

**ZAKLJUČNO POROČILO**  
**O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA**  
**NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA**  
**PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOSTI SLOVENIJE 2006 – 2013«**

NOSILEC JAVNEGA POOBLASTILA  
 JAVNA AGENCIJA ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST  
 REPUBLIKE SLOVENIJE, LJUBLJANA 3

**I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta**

1. Naziv težišča v okviru CRP:	Prejeto: 23 -10- 2008	Sig. z. <i>016</i>
DRUŽBA ZNANJA: IZOBRAŽEVANJE, VZGOJA, RAZISKAVE IN RAZVOJ	63113-366/2008	Pril.:  Vrednost:

2. Šifra projekta:  
 V5-0240

3. Naslov projekta:  
 Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

The incorporation of elements of sustainable consumption and sustainable development in school curriculum

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

Trajnostna potrošnja, trajnostni razvoj, šolski kurikulum

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

Sustainable consumption, sustainable development, school curriculum

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

UP Fakulteta za management Koper

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

6. Sofinancer/sofinancerji:

7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

24665

dr. Justina Erčulj

Datum: 28. 09. 2008

Podpis vodje projekta:

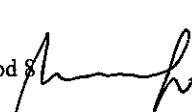
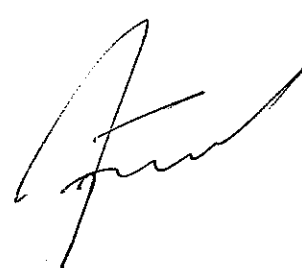
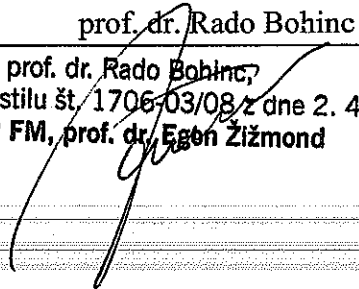
dr. Justina Erčulj



Podpis in žig izvajalca:

prof. dr. Rado Bohinc

rektor UP, prof. dr. Rado Bohinc,  
po problastilu št. 1706/03/08 z dne 2. 4. 2008  
dekan UP FM, prof. dr. Egen Žižmond



## II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

### 1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- a) v celoti  
 b) delno  
 c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- a) da  
 b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

## 2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela<sup>1</sup>:

V projektu Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum smo se lotili raziskovanja različnih vidikov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo. Glavni namen projekta je bila izdelava strokovne podlage, ki bo olajšala vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum.

Na podlagi tega namena so bili opredeljeni in (v skladu s pogodbo) doseženi naslednji cilji:

1. Pregledali in analizirali smo literaturo s področja trajnostnega razvoja, trajnostne potrošnje, vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

2. Pregledali in analizirali smo nekatere tuje kurikule glede zastopanosti vsebin trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje; naj omenimo, da se na tem področju iz enega šolskega leta v drugo dogajajo velike spremembe pri uvajanju elementov trajnostnega razvoja v šolske kurikule.

3. Pregledali in analizirali smo tudi slovenske učne načrte za osnovno šolo in gimnazijo glede zastopanosti vsebin s področja trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje.

Glavna ugotovitev: trajnostni vidiki, ki so v učne načrte vključeni, se dotikajo predvsem okoljske dimenzije trajnostnega razvoja (ekološke, naravovarstvene teme), kar smo ugotovili tudi za veliko tujih kurikulumov. Pristop k temam trajnostnega razvoja je celovitejši v nižjih razredih osnovne šole, s prehajanjem učencev in dijakov iz nižjega v višji razred, so teme trajnostnega razvoja vedno pogosteje obarvane z okoljsko noto in kot take bolj prisotne pri predmetih naravoslovno-tehničnega sklopa. Tudi glede prisotnosti vsebin, ki se nanašajo na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo (ne le torej glede celovitosti, temveč gledano tudi "kvantitativno"), je teh v osnovni šoli več kot v gimnaziji.

4. Izvedli smo raziskavo med slovenskimi dijaki (mladimi potrošniki), v katero je bilo vključenih 454 dijakov. Na ta način smo ugotavljali prisotnost (predvsem) elementov trajnostne potrošnje v kurikulumu, hkrati pa tudi njihovo informiranost, stališča, ravnanja v vlogi potrošnikov, zaznavanje odgovornosti potrošnikov ipd. Glavni namen je bil ugotavljanje potrebe po vključevanju elementov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v šolski kurikulum.

Glavne ugotovitve: raziskava je pokazala, da je zaznavanje odgovornosti na trgu za dijake omejeno na odgovorno trošenje denarja ter na tiste vidike, ki se neposredno tičejo pričakovanih glede na vloženi oziroma porabljeni denar (value for money); ta tip odgovornosti smo poimenovali kot egocentrična potrošniška odgovornost. S to ugotovitvijo je povezana tudi naslednja, in sicer, da se dijaki sicer zavedajo vpliva svojega ravnanja kot potrošniki na naravno okolje, vendar pa manj pogosto povezujejo lastno ravnanje na trgu s posledicami, ki se kažejo v družbi in gospodarstvu. Glede na opredelitve sodelujočih dijakov sklepamo, da šole ne percipirajo kot institucije, ki ima velik vpliv na njihovo potrošno ravnanje; ravno tako šole tudi niso izpostavile glede vpliva, ki jo ima na oblikovanje trajnostno naravnanih vzorcev potrošnega ravnanja anketirancev.

<sup>1</sup> Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

5. S podobnim namenom kot zgoraj smo izvedli tudi raziskavo med slovenskimi učitelji (v raziskavo je bilo vključenih 111 učiteljev na slovenskih srednjih šolah). Raziskava nam je dala celovitejšo sliko glede stanja vključenosti elementov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v učnih načrtih ter glede prenosa teh vsebin v pouk. Od učiteljev smo tudi poskušali pridobiti tudi njihovo mnenje glede vključevanja teh vsebin v pouk, ovir, s katerimi se srečujejo, pripravljenosti po dodatnem strokovnem izobraževanju ipd.

Glavne ugotovitve: pri učiteljih, ki so sodelovali v raziskavi, smo ugotovili pozitivno naravnost do vsebin trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje, obenem pa tudi, da sta tako trajnostni razvoj kot trajnostna potrošnja še zmeraj relativno nejasna koncepta, kar vpliva na prenos teh vsebin v pouk. Raziskava je tudi pokazala, da se veliko učiteljev zaveda kompleksnosti koncepta trajnostnega razvoja in nenehnega izobraževanja ter izražajo pripravljenost za dodatno izobraževanje s tega področja. Iz podatkov raziskave (pa tudi izjav nekaterih učiteljev) sklepamo, da je pogosto obravnava vsebin, ki se nanašajo na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo odvisna osebne angažiranosti učitelja in njegovega osebnega pogleda in dojemanja koncepta trajnostnega razvoja.

6. Pripravili smo predlog tem in vsebin, ki se nanašajo predvsem na trajnostno potrošnjo (in širše seveda na trajnostni razvoj) in ki bi jih lahko vključili v učne načrte, izvajanje posameznih predmetov oziroma določene šolske dejavnosti. Osredotočili smo se na trajnostno potrošnjo, saj, izhajajoč predvsem iz rezultatov naše raziskave, pogrešamo kompleksnejšo, celovitejšo obravnavo in dojemanje trajnostnega razvoja, ki se ne omejuje predvsem na okoljske vidike trajnostnega razvoja, kjer prevladuje ekološka oziroma naravovarstvena nota. Kljub temu, da je ta izredno pomembna, pa ni nikakor zadostna za doseganje trajnostne prihodnosti. Zato smo v našem naboru poudarili tiste vsebine, ki se celoviteje dotikajo vseh treh stebrov trajnostnega razvoja.

7. Pripravili smo tudi nabor aktivnih metod/tehnike učenja in poučevanja, ki so primerne za prenos zgoraj omenjenih vsebin. Nabor nikakor ni končen in, čeprav smo poudarili aktiven pristop k učenju in poučevanju, to ne pomeni, da se je treba za vsako ceno izogibati poučevanju, ki je osredotočeno na učitelja.

8. Zbrali smo primere dobre prakse, ki so vezani na umestitve vsebin trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v obstoječe učne vsebine ter aktivnosti šole. Čeprav je tovrstne primere običajno težko neposredno prenesti v kontekst druge države, pa so vsekakor vir zamisli in opisi izkušenj, ki so dobrodošli pri implementaciji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Naj omenimo, da naše delo vsaj v zadnjih treh točkah še ni zaključeno, saj ga bomo še razvijali in nadgrajevali v naslednjem projektu (Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, katerega nosilka je dr. Justina Erčulj).

### 3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen<sup>2</sup> rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvom, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
  - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
  - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

<sup>2</sup> Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Rezultati raziskave bodo neposredno uporabni pri konkretnih načrtih (tako na državni kot na lokalni ravni) za oblikovanje politike za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj v slovenskem izobraževalnem sistemu.

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Vidimo predvsem dva dolgoročna rezultata našega raziskovalnega projekta: prvi je, podobno kot zgoraj, pozitiven prispevek k oblikovanju politike vzgoje in izobraževanja na trajnostni razvoj, kar bo dolgoročno vplivalo na "trajnost" slovenskega šolskega prostora v širšem smislu. Drugi pa je predvsem teoretičnega oziroma strokovnega značaja, saj je zaenkrat raziskovanje in objavljane rezultatov, analiziranje različnih teorij in pristopov k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj v Sloveniji, vsaj v primerjavi z evropskimi državami, precej skromno. Za dolgoročen uspeh implementacije izobraževanja za trajnostni razvoj pa je nujna tudi vseskozi potekajoča teoretična debata o tem konceptu; v tem vidimo tudi prispevek našega projekta.

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- a) v domačih znanstvenih krogih;
- b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- c) pri domačih uporabnikih;
- d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

3.7. Število diplomantov, magistrov in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

**4. Sodelovanje z tujimi partnerji:**

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi inštitucijami.

4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

**5. Bibliografski rezultati<sup>3</sup> :**

*Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.*

**6. Druge reference<sup>4</sup> vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:**

<sup>3</sup> Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani:<http://www.izum.si/>

<sup>4</sup> Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije.

Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitev projekta in njegovih rezultatov vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.



# **Naslov: VKLJUČEVANJE ELEMENTOV TRAJNOSTNE POTROŠNJE IN TRAJNOSTNEGA RAZVOJA V ŠOLSKI KURIKUL**

**Odgovorna nosilka:** dr. Justina Erčulj

**Sodelavci:** dr. Anita Trnavčević, dr. Tonči Kuzmanić, mag. Suzana Sedmak

**Čas trajanja projekta:** 2006 – 2008

## **Cilji raziskave**

Glavni namen projekta je bila izdelava strokovne podlage, ki bo olajšala vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum. Na podlagi tega namena so bili opredeljeni in (v skladu s pogodbo) doseženi naslednji cilji:

- Pregled in analiza sodobne literature in trendov s področja trajnostnega razvoja in izobraževanja za trajnostni razvoj.
- Pregled in analiza nekaterih tujih kurikulumov in slovenskega kurikula (osnovna šola in gimnazija) glede zastopanosti vsebin trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje.
- Izvedba empirične raziskave med slovenskimi dijaki in njihovimi učitelji, z namenom ugotavljanja stanja glede zastopanosti vsebin trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje pri izvedbi pouka in zaznave prisotnosti teh vsebin v učnih načrtih s strani učiteljev.
- Priprava nabora tem in vsebin s področja trajnostnega razvoja, ki bi jih lahko vključili v učne načrte, v izvajanja posameznih predmetov oziroma šolske dejavnosti; osredotočili smo se predvsem na vidiki trajnostne potrošnje. Pripravili smo tudi nabor primerov dobre prakse, ki so se v tujini pokazali kot učinkoviti pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.

## **Kratek opis metodologije**

V projektu smo v vseh fazah analizirali različne teoretične koncepte s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in pristope k izobraževanju za trajnostni razvoj s pomočjo sekundarnih virov, primerne podatke smo zbrali predvsem z empirično raziskavo med slovenskimi dijaki in učitelji, ki je potekala s pomočjo anketnega vprašalnika. V raziskavo je bilo vključenih 454 dijakov in 111 učiteljev; v vzorec je bilo zajetih 30 oddelkov slovenskih srednjih šol.

## **Kratek opis rezultatov raziskave**

Analiza kurikulumov: z analizo slovenskih učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo smo ugotovili, da se trajnostni vidiki, ki so v učne načrte vključeni, dotikajo predvsem okoljske dimenzije trajnostnega razvoja (ekološke, naravovarstvene teme), kar smo ugotovili tudi za veliko število tujih kurikulumov. Pristop k temam trajnostnega razvoja je celovitejši v nižjih razredih osnovne šole, s prehajanjem učencev in dijakov iz nižjega v višji razred, so teme trajnostnega razvoja vedno pogosteje obarvane z okoljsko noto in kot take bolj prisotne pri predmetih naravoslovno-tehničnega sklopa.

Raziskava med dijaki in učitelji: rezultati analize učnih načrtov o poudarku na okoljskih vidikih trajnostnega razvoja so se potrdile tudi v empirični raziskavi med dijaki. Poleg tega smo ugotovili, da se dijaki ne zavedajo kompleksnosti potrošniških dejanj in posledic teh tako na gospodarski kot na družbeni razvoj; najbolj je spet izstopala okoljska dimenzija. Pri učiteljih, ki so sodelovali v raziskavi, smo ugotovili pozitivno naravnost do vsebin trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje, obenem pa tudi, da sta tako trajnostni razvoj kot

trajnostna potrošnja še zmeraj relativno nejasna koncepta, kar vpliva na prenos teh vsebin v pouk. Raziskava je tudi pokazala, da se veliko učiteljev zaveda kompleksnosti koncepta trajnostnega razvoja in nenehnega izobraževanja ter izražajo pripravljenost za dodatno izobraževanje s tega področja.

Med rezultate projekta štejemo tudi zgoraj omenjene dosežene cilje.

**Morebitna objava oz. publikacija rezultatov raziskave:**

- SEDMAK, Suzana, ERČULJ, Justina. Sustainability and Slovene school curriculum. V: *Collaboration on education for sustainable development : the 6th International conference sustainable development, culture and education, June 4-7, 2008, Eskisehir, Turkey : conference proceedings*. Eskisehir: Anadolu University, 2008.
- SEDMAK, Suzana. Education for sustainable consumption in Slovenia. V: O'DONOGHUE, Miriam (ur.). *Global sustainable development : a challenge for customer citizens : e-book*. Dublin: CDVEC, Curriculum development Unit (CDU); Bonn: International Federation for Home Economics (IFHE), 2008.
- Sprejeto za objavo in predstavitev na konferenci: SEDMAK, Suzana, ERČULJ, Justina. *Managing school curriculum towards sustainability – Where to start?* Barcelona, november 2008, Fakulteta za management Koper.

**Project title: INCLUSION OF THE ELEMENTS OF SUSTAINABLE CONSUMPTION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SCHOOL CURRICULUM**

**Principal researcher:** dr. Justina Erčulj

**Research team:** dr. Anita Trnavčević, dr. Tonči Kuzmanić, mag. Suzana Sedmak

**Period:** 2006 – 2008

**Project goals**

The main aim of the project was to prepare the expertise which would facilitate the inclusion of the elements of sustainable consumption and sustainable development in the Slovene school curriculum. In order to achieve this aim the following goals were attained:

- Review and analysis of the relevant current literature and trends in the area of sustainable development and education for sustainable development.
- Review and analysis of the relevant foreign school curricula and of the Slovene school curriculum (for the elementary and grammar school) regarding the inclusion of the sustainable development and sustainable consumption themes and contents.
- Empirical research amongst Slovene secondary school students and their teachers in order to establish the “presence” of the sustainable development and sustainable consumption themes in teaching and learning processes and the teachers’ perceptions of the inclusion of these themes in the syllabi.
- Preparation of the list of the sustainability themes (focusing primarily on sustainable consumption), which could be included in the subjects’ syllabi, in the teaching and learning processes of different subjects, and in other school activities. The list of the good practice examples of education for sustainable development was gathered.

**Methodology**

The analysis of relevant scientific and expert literature of different concepts related to education for sustainable development was combined with an empirical research amongst Slovene secondary school students and their teachers. The research was designed as a survey and the data were collected by means of a self-administered four-page questionnaire. It was completed by 454 final year secondary school students (app. 18 years old) by 111 teachers.

**Results**

Analysis of the curricula: as it was the case also in some other foreign curricula that we’ve reviewed, we can say that sustainability themes in Slovene syllabi are mostly related to environmental dimensions of sustainable development (ecologic, conservation themes). It can be claimed that sustainable development themes are approached in a more holistic way at the beginning of the elementary school; as pupils and student are progressing from school year to school year, they meet these themes more often within the natural science and technical subjects.

Research amongst students and teachers: the above mentioned findings were in line with the results of the empirical research. Amongst others it was also found out that students are not aware of the complexity of consumer choices and its’ consequences on the economic and social development. Again, the environmental dimension was the most obvious. The research amongst teachers in general showed that they have positive attitude towards inclusion of sustainable development and sustainable consumption themes in their subjects. However, it was established also that sustainable development as well as sustainable consumption are still

relatively vague concepts, and this has an influence on the inclusion of these themes in the lessons. It was also found out that many teachers are aware of the complexity of the sustainable development concept as well as of the importance of the in-service teacher education. They expressed their willingness to take part in the education for sustainable development themselves.

#### **Project related publications**

- SEDMAK, Suzana, ERČULJ, Justina. Sustainability and Slovene school curriculum. V: *Collaboration on education for sustainable development: the 6th International conference sustainable development, culture and education, June 4-7, 2008, Eskisehir, Turkey: conference proceedings*. Eskisehir: Anadolu University, 2008.
- SEDMAK, Suzana. Education for sustainable consumption in Slovenia. V: O'DONOGHUE, Miriam (ed.). *Global sustainable development: a challenge for customer citizens: e-book*. Dublin: CDVEC, Curriculum development Unit (CDU); Bonn: International Federation for Home Economics (IFHE), 2008.
- SEDMAK, Suzana, ERČULJ, Justina. Managing school curriculum towards sustainability – Where to start? Barcelona, november 2008, Fakulteta za management Koper.

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

**ZAKLJUČNO POROČILO**

o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru  
CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006 – 2013«

Projekt V5–0240

**Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega  
razvoja v šolski kurikulum**  
(Besedilo ni lektorirano)

Justina Erčulj, Suzana Sedmak, Anita Trnavčević, Tonči Kuzmanić

Koper, septembra 2008

# ZAKLJUČNO POROČILO

o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela

Naslov področja v okviru CRP:

**DRUŽBA ZNANJA: IZOBRAŽEVANJE, VZGOJA, RAZISKAVE IN RAZVOJ**

Šifra projekta:

**V5-0240**

Naslov projekta:

**Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum**

Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

**UP Fakulteta za management Koper**

Sofinancerji:

**Ministrstvo za šolstvo in šport**

**ARRS**

Šifra ter ime in priimek odgovornega nosilca projekta:

24665 dr. Justina Erčulj

Šifra ter ime in priimek sodelavcev pri projektu:

23078 dr. Anita Trnavčević

10877 dr. Tonči Kuzmanić

24667 mag. Suzana Sedmak

## KAZALO

<b>1</b>	<b>UVOD.....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OPREDELITEV PODROČJA .....</b>	<b>10</b>
2.1	Trajnostni razvoj.....	10
2.2	Trajnostna potrošnja .....	13
2.2.1	<i>Trajnostna potrošnja kot pomemben vidik izobraževanja za trajnostni razvoj.....</i>	<i>15</i>
2.3	Izobraževanje za trajnostni razvoj .....	16
2.3.1	<i>Kako razumeti vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj?.....</i>	<i>17</i>
<b>3</b>	<b>POGLED NAVZVEN – TUJE IZKUŠNJE IN PRAKSE .....</b>	<b>22</b>
3.1	Anglija .....	22
3.1.1	<i>Pomembnejši dokumenti.....</i>	<i>22</i>
3.1.2	<i>Iniciativa Trajnostne šole.....</i>	<i>23</i>
3.1.3	<i>Elementi trajnostnega razvoja v šolskem kurikulumu.....</i>	<i>28</i>
3.1.4	<i>Trajnostna potrošnja v šolskem kurikulumu.....</i>	<i>29</i>
3.2	Finska.....	30
3.2.1	<i>Pomembnejši dokumenti.....</i>	<i>30</i>
3.2.2	<i>Elementi trajnostnega razvoja v šolskem kurikulumu.....</i>	<i>30</i>
3.2.3	<i>Primeri dobre prakse.....</i>	<i>33</i>
<b>4</b>	<b>PREGLED UČNIH NAČRTOV.....</b>	<b>35</b>
4.1	Pregled učnih načrtov za osnovno šolo .....	36
4.2	Pregled učnih načrtov za gimnazijo.....	45
4.2.1	<i>Glavne ugotovitve pregleda učnih načrtov.....</i>	<i>51</i>
<b>5</b>	<b>ANALIZA REZULTATOV RAZISKAVE MED SLOVENSKIMI DIJAKI IN UČITELJI.....</b>	<b>54</b>
5.1	Zasnova raziskave in vprašalnika .....	54
5.2	Izvedba raziskave.....	55
5.3	Analiza raziskave med dijaki.....	57
5.3.1	<i>Pomembnejše ugotovitve .....</i>	<i>65</i>
5.4	Analiza raziskave med učitelji.....	67
5.4.1	<i>Pomembnejše ugotovitve .....</i>	<i>75</i>
<b>6</b>	<b>IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ – DILEME IN PRILOŽNOSTI....</b>	<b>77</b>

6.1	Kakšno izobraževanje za trajnostni razvoj? .....	77
6.2	Različne ravni sprememb – različni rezultati .....	80
<b>7</b>	<b>PRIPOROČILA OB VKLJUČEVANJU TRAJNOSTNIH VSEBIN IN UČENJA .....</b>	<b>83</b>
7.1	Splošna načela .....	84
7.1.1	<i>Povezati temeljne stebre trajnostnega razvoja.....</i>	<i>84</i>
7.1.2	<i>Upoštevati lokalni kontekst.....</i>	<i>84</i>
7.1.3	<i>Vsešolski pristop pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvojs.....</i>	<i>85</i>
7.1.4	<i>Interdisciplinarno pristopati k trajnostni prihodnosti.....</i>	<i>86</i>
7.1.5	<i>Izobraževati učitelje in poudarjati pomembnost vseživljenjskega učenja.....</i>	<i>87</i>
7.1.6	<i>Vzpostavljati mreže šol in učiteljev (lokalne, nacionalne, mednarodne) .....</i>	<i>88</i>
7.1.7	<i>Razvijati učna gradiva.....</i>	<i>88</i>
7.1.8	<i>Poučevanje osredotočiti na učenca.....</i>	<i>89</i>
7.1.9	<i>Katere veščine, ki bodo pomembne v prihodnosti, naj učenci s pomočjo učiteljev razvijejo?.....</i>	<i>89</i>
7.1.10	<i>Učiti se na izkušnjah drugih (eko šole, zdrave šole, Unesco šole ...)</i>	<i>90</i>
7.1.11	<i>Pripraviti akcijski načrt implementiranja trajnostnega razvoja v šolski prostor .</i>	<i>90</i>
7.1.12	<i>Kakšna je trajnostna šola? .....</i>	<i>90</i>
7.2	Ovire pri implementiranju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.....	91
<b>8</b>	<b>AKTIVNI PRISTOPI K UČENJU IN POUČEVANJU .....</b>	<b>93</b>
8.1	Znanje, veščine, vrednote .....	94
8.2	Metode in tehnike učenja in poučevanja za trajnostni razvoj.....	97
<b>9</b>	<b>TRAJNOSTNA POTROŠNJA IN IZOBRAŽEVANJE .....</b>	<b>103</b>
9.1	Izobraževanje za trajnostno potrošnjo .....	103
9.1.1	<i>Izhodišča za razmišljanje o izobraževanju za trajnostno potrošnjo.....</i>	<i>103</i>
9.1.2	<i>Individualizacija odgovornosti.....</i>	<i>105</i>
9.2	Nekatere vsebine za izobraževanje za trajnostno potrošnjo .....	107
<b>10</b>	<b>PRIMERI DOBRE PRAKSE .....</b>	<b>117</b>
<b>11</b>	<b>ZAKLJUČEK.....</b>	<b>124</b>
<b>12</b>	<b>LITERATURA IN VIRI.....</b>	<b>125</b>
<b>PRILOGI.....</b>		<b>134</b>



## KAZALO SLIK

Slika 1: Trije »stebri« trajnostnega razvoja.....	11
Slika 2: Okolje je kontekst .....	18
Slika 3: Inicijativa Trajnostne šole (Sustainable Schools) .....	25
Slika 4: Angleški nacionalni okvir za trajnostne šole .....	26
Slika 5: Diagram finske nacionalne strategije za izobraževanje za trajnostni razvoj .....	31
Slika 6: Zastopanost dijakov v raziskavi glede na smeri .....	55
Slika 7: Potrošniško ravnanje dijakov z vidika potrošniške odgovornosti.....	59
Slika 8: Kako pomembno je ravnati po spodnjih napotkih? .....	62
Slika 9: Ali moja potrošna ravnanja vplivajo na naravo, družbo, gospodarstvo? .....	63
Slika 10: Kam sodi izobraževanje za TR in TP?.....	74
Slika 11: Vsešolski pristop k trajnostnemu izobraževanju.....	86

## KAZALO TABEL

Tabela 1: Kurikul, kampus in skupnost (področje kupovanja in odpadkov) .....	27
Tabela 2: Šole, vključene v raziskavo .....	56
Tabela 3: Kaj mi je pomembno? .....	61
Tabela 4: Rangiranje skupin po vplivnosti na potrošno ravnanje dijakov .....	63
Tabela 5: Učne metode, primerne oziroma učinkovite za obravnavo TR in TP .....	69
Tabela 6: Pomoč pri vključevanju TR in TP v pouk.....	75
Tabela 7: Ključni premiki v politikah in praksi .....	78
Tabela 8: Spreminjanje poudarkov v smeri izobraževanja za trajnost.....	79
Tabela 9: Razlike med transmisivnim in transformativnim izobraževanjem.....	93
Tabela 10: Vsebine, povezane s trajnostno potrošnjo .....	110

# 1 UVOD

Nesporno je, da so se v zadnjem desetletju okrepila prizadevanja na najvišjih ravneh po ustrezni prilagoditvi izobraževalnih sistemov in izobraževalnih procesov v smeri trajnosti oz. trajnostnega razvoja (Vare in Scott, 2007). Tako od leta 2005 do 2014 poteka Desetletje Združenih narodov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, trajnostni razvoj je tudi cilj Evropske unije, ki pod trajnostnim razvojem razume ohranitev zmožnosti Zemlje, »da omogoča življenje v vsej njegovi raznolikosti, zasnovan pa je na načelih demokracije, enakosti spolov, solidarnosti, pravne države in spoštovanja temeljnih pravic, vključno s svoboščinami in enakimi možnostmi za vse.« (Svet Evropske unije, 2006). Tudi v Strategiji razvoja Slovenije je med ključnimi nacionalnimi razvojnimi cilji za obdobje 2006–2013 zapisano »trajnostno povečanje blaginje in kakovosti življenja posameznikov in posameznikov« ter »vzdržno povečevanje gospodarske rasti in zaposlenosti na temelju načel trajnostnega razvoja in dolgoročnega ohranjanja ekonomskih, socialnih in okoljskih ravnovesij« (UMAR, 2005, 20). Lani so v Sloveniji, podobno kot v mnogih drugih evropskih državah, izšle Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (MŠŠ, 2007).

Vendar pa obstaja, kot bomo videli, veliko opredelitev trajnostnega razvoja in ravno tako so različna dojemanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Čeprav so si opredelitve med seboj zelo različne in avtorji vlogo izobraževanja pri doseganju trajnostne prihodnosti drugače vidijo, pa v vsaj dveh zadevah soglašajo: da ima izobraževanje oziroma učenje ključno vlogo za trajnostno prihodnost in da večina izobraževalnih praks oziroma prevladujoča izobraževalna paradigma ne vodi k trajnosti.

V projektu Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum smo se lotili raziskovanja različnih vidikov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Glavni namen projekta je bila izdelava strokovne podlage, ki bo olajšala vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum. Na podlagi tega namena so bili opredeljeni in (v skladu s pogodbo) doseženi naslednji cilji:

- Pregledali in analizirali smo literaturo s področja trajnostnega razvoja, trajnostne potrošnje, vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Naj na tem mestu omenimo, da je v zadnjem desetletju in še posebno v zadnjih letih produkcija znanstvene in strokovne literature s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj zelo velika,

tako rekoč dnevno prihajajo iz tiskarn novi naslovi, v zadnjih letih je začelo izhajati nekaj znanstvenih revij, katerih glavna tema je ravno vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Po eni strani to seveda pomeni, da se znanje, dojetanja, koncepti, hitro spreminjajo, nadgrajujejo, prilagajajo,<sup>1</sup> kar je skladno z videnjem trajnostnega razvoja kot procesa, predvsem procesa učenja. Po drugi strani ima raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj pozitivne posledice pri implementaciji te v izobraževalni sistem na regionalni, državni, lokalni ravni. Tudi v Sloveniji je zaznati v zadnjih letih vedno več literature s tega področja, želeli pa bi, da bi bilo te, predvsem v slovenski prostor kontekstualizirane znanstvene literature, še več.

- Pregledali in analizirali smo nekatere tuje kurikule glede zastopanosti vsebin trajnostnega razvoja; naj omenimo, da je tudi na tem področju zelo dinamično: iz enega šolskega leta v drugo se dogajajo velike spremembe pri uvajanju elementov trajnostnega razvoja v šolske kurikule. Kar smo zapisali danes, čez leto ali dve morda ne bo več aktualno. Pregledali in analizirali smo tudi slovenske učne načrte za osnovno šolo in gimnazijo glede zastopanosti vsebin s področja trajnostnega razvoja (in trajnostne potrošnje).
- Izvedli smo raziskavo med slovenskimi dijaki (mladimi potrošniki), v katero je bilo vključenih 454 dijakov. Na ta način smo ugotavljali prisotnost (predvsem) elementov trajnostne potrošnje v kurikulu, hkrati pa tudi njihovo informiranost, stališča, ravnanja v vlogi potrošnikov, zaznavanje odgovornosti potrošnikov ipd. Glavni namen je bil ugotavljanje potrebe po vključevanju elementov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v šolski kurikulum.
- S podobnim namenom kot zgoraj smo izvedli tudi raziskavo med slovenskimi učitelji (v raziskavo je bilo vključenih 111 učiteljev na slovenskih srednjih šolah). Raziskava nam je dala celovitejšo sliko glede stanja vključenosti elementov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v učnih načrtih ter glede prenosa teh vsebin v pouk. Od

---

<sup>1</sup> Tako je na primer tudi ob pozornem branju dokumentov ZN, ki so izšli v zadnjem desetletju, zaznati premik od precej preskriptivnega, mehanicističnega dojetanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj k manj mehanicističnemu dojetanju, kjer velja, da prenos znanja in ozaveščanje samo po sebi ne bo pripeljalo k trajnostni prihodnosti.

učiteljev smo tudi poskušali pridobiti tudi njihovo mnenje glede vključevanja teh vsebin v pouk, ovir, s katerimi se srečujejo, pripravljenosti po dodatnem strokovnem izobraževanju ipd.

- Pripravili smo predlog tem in vsebin, ki se nanašajo predvsem na trajnostno potrošnjo (in širše seveda na trajnostni razvoj) in ki bi jih lahko vključili v učne načrte, izvajanje posameznih predmetov oziroma določene šolske dejavnosti. Osredotočili smo se na trajnostno potrošnjo,<sup>2</sup> saj, izhajajoč predvsem iz rezultatov naše raziskave, pogrešamo kompleksnejšo, celovitejšo obravnavo in dojetanje trajnostnega razvoja, ki se ne omejuje predvsem na okoljske vidike trajnostnega razvoja, kjer prevladuje ekološka ali naravovarstvena nota. Kljub temu, da je ta izredno pomembna, pa ni nikakor zadostna za doseganje trajnostne prihodnosti. Zato smo v našem naboru poudarili tiste vsebine, ki se celoviteje dotikajo vseh treh stebrov trajnostnega razvoja.
- Pripravili smo tudi nabor aktivnih metod/tehnike učenja in poučevanja, ki so primerne za prenos zgoraj omenjenih vsebin.
- Zbrali smo primere dobre prakse, ki so vezani na umestitve vsebin trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v obstoječe učne vsebine ter aktivnosti šole. Čeprav je tovrstne primere običajno težko neposredno prenesti v kontekst druge države, pa so vsekakor vir zamisli in opisi izkušenj, ki so dobrodošli pri implementaciji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Naj omenimo, da naše delo vsaj v zadnjih treh točkah še ni zaključeno, saj ga bomo še razvijali in nadgrajevali v naslednjem projektu.<sup>3</sup>

Kot smo že zapisali, trajnostnega razvoja in vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ne vidimo kot končnega (statičnega) cilja, temveč predvsem kot proces nenehnih sprememb in učenja. In tako so se tudi v času trajanja projekta zgodile nekatere spremembe, ki so pomembne za vsebino pričujočega besedila. Najprej so bile leta 2007 objavljene zgoraj omenjene Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do downiverzitetnega izobraževanja, ki so seveda dobrodošle in ključne za spremembe v smeri

<sup>2</sup> Razlogi so podrobneje opisani v nadaljevanju.

<sup>3</sup> Nadaljujemo ga namreč na projektu Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, ki bo trajal do 30. 8. 2010 (vodja je dr. Justina Erčulj).

trajnostne prihodnosti in izobraževanja. Hkrati pa je seveda pred Slovenijo še dolga pot in vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj predstavlja izziv za slovenski izobraževalni sistem (tako kot drugod po svetu).

Druga novost, ki se je v času projekta zgodila (sredi leta 2008), je bila posodobitev učnih načrtov za gimnazije in osnovne šole; posodobljeni učni načrti so za prvi letnik gimnazije uvedeni z letom 2008/09. Po hitrem pregledu smo sicer ugotovili, da gre (vsaj za nekatere) večje spremembe v učnih načrtih, vendar zaradi časovnih in drugih omejitev (analizo učnih načrtov smo opravili na koncu leta 2006 oziroma na začetku leta 2007) ponovne analize nismo uspeli opraviti. Ker pa naše delo na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj s tem projektom, kot smo že omenili, ni zaključeno, bomo po vsej verjetnosti za namene novega projekta preučili tudi nove učne načrte.

Ne glede na te spremembe, ki so se zgodile v času trajanja projekta, smo prepričani, da bo pričujoče besedilo dalo odgovore tako na nekatere konceptualne dileme kot tudi na praktične vidike implementiranja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v slovenski izobraževalni prostor.

## 2 OPREDELITEV PODROČJA

### 2.1 TRAJNOSTNI RAZVOJ

Opredeliti trajnostni razvoj je zapleteno, samih opredelitev pa je zelo veliko. Skorajda bi lahko dejali, da obstaja toliko opredelitev trajnostnega razvoja, kolikor je strokovnjakov, ki se s tem področjem ukvarja. Ali, kot sta zapisala Wals in van der Leij (2007, 17), je po »dveh desetletjih govorjenja o trajnosti in trajnostnem razvoju lažje identificirati, kaj je netrajnostno (na primer ekološko, družbeno, gospodarsko, etično, kulturno in okoljsko), kot pa določiti, kaj je trajnostno.«

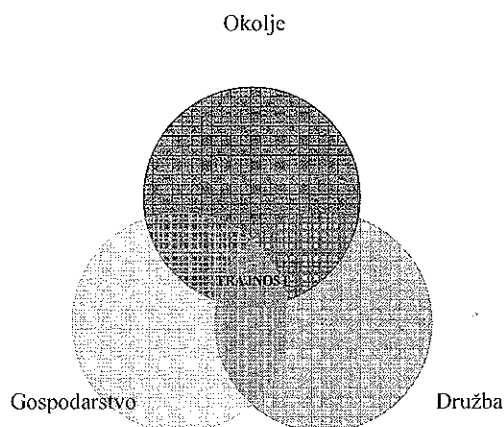
Ena najbolj razširjenih opredelitev trajnostnega razvoja je še danes tista, ki jo je leta 1987 v svojem poročilu zapisala Svetovna komisija za okolje in razvoj (znana tudi kot *Brundtland Comission*): ~~Trajnostni razvoj je razvoj, ki omogoča zadovoljitev trenutnih potreb človeškega~~ rodu, ne da bi pri tem bilo ogroženo zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij (World Commission on Environment and Development, 1987). Ta definicija implicira, da mora razvoj, čeravno je nujen za zadovoljevanje človekovih potreb in izboljšanje kvalitete njegovega življenja, potekati na tak način, da ni ogroženo naravno okolje, na katerem temelji zadovoljevanje sedanjih in prihodnjih potreb človeškega rodu (Unesco, 2006).

Trdimo lahko, da se trajnostni razvoj prepogosto preozko dojema in tako tudi interpretira – le kot razvoj, katerega edini cilj oziroma smisel je v ohranjanju in obnavljanju naravnega okolja. ~~Čeprav je ta podmcna seveda zelo pomembna, pa je trajnostni razvoj precej širši pojem.~~

~~Obsega namreč tri stebre: gospodarski razvoj, socialni razvoj in varstvo okolja (v zadnjih letih~~ se vse pogosteje omenja tudi kultura kot četrti steber trajnostnega razvoja). Pogosto bomo v strokovni in poljudni literaturi videli spodnjo sliko kot ilustracijo povezanosti treh stebrov trajnostnega razvoja ( Slika 1). Trajnosten razvoj predstavlja v tem videnju uravnoteženost družbenih, okoljskih in gospodarskih faktorjev.

V Desetletju Združenih narodov za izobraževanje za trajnostni razvoj (UN Decade of Education for Sustainable Development), ki poteka od 2005 do 2014, so opredeljene naslednje ključne »akcijske« teme: enakost med spoloma, promocija zdravega življenja, okolje, razvoj ruralnih območij, kulturna raznolikost, mir in človeška varnost, trajnostna urbanizacija in trajnostna potrošnja (Unesco, 2006).

Slika 1: Trije »stebri« trajnostnega razvoja



Čeprav se definicije med seboj razlikujejo, je mogoče najti nekatere skupne temelje večine teh. Tako so naslednji koncepti splošno sprejeti kot ključni za trajnostni razvoj (WWF, 2006):

- *Soodvisnost*: razumevanje, kako so ljudje, okolje in gospodarstvo nujno povezani na vseh ravneh – od lokalnih do globalnih;
- *Pravice in odgovornosti globalnih državljanov*: zavedanje pomembnosti prevzemanja individualne odgovornosti in dejanj, da bi zagotovili boljši svet;
- *Potrebe in želje prihodnjih generacij*: razumevanje naših lastnih osnovnih potreb in posledic naših današnjih dejanj na potrebe bodočih generacij;
- *Raznolikost*: spoštovanje in upoštevanje tako človeške raznolikosti – kulturne, družbene, ekonomske – kot biotske raznolikosti (biodiverzitet);
- *Kakovost življenja, enakost in pravičnost*: priznavanje, da sta globalna enakost in pravičnost nujna elementa trajnosti in da morajo vsi ljudje imeti možnost zadovoljiti osnovne potrebe;
- *Trajnostna sprememba*: razumevanje, da so viri omejeni in da ima to implikacije za življenjske stile posameznikov, trgovino in industrijo;
- *Negotovost in previdnost*: priznavanje, da obstaja veliko možnih pristopov k trajnosti in da se stanje nenehno spreminja ter je zato potrebna fleksibilnost in vseživljenjsko učenje.

Trajnostni razvoj je tudi cilj Evropske unije, ki predpostavlja ohranitev zmožnosti Zemlje, »da omogoča življenje v vsej njegovi raznolikosti, zasnovan pa je na načelih demokracije,

enakosti spolov, solidarnosti, pravne države in spoštovanja temeljnih pravic, vključno s svoboščinami in enakimi možnostmi za vse.« (Svet Evropske unije, 2006). V Strategiji razvoja Slovenije je med ključnimi nacionalnimi razvojnimi cilji za obdobje 2006–2013 zapisano »trajnostno povečanje blaginje in kakovosti življenja posameznic in posameznikov« ter »vzdržno povečevanje gospodarske rasti in zaposlenosti na temelju načel trajnostnega razvoja in dolgoročnega ohranjanja ekonomskih, socialnih in okoljskih ravnovesij« (UMAR, 2005, 20). Kot ena od petih razvojnih prioritet je v tem dokumentu predstavljeno tudi *povezovanje ukrepov za doseganje trajnostnega razvoja*, kamor je všteto: trajno obnavljanje prebivalstva, skladnejši regionalni razvoj, zagotavljanje optimalnih pogojev za zdravje, izboljšanje gospodarjenja s prostorom, integracija okoljevarstvenih meril v sektorske politike in potrošniške vzorce, razvoj nacionalne identitete in kulture (UMAR, 2005, 40 in sl.).

Na splošno bi lahko dejali, da pojem trajnostnega razvoja v slovenskem prostoru ni dovolj poznan. ~~Trajnostni (ali sonaravni) razvoj je koncept, ki ga poznajo v strokovnih krogih, od~~ koder se sicer širi tudi v javnost, vendar ta proces poteka počasi. Eden od razlogov je vsekakor v samem imenu, ki za večino ljudi žal ne nosi pomena.<sup>4</sup> Drugi je v premajhni seznanjenosti s pojmom. Upamo si trditi, da trajnostni razvoj posamezniki, ki ne prihajajo iz strokovnih krogov, najpogosteje povezujejo s podnebnimi spremembami, z manjšanjem biotske raznolikosti, uničevanjem naravnega okolja ipd. Torej predvsem z vidiki enega od stebrov trajnostnega razvoja.

Raziskava, katere rezultati kažejo na težave s konceptom trajnostnega razvoja, je bila pod nazivom 'The impact of sustainable development on public behaviour' nedavno opravljena v ~~Veliki Britaniji. Pokazala je, da le 28% vprašanih slišalo za izraz 'trajnostni razvoj'~~ ('sustainable development'). Od teh 28 % jih je 16 % dejalo, da je trajnostni razvoj povezan z 'razvojem, ki ne škodi naravi', nadaljnjih 11 % je menilo, da je povezano z 'rabo obnovljivih virov'. Še najmanj ohrabrujoč pa je bil podatek, da kar »20 % od tistih, ki so dejali, da so že slišali za izraz trajnostni razvoj, ni znalo podati nobene razlage, kaj naj bi ta pomenil« (v: House of commons environmental audit committee, 2005).

<sup>4</sup> To sicer ni samo slovenska težava; tudi v drugih jezikih se srečujejo s podobnimi problemi, velikokrat je izraz za trajnostni razvoj viden kot precej neposrečena skovanka, na silo skupaj zmetanih besed, ki pa neposvečenim ne pomenijo dosti. Različna pogledi na trajnostni razvoj se vsekakor odražajo tudi v prevodih v različne jezike; tako je na primer trajnostni razvoj v Rusiji izpeljan iz oziroma povezan s »stabilnostjo«, na Madžarskem pa z »dobrim vladanjem, vodenjem« (Webster 2004).



Veliko je tudi znanstvenikov, ki zavračajo ustreznost pojma trajnostni razvoj in se raje odločajo za rabo izraza trajnost. Sporna se jim zdi predvsem raba izraza razvoj in med drugimi tako tudi Webster (2004) predlaga, da tako na trajnostni razvoj kot na izobraževanje gledamo v terminih procesa in konteksta, kar je tudi bolj konsistentno s porajajočimi se svetovnimi pogledi, ki so bolj dinamični in sistemski. Da bi lažje predočili občutek procesa in gibanja, vidi izraz trajnost primernejši od trajnostnega razvoja.<sup>5</sup> Tako tudi Scott (V: Webster, 2004, 48) pravi, da »trajnost ni koncept, ki se nanaša na neki statični paradiz, temveč prej na sposobnost človeških bitij, da se neprenehoma prilagajajo njihovem ne-človeškemu okolju s pomočjo družbene organiziranosti.«

## 2.2 TRAJNOSTNA POTROŠNJA

Mnogi avtorji so prepričani, da je sodobna potrošnja osnovna človeška aktivnost, ki je v radikalnem konfliktu z ohranjanjem okolja in trajnostnim razvojem. Na drugem in tretjem mestu potrošnji sledita reprodukcija svetovnega prebivalstva in proizvodnja (prim. Ginsborg, 2005). Dvajseto stoletje se je v zgodovino zapisalo med drugim tudi zaradi neverjetnega pospeška človeške potrošnje (Ginsborg, 2005). V stoletju med letoma 1890 in 1990 je globalna ekonomija doživela 14-kratno rast, svetovna industrijska proizvodnja se je povečala za 40-krat, raba energije za 13-krat, ribji ulov v morjih za 35-krat. Porast potrošnje (še posebno v bogatih deželah po letu 1945) je bil ravno tako osupljiv: leta 1998 je bilo po celem svetu v zasebne ali javne namene porabljenih 24 bilijonov ameriških dolarjev, dvakrat več kot leta 1975 ter šestkrat več kot leta 1950 (UNDP, v: Ginsborg, 2005, 37). Učinek na globalno okolje je strašljiv; le nekatere od okoljskih sprememb so bile popolnoma nove za dvajseto stoletje (kot na primer tanjšanje ozonske plasti), toda intenzivnost pritiska na okolje je bila brez primere (McNeill, v: Ginsborg, 2005, 37).

Potrošniški vzorci, značilni za bogati svet, so odvisni od omejenih virov in povzročajo nesprejemljive okoljske posledice; so tudi nepravilni, saj najbogatejši narodi uživajo

---

<sup>5</sup> Kot že omenjeno v zgornji opombi, gre pogosto za odtenke jezika, v katerega je izraz preveden, in ni nujno, da bi to razlago sprejeli tudi za slovenska koncepta trajnostni razvoj in trajnost (slednja prej nosi konotacijo stabilnosti kot pa spreminjanja in dinamike). Sonaravnost, izraz, ki je v slovenskem jeziku tudi pogosto v rabi kot prevod angleškega izraza 'sustainability', bi tej razlagi boljše ustrezal (med drugim predpostavlja sposobnost prilagajanja spremembam, tako kot to velja v naravnem sistemu). V angleščini sta v veljavi 'sustainable development' in 'sustainability'.

ugodnosti materialnega izobilja, medtem ko revni trpijo zaradi zelo omejenega (ali celo neobstoječega) dostopa do osnovnih potrebščin v življenju (Jackson, 2005).

Tudi mi izhajamo iz trditve, da je potrošniška družba, v kateri živimo, po svoji naravnosti netrajnostna, v kateri posameznik–potrošnik pogosto nekritično posega po potrošniških dobrinah, ne razmišljajoč o posledicah svojih nakupnih dejanj na lokalno in globalno skupnost. Ko govorimo o potrošniških odločitvah in izbirah, imamo v mislih precej širok spekter možnih dejanj posameznika. Ne le konkretno dejanje denimo nakupa v trgovini, temveč celoten življenjski stil posameznika.

Trajnostna potrošnja ni visoko na agendi v Sloveniji (UN, 2002). Slovenija nima strategije trajnostnega razvoja, ki bi neposredno naslavljal trajnostne potrošniške vzorce in iskala načine promocije razvoja bolj trajnostno naravnanih potrošniških vzorcev (prav tam). V Strategiji razvoja Slovenije je omenjena integracija okoljevarstvenih meril v potrošniške vzorce, vendar problem trajnostne potrošnje ni ekspliciran. S trajnostno potrošnjo se nekoliko konkretnije ukvarjata Resolucija o nacionalnem varstvu potrošnikov 2006–2010 (v nadaljevanju ReNPVP) v točki 4.1.7 ter Resolucija o nacionalnem programu varstva okolja 2005–2012 (v nadaljevanju ReNPVO) v 2. točki. V obeh resolucijah je poudarjen pomen trajnostne potrošnje in spreminjanja potrošniških navad za doseganje trajnostnega razvoja. ReNPVP poleg obsežnega dela, v katerem govori o varstvu potrošnika, poudarja tudi odgovornost potrošnika, ki s svojimi potrošniškimi izbirami vpliva na trajnostni razvoj družbe (točka 4.1.7. Potrošnik in varstvo okolja). Med ukrepi RS z vidika realizacije koncepta trajnostne potrošnje v petletnem obdobju naj bi bilo med drugim tudi ozaveščanje in informiranje potrošnikov s ciljem razvijanja veščin za trajnostno uporabo proizvodov in storitev (ReNPVP, točka 4.1.7.4.).

Trajnostno potrošnjo pa lahko opredelimo kot

krovni termin, ki združuje številne ključne probleme, kot so zadovoljevanje potreb, višanje kakovosti življenja, povečevanje učinkovitosti, minimiziranje odpadnih materialov, upoštevanje perspektive življenjskega cikla in upoštevanje dimenzije pravičnosti; gre za integracijo teh elementov v reševanje ključnega vprašanja, ki se glasi, kako priskrbeti enake ali boljše storitve, ki bodo tako za sedanje kot za prihodnje generacije zagotovile temeljne pogoje za življenje in vodile k izboljšanju ob hkratnem zmanjševanju okoljske škode in nevarnosti za človeško zdravje (UNEP, v: Jackson, 2005, 5).

### *2.2.1 Trajnostna potrošnja kot pomemben vidik izobraževanja za trajnostni razvoj*

Trajnostno potrošnjo vidimo kot enega od temeljev trajnostnega razvoja – trajnostna potrošnja je nujni pogoj za trajnostno prihodnost in hkrati je, kot smo prikazali, potrošnja današnje globalne družbe daleč od trajnostnih vzorcev. Poudarjanje trajnostne potrošnje, ki je po mnenju mnogih avtorjev ključna za trajnostno prihodnost globalne družbe, se nam zdi pomembno iz več razlogov. Prvega smo že omenili – gre za netrajnostne vzorce potrošnikov v velikem (razvitem) delu sveta, ki imajo negativne posledice na življenje ljudi po celem svetu in na naravno okolje. Drugi je ta, da se vpliva (netrajnostnih) potrošniških vzorcev premalo zavedamo, saj nismo sposobni kritičnega vpogleda v potrošniško družbo razvitega sveta, ki jo dojemamo kot samoumevno stopnjo razvoja gospodarskega sistema bogatega dela sveta. Tretji razlog je ta, da trajnostna potrošnja – če gledamo dlje od ravnanja z odpadki, recikliranja in varčnih žarnic – ni visoko na agendi ne v nacionalnih ne lokalnih politikah, ravno tako ni široko prisotna v šolskem prostoru. Četrta je ta, da, če že o trajnostni potrošnji razmišljamo, potem smo običajno omejeni na tiste vidike potrošništva, ki neposredno vplivajo na naravno okolje – predvsem pozabljamo na vplive, ki jih ima potrošno ravnanje na družbo in na prepletenost družbenih, gospodarskih in okoljskih dejavnikov potrošništva. Ravno to prepletenost je pomembno poudariti.

Omenili smo le nekatere po našem mnenju pomembne razloge, vsekakor pa to ni izčrpen seznam, kateremu ne bi bilo mogoče dodajati še več tehtnih razlogov.

Uvajanja elementov trajnostne potrošnje v šolski prostor ne vidimo kot drugačnega od uvajanja elementov trajnostnega razvoja, saj je ta, kot smo že nakazali, predpogoj za trajnostni razvoj. Trajnostna potrošnja se namreč neposredno dotika vseh treh stebrov trajnostnega razvoja: ekonomskega, socialnega in okoljskega. S svojimi izbirami na trgu potrošniki tako vplivajo na lokalni in globalni gospodarski sistem, na družbene sisteme, kjer se reproducirajo oziroma vzpostavljajo družbene razlike, razlike med revnimi in bogatimi, kjer je svoboda izbire dana le nekaterim (ali sploh?) ipd. Če se najpogosteje zavedamo, so vplivi, ki jih imajo naše potrošne navade na naravo. Vemo približno, koliko let preteče, da plastična vrečka razpade, vemo, da je posledica naših življenjskih stilov onesnaževanje okolja, vemo, da z bolj učinkovito rabo energije pripomoremo k ohranjanju okolja ... Vendar, kot kažejo dosedanje izkušnje z ozaveščanjem prebivalstva, z okoljsko vzgojo (širše dojeto, predvsem informalno/priložnostno in neformalno izobraževanje) ipd., vedeti še ne pomeni spreminjati.

Kot omenjeno, uvajanje potrošniških vsebin vidimo glede glavnih podmen in pristopov kot skladno z uvajanjem trajnostnega razvoja v šolski kurikulum, le poudarki na vsebinah so drugačni. Zato bomo podali predlog vsebin, ki se navezujejo na trajnostno potrošnjo in ki se nam zdijo pomembni za razumevanje sodobne potrošniške družbe in njenih posledic. Poudarek bo seveda predvsem na tistih vsebinah, ki se dotikajo družbenih in gospodarskih posledic, manj okoljskih, saj so te že sedaj najpogosteje zastopane tako v učnih načrtih pa tudi splošnih usmeritvah vsaj nekaterih šol.

S tem nikakor ne želimo zmanjševati pomena poznavanja okoljske problematike. Prepričani smo, da je za razumevanje posledic potrošništva nasploh in posledic potrošnikovega obnašanja, ki se odražajo v uničevanju okolja, nujno poznavanje okoljske problematike, s katero se najpogosteje ukvarjajo strokovnjaki, ki prihajajo iz naravoslovnega področja. Kot bomo v nadaljevanju prikazali, treh stebrov trajnostnega razvoja ne vidimo ločenih drug od drugega, ki se le deloma prekrivajo (ali pa tudi ne), kot prikazuje slika iz uvodnega poglavja (Slika 1 na strani 11); okolje namreč predstavlja kontekst za gospodarstvo in družbo. Vendar pa se nam hkrati zdi, da to ni dovolj. Namreč, če je za trajnostno prihodnost nujna dolgoročna sprememba vzorcev potrošnje in sprememba življenjskih stilov (prim. Meadows et al., 2004, Jackson, 2005, Princen et. al., 2002), je treba poseči nekoliko »širše« in »globlje«. Samo poznavanje okoljske problematike še ne pomeni spreminjanja v »pravo« smer in prevzemanja bolj trajnostnih potrošniških vzorcev, česar se danes mnogi zavedajo. Ravno zato debata o trajnostni potrošnji in trajnostnem razvoju ne more potekati ločeno od starejših debat o obnašanju potrošnikov, potrošniški družbi in potrošništvu (Jackson, 2005). In v tem vidimo nišo, ki jo lahko s svojimi vsebinami in pristopi zapolnijo discipline, ki bi jih lahko združili v družboslovno-humanistični sklop. Te bi lahko prispevale svoj delež k obravnavanju vsebin trajnostnega razvoja na takšen način, da bi omogočile združevanje in povezovanje okoljskih vidikov z gospodarskimi in družbenimi – in tako pripomogle k celovitejšemu dojemanju koncepta trajnosti.

### **2.3 IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ**

Izobraževanju je pripisana ključna vloga za trajnostni razvoj; v Agendi 21 je v 36. poglavju ta vloga izobraževanja za trajnostni razvoj izpostavljena, pravzaprav so v tem poglavju postavljeni temelji izobraževanja za trajnostni razvoj. Leta 2005 je Unesco proglasil Desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj, ki bo trajalo do leta 2014. Z izobraževanjem za

trajnostni razvoj naj bi bili principi, vrednote in prakse trajnostnega razvoja integrirani v vse vidike izobraževanja in učenja. To pa naj bi posledično spodbudilo spremembe v obnašanju, ki bo ustvarilo bolj trajnostno prihodnost v smislu okoljske integritete, ekonomskega razvoja in pravične družbe za sedanje in prihodnje generacije. V Unescovih virih, ki govorijo o Desetletju, je med drugim zapisano, da je izobraževanje za trajnostni razvoj učenje, kako:

- spoštovati, ceniti in ohranjati dosežke preteklosti;
- spoštovati čudesa in ljudstva na Zemlji;
- živeti v svetu, kjer imajo vsi ljudje dovolj hrane za zdravo in ustvarjalno življenje;
- oceniti stanje našega planeta, zanj skrbeti in izboljšati stanje;
- ustvarjati in uživati v boljšem, varnejšem in pravičnejšem svetu;
- biti skrbni državljani, ki uveljavljajo svoje pravice in odgovornosti na lokalni, nacionalni in globalni ravni.

Poudarjene so štiri prioritete za delovanje na izobraževalni področju. Ta so:

- izboljšati dostopnost do kakovostne osnovne izobrazbe,
- preusmeritev izobraževanja k trajnosti,
- razvijati razumevanje in zavedanje javnosti,
- zagotoviti programe usposabljanja za vse sektorje zasebne, državne in civilne družbe.

Izobraževanje je v Prenovljeni strategiji EU za trajnostni razvoj opredeljeno kot

predpogoj za spodbujanje sprememb vedenja in za to, da vsi državljani pridobijo ključne sposobnosti za doseg trajnostnega razvoja. Uspeh pri spremembi netrajnostnih trendov bo v veliki meri odvisen od visokokakovostnega izobraževanja glede trajnostnega razvoja na vseh stopnjah izobraževanja, vključno glede vprašanj, kot so trajnostna raba energije in prometnih sistemov, trajnostnih vzorcev porabe in proizvodnje, zdravja, pristojnosti medijev in odgovornega svetovnega državljanstva (Svet Evropske Unije, 2006, 22).

V istem dokumentu je poudarjeno, da bi evropske države morale izvajati Strategijo Ekonomske komisije OZN za Evropo za izobraževanje za trajnostni razvoj (OZN, 2005).

### ***2.3.1 Kako razumeti vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj?***

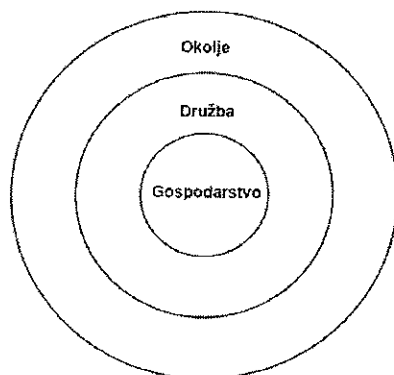
Nesporno je torej, da so se v zadnjem desetletju okrepila prizadevanja na najvišjih ravneh po ustrezni prilagoditvi izobraževalnih sistemov in izobraževalnih procesov v smeri trajnosti oz.

trajnostnega razvoja (Vare in Scott, 2007). Vendar pa to še zmeraj ne reši konceptualne zagate s trajnostnim razvojem in vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj.

Ena od tovrstnih težav je poudarek na okoljskih vsebinah pri obravnavi izobraževanja za trajnostni razvoj. Da je v izobraževanju za trajnostni razvoj velik poudarek predvsem na okoljskih vsebinah, ni specifična le slovenskega prostora, saj se s tem srečujejo tudi v drugih državah, ki so že dlje aktivne pri implementaciji Desetletja – tako to na primer velja za Anglijo (kot bo nakazano v nadaljevanju). Deloma to izhaja iz dejstva, da se izobraževanju za trajnostni razvoj marsikje pristopa s področja okoljske vzgoje (tako so na primer v nekaterih državah le prilagodili smernice za okoljsko vzgojo kot medpredmetno področje v smernice izobraževanja za trajnostni razvoj kot medpredmetno področje).

Drugi razlog pa je dojemanje samega koncepta trajnostnega razvoja, kot je ilustriran na prej omenjeni sliki ( Slika 1 na strani 11). Kot bi dejal Webster (2004), je takoj videti, da v tej reprezentaciji »ni konteksta«. Trije »stebri« lebdijo v neomejenem prostoru, kar med drugim implicira tudi, da lahko gospodarstvo raste brez omejitev. Posamezni elementi so ločeni drug od drugega in integriranje teh (oziroma njihovih delov) je na neki način izbirno. Po Websterjevem mnenju gre za reflektiranje mehanicističnega pogleda na trajnostni razvoj; ekonomska rast, ki zagotavlja sredstva za varovanje okolja, poskrbi, da je proizvodnja čistejša in promovira »družbeni napredek«. Implicira sicer nekatere spremembe, vendar »človeštvo še zmeraj počne v glavnem to, kar mu je všeč« (prav tam). Če pa pogledamo na zadevo z druge perspektive, bo diagram videti takole (Slika 2):

**Slika 2: Okolje je kontekst**



Vir: Webster (2004)

Perspektiva, s katere danes gledamo na (trajnostni) razvoj, je po Webstrovem mnenju v popolnem neskladju, tudi nasprotju z zgornjo. V zgornji reprezentaciji je namreč ekosfera (narava, okolje) kontekst, v katerem se vse odvija. Ima svoje meje, katerih se počasi začenjamo zavedati – in podiranje teh ima lahko za posledico katastrofo. Gre za kompleksen in prepleten sistem, kjer fizikalni sistemi »dobavljajo« storitve okolja. Naslednja je družba s povečano kakovostjo življenja; ker to ne more biti 'družba več in več', bo to 'družba bolj in bolj' – in pravičnejše. Da bi družba ta razvoj zagotovila, se v okvirih ekosfere nahaja še gospodarstvo – z gospodarstvom kot sredstvom, ki služi človeškim potrebam in ne nasprotno (ko so ljudje in naravni viri podrejeni gospodarstvu). Danes pa ima glavno vlogo gospodarstvo, kar bi pomenilo – če bi hoteli vzpostaviti zgoraj opisano stanje – spremeniti skoraj vse vidike človeškega življenja (Webster 2004, 40).

Kot to velja za termin trajnostni razvoj, velja tudi za izobraževanje za trajnostni razvoj – različni avtorji različno razumejo izraz. Pa vendar ne moremo zanikati pomembnosti, kako neki fenomen poimenujemo, saj je od tega do neke mere odvisno tudi naše dožemanje. Različni izrazi lahko reflektirajo tudi različne odgovore izobraževalnega sistema na trajnostni razvoj (WWF 2006, po Sterlingu):

- Izobraževanje o trajnosti – trajnostni razvoj ima usmerjenost 'vsebina/znanje' in ga je mogoče na enostaven način inkorporirati znotraj obstoječega izobraževalnega modela.
- Izobraževanje za trajnost – trajnostni razvoj vključuje sicer vsebino, vendar gre nekoliko dlje in vključuje tudi vrednote in veščine. To predpostavlja nekatere spremembe obstoječega izobraževalnega sistema.
- Izobraževanje kot trajnost – trajnostni razvoj je »transformativni učni odgovor«, ki lajša »transformativni učni proces«.

Da prenos in kopičenje znanja s področja trajnostnega razvoja, ne obrodi zaželenih sadov, je danes jasno. Razmišljanje v smislu 'če se bodo ljudje učili o okoljskih problemih, se bo njihovo obnašanje spremenilo', je danes videno kot zelo poenostavljajoče in naivno (Sterling, 2001, 2004). Zapolniti učne načrte z novimi vsebinami – eden večjih strahov učiteljev nasploh – ne bo vodilo k trajnosti. Potreben bo drugačen pristop k učenju (in poučevanju), ki bo omogočil uresničiti trajnostne cilje. Ali, kot je to slikovito opisano v spodnjem besedilu, potrebni so novi načini razmišljanja:

Trajnostni razvoj je način razmišljanja o tem, kako organiziramo naša življenja in delo – vključujoč izobraževalni sistem – tako da ne uničimo tistega, kar nam je najbolj dragoceno, naš planet. Od prekomernega ulova rib do globalnega segrevanja, naš način življenja pomeni za naš planet vedno večje breme, ki ga ni mogoče nositi. Stvari, ki smo jih nekoč imeli za samoumevne, tako kot zanesljivo dobavo energije ali stabilno podnebje, se danes več ne zdijo tako stalne. Če je naša prihodnost vezana na zdravje planeta, potem nikogaršnje blagostanje ni zagotovljeno, če ne zaščitimo okolja. Če ne moremo prosperirati v svetu, ki trpi od revščine, neenakosti, vojne in slabega zdravja, potem je naša prihodnost globoko povezana s prihodnostjo drugih ljudi in drugih krajev. Trajnostni razvoj pomeni navdihniti ljudi na vseh koncih sveta, da poiščejo rešitve, ki izboljšujejo kakovost življenja, ne da bi hkrati shranili težave za prihodnost ali nepravilno vplivali na življenja drugih ljudi. *Mora biti dosti več kot recikliranje steklenic ali podarjanje denarja v dobrodelne namene. Gre za razmišljanje in delovanje na popolnoma drugačen način.* (Teachernet, 2006)

Tilburyjeva (2007) govori o naslednjih ključnih komponentah učenja za trajnost:

- *Sistemska mišljenje:* temelji na kritičnem razumevanju, kako delujejo kompleksni sistemi, kot na primer okoljski ali družbeni, upoštevajoč celoto ne pa seštevka njenih delov. Sistemska mišljenje omogoča boljši način razumevanja in soočanja s kompleksnimi situacijami, saj poudarja holističen, integrativni pristop, ki upošteva odnose med sestavnimi deli sistema. Tradicionalno smo razumeli stvari tako, da smo jih razstavili, dekonstruirali in razdelili sestavne dele na še manjše dele. Vendar pa v kompleksnem in nenehno spreminjajočem se svetu tovrstno razmišljanje ne zadostuje več.
- *Sposobnost vizije prihodnosti;* gre za proces, ki omogoča ljudem predstavljati si idealno prihodnost. Posameznikom pomaga odkriti njihove možne in preferirane prihodnosti in razkriti prepričanja in predpostavke, ki so podlaga vizijam. Učecim pomaga vzpostaviti vez med njihovimi dolgoročnimi cilji in njihovimi takojšnjimi dejanji.
- *Kritično mišljenje in refleksija;* s pomočjo kritičnega mišljenja in refleksije raziskujemo načine našega interpretiranja sveta in kako naše znanje in mnenje oblikujejo tisti, ki so okoli nas. Kritično mišljenje nas vodi h globljemu razumevanju raznolikih interesov skupnosti in vplivov medijev in oglaševanja na naša življenja. Pomaga identificirati razmerja moči znotraj skupnosti in porajati dvom v kulturne predpostavke, ki vplivajo na naše izbire. Trajnost je odvisna od temeljitih sprememb v naših življenjskih stilih in izbirah, ki jih delamo v vsakdanjem življenju. Do teh sprememb lahko pride s kritičnim vpraševanjem o naših trenutnih življenjskih stilih kot tudi o družbenih predpostavkah in praksah, ki lahko ogrožajo kakovost našega življenja.



- *Partnerstva za spremembe*; spremembe proti trajnosti bodo zahtevale transformacije družbenih struktur. Ti in drugi izzivi trajnosti so skrb vzbujajoči in mnogi vidijo v mrežah in partnerstvih način deljenja odgovornosti in priložnosti za učenje, kako se z izzivi soočiti. V zadnjem desetletju se je vzpostavilo mnogo prostovoljnih iniciativ, partnerstev med vladami, nevladnimi organizacijami in podjetji, kar kaže, da gre za motivirano silo za spremembe v smeri trajnosti. Ker so nehierarhična, so lahko partnerstva močna inovativna sila v spreminjanju institucij. Ponujajo tako formalne kot neformalne priložnosti za učenje.
- *Participacija*; je več kot zgolj posvetovalni proces, saj vplete posameznike v skupne analize, načrtovanje in nadzor nad lokalnimi odločitvami. V najbolj 'zlahtni' obliki je lahko sprožena in usmerjana s soudeleženci, ki imajo popoln nadzor nad procesi, odločitvami in rezultati. Soudeležba za trajnost je pomemben način priznavanja vrednosti in relevantnosti 'lokalnega' ali 'kontekstualno–specifičnega' znanja. S pravilnim pristopom postane to znanje del odločitvenih procesov in protiutež znanju iz drugih virov. Rešitve so pripravljene glede na vsako skupnost oziroma skupino deležnikov. Pristna participacija v učni izkušnji je bistvena za izgrajevanje sposobnosti ljudi in opolnomočenje učečih se za prevzemanje dejanj za spremembe proti trajnosti. S pomočjo soudeležbe so učeči v središču; vodja skupnosti, mentor ali izobraževalec ni dojet kot 'strokovnjak', temveč kot tisti, ki pomaga učečim se premisliti in sprejeti odločitve in dejanja, skladna s trajnostjo. (Tilbury, 2007, 123)

### 3 POGLED NAVZVEN – TUJE IZKUŠNJE IN PRAKSE

Z vključevanjem elementov trajnostnega razvoja (in trajnostne potrošnje) ima veliko držav tako znotraj Evropske Unije kot tudi zunaj nje že veliko izkušenj. Izbira držav oziroma sistema za primerjavo zato ni bila enostavna, vendar smo se odločili, da podrobneje predstavimo primera Velike Britanije (oziroma Anglije, saj imata tako Škotska kot Wales svojo različico strategije vključevanja trajnostnega razvoja v šolski kurikulum) in Finske. Za prvi (angleški) primer smo se odločili predvsem iz dveh razlogov: prvi je vsešolski pristop (whole-school approach), skózi katerega skušajo celoten šolski prostor narediti bolj trajnosten; drugi razlog je močna nacionalna strategija, ki služi kot vodilo šolskim oblastem pri izobraževanju za trajnostni razvoj. Finski primer pa je, tudi poleg nacionalne strategije, zanimiv kot primer dobrega sodelovanja nordijskih držav pri skupni strategiji za izobraževanje za trajnostni razvoj (nordijska strategija Baltic 21E bo sicer podrobneje predstavljena v poglavju 10). ~~Obe državi sta ob razglasitvi Desetletja Združenih narodov za~~ izobraževanje za trajnostni razvoj objavili tudi nacionalno strategijo za Desetletje.

Kot izhodišča za razmišljanje o implementaciji izobraževanja za trajnostni razvoj v slovenski šolski prostor so nam služile tudi primerjave z nekaterimi drugimi državami, ki so korak pred nami pri implementaciji izobraževanja za trajnostni razvoj – tako na primer Avstralija, Nova Zelandija, Kanada. Čeprav zaradi časovnih in drugih omejitev v tem poročilu strategije teh držav niso podrobneje predstavljene, je njihov pregled vplival na nastanek pričujočega besedila. Na tem mestu naštejmo le nekaj skupnih imenovalcev, ki smo jih ugotovili: močna nacionalna strategija, poudarek na celostni obravnavi trajnostnega razvoja, ~~ne pa drobljenje~~ med posameznimi predmeti, vsešolski pristop, vključevanje širše okolice pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, spodbujanje aktivnih metod poučevanja, velika avtonomija šol pri vpeljavi lastnih strategij za trajnostni razvoj itd.

#### 3.1 ANGLIJA

##### 3.1.1 Pomembnejši dokumenti

Februarja 2003 je bil v Angliji predstavljen dokument Learning to last – The Government's sustainable development education strategy for England. V njem so bili opredeljeni cilji, ki naj bi jih v Angliji uresničili v Desetletju izobraževanja za trajnostni razvoj. Glavni namen strategije (Sustainable development education panel, 2003, 3) je zagotoviti, da so vsi vidiki

vseživljenjskega učenja kar najbolj vključeni v zagotavljanje učinkovitega izobraževanja za trajnostni razvoj. Poudarjene so vloge vseh ravni izobraževalnega sistema za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (od obveznega izobraževanja, poklicnega in visokošolskega izobraževanja) pa tudi vloge gospodarskega sektorja, lokalnih in regionalnih oblasti ter javnega izobraževanja (predvsem priložnostno izobraževanje: množični mediji, civilne organizacije ipd.).

Marca 2005 je bila objavljena Strategija Velike Britanije za trajnostni razvoj (Securing the Future) in vsa ministrstva so na podlagi te strategije pripravila akcijske načrte. Prioritetna področja, predstavljena v dokumentu, so bila (Defra, 2005):

- trajnostna potrošnja in proizvodnja (doseči več z manj)
- klimatske spremembe in energija
- naravni viri in varovanje okolja
- trajnostne skupnosti in pravičnejši svet.

Tako je ministrstvo za izobraževanje<sup>6</sup> (Department for Education and Skills) objavilo akcijski načrt Learning for the Future (2005/2006). V tem načrtu so predstavljeni načini, kako namerava ministrstvo vključiti trajnostni razvoj v njihovo politiko in kakšno oporo bodo nudili svojim zaposlenim pri uresničevanju te politike. Dokument, ki je ravno tako nastal pod okriljem iste institucije in ki se neposredno nanaša na vključevanje trajnostnega razvoja v izobraževanje in šolski sistem, je Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment, An Action Plan for the DfES (DfES, 2006). Podrobneje je predstavljen v nadaljevanju.

### ***3.1.2 Iniciativa Trajnostne šole***

V omenjenem dokumentu<sup>7</sup> je postavljen nacionalni okvir za razvoj trajnostnih šol. Predstavljenih je osem ključnih trajnostnih področjih oziroma »vstopnih točk« ali vhodov (Slika 3 prikazuje vseh osem ključnih področij), katere lahko šole izberejo kot pričetek ali nadaljevanje njihovih aktivnosti v smeri trajnostnega razvoja. Vstopne točke oziroma

---

<sup>6</sup> Leta 2007 se je iz Department for Education and Skills preimenovalo (preoblikovalo) v ministrstvo za otroke, šole in družine (Department for Children, Schools and Families).

<sup>7</sup> Podatki so tako iz DfES 2005/2006 kot tudi DfES 2006.

področja predstavljajo tudi različne načine, kako pristopiti k ustvarjanju trajnostne šole. Ta področja so: hrana in pijača; energija in voda; potovanje in promet; kupovanje in odpadki; zgradbe in igrišča; vključenost in participacija; lokalno blagostanje; globalna dimenzija (Slika 3 na strani 25 na kratko predstavi posamezne vstopne toče – doorways, in priporočila oziroma cilje, ki naj bi jih šole do leta 2020 dosegle).

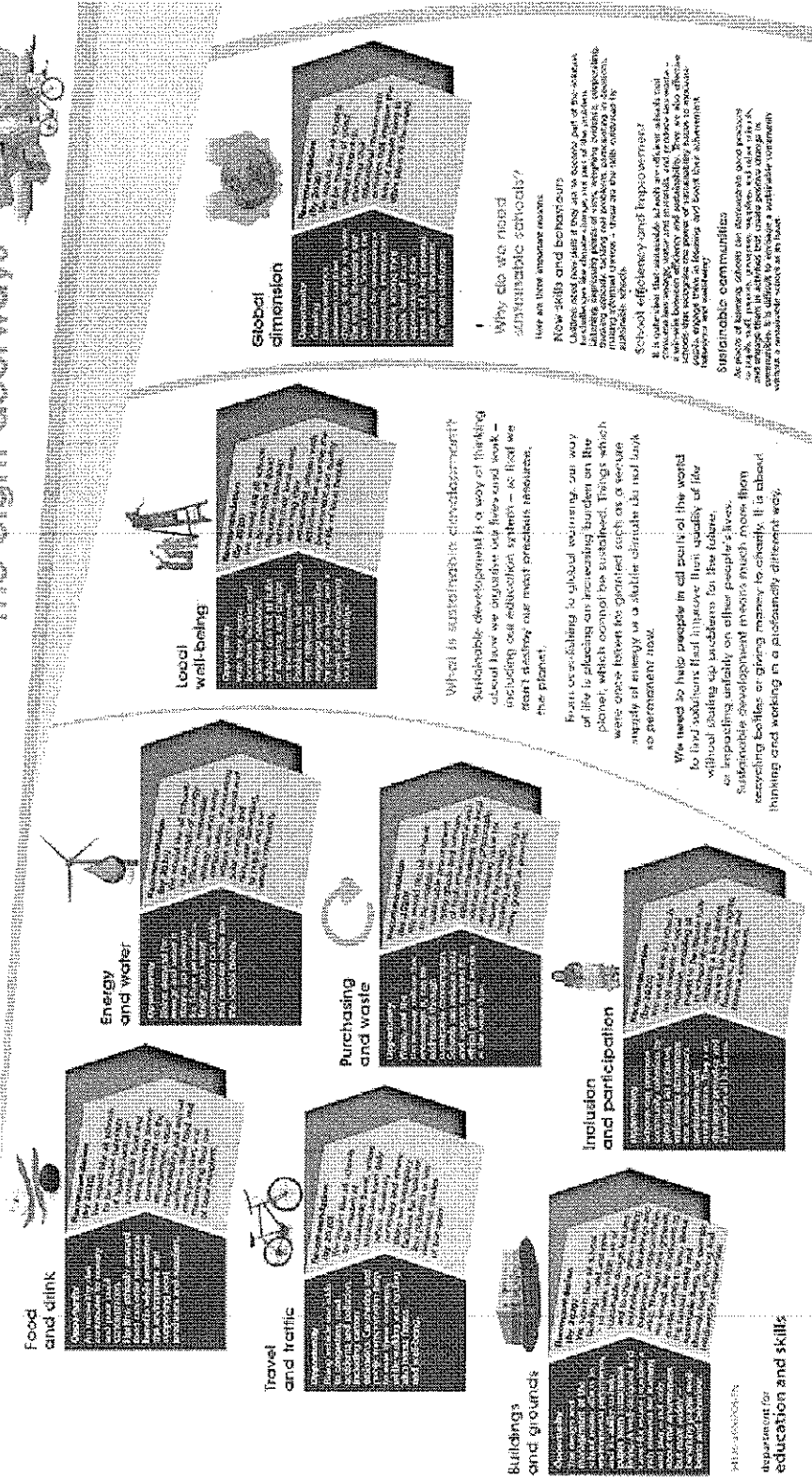
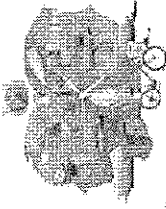
Okvir se osredotoča na načine vključevanja trajnostnega razvoja v prakse vsešolskega vodenja ter nudi tudi praktične smernice, ki pomagajo šoli delovati v bolj trajnostni smeri. Šole se lahko same odločijo, kako se bodo vključevanja trajnostnega razvoja lotile; lahko pristopajo le k posameznim vstopnim točkam ali pa k več (tudi vsem) vstopnim mestom pristopijo kot del vsešolskega akcijskega načrta. Seveda pa so posamezne vstopne točke, tako kot vidiki trajnostnega razvoja, med seboj prepletene. Vsaka vstopna točka ima določeno vizijo, kaj naj bi bilo doseženo do leta 2020. Tako je na primer za kupovanje in odpadke zapisano: vlada bi želela, da postanejo vse šole do leta 2020 vzor trajnostne nabave, vzor rabe dobrin in storitev (po možnosti lokalnega izvora), ki imajo visoke okoljske in etične standarde, vzor naraščajoče vrednosti, ki jo dobimo za naš denar – zaradi ponovne rabe, popravil in recikliranja, kolikor je le mogoče več dobrin.

Da bi si šole lažje predstavljale vse razsežnosti možnih dejanj, so spodbujene, da razmišljajo v terminih kurikula, kampusa (šole oziroma ožje šolske okolice) ter skupnosti (širša šolska okolica). V tabeli (Tabela 1) je primer za področje kupovanja in odpadkov. Na sliki je tudi prikaz nacionalnega okvirja za trajnostne šole (Slika 4).

Slika 3: Inicijativa Trajnostne šole (Sustainable Schools)

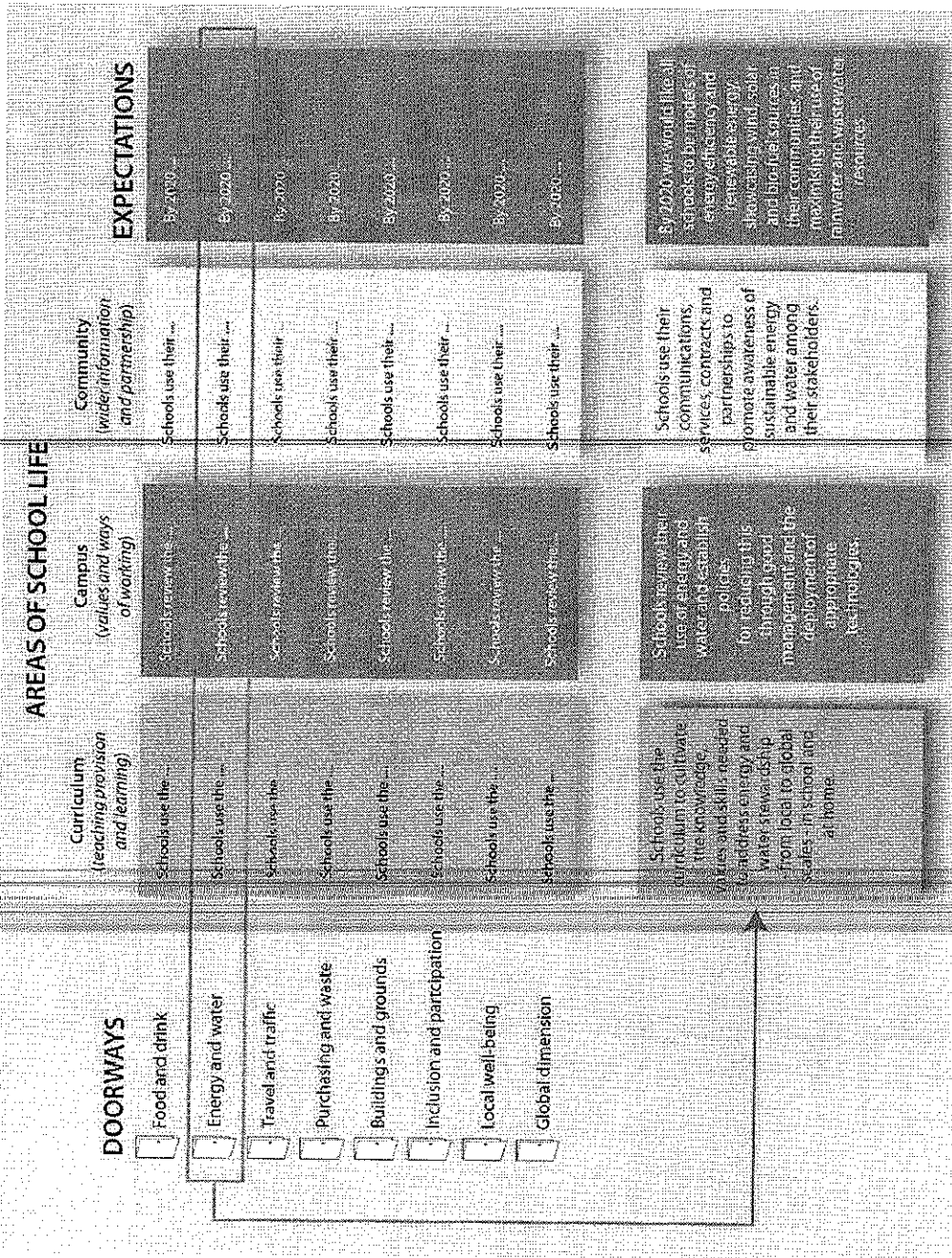
# National Framework for Sustainable Schools

## The eight doorways



Vir: DfES, 2006

Slika 4: Angleški nacionalni okvir za trajnostne šole



Vir: DfES, 2006

**Tabela 1: Kurikul, kampus in skupnost (področje kupovanja in odpadkov)**

KURIKUL (poučevanje in učenje)	KAMPUS (vrednote in načini delovanja)	SKUPNOST (širši vpliv in partnerstvo)
Šole lahko skozi kurikulum podajajo in negujejo znanje, vrednote in veščine, ki so potrebni za naslavljanje trajnostne potrošnje in vidika odpadkov, ter to znanje, vrednote in veščine še okrepijo skozi pozitivne dejavnosti v šoli in na lokalnem področju.	Šole lahko pregledajo njihove nakupne izbire in izbire ravnanja z odpadki z namenom reduciranja stroškov, podpore lokalnega gospodarstva in vpeljevanja pravil za reduciranje, recikliranje, popravljanje in ponovno uporabo v največji možni meri.	Šole lahko uporabijo svoje komunikacije, storitve, pogodbe in partnerstva, da promovirajo zavedanje o trajnostni potrošnji in o pomenu zmanjšanja odpadkov med njihovimi deležniki.

Vir: DfES 2006

Kot smo že zapisali, na posamezne vstopne točke ne moremo gledati ločeno od ostalih, saj so med seboj prepletene, nenazadnje predstavljajo »dostop« do celotnega šolskega življenja: kurikula, kampusa in skupnosti (SSAT, 2007). V terminih modela kurikul/kampus/skupnost je mogoče videti najugodnejše rezultate tudi takole (SSAT, 2007, 25):

- *Kurikul*: učenje učencev in dijakov, ki: vključuje akademske, praktične in etične razsežnosti; priznava pomembnost vidikov, ki jih izpostavlja iniciativa trajnostnih šol, tako za sedanjost kot za prihodnost; priznava obstoj različnih pogledov na probleme in možne rešitve; razume kompleksnost in negotovost podatkov in razume argumente za vključenost na osebni/družbeni ravni pri naslavljanju teh razsežnosti.
- *Kampus*: večje zavedanje upraviteljev, vodij, učiteljev in učencev o tem, kako vidiki, ki jih poudarja iniciativa trajnostnih šol, vplivajo na vsa področja šolskega življenja; kako lahko dejanja šole kot skupnosti spreminjajo in vodijo k na primer nižanju stroškov, ustvarjanju šolskih stavb in igrišč, ki so lahko vzor za trajnost v praksi in tako delujejo kot pozitivno učno sredstvo; večja stopnja vpletenosti učencev v prinašanje odločitev.
- *Skupnost*: več povezovanja z lokalno skupnostjo v vseh vidikih šolskega življenja; odpiranje šole za potrebe skupnosti in delovanje šole kot spodbujevalec, inspirator za načine bolj trajnostnega življenja v skupnosti; vendar tudi priznanje, da je ideja

skupnosti zaradi ekonomske odvisnosti, družbenih vez in okoljskih problemov, ki si jih delimo, danes dojeta predvsem na globalni ravni.

### **3.1.3 Elementi trajnostnega razvoja v šolskem kurikulumu**

Trajnostni razvoj je vključen v vrednote, cilje in namene nacionalnega kurikula. Eden od ciljev nacionalnega kurikula je razvijati zavedanje učencev, njihovo razumevanje in spoštovanje do okolja, v katerem živijo, ter podpirati njihovo predanost trajnostnemu razvoju na osebni, lokalni, nacionalni in globalni ravni.

Trajnostni razvoj je eksplicitno povezan z večjim številom kurikularnih predmetov, med obveznimi so to Geografija, Državljanstvo, Znanost, Dizajni in tehnologija, povezan pa je tudi z drugimi vidiki kurikula, kot je pismenost, veščine mišljenja, ključne veščine (Teachernet, 2006). Trajnostni razvoj je eno od sedmih mepredmetnih področij, ki se na ta način dotika večine drugih predmetov in mnogih šolskih aktivnosti.

Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) je v letih 2006 in 2007 opravil inšpekcijske preglede na 41 angleških šolah (tako na osnovnih kot na srednjih in poklicnih šolah v starostnem razponu učencev od 3 do 19 let) z namenom ugotoviti, kateri so načini poučevanja o trajnostnem razvoju v šolah in kakšen napredek so šole naredile za uresničevanje nacionalnega okvirnega načrta za trajnostne šole. V nadaljevanju podajamo nekaj njihovih ključnih ugotovitev (Ofsted, 2008).

- V večini šol je bilo malo poudarka na trajnostnem razvoju, poznavanje nacionalnih in lokalnih politik za to področje je bilo omejeno.
- V veliki večini šol je bilo promoviranje trajnostnega razvoja skozi predmete nacionalnega kurikula nekonsistentno in nekoordinirano.
- V mnogih šolah je bil trajnostni razvoj obrobne pomena, pogosto omejen na neobvezne predmete in aktivnosti in vključujoč le manjši del učencev.
- V majhnem številu šol je bil trajnostni razvoj zelo poudarjen. V teh primerih je bilo poučevanje dobro, učne ure stimulativne, učenci so imeli aktivno vlogo pri izboljševanju trajnostnih vidikov šole in širše skupnosti.



- Osnovne šole so bile uspešnejše kot srednje<sup>8</sup> v promoviranju trajnosti, še posebno, ko je šlo za rabo njihovih notranjih in zunanjih prostorov kot vir učenja o njih.
- Šole so bile bolj uspešne v razvijanju učenčevih razumevanj lokalnih kot pa globalnih vidikov trajnosti.

Iz ključnih ugotovitev lahko vidimo, da, kljub prizadevanjem pristojnih ministrstev, izdelani strategiji in večletnih izkušnjah, stanje po mnenju Ofsteda ni zadovoljivo. Po našem mnenju je obdobje nekaj let za večino šol prekratko, da bi lahko uresničile nacionalni načrt za trajnostne šole, saj gre za celostne spremembe na ravni institucije, ki terjajo veliko energije, znanja, učenja in posledično časa. Vsekakor bo zanimivo primerjati te rezultate z rezultati naslednje inšpekcije, ki bo opravljena v šolskem letu 2008/09.

#### ***3.1.4 Trajnostna potrošnja v šolskem kurikulu***

Tako, kot to velja za slovenske učne načrte (o tem podrobneje v nadaljevanju), lahko rečemo, da so obravnave trajnostne potrošnje v angleškem kurikulu omejene predvsem na naravovarstvene vidike, pretežno na teme, kot so ravnanje z odpadki, raba različnih virov energije ipd. Kot smo videli zgoraj, je v okviru iniciative Trajnostna šola ena od vstopnih točk tudi kupovanje in odpadki, kjer je sicer poudarjena vloga trajnostne potrošnje, vendar je omejena na, kot smo zapisali zgoraj, naravovarstvene vidike. Bistvena razlika od slovenske situacije pa je vsekakor ta, da so šole spodbujene, da se vidikov kupovanja in ravnanja z odpadki lotijo na vsešolski ravni. V ta namen je bilo izdanih več publikacij, ki lahko služijo šolam pri približevanju k trajnostno naravnani šolski potrošnji (na primer: DfES, 2007b, : DfES, 2007c, : DfES, 2007d).

---

<sup>8</sup> Seveda se angleški šolski sistem razlikuje od slovenskega in tako so učenci, ki vstopijo v angleško srednjo šolo (secondary school), stari približno 11 let.

## 3.2 FINSKA

### 3.2.1 Pomembnejši dokumenti

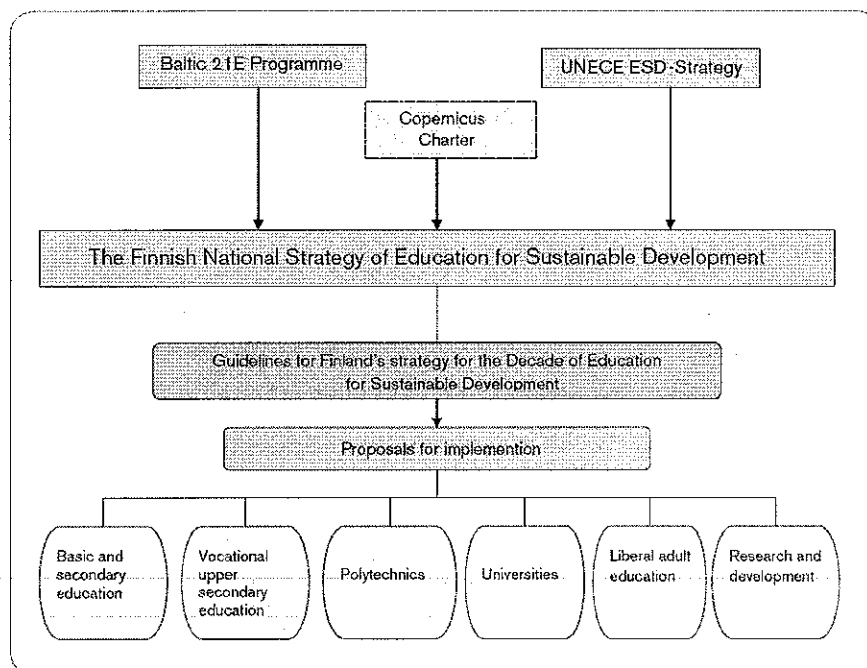
Baltske države so sestavile svojo Agendo 21 (to je bila prva regionalna Agenda 21) leta 1998, leta 2002 pa so dodale temu še skupni dokument o izobraževanju za trajnostni razvoj: Agenda 21 for the Baltic Sea Region Sector Report – Education (Baltic 21E 2002).<sup>9</sup> Baltic 21E je bila ena od podlag za pripravo finske nacionalne strategije za izobraževanje za trajnostni razvoj. Ostale podlage so bile še: Unece strategija (Unece, 2005), listina Copernicus (1993), ki govori o tem, da bi moral biti trajnostni razvoj vključen v vse (univerzitetne) kurikule, in nacionalni izobraževalni dokumenti. Revidirana nacionalna strategija za trajnostni razvoj je bila objavljena junija 2006 (FNCSO, 2007). Na podlagi omenjenih dokumentov (razen zadnjega) je Finska pripravila nacionalno strategijo za izobraževanje za trajnostni razvoj, ki jo je objavila na začetku leta 2006 (FNCSO, 2006). Bila je med prvimi evropskimi državami, ki so ob začetku Desetletja za izobraževanje za trajnostni razvoj objavile svojo strategijo. Slika 5 prikazuje diagram finske strategije za izobraževanje za trajnostni razvoj.

### 3.2.2 Elementi trajnostnega razvoja v šolskem kurikulu

Naj najprej omenimo, da je v bila okoljska vzgoja v devetdesetih letih prejšnjega stoletja tako razširjena, da so vanjo vključili vse dimenzije trajnostnega razvoja. Tako so v središču zanimanja ekološki, ekonomski, družbeni in kulturni učinki človeških dejanj. V prenovljenem šolskem kurikulu je med drugim zapisano, da mora biti trajnostni razvoj vključen v poučevanje vseh predmetov (FNCSO, 2006).

<sup>9</sup> Strategija Baltic 21E je podrobneje predstavljena v poglavju 10.

Slika 5: Diagram finske nacionalne strategije za izobraževanje za trajnostni razvoj



Vir: Sustainable development in education (ME, 2006)

Leta 2003 je Finska sprejela novi kurikulum za srednjo šolo (FNBE, 2003), naslednje leto pa novi kurikulum za osnovno šolo (FNBE, 2004). V kurikulumih (poleg teh dveh tudi v kurikulumu za osnovno– in srednješolsko izobraževanje za odrasle) je trajnostni razvoj določen kot medpredmetno področje z opredeljenimi cilji. Medpredmetne teme so v kurikulumu opredeljene kot ključna področja izobraževalnega dela (FNBE, 2006). Tako je na primer v kurikulumu za osnovno šolo opredeljenih sedem medpredmetnih področij, peto je 'Odgovornost za okolje, blagostanje in trajnostno prihodnost'.

Cilji petega medpredmetnega področja so navedeni v nadaljevanju (FNBE, 2004). Učenci naj bi tako:

- razumeli pogoje za človeško blagostanje, nujnost varovanja okolja in odnos med tema dvema vidikoma;
- se naučili opazovati spremembe, ki se dogajajo v naravi in človeškem blagostanju, razjasniti vzroke in posledice teh sprememb in delovati za dobro živega okolja in povečanje blagostanja;
- se naučili oceniti vpliv njihove potrošnje in vsakdanjih dejanj in prevzeli aktivnosti, ki so nujne za trajnostni razvoj;

- se naučili promovirati blagostanje v njihovih skupnostih in razumeli tako grožnje kot priložnosti za blagostanje na globalni ravni;
- razumeli, da posamezniki preko njihovih izbir konstruirajo tako njihovo lastno prihodnost kot tudi našo skupno prihodnost; učenci se bodo naučili konstruktivnega delovanja v smeri trajnostne prihodnosti.

Ključne vsebine za peto medpredmetno področje pa so v kurikulumu naslednje (prav tam):

- trajnostni razvoj z ekološkega, ekonomskega, kulturnega in družbenega vidika v posameznikovem šolskem in bivalnem okolju;
- odgovornost posameznika in skupnosti za blagostanje ljudi in za stanje bivalnega okolja;
- okoljske vrednote in trajnostni način življenja;
- eko-učinkovitost proizvodnje, družbe in vsakdanjih dejavnosti; življenjski cikel izdelkov;
- obnašanje potrošnikov, upravljanje lastnega gospodinjstva in potrošnikovi načini vplivanja;
- zelena prihodnost in izbire ter dejanja, ki so nujna za doseganje te prihodnosti.

Za finski šolski kurikulum velja, da Nacionalni jedrni kurikulum (National core curriculum) podaja le smernice, glavne cilje in ključne vsebine za posamezne predmete (in medpredmetna področja). Nacionalni kurikulum torej tvori okvir, v katerega se umeščajo lokalni kurikuli, ki ga običajno oblikujejo in vodijo lokalne oblasti. To je ključnega pomena tudi za uvajanje tem trajnostnega razvoja; v kurikulumu je to opredeljeno kot obvezno, vendar so načini umeščanja stvar posamezne lokalne skupnosti (oblasti) in šol. Kot smo omenili, je trajnostni razvoj opredeljen kot medpredmetno področje in velja, da mora biti vključen v lokalne kurikule v obvezne in izbirne predmete pa tudi v vsakdanje prakse šole (FNBE, 2006).

Za uspešnejšo implementacijo trajnostnih vidikov v šolski prostor so opredeljeni še naslednji cilji (Lindroos v: Mayr, Schratz, 2006):

- trajnostni razvoj mora biti še nadalje izpostavljen v izobraževalnih politikah, tako v osnovnem kot tudi v nadaljnjem usposabljanju učiteljev;
- ustvariti je treba obsežno mrežo regionalnih razvojnih centrov, ki bo služila kot stalna podpora za izobraževanje za trajnostni razvoj;

- podpirati je treba sodelovanje med disciplinami in poklici znotraj šole, sodelovanje med šolami in sodelovanje med šolami in ostalimi institucijami na lokalni, regionalni, nacionalni in mednarodni ravni;
- podprli bodo dialog med mrežami in izmenjavanje izkušenj;
- razvijali bodo ustrezna učna gradiva in trajnosten način rabe učnih gradiv;
- podpirali bodo razvoj učnih okolij in njihovo razširitev na družbo. Cilj je, da ima vsaka šola aktivne oblike sodelovanja z zunajšolskimi partnerji do leta 2014;
- izkoriščene bodo priložnosti, ki jih nudi nova tehnologija;
- okoljski certifikat za šole bo prilagojen tako, da bo vključeval tudi družbene in kulturne vidike trajnostnega razvoja. Cilj je, da bi imela vsaka šola akcijski program za trajnostni razvoj do leta 2010 in da bi jih 15 odstotkov do leta 2014 prejelo enega od zunanjih certifikatov za njihovo delovanje;
- podpirali bodo raznolikost in razširitev načinov participacije v družbi in vplivanja nanjo;
- učni rezultati bodo evalvirani.

### **3.2.3 *Primeri dobre prakse***

#### **ENO – Environment online**

**<http://www.joensuu.fi/eno/basics/briefly.htm>**

ENO – Environment online je globalna virtualna šola in mreža za trajnostni razvoji in okoljsko ozaveščanje. ENO program se je začel leta 2000, koordinira ga finska šola Pataluoto. V program bo v šolskem letu 2008/09 vključenih 500 šol iz 105 držav (med temi je tudi šest slovenskih), namenjen je učencem in dijakom v starostni skupini od 10 do 18 let. Nekateri izmed ciljev so: delovanje v smeri milenijskih ciljev in podpora trajnostnemu razvoju, poglobljanje okoljskih tem v izobraževanju, sodelovalno učenje v spletni skupnosti ... Učenje je osredotočeno na učenca in vsebuje tako aktivnosti, ki se odvijajo v virtualnem kot v resničnem okolju. V šolskem letu se obdelajo štiri teme: Kraj, kjer živimo; To je naša narava; Način, kako vodimo naša življenja; To je naša kultura.

#### **Growwings.net**

**<http://en.growwings.net/index.php>**

Growwings.net je spletna učna igra, namenjena otrokom od 9 do 13 leta starosti. Gre za medpredmetno spletno igro, v kateri se igralci učijo o naravi in kako skrbeti za njo na

trajnostni način. Učenci imajo lastne vrtove, ki bodo uspevali, če bodo deležni dobre skrbi in če se bodo učenci marljivo učili. Na spletni strani so različne učne ure in naloge, ki se navezujejo na biologijo, geografijo, okoljske študije, kemijo ... Glavne teme so: voda, zrak, energija, biodiverziteteta, recikliranje, obdelovanje zemlje, trajnostni razvoj. Igra je bila razvita v sodelovanju s finskimi učitelji.

## 4 PREGLED UČNIH NAČRTOV

Eden od ciljev projekta je bila analiza slovenskih učnih načrtov za osnovno ter srednjo šolo (osredotočili smo se na učne načrte splošne gimnazije). Namen je bil ugotoviti, kako so teme in vsebine, povezane s trajnostnim razvojem in trajnostno potrošnjo, vključena v učne načrte obveznih predmetov. Podlaga za identificiranje tem trajnostnega razvoja (TR) so bile Unescove ključne akcijske teme izobraževanja in vzgoje za trajnostni razvoj, ki so (Unesco, 2005a):

- enakost med spoloma,
- promocija zdravja,
- okolje,
- razvoj ruralnih okolij,
- kulturna raznolikost,
- mir in varnost človeštva,
- trajnostna urbanizacija in
- trajnostna potrošnja.

Kot druga podlaga oziroma neke vrste »dopolnilo« za identificiranje tem TR nam je služila strategija Unece, v kateri so opredeljene naslednje ključne teme (Unece, 2005): odprava revščine, državljanstvo, mir, etika, odgovornost v lokalnem in svetovnem okolju, demokracija in vladanje, zakonitost, varnost, človekove pravice, zdravje, enakopravnost med spoloma, kulturna raznolikost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, vzorci porabe in proizvodnje, korporacijska odgovornost, varstvo okolja, gospodarjenje z naravnimi viri ter biološka in krajinska raznovrstnost.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> V času, ko je potekala analiza učnih načrtov, še niso bile objavljene Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (MŠŠ, 2007). Seveda se ključne teme, ki so opredeljene v Smernicah, prekrivajo s temami, opredeljenimi v obeh zgoraj omenjenih dokumentih (Unesco in Unece), vendar je nekaj drugačnih poudarkov. Teme, opredeljene v Smernicah, so:

- spoštovanje občečloveških vrednot,
- dejavno državljanstvo in participacija,
- medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost,
- ohranjanje narave in varovanje okolja (ekološka ozaveščenost in odgovornost),
- kakovostno izobraževanje – spodbudno delovno in učno okolje,

Naj poudarimo, da so zgoraj našteje teme le orodje, ki nam bo služilo pri analizi učnih načrtov in ne naš prikaz najpomembnejših tem izobraževanja za trajnostni razvoj.

#### 4.1 PREGLED UČNIH NAČRTOV ZA OSNOVNO ŠOLO

Na splošno lahko zapišemo, da je veliko ključnih tem izobraževanja za trajnostni razvoj zapisanih že v splošnih ciljnih predmetov, vendar pa pogosto kasneje niso opredeljeni v operativnih ciljnih. To je do neke mere razumljivo, saj izobraževanje za trajnostni razvoj temelji na oblikovanju splošnih vrednot, ki so težko merljive v učnem procesu in operacionalizirane skozi konkretne cilje in standarde znanj. Po drugi strani pa to najverjetneje pomeni, da so pristop k temam trajnostnega razvoja, vpeljava in obravnava teh tem v veliki meri odvisni od angažiranosti samega učitelja. Od učitelja bo odvisno, kakšen poudarek bo dal na trajnostni razvoj, katere didaktične pristope bo uporabil, končno tudi koliko časa nameni tem vsebinam. Učiteljeve samostojnosti v tem smislu nikakor ne vidimo kot nujno negativne – nenazadnje gredo trendi v izobraževanju za trajnostni razvoj v smeri večje avtonomije učitelja pri strukturiranju pouka. Nujno pa se postavi vprašanje usposobljenosti učiteljev za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj in iz tega vsaj do neke mere izhajajoče pripravljenosti učiteljev za obravnavo tem trajnostnega razvoja.

Namen analize učnih načrtov je bil poiskati z učnim načrtom predpisane vsebine, vezane na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, pogledati, kako se te prepletajo z ostalimi temami in vsebinami samega predmeta in končno tudi primerjati stanje glede teh vsebin med predmeti.

V grobem bi lahko rekli, da najbolj izstopajo vsebine, povezane z zdravjem (zelo široko gledano) in ekološke oziroma naravovarstvene vsebine. Najpogosteje so to teme onesnaževanja, ravnanja z odpadki, rabe energije, zdravega načina življenja. Te teme so

- kakovostni medosebni odnosi, razvoj socialnih kompetenc (nenasilje, strpnost, sodelovanje, spoštovanje itd.),
- zdrav življenjski slog (duševno in telesno zdravje),
- krepitev zdrave samozavesti in samopodobe,
- kakovostno preživljanje prostega časa,
- razvijanje podjetnosti kot prispevka k razvoju družbe in okolja,
- spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje ustvarjalnosti in dejavnosti.



praviloma pogosteje obravnavane pri predmetih naravoslovno–tehničnega sklopa. V predmetih družboslovno–humanističnega sklopa pa bomo najpogosteje zasledili teme kulturne raznolikosti, enakosti, demokracije.

V nadaljevanju podajamo pregled po ključnih akcijskih temah, kot jih je predložil Unesco;<sup>11</sup> pri predmetih so navedeni primeri tako splošnih kot operativnih učnih ciljev, ki opredeljeni v učnem načrtu. Seznam seveda ni izčrpen – ugotavljali smo le prisotnost eksplicitno navedenih ciljev in (če so navedene tudi) vsebin, zavedamo pa se, da se veliko tem trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje posredno (na primer pri književnosti pri obravnavi literarnih obdobij, ki jih je treba postaviti v širši družbeni kontekst) in neposredno obravnava med poukom (kot smo prej omenili pogosto v odvisnosti od samoiniciativnosti učitelja).<sup>12</sup> Pri predmetih, kjer je denimo navedenih veliko različnih tem, ki se navezujejo na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, smo navedli le glavne vsebine oziroma le tematske sklope.

#### *Enakost med spoloma, Kulturna raznolikost*

Ti dve ključni temi smo združili, saj sta pogosto v učnih načrtih prepleteni. Tema enakosti med spoloma je v prvih letih šolanja prisotna pri predmetu *Spoznavanje okolja*. Pri istem predmetu je med splošnimi cilji zapisano tudi razvijanje tolerantnosti do drugačnih. V vsebinskem sklopu Jaz in ti, mi in vi (drugi razred) tako obravnavajo teme, kot so odnosi med ljudmi; vloge v družini, enakost med spoloma; vsi različni, vsi enaki; ljudje smo različni; ljudje živimo skupaj z drugimi in drugačnimi.

Pri *Športni vzgoji* je v splošnih izhodiščih (in kasneje v ciljih) zapisano načelo enakih možnosti za vse učence in spoštovanje njihove različnosti.

Pri predmetu *Družba* učenci spoznavajo družbene razlike med ljudmi, razumejo in tehtajo okoliščine, ki vplivajo na družbeno povezanost in izobčenost posameznih skupin prebivalstva. Spoznavajo, kako so ljudje, države in celine med seboj povezani.

---

<sup>11</sup> Za Slovenijo relevantne ključne teme, ki so opredeljene v Strategiji Unesce, smo pri pregledovanju učnih načrtov upoštevali in jih vključili v Unescove ključne teme.

<sup>12</sup> Naj omenimo, da tukaj nujno prihaja do razhajanj, kar je videti tudi iz rezultatov raziskave med učitelji (ki je predstavljena v naslednjem poglavju). Tako se bodo lahko učitelji istih predmetov (in celo na istih srednješolskih smereh) nasprotno izrekli glede vključenosti tem trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v učni načrt. Kot smo zapisali v nadaljevanju, sta dva od pomembnejših razlogov najverjetneje nejasnost koncepta trajnostnega razvoja in osebna drža učitelja.

V četrtem razredu pri predmetu *Naravoslovje in tehnika* znajo učenci naštetih skupne značilnosti ljudi in posebne znake, po katerih se razlikujejo skupine in posamezniki, ter utemeljiti pomen strpnega odnosa do različnosti.

Pri *Geografiji* je kot eden od splošnih ciljev opredeljeno spoznavanje bogastva različnosti ljudstev na zemlji in vzgajanje v spoštovanju teh različnosti ter strpnosti do drugačnih po veri, rasi, jeziku in navadah.

Tudi pri *Zgodovini* sta kot splošna cilja navedena: prvič – spoznavanje in razvijanje razumevanja in spoštovanja različnih kultur, ver, ras in skupnosti; ter drugič – pridobivanje vedenja o kulturni dediščini v splošnem in nacionalnem okviru in dojemljivost za evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote. V šestem razredu v sklopu Načini življenja se učijo o položaju in vlogi moških in žensk (tema enakosti med spoloma).

~~V učnem načrtu predmeta *Državljanstva vzgoja in etika* je opredeljenih veliko ciljev in~~ podanih predlogov vsebin, ki se navezujejo na enakost in kulturno raznolikost; tako na primer v prvem sklopu Življenje v skupnosti (sedmi razred) učenci spoznavajo pojma enakosti in neenakosti, razumevajo pomen strpnosti med pripadniki različnih narodnosti itd. V drugem sklopu (Družina) pridobivajo sposobnost za prepoznavanje neenakopravnosti v družini. V osmem razredu (Generacije in kulture) spoznajo pomen kulture in medkulturnega dialoga, razvijajo kulturo dialoga in spoštovanja različnih ver in nazorov.

### *Promocija zdravja*

~~Seznanjanje s pomenom zdravja za človeka je opredeljeno kot splošni cilj predmeta~~

*Spoznavanje okolja*; tako se učenci v prvem razredu v vsebinskem sklopu Jaz in zdravje seznanijo z nekaterimi vidiki ohranjanja zdravja, preventivnega vedenja in prehranjevanja. Zdravju so namenjeni vsebinski sklopi tudi v tretjem in četrtem razredu.

Navajanje na zdrav način življenja je tematika, ki se prepleta skozi učni načrt *Športne vzgoje* (z vsebinami, kot so telesna nega, zdrava prehrana, varnost pri športu itd.).

Eden od splošnih ciljev predmeta *Naravoslovje in tehnika* je, da se učenci navajajo skrbeti za svoje telo, zdravje in dobro počutje. V četrtem razredu obravnavajo vsebine o delovanju človeškega telesa, v katere so vpleteni tudi vidiki zdravja.

V učnem načrtu za *Gospodinjstvo* sta med operativnimi cilji za četrti razred zapisana naslednja: razvijanje odgovornosti za zdravje, zavzetost za predstavljanje svojega dobrega zdravja in zdravih navad. V petem razredu so z zdravjem povezane teme, kot so pesticidi v našem vsakdanjem življenju, za boljši zrak v našem domu itd., bolj konkretno pa so vsebine vezane na temo zdravja v sklopu Hrana in prehrana (na primer: razumevanje priporočil zdrave prehrane, analiziranje človekovih potreb po hranilni in energijski vrednosti), Označevanje živil, Higiena prehrane (razumejo pomen pravilnega shranjevanja živil, spoznajo znake zastrupitev s hrano itd.).

V učnem načrtu za *Naravoslovje* za šesti razred so opredeljene določene vsebine, ki se navezujejo na zdravje – na primer škropiva in negativen učinek na ljudi, sončenje in kožne spremembe; v sedmem razredu se navezujejo na zdravje teme onesnaževanja zraka, vode ipd.

Pri *Biologiji* se učenci v različnih tematskih sklopih in skozi zadnji dve leti osnovnega šolanja seznanijo z različnimi vidiki zdravja; tako na primer pri obravnavi gibal spoznajo najpogostejša obolenja, najpogostejše poškodbe mišic in utrujenost mišic ter preventivne ukrepe; pri obravnavi živčnega sistema se seznanijo s preventivnimi ukrepi za preprečevanje stresa; pri obravnavi dihal spoznajo načine varovanja dihal in razumejo negativne učinke nikotina ter drugih škodljivih snovi (plinov, trdnih delcev) itd.

### *Okolje*

Gre za zelo široko temo, ki jo je Unesco razdelil še na nekaj pod-tem: voda, klimatske spremembe, biotska raznovrstnost in preprečevanje katastrof. Pomembnost teme okolja za trajnostni razvoj se kaže v dejstvu, da dolgoročen gospodarski in družbeni razvoj na opustošenem planetu ne more potekati (Unesco, 2005a). Pri analizi učnih načrtov smo v te teme vključili tudi tiste ključne teme po Strategiji Unece, ki se vežejo na okolje: varstvo okolja, gospodarjenje z naravnimi viri ter biološko in krajinsko raznovrstnost.

Pri veliko predmetih (predvsem naravoslovno-tehničnega sklopa) sta spoštljiv odnos do narave in varovanje okolja opredeljena že kot splošna cilja. Tako so pri predmetu *Spoznavanje okolja* med drugimi opredeljeni tudi naslednji splošni cilji: razumevanje okolja, ohranjanje naravnega okolja in sonaravno gospodarjenje z njim, razvijanje odgovornega odnosa do okolja, oblikovanje pozitivnega odnosa do živih bitij in narave kot celote. V vsebinskem sklopu Jaz in narava učenci spoznavajo značilnosti naravnega okolja, v sklop je vključena tudi okoljska vzgoja in vsebine o človekovem spreminjanju okolja. V drugem

razredu so vključene vsebine, vezane na nastanek in ravnanje z odpadki, ki so obravnavane tudi v tretjem razredu. Vsebine, ki so še vezane na okolje v tretjem razredu, so povezanost živih bitij z okoljem, človekovo spreminjanje narave, problemi onesnaževanja zraka, vode in tal, reševanje problemov onesnaževanja okolja, vpliv onesnaževanja na človekovo zdravje, skrb za okolico in domači kraj itd.

Med splošnimi cilji učnega načrta *Športne vzgoje* je opredeljeno oblikovanje pristnega, čustvenega, spoštljivega in kulturnega odnosa do narave in okolja kot posebne vrednote ter spoštovanje naravne in kulturne dediščine. V okviru izletništva in pohodništva se izvaja tudi naravovarstveno ozaveščanje (tako je eden od operativnih ciljev spodbujanje čustvenega navezovanja na naravo in razumevanje pomena naravovarstvenega ozaveščanja).

Med posebnimi cilji predmeta *Družba* so naslednji vezani na širšo tematiko okolja: spoznavanje geografskih tem z vidika medsebojnega vplivanja pokrajine na življenje ljudi in ljudi na spremembo pokrajine; ugotavljanje razmerij med posameznikom, družino, skupino, družbo in njihovim naravnim ter kulturnim okoljem, gledano skozi dediščino in sodobnost; razumevanje in tehtanjih (pozitivne in negativnih) vplivov sodobnega tehniškega ter gospodarskega razvoja na kakovost življenja in okolja; zavedanje pomena načrtovanja razvoja, usvajanje (na primeru) pojma sonaravnega oziroma trajnostnega razvoja.

Med nameni predmeta *Naravoslovje in tehnika* je med drugim opredeljeno, da se učenci pojave v naravi, tehnične in tehnološke postopke uče opisovati, razlagati, napovedovati in vplivati nanje; spoznanja in izkušnje o sebi, naravi in tehniki uporabljajo učenci za to, da se vključujejo v okolje in ga premišljeno in odgovorno spreminjajo. Varčevanje z naravnimi viri in oblikovanje pozitivnega odnosa do narave in tehnike ter kritičen odnos do posegov v naravo so opredeljeni kot splošni cilji predmeta. V četrtem razredu v sklopu Raznolikost v naravi med drugim obravnavajo odvisnost živih bitij od okolja in časa, raziskujejo medsebojno povezanost sprememb v živi in neživi naravi. Spoznajo pomen ločenega zbiranja odpadkov, razumejo škodljivost divjih odlagališč, ugotavljajo, da se odpadki lahko uporabljajo kot surovine. V petem razredu nadaljujejo z okoljevarstveno tematiko tako, da med drugim obravnavajo pomen embalaže za shranjevanje predmetov in snovi ter jo ovrednotijo z ekološkega stališča. Tematski sklopi so posvečeni onesnaženosti vode, zraka, prsti. Poudarjena je medsebojna odvisnost živih bitij v naravi.

V učnem načrtu za predmet *Gospodinjstvo* je največ tem, vezanih na okolje, prisotnih v modulu, poimenovanem Bivanje in okolje (šesti razred). V sklopu Ekološko osveščen potrošnik učenci razmišljajo o pravilnem ravnanju z odpadki, spoznajo pravilno ravnanje z odpadki, spoznajo ekološko čiščenje.

Priporočilo za izvajanje pouka *Geografije* se glasi, da naj bo okoljevarstvena nota pri geografskem pouku prisotna čim bolj pogosto. Tudi v samem učnem načrtu je ta zelo prisotna. Med splošnimi cilji so tako navedeni naslednji, ki se nanašajo na okolje v širšem smislu: pridobivanje temeljnega znanja o naravnogeografskih in družbenogeografskih procesih in pojavih na lokalni, regionalni in svetovni ravni ter njihovem součinkovanju; spoznavanje nujnosti smotrne rabe naravnih dobrin in s tem povezanega varovanja naravnega okolja za prihodnje generacije. V učnem načrtu je mnogo vsebin, vezanih na okolje; naj navedemo le nekatere: vzroki za onesnaževanje morja, posledice političnih nasprotij za življenje ljudi in uničevanje naravnega okolja; spremembe, ki jih povzroča industrializacija (onesnaževanje vode, zraka, prsti) in ukrepi za preprečevanje onesnaženosti; problemi kmetijstva, prehrane; problemi sodobnega sveta: prenaseljenost, oskrba z vodo, hrano, energijo, ekološki problemi itd.; pomen posameznih gospodarskih dejavnosti za prebivalstvo, naravni in družbeni pogoji za njihov razvoj; odnos industrija – okolje – človek; ukrepi za varovanje okolja pred škodljivimi vplivi industrije v domačem okolju in Sloveniji ...

V učnih načrtih za *Naravoslovje* (šesti in sedmi razred) je navedenih veliko splošnih ciljev, ki se nanašajo na okolje v širšem smislu. Ti so: doseči, da učenci spoznavajo z lastnim iskanjem in preučevanjem ter si oblikujejo pozitiven odnos do narave; razvijati sposobnosti za zaznavanje in razumevanje ekoloških problemov; razviti odgovoren odnos do okolja in spodbuditi interes za njegovo aktivno varovanje; vzbuditi spoznanje, da je človek sestavni del narave; razviti spoštovanje do vseh oblik življenja in razumevanje medsebojne povezanosti žive ter nežive narave; spodbujati kritično presojanje o škodljivosti in negativnem vplivu pretiranih človekovih posegov v naravno okolje. Operativni cilji, vezani na to tematiko, so umeščeni znotraj posameznih učnih tem: na primer v učni temi Zrak učenci spoznajo pomen kisika za življenje in opredelijo probleme onesnaženosti zraka v domačem okolju; v učni temi Gozd spoznajo vzroke in posledice propadanja gozdov, seznanijo se s posledicami krčenja gozdnih površin za človeka, živali in rastline; v učni temi Voda opredelijo problem onesnaženosti voda v domačem kraju, spoznajo merila za pitno vodo.

Pri predmetu *Tehnika in tehnologija* je veliko tem z ekološko vsebino. Tako so na primer opredeljeni naslednji operativni cilji: uporabiti postopek preproste ročne izdelave papirja in razložiti razliko med recikliranim ter navadnim papirjem; utemeljiti pomen ekološko neoporečne proizvodnje in pojasniti smisel zbiranja odpadnega papirja; razložiti pomen embalaže za shranjevanje predmetov in snovi, za transport in trženje z vidika tržnih zakonitosti ter jo ovrednotiti z ekološkega stališča; z gospodarskega in ekološkega vidika razložiti vpliv gozda na okolje; utemeljiti vlogo človekovega dela in odgovornosti pri nepravilnem spreminjanju narave; naštet in opisati alternativne vire ter načine pridobivanja električne energije.

Okoljske teme so pri predmetu *Državlјanska vzgoja in etika* prisotne predvsem v osmem razredu v vsebinskem sklopu Družba prihodnosti. V okviru tega učenci med drugim: spoznavajo soodvisnost, prepletenost vplivov (družbenih, ekonomskih, političnih ...) pri nastajanju problemov v okolju in družbi; razvijajo občutljivost za okoljske probleme, za stiske soljudi, za socialne probleme; razumejo, da razvoja ne moremo zaustaviti, da pa ne bi smel ogrožati priložnosti in kakovosti življenja prihodnjih generacij (trajnostni razvoj); spoznavajo nekatere načine zagotavljanja trajnostnega razvoja v demokratični družbi; zavedajo se, da lahko ljudje s sodelovanjem v demokratičnem odločanju vplivajo na smer razvoja; usvajajo temeljne postopke v zvezi z odločanjem o prihodnjem razvoju.

V učnem načrtu predmeta *Fizika* se okoljske teme v glavnem navezujejo na onesnaževanje in vire energije; tako so na primer med operativnimi cilji navedeni naslednji: učenec spozna onesnaževanje zraka in nekatere možne načine zmanjševanja onesnaževanja; spozna, da je sonce vir energije; spozna, da so nekateri viri energije obnovljivi in nekateri ne.

Med splošnimi cilji predmeta *Kemija* je zapisano, da učenec pri pouku kemije razvije kritičen odnos do svojega obnašanja v okolju, odnos do smotrne uporabe energije in odnos do pravilnega odlaganja ter recikliranja odpadnih snovi. Med specifičnimi cilji sta tako »okoljska« naslednja: razvijanje razumevanja učinkov snovi na okolje in spoznavanje potreb ter načinov preprečevanja onesnaževanja; razvijanje sposobnosti uporabe znanja pri iskanju možnih rešitev izbranih problemov, vezanih na okolje, ekonomsko rast in etična vprašanja. Tudi operativni cilji se v glavnem navezujejo na probleme onesnaževanja okolja. Med izbirnimi vsebinami je ponujen sklop Nafta in derivati, v katerem učenci med drugim spoznajo pomen nafte in petrokemije za gospodarski razvoj; preučijo alternativne vire

energije in možnosti za njihovo širše uveljavljanje v različnih okoljih; spoznajo, kako lahko kot posamezniki prispevajo k lepšemu in bolj zdravemu okolju.

*Biologija* je predmet, ki med drugim obravnava naravo, okolje, odnos človeka do narave in odvisnost človeka od nje. V skladu s tem so zastavljeni tudi »okoljski« splošni cilji – naštejmo le nekatere: doseči razumevanje pojmov, dejstev in zakonitosti v živi naravi, organizacijskih tipov živih bitij, ekologije, evolucije in biologije človeka; razviti sposobnost za preučevanje življenjskih procesov in pojavov; doseči, da učenci z lastnim iskanjem in preučevanjem pridejo do nekaterih spoznanj ter si oblikujejo odgovoren odnos do narave in okolja itd. V različnih učnih temah so vidiki okolja, narave in človeka prepleteni.

#### *Razvoj ruralnih okolij in trajnostna urbanizacija*

Na teh dveh temah je poudarek v učnih načrtih majhen in njuna obravnava je omejena le na določene predmete. Še najbolj so te teme kompleksno obdelane pri *Geografiji*, deloma obravnavane tudi pri *Zgodovini*, v prvem triletju pri *Spoznavanju okolja* in v drugem triletju pri *Družbi*. Posredno se na ti ključni temi lahko navezujejo tudi druge; na primer obnovljivi viri energije pri trajnostni urbanizaciji (prisotnost teh pa smo obravnavali pod temo okolje).

#### *Mir in varnost človeštva*

Do določene mere se ta tema navezuje tudi na kulturno raznolikost in je dejansko v učnih načrtih z njo prepletena ali v sosledju. Pri *Spoznavanju okolja* sta med splošnimi učnimi cilji omenjena naslednja: ugotavljanje obstoja in dojetanje pomena pravil družbenega življenja, človekovih pravic in dolžnosti; pridobivanje občutka, da smo del zgodovine, ki jo tudi oblikujemo in zapuščamo prihodnjim generacijam. Med operativnimi cilji najdemo v sklopu Jaz in ti, mi in vi (prvi razred) takšne, ki se nanašajo na vzgojo za mir; gre za tiste, ki govorijo o spoznavanju pomena pravil družbenega življenja; spoznavanju, da ima vsak človek pravice in dolžnosti; spoznavanju razlike med pravicami in dolžnostmi; razvijanju sposobnosti za sporazumevanje; spoznavanju, da je treba upoštevati tudi interese drugih itd. V drugem razredu v istem sklopu med drugim razvijajo razumevanje različnosti in spoznavajo, da morajo biti vsem (ne glede na razlike) dani pogoji za življenje človeka vrednega življenja. V četrtem razredu pa spoznavajo nujnost sodelovanja in medsebojne strpnosti med ljudmi; vedo, da je dobro, da si ljudje med seboj pomagajo; vedo, da vsak človek živi v določeni skupnosti; razumejo, kaj je solidarnost.

Pri predmetu *Družba* so opredeljeni posebni cilji v zvezi z vzgojo za mir: spoznavanje in razumevanje pomena temeljnih človekovih in otrokovih pravic in odgovornosti; razumevanje pomena sodelovanja med ljudmi; spoznavanje oblik in načinov sodelovanja, tekmovanja, nasprotovanja, konfliktov ter reševanja konfliktov; spoznavanje družbenih razlik med ljudmi; razumevanje in tehtanje okoliščin, ki vplivajo na družbeno povezanost in izobčenost posameznih skupin prebivalstva.

Pri *Geografiji* je spoznavanje bogastva različnosti ljudstev na zemlji in vzgajanje v spoštovanju, različnosti in strpnosti do drugačnih po veri, rasi, jeziku in navadah zapisano kot eden od splošnih ciljev predmeta. Naj naštejemo nekaj vsebin, v katerih so obravnavani vidiki miru in varnosti človeštva: posledice političnih nasprotij za življenje ljudi in uničevanje naravnega okolja; vzroki in posledice različne razporeditve prebivalstva; problemi sodobnega sveta: prenaseljenost, oskrba z vodo, hrano, energijo, ekološki problemi itd.

Ker gre za prepletanje teme s temo kulturne raznolikosti (in smo tam že omenili nekatere cilje, ki se tičejo tudi vzgoje za mir), naj na tem mestu za predmet *Zgodovina* omenimo le še cilj, da učenci ob zgodovinskih primerih razvijajo dojemljivost za vrednote, pomembne za avtonomno skupinsko delo in za življenje v pluralni ter demokratični družbi (strpnost, odprtost, miroljubnost, strpno poslušanje tujega in argumentiranje svojega mnenja, medsebojno sodelovanje, spoštovanje temeljnih človekovih pravic in dostojanstva).

V učnem načrtu predmeta *Državljska vzgoja in etika* je veliko tem, ki se v širšem smislu navezujejo na temi miru in varnosti človeštva. Te teme so najbolj prisotne v naslednjih vsebinskih sklopih: *Življenje v skupnosti: narod, država (sedmi razred); Sporazumevanje in sporočanje v skupnosti (sedmi razred); Mediji in informacije (sedmi razred); Generacije in kulture: medsebojno sporazumevanje (osmi razred); Urejanje (osmi razred).*

#### *Trajnostna potrošnja*

Z vidiki trajnostne potrošnje se učenci seznanijo pri predmetu *Spoznavanje okolja*, predvsem preko naslednjih vsebin: proizvodnja, poraba in odpadki; denar, kako ga zaslužimo, za kaj ga uporabimo; več je sklopov, ki obravnavajo ravnanje z odpadki, ki jih tudi lahko uvrstimo v trajnostno potrošnjo.

S potrošniškimi vsebinami je v osnovni šoli najbolj prežet učni načrt za *Gospodinjstvo*, z vidiki trajnostne potrošnje pa denimo naslednji sklopi: ekonomika gospodinjstva (upravljanje



z viri, omejenost virov, proces odločanja pri rabi virov, poraba ...), oglasi in zaščita potrošnikov (na primer kritično sprejemanje sporočila oglasov), ekološko osveščen potrošnik (pravilno ravnanje z odpadki, ekološko čiščenje); proizvodnja in poraba.

Pri predmetu *Državljska kultura in etika* se dijaki seznanijo z vsebinami, ki se navezujejo na trajnostno potrošnjo, predvsem v naslednjih sklopih: Poklic in delo (spoznavajo različne načine plačevanja in razvijajo odgovorno upravljanje s premoženjem, spoznavajo (ne)moč potrošnika v vsakdanjem zagotavljanju potreb življenja, spoznavajo oblike zaščite potrošnikov ...) in Družba prihodnosti (na primer spoznajo pojme trajnostni in »neomejni« razvoj, kakovost življenja, umetne potrebe, zadovoljevanje potreb).

V to temo seveda vključimo tudi vse tiste predmete, ki v svojih učnih načrtih vključujejo vsebine s področja ravnanja z odpadki in rabe energije (in ki smo jih že vključili v sklop Okolje), vendar menimo, da je namen izobraževanja za trajnostno potrošnjo dosti širši kot zgolj ti vidiki, ki jih najpogosteje srečamo v učnih načrtih.

## **4.2 PREGLED UČNIH NAČRTOV ZA GIMNAZIJO**

Tako, kot je veljalo za osnovno šolo, smo si tudi pri analizi učnih načrtov za (splošno) gimnazijo pomagali z Unescovo delitvijo ključnih akcijskih tem za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Ravno tako smo se osredotočili le na obvezne predmete, čeprav se seveda zavedamo, da so v določenih izbirnih predmetih in njihovih vsebinah veliki poudarki na trajnostnih vidikih. Tako lahko na primer učenci v osnovni šoli izberejo predmet Okoljska vzgoja, v gimnaziji Študij okolja. V obeh primerih gre tudi za medpredmetno področje, ki ga učitelji vključujejo v različne predmete, v obšolske dejavnosti itd. Poleg tega se oba predmeta najbolj navezujeta na Unescovo ključno temo okolje in manj na druge vidike vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.<sup>13</sup> Pri nekaterih drugih predmetih bo večji poudarek na drugih ključnih temah; tako bo pri izbirnem predmetu Vzgoja za medije zaslediti za trajnostno potrošnjo pomembno vsebino o oglaševanju, kjer se učenci učijo prepoznati in ločiti oglaševalsko sporočilo od drugih medijskih sporočil, jih kritično sprejemati itd. Omenili smo

---

<sup>13</sup> Sicer pa prihaja tudi tu do sprememb, saj je v novem učnem načrtu za Okoljsko vzgojo ta opredeljena širše, in sicer kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj in torej zgornja trditev velja za stari učni načrt, ki je bil predmet analize.

le nekaj izbirnih predmetov, v katerih zasledimo vsebine, pomembne za izobraževanje za trajnostni razvoj, vedoč, da je teh še veliko več. Kljub temu, da prepoznamo in priznamo pomembnost, ki jo nosijo izbirni predmeti za izobraževanje za trajnostni razvoj, hkrati menimo, da izobraževanje za trajnostni razvoj ne bi smelo biti domena (predvsem) izbirnih vsebin, temveč bi moralo prežemati vse predmete šolskega kurikula. To prepričanje je tudi botrovalo naši odločitvi, da se v pričujočem pregledu osredotočimo na obvezne predmete.

Preden se lotimo pregleda po predmetih naj omenimo eno značilnost, ki smo jo zaznali v gimnazijskih učnih načrtih – v teh se namreč pogosteje, kot je to primer v osnovnošolskih učnih načrtih, pojavljajo (splošni) cilji, povezani z izobraževanjem za trajnostni razvoj, ki pa kasneje v učnem načrtu niso operacionalizirani. Sklepamo lahko, da je v tem primeru še toliko bolj pomembna zavzetost in dovezetnost učitelja za teme trajnostnega razvoja, če naj jih ta vključi v pouk.

---

V nadaljevanju sledi pregled ciljev in vsebin, povezanih s trajnostnim razvojem, v učnih načrtih splošnega gimnazijskega programa.

#### *Enakost med spoloma, kulturna raznolikost*

Tako kot že pri analizi osnovnošolskih učnih načrtov, smo tudi pri gimnazijskih učnih načrtih temi enakosti med spoloma in kulturne raznolikosti združili – pogosto se namreč prepletata oziroma si v učnem načrtu sledita ena za drugo.

Najbolj eksplicitno je tema enakosti med spoloma prikazana v učnem načrtu za predmet

*Sociologija*, in sicer v vsebinskem sklopu *Spol in spolna razlika* (opredelitev spola kot biološka, družbena in kulturna kategorija; primerjava različnih odnosov med spoloma v različnih kulturah; vpliv vzgoje na odnos med spoloma; spreminjanje odnosa med spoloma itd.). Poudariti pa je treba, da je tej temi namenjen celoten sklop le v okviru predmeta, ki se izvaja v obsegu 210 ur; te vsebine namreč ne zasledimo v učnem načrtu Sociologije, ki se v 70 urah izvaja kot obvezni predmet na gimnaziji. Kljub temu smo jo na tem mestu omenili, saj tako obsežno ni ta tema obravnavana pri nobenem drugem obveznem predmetu za gimnazijo. Teme kulturne raznolikosti so pri Sociologiji (tudi v izvedbi 70 ur) najbolj pokrite v vsebinskem sklopu *Kultura* (na primer pluralnost kultur, stiki med kulturami in njihove spremembe).

Med splošnimi cilji učnega načrta za *Slovenščino* je zapisano, da se dijaki z različnimi sogovorniki pogovarjajo vljudno in strpno ter spoštujejo mnenje drugih, izražajo svoje mnenje itd. V učnem načrtu predmeta *Angleščina* je poudarjeno, da dijaki razvijajo medkulturno komunikacijsko sposobnost; s spoznavanjem kulture in književnosti angleško govorečih skupnosti skušajo razumeti tako podobnosti kot tudi razlike v primerjavi s svojo kulturo in razvijajo sposobnost za medkulturno razumevanje in kritičnost do posameznih tujih besedil in drugih kulturnih pojavov. V učnem načrtu je priporočilo učiteljem angleškega jezika, da pri pripravi letnih načrtov usklajujejo tematska področja z učitelji drugih predmetov, ravno tako, da naj pri izbiri tem sodelujejo tudi dijaki glede na svoje potrebe in interese. V tem je vsekakor videti priložnost za vključevanje tem, ki se navezujejo na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo.

Več predmetov med splošnimi cilji navaja takšne, ki so povezani s strpnostjo; na primer pri *Geografiji* je med splošnimi cilji navedeno, da dijaki razumejo geografske vzroke za kulturno, civilizacijsko in politično pestrost sveta. Vzgajajo se v duhu strpnosti in spoštovanja ljudi in ljudstev, ki so drugačni glede na jezik, vero, raso in navade. Tudi pri *Zgodovini* je med splošnimi cilji zapisano, da razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti doma in v svetu.

V okviru obvezne izbirne vsebine *Državljska kultura* dijaki razvijajo stališča in obnašanja, ki so primerna za vključevanje v družbo, pri tej obvezni izbirni vsebini gre za vzpodbujanje vrednot demokratične politične kulture: vzpodbujanje individualnosti, kritičnosti, tolerance, ob razvijanju kulture dialoga in sposobnosti argumentiranja; razvijajo zavest o civilizacijskih, družbenih in drugih problemih in ob tem razvijajo zmožnosti samostojnega presojanja.

#### *Promocija zdravja*

Obravnavanju vsebin, povezanih z zdravjem, je namenjena ena od obveznih izbirnih vsebin – *Zdravstvena vzgoja* (cilj je posredovati dijakinjam in dijakom znanja in veščine, potrebne za doseg in vzdrževanje zdravja).

Tudi pri *Športni vzgoji* je poudarek na zdravstveni vzgoji (tako je na primer eden od ciljev sprejemanje odgovornosti za zdrav način življenja z razumevanjem vplivov športne dejavnosti, telesne nege in zdrave prehrane). Od ostalih obveznih predmetov je zdravju namenjen še vsebinski sklop Skrb za zdravje in varnost pri predmetu *Kemija*, med izbirnimi vsebinami predmeta pa sta to vsebinska sklopa Biokemija (pomen uravnotežene prehrane za

zdravo življenje, energijska vrednost živil, vpliv obdelave hrane na vsebnost vitaminov, spoznajo osnove biotehnologije in genetskega inženiringa) in Antibiotiki.

### *Okolje*

Med splošnimi cilji predmeta *Biologija* jih je veliko takih, ki se navezujejo na razvijanje pozitivnega odnosa do človekovega okolja oziroma narave (na primer, dijaki naj bi: razvili sposobnosti za prepoznavanje ekoloških problemov v okviru stroke, za katero se usposablja; razvili odgovoren odnos do narave in okolja in pokazali zanimanje za dejavno varovanje obeh; spoznali, da je človek sestavni del narave, vendar se od drugih živih bitij tako razlikuje, da mora sprejeti odgovornost za ohranitev te v celoti). V okviru predmeta je vsebinskemu sklopu Ekologija in varovanje okolja namenjenih 25 ur (od 210). Dijaki spoznajo osnovne pojme iz ekologije, ekologijo populacij, kroženje in pretok energije v naravi, glavne ekološke probleme, seznanijo se z varovanjem naravne dediščine itd.

Nekaj splošnih ciljev v učnem načrtu predmeta *Geografija* se navezuje na okoljske teme; dijaki na primer razumejo probleme varstva geografskega okolja ter se zavedajo pomena človeka kot preoblikovalca geografskega okolja in prizadevanj za vzdrževanje ravnovesja med človekovimi hotenji in naravo; pridobivajo sposobnost za vrednotenje protislovij v okolju sodobnega sveta kot posledic razvoja prebivalstva in gospodarstva, ker ne upošteva prostorske omejitve materialnih dejavnosti človeka; se usposablja za prepoznavanje potrebnosti sonaravnega razvoja ter odgovornosti do ohranjanja fizičnih in bioloških življenjskih razmer za prihodnje generacije itd. V učnem načrtu je poudarjeno, da naj bodo v pouku geografije čim pogosteje vključene vsebine o varovanju okolja.

Eden od splošnih ciljev *Fizike* je tudi oblikovanje spoštljivega odnosa do celotne narave in zavest o neizogibni odvisnosti posameznika in družbe od narave ter njegovi odgovornosti za obstoj življenja na Zemlji. Pri predmetu *Zgodovina* se dijaki v sklopu Sodobni svet in njegova protislovja seznanijo s tematiko onesnaženosti okolja (problem odpadkov, prenaseljenost planeta).

Pri predmetu *Kemija* je med splošnimi cilji opredeljenih veliko takih, ki se navezujejo na trajnostni razvoj (na primer dijaki povezujejo znanje in razumevanje kemije z dogajanjem v naravi ter s stvarmi, ki so v vsakdanji rabi; spoznajo vlogo in pomen kemije za izboljšanje kvalitete življenja; spoznavajo, kako povezati znanje in razumevanje kemije s skrbjo za zdravo okolje; na izbranih primerih spoznavajo moč in nemoč znanosti pri reševanju

tehnoloških, socialnih in okoljskih problemov ter spoznavajo etične dileme, povezane s temi odločitvami itd.). V sklopu izbirnih vsebin z nazivom Kemija okolja (1. ali 2. letnik) dijaki spoznavajo pojme, kot so onesnaževala, onesnaževanje zraka, ozonska luknja, onesnaženost vode, odpadki kot sekundarne surovine in sekundarni vir energije, biorazgradnja. Med obveznimi vsebinami okoljske teme niso tako eksplicitne.

V vsebinskem sklopu Posameznik in družba v razširjeni različici predmeta *Sociologija* (210 ur) dijaki med drugim obravnavajo naravnost in družbenost človeka ter soodvisnost naravnega, kulturnega in družbenega v posamezniku. Tudi ekološke vsebine imajo svoj sklop pri predmetu, v okviru katerega dijaki problematizirajo pojmovanje razvoja in napredka z vidika človekovega vpliva na okolje, analizirajo vzroke porušenega "ravnotežja" med človekom in naravo, znajo utemeljiti zakonitost, legitimnost in moralnost varovanja okolja.

#### *Razvoj ruralnih okolij, Trajnostna urbanizacija*

Vsebine, ki bi jih lahko uvrstili pod ti dve ključni temi, so prisotne predvsem pri predmetu *Geografija*. Pri tem predmetu se na primer obravnavajo teme, kot so urbanizacija in suburbanizacija, vloga turizma pri preobrazbi pokrajine, neenakomeren regionalni razvoj, pomanjkanje sonaravnega načina gospodarjenja itd. Obravnavajo eksplozijo prebivalstva in posledice te, procese rasti in preobrazbe sodobnih mest in posledice za življenje ljudi itn.

#### *Mir in varnost človeštva*

Z nekaterimi vidiki te teme se dijaki srečajo pri predmetu *Sociologija* v sklopu Procesu odločanja v družbi in politična organizacija družb. V razširjeni različici predmeta je več vsebin, ki se (mestoma sicer le posredno) navezujejo na ti temi (na primer: politični sistemi, država in demokracija; etnične skupine – ljudstvo, narod, nacija; etnična manjšina; nacionalizem, diskriminacija, segregacija, etnocentrizem).

Pri predmetu *Zgodovina* sta med splošnimi cilji opredeljena naslednja: dijaki razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti doma in v svetu; pridobivajo vedenja o prizadevanjih za človekove in državljanske pravice ter spoznavajo pomen teh pravic. Ta ključna tema (mir in varnost) je z vidika trajnostnega razvoja (ki se ozira v prihodnost, upoštevajoč seveda izkušnje človeštva v preteklosti) še najbolj eksplicitno obravnavana v vsebinskem sklopu Sodobni svet in njegova protislovja. Dijaki se seznanijo z različnimi, v sodobnem svetu aktualnimi, nasprotji, kot so sever – jug, vzhod – zahod, bogati

– revni, lačni – siti. Seznanjajo se s problemi sodobne demokracije in njenega razvoja, obravnavajo vseobsegajočo moč sodobne države in moč manipulacije; spoznavajo vzroke za konflikte, ki vladajo v sodobnem svetu, ter iščejo vzroke tudi v preteklosti.

Pri obvezni izbirni vsebini *Državlјanska kultura* dijaki v sklopu Posameznik, družba, država obravnavajo človekove pravice in svoboščine ter politično svobodo. Eden od splošnih ciljev te izbirne vsebine pa je opredeljen kot razvijanje stališč in obnašanj, ki so primerna za vključevanje v družbo, vzpodbujanje vrednot demokratične politične kulture: vzpodbujanje individualnosti, kritičnosti, tolerance, ob razvijanju kulture dialoga in sposobnosti argumentiranja.

V obsegu 15 ur, kolikor je namenjeno obvezni izbirni vsebini *Vzgoja za mir, družino in nenasilje*, se dijaki seznanijo z vsebinami Agresivnost človekove narave, Procesi socializacije in nenasilje ter Kulturo miru. Med cilji te obvezne izbirne vsebine je med drugim zapisano, da se dijaki seznanijo s temeljnimi vzroki konfliktov v družini, med vrstniki, družbi in možnostmi za preseganje konfliktnih situacij brez nasilja; naučijo se samostojnosti pri odločanju o problemu ter vrednotenju in reševanju problema; razvijajo spretnosti, kot so analitično mišljenje, komunikacijske tehnike (dialog, argumentacija...), kooperacija.

Pri *Psihologiji* se dijaki seznanijo s pojmi, kot so stališča, predsodki in stereotipi, ter pojasnjujejo vpliv družine in drugih skupin, izkušenj in medijev na oblikovanje in spreminjanje stališč. Opisujejo in ilustrirajo vpliv predsodkov na obnašanje (ogovarjanje, izogibanje, diskriminacija, genocid) itd.

~~Strpnost dialoga je kot eden od splošnih ciljev zapisan v učnih načrtih več predmetov, vendar~~ potem ni nujno operacionaliziran v vsebinskih sklopih ali standardih znanja. Tako je na primer pri *Filozofiji* eden od splošnih ciljev, da pouk filozofije vodi k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov. Pri *Glasbi* pa je kot eden od splošnih ciljev navedeno, da dijaki z glasbo kot univerzalnim komunikacijskim jezikom razvijajo sposobnost sodelovanja in sooblikovanja kulture odnosov ter reševanja morebitnih osebnih stisk in medosebnih nesporazumov.

#### *Trajnostna potrošnja*

Vidiki trajnostne potrošnje niso kompleksno predstavljeni v učnih načrtih, njihova prisotnost je bolj ali manj implicitna, še najbolj eksplicitna v tistih vsebinah, ki se (podobno kot to velja

za osnovnošolske učne načrte) nanašajo na nekatere »naravovarstvene vidike potrošništva« – na primer ravnanje z odpadki. So pa seveda prisotni nekateri vsebinski sklopi, ki vsaj do neke mere potencialno pripomorejo h kritični presoji lastne vloge na trgu.

Tako dijaki pri predmetu *Psihologija* v vsebinskem sklopu Motivacija (ki so mu sicer namenjene le 4 ure od 70) spoznajo pojme, kot so motivi in potrebe, hierarhija potreb, zunanja in notranja motivacija itd. To so po našem mnenju pomembne vsebine tudi za razumevanje lastnega obnašanja na trgu, obnašanja potrošnikov na sploh itd., vendar jim je v tem sklopu odmerjenega premalo časa za poglobljeno izobraževanje za trajnostno potrošnjo. Ravno tako pomembna tema za trajnostno potrošnjo je tudi obravnava vrednot (dijaki spoznajo pojme, kot so vrednote, morala, družbene norme), ki ji je tudi odmerjenega malo časa. Več odmerjenega časa bi verjetno pomenilo tudi več možnosti za kritičen vpogled v lastne vrednote, vrednotne sisteme sodobnih potrošniških družb itd.

Naj omenimo še, da v okviru *Slovenščine* dijaki v prvem letniku poslušajo (gledajo) oglaševalska besedila, po poslušanju pa med drugim izrekajo svoje doživljanje poslušanega in svoje stališče do poslušanega, vrednotijo resničnost in zanimivost poslušanega, prepoznavajo dejstva in stališča govorca ter resnične in propagandne prvine govornega nastopa; svoje mnenje utemeljijo; razmišljajo o zaželenem učinku propagandnega besedila na naslovnika ter predvidijo dejanski učinek.

#### **4.2.1 Glavne ugotovitve pregleda učnih načrtov**

Trajnostni razvoj (sonaravni razvoj ipd.) se kot izraz resda ne pojavlja pogosto v učnih načrtih, vendar pa se vsebine trajnostnega razvoja pojavljajo pri različnih predmetih, kar se nam zdi bolj pomembno. Razlike med predmeti vidimo predvsem v »celostnosti« obravnave tem, povezanih s trajnostnim razvojem in trajnostno potrošnjo. Tako bodo pri nekaterih predmetih prisotne teme trajnostnega razvoja le v splošnih ciljih (bolj pogosto bo to veljalo za gimnazijo), ki potem ne bodo operacionalizirani, pri drugih pa bodo vsebine trajnostnega razvoja bolj ali manj kompleksno tudi vsebinsko zastopane v učnih načrtih (najbolj v prvi in drugi triadi osnovne šole).

Ne-celostna obravnava trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje se kaže kot velika ovira za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Naj se najprej osredotočimo na osnovno šolo.

Teme trajnostnega razvoja so namreč »porazdeljene« na naravoslovno-tehnične in

družboslovno–humanistične vsebine in kot take se tudi obravnavajo v posameznih disciplinam »pripadajočih« predmetih. Izjema so nekateri predmeti predvsem v prvi in drugi triadi osnovne šole. Tako so na primer celostno obravnavane vsebine trajnostnega razvoja najbolj prisotne pri predmetu Spoznavanje okolja v prvi triadi; v predmetu so pač (kot je zapisano v učnem načrtu) združene vsebine različnih znanstvenih področij, tako naravoslovnih in tehničnih kot družboslovnih. Predmeti, ki bi jih lahko še izpostavili po bolj celostni obravnavi tem trajnostnega razvoja (pogojno tudi trajnostne potrošnje), so Družba, Geografija (sicer z nekoliko bolj poudarjeno okoljsko noto) in Državljska vzgoja in etika. Na splošno bi lahko trdili, da se z napredovanjem učencev iz nižjih v višje razrede vsebine trajnostnega razvoja pojavljajo redkeje, hkrati tudi v okrilju »matičnih« disciplin obravnavanih vsebin. Izjema je predmet Državljska vzgoja in etika, ki trajnostni razvoj dokaj celostno obravnava. Velja pa seveda opomniti, da je to predmet, ki mu je v osnovni šoli namenjenih najmanj ur (70 ur, le za primerjavo: najbolj obsežnemu osnovnošolskemu predmetu Slovenščina je odmerjenih 1631,5 ur).

Na ravni vsebin so izjema tiste, ki se nanašajo na ravnanje z odpadki in naravovarstvene teme na splošno. Te se pojavljajo vseskozi, vendar se – starejši, kot so učenci – vedno bolj »vežejo« na naravoslovne predmete. Seveda imajo naravoslovne discipline ključno vlogo za razumevanje na primer vseh razsežnosti človekovih posegov v naravno okolje, vendar pa vidimo velik deficit teh vsebin pri družboslovno–humanističnem sklopu. Če poenostavimo – nič ni narobe, če se z ravnanjem z odpadki ukvarjajo v predmetih naravoslovno–humanističnega sklopa, vendar pa se postavlja vprašanje, ali je smiselno, da je to ena od ~~osrednjih trajnostno-naravnanih tem tudi v družboslovno–humanističnih predmetih. Naš~~ odgovor je negativen.

Teme, vezane na izobraževanje za trajnostno potrošnjo, so najbolj celovito in konkretno obravnavane pri predmetu Gospodinjstvo. Slovenija za razliko od nekaterih drugih evropskih držav nima v kurikulum vključene potrošniške vzgoje, zato je nekako privzeto, da je potrošniška vzgoja vključena v predmet Gospodinjstvo. Nekoliko manj je tem trajnostne potrošnje pri Državljski vzgoji in etiki, vendar lahko trdimo, da se te teme obdelane na celosten način.

V osnovnošolskem predmetniku pa »ostaja« nekaj predmetov, kjer vsebine trajnostnega razvoja niso eksplicitno obravnavane (ne želimo trditi, da jih ne obravnavajo, temveč le, da niso predvidene) oziroma nastopajo bolj implicitno. To bi veljalo na splošno za jezike, matematiko, tudi glasbeno in likovno vzgojo. Ne zagovarjamo stališča, da je treba v te



predmete na silo vključiti trajnostne teme, vsekakor pa bi veljalo razmisliti (kot smo že zapisali, »trpanje« učnih načrtov ni rešitev), kako v okviru teh predmetov spodbujati dovzetnost učencev za trajnostne vidike. Odgovor vidimo predvsem v metodiki samega pouka, saj je na primer pri vseh predmetih mogoče spodbujati kritično mišljenje, pri izbiri nalog je priporočljivo izbrati vsaj nekaj takih, ki so trajnostno obarvani, učence se lahko spodbuja, da teme svojih projektnih nalog ravno tako izberejo sicer s področja discipline, vendar tako, da se dotikajo tudi trajnosti itd.

Če smo za osnovno šolo zapisali, da je pomanjkljiva celostna obravnava tem trajnostnega razvoja, to toliko bolj velja za gimnazijo. Zapišemo lahko, da je v gimnaziji še pogosteje prisotno drobljenje vsebin trajnostnega razvoja na posamezne discipline. V gimnaziji bo pogosteje kot v osnovni šoli sicer zapisan »trajnostno–razvojni« splošni cilj, vendar pogosto v učnem načrtu ne bo operacionaliziran. Najpogosteje obdelane teme se zopet navezujejo na naravovarstvo in (predvsem) ravnanje z odpadki. Še najbolj kompleksno so teme trajnostnega razvoja obravnavane pri Geografiji. V predmetih družboslovno–humanističnega sklopa so teme trajnostnega razvoja skromno zastopane, kljub temu da bi morda pričakovali drugače. Tako glede vsebin trajnostne potrošnje lahko ugotovimo, da so, če ne štejemo ravnanja z odpadki (večno prisotna tema!), le skopo obravnavane in so dosti bolj pokrite v osnovni šoli. Ne neki način je to protislovno, saj ravno v srednji šoli mladostniki začnejo aktivno nastopati na trgu.

Priporočilo, ki so ga zapisali v učni načrt Angleščine bi veljalo tudi splošneje upoštevati pri načrtovanju pouka in izbiri tem – vsaj pri tistih predmetih, pri katerih je to mogoče. V učni načrt so namreč zapisali, da naj učitelji pri pripravi svojih letnih načrtov usklajujejo tematska področja z učitelji drugih predmetov, hkrati pa naj k izbiri tem pritegnejo tudi dijake. Takšen participativni način vsekakor omogoča uvajanje aktivnih oblik učenja in poučevanja, katerega glavni cilj ni transmisija »znanja« z učitelja na učenca.

## 5 ANALIZA REZULTATOV RAZISKAVE MED SLOVENSKIMI DIJAKI IN UČITELJI

### 5.1 ZASNOVA RAZISKAVE IN VPRAŠALNIKA

Potrebe po vključevanju elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum smo ugotavljali tudi s pomočjo raziskave med mladimi potrošniki (dijaki) in učitelji glede izbranih vidikov. Tako smo pridobili celovitejšo sliko glede obravnave v razne učne načrte vgrajenih relevantnih učnih vsebin.

Na začetku leta 2007 sta bila zasnovana vprašalnika za slovenske dijake in njihove učitelje. Vprašalnika sta bila najprej preizkušena na manjšem vzorcu dijakov in učiteljev in na podlagi tega preizkusa so bili naknadno vneseni popravki. Vprašalnik za dijake je bil razdeljen v več sklopov in z njim smo pokrili izbrane vidike, ki se dotikajo stališč, motivacij, ravnanj posameznika v vlogi potrošnika, zaznavanje odgovornosti glede lastnih izbir in posledic teh na trajnostni razvoj, obravnavanje vsebin, povezanih s trajnostno potrošnjo, znotraj šole ipd.

Tudi vprašalnik za učitelje je bil razdeljen v več vsebinskih sklopov, v katerih smo jih povprašali o vključitvi vidikov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v obstoječe učne načrte, o konkretnem vključevanju teh elementov v pouk, o metodah, ki jih pri tem uporabljajo, o ustreznosti usposobljenosti učiteljev za prenos znanj in veščin pri izobraževanju za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, o vlogi šole pri tovrstnem izobraževanju, o ovirah in spodbudah pri izobraževanju za trajnostno potrošnjo in trajnostni razvoj ipd.

Sledila je določitev vzorca, na začetku meseca maja pa smo raziskavo po slovenskih srednjih šolah tudi izpeljali. Populacijo so sestavljali vsi dijaki zaključnih letnikov javnih srednjih šol v Sloveniji v šolskem letu 2006/07. Sledila je določitev vzorca: ta je bil dvostopenjski, stratificirani / po skupinicah. Kot podlago za stratifikacijo smo vzeli že obstoječo razdelitev MŠŠ, po kateri so šole razdeljene v 12 regij.<sup>14</sup> S stratifikacijo smo se hoteli izogniti naključnemu izbiranju oddelkov iz celotne Slovenije, ker bi iz vzorca oddelkov lahko izpadla

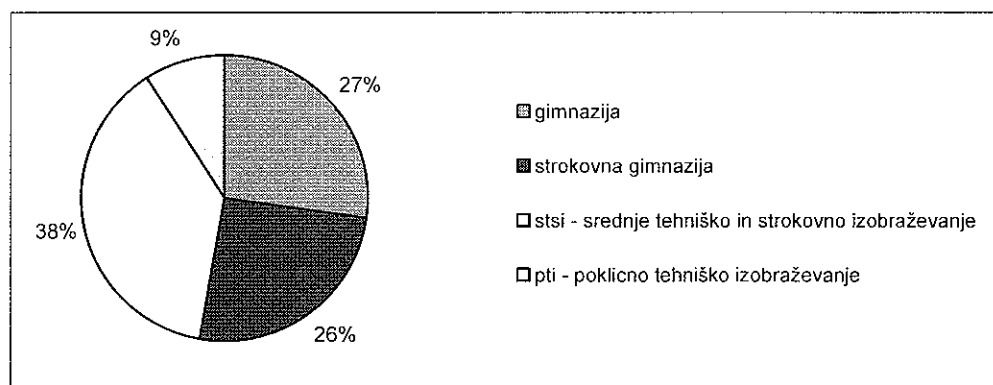
<sup>14</sup> Ministrstvo za šolstvo in šport (2006): Podatki za področje srednjega šolstva in dijaških domov, 13. srečanje ravnateljic in ravnateljev, Portorož, 27. do 29. november 2006.

katera od regij. Iz vsake regije smo razbrali število oddelkov (skupinic) in dijakov zaključnih letnikov. Glede na to smo proporcionalno določili končno število oddelkov z vsemi dijaki, ki pridejo v vzorec iz vsake regije. V vzorec smo zajeli 30 slovenskih srednjih šol; v raziskavo smo vključili učitelje, ki so v šolskem letu 2006/07 poučevali tisti oddelek, ki je bil določen v vzorcu.

## 5.2 IZVEDBA RAZISKAVE

Pisno in telefonsko smo kontaktirali vseh 30 šol (svetovalne delavce oziroma pomočnike ravnateljev), ki so bile vključene v raziskavo, 25 šol je izrazilo pripravljenost sodelovanja,<sup>15</sup> končno pa nam je izpolnjene vprašalnike za dijake vrnilo 21 šol, izpolnjene vprašalnike za učitelje pa smo prejeli od 20 šol. V raziskavi je tako dejansko sodelovalo 454 dijakov in 111 njihovih učiteljev. Zastopanost dijakov po srednješolskih smereh je prikazana v grafu (Slika 6). Seznam šol, ki so sodelovale v raziskavi, je v tabeli (Tabela 2).

Slika 6: Zastopanost dijakov v raziskavi glede na smeri



<sup>15</sup> Izpeljavo raziskave smo načrtovali za mesec april, vendar je bila za nekaj tednov zamaknjena in dejansko izvedena na začetku meseca maja. Predvsem za gimnazije se je izkazalo, da je izvedba raziskave na koncu šolskega leta, ko se dijaki pripravljajo na maturo, zelo otežena, zato tudi manjša pripravljenost za sodelovanje teh šol (vse so sicer potrdile pripravljenost za sodelovanje v raziskavi, če bi jo naknadno na njihovi šoli izvedli jeseni 2007). Kljub temu menimo, da je zastopanost šol tako po smereh kot po regijah ustrezna, da nam da relevantne podatke za naš projekt.

Tabela 2: Šole, vključene v raziskavo

NAZIV ŠOLE	KRAJ	REGIJA	PROGRAM, VKLJUČEN V RAZISKAVO
GIMNAZIJA FRANCA MIKLOŠIČA LJUTOMER	LJUTOMER	POMURSKA REGIJA	GIM
SREDNJA EKONOMSKA ŠOLA MARIBOR	MARIBOR	MARIBORSKA REGIJA	STSI
SREDNJA ŠOLA ZA GOSTINSTVO IN TURIZEM MARIBOR	MARIBOR	MARIBORSKA REGIJA	STSI
ŠOLSKI CENTER SLOVENJ GRADEC – Srednja strokovna zdravstvena šola	SLOVENJ GRADEC	KOROŠKA REGIJA	PTI
SREDNJA ŠOLA ŠTORE	ŠTORE	CELJSKA REGIJA	STSI
SREDNJA EKONOMSKA ŠOLA CELJE	CELJE	CELJSKA REGIJA	GIMs
SREDNJA ŠOLA ZA GOSTINSTVO IN TURIZEM CELJE	CELJE	CELJSKA REGIJA	STSI
ŠOLSKI CENTER KRŠKO – SEVNICA – enota Srednja poklicna in strokovna šola Krško	KRŠKO	POSAVSKA REGIJA	STSI
ŠOLSKI CENTER NOVO MESTO – Srednja gradbena in lesarska šola	NOVO MESTO	DOLENJSKA REGIJA	STSI
ŠOLSKI CENTER RUDOLF MAISTER KAMNIK – Srednja ekonomska šola	KAMNIK	LJUBLJANSKA REGIJA	STSI
GIMNAZIJA BEŽIGRAD	LJUBLJANA	LJUBLJANSKA REGIJA	GIM
SREDNJA EKONOMSKA ŠOLA LJUBLJANA	LJUBLJANA	LJUBLJANSKA REGIJA	STSI
SREDNJA VZGOJITELJSKA ŠOLA IN GIMNAZIJA LJUBLJANA – Gimnazija	LJUBLJANA	LJUBLJANSKA REGIJA	GIM
GIMNAZIJA JOŽETA PLEČNIKA LJUBLJANA	LJUBLJANA	LJUBLJANSKA REGIJA	GIM
ŠOLSKI CENTER POSTOJNA	POSTOJNA	KRAŠKO-NOTRANJSKA REGIJA	STSI
SREDNJA GOSTINSKA IN TURISTIČNA ŠOLA RADOVLJICA	RADOVLJICA	GORENJSKA REGIJA	STSI
GIMNAZIJA JESENICE	JESENICE	GORENJSKA REGIJA	GIM
EKONOMSKA ŠOLA KRANJ – Srednja poklicna in strokovna šola	KRANJ	GORENJSKA REGIJA	STSI
SREDNJA EKONOMSKA IN TRGOVSKA ŠOLA NOVA GORICA	NOVA GORICA	SEVERNO-PRIMORSKA REGIJA	PTI
ŠOLSKI CENTER NOVA GORICA – Gimnazija	NOVA GORICA	SEVERNO-PRIMORSKA REGIJA	GIMs
GIMNAZIJA KOPER	KOPER	OBALNO-KRAŠKA REGIJA	GIMs

Legenda:

- GIM – gimnazija
- GIMs – strokovna gimnazija
- STSI – srednje tehniško in strokovno izobraževanje
- PTI – poklicno tehniško izobraževanje

Odzivnost je bila precej nižja pri učiteljih kot pri dijakih, kar je bilo tudi pričakovano. Učencem so bili namreč vprašalniki razdeljeni med poukom, učenci so jih takoj izpolnili ter vrnili, učiteljem oddelkov iz našega vzorca pa so bili vprašalniki izročeni osebno, hkrati so bili naprošeni, da izpolnjene vprašalnike do določenega roka vrnejo. Izpolnjene vprašalnike je vrnila dobra polovica učiteljev, kar štejemo kot visoko odzivnost. Rezultati so bili analizirani s pomočjo programa SPSS 13.1.

### 5.3 ANALIZA RAZISKAVE MED DIJAKI

Kot smo že zapisali, je bil vprašalnik za dijake razdeljen v več sklopov, s katerimi smo pokrili določene vidike, ki se dotikajo stališč, motivacij, ravnanj posameznika v vlogi potrošnika, zaznavanje odgovornosti glede lastnih izbir in posledic teh na trajnostni razvoj, obravnavanje vsebin, povezanih s trajnostno potrošnjo, med poukom itd. Vprašalnik, ki so ga izpolnjevali dijaki, je v prilogi.

Da bi ugotavljali določene vidike trajnosti potrošnje med mladimi, smo jim najprej postavili nekaj splošnih vprašanj glede njihove vloge potrošnikov v vsakdanjem življenju.

Najprej smo ugotavljali, kakšno pomembnost pripisujejo dejavnosti nakupovanja v primerjavi z nekaterimi drugimi dejavnostmi iz njihovega vsakdanjega življenja (šolske dejavnosti, interesne dejavnosti v prostem času, druženje s prijatelji, preživljanje časa z družino, nakupovanje, šport, surfanje po internetu, gledanje televizije, preživljanje časa v naravi). Samemu nakupovanju niso pripisovali pomembnega mesta v njihovem vsakdanjem življenju (za nakupovanjem je sledilo le še gledanje televizije); najpomembnejše se jim je zdelo druženje s prijatelji. Če sicer podatke pogledamo še glede na spol vpraševanca, ugotovimo, da več deklet pripisuje nakupovanju pomembno mesto v vsakdanjem življenju kot to velja za fante; tako se je dobrih 37 odstotkov deklet izreklo, da jim je nakupovanje pomembna dejavnost, dobrim 29 odstotkom pa nakupovanje predstavlja nepomembno dejavnost (neodločenih je bilo dobrih 33 odstotkov).<sup>16</sup> Le dobrih 13 odstotkov fantov pripisuje nakupovanju pomembno vlogo, nasprotno meni dobrih 53 odstotkov, neodločenih je enako

---

<sup>16</sup> Zaradi lažje interpretacije bomo, kjer je to mogoče, stopnje Likertove lestvice (ta je bila v vprašalniku večkrat uporabljena), ki se nahajajo na nasprotnih straneh, združevali. Tako bosta kategoriji 'povsem nepomembno' in 'deloma nepomembno' (ki so ju vpraševanci označevali z vrednostma 1 in 2) interpretirani kot 'nepomembno', kategoriji 'povsem pomembno' in 'deloma pomembno' (vrednosti 4 in 5 v vprašalniku) pa kot 'pomembno'.

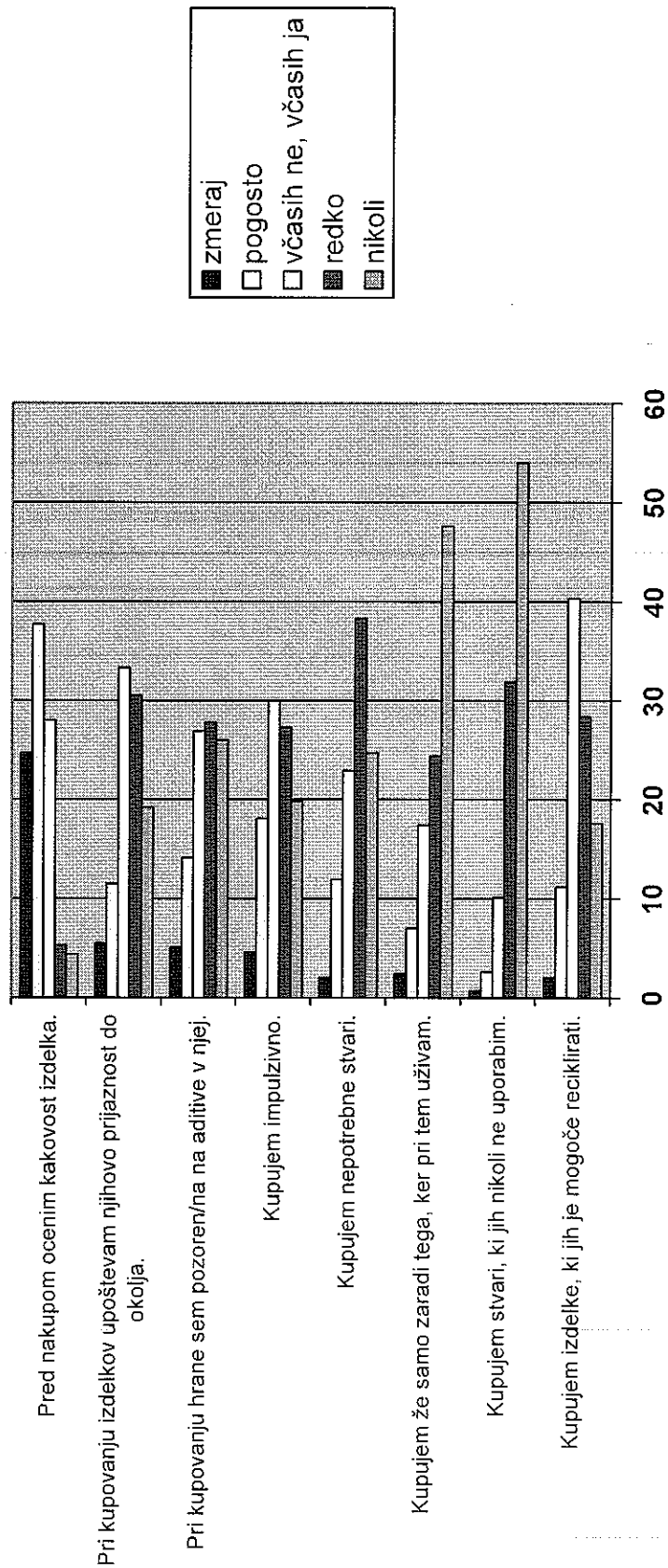
kot pri dekletih. Drugače pa so dijaki za nakupe po lastni presoji mesečno porabili v povprečju nekaj čez 90 evrov.

V nadaljevanju smo se usmerili na njihovo potrošniško ravnanje z vidika potrošniške odgovornosti v širšem smislu (Slika 7 grafično prikazuje odgovore). Najprej so se dijaki odločali glede veljavnosti trditev, da pred nakupom ocenijo kakovost izdelkov. Kar dobrih 62 odstotkov mladostnikov se je strinjalo, da vedno ali pogosto ocenijo kakovost izdelkov, preden se odločijo za nakup. Po drugi strani pa jih le 17 odstotkov vseh vprašanih upošteva, koliko so izdelki, ki jih kupujejo, prijazni do okolja. Le slaba četrtnina vseh dijakov, vključenih v raziskavo, se je strinjala s trditvijo, da so vedno ali pogosto pozorni na aditive v hrani, ki jo kupujejo. Večina dijakov se na to ne ozira oziroma se ozira zelo redko (slabih 54 odstotkov). 47 odstotkov dijakov se ne prepozna kot potrošnike, ki ravnajo impulzivno oziroma tako ravnajo zelo redko (30 odstotkov je neodločenih, slaba četrtnina pa meni, da pogosto ali vedno kupujejo impulzivno). Večina dijakov se je strinjala s trditvijo, da (redko ali nikoli) ne kupujejo nepotrebnih stvari, in večina ni izrazila strinjanja s trditvijo, da kupujejo stvari, ki jih nikoli ne uporabijo. Ravno tako se velika večina ni odločila, da zanje velja trditev, da kupujejo že zato, ker pri tem uživajo ('nikoli' ali 'redko' je izbralo 73 odstotkov vprašanih). Da (vedno ali pogosto) kupujejo izdelke, ki jih je mogoče reciklirati, se je strinjalo dobrih dvanajst odstotkov vprašanih, skoraj štiri krat toliko dijakov (dobrih 46 odstotkov) pa tega ne počne nikoli ali to počne le redko.

Po teh podatkih bi lahko sklepali, da so sicer dijaki do neke mere odgovorni glede materialnih (denarnih) vidikov nakupovanja, ne pa toliko do trajnostnih. Namreč, če pogledamo odgovore na trditve, ki niso neposredno vezane le na odločitev glede trošenja denarja (to so Pri kupovanju izdelkov upoštevam njihovo prijaznost do okolja, Pri kupovanju hrane sem pozoren/na na aditive v njej, Kupujem izdelke, ki jih je mogoče reciklirati), ugotovimo, da se večina dijakov s trditvami ne strinja. Sklepamo lahko, da ti vidiki večini dijakov niso pomembni pri odločanju o nakupu določenega izdelka, medtem ko so vidiki, ki se neposredno dotikajo pričakovanj glede na vloženi/porabljeni denar (ang. *value for money*) bolj pomembni.

Slika 7: Potrošniško ravnanje dijakov z vidika potrošniške odgovornosti

Rezultati v %.



Zgornje trditve ne služijo presojanju trajnosti oziroma netrajnosti potrošnje dijakov, so pa neke vrste pokazatelj, koliko se dijaki zavedajo odgovornosti in kompleksnosti dejanja nakupa, izbire, potrošnje na sploh.

V četrtem sklopu trditev so nas zanimali nekateri vidiki potrošniškega ravnanja v družinah vprašanih dijakov (na primer Izogibamo se uporabi avtomobila na krajših razdaljah, Še uporabne stvari damo komu drugemu v uporabo, Uporabljamo energetske varčne žarnice). Osem trditev se nanaša predvsem na tiste vidike, ki bi jih lahko označili kot ekološki vidiki ravnanja v gospodinjstvu in tako pokrivajo seveda le del trajnostne potrošnje. Srednje vrednosti<sup>17</sup> se gibljejo od 2,63 (Izogibamo se uporabi avtomobila na krajših razdaljah.) do 3,46 (Še uporabne stvari (npr. obleke) damo komu drugemu v uporabo.). Povprečna skupna vrednost vseh osmih trditev je 2,9, ki bi ji lahko rekli tudi srednja ("neodločna") vrednost. Težko bi trdili, da gre za zgledno ravnanje, ravno tako, da gre za izredno slabo ravnanje.

S petim sklopom vprašanj smo želeli, da dijaki ocenijo nekatere vidike svojega ravnanja v primerjavi s svojo družino in vrstniki. Glede na njihove odgovore ne moremo soditi, da dijaki svoje ravnanje dojemajo drugače kot ravnanje svojih družinskih članov oziroma vrstnikov.

V šestem sklopu trditev smo preverjali strinjanje s posameznimi trditvami, ki se navezujejo na različne vrednote. Na splošno lahko zapišemo, da v ospredje niso izstopile materialistične vrednote, temveč vrednote, kot so zdravje, skrb za ljudi ipd. Tako se je večina dijakov (58 %) odločila, da jim je najpomembnejše živeti zdravo, večina dijakov (66,5 %) se je strinjala s trditvijo, da ljudje premalo skrbimo drug za drugega, da bodo prihodnje generacije občutile posledice našega današnjega ravnanja (78,9 %) ter da je prosti čas vse bolj redka dobrina (71,2 %). Približno polovico dijakov skrbi odnos ljudi do narave (50,2 %), prav tako se približno polovica dijakov strinja s trditvijo, da se trudijo živeti čimbolj enostavno (52 %). Večina dijakov pa se ni strinjala s trditvami materialističnega tipa (na primer Pomembno je, da imam stvari, ki jih imajo vrstniki, Imeti več pomeni biti srečnejši). V tabeli (Tabela 3) so prikazane srednje vrednosti odgovorov na šesti sklop trditev.

<sup>17</sup> Dijaki so se odločali med vrednostmi od 1 (nikoli) do 5 (vedno).



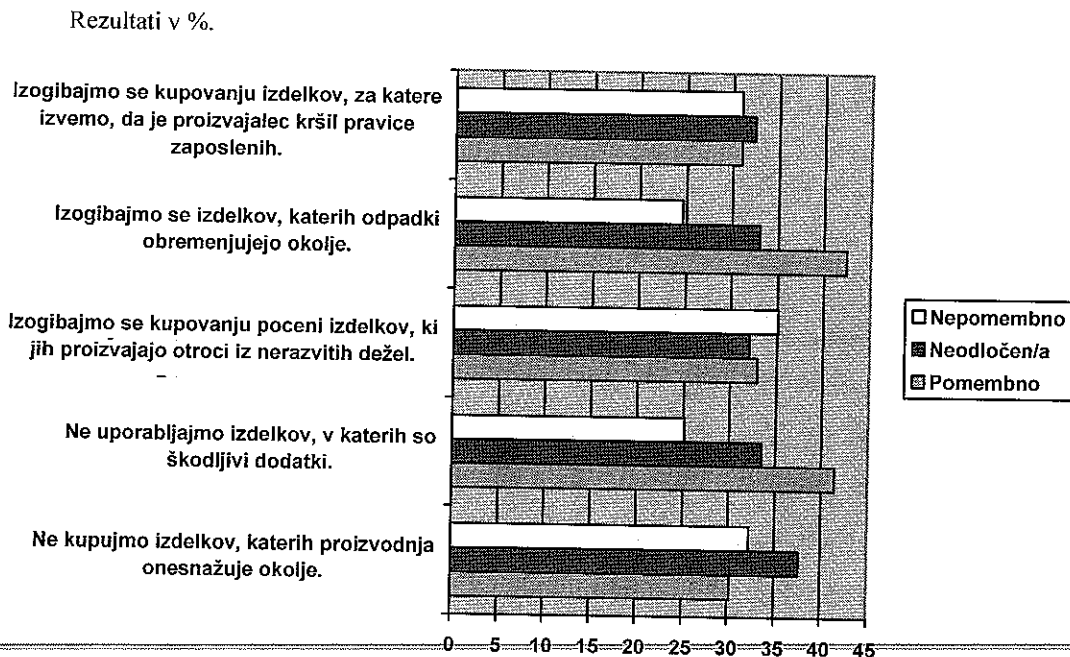
**Tabela 3: Kaj mi je pomembno?**

	N	Srednja vrednost	Standardni odklon
Pomembno je, da imam stvari, ki jih imajo vrstniki.	448	2,38	,994
Moje življenje bi bilo boljše, če bi imel/a več stvari.	451	2,46	1,211
Sreča je povezana z dobrinami, ki si jih lahko privoščim.	451	2,52	1,174
Imeti več pomeni biti srečnejši.	450	2,10	1,186
V današnji družbi je prosti čas vse bolj redka dobrina.	451	4,01	1,039
Ljudje premalo skrbimo drug za drugega.	448	3,86	1,041
Trudim se živeti čim bolj enostavno.	448	3,55	1,037
Skrbi me odnos vseh nas do narave.	449	3,50	1,188
Prihodnje generacije bodo občutile posledice našega ravnanja.	449	4,20	1,061
Najpomembnejše mi je živeti zdravo.	451	3,69	,926

V naslednjem sklopu nas je zanimalo, kako pomembno se zdi mladostnikom ravnati po določenih »napotkih« (na primer Izogibajmo se kupovanju izdelkov, za katere (iz)vemo, da njihov proizvajalec krši pravice svojih zaposlenih), na ta način smo skušali ugotoviti njihovo pripravljenost prakticiranja nekaterih bolj trajnostnih potrošnih vzorcev. Zanimivo je, da so odgovori zelo podobno razporejeni pri vseh trditvah. Kot najbolj pomembna napotka so dijaki izbrali izogibanje izdelkov, ki obremenjujejo okolje, in izogibanje izdelkov, ki vsebujejo škodljive dodatke. Rezultati so prikazani v grafu (Slika 8).

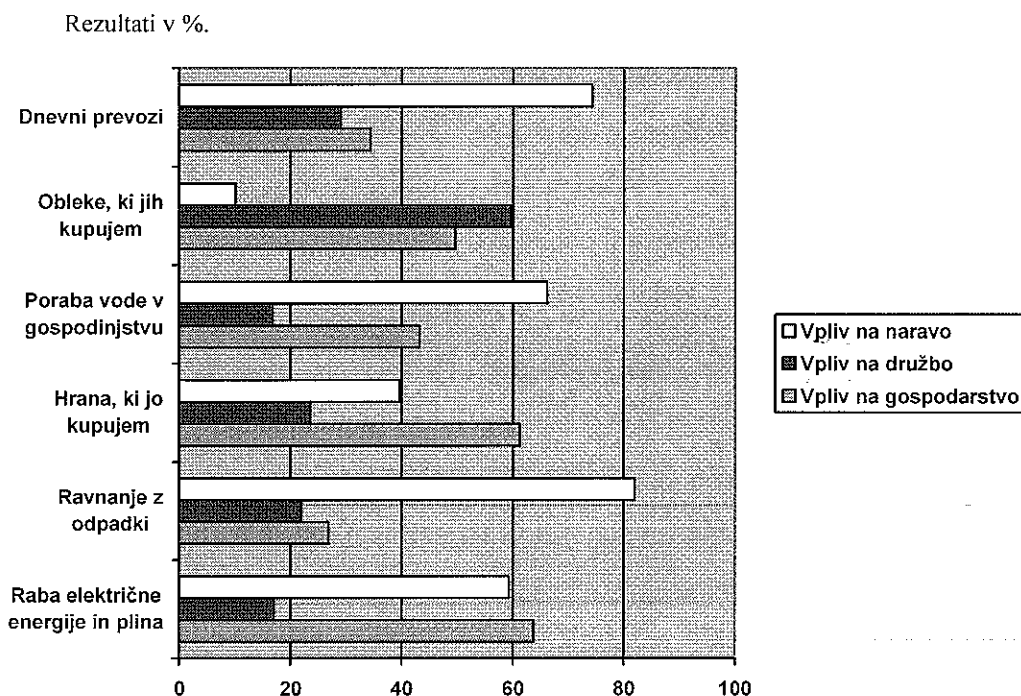
V osmem sklopu smo se osredotočili na zaznavanje odgovornosti glede izboljšanja skupnega življenja – v kolikšni meri dijaki pripisujejo vpliv trem kategorijam: proizvajalcem in trgovcem, državljanom nasploh, samim sebi. Za proizvajalce in trgovce se je približno polovica dijakov (slabih 51 %) odločila, da imajo velik vpliv, neodločenih je bila skoraj tretjina, dobrih 17 % jih je menilo, da nimajo vpliva na izboljšanje kakovosti življenja družbe. Glede državljanov na sploh se je dobrih 61 % vprašanih odločilo, da imajo velik vpliv, slaba tretjina (30 %) je bila neodločena, slabih 9 % pa je menilo, da nimajo nobenega vpliva na izboljšanje skupnega življenja. Posameznik se je sicer z majhno razliko pokazal kot najpomembnejši dejavnik (61,6 %), ki vpliva na spreminjanje življenja skupnosti na bolje, ena petina dijakov je bila neodločena o svojem vplivu, dobrih 18 % pa je menilo, da je posameznik brez vpliva.

Slika 8: Kako pomembno je ravnati po spodnjih napotkih?



V naslednjem sklopu smo skušali ugotoviti, kako dijaki zaznavajo vpliv svojih potrošnih ravnanj na naravno okolje, družbo in gospodarstvo (Slika 9). Najpogosteje so zaznali vpliv na naravno okolje (kar smo tudi pričakovali, saj je to tudi najbolj očitna povezava), najredkeje pa so zaznali vpliv svojih nakupnih odločitev na družbeno okolje.

Slika 9: Ali moja potrošna ravnanja vplivajo na naravo, družbo, gospodarstvo?



Nadalje so dijaki rangirali štiri dejavnike glede na pomembnost vpliva, ki jo imajo na njihovo potrošno ravnanje. Največji vpliv so pripisali družini, na drugem mestu so se znašli vrstniki, šola je na tretjem mestu, najmanj vpliva na njihovo potrošno ravnanje pa so dijaki pripisali medijem. Srednje vrednosti so v spodnji tabeli (Tabela 4).

Tabela 4: Rangiranje skupin po vplivnosti na potrošno ravnanje dijakov

	N	Srednja vrednost	Standardni odklon
Pomembnost vpliva družine na moje sedanje potrošno ravnanje.	435	1,70	,995
Pomembnost vpliva vrstnikov na moje sedanje potrošno ravnanje.	435	2,34	,856
Pomembnost vpliva medijev na moje sedanje potrošno ravnanje.	435	3,16	1,104
Pomembnost vpliva šole na moje sedanje potrošno ravnanje	435	2,80	,938

Seveda ne gre poenostavljati pri interpretaciji podatka, da imajo mediji najmanj vpliva na njihovo potrošno ravnanje (gre najbrž za vpliv, katerega kompleksnosti se sami ne zavedajo), vendar nas je tukaj zanimalo samo njihovo zaznavanje tega vpliva.

V nadaljevanju smo dijake povprašali o nekaterih bolj očitnih oziroma »vidnih« aspektov trajnostnega ravnanja njihove šole. Da v šoli varčujejo z vodo se je strinjala le petina dijakov,

skoraj polovica (49 %) pa je menila, da to počno redko ali nikoli. Nekaj več kot petina dijakov (22 %) se je strinjala s trditvijo, da v šoli ločujejo odpadke, kar dobrih 54 % pa da tega ne počno nikoli ali pa odpadke le redko ločujejo. Dobrih 28 odstotkov dijakov se strinja, da skrbijo za okolico šole, medtem ko dobrih 39 odstotkov meni nasprotno. V šoli se računalniki po uporabi izključujejo po mnenju 35 odstotkov dijakov, nasprotnega mnenja je bilo 42 odstotkov dijakov. Da pozimi odpirajo šolska okna zaradi pretiranega ogrevanja se je strinjalo 28 % vprašancev, skoraj polovica jih je menila nasprotno. Organiziranih šolskih čistilnih ali zbiralnih akcij se udeležuje slabih 16 odstotkov dijakov, slabih 67 odstotkov nikoli ali redko.

Ko smo dijake povprašali, naj ocenijo, ali oziroma koliko posamezni dejavniki (družina, vrstniki, mediji, šola) vplivajo na oblikovanje trajnostno naravnanih potrošnih vzorcev, so največ vpliva pripisali družini (skoraj 55 % jih je menilo, da ima družina velik vpliv), nato vrstnikom (slabih 50 % dijakov je vrstnikom pripisalo velik vpliv), sledili so mediji (dobrih 40 %), najmanj vpliva so pripisali šoli (slabih 30 % jih je menilo, da ima šola velik vpliv na oblikovanje trajnostno naravnanih potrošnih vzorcev).

Da so vsebine, povezane s trajnostno naravnano potrošnjo, obravnavali v šoli, je odgovorila slaba tretjina dijakov (dobrih 32 %). Najpogosteje so te vsebine obravnavali pri Ekonomiji (tako je menilo 40 dijakov), Biologiji (22 dijakov), Študiju okolja (12 dijakov), Kemiji (11 dijakov). Ostali predmeti, ki so jih dijaki navedli, so dobili precej manjše število odgovorov. Če bi odmislili Ekonomijo, ki se ne poučuje na vseh srednjih šolah, nam tako ostaneta dva obvezna predmeta iz naravoslovnega sklopa in en izbirni predmet (Študij okolja).

Dobra polovica vprašancev (dobrih 53 %) je menila, da naj bi pri pouku obravnavali več teh vsebin, slaba polovica pa se s tem ni strinjala (dobrih 46 %). Tisti, ki so se strinjali, da bi pri pouku morali obravnavati več teh vsebin, so najpogosteje odgovorili, da bi naj to bilo pri Biologiji (50 dijakov), Geografiji (18 dijakov), Ekonomiji (18 dijakov), Kemiji (14 dijakov), Sociologiji (13 dijakov). Dijaki so tu več »glasov« dali naravoslovnim predmetom, kar je mogoče razložiti s tem, da: prvič, so jim v sklopu tem trajnostne potrošnje bližje tiste, ki so povezane z okoljevarstvom, in drugič, te teme pogosteje obravnavajo v okviru naravoslovnih predmetov.

Od anketirancev jih je 9 % v osnovni šoli obiskovalo izbirni predmet Okoljska vzgoja, slabih 9 % jih v srednji šoli obiskuje predmet Študij okolja. Slabih pet odstotkov dijakov sodeluje pri projektih, povezanih z vsebino trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje.

### 5.3.1 Pomembnejše ugotovitve

Iz raziskave lahko sklepamo, da je zaznavanje odgovornosti na trgu za dijake omejeno na odgovorno trošenje denarja ter na tiste vidike, ki se neposredno tičejo pričakovanj glede na vloženi oziroma porabljeni denar (value for money). V ospredju so torej materialni vidiki, do neke mere je zaznati tudi skrb glede zdravstvenih vidikov (na primer aditivi v hrani) ali onesnaževanja okolja. Morda bi lahko ta tip odgovornosti poimenovali kot egocentrično potrošniško odgovornost, saj je odgovornost omejena na tiste vidike njihovih potrošniških ravnanj, za katera verjamejo, da neposredno vplivajo na njihovo blagostanje. Ta ugotovitev je v skladu z ostalimi ugotovitvami naše raziskave.

Raziskava med dijaki nam je pokazala, da se dijaki zavedajo vpliva svojega ravnanja kot potrošniki na naravno okolje, vendar pa manj pogosto povezujejo lastno ravnanje na trgu s posledicami, ki se kažejo v družbi in gospodarstvu. Ugotovitev je skladna s predpostavko našega projekta, in sicer da v današnji družbi posameznik/potrošnik redko razmišlja o posledicah oziroma se ne zaveda posledic, ki jih imajo njegova nakupna dejanja (v zelo širokem smislu) na lokalno in globalno skupnost. V šolskem sistemu se tako vsebine, vezane na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, »vežejo« bolj na naravoslovne vsebine, pogosto zanemarjajoč kompleksnost obravnave koncepta trajnostnega razvoja.

Glede na opredelitve sodelujočih dijakov šole ne percipirajo kot institucije, ki ima velik vpliv na njihovo potrošno ravnanje; največji vpliv so pripisali družini, na drugem mestu so se znašli vrstniki, na tretjem šola in na zadnjem mediji. Seveda ne gre poenostavljati pri interpretaciji tega podatka (težko se je na primer strinjati, da mediji nimajo vpliva na njihovo potrošno ravnanje – gre najbrž za vpliv, ki se ga ne zavedajo), tukaj nas je zanimalo predvsem njihovo zaznavanje tega vpliva. Šole tudi niso izpostavili glede vpliva, ki jo ima na oblikovanje trajnostno naravnanih vzorcev potrošnega ravnanja anketirancev: znašla se je na zadnjem mestu, za družino, vrstniki in mediji. Glede določenih »površinskih«, morda »vidnih« pokazateljev šolske trajnostne usmeritve (na primer varčevanje z vodo, ločevanje odpadkov, raba električne energije) je situacija v šolah primerjalno slabša kot v gospodinjstvih anketiranih dijakov. Ta podatek je pomemben zlasti, ko vemo, da so se v tujini kot učinkoviti

in uspešni pokazali tisti pristopi, ki so problematiko trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje inkorporirali v t. i. »vsešolski pristop«. Podajanje vsebine skozi pouk in učne načrte nikakor ni dovolj ali, kot je nazorno zapisala ena od učiteljic (v nadaljevanju je predstavljena raziskava med učiteljicami), ki je sodelovala pri raziskavi: če govorimo eno, delamo pa drugo, je poučevanje o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji brezplodno.

Na vprašanje, ali so v šoli obravnavali vsebine, vezane na trajnostno potrošnjo, je skoraj dve tretjini dijakov odgovorilo negativno, slaba tretjina pa pozitivno. Iz sklopa družboslovno-humanističnih predmetov so najpogosteje o tej tematiki slišali pri ekonomiji, iz sklopa naravoslovno-tehničnih predmetov pa pri biologiji. Večina dijakov sicer meni, da bi morale biti teh vsebin pri pouku več, kot »najprimernejša« predmeta za podajanje vsebin, vezanih na trajnostno potrošnjo, pa so zopet najpogosteje navajali ekonomijo in biologijo.

## 5.4 ANALIZA RAZISKAVE MED UČITELJI

Tako kot vprašalnik za dijake je bil tudi vprašalnik za učitelje razdeljen v več vsebinskih sklopov, v katerih smo jih povprašali o vključitvi vidikov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v obstoječe učne načrte, o konkretnem vključevanju teh elementov v pouk, o metodah, ki jih pri tem uporabljajo, o ustreznosti usposobljenosti učiteljev za prenos znanj in veščin pri izobraževanju za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, o vlogi šole pri tovrstnem izobraževanju, o ovirah in spodbudah pri izobraževanju za trajnostno potrošnjo in trajnostni razvoj ipd. Vprašalnik je v prilogi.

Prvi del vprašalnika je bil namenjen odgovorom tistih učiteljev, ki so v učnih načrtih svojih predmetov zaznali vključenost vsebin, povezanih s trajnostnim razvojem oziroma trajnostno potrošnjo. Od 111 učiteljev jih je 78 (70 %) odgovorilo, da so vsaj v enem od predmetov, ki jih poučujejo, vključene teme, povezane s trajnostnim razvojem. Za trajnostno potrošnjo je ta delež manjši – dobra tretjina učiteljev (36 %) je menila, da so teme, povezane s trajnostno potrošnjo, vključene v učni načrt vsaj enega predmeta, ki ga poučujejo. Ta podatek se sklada z ugotovitvami, do katerih smo prišli z analizo učnih načrtov. Sam pojem trajnostni razvoj je v Sloveniji še zmeraj precej nov in njegov pomen zelo ohlapen, še toliko bolj pa to lahko trdimo za trajnostno potrošnjo. Eden od pokazateljev tega stanja je vsekakor zanimiva ugotovitev, da tudi sami učitelji različno percipirajo prisotnost trajnostnih vsebin v svojih predmetih. Namreč, učitelji istih predmetov na istih srednješolskih smereh so se včasih različno opredelili glede vključenosti trajnostnih vsebin v svoje učne načrte; največ tovrstne »razdvojenosti« je bilo zaznati pri različnih jezikih (predmeti Slovenščina, Angleščina, Nemščina). Tako sta dve učiteljici pripomnili:

Pri tujem jeziku so te vsebine avtomatično vključene in so vključene pri obravnavanih temah, zato menim, da to za moj predmet in nobena novost oziroma sta vzgoja za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo samoumevna. Menim pa, da je poudarek teh vsebin še vedno odvisen od individualnega zavzemanja posameznih učiteljev. (A44, učiteljica angleškega jezika, 50 let, poučuje 24 let)

V pouk slovenščine je obravnava trajnostnega razvoja vključena že od nekdaj. Skozi književnost in z različnimi metodami dela spodbujamo enakost med spoloma, strpnost, odprtost dialoga. Eko vsebine vključujemo v razredne ure ... (A60, učiteljica slovenskega jezika, 36 let, poučuje 8 let)

Nekateri učitelji vidijo torej vključevanje trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje kot nekaj samoumevnega, drugi tega v svojih načrtih ne zaznajo. Menimo, da gre po eni strani za nepoznavanje samih konceptov in vsebin, ki so za temi koncepti, po drugi strani pa je ravno pri teh vsebinah pomembna osebna angažiranost učiteljev, njihov osebni pogled na svet in dojemanje trajnostnih življenjskih stilov. Ali, kot je zapisala ena od učiteljic (veliko učiteljev je izrazilo podobno mišljenje):

Menim, da je zaenkrat obravnavana tema še vedno preveč odvisna od vsakega posameznika in njegove ozaveščenosti in osebne naravnosti. Je pa skrajni čas, da se te teme vključi v izobraževanje in vzgojo otrok, mladostnikov in tudi odraslih. (A52, učiteljica športne vzgoje, 52 let, poučuje 28 let)

Naslednjih nekaj vprašanj je bilo namenjenih tistim učiteljem, ki v pouk, izhajajoč iz učnega načrta predmeta, vključujejo trajnostne vsebine. Skoraj 86 odstotkov učiteljev je menilo, da je obravnava trajnostnega razvoja za njihove predmete pomembna, vendar pa se je le 55 odstotkov učiteljev strinjalo, da se teme, vezane na trajnostni razvoj, smiselno prepletajo z glavno vsebino učnega načrta predmeta. Da je tem trajnostnega razvoja v učnih načrtih njihovih predmetov dovolj, se je strinjalo 46 odstotkov respondentov. Glede vključenosti tem trajnostne potrošnje so bili odgovori razdeljeni približno na tretjine: 32 % se je strinjalo, da je v okviru trajnostnega razvoja dan ustrezen poudarek na trajnostno potrošnjo, nasprotno je menilo 37 %, neodločenih je bilo 31 %.

V nadaljevanju nas je zanimalo, katere učne metode so po mnenju učiteljev najprimernejše za učenje in poučevanje »trajnostnih« vsebin. Odgovori so prikazani v spodnji tabeli (Tabela 5); naj omenimo, da tukaj nanizane metode ne sledijo nobeni klasifikaciji, temveč so le zapis naštevaj učiteljev. Edino merilo razvrstitve je bila pogostost izbire oziroma zapisa posameznega pristopa (vidno v desnem stolpcu), učitelj pa je seveda lahko naštel večje število metod. Glede na podatek, da je na to vprašanje odgovarjalo 78 učiteljev (kolikor jih vključuje vsebine trajnostnega razvoja in/ali trajnostne potrošnje v pouk svojega predmeta oziroma predmetov), se nam sama pestrost različnih metod zdi skromna (upoštevajoč seveda dejstvo, da je posamezni učitelj lahko zapisal večje število metod, in ne seštevka vseh metod, ki so jih zapisali učitelji).



**Tabela 5: Učne metode, primerne oziroma učinkovite za obravnavo TR in TP**

<i>Metoda</i>	<i>Število odgovorov</i>
Skupinsko delo (in delo v dvojicah)	19
Debata	16
Projektno delo, projektne naloge	13
Razgovor	12
Razlaga (frontalna)	10
Poučevanje na konkretnih primerih, analiza primerov (iz prakse)	6
Terensko delo	5
Seminarske naloge	5
Raziskovalne naloge	4
Delo z besedilom	4
Govorni nastopi	3
Power point predstavitev	3
Uporaba AV sredstev, izdelava filmov	3
Strokovna ekskurzija	2
Delo z učnimi listi	2
Laboratorijske vaje	2
Igra vlog	2
Medpredmetne povezave	2
Aktivne metode dela (ni zapisano, katere)	1
Reševanje in analiziranje vprašalnikov	1
Samostojno reševanje problema	1
Branje besedil	1
Demonstracija	1
Bralno, slušno razumevanje	1
Navajanje primerov iz okolja	1
Intervju + analiza zbranih podatkov	1
Ogledi strokovnih filmov	1
Izkustveno učenje	1
Delavnice	1
Delo z elektronskimi viri	1

V naslednjem, šestem sklopu smo jih povprašali o odzivih dijakov na vsebine trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje. S trditvijo, da dijaki radi obravnavajo te teme, se je strinjalo 59 % vprašancev, nekoliko večje število vprašancev (slabih 62 %) se je strinjalo, da so dijaki pri obravnavi teh tem aktivni. Enako število (slabih 62 %) učiteljev se je strinjalo, da obravnava teh tem pozitivno vpliva na oblikovanje trajnostno naravnane potrošnega

ravnanja dijakov. Da so dijaki seznanjeni s temami trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje pa se je strinjalo 28 % učiteljev, nasprotno je menilo 31 %, neodločenih je bilo 41 %.

Ko smo učitelje povprašali, ali menijo, da so ustrezno usposobljeni za poučevanje v predmet vključenih teh vsebin, jih je dobrih 60 % menilo, da so ustrezno usposobljeni, dobrih 39 % učiteljev pa, da niso. Ta rezultat bomo kasneje primerjali še z mnenjem učiteljev o splošni usposobljenosti učiteljev za poučevanje trajnostnih vsebin.

Zanimivi so odgovori na naslednje vprašanje, v katerem nas je zanimalo mnenje učiteljev o ključnih znanjih za obravnavo in poučevanje vsebin trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje. Odgovori so seveda zelo raznovrstni, vendar je moč v njih najti nekaj ponavljajočih se – pogosto je bilo namreč izpostavljeno, da naj bi učitelj imel znanja s področja različnih disciplin, tako tistih iz družboslovno–humanističnega sklopa kot naravoslovno–

matematičnega. Tako se je na primer večkrat pojavila »kombinacija« ekonomije, sociologije, biologije in ekologije. Učitelji se torej zavedajo interdisciplinarnosti področja trajnostnega razvoja, ki pa seveda zahteva bolj poglobljeno znanje, kar od učitelja terja več kot le dobro poznavanje svojega področja. Tako je eden od učiteljev zapisal:

*/Ključna znanja so/ znanja s področja ekonomije, družboslovnih znanj, kot so sociologija in psihologija, naravoslovna znanja – biologija, kemija pa tudi matematika in statistika za vrednotenje različnih pokazateljev, s katerimi merimo trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo. (A78, učiteljica statistike in ekonomije, 49 let, poučuje 24 let)*

#### **Učitelji so na sploh poudarjali »širšo« izobraženost:**

splošna razgledanost in ozaveščenost o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji, osebno prepričanje, da brez načel trajnostnega razvoja žagamo vejo, na kateri sedimo, nenehno dopolnjevanje in razširjanje znanja in vedenja o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji (A75, učiteljica matematike, 43 let, poučuje 21 let)

splošna razgledanost, zavedanje globalnih problemov, želja o učenju novega (A24, učiteljica angleškega jezika, 37 let, poučuje 11 let)

strokovna usposobljenost, razgledanost, nenehno izobraževanje (A2, učiteljica zgodovine in geografije, 33 let, poučuje 9 let)

Pogosto so učitelji, ki poučujejo predmet z na primer naravoslovnega področja, zapisali, da bi za poučevanje o trajnostnem razvoju rabili določena znanja s področja družboslovja ali humanistike (najpogosteje se tako pojavljajo sociologija, ekonomija, psihologija, filozofija). Velja pa tudi nasprotno – učitelji družboslovnih ali humanističnih predmetov so pogosto zapisali, da bi bila uporabna nekatera naravoslovna znanja (najpogosteje sta bili omenjeni biologija in ekologija).<sup>18</sup> V tem kontekstu so učitelji tudi večkrat poudarili, da bi bilo za izobraževanje o trajnostnem razvoju ključno medpredmetno sodelovanje.

Poleg »splošne razgledanosti« so učitelji poudarili tudi nenehno izobraževanje (na primer zgornja izjava). Sklepamo lahko, da se učitelji zavedajo hitrih sprememb, ki se danes dogajajo povsod. Z dodatnim in rednim usposabljanjem pa bi lahko te spremembe vnašali v učni proces. Veliko učiteljev je opozarjalo tudi na pomanjkljiva praktična znanja, ki jih imajo. Po mnenju marsikaterega učitelja samo podajanje teorije ni dovolj učinkovito pri učenju za trajnostni razvoj. Tako sta na primer dve od učiteljic zapisali:

Premalo možnosti je, da bi trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo lahko podpirali v praksi. Dijakom podajamo teorijo. (A24, učiteljica angleškega jezika, 37 let, poučuje 11 let)

/Pomembno je/ znati k spodbujati k drugačnemu načinu razmišljanja, več znanj iz prakse. (A20, učiteljica ekonomije, 39 let, poučuje 9 let)

Da zgolj podajanje teorije in nizanje podatkov pri poučevanju in učenju o trajnostnem razvoju ne obrodi sadov, je bilo že marsikje zapisano (o tem nekoliko več v drugih poglavjih tega besedila) in tega se (vsaj v določeni meri) zavedajo tudi učitelji, ki so sodelovali v raziskavi. Eno od rešitev ponujajo učitelji sami v odgovoru na isto vprašanje oziroma na vprašanje o primernih metodah za poučevanje za trajnostni razvoj; večkrat so bili namreč omenjeni primeri iz prakse, ki bi jih lahko obravnavali med poukom, učitelji so izpostavili tudi povezovanje teoretičnih in praktičnih znanj itd. Tako je eden od učiteljev zapisal:

Vseskozi vključujem in obravnavam predvsem trajnostni razvoj in nekoliko manj trajnostno potrošnjo; slednje zaradi spreminjanja potrošniških navad nekoliko manj. Dijake vzgajam in učim po načelu »učenje za življenje«, kar je nedvoumno zelo pomembno. Povezujem teorijo,

---

<sup>18</sup> Naj omenimo le nekaj odgovorov učiteljev: učiteljica psihologije je menila, da bi ji bila za poučevanje o TR dobrodošla znanja s področja ekonomije in varstva okolja, učiteljica fizike znanja s področja sociologije, učiteljica geografije znanja s področja sociologije in ekonomije itd.

prakso in delovne izkušnje. Glede na hitre in nenehne spremembe na vseh področjih, le tem skušam slediti in jih upoštevam pri vsakdanjem izvajanju vzgojno izobraževalnega procesa. (A65, učitelj poslovnega komuniciranja, 54 let, poučuje 18 let)

V devetem sklopu (rezultati so prikazani tudi v grafu – Slika 10 na strani 74) so učitelji izražali stopnjo strinjanja s trditvami, ki so se navezovale na vključevanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo v šolski kurikulum. Da je šola najustreznejše mesto za izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo se je strinjala skoraj polovica vprašanih (dobrih 49 %), neodločenih je bilo 43 %, s trditvijo se ni strinjalo dobrih 7 % učiteljev. Da ima šola ključno vlogo pri vzgoji oziroma oblikovanju mladega človeka v trajnostno naravnega potrošnika se je strinjalo 45 % učiteljev, neodločenih je bilo slabih 38 %, nasprotno je menilo dobrih 17 %. Naj na tem mestu (čeprav je bilo v vprašalniku zapisano drugje) zapišemo mnenje ene od učiteljic:

*Družina in dom sta temeljna dejavnika pri »vključevanju in obravnavi« TR in TP. Ker pa je zakoreninjene navade in razvade (staršev) težko spreminjati, je za marsikaterega otroka šola edini usmerjevalec na tem področju. Vredno se je potruditi. (A7, učiteljica matematike, 43 let, poučuje 21 let)*

S trditvijo, da bi izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo dijake opremilo s koristnimi orodji za odločanje v vsakdanjem življenju se je strinjalo slabih 73 % učiteljev. Da bi morale biti vsebine o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji vključene v vse obvezne predmete se je tudi strinjala večina učiteljev (dobrih 62 %).

~~Zanimalo nas je tudi, v katere predmete oziroma sklope predmetov bi te vsebine najbolj sodile. Da je to domena predvsem naravoslovno-tehničnih predmetov, se je strinjalo skoraj 23 % vprašancev, neodločenih je bilo dobrih 30 %, s to trditvijo pa se ni strinjala slaba polovica učiteljev (46 %). Da obravnavanje trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje spada predvsem v predmete družboslovno-humanističnega sklopa, se je strinjalo dobrih 36 % učiteljev, neodločenih je bilo dobrih 23 %, s trditvijo pa se ni strinjalo 40 % anketirancev. Veliko strinjanje so učitelji izrazili s trditvijo, da bi se izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo najbolje obneslo kot medpredmetno področje – kar dobrih 68 % učiteljev je bilo takih, ki so se s tem strinjali, nasprotnega mnenja je bilo dobrih 13 % vprašancev. Polovica učiteljev (51 %) se ni strinjala s trditvijo, da bi za izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo bilo najbolje oblikovati poseben izbirni predmet, neodločenih je bilo 26 %, z izbirnim predmetom kot primerno obliko izobraževanja za trajnost pa se je strinjalo~~

23 % učiteljev. Da bi tovrstno izobraževanje moralo biti sestavni del prikritega kurikula, se je strinjalo slabih 54 % učiteljev, neodločenih je bila slaba četrtnina, nasprotno je menilo dobrih 21 % učiteljev. Naj na tem mestu zapišemo še odgovor učiteljice, ki se deloma navezuje tudi na prikriti kurikulum:

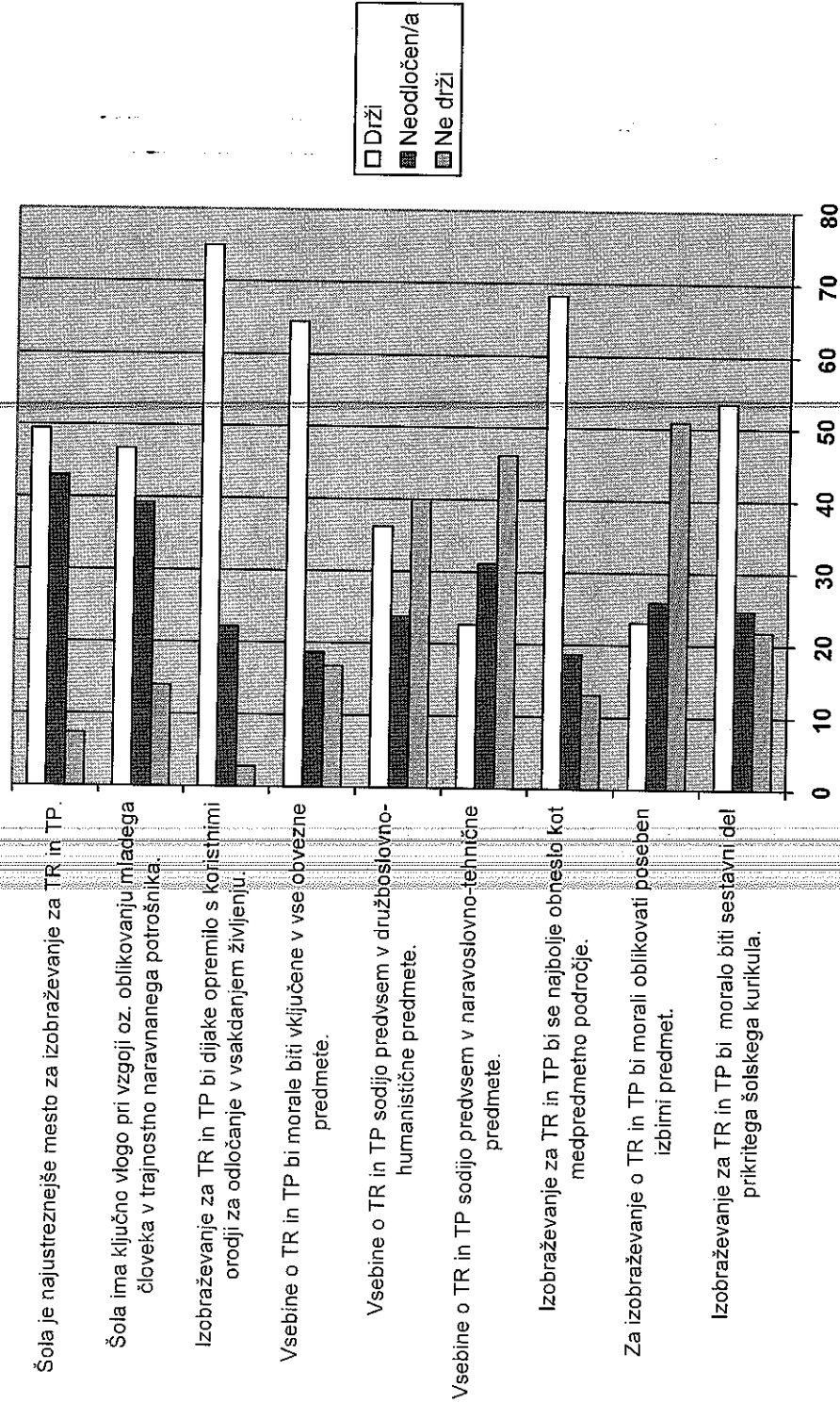
Če govorimo eno, delamo pa drugo, je poučevanje o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji brezplodno. Dokler torej v šoli ni termostatskih ventilov na radiatorjih (in kurimo, ko je zunaj 20 stopinj), dokler po tedne in tedne pušča kotliček v WC-ju ali pipa v učilnici, dokler se namesto za termoizolacijo odločamo za klimatske naprave ... je však trud ozaveščanja vržen proč. *(A76, učiteljica matematike, 43 let, poučuje 21 let)*

V naslednjem sklopu smo postavili trditve, ki so se nanašale na nekatere vidike poučevanja. Da so učitelji dovolj usposobljeni za obravnavo tem trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje, se je strinjalo slabih 30 % vprašancev, neodločenih je bilo 37 %, nasprotno je menila tretjina vprašanih. Ta rezultat se bistveno razlikuje od rezultata, ki smo ga dobili na podobno trditev, s katero pa so izkazovali stopnjo strinjanja le tisti učitelji, ki poučujejo predmete, v katerih učne načrte so vključene v raziskavi obravnavane vsebine. V prejšnji trditvi so namreč ocenjevali lastno usposobljenost, v tej pa presojali usposobljenost učiteljev za poučevanje o/za trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji nasploh. Da je učiteljem težavno prilagajati pouk svojih predmetov, da bi vanje smiselno vključili obravnavo trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje, se je strinjala dobra tretjina učiteljev (34 %), neodločenih je bilo dobrih 42 %, nasprotnega mnenja je bilo dobrih 23 % vprašancev. S trditvijo, da učitelji nimajo dovolj časa, da bi vključevali te vsebine v pouk, se je strinjala skoraj tretjina učiteljev, neodločenih je bilo 43 %, nasprotno je menilo dobrih 14 %.

V zadnjem sklopu smo učitelje povprašali, da ocenijo nekatere dejavnike (smernice šole, didaktična gradiva, prilagojeni učni načrti itd.) glede tega, ali so lahko spodbudni za učitelje, da bi ti lažje vključevali oziroma obravnavali teme trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje pri pouku. Srednje vrednosti so podane v tabeli (Tabela 6). Kot je razbrati iz tabele, med posameznimi dejavniki ni bilo bistvenih razlik. Kot dejavnik, za katerega se je izreklo največ učiteljev (slabih 73 %), je bilo sodelovanje učiteljev različnih predmetov pri oblikovanju tematskih sklopov. Da je dodatno usposabljanje učiteljev spodbudni dejavnik, se je odločilo dobrih 70 % učiteljev, za ustrežnejša didaktična gradiva se je odločilo 69,8 % učiteljev, sledile so smernice šole (69,2 %). Za smernice MŠŠ kot spodbudni dejavnik se je odločil najmanjši delež učiteljev (48,6 %).

Slika 10: Kam sodi izobraževanje za TR in TP?

Rezultati v %.



**Tabela 6: Pomoč pri vključevanju TR in TP v pouk**

	N	Srednja vrednost	Standardni odklon
Jasne smernice vodstva naše šole	104	3,81	1,062
Ustreznejša didaktična gradiva	106	3,89	1,081
Sodelovanje učiteljev različnih predmetov pri oblikovanju tematskih sklopov	106	3,99	1,065
Navodila MŠŠ	105	3,32	1,275
Ustrezno prilagojeni učni načrti	106	3,91	1,047
Dodatno usposabljanje učiteljev	107	4,03	1,041

Od 111 učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, jih je bilo 31 (27,9 %) takih, ki so bili ali so zaposleni v šoli, ki je spadala oziroma spada pod okrilje ekošol ali zdravih šol. Dodatnega usposabljanja za poučevanje vsebin, vezanih na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, se je udeležilo 8 učiteljev (7,5 %).

#### **5.4.1 Pomembnejše ugotovitve**

Rezultate raziskave med učitelji smo interpretirali že zgoraj, zato na tem mestu le na kratko navedimo nekaj ključnih ugotovitev:

- 70 % odstotkov učiteljev, ki je sodelovalo v raziskavi, je v učnem načrtu svojega predmeta (predmetov) zaznalo elemente trajnostnega razvoja, za vključenost elementov trajnostne potrošnje je tako menilo 36 % vprašanih.
- Zanimiva je ugotovitev, da tudi sami učitelji različno percipirajo prisotnost trajnostnih vsebin v učnih načrtih svojih. Učitelji istih predmetov na istih srednješolskih smereh so se namreč včasih različno opredelili glede vključenosti trajnostnih vsebin v svoje učne načrte; največ tovrstne »razdvojenosti« je bilo zaznati pri različnih jezikih.
- Ta ugotovitev lahko med drugim kaže tudi na to, da je za vključevanje teh vsebin pomembna osebna angažiranost učiteljev, njihov osebni pogled na svet in dojemanje trajnostnih vidikov.
- Raznovrstnost metod obravnave trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje se nam zdi skromna.

- Učitelji se zavedajo kompleksnosti izobraževanja za trajnostni razvoj, na kar lahko sklepamo po njihovih odgovorih na vprašanje, katera so ključna znanja, ki naj bi jih imel učitelj kot »izobraževalec« za trajnostni razvoj. V odgovorih so tako velikokrat skupaj navedeni predmeti tako iz naravoslovnih kot družboslovnih disciplin, pogosto je poudarjena »splošna razgledanost«. Poudarili so tudi znanja iz prakse, ki jim manjkajo, in pomembnost nenehnega izobraževanja.



## 6 IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ – DILEME IN PRILOŽNOSTI

Kot smo že nakazali v uvodnem poglavju, obstaja veliko opredelitev trajnostnega razvoja in ravno tako veliko različnih dojemanj izobraževanja za trajnostni razvoj. Dasiravno so mnoge opredelitve zelo različne, avtorji pa podpirajo različne vloge izobraževanja za trajnost (ali izobraževanja 'o trajnosti', 'kot trajnosti' itd.), pa v vsaj dveh zadevah soglašajo: da ima izobraževanje oziroma učenje ključno vlogo za trajnostno prihodnost in da večina izobraževalnih praks oziroma prevladujoča izobraževalna paradigma (še) ne vodi k trajnosti.

### 6.1 KAKŠNO IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ?

Da transfer in kopičenje znanja samo po sebi ne vodi k trajnostni spremembi, je pomembna izhodiščna točka, ko razmišljamo o izobraževanju za trajnostni razvoj. To je na primer dokazala več desetletna izkušnja z izobraževanjem na področju okoljske vzgoje. Sterling (2001) gre celo dlje in trdi, da ima lahko preveč znanja (na primer o globalnih krizah) brez hkratnega globljega in širšega učnega procesa negativne učinke.

Da je v učne načrte in kurikule tako ali drugače treba vključiti trajnost, se mnogi strinjajo, ne strinjajo se pa nujno v tem, kakšen naj bi ta kurikulum – in izobraževanje nasploh – bil. Z dodajanjem posameznih tem v obstoječe učne načrte in kurikule brez korenitih sprememb samega sistema, po prepričanju mnogih ne dosežemo veliko (prim. Sterling, 2001, 2002, 2004, Webster, 2004, Scott & Gough, 2003, Selby, 2007a, 2007b, McKeown, 2006, Henderson in Tilbury, 2004).

Sterling (2001) zato uporablja izraz trajnostno izobraževanje<sup>19</sup>, saj meni, da je potrebna sprememba izobraževalne paradigme, sprememba v izobraževalno kulturo, ki »tako razvija kot poseblja teorijo in prakso trajnosti«. Zagovarja transformativni pristop k izobraževanju oziroma sistemski pristop. Čeprav je danes po njegovem mnenju še zmeraj prevladujoč transmisivni pristop k izobraževanju, so nekatere spremembe, ki se danes dogajajo na

---


<sup>19</sup> V angleščini 'sustainable development'. 'Education for sustainable development' se v slovenščino prevaja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj.

področju izobraževanja, pozitivne oziroma pomembne tudi za trajnostno izobraževanje. Gre za tiste vidike, ki poudarjajo (prav tam, 44):

- bolj učenje kot poučevanje,
- veščine za življenje in 'vseživljenjsko učenje',
- hibridne in multidisciplinarne predmete,
- informacijsko tehnologijo kot učno sredstvo,
- učenje na daljavo in 'odprto' učenje,
- 'učečo se organizacijo' in
- priznavanje prehodne narave znanja.

Da bi se sistem spremenil, je po Sterlingovem mnenju (2002) najprej treba določiti namen

Tabela 7: Ključni premiki v politikah in praksi

Ključni premiki v politikah in praksi		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• centralno kontroliran kurikulum</li> <li>• fiksno znanje</li> <li>• abstraktno znanje</li> <li>• poučevanje/svetovanje</li> <li>• malo učnih stilov</li> <li>• pasivno učenje</li> <li>• disciplinarnost</li> <li>• specializacija</li> <li>• zunanje vrednotenje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• decentralizirano oblikovanje kurikula</li> <li>• začasno, provizorično znanje</li> <li>• znanje o resničnem svetu</li> <li>• participativno učenje</li> <li>• raznoliki učni stili</li> <li>• reflektivno/aktivno učenje</li> <li>• inter in transdisciplinarnost</li> <li>• širina in fleksibilnost</li> <li>• nenehno notranje vrednotenje in refleksija</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• organizacija, ki poučuje</li> <li>• formalno izobraževanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• učeča se organizacija</li> <li>• vseživljenjsko izobraževanje</li> </ul>	
OD		PROTI

Vir: Sterling (2002)

sistema. Pomembno je namreč, ali je namen izobraževanja:

- reproduciranje družbe in kulture in promoviranje državljanstva – gre za *socializacijsko funkcijo*;
- usposabljanje ljudi za zaposlitev – *poklicna funkcija*;

- razvijanje posameznika in njegovih potencialov – *liberalna funkcija* in
- spodbujanje sprememb proti pravičnejši družbi in boljšemu svetu – *transformativna funkcija*.

Tradicionalno se je izobraževalni sistem usmerjal predvsem na prvi oziroma prva dva namena, za trajnostno izobraževanje pa je pomembna integracija vseh štirih namenov. Sprememba izobraževalne paradigme tako implicira premike od statičnega, 'top-down' pogleda (pogleda navzdol) na bolj dinamično in fleksibilno izobraževanje (Tabela 7).

V preteklosti (pa tudi danes) je bilo po Sterlingovem mnenju preveč poudarka na značilnostih iz levega stolpca, zato se je treba pomakniti proti bolj holističnemu pogledu na učenje. To pa nikakor ne pomeni zavreči vsega, kar je veljajo prej, temveč ohraniti od »stare« paradigme najboljše.

**Tabela 8: Spreminjanje poudarkov v smeri izobraževanja za trajnost**

Fokus	Prejšnji pristop	»Porajajoči se« pristop
Problem	Onesnaževanje	Vzroki za netrajnostno rabo virov
Rešitev	Varstvo in zaščita okolja	Sodelovalne rešitve za trajnostni razvoj
Povezanost	Ljudje ločeni od ekosistema	Ljudje del ekosistema
Cilji	Individualno zavedanje, znanje in obnašanje	Trajnostni življenjski stil in družbe
Metode	Temeljijo pretežno na informacijah	Participatorne in eksperimentalne, razvoj skupnosti in grajenje sposobnosti
Čas in razsežnost	Kratkoročnost, lokalnost in nacionalnost	Dolgoročno sistemsko
Učeči	Javnost in ciljne skupine	Udeleženci, deležniki in partnerji
Implementacija	Pretežno od zgoraj navzdol	Skozi partnerstva in mreže
Legitimnost	Tehnična in znanstvena ekspertiza	Mnogovrstne perspektive – temeljijo na različnih načinih gledanja, vedenja in delanja

Vir: NSW Council on environmental education, 2006, 11

Vsekakor pa se spreminjajo poudarki v izobraževanju, ki se usmerja v trajnostni razvoj. Nekateri so navedeni v tabeli (Tabela 8). Za srednji stolpec bi lahko rekli, da predstavlja izhodišča okoljske vzgoje, kot je bila pojmovana v preteklosti, desni pa poudarke

izobraževanja za trajnostni razvoj (ali tudi okoljske vzgoje, ki se je »transformirala« v širše področje, ki pod svoje okrilje prevzema izobraževanje za trajnostni razvoj).<sup>20</sup>

## 6.2 RAZLIČNE RAVNI SPREMEMB – RAZLIČNI REZULTATI <sup>21</sup>

Scott in sodelavci zagovarjajo pomembnost učenja za trajnostni razvoj, saj nas po njihovem mnenju ne morejo poučevati, kako »preskočiti« v trajnostno družbo – lahko se le učimo, kako to storiti. Če se bo trajnostni razvoj »zgodil«, bo to učni proces in ne implementiranje nekih vnaprej določenih nizov vedenj.

Ob razmišljanju o trajnostnem razvoju, učenju in spremembah so identificirali tri tipe pristopov:

- Tip 1 predpostavlja, da so težave, s katerimi se sooča človeštvo, predvsem okoljske, da jih lahko razumemo s pomočjo znanosti in rešimo s primernimi okoljskimi in/ali družbenimi dejanji in tehnologijami. Predpostavlja, da učenje vodi k spremembi, enkrat ko so dejstva prepoznana in ljudje z njimi seznanjeni.
- Tip 2 predpostavlja, da so naši temeljni problemi družbeni in/ali politični in da ti problemi producirajo okoljske simptome. Te težave je moč dojeti s sredstvi, ki segajo od na primer družbeno-znanstvenih analiz do prvotnega (avtohtonega) znanja.

V obeh zgornjih primerih je rešitev v družbeni spremembi, kjer je učenje orodje, ki omogoča izbiro med alternativnimi prihodnostmi, ki so lahko določene na podlagi tega, kar je znano v sedanjosti. Široko gledano – učeči so tam, da cenijo, spoštujejo tisto, za kar jim drugi povedo, da je pomembno.

- Pristopi tipa 3 predpostavljajo, da kar je (in kar je lahko) znano v sedanjosti ni zadostno; zelena končna stanja ne morejo biti natančno določena. To pomeni, da mora biti vsako učenje odprto. Ti pristopi so nujni, bistveni, če naj negotovosti in

<sup>20</sup> V mnogih državah namreč izobraževanje za trajnostni razvoj neposredno izhaja iz okoljske vzgoje, ponekod so ohranili ime okoljska vzgoja, vendar so področje, ki ga ta pokriva, razširili (na primer Avstralija).

<sup>21</sup> Pogledi Scotta in sodelavcev so v tem poglavju povzeti/citirani iz dveh virov: Scott & Gough, 2003, Vare & Scott, 2007.

kompleksnosti, inherentne v našem načinu življenja, vodijo k reflektiranemu družbenemu učenju o tem, kako bomo morda živeli v prihodnosti.

V kontekstu *vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj* pa identificirajo dva povezana in komplementarna pristopa, ki ju imenujejo VITR1 (ESD1) in VITR2 (ESD2).

- VITR1: promovira/omogoča spremembe v tem, kar počnemo; promovira informirana obnašanja in načine mišljenja, kjer je potreba po tem jasno identificirana in dogovorjena. VITR1 ustreza zgornjima tipoma 1 in 2. Gre za zavedanje potreb po spremembi in tudi usmerjanje proti dobrinam in storitvam, ki bodo reducirale ekološki odtis naših vedenj. Kjer je to primerno, so pozitivna dejanja vodena s kombinacijo spodbud in kazni; čeprav gre za osnovno obliko učenja, gre vendarle za učenje. Učinki so merljivi skozi manjši vpliv na okolje – na primer zmanjšanje količine odpadkov, varčevanje z energijo. VITR1 ustreza ustaljenemu gledanju na trajnostni razvoj kot na tisti razvoj, ki ga vodijo strokovnjaki in znanje. To je »Unesco« videnje, ki poganja na primer Desetletje, tako izobraževanje za trajnostni razvoj dojema večina vlad. VITR1 je pomemben predvsem iz dveh razlogov: 1. jasnost kratkoročnih koristi za organizacije, družine, posameznika, tudi za okolje; 2. ukvarjati se je treba le z očitnim (na primer le malo je argumentov proti izolaciji stavb).
- VITR2: gre za izgrajevanje sposobnosti kritičnega mišljenja o tem (in onkraj tega), kar zagovarjajo strokovnjaki; preizkušanje idej trajnostnega razvoja; raziskovanje protislovij, inherentnih trajnostnemu življenju; učenje *kot* trajnostni razvoj. Gre za tip 3 pristopa k učenju. S te perspektive trajnostni razvoj ni le odvisen od učenja, temveč je inherentno učni proces. V VITR2 ni mogoče meriti uspeha glede na okoljski vpliv, ker gre za odprti proces – proces, ki nima zaključka; rezultati bodo odvisni od človeških nepredvidenih odločitev v prihodnosti, od nepredvidenih prihodnjih okoliščin. Lahko pa raziskujemo obseg, do katerega so ljudje motivirani in sposobni razmišljati kritično in se čutijo opolnomočeni, da prevzamejo odgovornost.

Čeprav se morda na prvi pogled ne zdi, gre pri VITR1 in VITR2 za komplementarna in ne nasprotujoča si pristopa. Če bi lahko VITR1 označili kot učenje s pomočjo zunanjega vira, je potem VITR2 ponotranjeno učenje. Scott in Gough (2003, 75) tako trdita, da vprašanje pravega pedagoškega pristopa k učenju v kontekstu trajnostnega razvoja nima absolutnega

odgovora. Zato predlagata izbiro tistega pristopa, ki najbolj ustreza značilnostim učnega konteksta.

Tilburyjeva (2007) meni, da se v velikem delu izobraževanja, ki se uvršča pod izobraževanje za trajnost, skuša pritegniti ljudi v konkretna dejanja, kot so na primer potrošniške akcije ali prostovoljne akcije za ohranjanje narave. Lahko bi dejali, da gre za dejanja, ki jih je mogoče uvrstiti k pristopu VITR1. Vendar pa so, tako Tilburyjeva, spremembe za trajnost, ki temeljijo na učenju, korak naprej in pomagajo učečim se »razvijati veščine, s katerimi lahko vplivajo na spremembe znotraj sistema, organizacije ali širše družbe. Omogoči učečemu se identificiranje odnosov, ki lahko povzročijo spremembe, v nasprotju z enkratnimi akcijami, za katere ni nujno, da se dotaknejo temeljnih razlogov.« (prav tam, 119). Razvijanje kritičnega in systemskega mišljenja bo omogočilo učečim se, da vidijo samo bistvo – tovrstno učenje pa lahko uvrstimo k pristopom VITR2.

---

Ko govori o na učenju temelječih spremembah, Tilburyjeva, govori o procesu, ki lahko ljudi motivira pri ustvarjanju trajnostnih prihodnosti, pa tudi o strategiji za spremembe, ki bo pomagala posameznikom in organizacijam pri usmerjanju proti trajnosti (prav tam).

## 7 PRIPOROČILA OB VKLJUČEVANJU TRAJNOSTNIH VSEBIN IN UČENJA

Da je izobraževanje ključno za trajnostno prihodnost, smo že večkrat poudarili. Ravno tako smo poudarili, da transfer novih znanj sam po sebi ne predpostavlja sprememb v smeri trajnosti. McKeownova (2006) tako na primer govori o paradoksu izobraževanja; po eni strani je izobraževanje nujno za trajnostni razvoj, po drugi strani pa so najbolj izobražene dežele najmanj trajnostne v vsaj nekaterih pogledih (pri rabi neobnovljivih virov energije, pri »proizvajanju« odpadkov itd.). Torej je ta odnos med izobraževanjem in trajnostjo kompleksen, saj sama raven izobraževanja ne nujno podpira trajnostne družbe (prav tam).

Avtorji se razlikujejo v mnenjih, kakšne naj bodo spremembe v izobraževanju, ki naj bi vodile k (bolj) trajnostni prihodnosti oziroma trajnostnemu izobraževanju. Nekateri so prepričani, da bo to mogoče doseči edino s spremembo same paradigme izobraževanja v prihodnosti (na primer Webster, 2004, Scott in Gough, 2003), drugi zagovarjajo »preusmeritev« izobraževanja v trajnostni razvoj z večjimi ali manjšimi prilagoditvami kurikula (v to kategorijo bi lahko uvrstili velik del nacionalnih strategij za trajnostni razvoj, strategij mednarodnih organizacij, med njimi tudi Unescovo strategijo). Nekateri avtorji menijo, da bi moral biti ključni fokus Desetletja odpiranje debate o promoviranju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj kot načina »izzivanja in vpraševanja pogledov na širši svet in na prihodnost našega planeta, ne pa o učenju vnaprej določenih ciljev in rezultatov« (Bourn, 2008).

V Sloveniji so bile pred letom dni sprejete Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (MŠŠ, 2007), v katerih so med drugim opredeljena ključna področja in cilji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Naše mnenje je, da bi bilo poleg smernic na nivoju ministrstva smiselno pripraviti tudi neke vrste *akcijski načrt*, ki bi olajšal implementacijo trajnostnih elementov v učenje, poučevanje in šolski prostor nasploh. Nikakor naj seveda ne bi šlo za preskriptivni dokument, kateremu bi šole morale striktno slediti, temveč predvsem vodilo vodstvom šol, učiteljem, učencem, pa tudi staršem in lokalni skupnosti pri iskanju, inoviranju, kreiranju trajnostnih načinov delovanja šole. Ta načrt naj bi bil plod sodelovanja med ministrstvom, strokovnjaki s področja trajnostnega razvoja in vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, šolskimi vodstvi, učitelji in nevladnimi organizacijami.

V nadaljevanju podajamo pomembna načela, ki naj bi vodila pripravo tovrstnega akcijskega načrta pa tudi oblikovanje trajnostne šolske skupnosti. Naj poudarimo, da v središče vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj postavljamo *vsešolski pristop* – le s pristopom, ki šolski prostor zapopade kot celoto in se ne zadovolji zgolj z recikliranjem in uvajanjem novih tem v učne načrte, bo lahko šola postane del trajnostne prihodnosti.

## 7.1 SPLOŠNA NAČELA

### 7.1.1 *Povezati temeljne stebre trajnostnega razvoja*

O pomembnosti upoštevanja vseh treh stebrov za razumevanje trajnostnega razvoja smo že spregovorili. Pa vendar mnogo različnih avtorjev meni, da ta cilj v izobraževanju ni bil dosežen, saj je še zmeraj največji poudarek na okoljskem vidiku (prim. McKeown, 2006, Vare in Scott, 2007, Tilbury, 2007, McKeown in Hopkins, 2007, Mayr in Schratz, 2006, German Commission for Unesco, 2007). V pričujočem poročilu bomo to vrzel skušali zapolniti s predlogom nekaterih vsebin s področja trajnostne potrošnje in s poudarkom na interdisciplinarnem pristopu k izobraževanju za trajnostni razvoj. Treba je poudariti vlogo, ki jo za razumevanje trajnosti imajo družboslovne in humanistične vede; po našem mnenju je poznavanje delovanja narave in njenih zakonitosti za trajnostno prihodnost nujen, nikakor pa ne zadosten pogoj. Kot je bilo že leta 1997 zapisano v Unescovem dokumentu *Educating for a sustainable future*, naj bi bilo učenje o ekoloških procesih »združeno s tržnimi silami, kulturnimi vrednotami, pravičnim odločanjem, delovanjem vlade in okoljskim vplivom človeških dejavnosti na celosten način« (Unesco, 1997). Zato je tudi v tem poročilu poudarjena pomembnost interdisciplinarnega pristopa k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.

### 7.1.2 *Upoštevati lokalni kontekst*

Programi za izobraževanje za trajnostni razvoj morajo biti prilagojeni lokalnemu kontekstu. Jasno je, da nacionalne strategije in smernice sledijo nekaterim mednarodnim strategijam (na primer strategijam Unece, 2005, Unesco, 2005b), vendar naj predvidijo možnost prilagoditev v lokalnem kontekstu. Po našem mnenju bi moralo biti vsaki šoli omogočeno izbrati program, način implementacije in poudarke glede na lokalne značilnosti in potrebe, načine delovanja, glede na sodelovanje z lokalno skupnostjo itd. Tudi časovni okvir naj bo zelo ohlapen, saj je potek implementacije odvisen od veliko dejavnikov; kompleksnosti načrta, resursov, ki so na



voljo, vzpostavljanja mreže in navezovanja partnerstva z lokalno skupnostjo, lokalnim gospodarstvom itd. Ena od posledic takšnega pristopa bo vsekakor ta, da bo imelo izobraževanje za trajnostni razvoj v različnih regijah, državah, delih sveta različne pojavnosti oblike. To po našem mnenju predstavlja seveda izziv za vsako šolo posebej, po drugi pa prednost v inovativnosti in kreativnosti pristopov in rešitev za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Ravno tako se spremembe ne bodo zgodile preko noči – pravzaprav bodo spremembe postale stalnica šole in njenega delovanja; nenehno prilagajanje spreminjajočemu se družbenemu, gospodarskemu in naravnemu okolju bo pomenilo nenehno spreminjanje v razmišljanju, delovanju šole, v šolskih in izobraževalnih praksah.

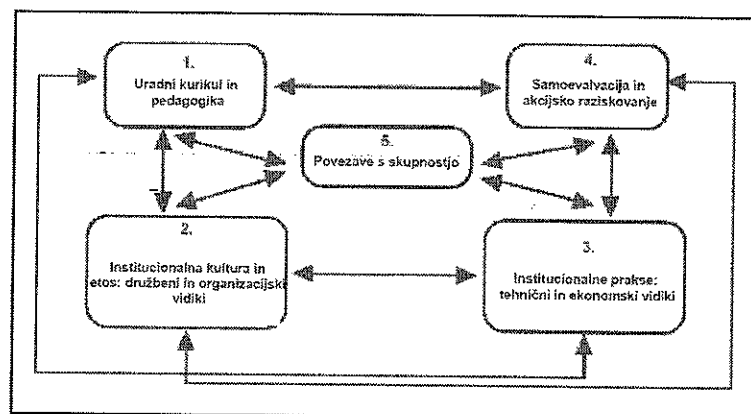
Akcijski načrt, ki smo ga predlagali, naj služi predvsem kot nacionalni okvir, na podlagi katerega lahko posamezne šole razvijajo različne aktivnosti v smeri trajnosti. Šolam naj služi kot vodilo, nikakor pa ne kot edini pravi model delovanja v smeri trajnosti.

### *7.1.3 Vsešolski pristop pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj*

Na lokalni kontekst se neposredno navezuje tudi vsešolski pristop (ang. whole-school approach) pri implementaciji izobraževanja za trajnostni razvoj. Ni dovolj, da so vsebine trajnostnega razvoja prisotne v učnih načrtih predmetov, pomembno je tudi delovanje šole nasploh, vsakdanje šolske prakse. Bistvo fenomena trajnostnega razvoja ni samo v eni disciplini ali nekaj njih, temveč v vsešolskem pristopu, kjer kurikulum, programi, prakse, politike izobraževalne ustanove ... doprinesejo k izgrajevanju bolj trajnostne prihodnosti; tako se o »trajnosti ne le razmišlja, temveč se jo živi« (McKeown in Hopkins, 2007). Tudi Mayer in Tschapka (2008) pravita, da za vsešolski pristop niso pomembne le metode učenja in poučevanja, temveč vodenje šole, ki temelji na trajnostnih principih in viziji, pa tudi na vsakdanjih praksah, kot so dnevno prehranjevanje, igranje, odnosi med starši in učitelji itd. S ciljem doseganja trajnosti se je redefinirala vloga šole in njenega odnosa s skupnostjo; tako se je »fokus premaknil od 'kaj učiti učence' in 'kako se učenci obnašajo' do percepcije šole kot središčne točke, kjer otroci, odrasli in skupnost delujejo, vplivajo drug na drugega in se skupaj učijo.« (Henderson in Tilbury, 2004). Po mnenju nekaterih avtorjev, je vsešolski pristop eden od načinov, kako delati to, kar učimo; kako uskladiti formalni kurikulum s prikritim. Pri vsešolskem pristopu gre za soudeležbo vpletenih (vodstvo, učitelji, učenci ...) pri odločanju o različnih vidikih šolskega življenja.

Prepletenost posameznih vidikov vsešolskega pristopa je prikazana na naslednji sliki (Slika 11). Implementiranje vsešolskega pristopa pomeni tudi evalvacijo vseh kurikularnih, družbenih, institucionalnih praks šole ter njenih vezi z lokalno skupnostjo (Shallcross, b. l.).

Slika 11: Vsešolski pristop k trajnostnemu izobraževanju



Vir: Shallcross, b. l.

Predlagamo, da šole pripravijo kratkoročne in dolgoročne načrte delovanja v smeri trajnosti – upoštevajoč zgoraj navedene vidike šolskih praks. Načrt naj seveda ne vsebuje le vrednotnih orientacij in deklarativnih izjav; v njem naj bodo opredeljeni tudi konkretni pristopi, dejavnosti, akcije, cilji, časovni načrt ipd. (Tudi v naši raziskavi med slovenskimi učitelji so ti podprli tovrstne smernice šole.) Na podlagi načrta je smiselno seveda pripraviti tudi evalvacijsko orodje, s katerim bi vrednotili uspešnost doseganja posameznih, v načrtu opredeljenih, ciljev. Nacionalni akcijski načrt bi jim pri tem seveda lahko služil kot vodilo pa tudi kot navdih za posamezna dejanja.

#### 7.1.4 Interdisciplinarno pristopati k trajnostni prihodnosti

Interdisciplinarnost smiselno dopolnjuje vsešolski pristop. Vizija izobraževanja za trajnostni razvoj poudarja holistični, interdisciplinarni pristop, ki je nujen za razvoj veščin in pridobivanje znanj, ki so pogoj za trajnostno prihodnost (Comhar, 2007). Strogo drobljenje posameznih vsebin trajnostnega razvoja med disciplinami ali celo oblikovanje samostojnega predmeta za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj bi zgrešilo smisel tega izobraževanja. Ravno tako vključevanje vsebin trajnostnega razvoja na silo v vse predmete ne bo obrodilo sadov (ena pogostih pritožb tako učiteljev kot učencev je, da so učni načrti natrpani ter da so zaradi tega pogosto pod časovnim pritiskom). Zato naj bo izobraževanje za trajnostni razvoj sestavljeno iz »znanj, veščin in vrednot, ki so vključene v celotni kurikulum, promovirani skozi

aktivne metode učenja s poudarkom na kroskurikularnem poučevanju. Izobraževanje za trajnostni razvoj bi moralo biti osrednje sporočilo, ne le kakšen dodatek« (Comhar, 2007). Kompleksnost samega pojma trajnostnega razvoja, ki ima ekološko, ekonomsko in družbeno osnovo, predpostavlja sposobnost razumevanja stvari in sveta v vsej celosti.

Načelo interdisciplinarnosti pri poučevanju ima seveda poleg prednosti tudi ovire. Ena od ovir je vsekakor ta, da terjajo od učiteljev drugačen pristop k obravnavanim problemom, več poglobljanja v druge discipline oziroma več sodelovanja z učitelji, ki prihajajo iz različnih disciplin. Kot smo zapisali, da ne zagovarjamo pristopa k vzgoji in izobraževanju le kot »nujnega« dodatka v učne načrte, tako vidimo interdisciplinarnost kot pomembno priložnost, za katero pa ni nujno, da jo bo večina učiteljev privzela. Zato je spet pomembno, kako se bodo politike vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj lotili na ravni šole – rezultat spodbujanja interdisciplinarnosti so tako lahko projektne naloge s področja različnih (obveznih ali izbirnih) predmetov, posebno strukturirani dnevi dejavnosti (kulturni, naravoslovni ...), razne oblike sodelovanja šol z lokalnimi skupnostmi ...

### ***7.1.5 Izobraževati učitelje in poudarjati pomembnost vseživljenjskega učenja***

Izobraževanje oziroma učenje za trajnostni razvoj se ne prične z vstopom v šolo in se ne zaključijo ob izstopu iz šolskega sistema. Učenje za trajnostni razvoj je vseživljenjsko učenje, ki nas spremlja tako v formalnih kot tudi v neformalnih in priložnostnih oblikah izobraževanja. Danes je zastarelo gledanje na izobraževanje, ki je omejeno na obdobje otroštva in mladostništva v posameznikovem življenju in ki se odvija v formalnih ustanovah. Količina informacij in znanja v sodobni družbi zahteva nenehno posameznikovo učenje. Ker pa, kot smo na drugem mestu zapisali, ne vemo, katera bodo tista znanja, informacije, ki nam bodo prišla prav v prihodnosti (ker med drugim ne vemo, kakšna bo ta prihodnost), bo vedno bolj pomembna sposobnost prepoznavanja in reševanja kompleksnih problemov.

Na vseživljenjsko učenje se navezuje tudi izobraževanje učiteljev, ki ravno tako svojega izobraževanja ne sklenejo s končano fakulteto. Dva vidika bi predvsem izpostavili pri izobraževanju učiteljev; prvi je vključevanje elementov trajnostnega razvoja v dodiplomske pedagoške programe, drugi je nadaljnje usposabljanje učiteljev za poučevanje o in za trajnostni razvoj. Vendar pa ni dovolj le vključiti vsebine trajnostnega razvoja v izobraževanje učiteljev in jim torej dati neke osnove, znanja in razumevanja koncepta trajnostnega razvoja, temveč jih je pomembno opremiti tudi s primernimi veščinami, kako te vsebine posredovati

pri pouku, kako nasploh pristopiti trajnostnemu razvoju v šolskem kontekstu. Potrebne so različne veščine v participaciji, sodelovalnem izobraževanju, opolnomočenju, odgovornosti pri poučevanju in predanost in sposobnost dela v raznoliki skupini (FNCSD, 2006).

Še posebno se nam zdi pomembno to z vidika, da tudi v našem prostoru (tako kot še marsikje drugje) še zmeraj prevladuje okoljski vidik trajnostnega razvoja – sklepamo lahko, da bodo poudarek trajnostnemu razvoju bolj pogosto dali tisti strokovnjaki, ki prihajajo s področij, ki se tradicionalno ukvarjajo z okoljskimi temami. Pedagoške fakultete, ki izobražujejo učitelje razredne stopnje, bi tako lahko osvetlile povezanost vseh treh temeljev trajnostnega razvoja.

Na ravni ministrstva bi morali biti izdelani načrti usposabljanja učiteljev za poučevanje in učenje za trajnost, pa tudi posebna usposabljanja vodstev šol (če zagovarjamo vsešolski pristop in se torej ne zadovoljimo zgolj s »kozmetičnimi« popravki učnih načrtov). V nekaterih državah so tako predlagali posebne enote oziroma službe, ki bi se ukvarjale s promocijo trajnostnega razvoja pri osnovnem izobraževanju bodočih učiteljev in kasnejšim usposabljanjem učiteljev za trajnostni razvoj (prim. FNCSD, 2006).

Poklicni razvoj učiteljev je treba razširiti, tako da vključuje tudi programe, ki jim omogočajo učinkovitejšo integracijo izobraževanja za trajnost v vse izobraževalne dejavnosti (NSW, 2006).

#### **7.1.6 Vzpostavljati mreže šol in učiteljev (lokalne, nacionalne, mednarodne)**

Učitelji bodo potrebovali nenehno podporo pri izobraževanju in usposabljanju za trajnostni razvoj – mreže sodelovanj nudijo lahko podporo učiteljem in vodstvom šol, omogočajo zbiranje in posredovanje primerov dobre prakse, posredovanje znanja in izmenjavo izkušenj. V zadnjem desetletju se je v Evropi in na svetu »spletlo« veliko mrež šol, ki delujejo v smeri vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Zaželeno je seveda, da se slovenske šole v tovrstne mreže vključujejo, hkrati pa vzpostavljajo tudi lokalne in nacionalne mreže. Pobudo za slednje bi bilo smiselno, da da ministrstvo oziroma za to pristojne službe ali zavodi. Pomembno vlogo bi lahko imele tudi v Sloveniji delujoče nevladne organizacije.

#### **7.1.7 Razvijati učna gradiva**

V poplavi informacij, ki jih nudi elektronsko okolje, je težko presoditi zanesljivost teh. Veliko je tudi klasičnih publikacij, knjig, brošur ..., ki jih objavljajo tako vladne kot nevladne

ustanove, in ki jih je mogoče uporabiti v kontekstu učenja in poučevanja. Seveda niso vsa gradiva enako kakovostna, zato se zdi nujno vzpostaviti učinkovit način posredovanja kakovostnih materialov. Poleg klasičnih publikacij se še en način v današnji informacijski družbi ponuja sam od sebe – samoumevno se zdi vzpostaviti spletne strani, ki bodo namenjene posredovanju gradiv, izmenjavi izkušenj med učitelji, prikazu primerov dobre prakse tako z lokalnimi kot nacionalnimi in mednarodnimi razsežnostmi. V tujini je dosegljivih tudi veliko krajših avdio in video gradiv, ki se lahko uporabljajo pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Ugotavljamo, da je tovrstnih gradiv v Sloveniji zelo malo, čeprav so lahko zelo učinkovit učni pripomoček. Zato predlagamo, da se vsaj nekaj teh gradiv izdela za slovenske učence oziroma se (če so primerna) tuje priredi.

Radi bi poudarili tudi pomembnost sodelovanja med učitelji in strokovnjaki pri razvijanju teh gradiv – na ta način bodo gradiva tako relevantna glede trajnostnih vidikov in hkrati aplikativna v kontekstu šole oziroma lokalne skupnosti.

#### ***7.1.8 Poučevanje osredotočiti na učenca***

V nasprotju s poučevanjem, kjer je v središču učitelj, ki ima aktivno vlogo, učenci pa bolj pasivno, v poučevanju, ki se osredotoča na učenca, učenci prevzamejo aktivnejšo vlogo. V prvem primeru učenci sprejmejo avtoriteto učitelja, v drugem pa postanejo aktivni konstruktorji svojega znanja. Metode slednjega so ponavadi blizu skupinskemu delu, praktičnim vajah, simuliranim primerom itd., ki vključujejo vse člane skupine. Pogoste aktivnosti so igre vlog, projektno delo, miselni vzorci, študije primera itd. (InWent, 2003). Učenci naj bodo aktivni pri konstrukciji svojega znanja, naj sodelujejo pri odločitvah, kako se bodo učili, naj imajo možnost izbirati aktivnosti, naj so nasploh soudeleženi v procesu učenja. Učitelj pa (p)ostane moderator, mentor, svetovalec.

#### ***7.1.9 Katere veščine, ki bodo pomembne v prihodnosti, naj učenci s pomočjo učiteljev razvijejo?***

Negotovost prihodnosti zahteva razvijanje veščin za soočanje z njo. Različni avtorji bodo najpogosteje našli naslednje kot ključne: kritično mišljenje, veščine reševanja problemov, reševanja konfliktov, zbliževanja različnih interesov, komuniciranja, inovativnega razmišljanja, pridobivanja informacij, preverjanja informacij, veščine organiziranja in interpretiranja podatkov in informacij, veščine oblikovanja vprašanj, sposobnost analiziranja

vprašanj, s katerimi se sooča skupnost itd. (prim. Martens, 2006). Osredotočiti se je treba na tiste veščine, vrednote in perspektive, ki spodbujajo in podpirajo participacijo in skupnostno odločanje.

#### *7.1.10 Učiti se na izkušnjah drugih (eko šole, zdrave šole, Unesco šole ...)*

V Sloveniji se lahko šole, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj, veliko naučijo iz bogate tradicije eko šol, zdravih šol, Unesco šol. Sklepamo lahko, da bodo marsikatero šole, ki sodelujejo v teh mrežah, tudi kmalu prevzele (ali pa so že) pobudo za celostno vključevanje trajnostnih vidikov v šolski prostor. Pri tem jim bodo gotovo koristile izkušnje, ki so jih pridobile s sodelovanjem v mrežah, po drugi strani pa bodo lahko nastopile tudi v »mentorski« obliki šolam iz svoje lokalne skupnosti, če bi se to pokazalo kot koristno. Ravno zato spet poudarjamo pomembnost vzpostavitve mreže šol, ki bi šolam nudile oporo že od prvih »stopinj« v smeri proti trajnostni šoli.

#### *7.1.11 Pripraviti akcijski načrt implementiranja trajnostnega razvoja v šolski prostor*

Zapisali smo že, da podpiramo idejo priprave akcijskega načrta, ki bi poleg smernic olajšal implementacijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v učenje in poučevanje. Služil bi kot vodilo šolam, učiteljem, učencem, tudi lokalni skupnosti pri iskanju in kreiranju trajnostnega »življenja« šole. Akcijski načrt si predstavljamo kot nacionalni okvir, na podlagi katerega bi lahko šole razvijale svoje načrte in aktivnosti v smeri trajnosti.

#### *7.1.12 Kakšna je trajnostna šola?*

Henderson in Tilburyjeva (2004) takole naštevata nekatere značilnosti trajnostne šole:

- Vodstvo šole, ki postavlja trajnost v srce šolskega načrtovanja in prakse. Predpostavlja demokratične in participatorne vsešolske odločitvene procese
- Vsešolsko sodelovanje pri šolskih akcijah in načrtih za izboljšanje
- Partnerstvo med skupnostjo, družino in deležniki
- Participativni učni pristopi, ki vključujejo veščine in kompetence učencev za kritično mišljenje, interkulturno perspektivo, participacijo in državljanstvo
- Integracija izobraževanja za trajnost v vsa ključna učna področja v kurikulumu
- Prikriti kurikulum, ki odraža ključna sporočila in ideje, ki jih podpira uradni kurikulum

- Redni poklicni razvoj za učitelje, vodstvo šole, programske partnerje
- 'Ozelenjevanje' šole in šolskega okoliša
- Učilnice znotraj in zunaj šolskih prostorov
- Zmanjševanje šolskega ekološkega odtisa
- Redni monitoring, reflektivni in evalvacijski postopki, ki usmerjajo bodoča dejanja. Šola ni le središče učenja, temveč je sama 'učeca se organizacija'
- Raziskovanje učiteljev, ki spodbuja reflektivne prakse učiteljev in izboljšuje poučevanje

## **7.2 OVIRE PRI IMPLEMENTIRANJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ**

Že od prvega poglavja pričujočega poročila poudarjamo nejasnost koncepta trajnostnega razvoja oziroma raznolikosti v dojemanju tega. Tako so tudi pri Nemški komisiji za Unesco (German commission for Unesco, 2007) zapisali, da so nekatere od glavnih slabosti z implementacijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj konceptualnega tipa – ni namreč najbolj jasno, kaj naj bi vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj pravzaprav pomenila. Včasih je vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj dojeta kot precej nejasen, širok pojem, ki prej promovira deljenje med vedami kot pa interdisciplinarnost. Posledica tega je, da vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj ni prioriteta vlad in v mnogih državah še vedno ni pripravljena nacionalna strategija izobraževanja za trajnostni razvoj. Tudi če je strategija pripravljena, ni nujno, da tudi v praksi »zaživi«, temveč ostane le na papirju. Ena od pogostih ovir je tudi primanjkovanje sredstev za implementacijo (prav tam).

Med največjimi ovirami pa po njihovem mnenju sodi pomanjkanje političnega vodstva in volje, ki jo običajno spremlja apatija ali nezadostna podpora splošne javnosti. Izobraževanje in vzgoja za trajnostni razvoj je pogosto zaznano, kot da zajema preveč različnih področij in je zatorej brez pravega fokusa. Včasih je videno tudi kot »dodatek«, ki ni integriran v glavne izobraževalne politike (prav tam).

Po drugi strani pa poročajo, da je že mnogo vlad pripravilo strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in ravno tako tudi akcijske dokumente. Mnogi deležniki so že vpleteni v konkretne projekte; vzpostavljene so različne mreže tako na nacionalnih kot na lokalnih

ravneh. V velikem številu držav obstaja utečena in močna tradicija okoljskih gibanj, na katerih delo se lahko opre tudi projekt izobraževanja za trajnostni razvoj (prav tam).

Raziskava, ki so jo opravili na Irskem (Comhar, 2007), je pokazala, da se mnogi učitelji pritožujejo nad prenatrpanimi kurikuli in časovnimi pritiski, hkrati izražajo bojazen, da se bo z uvajanjem izobraževanja za trajnostni razvoj stanje le poslabšalo. Nekaj podobnega je pokazala tudi naša raziskava; čeprav so bili učitelji načeloma naklonjeni ideji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, so hkrati izražali strah pred novim obveznostmi, ki bi jih uvajanje te lahko prineslo.

Irška raziskava je ravno tako pokazala, da obstaja splošno strinjanje, da naj izobraževanje za trajnost ne bo vpeljano v šolski sistem kot samostojni predmet, temveč naj vsebuje »znanja, veščine in vrednote, ki so vključeni skozi celoten kurikulum, promovirani naj bodo s pomočjo aktivnih metod učenja s poudarkom na kroskurikularnem poučevanju« (Comhar, 2007). Tudi učitelji, ki so sodelovali v naši raziskavi, se v večini niso strinjali, da bi vpeljali nov predmet za področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, temveč so bili v veliki večini mnenja, da bi se tovrstno izobraževanje najbolje obneslo kot mepredmetno področje.

Podobno, kot smo že ugotavljali in priporočali zgoraj, so odgovori v irski raziskavi poudarili pomembnost kreiranja vizije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, razvoj materialov, razvoj spletnih strani, promoviranje raziskovanja in vključevanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v izobraževanje učiteljev na vseh ravneh, sodelovanje z nevladnimi organizacijami, sodelovanje z gospodarstvom (Comhar, 2007).

~~Nedvomno se bodo pri implementiranju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj~~

pojavnale marsikateri ovire – tako na ravni posameznih šol, držav kot tudi na mednarodni ravni. Pri usmerjanju šol v trajnostno prihodnost bo šlo za dolgoročni projekt, kjer se bo sodelovanje in učenje na vseh ravneh pokazalo kot ključno za uspeh.



## 8 AKTIVNI PRISTOPI K UČENJU IN POUČEVANJU

Omenjali smo že razlike med transmisivnim in transformativnim pristopom k učenju in poučevanju. Glavne razlike so povzete v spodnji tabeli (Tabela 9).

Tabela 9: Razlike med transmisivnim in transformativnim izobraževanjem

	Transmisivno izobraževanje	Transformativno izobraževanje
IZOBRAŽEVANJE ZA SPREMEMBO (praksa)	<b>INSTRUKTIVNO</b>	<b>KONSTRUKTIVNO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentalno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentalno/intrinzično</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usposabljanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izobraževanje</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poučevanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Učenje</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Komuniciranje ('sporočil')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konstruiranje pomena</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pomembna je sprememba vedenja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pomembna je vzajemna transformacija</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informacija (za vse enaka)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lokalno in/ali kontekstu primerno znanje je pomembno</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usmerjeno k 'izdelku'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usmerjeno k procesu</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>'Reševanje problemov' – časovno omejeno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>'Ponovno »uokvirjanje« problema' – ponavljajoče se spremembe v času</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rigidno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinamično in odzivno</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>'Dejansko' znanje in veščine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konceptualno razumevanje in grajenje sposobnosti</li> </ul>	
IZOBRAŽEVANJE V SPREMEMBI (politika)	<b>IMPONIRANO</b>	<b>PARTICIPATIVNO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Od zgoraj navzdol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Od spodaj navzgor (pogosto)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hierarhija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demokratska mreža</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vodeno s strani eksperta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vsakdo je lahko ekspert</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vnaprej določeni rezultati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raziskovanje z 'odprtimi' koncem</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Časovno določeni cilji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proces, ki traja</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Managerski jezik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sodelovalni jezik</li> </ul>	

Vir: Sterling, 2001

V literaturi, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj, bo pogosto poudarjena pomembnost aktivnega učenja, kjer je poudarjeno učenje, ki »človeka miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. /.../ Pouk tu ni več le transmisija, ampak živa transakcija – množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in tudi spreminjanje osebnosti« (Marentič Požarnik, 2000, 12).

Velika pomembnost izkustvenega učenja za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj bo nemalokrat poudarjena. Pri izkustvenem učenju gre za proces, v katerem »se znanje (vedenje) ustvarja prek transformacij izkušenj. Temeljna elementa učenja sta izkušnja in njena transformacija. Sama zaznava izkušnje ni dovolj za učenje, ampak moramo z njo nekaj storiti« (Tomić, 2003, 100). Poteka kot štiristopenjski model: »od konkretne izkušnje, preko razmišljajočega opazovanja in refleksije, do oblikovanja abstraktnih konceptov ter generalizacij in nazadnje do preskušanja teh konceptov v določenih razmerah« (prav tam).

Enega od okvirjev za interpretiranje učnih procesov v okviru izobraževanja za trajnostni razvoj daje tudi konstruktivizem, teorija, ki učne procese interpretira kot temelječa na konstrukciji znanja s strani učečih se samih (Scoullou in Malotidi, 2004). V konstruktivističnem pogledu znanja »ne sprejemamo od zunaj, ampak ga izgrajujemo (konstruiramo) sami z lastno aktivnostjo v procesu osmišljanja svojih izkušenj. /.../ Znanje ni nekaj, kar obstaja objektivno, neodvisno od tistega, ki spoznava, ampak je subjektiven konstrukt (zgradba), ki ga ustvarja vsak učeči se ...« (Marentič Požarnik, 2000, 17).

Izziv, ki je postavljen pred vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, je med drugim omogočiti učencem široko paleto učinkovitih učnih izkušenj. Nekatere učne strategije, metode, tehnike<sup>22</sup> ... so bolj primerne od drugih, veliko je seveda odvisno od samih učencev, ki so postavljeni v središče učnega procesa. V nadaljevanju bomo tako podali nekaj predstavitev tehnik oziroma metod, ki so se izkazale kot uporabne pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Pred tem pa pogledimo še nekatere cilje izobraževanja za trajnostni razvoj.

## 8.1 ZNANJE, VEŠČINE, VREDNOTE

### *Znanja*

Ker obsega trajnostni razvoj tako okoljske kot tudi gospodarske (ekonomske) in družbene vidike, potrebujejo posamezniki osnovna znanja iz naravnih in družbenih ter humanističnih ved, da bi razumeli principe trajnostnega razvoja (McKeown, 2006). Težko je natančno

---

<sup>22</sup> Opredelitve teh konceptov so nemalokrat nejasne in se od avtorja do avtorja lahko razlikujejo; kar bo nekdo definiral kot metodo, bo drugi definiral kot tehniko, tretji spet kot strategijo itd. Vendar pa cilj tega poročila ni niti vzpostaviti niti slediti rigoroznim opredelitvam, marveč prikazati nekatere učne pristope, ki so lahko plodni v kontekstu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

opredeliti, katera vsa so tista znanja, ki so nujna za trajnostni koncept, saj, kot smo že zapisali, se (vsaj nekatera) znanja spreminjajo. Vsekakor pa bodo mnogi avtorji našli nekatere od naslednjih:<sup>23</sup>

- končnost našega planeta in poznavanje elementov, ki sestavljajo okolje planeta;
- viri planeta, kot so zemlja, voda, minerali itd., njihova distribucija in vloga za žive organizme;
- ekosistemi in njihove soodvisnosti v biosferi;
- odvisnost ljudi od naravnih virov;
- posledice distribucije virov na oblikovanje družb in gospodarskega razvoja;
- značilnosti razvoja človeških družb;
- vloga znanosti in tehnologije na razvoj družb in njihov vpliv na okolje;
- filozofije in vzorci ekonomskih, gospodarskih dejavnosti in njihov vpliv na okolje, družbe in kulture;
- proces urbanizacije in posledice deruralizacije;
- prepletenost političnih, gospodarskih, okoljskih in družbenih vidikov v današnjem svetu;
- različne perspektive in filozofije ekoloških in človeških okolij;
- mednarodno in nacionalno sodelovanje pri iskanju rešitev za skupne globalne probleme in implementiranje strategij za trajnostno prihodnost;
- posledice političnih, gospodarskih, družbeno kulturnih sprememb, ki so potrebne v smeri trajnostne prihodnosti, za globalno skupnost;
- procesi načrtovanja, sprejemanja politik in dejavnosti za trajnost s strani vlad, podjetij, nevladnih organizacij in javnosti.

### *Veščine*

Kot smo že večkrat zapisali, pri vzgoji in izobraževanju za trajnost ne sme iti predvsem za prenos znanja – čeprav je to seveda nujno. Samo znanje ne pomeni nujno napredka k trajnosti. Pomembne bodo veščine, ki bodo med drugim omogočile učencem, da nadaljujejo z učenjem po končanem formalnem izobraževanju, saj je vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj vseživljenjski proces. Naslednje veščine bodo pogosto omenjene:

- sposobnost učinkovitega komuniciranja;
- sposobnost razmišljanja o sistemih (tako naravnih kot družbenih);

---

<sup>23</sup> Povzeto po: Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts: Teaching for a sustainable world. Dostop: <http://www.environment.gov.au/education/publications/tsw/rationale.html>

- sposobnost razmišljanja v času (predvidevati, razmišljati vnaprej, načrtovati);
- sposobnost kritično razmišljati o vrednotah;
- sposobnost ločevanja števil, količine, kakovosti in vrednosti;
- sposobnost premika od zavedanja do znanja in do dejanja;
- sposobnost sodelovati z drugimi ljudmi;
- sposobnost rabe procesov poznavanja, raziskovanja, delovanja/nastopanja, presojanja, zamišljanja, povezovanja, vrednotenja, izbiranja;
- sposobnost razvoja estetskega odgovora na okolje (McClaren v McKeown, 2003).

Poleg zgornjih bodo pogosto zapisane še: večina vrednotenja različnih pogledov; večine reševanja konfliktov; oblikovanje primernih vprašanj, ki vodijo k relevantnim raziskavam in študijam itd.

### *Vrednote*

Mnenja avtorjev o tem, ali se vrednote da naučiti v šoli ali ne, so deljena. Dejstvo pa je, da je razumevanje lastnih vrednot in vrednot skupnosti, družbe, nujno za razumevanje našega pogleda na svet, našega delovanja. Nekatere od vrednot, ki so pomembne za trajnostno prihodnost, so:<sup>24</sup>

- spoštovanje narave in medsebojne odvisnosti ter enake pomembnosti vseh oblik življenja;
- spoštovanje vloge človeške iznajdljivosti in posameznikove ustvarjalnosti v iskanju primerne in trajnostnega razvoja;
- spoštovanje moči človeških bitij, da spreminjajo okolje;
- spoštovanje drugih kultur in priznavanje soodvisnosti med človeškimi skupnostmi;
- globalna perspektiva in pripadnost svetovni skupnosti;
- skrb glede neenakosti in nepravilnosti, predanost človekovim pravicam in mirnim rešitvam konfliktov;
- občutek za ravnovesje v odločanju med nasprotujočimi si prioritetami;
- osebno sprejemanje trajnostnega življenjskega stila in predanost sodelovanju pri spremembah;
- pozitivna osebna in družbena perspektiva glede prihodnosti;
- spoštovanje in sprejemanje pomembnosti in vrednosti posameznikove odgovornosti in dejanj.

<sup>24</sup> Povzeto in prirejeno po: Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts: Teaching for a sustainable world. Dostop: <http://www.environment.gov.au/education/publications/tsw/rationale.html>

## 8.2 METODE IN TEHNIKE UČENJA IN POUČEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

V nadaljevanju podajamo nekaj metod/tehnike/strategij, ki so se pokazale kot učinkovite v vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Jasno je, da ne gre za končni izbor, in čeprav so poudarjene predvsem metode, kjer naj bi bil učenec karseda aktiven, to nikakor ne pomeni, da so metode, kjer je bolj izrazita aktivna vloga učitelja, neprimerne. Primerno metodo bo učitelj izbral glede na vsebino, učence, učno okolje itd.

Naj poudarimo, da je pomembno, da se učitelji, ki izobražujejo za trajnostni razvoj (to so, če gledamo zelo široko, na neki način vsi), vzdržijo podajanja »pravilnih« rešitev, prepričanj – kot smo zapisali, teh ni. Učence naj spodbudijo, da samostojno razmišljajo, razmišljajo zase. Pomembno je tudi, da pri učencih ne zbuja občutkov krivde. Moraliziranje in zbujanje občutkov krivde pri učencih za trenutno stanje »sveta« sta namreč pogosti napaki učiteljev – izobraževalcev za trajnostni razvoj. Učitelji naj se ne oprimejo pretirano črnih napovedi prihodnosti, saj bo to bolj verjetno učence vodilo v apatijo, kot pa v ustvarjalno in kritično razmišljanje o možnih prihodnjih poteh razvoja.

### *DEBATA*<sup>25</sup>

Gre za formalno diskusijo, v kateri določeni temi pristopa z dveh nasprotujočih si pozicij, stališč. Ponavadi so strukturirane, kar pomeni, da veljajo pravila, ki se jih morajo učenci držati in ki določajo potek vsake predstavitve argumentov, kritike ... Določen je tudi prostor za poslušanje in predstavljanje argumentov.

### *SKUPINSKA DISKUSIJA*

Učenci po skupinah (ali v eni skupini vsi skupaj) razpravljajo o temi, ki jo je uvedel učitelj. Učitelj lahko za uvajanje teme uporabi tudi članek ali pokaže prosojnice, predstavi neko dejstvo, ki je povezano s temo diskusije. Diskusija temelji na dogovoru, da ima vsak udeleženec enako pravico do sodelovanja in enak status v diskusiji, vsi imajo možnost izmenjave mnenj, argumentov ... Skupina lahko izbere člana, ki bo poročal pred preostalim

---

<sup>25</sup> Pričujoči seznam je sestavljen iz veliko različnih virov, najpogosteje uporabljena pa sta naslednja: Scoullou in Malotidi, 2004, Instructional consulting, 2008.

razredom (če diskusije potekajo v manjših skupinah). Lahko sledi vnaprej določenim pravilom.

#### *USMERJEVALNA VPRAŠANJA*

Gre za vprašanja, ki jih učitelj tako zastavlja, da vodijo učence k določenemu odgovoru. Odgovor nato globlje raziščejo, kar se lahko zaključi z drugačnim odgovorom na vprašanje, ki pa najprej ni bil (tako) ekspliciten.

#### *UGANKA, ENIGMA, PROTISLOVJE - -*

Informacija, ki je predstavljena učencem, je točna, vendar je nepopolna ali dvoumna ali protislovna. Učenci so aktivni pri razvozlavljanju informacije.

#### *MISELNI VZORCI*

Pri izdelovanju miselnih vzorcev se zapiše osrednja ideja in zamišljajo se nove ideje, ki izhajajo iz osrednje. Z osredotočanjem na glavne zapisane zamisli in z opazovanjem povezav med njimi, gre za »risanje, označevanje« znanja, na način, ki bo pomagal razumeti nove informacije in si jih zapomniti.

#### *KONCEPTUALNE MAPE*

Za razliko od miselnih vzorcev, gre za tehniko, kjer je znanje predstavljeno v grafih. Mreže sestojijo iz vozlišč in povezav; vozlišča predstavljajo koncepte, povezave pa odnose med koncepti. Najbolj enostaven način uvajanja konceptualnih map v poučevanje, učenje, je raba analogije »otokov in mostov«: koncepti so otoki in povezave so mostovi.

#### *SKUPINSKO REŠEVANJE PROBLEMOV*

Manjša skupina učencev se ukvarja s problemom, ki ga reformulira na denimo najmanj deset novih načinov – fokus te vaje ni v tem, da učenci najdejo rešitev, temveč v premisleku o naravi samega problema.

#### *NEVIHTA MOŽGANOV*

Način sodelovalnega reševanja problemov, v katerem vsi člani skupine spontano prispevajo ideje. Lahko gre tudi za proces, ki ga izpelje posameznik, da bi rešil problem s pomočjo hitrega generiranja možnih rešitev.

### *RAZISKAVA LITERATURE*

Pogosto je v rabi kot priprava na druge izobraževalne aktivnosti; prispeva k razvoju kognitivnih in jezikovnih veščin, sposobnosti analize in sinteze informacij in razvijanju kritičnega mišljenja. Učenci naj preverijo informacije v več različnih virih. Učiteljeva naloga je, da čim bolje razjasni temo in namen raziskave, tako, da je razumljiva vsem učencem, pomaga jim poiskati ključne besede za njihovo raziskavo, nakaže primerne vire informacij (hkrati spodbudi učence, da sami poiščejo dodatne; uporabljajo lahko seveda raznolike vire – od klasičnih do elektronskih). Seveda se z izborom informacij raziskava ne zaključi; informacije je treba predelati, pripraviti prezentacijo, tabele, diagrame, prosojnice itd.

### *EKSPERIMENT*

Je pomembno sredstvo za vpeljevanje in vključevanje učencev v znanstvene metode dela. Primeren je za ukvarjanje z mnogimi okoljskimi vidiki in omogoča lažje razumevanje nekaterih osnovnih konceptov. Sestoji iz več korakov: oblikovanje hipoteze, poskus, opazovanje, zapisovanje ugotovitev, podatkov, analiza podatkov in predelava, izvajanje zaključka itd. Omogoča opazovanje nekega procesa v vsej njegovi kompleksnosti in pojavnih oblikah v naravnem okolju.

### *ANALOGIJE*

Z analogijami učenci razvijajo sistem odnosa oziroma »skladnost«, ki velja za dele struktur dveh različnih »objektov«.

### *SIMULACIJE*

Gre za reproduciranje osnovnih značilnosti neke organizacije ali sistema kot pomoč pri učenju. Čeprav simulacija predstavlja resnični proces ali enoto, ne more biti nikoli izenačena glede ravni kompleksnosti z resnično situacijo. Med simulacijske metode nekateri všteto študije primerov, igre vlog in druge igre, računalniške simulacije. Nanašajo se na primere, v katerem je določeno število podatkov reproduciranih v drugem kontekstu. Simulirane učne situacije, v katere so postavljeni učenci, naj bi reflektirale neko situacijo iz resničnega sveta.

### *ŠTUDIJA PRIMERA*

Gre za analizo določenega primera ali situacije, ki je lahko resničen ali izmišljen. Primer služi kot osnova za aplikacijo znanja in za sprejemanje odločitev v podobnih situacijah. Ta metoda uporablja pretežno sekundarne vire informacij, ki jih vsaj na začetku uporablja učitelj, ko pomaga učencem pri spoznavanju primera. Učitelj je odgovoren za iskanje virov (tiskani materiali, filmi, video posnetki, tudi gostujoči govorniki ...), s katerimi vpelje učence v temo. Učitelj seveda lahko tudi učence vplete v proces izbire teme študije primera ali izbire relevantnih informacij.

### *IGRA VLOG*

Udeleženci se vživijo v neko drugo, relativno dobro definirano osebo. Učitelj poskrbi za ali izmišljene ali resnične kontekste, situacije skupaj z različnimi relevantnimi vlogami – učenci te kontekste, osebe in vloge raziščejo in nato improvizirajo interakcije med posameznimi »osebami«. Z igro vlog učeči se »vstopi« v temo in »izkušnjo« skozi pogled določene »osebe«.

### *IT PAKETI, RAČUNALNIŠKE SIMULACIJSKE IGRE*

Gre za aplikacijo informacijske tehnologije v učni proces. Seveda to zahteva od učiteljev dobro poznavanje in obvladovanje tehnologije (vsaj konkretnega paketa), ki bo uporabljena kot učno sredstvo oziroma sredstvo poučevanja. Učitelj naj izbere primerne pakete, ki služijo didaktičnim ciljem pouka.

### *IGRE*

Simulacija lahko poteka tudi skozi igro – igro z vnaprej določenimi pravili in poteki, ki jih predstavi, vpelje učitelj.

### *SPLETNE STRANI*

Gre za spletne strani, ki jih ustvarijo sami učenci. Najprej opravijo individualno ali skupinsko raziskavo, nato pa naj svoje rezultate pripravijo za objavo na spletu na takšen način, da bo poučno za druge. V izbiranju, povzemanju in organiziranju gradiv za druge učenci pristopajo h gradivom na drugačen in poglobljen način.



### *RAZISKOVANJE*

Gre za zbiranje primarnih podatkov, analizo podatkov, pripravljanje sklepov, prezentacijo. Je »avtonomna« učna metoda, čeprav je seveda lahko del projekta ali procesa reševanja problemov. Na splošno potekajo raziskave s pomočjo vprašalnikov, mnenjskih listov (vprašanj) in intervjujev – da bi pridobili informacije o posameznikovih mnenjih in stališčih do obravnavane zadeve. Gre za metodo, ki je osredotočena na učenca, zelo učinkovita je pri razvijanju komunikacijskih in raziskovalnih veščin in večanju zavedanja o različnih problemih.

### *TERENSKO DELO*

Gre za vse skupinske ali individualne učne izkušnje, ki se dogajajo izven razreda. Izvajanje zunanjih aktivnosti in raziskave v »resnični« skupnosti povečajo globlje razumevanje znanosti in konceptov, kritično mišljenje učencev, veščine reševanja problemov, opolnomočenje učencev (ko se nanaša na to, da so učenci sposobni narediti nekaj pomembnega za reševanje problemov, izboljšanje življenja ljudi v skupnosti, ohranjanje lokalnega okolja ...). Takšna praksa: prvič, stimulira interes učencev in njihovo motivacijo, saj vidijo neposredno povezavo z njihovimi življenji; in drugič, olajša učni proces, saj omogoča priložnosti za neposredno osebno izkušnjo. Gre lahko za terenske obiske, izlete, kampe itd. Dve najpogosteje uporabljeni metodi učenja izven učilnice sta terensko poučevanje in terenska raziskava.

### *TERENSKO POUČEVANJE*

Gre za tradicionalni pristop učenju in poučevanju zunaj učilnice. Primer: učenci gredo na terensko lokacijo, kjer imajo mini predavanje strokovnjaka ali učitelja.

### *TERENSKO RAZISKOVANJE*

Gre za induktivni pristop k učenju, ki vključuje naloge opazovanja, deskripcije in razlage s fokusom na reševanju problema, v čemer je tudi glavna razlika s terenskim poučevanjem. Za to metodo učenci uporabljajo veščine raziskovanja, reševanja problemov in znanstvene razlage.

### *PROBLEMSKO UČENJE*

Učenci so »postavljeni pred resnični problem, ki je zanje smiseln« (Woolfolk, 2000). Problemsko učenje razvija hkrati strategije reševanja problemov in usvajanje disciplinarnega znanja in veščin tako, da postavi učence v aktivno vlogo tistih, ki rešujejo problem. Učenci so soočeni s problemom, ki nima enostavne ali samoumevne rešitve. Ti problemi reflektirajo kompleksnost situacije v »resničnem svetu«. Naloge naj bodo čim bolj avtentične, takšne, da »oponašajo« zadolžitve v resničnem svetu, pripravljene naj bodo tako, da spodbudijo, omogočijo prenos znanja kasneje v resnični svet, v situacije, s katerimi bi se lahko učenec v življenju srečal. Od učencev zahtevajo, da aktivno raziskujejo vire informacij, gre za primarne vire, referenčne materiale, člane skupnosti. Učence spodbuja k rabi/aktiviranju znanja iz različnih predmetov/disciplin.

### *PROJEKTNO DELO*

Projekti imajo natančno določen cilj, način izvedbe pa se seveda lahko spreminja, prilagaja glede na potrebe in okoliščine. Projektno delo zahteva učenčevo iniciativo in samostojno raziskovanje, saj gre za izkušenjski učni pristop, ki je osredotočen na učenca. Učenci izberejo temo projekta, sredstva in potek, ki mu bodo sledili, ter se med seboj organizirajo v delovne skupine. Seveda sta podpora in vodenje učitelja v večini primerov nujna (Scoullou in Malotidi, 2004).

## 9 TRAJNOSTNA POTROŠNJA IN IZOBRAŽEVANJE

### 9.1 IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNO POTROŠNJO

Kot smo zapisali na začetku pričujočega poročila, vidimo trajnostno potrošnjo kot enega od temeljev za doseganje trajnostnega razvoja, hkrati pa ugotavljamo, da potrošništvo v sodobnih družbah vodi v nasprotno smer od trajnosti. Sodobni potrošniški vzorci so po prepričanju mnogih v radikalnem nasprotju s trajnostnim razvojem in potrošništvo je eden glavnih (če ne celo glavni) vzrokov za uničevanje naravnega okolja.

Države se na različne načine lotevajo negativnih vidikov potrošništva, eden od teh je promocija trajnostne potrošnje. Z vpeljevanjem elementov trajnostnega razvoja v mnogih državah v večji ali manjši meri poteka tudi vpeljevanje trajnostne potrošnje (OECD, 2008). Tako na Češkem razvijajo akcijski načrt za izobraževanje za trajnostno potrošnjo, finski načrt za trajnostno potrošnjo vsebuje priporočilo, naj se trajnostna potrošnja vključuje v šolski kurikulum preko trajnostnega razvoja, švedski trajnostno potrošniški program (Think twice!) vsebuje izobraževalne dele za promocijo trajnostne gospodinjske potrošnje itd., v nekaterih deželah pa se trajnostna potrošnja uvaja kot del splošnejšega potrošniškega izobraževanja (prav tam).

#### 9.1.1 *Izhodišča za razmišljanje o izobraževanju za trajnostno potrošnjo*

Poleg ostalih razlogov, ki smo jih našli na začetku poročila, se nam ukvarjanje s trajnostno potrošnjo v okviru izobraževalnega sistema zdi tudi »pragmatično«, saj lahko področje trajnostne potrošnje izobraževalci neposredno povežejo po eni strani tako z družbenimi, gospodarskimi kot naravnimi vidiki, po drugi strani pa z neposredno izkušnjo učencev. Učenci se namreč zavedajo tega, da so v svojem življenju tudi potrošniki, gre torej za (potrošniške) prakse, ki so jim blizu, ki jih relativno dobro poznajo, do katerih nemalokrat razvijejo tudi čustveni odnos, skratka, potrošništvo je del njihovega vsakdanjega življenja, pa čeprav se tega sami morda niti ne zavedajo.

Hkrati gre seveda za zelo kompleksno področje. Sami potrošništva ne omejujemo na tisto posameznikovo delovanje na trgu, ki je »vidno«; gre za širši koncept, v katerega vključujemo celoten življenjski stil posameznika. Posameznikovo izbiranje v vsakdanjem življenju pa ni

omejeno na zadovoljevanje osnovnih potreb (kakorkoli bi že te definirali), saj si, kot bi zapisali mnogi, na trgu med drugim kupujemo tudi identiteto.<sup>26</sup>

Da s potrošnjo ne zadovoljujemo le osnovnih potreb, je razmišljal že Thorstein Veblen, ko je govoril o procesu distinkcije v klasičnem sociološkem delu *The Theory of the Leisure Class* (1994 [1899]). V delu je analiziral vlogo 'razkazovalnega potrošništva'. Za zgodnje človeške družbe je bilo brezdelje znak posameznikovega bogastva, kasneje (v urbanih družbah v poznem devetnajstem stoletju) pa to vlogo prevzame denar. Tako so ljudje z lastništvom določenih predmetov kazali svoje bogastvo. Predmeti so torej razločevalni znak le zaradi njihove cene. Velika večina razprav o potrošniški družbi se zadnja desetletja osredotoča predvsem na znakovno, identitetno, simbolno vrednost izdelkov in storitev. Douglasova in Isherwood (1996) tako pravita, da je potrošnja v vseh družbah tako kulturni kot ekonomski fenomen in torej ni omejena le na trgovanje. Trdita, da je treba namesto predpostavke, da so dobrine primarnega pomena za preživetje ali za razkazovanje statusa, uvesti predpostavko, da so dobrine nujne za ohranjanje jasnosti in stabilnosti kulturnih kategorij. Baudrillard (1988) ne govori o potrošništvu kot o načinu zadovoljevanja potreb, temveč kot o načinu integriranja posameznika v družbo. Vse potrebe so zmeraj družbeno ustvarjene. S posestjo določene dobrine posameznik pridobi tudi družbeni pomen in prestiž. Dobrene so znaki v sistemu, ki ga predstavlja potrošniška družba. O pomenu, ki ga imajo dobrine za izgrajevanje in določanje identitete posameznika v potrošniški družbi, govori tudi Warde (1997), ko doda kategorijama uporabne in menjalne vrednosti, ki izhajata iz politične ekonomije, še identitetno vrednost. Spet gre za idejo, da imajo izdelki in storitve simbolne pomene; posameznik skuša skozi potrošnjo zgraditi lastno identiteto. Stil, status, skupinska identifikacija so vidiki identitetne vrednosti.

Že iz tega zelo kratkega ekskurza v teorijo potrošniške družbe je razvidno, da naše ravnanje na trgu ni podrejeno le razumu; ne obnašamo se kot racionalne živali iz klasične ekonomske misli. Naša dejavnost na trgu je veliko več kot kupovanje za življenje nujnih izdelkov, o katerih vrednosti smo trezno razmislili – in ravno zato imajo apeli tipa »kupujte manj, ohranite naravo«, kot se je doslej izkazalo, prekratek dometa. Kolikor koli se nam lahko zdijo ti pozivi pomembni, nas zaključek hitro strezni – ljudje ne kupujemo manj dobrin, ravno

---

<sup>26</sup> Tudi v avstralski raziskavi so ugotovili, da mladi ljudje izgrajujejo lastno identiteto skozi stvari, ki jih kupujejo; s kupovanjem novih in »kul« izdelkov, se vključujejo v družbo (NYARS, 2004).

nasprotno. Morda več recikliramo, vendar je, kot danes opozarjajo že mnogi avtorji, recikliranje dvorezni meč: po eni strani na takšen način resda zmanjšujemo količino odpadkov, po drugi strani pa recikliranje doseže ravno nasprotni učinek, saj je predvsem sredstvo »čiščenja vesti«, ki omogoči ljudem, da nekritično in po možnosti še več – kupujejo. Recikliranje je najverjetneje ena prvih asociacij posameznikov na trajnostni razvoj, hkrati pa recikliranje na, če bi jo lahko tako poimenovali, lestvici trajnostnih<sup>27</sup> ravnanj z odpadki, zaseda najmanj ugodno mesto (prim. Webster, 2004). In končno – količina odpadkov ne pada, ravno nasprotno ugotavljajo; strmo narašča.

### **9.1.2 Individualizacija odgovornosti**

Zgolj poučevanje o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji se torej doslej ni izkazalo kot učinkovito pri spreminjanju potrošniških vzorcev prebivalstva v bolj trajnostno smer. V različnih raziskavah so sicer potrdili pozitivno naravnost posameznikov do (na primer) reševanja okoljske problematike s spreminjanjem potrošnih navad oziroma deklariranje pomembnosti vrednot, ki se navezujejo na skrb za okolje, pa vendar se na področju trajnostne potrošnje veliko ne spremeni (prim. Hobson, 2001, Webster, 2004). Obstaja torej prepad med vrednotami in dejanji potrošnikov. Ena od razlag za neuspeh dosedanjih kampanj je v tem, da te pretežno temeljijo na videnju potrošnika kot udeleženca na trgu, ki ravna racionalno in je dobro informiran o možnih izbirah in ki bo na podlagi svojih znanj (o vidikih trajnostne potrošnje na primer) spremenil svoje ravnanje. Vendar so, kot smo nakazali, potrošniške prakse dosti bolj kompleksne, da bi jih uspeli najprej razložiti na takšen način in potem še spreminjati. Tega se morajo seveda zavedati tudi tisti strokovnjaki, ki pripravljajo smernice za izobraževanje za trajnostni razvoj (in trajnostno potrošnjo) kot tudi vodstva šol in učitelji, ki se ukvarjajo z izobraževanjem za trajnostni razvoj.

Drugo videnje, na katerega bi na tem mestu radi opozorili, je nevarnost individualizacije odgovornosti, o kateri govori Maniates (2002) pa tudi drugi avtorji (Webster (2004) tako na primer govori o zburanju občutkov krivde pri posameznikih zaradi njihovih potrošnih dejanj). Namreč, razmišljanje, da bodo posamezniki s pomočjo izobraževanja pametno izbirali, tako da bodo pri tem imeli v mislih širše javno dobro, vodi po Maniatesovem mnenju (2002) v individualizacijo odgovornosti. Ko pa postane odgovornost za okoljske probleme

---

<sup>27</sup> Poudarjeno je seveda 'trajnostnih' in ne katerih koli ravnanj z odpadki.

individualizirana, ostane malo možnosti za poglobljeno razmišljanje o vlogah »institucij, o naravi in izvajanju politične moči ali o načinih kolektivnega spreminjanja distribucije moči in vpliva v družbi« (prav tam). »Iskanje rešitev« za ogrožajoče družbeno–ekonomske procese tako pade na ramena posameznikov. Vendar pa soočanje s potrošniškim problemom zahteva institucionalni pristop, institucionalno razmišljanje, ki pa ga

»individualizacija odgovornosti očitno spodkopava. Kliče tudi po posameznikih, ki se najprej dojemajo kot državljani v participatorni demokraciji, ki sodelujejo pri spreminjanju širših politik in večjih družbenih institucij, in se nato šele dojemajo kot potrošniki. Nasprotno pa individualizacija odgovornosti, zaradi označevanja okoljskih problemov kot posledice destruktivnih potrošniških izbir, zahteva od posameznikov, da se zamišljajo najprej kot potrošniki in šele nato kot državljani« (Maniates, 2002, 47).

In tako potrošnik, v prepričanju, da ravna odgovorno, kupuje vedno pogosteje »zelene« in »ekološke« izdelke, s katerimi skuša zmanjšati svoj ekološki vpliv, kar, paradoksalno, po drugi strani še spodbuja naraščanje trga potrošniških dobrin. »Brezkompromisna sposobnost sodobnega kapitalizma, da poblagovi »odpadništvo« in ga »odpadnikom« proda nazaj, je vsekakor ena razloga za prevlado potrošnika nad državljanom« (prav tam, 51). Da potrošniških vzorcev ni mogoče spreminjati z enostavnimi apeli, ki so usmerjeni na predpostavljeno razumno delovanje posameznikov na trgu, se strinjajo tudi Southerton idr. (2004).

Izhajajoč iz zgornjega razmišljanja, bi radi opozorili na dve stvari, ki sta neposredno povezani na vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo: prva je ta, o kateri smo obsežno pisali že v prejšnjih poglavjih – vsaj toliko pomembno kot zavedanje pomena in poznavanje koncepta trajnostnega razvoja je razvijanje kritičnega mišljenja in veščin, ki bodo omogočila mladim generacijam, da se z izzivi trajnostnega razvoja soočijo v prihodnosti. Druga pa je opozorilo, da k temam trajnosti ne pristopamo z moralističnega gledišča, mladih ne obremenimo z občutki krivde (za stvari, katerih sami niso zakrivili), raje kot brezizhodne situacije jim omogočimo priložnosti za kreativno, inovativno razmišljanje in jih vključimo v odločanje o njihovi prihodnosti.

Kakšno vlogo naj ima torej šola in učitelji znotraj nje pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj? Gough (v Scott, 2002) ponuja naslednji odgovor: Učitelji imajo štiri vrste odgovornosti;

prvič, pomagati učencem razumeti, zakaj naj bi jih ideja o trajnostnem razvoju zanimala; drugič, pomagati učencem dobiti vpogled v različne perspektive na zadevo z različnih kulturnih držav; tretjič, omogočiti možnosti za dejavni premislek o trajnostnem razvoju skozi primerno pedagogiko, /.../ in četrtič, spodbuditi učence, da nadaljujejo z razmišljanjem o tem, kaj početi tako na individualni kot družbeni ravni /.../. (Gough, v Scott, 2002, 6)

Narediti manj kot toliko, bi bilo po Scottovem mnenju zanemarjanje, storiti več pa bi lahko pripeljalo do indoktrinacije (prav tam).

## 9.2 NEKATERE VSEBINE ZA IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNO POTROŠNJO

Razmišljati je treba torej širše od recikliranja in tesnjenja pip – oboje je nujno – in spet – nikakor zadostno. Na tem mestu ne bomo ponavljali, kateri pristopi k izobraževanju za trajnostni razvoj oziroma trajnostno potrošnjo se nam zdijo pomembni (o tem smo na več mestih v pričujočem besedilu že pisali (na primer v poglavju 6.1 in naprej). V našem predlogu vsebin se bomo osredotočili na tiste, ki bi jih po našem mnenju lahko vpletli v kurikulum in ki so pomembne za potrošniško ravnanje v prihodnosti. Mladi naj bi z izobraževanjem za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo razvili vrsto veščin, ki jim bodo v prihodnosti omogočile kompetentno in odgovorno nastopanje na trgu; gre na primer za razvijanje osebnih veščin (kot so javno nastopanje in druge komunikacijske veščine), vodenje projektov, razvoj strategij, tehnike za reševanje problemov, timsko delo itd. (NYARS, 2004). V našem predlogu bomo (zaradi velike zastopanosti teh vsebin v učnih načrtih za osnovno šolo in gimnazijo) izpustili vsebine, ki se nanašajo na »naravovarstvene« vidike potrošništva (kot so na primer ravnanje z odpadki), pa tudi vsebine, ki se tičejo pravic in zaščite potrošnika. Za slednje sicer menimo, da niso dovolj zastopane v programih, vendar se v tem projektu omejujemo na vidike trajnostne potrošnje.

Upoštevali bomo seveda ugotovitve naše raziskave – tako učnih načrtov kot raziskave med dijaki in učitelji, kjer smo med drugim ugotovili, da se trajnostno–potrošniške teme navezujejo pretežno na ravnanje z odpadki in so kot take bolj prisotne v predmetih iz naravoslovno tehničnega sklopa. Veliki manko vsebin, ki bi se navezovala na trajnostni razvoj in bolj specifično na trajnostno potrošnjo, vidimo v družboslovno humanističnem sklopu. Ravno zato je naš namen podati vsebine, ki bi jih smiselno umestili ravno v ta sklop. Saj, kot pravijo Princen in drugi (2002), razmišljanja o potrošništvu, čeprav imajo zmeraj prisotno

okoljsko dimenzijo, prečijo ozke biofizične vidike in vključujejo vidike, kot so skupnost, delo, pomen, svoboda in kakovost življenja. (Princen idr., 2002).

Klasično potrošniško izobraževanje se je omejevalo predvsem na vidike pravic potrošnikov in zaščite potrošnikov, tudi na svetovanje potrošnikom glede izbire na trgu (predvsem z vidika razmerja cena–kakovost) (prim. Benn, 2004) – tudi danes je to pogosto osrednje poslanstvo različnih nacionalnih in lokalnih združenj potrošnikov, uradov za varstvo potrošnikov itd. Ali, kot pravi Kollmann (2003), običajno, »staro« potrošniško delovanje in njegova praksa sta bila zadnja leta in desetletja usmerjena predvsem k posredovanju strokovnih informacij, usmerjena na vprašanja o zmerni, zdravi in poceni hrani ali pa tudi o talnih oblogah in gospodinjskih pripomočkih. Vendar danes tudi te organizacije ugotavljajo potrebo po osveščanju potrošnikov o trajnostni potrošnji in se tako vsaj del njihovih dejavnosti posveča tej smeri. Seveda govorimo predvsem o priložnostnem, v najboljšem primeru neformalnem izobraževanju.

Kot smo že zapisali v poglavju, kjer smo obravnavali učne načrte, so potrošniške teme v formalnem izobraževanju najbolj kompleksno zastopane pri predmetu Gospodinjstvo za peti in šesti razred osnovne šole, kjer so pokrite vsebine od ekonomike gospodinjstva do ekoloških vidikov potrošništva. V prvih razredih se z nekaterimi vidiki trajnostne potrošnje srečajo pri predmetu Spoznavanje okolja, v zadnjem triletju pa nekatere vidike obdelajo pri predmetu Državljska kultura in etika.<sup>28</sup> Sem nismo všteli tistih predmetov, kjer so potrošniške teme omejene na ravnanje z odpadki in (morda) rabo obnovljivih virov energije. V gimnazijskih programih je stanje glede obravnave vidikov trajnostne potrošnje omejeno na naravovarstvene teme. ~~Nasploh formalno potrošniško izobraževanje (kot je to pri predmetu~~ Gospodinjstvo za osnovno šolo) ni prisotno v srednješolskih izobraževalnih programih (Šmid Božičević in Kostanjevec, 2006). Kar je po svoje presenetljivo, saj so srednješolci že precej aktivni potrošniki, vključujejo se tudi že na trg dela, dobivajo štipendije itd., kar pomeni, da razpolagajo z določeno količino denarja, ki jo morajo po lastni presoji smotrno vložiti, porabiti. Hkrati nimajo zunanje pomoči v obliki formalnega izobraževanja – izjema so

<sup>28</sup> Po letošnjih posodobitvah učnih načrtov se je tudi predmet preimenoval v Državljska in domovinska vzgoja ter etika, vendar je bil predmet analize, ki je bila opravljena na koncu leta 2006 oziroma začetku leta 2007, učni načrt predmeta Državljska kultura in etika.



nekateri programi, kot so na primer ekonomski, kjer dijaki pridobijo nekatera osnovna znanja, povezana z upravljanjem s finančnimi viri.

V spodnji razpredelnici je nabor nekaterih vsebin trajnostne potrošnje, ki bi jih lahko vpeljali v posamezne predmete. Seveda ne gre za končni sklop vsebin, vsekakor pa spodbujamo v načrtovanje (vsaj nekaterih) vsebin vključiti tudi učence oziroma dijake. Posamezne teme in vsebine so podane zelo splošno, težavnostno stopnjo se prilagodi starosti učencev oziroma dijakov.

Tabela 10: Vsebine, povezane s trajnostno potrošnjo

TEMA	MOŽNE VSEBINE	UVIŠTEJEV	
		OSNOVNA SOLA	SREDNJA SOLA
POTROŠNIŠKA DRUŽBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zgodovina potrošniške družbe</li> <li>• Značilnosti potrošniške družbe</li> <li>• Negativne plati potrošništva</li> <li>• Načini preseganja potrošniške družbe?</li> <li>• Potrošniški vzorci</li> </ul>	Družba Zgodovina DDVE*	Sociologija Zgodovina Državljska kultura
POTROŠNIŠTVO IN OKOLJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povezava med potrošniškimi praksami in okoljskimi spremembami</li> <li>• Odvisnost ljudi od naravnega okolja</li> <li>• Naravno okolje kot vir blagostanja</li> <li>• Negativni vplivi potrošniških praks na ekosisteme</li> <li>• Iskanje rešitev za okoljske probleme (v povezavi s potrošniškimi vzorci)</li> </ul>	Spoznavanje okolja Družba DDVE Naravoslovje in tehnika Geografija Tehnika in tehnologija	Sociologija Geografija Državljska kultura Fizika Kemija
POTROŠNIŠTVO IN GOSPODARSTVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povezava med potrošniškimi praksami in gospodarstvom</li> <li>• Alternativni gospodarski sistemi</li> <li>• Posledice proizvodnje za okolje</li> <li>• Ponudba / povpraševanje</li> <li>• »Zelena« proizvodnja</li> <li>• Multinacionalne družbe</li> <li>• Družbena odgovornost</li> </ul>	Družba Naravoslovje in tehnika Tehnika in tehnologija Biologija	Ekonomski predmeti (na ekonomskih smereh) Sociologija Kemija Biologija

\* DDVE = Državljska in domovinska vzgoja ter etika

UMESTITEV			
POTROŠNIŠTVO IN DRUŽBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povezava med potrošniškimi praksami in družbo</li> <li>• Moč potrošnikov</li> <li>• Potrošniki in državljani</li> </ul>	Družba DDVE	Sociologija Filozofija Državljanjska kultura
RAZVOJ ČLOVEŠTVA / TRAJNOSTNI RAZVOJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koncept razvoja</li> <li>• Dojemanje razvoja v preteklosti in danes</li> <li>• Problemiziranje koncepta razvoja</li> <li>• Razvoj kot soodvisnost družbenih, gospodarskih in okoljskih dejavnikov</li> <li>• Trajnostni razvoj – dileme in priložnosti</li> </ul>	Družba Geografija Zgodovina	Ekonomski predmeti (na ekonomskih smereh) Sociologija Filozofija Geografija
ŽIVLJENJSKI STILI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koncept življenjskega stila</li> <li>• Razlike med življenjskimi stili nekoč in danes</li> <li>• Življenjski stili in vrstniki</li> <li>• Alternativni življenjski stili</li> <li>• Kakovost življenja</li> </ul>	Družba Zgodovina	Sociologija Psihologija
GLOBALIZACIJA IN POTROŠNIŠTVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svetovno gospodarstvo</li> <li>• Posledice globalizacije</li> <li>• Globalna soodvisnost</li> <li>• Mednarodna trgovina</li> <li>• Neenakomerna porazdelitev virov</li> <li>• Delitev med revnimi in bogatimi</li> <li>• Pravičnost</li> </ul>	Zgodovina Družba DDVE Geografija	Sociologija Zgodovina Geografija Državljanjska kultura Filozofija (etika)
TRAJNOSTNA POTROŠNJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koncept trajnostne potrošnje</li> <li>• Pozitivne in negativne plati potrošništva v sodobni družbi</li> <li>• Ovire pri doseganju trajnostne potrošnje</li> </ul>	Družba	Ekonomski predmeti (na ekonomskih smereh) Sociologija
NAKUPOVANJE V SODOBNI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Načrtovanje nakupa</li> </ul>	Matematika (izračuni)	Matematika (izračuni)

UMESNOST	
DRUŽBI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izračun (cene, posojila, dolga ...)</li> <li>Nakupovalni centri</li> <li>Zgodovina trgovanja</li> <li>Trženje</li> </ul> <p>Družba Zgodovina Gospodinjstvo</p> <p>Ekonomski predmeti Sociologija</p>
OBNAŠANJE POTROŠNIKOV	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vrednote (potrošnikov)</li> <li>Motivacija</li> <li>Izbiranje; vplivi na izbiranje</li> <li>Ravnanje potrošnikov na trgu – vplivi, posledice</li> </ul> <p>Družba</p> <p>Psihologija</p>
ŽELJE IN POTREBE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Človeške potrebe</li> <li>Razlike med potrebami in željami (ali obstaja?)</li> <li>Analiziranje potreb in želja</li> <li>Zunanji vplivi na potrebe</li> </ul> <p>Družba</p> <p>Psihologija</p>
MEDIJSKA PISMENOST	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zgodovina in razvoj medijev</li> <li>Radio, televizija, tisk, splet</li> <li>Vpliv medijev na družbo in kulturo</li> <li>Vrednotenje informacij</li> </ul> <p>Slovenščina Tuji jeziki Družba</p> <p>Slovenščina Tuji jeziki Sociologija Knjižnična informacijska znanja</p>
NAČINI PRIDOBIVANJA INFORMACIJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pridobivanje informacij iz različnih virov</li> <li>Analiziranje besedil (kot aktivnost)</li> </ul> <p>Slovenščina Tuji jeziki Matematika (analiza podatkov)</p> <p>Slovenščina Tuji jeziki Informatika Knjižnična informacijska znanja Matematika (analiza podatkov)</p>
OGLAŠEVANJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vloga oglaševanja v družbi</li> <li>Vloga oglaševanja v gospodarstvu</li> </ul> <p>Spoznavanje okolja Družba</p> <p>Sociologija Slovenščina</p>

UMESNOST	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vpliv oglaševanja na potrošnike</li> <li>• Vrednotenje informacij v oglaših</li> <li>• Posledice oglaševanja na kulturo</li> <li>• Blagovne znamke</li> <li>• Analiza radijskih, televizijskih in tiskanih oglasov</li> <li>• Spletno oglaševanje</li> <li>• Oglaševanje, namenjeno otrokom in mladini</li> <li>• Novi načini oglaševanja</li> <li>• Prikrito oglaševanje</li> <li>• Kako pripraviti oglas (aktivnost)</li> </ul>	<p>Slovenščina</p> <p>Tuji jeziki</p> <p>Likovna vzgoja</p> <p>DDVE</p> <p>Tuji jeziki</p> <p>Likovna umetnost</p> <p>Informatika</p>
TELO V SODOBNI DRUŽBI	<p>Družba</p> <p>DDVE</p> <p>Psihologija</p> <p>Sociologija</p> <p>Filozofija</p>
PATOLOŠKO NAKUPOVANJE	<p>Zdravstvena vzgoja</p> <p>Psihologija</p> <p>Zdravstvena vzgoja</p>
ODLOČANJE	<p>DDVE</p> <p>Družba</p> <p>Razredna ura</p> <p>Sociologija</p> <p>Državljanška kultura</p> <p>Razredna ura</p>
VPLIVI NA ODLOČITVE	<p>Družba</p> <p>DDVE</p> <p>Psihologija</p> <p>Sociologija</p> <p>Državljanška kultura</p>

UMESNINEV	
	<p>vplivov</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Okoljevarstvene organizacije, potrošniška gibanja in vplivi na politične institucije</li> </ul>
KAKO SE PRITOŽITI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koncept pravic</li> <li>• Potrošniške organizacije</li> <li>• Pisanje pritožbe</li> </ul>
REŠEVANJE SPOROV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konflikti</li> <li>• Načini reševanja sporov</li> </ul>
EKOLOŠKO POTROŠNIŠTVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pojem ekološkega potrošništva</li> <li>• Izvor ekološkega potrošništva</li> <li>• Razežnosti ekološkega potrošništva</li> <li>• Oblike ekološkega potrošništva</li> <li>• Upoštevanje ekoloških kriterijev pri izbiranju in kupovanju izdelkov</li> <li>• Upoštevanje življenjskega cikla izdelka (surovine, proizvodnja, prodaja, raba ...)</li> <li>• Raba virov</li> <li>• Izračun ekološkega odtisa šole/posameznika</li> </ul>
ETIČNA POTROŠNJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koncept etične potrošnje</li> <li>• Oblike etične potrošnje</li> <li>• Cilji etične potrošnje</li> <li>• Pozitivni in negativni vidiki različnih oblik etične potrošnje</li> </ul>
	<p>Slovenščina Državljanska kultura</p> <p>DDVE</p> <p>Državljanska kultura Razredna ura</p> <p>DDVE Družba Razredna ura</p> <p>Spoznavanje okolja Družba Biologija Matematika (izračun)</p> <p>Naravoslovje in tehnika Naravoslovje Matematika (izračun)</p> <p>Družba DDVE</p> <p>Sociologija Državljanska kultura Filozofija</p>

UMESTITEV	
EKOLOŠKA PRIDELAVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pojem ekološke pridelave</li> <li>• Razlika med ekološko in konvencionalno pridelavo</li> <li>• Prednosti in slabosti konvencionalne pridelave</li> <li>• Prednosti in slabosti ekološke pridelave</li> <li>• Vpliv prehrane na zdravje</li> <li>• Gensko spremenjena živila</li> </ul> <p>Učenci/dijaki skrbijo in obdelujejo šolski vrtiček, če je možno.</p>
OZNAČEVANJE IZDELKOV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oznake za varnost</li> <li>• Oznake za kakovost</li> <li>• Eko oznake</li> </ul>
TRAJNOSTNA MOBILNOST	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izbira sredstva potovanja</li> <li>• Ocenjevanje sredstev potovanja glede na okoljski vpliv</li> <li>• Izbira sredstev potovanja glede na zdravstvene vidike</li> </ul>
TRAJNOSTNI TURIZEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turizem, potrošniki in trajnostni razvoj</li> <li>• Kulturne posebnosti turistične destinacije</li> <li>• Etični vidiki turizma</li> <li>• Trajnostne/ekološke počitnice</li> </ul>
AGENDA 21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda 21 – vsebina</li> <li>• Priprava Agende 21 za šolo</li> </ul>
DRUŽBA PRIHODNOSTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vizija družbe v prihodnosti</li> <li>• Pričakovanja glede družbe prihodnosti</li> <li>• Spremenjeni potrošniški vzorci v prihodnosti</li> </ul>

Zgornje teme so, kot smo zapisali, nabor, ki nikakor ni končen in ki se osredotoča predvsem na tiste teme, ki niso ali pa so le v manjši meri zastopane v učnih načrtih. Seveda je zelo zaželeno, da posamezne teme učenci, dijaki obdelajo na primer v projektni nalogi, kjer vpletejo znanje različnih disciplin. Sploh naj bodo, kot smo že zapisali, učne metode čimbolj aktivne in naj bo cilj v največji možni meri (kjer je to smiselno) pritegniti učence in dijake k oblikovanju vsebin in izboru načina učenja. Vključeni so le obvezni predmeti, saj menimo, da bi se učenci in dijaki z vsaj ključnimi vsebinami morali srečati pri obveznih predmetih, hkrati pa seveda nudijo izbirni predmeti oziroma vsebine še več možnosti za vključevanje elementov za vzgojo in izobraževanje za trajnostno potrošnjo in trajnostni razvoj.



## 10 PRIMERI DOBRE PRAKSE

V nadaljevanju so podani različni primeri dobre prakse – od mednarodnega sodelovanja do učnih sredstev za učence in dijake.

### **Baltic 21 –Agenda 21 for the Baltic Sea Region**

<http://www.baltic21.org/?publications,1#83>

Leta 1996 se je 11 dežel baltske regije dogovorilo o pripravi regionalne Agende 21, ki so jo podpisale leta 1998, ko je bil pripravljen tudi akcijski načrt. Leta 2002 je bil dodan še dokument o izobraževanju za trajnostni razvoj (Baltic 21E). Baltic 21E poudarja pomembno vlogo, ki jo ima izobraževanje za približevanje trajnostnemu razvoju. Cilj dokumenta je, da bi vsi posamezniki imeli (pridobili) kompetence, ki so potrebne za podpiranje trajnostnega razvoja. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj naj bi temeljila na povezovanju gospodarskega, družbenega in okoljskega razvoja. V dokumentu Baltic 21E so postavljeni tudi cilji za šole, visoko šolstvo in neformalno izobraževanje. Akcijski program za izobraževalni sektor je razdeljen v pet področij: politike in strategije, razvoj kompetenc v izobraževalnem sektorju, permanentno izobraževanje; gradiva in materiali za učenje in poučevanje; raziskovanje izobraževanja za trajnostni razvoj in sam razvoj izobraževanja za trajnostni razvoj. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj bi morala biti prisotna na vseh ravneh izobraževanja in naj bi bila vključena v vse kurikule. Zahteva izobraževalno kulturo, ki bo usmerjena proti bolj integrativnemu procesno usmerjenemu in dinamičnemu načinu, ki poudarja pomembnost kritičnega mišljenja, družbenega učenja in demokratičnih procesov. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj naj bo tudi pomembno orodje za doseganje trajnostne potrošnje in trajnostne proizvodnje ter za spreminjanje življenjskih stilov.

### **Balanse Akten**

<http://www.balanseakten.no/>

Primer implementacije Desetletja izobraževanja za trajnostni razvoj je skupni projekt nordijskih držav z nazivom Balanse akten. Gre za izobraževalno orodje za učitelje v različnih izobraževalnih programih, ki so pripravljene promovirati idejo trajnostnega razvoja in jo integrirati v učne dejavnosti njihovih učencev. Glavna zamisel je izgraditi nordijsko mrežo izobraževalnih ustanov, ki izobražujejo za in promovirajo trajnostni razvoj. Institucije, ki se odločijo za sodelovanje v mreži, morajo slediti trem ciljem in sedmim načelom, na katerih temelji projekt. Cilji so naslednji: izobraževanje sestoji iz teoretičnih in praktičnih vidikov.

trajnostnega razvoja; delovanje institucije mora biti trajnostno; institucija se obveže, da bo prispevala k informiranju javnosti in da bo načenjala politične debate o trajnostnem razvoju.

### **Learning for a sustainable future (LSF)**

<http://www.lsf-1st.ca/en/home/>

Learning for a sustainable future je kanadska neprofitna organizacija, ki so jo leta 1991 ustanovile različne skupine mladih, učiteljev, gospodarstvenikov, članov skupnosti in oblasti. Cilj organizacije je integracija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v kurikule vseh ravni izobraževanja v Kanadi. Njihovo poslanstvo je s pomočjo izobraževanja promovirati tista znanja, veščine, poglede in prakse, ki so nujna za trajnostno prihodnost. Sodelujejo z izobraževalci, učenci, starši, oblastmi, skupnostjo in gospodarstvom, da bi integrirali koncepte in principe trajnostnega razvoja v izobraževalno politiko, šolski kurikulum, izobraževanje učiteljev in v vseživljenjsko izobraževanje. Na spletni strani ponujajo učiteljem bogato zbirko učnih sredstev, organizirajo delavnice o izobraževanju za trajnostni razvoj za učitelje, sodelujejo s šolami pri njihovih usmeritvah v bolj trajnostno delovanje.

### **wwflearning – Supporting learning for sustainability**

<http://www.wwflearning.org.uk/wwflearning-home/>

Learning for sustainability je program, ki ga je World wide fund for nature (WWF) ustanovil v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Njihov cilj je pomagati posameznikom, šolam in skupnostim razviti znanja, veščine in vrednote, ki so nujne v prizadevanju za skrb za naravno okolje, družbeno pravičnost, demokracijo in ekonomsko varnost sedaj in v prihodnosti. Na njihovi spletni strani je veliko učnih gradiv, ki jih lahko učitelji uporabijo pri pouku, pa tudi gradiv za izobraževanje učiteljev, dokumentov, ki učiteljem pomagajo načrtovati učni proces itd. Sodelujejo tudi s šolami in jim pomagajo pri preoblikovanju v bolj trajnostne šole. S programom Learning for sustainability skušajo med drugim zagotoviti izobraževanje oziroma usposabljanje učiteljev in doseči, da bi vse šole imele dejaven načrt delovanja za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Razvili so tudi posebni modul, ki je namenjen trajnostni potrošnji:

### **wwf consumption**

<http://www.wwflearning.org.uk/consumption/>

Modul je namenjen učiteljem, ki poučujejo učence stare od 9 do 12 let. V njem najdejo materiale in gradiva za učenje in poučevanje, ki so osredotočena na potrošniške vidike trajnostnega razvoja.

### **Ubuntu network – Teacher education for sustainable development**

<http://www.ubuntu.ie/>

Ubuntu je irska mreža, ki podpira vključevanje izobraževanja za trajnostni razvoj v izobraževanje za učitelje, ki poučujejo otroke od srednje šole dalje.<sup>29</sup> V mreži se združujejo posamezniki, ki so zainteresirani za izobraževanje za razvoj (development education) in vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. To so pretežno univerzitetni učitelji (ki izobražujejo bodoče učitelje), nevladne organizacije in druge mreže, ki omogočajo izmenjavo izkušenj, praks tako na nacionalni kot tudi na mednarodni ravni.

### **European ESD–net**

<http://www.european-esd.net/>

Evropska fundacija za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj ali European ESD–net združuje vse tiste, ki se (v Evropi) ukvarjajo s področjem izobraževanja in trajnostnega razvoja. Gre za neformalno mrežo, katere namen je izmenjava primerov dobre prakse, informacij, diskusij, tudi razvijanje skupnih projektov in raziskav.

### **Sustainable schools project**

<http://www.sustainableschoolsproject.org/>

Gre za ameriški projekt, ki ponuja šolam pomoč pri profesionalnem razvoju s področja trajnosti, razvoju kurikula, izboljšanju šolskih prostorov itd. Šolam pomaga tudi pri iskanju sredstev za šolske trajnostne projekte, profesionalno usposabljanje ipd.

### **Crispin School**

<http://www.crispinschool.co.uk/>

Crispin School je angleška srednja šola, ki je dobila po treh inšpekcijah (ki jih opravlja Ofsted) oceno odlično.<sup>30</sup> Veliko je k oceni prispevala usmerjenost šole k trajnosti, ki prežema kurikulum. Sploh je poudarek na vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj in aktivnem državljanstvu značilen za to šolo, kar je vidno že iz šolskega prospekta in spletne strani. V

---

<sup>29</sup> V irskem izobraževalnem sistemu večina otrok obiskuje osnovno šolo med 4. in 12. letom starosti, sledi srednja šola.

<sup>30</sup> Podatki so iz: spletne strani šole, National college for school leadership (<http://www.ncsl.org/home-index.htm>), poročila Ofsteda (<http://www.crispinschool.co.uk/flashblocks/data/pdf/OFSTED%202006.pdf>), Teachernet ([http://www.teachernet.gov.uk/casestudies/images/downloads/documents/Crispin\\_School.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/casestudies/images/downloads/documents/Crispin_School.pdf)) in SSAT, 2007.

formalnem kurikulumu je trajnostni razvoj najbolj prisoten pri predmetih Geografija, Znanost in Umetnost. Participacija je pomembno načelo šole, ki se na različne načine kaže v šolskem življenju. Na šoli je veliko pobud, katerih namen je spodbuditi sodelovanje dijakov. Sem gre prišteti dejavni dijaški svet, ki posreduje glas dijakov tudi preko njihove spletne strani, participacija dijakov je obravnavana tudi pri pouku Državljanstva. Eden glavnih namenov je omogočiti dijakom razmislek o šolskem okolju in jim dati priložnost, da podajo zamisli za njegovo izboljšanje. Velik del dijakov je zelo motiviranih za različne vidike trajnosti; njihovo razumevanje trajnosti je široko in vključuje tudi zavedanje in poznavanje posledic posameznikovih dejanj. Del tega razumevanja tvorijo tudi pojmi človekovih pravic in pravičnosti. Dijaki izražajo željo po tem, da so aktivni pri spremembah tako v lokalnem kot tudi globalnem okolju. Šola je povezana s kenijsko šolo in skupnostjo, kar dijakom omogoča boljše razumevanje kulturnih razlik.

---

V nadaljevanju je podanih nekaj primerov dobre prakse, ki služijo predvsem učiteljem, ki bi radi svoje poučevanje popeljali v smer trajnosti (z moduli, učnimi sredstvi, izobraževanju za učitelje ipd.):

**UNESCO – Teacher education guidelines for education for sustainable development**

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370e.pdf>

Leta 2005 je Unesco objavil smernice in priporočila za vključevanje trajnostnega razvoja v izobraževanje učiteljev, v katere so vključeni konkretni napotki, kako usmeriti izobraževanje učiteljev k trajnosti.

---

**Story of stuff**

<http://www.storyofstuff.com/>

Odličen 20–minutni film, ki poveže okoljske, družbene in gospodarske posledice potrošništva sodobne družbe. Na jasn, izčrpen in dinamičen način prikaže negativne vidike potrošniškega ravnanja. Primerno tudi za prikaz dijakom ali učencem z boljšim znanjem angleškega jezika.

**Sustainable schools - Teachernet**

<http://www.teachernet.gov.uk/sustainableschools/>

Projekt Sustainable schools je angleški nacionalni projekt, ki smo ga opisali na drugem mestu (poglavje 3.1.2). Spletna stran je namenjena šolskim oblastem in učiteljem; na njej so objavljeni dokumenti, povezani z implementacijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj,

vsebine učnih načrtov, ki se nanašajo na trajnostni razvoj. Stran je bogata s primeri implementacije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v prakso.

### **Consuming planet Earth**

<http://www.sustainableliving.com.au/knowledge-networks/resources/resource.2006-08-21.6749000572/view>

Consuming planet Earth je avstralski didaktični priročnik za učitelje, ki poučujejo učence v starostni skupini od 9 do 11 let. Vsebuje veliko gradiv o trajnostni in okoljski problematiki in mladih potrošnikih.

### **Educating for a sustainable future**

<http://www.education.ed.ac.uk/esf/index.html>

Stran je namenjena predvsem izobraževanju učiteljev, ki bi se radi bolje seznanili z načini poučevanja in učenja za trajnostni razvoj. Na izčrpen in enostaven način so prikazani trendi na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

### **UNESCO – Teaching and learning for a sustainable future**

<http://www.unesco.org/education/tlsf/>

Gre za multimedijски izobraževalni program za učitelje (tako tiste, ki še ne poučujejo, kot tiste, ki že poučujejo), ki ga je objavil Unesco. Razdeljen je v 25 modulov (skupno 100 ur) za profesionalni razvoj učiteljev, avtorjev učnih sredstev, oseb, ki se ukvarjajo s spremembami kurikulumov in ustvarjalci izobraževalne politike.

### **Education for sustainable development toolkit**

<http://www.esdtoolkit.org/about.htm>

ESD toolkit je spletni priročnik, ki je zasnovan na prepričanju, da je treba napore skupnosti in šol po razvoju v smeri trajnosti združiti. V priročniku so poleg uvodnih poglavij o trajnosti tudi študije primerov, opis vodstvenih tehnik za uvajanje sprememb v šole, opis metod javne participacije, vaje, ki pomagajo šolam in skupnostim razumeti trajnost, postaviti trajnostne cilje, usmeriti kurikulum proti trajnosti itd.

### **YouthXchange**

<http://www.youthxchange.net/main/home.asp>

Spletna stran (Unep in Unesco), namenjena predvsem izobraževalcem pa tudi posameznikom, ki se želijo informirati in spoznati s področjem trajnostnih življenjskih stilov. Nanaša se na trajnostno potrošnjo, vsebina pa je razdeljena na devet glavnih poglavij, od tem, povezanih s

telesom, družbeno pripadnostjo, pravično ceno ... do vizije prihodnosti. Priročnik (tiskani) je izšel tudi v slovenskem jeziku.

### **Fashioning an ethical industry**

<http://fashioninganethicalindustry.org/home/>

Gre za spletno stran, na kateri najdemo uvod v zgodovino, razvoj in strukturo globalne tekstilne industrije in tudi prikaz delovnih pogojev, ki prevladujejo v tej industriji. Učiteljem so na voljo učna sredstva, ki jih lahko uporabijo pri obravnavi tem, povezanih z neenakostjo, revščino, globalizacijo itd.

### **LOLA**

<http://sustainable-everyday.net/lolaprocess/>

Projekt LOLA (Looking for likely alternatives) je leta 2005 lansirala mreža Consumer Citizenship Network (CCN). Gre za pedagoško orodje tako za učitelje kot učence, ki jim olajša proces identificiranja, evalviranja in dokumentiranja primerov družbene inovativnosti v smeri trajnostnih življenjskih stilov. Z udeležbo v projektu učenci neposredno komunicirajo s skupinami ljudi (»kreativnimi skupnostmi«), ki že implementirajo trajnostne rešitve v njihovih vsakdanjih življenjih.

### **Dolceta**

<http://www.dolceta.eu/slovenija/index.php>

Dolceta je evropski projekt, ki je namenjen spletnemu izobraževanju potrošnikov. Dotika se različnih tem, povezanih s potrošništvom – finančnih vidikov, pravic potrošnikov, varnosti in zdravja, trajnostne potrošnje itd. V okviru projekta se razvijajo tudi učna sredstva, ki jih lahko učitelji uporabijo pri svojem delu z učenci in dijaki. Prednost Dolcetinih učnih sredstev je v tem, da jih razvijajo nacionalni timi in so zato prilagojeni kontekstu šolskega kurikula posamezne države članice. Na straneh so tudi nekatere aktivnosti (na primer kvizi), ki jih lahko učenci oziroma dijaki opravljajo preko spleta.

Projekti, namenjeni predvsem učencem in dijakom:

### **Australian otherWise project**

<http://ozotherwise.wordpress.com>

ACT otherWise je del avstralske nacionalne mreže otherWise, ki jo sestavljajo mladi in skupnosti, ki živijo in delujejo »drugače« – v smeri proti trajnosti. Cilj projekta je opolnomočiti mlade, da postanejo vodje znotraj svojih skupnosti ter da identificirajo dejanja, ki jih lahko storijo v smeri trajnostnega spreminjanja tako svojih življenjskih stilov kot življenjskega stila skupnosti. Ta cilj dosegajo predvsem z organizacijo delavnic, podporo dejavnosti mladih in mrežo.

### **Buydifferent**

<http://www.ibuydifferent.org/index.asp>

Je ameriška stran za mlade potrošnike, ki jo urejata New American dream in WWF. Mlade ljudi ozavešča o posledicah potrošništva, trajnostnem potrošništvu in jim prikazuje alternativne poglede na življenjske stile.

### **Global eye**

<http://www.globaleye.org.uk/>

Namen projekta Global eye je ustvariti zanimiva, bogato ilustrirana in interaktivna učna sredstva o globalnih vprašanjih za osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje. Na spletni strani so tako strani za osnovnošolce in srednješolce kot tudi strani z napotki za učitelje.

## 11 ZAKLJUČEK

Na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj se v zadnjih letih veliko dogaja. Na državnih ravneh se pripravljajo in implementirajo ključni dokumenti, ki omogočajo vključevanje trajnostnega razvoja v šolske kurikule, šolske oblasti se odločajo o načinih implementiranja v lokalni kontekst, učitelji se v marsikaterih državah že sistematično izobražujejo o učenju in poučevanju za trajnostni razvoj. Stvari se na tem področju tudi hitro spreminjajo – kar je veljalo včeraj za novost, je danes morda že zastarelo, kar se je zagovarjalo pred nekaj leti, se danes morda več ne ... Toda ravno v tem se zrcali proces učenja za trajnostno prihodnost; ne vemo namreč, kaj nam bo prihodnost prinesla in na kaj se moramo pripraviti ter česa konkretno »naučiti«, vemo pa, da se bomo morali naučiti hitrega in inovativnega odzivanja za trajnostno prihodnost. Ali, kot pravi Scott (v Webster, 2004, 48), na trajnost lahko gledamo »kot na proces, skozi katerega se bomo morali učiti živeti bolj uglaseno z okoljem. Toda ni dovolj povedati, da mora trajnostni razvoj stopati v korak z izobraževanjem. Ključno je spoznati, da se trajnostni razvoj ne bo zgodil brez učenja. Povedano drugače: trajnostni razvoj je učni proces skozi katerega lahko (če se tako odločimo) izgradimo našo sposobnost živeti bolj trajnostno.«

Naj za konec podamo še eno misel, ki je bila vseskozi prisotna ob delu pri projektu. Strinjamo se s pomembnostjo, ki jo ima izobraževanje za trajnostno prihodnost, hkrati pa menimo, da je izobraževanje le ena od (sicer nujnih) poti do trajnostne prihodnosti. Šola se ne razvija, ne deluje v izolaciji od ostalih procesov, ki potekajo v družbi, ravno tako nima na te procese izključnega vpliva. Zato naj tudi vpeljevanje in razvijanje vzgoje in izobraževanja v šolski prostor ne postane nova ideologija, ki ji bo treba za vsako ceno slediti. Izobraževanje za trajnostni razvoj bo v prihodnosti terjalo, če naj bi vodilo v pravo smer, veliko mero posluha in sodelovanja med vsemi vpletenimi; tako od državnih institucij, šolskih oblasti, učiteljev in učencev, staršev, lokalne skupnosti, lokalnega gospodarstva. Vsekakor pa naj se na ramena mladih ne nalaga preveč odgovornosti, kot so je sposobni in tudi upravičeni nositi. Ob razmišljanju in sprejemanju politik, dejavnosti, načrtov na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj bi vsekakor veljalo razmisliti o izjavi Jensna in Schnacka, ki pravita, da: »/.../naloga šole ni in ne more biti ta, da rešuje politične probleme družbe. Njena naloga ni izboljšati svet s pomočjo dejavnosti učencev. Te aktivnosti je treba evalvirati na podlagi njihove izobraževalne vrednosti in v skladu s kriteriji izobraževanja. Bistveni faktor je, česa se učenci naučijo iz sodelovanja v teh dejavnostih« (Jensen in Schnack, v Scott, 2002, 6).



## 12 LITERATURA IN VIRI

- Baltic 21E. 2002. *Agenda 21 for the Baltic Sea Region Sector Report – Education*. Dostopno na: [http://www.baltic21.org/attachments/no22002\\_education\\_sector\\_report.pdf](http://www.baltic21.org/attachments/no22002_education_sector_report.pdf)
- Baudrillard, J. 1998. *The Consumer Society*. London: Sage Publications.
- Benn, J. 2004. Consumer education between 'consumership' and citizenship: experiences from studies of young people. *International journal of consumer studies*, 2 (28): 108–116.
- Bourn, D. 2008. Education for sustainable development in the UK: Making the connections between the environment and development agendas. *Theory and research in education*, 6: 193–206.
- Capra, F. 2005. Speaking nature's language: Principles for sustainability. V: M. K. Stone & Z. Barlow: *Ecological literacy, Educating our children for a sustainable world*, 18–29. San Francisco: Sierra club books.
- CEA. 2003. *Izbirajmo z glavo: Osveščeni živimo bolje*. Dunaj: CEA.
- Comhar (Sustainable development council). 2007. Developing a national strategy on education for sustainable development in Ireland (discussion paper). Dostopno na: <http://www.ecunesco.ie/pdf/ESDDiscussionPaper.pdf>
- Copernicus. 1993. The university charter for sustainable development. Ženeva: Cooperation programme in Europe for research on nature and industry through coordinated university studies. Dostopno na: [http://www.eco-campus.net/Misc/copernicus\\_en.pdf](http://www.eco-campus.net/Misc/copernicus_en.pdf)
- Defra. 2005. *Securing the Future: Delivering UK Sustainable Development Strategy*. Dostopno na: [http://www.sustainable-development.gov.uk/publications/pdf/strategy/SecFut\\_complete.pdf](http://www.sustainable-development.gov.uk/publications/pdf/strategy/SecFut_complete.pdf)
- DfES. 2005/2006. *Learning for the Future – The DfES Sustainable Development Action Plan*. Dostopno na: <http://www.dcsf.gov.uk/aboutus/sd/docs/SDAP%202006%20FINAL.pdf>
- DfES. 2006. *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment. Executive Summary*. London: DfES. Dostopno tudi na: <http://www.dcsf.gov.uk/consultations/downloadableDocs/Executive%20Summary%20Final.pdf>

- DfES. 2007. *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment. An Action Plan for the DfES*. Dostopno na:  
<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DFES-00333-2007.pdf>
- DfES. 2007b. A Bursar's guide to sustainable school operation. Dostopno na:  
<http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DFES-00375-2007&>
- DfES. 2007c. Top tips to reduce energy and water use in schools. Dostopno na:  
<http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DFES-00369-2007&>
- DfES. 2007d. Top tips to reduce waste in schools. Dostopno na:  
<http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DFES-00368-2007&>
- 
- Douglas, M. & B. Isherwood. 1996. *The world of goods: towards an anthropology of consumption*. London: Routledge.
- E-CONS. 2007. *Potrošniško izobraževanje v razredu: osnovni priročnik*. Ljubljana: Mednarodni inštitut za potrošniške raziskave.
- Fiskel, J. 2006. Sustainability and resilience: toward a systems approach. *Sustainability: science, practice & policy*, 2 (2): 14–21. Dostop: <http://ejournal.nbii.org>
- FNBE (Finnish national board of education). 2003. *National core curriculum for upper secondary schools. National core curriculum for general upper secondary education intended for young people*. Helsinki: FNBE.
- 
- FNBE (Finnish national board of education). 2004. *National core curriculum for basic education 2004. National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education*. Helsinki: FNBE.
- FNCSO (Finnish national commission on sustainable development). 2006. *Strategy for education and training for sustainable development and implementation plan (2006–2014)*. Helsinki: FNCSO. Dostopno tudi na:  
<http://www.edu.fi/julkaisut/engnet/kekekajako.pdf>
- FNCSO (Finnish national commission on sustainable development). 2007. *Towards sustainable choices – a nationally and globally sustainable Finland. The national strategy for sustainable development*. Helsinki: FNCSO. Dostopno tudi na:  
<http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=57597&lan=en>

- German Commission for UNESCO (DUK). 2007. UN Decade of education for sustainable development – The Contribution from Europe documentation of the international conference in the context of the German presidency of the Council of the European Union. Bonn: German Commission for UNESCO.
- Ginsborg, P. 2005. *The Politics of Everyday Life*. New Haven: Yale University Press.
- Henderson, K. & D. Tilbury. 2004. *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable schools programs*. Sydney: Aries.
- House of-commons. 2003. *Learning the sustainability lesson*. London: House of commons.
- House of commons. 2005. *Environmental education: follow-up to learning the sustainability lesson*. London: House of commons. Dostopno na:  
<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmenvaud/84/84.pdf>
- Instructional consulting. 2008. Active learning techniques. Dostopno na:  
<http://www.indiana.edu/~icy/>
- InWent. 2003. Innovative and participative learning – teaching approaches within a project based training framework. Mannheim: InWent.
- Jackson, T. & L. Michaelis. 2003. Policies for sustainable consumption – a report to the Sustainable development commission. London: Sustainable development commission.
- Jackson, T. (ur.). 2006. *The Earthscan Reader in Sustainable Consumption*. London: Earthscan.
- Jackson, T. 2006. Readings in Sustainable Consumption. V: Jackson, T. (ur.), *The Earthscan Reader in Sustainable Consumption*, 1–23. London: Earthscan.
- Jank, W. & H. Meyer. 2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jarvis, P. 2006. Towards a comprehensive study of human learning (vol. 1). New York: Routledge.
- Jarvis, P., J. Holford & C. Griffin. 2003. *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.
- Jickling, B. 2005. Sustainable development in a globalizing world: a few cautions. *Policy futures in education*, 3 (3): 251–259.

- Kollmann, K. 2003. Potrošniško izobraževanje. V: CEA, *Izbirajmo z glavo: Osveščeni živimo bolje*, 29–46. Dunaj: CEA.
- Loukola, M. 2007. Partners are needed in studying for a sustainable way of life. Dostopno na: <http://www.oph.fi/english/pageLast.asp?path=447;18918;65218;57312>
- Maniates, M. 2002. Individualization: Plant a tree, buy a bike, save the world? V: Princen, T., M. Michael & K. Conca (ur.), *Confronting Consumption*, 43-66. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Martens, P. 2006. Sustainability: science or fiction? *Sustainability: Science, Practice, & Policy* 2(1): 36–41. Dostopno na: <http://ejournal.nbii.org/archives/vol2iss1/communityessay.martens.html>
- Mayer, M. & J. Tschapka (ur.). 2008. Engaging youth in sustainable development – Learning and teaching sustainable development in lower secondary school. Bruselj: ENSI. Dostopno tudi na: [http://www.ensi.org/Publications/media/downloads/223/Engaging\\_Youth\\_08\\_internet.pdf](http://www.ensi.org/Publications/media/downloads/223/Engaging_Youth_08_internet.pdf)
- Mayr, K. & M. Schratz. 2006. Education for sustainable development towards responsible global citizenship. Conference report (Dunaj, 13. do 15. marec 2006). Dunaj: Avstrijsko federalno ministrstvo za izobraževanje, znanost in kulturo.
- McGregor, S. 2007. Sustainability through vicarious learning: Reframing consumer education. V: A. E. J. Wals (ur.), *Social learning*, 331–349. Wageningen: Wageningen academic publishers.
- McKeown, R. & C. Hopkins. 2007. Moving beyond the EE and ESD disciplinary debate in formal education. *Journal of education for sustainable development*, 1 (1): 17–26.
- McKeown, R. 2006. *Education for sustainable development toolkit*. Pariz: UNESCO education centre.
- ME (Ministry of education). 2006. *Sustainable development in education. Implementation of Baltic 21E-programme and Finnish strategy for the Decade of education for sustainable development (2005–2014)*. Helsinki: Ministry of education, Department for education and science policy.

- Meadows, D., J. Randers & D. Meadows, 2004. *Limits to Growth – the 30–Year Update*. White River Junction: Chelsea Green Publishing Company.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ). 2006. Podatki za področje srednjega šolstva in dijaških domov, 13. srečanje ravnateljic in ravnateljev, Portorož, 27. do 29. november 2006.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ). 2007. Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 1(1): 7–14.
- NSW (New South Wales) Council on environmental education. 2006. Learning for sustainability – NSW environmental education plan 2007–10. Sydney: NSW Council on environmental education. Dostopno tudi: [http://www.environment.nsw.gov.au/resources/cee/2006347\\_ifsenvedplan20072010.pdf](http://www.environment.nsw.gov.au/resources/cee/2006347_ifsenvedplan20072010.pdf)
- NYARS (National youth affairs research scheme). 2004. Sustainable consumption – young Australians as agents of change. Canberra: NYARS.
- O'Donoghue, M. & M. Cusack (ur.). 2008. »Images and objects« – Active methodology toolkit. Hamar: The consumer citizenship network, Hedmark university college.
- OECD. 2008. Promoting sustainable consumption – Good practices in OECD countries. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/59/40317373.pdf>
- Ofsted. 2008. Schools and sustainability. Dostopno na: [http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Government-and-community/Initiatives/Schools-and-sustainability/\(language\)/eng-GB](http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Government-and-community/Initiatives/Schools-and-sustainability/(language)/eng-GB)
- OZN, Ekonomska komisija za Evropo, 2005. Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj UNECE. Dostop: <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf>
- Princen, T., M. Michael & K. Conca (ur.). 2002. *Confronting Consumption*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Resolucija o nacionalnem programu varstva okolja 2005–2012 (ReNPVO). 2005. Uradni list, 24. 11. 2005.
- Resolucija o nacionalnem programu varstva potrošnikov 2006–2010 (ReNPVP). 2005. Uradni list, 19. 12. 2005.

- Scott, W. & S. Gough. 2003. *Sustainable development and learning – Framing the issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Scott, W. 2002. Education and sustainable development: challenges, responsibilities, and frames of mind. *The Trumpeter*, 1 (18): 1–12.
- Scoullos, M. & V. Malotidi. 2004. *Handbook of methods used in environmental education nad education for sustainable development*. Atene: Medies.
- Selby, D. 2007a. Reaching into the Holomovement: a Bohmian perspective on social learning for sustainability. V: A. E. J. Wals (ur.), *Social learning*, 165–180. Wageningen: Wageningen academic publishers.
- Selby, D. 2007b. The need for climate change in education. *Education for sustainable development*, maj 2007. Dostop: [http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/en/Issue\\_\\_001/Startseite\\_\\_Editorial.html](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/en/Issue__001/Startseite__Editorial.html)
- 
- Shallcross, T. B. I. Whole-school approaches to education for sustainable development through school-focused professional development (The SEEPS Project). Dostopno na: <http://www.ceeindia.org/esf/download/paper51.pdf>
- Southerton, D., A. Warde & M. Hand. 2004. The limited autonomy of the consumer: implications for sustainable consumption. V: Southerton, D., H. Chappells & B. V. Vliet (ur.), *Sustainable consumption – The implications of changing infrastructures of provision*, 32–48. Cheltenham: Edward Elgar.
- Southerton, D., H. Chappells & B. V. Vliet (ur.). 2004. *Sustainable consumption – The implications of changing infrastructures of provision*. Cheltenham: Edward Elgar.
- 
- SSAT (Specialist Schools and Academic Trust). 2007. *Raising standards: making sense of the sustainable schools agenda*. London: SSAT. Dostopno tudi na: [http://www.sustainableschools-ne.org.uk/Documents/SSAT%20Raising\\_standardsV3%20Sus%20Schools.pdf](http://www.sustainableschools-ne.org.uk/Documents/SSAT%20Raising_standardsV3%20Sus%20Schools.pdf)
- Sterling, S. 2001. *Sustainable education. Re-visioning learning and change*. Bristol: The Schumacher society.
- Sterling, S. 2002. Towards sustainable education: re-visioning, learning and change. V: M. Alderweireldt (ur.), *Learning for a sustainable future: the role of communication, ethics and social learning in environmental education*, 28–38. Gent: De Kaaihoeve.

- Sterling, S. 2004. An analysis of the development of sustainability education internationally: evolution, interpretation and transformative learning. V: J. Blewitt & C. Cullingford (ur.), *The sustainability curriculum – the challenge for higher education*, 43–62. London: Earthscan.
- Sustainable development education panel. 2003. *Learning to Last – The Government's Sustainable Development Education Strategy for England*. Dostopno na: [http://www.defra.gov.uk/environment/sustainable/educpanel/pdf/sdeduc\\_draftstrat.pdf](http://www.defra.gov.uk/environment/sustainable/educpanel/pdf/sdeduc_draftstrat.pdf)
- Svet Evropske unije. 2006. *Prenovljena strategija EU za trajnostni razvoj*. Bruselj: Svet Evropske unije. [http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed\\_eu\\_sds\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_sl.pdf)
- Šmid Božičević, U. & S. Kostanjevec. 2006. *Smernice potrošniškega izobraževanja odraslih v Sloveniji – stanje in priporočila*. Ljubljana: Zveza potrošnikov Slovenije, Strokovno združenje nutricionistov in dietetikov.
- Teachernet. 2006. Sustainable schools. Dostopno na: <http://www.teachernet.gov.uk/sustainableschools/index.cfm>
- Teachernet. 2006. Teaching and learning. Dostopno na: [http://www.teachernet.gov.uk/sustainableschools/teaching/teaching\\_info\\_detail.cfm?id=1](http://www.teachernet.gov.uk/sustainableschools/teaching/teaching_info_detail.cfm?id=1)
- Thoresen, W. Victoria. 2008. *Here and now – Education for sustainable consumption*. Dostopno na: <http://consint.live.poptech.coop/files/98245/FileName/HereandNowGuidelines.pdf>
- Tilbury, D. 2007. Learning based change for sustainability: perspectives and pathways. V: A. E. J. Wals (ur.), *Social learning*, 117–131. Wageningen: Wageningen academic publishers.
- Tomić, A. 2003. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- UMAR. 2005. *Strategija razvoja Slovenije*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
- UN. 2002. *Slovenia. Country Profile*. Johannesburg Summit.
- UNECE. 2005. *Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj UNECE*. Dostopno tudi na: <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf>

- UNEP. 2008. Sustainable lifestyles and education for sustainable consumption (The Marrakech process). Dostopno na: <http://esa.un.org/marrakechprocess/index.shtml>
- UNESCO. 1997. Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action. Pariz: UNESCO. Dostopno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf>
- UNESCO. 2005a. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Dostop: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=23279&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. 2005b. *Promotion of the global partnership for the UN Decade of education for sustainable development – The international implementation Scheme for the Decade in brief*. Pariz: UNESCO.
- UNESCO. 2006. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=30111&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=30111&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Vare, P. & W. Scott. 2007. Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2 (1): 191–198.
- Veblen, T. 1994 [1899]. *The theory of the leisure class*. New York: Penguin.
- Wals, A. E. J. & T. v. d. Leij. 2007. Introduction. V: A. E. J. Wals (ur.), *Social learning*, 17–32. Wageningen: Wageningen academic publishers.
- Warde, A. 1997. *Consumption, food and taste*. London: Sage Publications.
- Webster, K. 2004. *Rething, refuse, reduce ...* Shrewsbury: FSC.
- Welsh assembly government. 2006. Education for sustainable development and global citizenship – A Strategy for action. Cardiff: Welsh assembly government. Dostopno na: [http://www.esd-wales.org.uk/english/ESDreports/pdf/AP\\_E.pdf](http://www.esd-wales.org.uk/english/ESDreports/pdf/AP_E.pdf)
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- WWF. 2006. WWFlearning – Supporting learning for sustainability (spletna stran). Dostopno na: <http://www.wwflearning.org.uk/wwflearning-home/>



WWF–UK. 2004. *Learning for sustainability. Pathways: A development framework for school sustainability*. Godalming, UK: WWF–UK.

WWF–UK. 2005. *Pathways: Lessons learned from the WWF schools support programme*. Godalming, UK: WWF–UK.

## **PRILOGI**

**Priloga 1: Vprašalnik za dijake**

**Priloga 2: Vprašalnik za učitelje**



FAKULTETA ZA FAKULTÄ DI FACULTY OF  
MANAGEMENT

CRP *Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum*

VPRAŠALNIK ZA SREDNJEŠOLCE

*Vprašalnik pred tabo je eden od virov podatkov v projektu, s katerimi poskušamo razkriti, kako mladi živite in razmišljate, kako ravnate kot kupci in porabniki. Z ugotovitvami te ankete bo lažje oblikovati predloge za bolj trajnostno naravnano vedenje mladih. Anketiranje je anonimno. Prosim, da odgovarjaš kar se da zavzeto in iskreno.*

1. Oceni spodnje dejavnosti od 1 do 5 glede na pomembnost, ki jo imajo v tvojem življenju.

*Obkroži ustrezno vrednost, kjer je 1 = povsem nepomembno in 5 = povsem pomembno.*

Šolske dejavnosti	1	2	3	4	5
Interesne dejavnosti v prostem času	1	2	3	4	5
Druženje s prijatelji	1	2	3	4	5
Preživljanje časa z družino	1	2	3	4	5
Nakupovanje	1	2	3	4	5
Šport	1	2	3	4	5
Surfanje po internetu	1	2	3	4	5
Gledanje televizije	1	2	3	4	5
Preživljanje časa v naravi	1	2	3	4	5

2. Zapiši približen znesek denarja, ki ga porabiš mesečno za nakupe po lastni presoji (torej ne za tiste, ki ti jih naročijo starši ali kdo drug): ..... €.

3. Oceni, kako pogosto spodnje trditve veljajo za tvoje nakupno ravnanje.

*Obkroži ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikoli in 5 = vedno.*

Pred nakupom ocenim kakovost izdelka.	1	2	3	4	5
Pri kupovanju izdelkov upoštevam njihovo prijaznost do okolja.	1	2	3	4	5
Pri kupovanju hrane sem pozoren/rna na aditive v njej (sladila, barvila, konzervansi, antioksidanti ...).	1	2	3	4	5
Kupujem impulzivno (zagledam izdelek, ki ga nisem nameraval/a kupiti, in ga kupim).	1	2	3	4	5
Kupujem nepotrebne stvari.	1	2	3	4	5
Kupujem že samo zaradi tega, ker pri tem uživam.	1	2	3	4	5
Kupujem stvari, ki jih nikoli ne uporabim.	1	2	3	4	5
Kupujem izdelke, ki jih je mogoče reciklirati.	1	2	3	4	5

4. Oцени, kako pogosto spodnje trditve veljajo za ravnanje v tvoji družini.

Obkroži ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikoli in 5 = vedno.

Izogibamo se uporabi avtomobila na krajših razdaljah.	1	2	3	4	5
Še uporabne stvari (npr. obleke) damo komu drugemu v uporabo.	1	2	3	4	5
Uporabljamo energetske varčne žarnice.	1	2	3	4	5
Pozimi pretiravamo s segrevanjem stanovanja.	1	2	3	4	5
Izključujemo električne aparate med neuporabo.	1	2	3	4	5
Hrano mečemo v smeti zaradi pretečenega roka uporabnosti.	1	2	3	4	5
Varčujemo z vodo (pri kopanju oz. tuširanju, umivanju zob, izplakovanju straniščne školjke ipd.).	1	2	3	4	5
Gospodinjske odpadke (npr. papir in steklo) odlagamo ločeno v posebne zabojnike.	1	2	3	4	5

5. Izrazi stopnjo strinjanja s spodnjimi trditvami.

Obkroži ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikakor se ne strinjam in 5 = povsem se strinjam.

Ravnanje moje družine je ekološko osveščeno.	1	2	3	4	5
V lastnem gospodinjstvu bi v primerih iz prejšnje točke ravnal/a bolj ekološko osveščeno, kot to počnemo v moji družini.	1	2	3	4	5
Moj način uporabe izdelkov je do narave in družbe prijaznejši/ustreznejši kot pri vrstnikih.	1	2	3	4	5

6. Izrazi stopnjo strinjanja s spodnjimi trditvami.

Obkroži ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikakor se ne strinjam in 5 = povsem se strinjam.

Najpomembnejše mi je živeti zdravo.	1	2	3	4	5
V današnji družbi je prosti čas vse bolj redka dobrina.	1	2	3	4	5
Pomembno je, da imam stvari, ki jih imajo vrstniki.	1	2	3	4	5
Trudim se živeti čim bolj enostavno.	1	2	3	4	5
Moje življenje bi bilo boljše, če bi imel/a več stvari.	1	2	3	4	5
Skrbi me odnos vsch nas do narave.	1	2	3	4	5
Sreča je povezana z dobrinami, ki si jih lahko privoščim.	1	2	3	4	5
Ljudje premalo skrbimo drug za drugega.	1	2	3	4	5
Prihodnje generacije bodo občutile posledice našega ravnanja.	1	2	3	4	5
Imeti več pomeni biti srečnejši.	1	2	3	4	5

7. Oцени, kako pomembno se ti zdi ravnati po spodnjih napotkih.

Obkroži ustrezno vrednost, kjer je 1 = povsem nepomembno in 5 = povsem pomembno.

Ne kupujemo izdelkov, katerih proizvodnja onesnažuje okolje.	1	2	3	4	5
Ne uporabljamo izdelkov, v katerih so škodljivi dodatki.	1	2	3	4	5
Izogibajmo se kupovanju sicer poceni izdelkov, za katere (iz)vemo, da jih proizvajajo otroci iz nerazvitih dežel.	1	2	3	4	5
Izogibajmo se izdelkov, katerih odpadki obremenjujejo okolje (jih ni mogoče reciklirati ipd.).	1	2	3	4	5
Izogibajmo se kupovanju izdelkov, za katere (iz)vemo, da njihov proizvajalec krši pravice svojih zaposlenih.	1	2	3	4	5

8. Oцени, kolikšen vpliv na izboljšanje našega skupnega življenja imajo lahko:

*Obkroži ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikakor ne vpliva/jo in 5 = povsem vpliva/jo.*

Proizvajalci in trgovci	1	2	3	4	5
Državljeni	1	2	3	4	5
Jaz sam	1	2	3	4	5

9. Razmisli, ali tvoja ravnanja, ki so navedena v levem stolpcu, pomembno vplivajo na *naravno okolje* (npr. onesnaževanje), *družbo* (npr. odnosi med ljudmi), *gospodarstvo* (npr. proizvodnja in gospodarski razvoj).

*Označi s križcem vsa tista polja, kjer je vpliv posameznih ravnanj pomemben.*

	Narava	Družba	Gospodarstvo
Dnevni prevozi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obleke, ki jih kupujem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poraba vode v gospodinjstvu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hrana, ki jo kupujem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ravnanje z odpadki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raba električne energije in plina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Razvrsti spodnje štiri dejavnike po pomembnosti vpliva na tvoje sedanje potrošno ravnanje (nakup in uporaba izdelkov ter ravnanje z odpadki).

*Pripiši jim mesta (range) od 1. do 4. (vsako uporabi le enkrat), tako da dobi najpomembnejši dejavnik 1. mesto, naslednji po pomembnosti 2., nekoliko manj pomemben 3. in najmanj pomemben 4. mesto.*

	Rang
Družina	.....
Vrstniki	.....
Mediji	.....
Šola	.....

11. Oцени, kako pogosto spodnje trditve veljajo za običajno ravnanje v tvoji šoli.

*Obkroži ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikoli in 5 = vedno.*

Varčujemo z vodo.	1	2	3	4	5
Ločujemo odpadke (npr. papir).	1	2	3	4	5
Skrbimo za urejeno okolico šole.	1	2	3	4	5
Izključujemo računalnike med neuporabo.	1	2	3	4	5
Pozimi zaradi pretiranega ogrevanja odpiramo okna.	1	2	3	4	5
Se udeležujemo zbiralnih ali čistilnih akcij, ki jih organizira šola.	1	2	3	4	5

12. Vsi pridobljeni vzorci našega potrošnega ravnanja niso enako *pozitivni* do (naravnega) okolja, našega zdravja, življenja (so)ljudi, družbe, naše prihodnosti in prihodnosti naslednjih generacij, skratka niso enako *trajnostno naravnani*. Oцени dejavnike v levem stolpcu glede na to, kolikšen vpliv imajo na oblikovanje trajnostno naravnanih vzorcev tvojega sedanjega potrošnega ravnanja.

Obkroži ustrežno vrednost, kjer je 1 = nikakor ne vpliva/jo na oblikovanje trajnostnega potrošnega ravnanja in 5 = povsem vpliva/jo na oblikovanje trajnostnega potrošnega ravnanja.

Družina	1	2	3	4	5
Vrstniki	1	2	3	4	5
Mediji	1	2	3	4	5
Šola	1	2	3	4	5

13. Ali ste v srednji šoli obravnavali vsebine, povezane s trajnostno naravnano potrošnjo?

1 – NE      2 – DA      Pri katerih predmetih: .....

14. Ali misliš, da bi pri pouku morali obravnavati več teh vsebin?

1 – NE      2 – DA      Pri katerih predmetih: .....

Prosimo te še za nekaj podatkov:

15. Spol:      Ž      M

16. Šola, ki jo obiskuješ: .....

Smer: .....

17. Ali si obiskoval/a osnovno šolo, ki je (bila) uvrščena med *ekošole* ali *zdrave šole*?

1 – NE      2 – DA      Ime šole: .....

18. Ali si v osnovni šoli obiskoval/a izbirni predmet Okoljska vzgoja?

1 – NE      2 – DA

19. Ali si v srednji šoli obiskoval/a ali obiskuješ izbirni predmet Študij okolja?

1 – NE      2 – DA

20. Ali sodeluješ v kakšnih drugih izbirnih predmetih, projektih, krožkih ali drugih šolskih dejavnosti, ki se ti zdijo vsebinsko povezani z v tej anketi obravnavanimi temami?

1 – NE      2 – DA      Zapiši: .....

21. Splošni učni uspeh v tretjem letniku srednje šole (obkroži): 2 – 3 – 4 – 5

22. Izobrazba matere (obkroži)

- a) osnovnošolska
- b) srednješolska
- c) visokošolska
- č) podiplomska

23. Izobrazba očeta (obkroži)

- a) osnovnošolska
- b) srednješolska
- c) visokošolska
- č) podiplomska

Zahvaljujemo se ti za sodelovanje.



CRP *Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum*

VPRAŠALNIK ZA UČITELJE

Spoštovani,

vaša šola se je odločila za sodelovanje v raziskavi, ki jo izvaja UP Fakulteta za management Koper v okviru ciljno-raziskovalnega projekta Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum.

Trajnostni razvoj je razvoj, ki omogoča zadovoljitev trenutnih potreb človeškega rodu, ne da bi pri tem bilo ogroženo zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij. To je zelo širok pojem in temelji na treh stebrih: ohranjanje naravnega okolja, gospodarski in socialni razvoj. V tem okviru so ključne naslednje teme: enakost med spoloma, promocija zdravega življenja, okolje, razvoj ruralnih območij, kulturna raznolikost, mir in človeška varnost, trajnostna urbanizacija in trajnostna potrošnja. Prav trajnostna potrošnja je eden od vidikov proučevanja našega projekta, v katerem izhajamo iz trditve, da današnja potrošnja ni trajnostna, ravno nasprotno, hkrati pa je splošno priznana kot eden pomembnejših dejavnikov, ki imajo dolgoročne posledice na globalno okolje in (trajnostni) razvoj družbe.

Vprašalnik, ki ga imate pred seboj, se nanaša na nekatere vidike vključevanja elementov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v poučevanje. Prosimo vas, da pozorno preberete vsa vprašanja ter se odločite za odgovor, ki bo najbolje predstavljal vaše osebno mnenje ali izkušnje z vključevanjem elementov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v poučevanje. Nobeno vprašanje nima pravih ali napačnih odgovorov. Izpolnjevanje vprašalnika je anonimno in zbrani podatki ne bodo nikjer objavljeni niti posamezno niti pod imenom šole, na kateri poučujete.

Veseli bomo tudi vseh vaših pripomb in komentarjev, zato smo del zadnje strani pustili prazen, da bodo na njem svoj prostor našla tudi vaša mnenja.

Zahvaljujemo se vam za vloženi čas in trud za izpolnjevanje vprašalnika.

1. Katere predmete poučujete v tem šolskem letu? (Zapišite tako obvezne kot izbirne predmete.)

.....  
.....

2. Pri katerih vaših predmetih so v učnem načrtu vključene vsebine, povezane s trajnostnim razvojem (TR) in trajnostno potrošnjo (TP)?

TR: .....

TP: .....

(Če vaš/i predmet/i nima/jo teh vsebin, nadaljujte z vprašanjem 8 na naslednji strani, sicer nadaljujte z naslednjim vprašanjem.)

3. Izberite si tistega od predmetov iz odgovora na prejšnje vprašanje, ki vam je strokovno, didaktično ali kakor koli drugače najbližji oz. najpomembnejši.

Ime izbranega predmeta: .....

(Vprašanja od 4 do 7 se nanašajo na ta predmet.)

4. Spodnje trditve se nanašajo na vaš izbrani predmet. Izrazite stopnjo strinjanja z njimi.

Obkrožite ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikakor se ne strinjam in 5 = povsem se strinjam.

Obravnava TR se mi zdi pomembna.	1	2	3	4	5
Teme o TR so smiselno prepletene z glavno vsebino učnega načrta predmeta.	1	2	3	4	5
Tem o TR je v učnem načrtu mojega predmeta dovolj.	1	2	3	4	5
V okviru TR je dan ustrezen poudarek tudi na obravnavo TP.	1	2	3	4	5
Teme o TR dejansko obravnavam pri pouku skladno z učnim načrtom.	1	2	3	4	5

5. Navedite (in poskusite tudi kratko opisati), katere učne metode so po vaših izkušnjah (najbolj) učinkovite oz. primerne za obravnavo vsebin o TR in TP pri pouku vašega predmeta:

.....  
.....  
.....

6. Spodnje trditve se nanašajo na pouk pri vašem izbranem predmetu. Izrazite stopnjo strinjanja z njimi.

Obkrožite ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikakor ne drži in 5 = povsem drži.

Dijaki radi obravnavajo TR in TP.	1	2	3	4	5
Pri obravnavi TR in TP dijaki aktivno sodelujejo tudi s svojimi pogledi, zamislili.	1	2	3	4	5
Dijaki so večinoma že seznanjeni s temami o TR in TP.	1	2	3	4	5
Obravnava TR in TP pozitivno vpliva na oblikovanje trajnostno naravnane potrošnega ravnanja dijakov.	1	2	3	4	5



7. Ali menite, da ste ustrezno usposobljeni za poučevanje v vaš predmet vključenih tem o TR in TP?

1 – NE      2 – DA

8. Katera so po vašem mnenju ključna znanja, ki naj bi jih imel učitelj za poučevanje vsebin o TR in TP?

.....

.....

.....

.....

9. Spodaj je nekaj trditev v zvezi z vključevanjem izobraževanja za trajnostno potrošnjo (TP) in trajnostni razvoj (TR) v šolski kurikulum. Izrazite stopnjo strinjanja z njimi.

*Obkrožite ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikakor ne drži in 5 = povsem drži.*

Šola je najustreznejše mesto za izobraževanje za TR in TP.	1	2	3	4	5
Šola ima ključno vlogo pri vzgoji oz. oblikovanju mladega človeka v trajnostno naravnega potrošnika.	1	2	3	4	5
Izobraževanje za TP in TR bi dijake opremilo s koristnimi orodji za odločanje v vsakdanjem življenju	1	2	3	4	5
Vsebine o TR in TP bi morale biti vključene v vse obvezne predmete.	1	2	3	4	5
Vsebine o TR in TP sodijo predvsem v družboslovno-humanistične predmete.	1	2	3	4	5
Vsebine o TR in TP sodijo predvsem v naravoslovno-tehnične predmete.	1	2	3	4	5
Izobraževanje za TR in TP bi se najbolje obneslo kot medpredmetno področje.	1	2	3	4	5
Za izobraževanje o TR in TP bi morali oblikovati poseben izbirni predmet.	1	2	3	4	5
Izobraževanje za TR in TP bi moralo biti sestavni del prikritega šolskega kurikula.	1	2	3	4	5

10. Spodaj je nekaj trditev v zvezi s poučevanjem TR in TP na vaši šoli. Izrazite stopnjo strinjanja z njimi.

*Obkrožite ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikakor ne drži in 5 = povsem drži.*

Vodstvo naše šole se zaveda pomena ravnanja v skladu z načeli TR in TP.	1	2	3	4	5
Na naši šoli ravnamo v skladu z načeli trajnostnega razvoja.	1	2	3	4	5
Vodstvo naše šole nas spodbuja k obravnavi tem o TR in TP pri pouku naših predmetov.	1	2	3	4	5
Učitelji so dovolj usposobljeni za obravnavo TR in TP pri svojih predmetih.	1	2	3	4	5
Učitelji ravnajo v skladu z načeli TR in TP tudi v svojem zasebnem življenju.	1	2	3	4	5
Učitelji so zavzeti za povezovanje obravnave TR in TP z vsebino svojih predmetov.	1	2	3	4	5
Učiteljem je prenaporno prilagajati pouk svojih predmetov, da bi vanje lahko smiselno vključili obravnavo TR in TP.	1	2	3	4	5

11. Spodaj je nekaj dejavnikov, ki bi lahko spodbujali učitelje k obravnavi tem o TR in TP pri svojih predmetih. Ocenite, kako spodbudni bi lahko bili posamezni dejavniki.

Obkrožite ustrezno vrednost, kjer je 1 = nikakor ne spodbuja/jo in 5 = povsem spodbuja/jo.

Jasne smernice vodstva naše šole.	1	2	3	4	5
Ustreznejša didaktična gradiva.	1	2	3	4	5
Sodelovanje učiteljev različnih predmetov pri oblikovanju tematskih sklopov.	1	2	3	4	5
Smernice Ministrstva za šolstvo in šport.	1	2	3	4	5
Ustrezno prilagojeni učni načrti.	1	2	3	4	5
Dodatno usposabljanje učiteljev.	1	2	3	4	5

Prosimo, da navedete še nekaj osebnih podatkov, ki bodo služili le za raziskavo.

12. Spol: M      Ž

13. Starost: ..... let

14. Vključno z letošnjim letom poučujem: ..... let.

15. Katera je vaša najvišja dokončana stopnja formalne izobrazbe?

1. srednja šola
2. višja ali visoka šola
3. fakulteta
4. magisterij
5. doktorat

16. Ali ste (bili) zaposleni v osnovni ali srednji šoli, ki je spadala pod okrilje ekošol ali zdravih šol?

1 – DA      2 – NE

17. Ali ste se že udeležili dodatnega usposabljanja za poučevanje TR oz. TP?

1 – DA      2 – NE

18. Imate še kakšne predloge, mnenja ipd., povezane z vključevanjem TR in TP v poučevanje?

Zahvaljujemo se vam za sodelovanje.