

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

**I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta**

1. Naziv težišča v okviru CRP:

2.1.5 Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

2. Šifra projekta:

V5-0442

3. Naslov projekta:

Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

Didactic approaches to education for sustainable development

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, učenje in poučevanje za trajnostni razvoj, didaktični pristopi k VITR

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

Education for sustainable development, teaching and learning for sustainable development, didactic approaches to ESD

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

Univerza na Primorskem, 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: 12. 10. 2010

Podpis vodje projekta:



Podpis in žig izvajalca:

Po pooblastilu rektorja  
št. 1242-43/2010 z dne  
7. 6. 2010 dekanja

**izr. prof. dr. Anita Trnavčević**



## 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>:**

S projektom Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj smo se lotili proučevanja nekaterih vidikov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj s posebnim fokusom na (praktičnih) vidikih poučevanja in učenja za VITR (didaktičnih pristopih v ožjem smislu). Podrobnejše vsebinsko poročilo sledi v posebnem dokumentu, na tem mestu povzemamo glavne rezultate in realizirane cilje.

Za namen raziskave so bili opredeljeni in v skladu s pogodbo realizirani naslednji cilji:

1. Opravili smo primerjalno analizo v tujini že uveljavljenih priročnikov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. V precep smo vzeli spletne (interaktivne) priročnike oziroma takšne, ki imajo (poleg knjižne oblike) tudi spletno različico. Pomemben kriterij izbire se nam je namreč zdela dostopnost tovrstnih priročnikov. Še en pomemben kriterij je bila tudi "celovitost" vsebinskega dela. Glavni cilj pregleda je bil ugotoviti, kateri didaktični pristopi in metode poučevanja/učenja za vzgojo in trajnostni razvoj so v priročnikih najbolj izpostavljeni ter katere teme so najpogosteje obravnavane oziroma priporočene v obravnavo. Pri pregledu priročnikov smo bili še posebno pozorni na naslednje vidike:

- Umestitev vzgoje in izobraževanja v širši kontekst.
- Splošna didaktična priporočila/vodila glede vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.
- Metode in tehnike poučevanja/učenja, ki so (najpogosteje) izpostavljene.
- Najpogosteje obravnavane teme in medpodročne (medpredmetne) povezave, ki jih je mogoče zaznati v obravnavanih priročnikih.

Ugotovitve, do katerih smo prišli, smo inkorporirali v nabor metod in tehnik za VITR ter primere dobre prakse.

2. Izvedli smo kvalitativno raziskavo med slovenskimi učitelji. Glede na osnovno raziskovalno usmerjenost projekta, smo se osredotočili na vidik učitelja, njegovo dožemanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ter vidike poučevanja v zvezi z VITR (didaktični vidiki). Na podlagi analize možnih metod za raziskovanje zastavljenih tem smo izbrali metodo fokusnih skupin. Prednost metode fokusnih skupin je predvsem v potencialnem pridobivanju sicer skritih/neizraženih mnenj, katerih manifestacijo sproži dinamika skupinskega pogovora, v primerjavi z individualnimi intervjuji pa zahtevajo tudi manj časa in sredstev. Pri iskanju udeležencev smo se na začetku osredotočili na osnovne in srednje šole v Sloveniji, ki izkazujejo visoko stopnjo aktivnosti pri vključevanju VITR v pedagoški proces (tako pri pouku kot izven njega). Pri tem so nam pomagali tudi na Ministrstvu za šolstvo in šport s priporočili o aktivnih šolah na tem področju. Končno smo opravili štiri intervjuje s fokusnimi skupinami, v katerih je bilo udeleženih od 5 do 6 intervjuvank/učiteljic. Naša pričakovanja so bila le delno potrjena z rezultati raziskave. Naj na tem mestu le na kratko povzamemo glavne ugotovitve:

Med razgovori smo ugotovili, da se VITR sicer vključuje v pouk in druge dejavnosti izven pouka, vendar velike stopnje inovativnosti nismo zaznali. Zdi se, da so učitelji, kljub želji in interesu za aktivnejše delovanje bodisi omejeni z ustaljenimi vzorci poučevanja bodisi

<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.

preobremenjeni z izvajanjem obveznih vsebin, da bi bili dejavnejši na področju VITR. Razveseljivo je, da se v veliki večini zavedajo pomena tematike in jo na različne načine tudi skušajo vključevati v svoje delo, morda celo bolj na "vzgojni" ravni kot v sam pouk, vendar ugotavljamo, da ustrezne in zadovoljive implementacije ni. Udeleženke so navedle nekaj ovir, ki jim preprečujejo realizacijo naprednejših zamisli, hkrati pa so poudarile, da je stanje kljub vsemu boljše kot pred leti. Ovire so, ugotavljamo, predvsem na ravni sistema, torej bi bilo smiselno razmisliti o prenovi izobraževalnih praks v povezavi z VITR, od izobraževanja učiteljev do organizacije pouka.

3. Priprava nabora primernih didaktičnih pristopov, metod in tehnik za VITR. Pri pripravi nabora smo sledili predvsem takšnim pristopom, ki poudarjajo aktivne metode. Takšen nabor seveda nikakor ne more biti končen pa tudi izključujoč ne (kar pomeni, da ne zanikamo mesta tradicionalnim metodam, ki jim danes pripisujemo funkcijo "transferja znanja"), verjamemo pa, da bo dal nekatere iztočnice za delo v razredu in na šoli.

4. Nabor primerov dobre prakse. Na zgornjo točko se navezuje tudi nabor primerov dobre prakse – kjer je to bilo mogoče, smo skušali različnim pristopom poučevanja dati tudi bolj realistično sliko s primerom iz prakse.

5. Priprava spletne strani/priročnika za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. V okviru projekta smo zasnovali tudi spletno stran, namenjeno predvsem učiteljem, ki ima lahko tudi vlogo "priročnika" za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Po kar veliko tehničnih težavah je spletna stran dosegljiva za javnost. Ima več različnih razdelkov, namenjenih različnim vsebinam. Na njej so nekatere osnovne informacije o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, primeri dobre prakse, povezave na druge uporabne spletne strani s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Čeprav smo imeli namen spletno stran tudi evalvirati (s pomočjo odgovorov učiteljev na spletno anketo), smo to zamisel opustili zaradi prej omenjenih tehničnih težav in posledično majhnega števila odgovorov na anketo. Na spletni strani bomo objavili tudi dele vsebinskega poročila, ki bi lahko bili potencialno zanimivi za učitelje – predvsem tiste, ki se navezujejo na zgornji točki 3 in 4.

### 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, gradbeništvo, 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?

Menimo, da bodo rezultati raziskave neposredno uporabni za načrtovanje in razvijanje pristopov k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj v Sloveniji. Uporabnost vidimo tako na ravni načrtovalcev politik izobraževanja kot tudi na ravni praktikov - učiteljev.

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

Dolgoročne rezultate raziskovalnega projekta vidimo v prispevku k preusmerjanju izobraževalnega sistema v smeri trajnosti. Pomemben vidik pa je tudi prispevek h konceptualni debati o vlogi in pomenu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v slovenskem prostoru.

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.



UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

**ZAKLJUČNO POROČILO**

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

Projekt V5–0442

**Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj**  
(Besedilo ni lektorirano)

Justina Erčulj, Katarina Košmrlj, Suzana Sedmak, Anita Trnavčević,

Koper, oktobra 2010

# ZAKLJUČNO POROČILO

o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela

Naslov področja v okviru CRP:

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

Šifra projekta:

**V5-042**

Naslov projekta:

**Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj**

Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

**UP Fakulteta za management Koper**

Sofinancerji:

**Ministrstvo za šolstvo in šport**

**ARRS, Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije**

Šifra ter ime in priimek odgovornega nosilca projekta:

24665 dr. Justina Erčulj

Šifra ter ime in priimek sodelavcev pri projektu:

29211 Katarina Košmrlj

24667 mag. Suzana Sedmak

23078 dr. Anita Trnavčevič

## Kazalo

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Uvod.....  | 6  |
| 2     | Trajnostni razvoj, poučevanje, učenje .....  | 9  |
| 2.1   | Trajnostni razvoj .....  | 9  |
| 2.2   | Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj .....                                 | 12 |
| 2.2.1 | Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj – Slovenija.....                      | 14 |
| 2.2.2 | Koncept vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – nekatere dileme .....       | 17 |
| 2.2.3 | Nova paradigma izobraževanja za trajnostno prihodnost? .....                       | 19 |
| 2.2.4 | Učiti (se) ali spreminjati vedenje? .....  | 22 |
| 2.3   | Vsešolski pristop k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.....              | 25 |
| 2.3.1 | Šola prakticira, kar poučuje .....   | 26 |
| 2.3.2 | Značilnosti vsešolskih pristopov.....  | 27 |
| 3     | Pregled izbranih priročnikov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj ..... | 32 |
| 3.1   | Merila izbora in cilji pregleda.....   | 32 |
| 3.2   | Pregled priročnikov.....   | 35 |
| 4     | Raziskava o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj v poučevanju .....        | 44 |
| 4.1   | Metodološki pristop k raziskavi.....   | 44 |
| 4.1.1 | Raziskovalni problem in raziskovalno vprašanje .....                               | 44 |
| 4.1.2 | Metoda fokusnih skupin.....  | 44 |
| 4.1.3 | Vzorčenje in rekrutiranje udeležencev.....   | 45 |
| 4.1.4 | Udeleženci raziskave .....   | 46 |
| 4.1.5 | Potek intervjujev .....  | 47 |
| 4.1.6 | Omejitve raziskave.....  | 47 |
| 4.2   | Rezultati .....  | 49 |
| 4.2.1 | Pomen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.....                            | 50 |
| 4.2.2 | Načini vključevanja trajnostnega razvoja v pedagoški proces .....                  | 55 |
| 4.2.3 | Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj .....           | 60 |
| 4.2.4 | Izzivi pri vključevanju trajnostnega razvoja v pedagoški proces .....              | 65 |
| 4.3   | Ugotovitve.....  | 70 |
| 5     | Poučevanje in učenje za trajnostni razvoj – nekateri didaktični vidiki.....        | 72 |
| 5.1   | Spremenjene vloge učiteljev in učencev.....  | 72 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 5.1.1 | Vseživljenjsko izobraževanje – usposabljanje učiteljev za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj..... | 74 |
| 5.2   | Prvine vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj .....   | 76 |
| 5.2.1 | Sistemsko mišljenje .....   | 76 |
| 5.2.2 | Kritično mišljenje in refleksija.....   | 77 |
| 5.2.3 | Vizija prihodnosti.....   | 79 |
| 5.2.4 | Participacija pri odločanju .....   | 80 |
| 5.2.5 | Partnerstva.....  | 81 |
| 5.3   | Oblike in metode pri poučevanju in učenju za VITR .....   | 82 |
| 5.3.1 | Aktivno učenje – primeri .....  | 83 |
| 6     | Beseda o spletni strani .....   | 92 |
| 7     | Sklep .....   | 94 |
| 8     | Literatura.....   | 95 |

## Kazalo ponazoril

|   |    |
|---|----|
| Slika 1: Vsešolski pristop k trajnostnemu izobraževanju .....                     | 27 |
| Slika 2: Osnovne komponente kompetence za VITR .....                              | 75 |
| <br>  |    |
| Preglednica 1: Razlike med transmisivnim in transformativnim izobraževanjem ..... | 21 |
| Preglednica 2: Glavne značilnosti pregledanih priročnikov .....                   | 42 |
| Preglednica 3: Lastnosti udeleženk raziskave.....                                 | 46 |
| Preglednica 4: Nekatere spremembe v vlogah učitelja in učenca.....                | 72 |
| Preglednica 5: Poudarki v sodobni učilnici .....                                  | 73 |
| Preglednica 6: Česa bo (je) manj v sodobni učilnici?.....                         | 73 |

# 1 Uvod

Za obdobje druge polovice desetletja Združenih narodov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (2005 – 2014) lahko zapišemo, da koncept vzgoje in izobraževanja ni več neznanka, hkrati pa velja tudi, da koncept še zdaleč ni enoznačen. Z delom pri projektu smo to nestanovitnost opredelitve in dojemanja zaznali tudi v naši raziskavi med učiteljicami, ki pa imajo, kot to velja tudi povsod drugod, ključno vlogo pri implementiranju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v izobraževalni proces. Čeprav to ni bila osrednja tema našega projekta, pa se konceptualnim zagatam nismo mogli izogniti. Blizu so nam predvsem tista videnja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki predpostavljajo ključne in tudi radikalne spremembe izobraževalnega sistema, če naj bi ta postal del trajnostne prihodnosti. Hkrati se izogibamo dojemanja izobraževalnih sistemov kot tistih, ki bodo (edini) utirali pot k trajnostni prihodnosti. Nedvomno bo imelo učenje ključno vlogo za vzpostavljanje trajnostne družbe, vendar pa učni proces ne poteka le znotraj šolskih zidov. Izogibamo se instrumentalističnega pogleda, ki ga je včasih (in resda zadnja leta vedno redkeje) zaznati predvsem pri načrtovanju politik na nacionalni ali tudi mednarodni ravni in kjer se zdi, da so vse sile uperjene ravno v šole in upi položeni v roke učiteljev in srca učencev. Individualna odgovornost učitelja, vpetega v (pogosto okosteneli) izobraževalni sistem, je prevelika, pričakovanja do učencev nerealna. Zato menimo, da bodo spremembe, ki bodo vodile v trajnostno prihodnost, sicer morale zaobjeti tudi šole, vendar se jih bo treba lotiti sistemsko na vseh družbenih ravneh in (ideoloških) aparatih države.

Pričujoče poročilo predstavlja rezultate projektne delo, v katerem smo realizirali naslednje cilje.

Opravili smo primerjalno analizo v tujini že uveljavljenih priročnikov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. V precep smo vzeli spletne (interaktivne) priročnike oziroma takšne, ki imajo (poleg knjižne oblike) tudi spletno različico. Pomemben kriterij izbire se nam je namreč zdela dostopnost tovrstnih priročnikov. Še en pomemben kriterij je bila tudi "celovitost" vsebinskega dela. Glavni cilj pregleda je bil ugotoviti, kateri didaktični pristopi in metode poučevanja/učenja za vzgojo in trajnostni razvoj so v priročnikih najbolj izpostavljeni ter katere teme so najpogosteje obravnavane oziroma priporočene v obravnavo. Pri pregledu priročnikov

smo bili še posebno pozorni na naslednje vidike: umestitev vzgoje in izobraževanja v širši kontekst; splošna didaktična priporočila/vodila glede vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj; metode in tehnike poučevanja/učenja, ki so (najpogosteje) izpostavljene; najpogosteje obravnavane teme in medpodročne povezave, ki jih je mogoče zaznati v obravnavanih priročnikih.

Izvedli smo kvalitativno raziskavo med slovenskimi učitelji. Glede na osnovno raziskovalno usmerjenost projekta, smo se osredotočili na vidik učitelja, njegovo dožemanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ter vidike poučevanja v zvezi z VITR (didaktični vidiki). Na podlagi analize možnih metod za raziskovanje zastavljenih tem smo izbrali metodo fokusnih skupin. Prednost metode fokusnih skupin je predvsem v potencialnem pridobivanju sicer skritih/neizraženih mnenj, katerih manifestacijo sproži dinamika skupinskega pogovora, v primerjavi z individualnimi intervjuji pa zahtevajo tudi manj časa in sredstev. Pri iskanju udeležencev smo se na začetku osredotočili na osnovne in srednje šole v Sloveniji, ki izkazujejo visoko stopnjo aktivnosti pri vključevanju VITR v pedagoški proces (tako pri pouku kot izven njega). Pri tem so nam pomagali tudi na Ministrstvu za šolstvo in šport s priporočili o aktivnih šolah na tem področju. Končno smo opravili štiri intervjuje s fokusnimi skupinami, v katerih je bilo udeleženih od 5 do 6 intervjuvank/učiteljic. Naša pričakovanja so bila le delno potrjena z rezultati raziskave. Naj na tem mestu le na kratko povzamemo glavne ugotovitve (v nadaljevanju sledi podrobnejša predstavitev rezultatov raziskave):

Med razgovori smo ugotovili, da se VITR sicer vključuje v pouk in druge dejavnosti izven pouka, vendar velike stopnje inovativnosti nismo zaznali. Zdi se, da so učitelji, kljub želji in interesu za aktivnejše delovanje bodisi omejeni z ustaljenimi vzorci poučevanja bodisi preobremenjeni z izvajanjem obveznih vsebin, da bi bili dejavnejši na področju VITR. Razveseljivo je, da se v veliki večini zavedajo pomena tematike in jo na različne načine tudi skušajo vključevati v svoje delo, morda celo bolj na "vzgojni" ravni kot v sam pouk, vendar ugotavljamo, da ustrezne in zadovoljive implementacije ni. Udeleženke so navedle nekaj ovir, ki jim preprečujejo realizacijo naprednejših zamisli, hkrati pa so poudarile, da je stanje kljub vsemu boljše kot pred leti. Ovine so, ugotavljamo, predvsem na ravni sistema, torej bi bilo smiselno razmisliti o prenovi izobraževalnih praks v povezavi z VITR, od izobraževanja učiteljev do organizacije pouka.

Pripravili smo nabor primernih didaktičnih pristopov, metod in tehnik za VITR. Pri pripravi nabora smo sledili predvsem takšnim pristopom, ki poudarjajo aktivne metode. Takšen nabor seveda nikakor ne more biti končen pa tudi izključujoč ne (kar pomeni, da ne zanikamo mesta tradicionalnim metodam, ki jim danes pripisujemo funkcijo "transferja znanja"), verjamemo pa, da bo dal nekatere iztočnice za delo v razredu in na šoli. Na to se navezuje tudi nabor primerov dobre prakse – različnim pristopom poučevanja smo skušali dati tudi bolj realistično sliko s primerom iz prakse. Čeprav smo skušali k pripravi gradiv, primernih za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, pritegniti tudi slovenske učitelje, je bil odziv žal pičel. Zato smo se usmerili v drugače dosegljive primere (v revijah, na spletu) dobre prakse in gradiva ter se v večji meri osredotočili na tuje vire. Nekaj teh je predstavljenih v poročilu, še več pa jih je/bo objavljenih na spletni strani.

Zasnovali smo spletno stran za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj ([www.vitr.si](http://www.vitr.si)). Namenjena je predvsem učiteljem in ima lahko tudi vlogo "priročnika" za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Po kar veliko tehničnih težavah je spletna stran dosegljiva za javnost. Ima več različnih razdelkov, namenjenih različnim vsebinam. Na njej so nekatere osnovne informacije o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, primeri dobre prakse, povezave na druge uporabne spletne strani s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Na spletni strani bomo objavili tudi dele vsebinskega poročila, ki bi lahko bili potencialno zanimivi za učitelje.



## 2 Trajnostni razvoj, poučevanje, učenje

### 2.1 Trajnostni razvoj

Izraz trajnostni razvoj je bil v uradnih dokumentih prvič uporabljen leta 1980 v Strategiji za ohranjanje sveta (ang. World conservation strategy, International union for conservation of nature and natural resources 1980). S publikacijo Our Common Future Svetovne komisije za okolje in razvoj (ang. World commission on environment and development, znana tudi kot Brundtland Commission) (1987) je še pridobil na pomembnosti, leta 1992 pa dobi globalno veljavo v Riu de Janeiru na konferenci Združenih narodov o okolju in razvoju (ang. United Nations conference on environment and development – UNCED, znana tudi kot Earth summit), kjer je bila podpisana Deklaracija o okolju in razvoju (UNCED 1992a). V Agendi 21 (UNCED 1992b) so postavljeni temelji za današnje dojemanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Na Svetovnem vrhu o trajnostnem razvoju leta 2004 v Johannesburgu so svetovni voditelji podprli idejo desetletja Združenih narodov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, ki je pričelo marca 2005.

V drugi polovici desetletja Združenih narodov za vzgojo in izobraževanja za trajnostni razvoj (2005 do 2014) je debata o konceptualnih vidikih tako trajnostnega razvoja kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj še zmeraj v teku. Tako nekateri avtorji trdijo, da je izraz trajnostni razvoj oksimoron in da se v tej sintagmi zrcali pogled ekonomistov, kjer je gospodarska rast še zmeraj primarnega pomena (na primer Selby 2006, Baker 2006, Cook 2004).<sup>1</sup> Sporna je predvsem beseda 'razvoj', ki ima lahko zelo različne interpretacije.<sup>2</sup> Zato bomo

---

<sup>1</sup> Tovrstno razumevanje trajnostnega razvoja je prisotno tudi v Strategiji razvoja Slovenije (UMAR 2005), ki naj bi bila "po svoji vsebini strategija trajnostnega razvoja Slovenije" (prav tam). Strategija tako opredeljuje štiri temeljne cilje razvoja Slovenije, med katerimi je tudi "medgeneracijski in sonaravni razvoj", že iz navedbe petih ključnih razvojnih prioritet pa izstopa podrejenost ciljev trajnosti gospodarskemu napredku, predvsem gospodarski rasti:

1. Konkurenčno gospodarstvo in hitrejša gospodarska rast.
2. Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta.
3. Učinkovita in cenejša država.
4. Moderna socialna država in večja zaposlenost.
5. Povezovanje ukrepov za doseganje trajnostnega razvoja.

V "viziji novega modela družbenega razvoja" so naštetje naslednje značilnosti tega modela: deregulacija in liberalizacija trgov; spodbujanje nastajanja in rasti podjetij; odprtost finančnih trgov in konkurence; večja prožnost trga dela; individualne potrebe in odgovornost; odprto in široko partnersko sodelovanje; decentralizacija in javno

namesto tega izraza nemalokrat srečali druge, kot so trajnostna prihodnost, trajnost, trajnostna pismenost ...

Čeprav je Dobson (v Selby 2006) že leta 1996 naštel tristo različnih definicij trajnostnega razvoja in trajnosti (v Selby 2006), bomo še zmeraj najpogosteje zasledili tisto, ki jo je leta 1987 v svojem poročilu zapisala Svetovna komisija za okolje in razvoj (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). Morda gre za najpogosteje zapisano opredelitev trajnostnega razvoja, kar pa ne pomeni, da ni sporna. Tako izrazu kot opredelitvi očitajo marketinški in ekonomistični (Summers idr. 2003), tehnicistični in managerski (Selby 2006) ... poudarek. Nekateri celo menijo, da je uspeh izraza trajnostni razvoj pripisati ravno tej pomenski zmuzljivosti, neoprijemljivosti – vsak si ga lahko namreč po svoje razlaga, vsakemu pomeni nekaj drugega (Summers idr. 2003). Webster (2004, 2008) 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, je zanj izraz trajnost primernejši od trajnostnega razvoja. 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 njihovemu ne-človeškemu okolju s pomočjo družbene organiziranosti."

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

---

zasebno partnerstvo; poudarek trajnostnemu razvoju na temelju strukturnih reform in večje družbene dinamike (prav tam).

Vseskozi dokument so na podoben način trajnostni cilji podrejeni gospodarskim; razvoj je enačen z ekonomsko rastjo. Med drugim je zapisano, da načelo "trajnosti na gospodarskem in socialnem področju pomeni predvsem zagotavljanje vzdržnega povečevanja sposobnosti za gospodarsko rast, človekov razvoj in večanje blaginje, za kar moramo med drugim zagotoviti medgeneracijsko trajnost sistemov socialnega zavarovanja in javnega financiranja, ustvariti pogoje za trajno obnavljanje prebivalstva ter preprečiti razvojno izključenost posameznih družbenih skupin ali področij države" (prav tam).

<sup>2</sup> Ob pregledu posodobljenega učnega načrta za gimnazijski predmet Ekonomija (Golob idr. 2008), ki je v programu ekonomske gimnazije temeljni strokovni predmet (gre za štiriletni obvezni predmet, kateremu je namenjenih skupno 385 ur pouka), smo ugotovili, da se izraz trajnostni (sonaravni/vzdržni ...) razvoj pojavi enkrat. Ne trdimo, da se teme, povezane s trajnostnim razvojem ne pojavljajo v učnem načrtu, vendar gre v pretežni meri za podajanje "tradicionalnih" ekonomskih znanj in razumevanje koncepta razvoja, kot ga zgoraj opisujejo kritiki.

- *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 (biodiverzitete);
- *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.

## **2.2 Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj**

Tako kot to velja za izraz trajnostni razvoj, opredelitev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ni enostavna. Poglejmo najprej v uradne opredelitve tako vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj kot tudi desetletja Združenih narodov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj.

Namen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj je pomagati ljudem, da razvijejo stališča, veščine in znanje, s katerimi bodo sprejemali informirane odločitve v dobro njih samih in ostalih, sedaj in v prihodnosti (Unesco, <http://www.unesco.org/en/esd/>).

Desetletje Združenih narodov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (2005–2014), ki poteka pod okriljem Unesca, skuša integrirati načela, vrednote in prakse trajnostnega razvoja v vse vidike izobraževanja in učenja, in tako nasloviti družbene, ekonomske, kulturne in okoljske probleme, s katerimi se soočamo v 21. stoletju (prav tam).

Izobraževanju je pripisana ključna vloga za trajnostni razvoj; v Agendi 21 je v 36. poglavju (Promoting education, public awareness and training),<sup>3</sup> ta vloga izobraževanja za trajnostni razvoj izpostavljena, pravzaprav so v tem poglavju postavljeni temelji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj naj bi bili principi, vrednote in prakse trajnostnega razvoja integrirani v vse vidike poučevanja in učenja. To pa naj bi posledično spodbudilo spremembe v obnašanju, kar 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;

---

<sup>3</sup> [Http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res\\_agenda21\\_36.shtml](http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_36.shtml).

- biti skrbni državljani, ki uveljavljajo svoje pravice in odgovornosti na lokalni, nacionalni in globalni ravni.

Poudarjene so štiri prioritete za delovanje na izobraževalnem področju. Te 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 ima pomembno vlogo tudi v Prenovljeni strategiji EU za trajnostni razvoj, kjer je 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 vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (OZN 2005).

*Primer dobre prakse*

*Partnerstvo pri doseganju ciljev VITR na regionalni ravni – Baltic 21 –Agenda 21 for the Baltic Sea Region*

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.

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

### **2.2.1 Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj – Slovenija**

Leta 2007 so bile tudi v Sloveniji sprejete Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniveritetnega izobraževanja (MŠŠ 2007). V smernicah so kot ključna področja (poleg tistih, zapisanih v Strategiji Unece (OZN 2005)) opredeljena naslednja:

- 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,
- 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.

V Sloveniji VITR raste tudi na podlagi bogatih izkušenj in dobrih praks drugih sorodnih projektov. Tako je v projekt z bogato tradicijo Ekošola kot način življenja,<sup>4</sup> ki "uvaja načrtno in celostno okoljsko vzgojo v osnovne in srednje šole", vključenih veliko slovenskih izobraževalnih

---

<sup>4</sup> [Http://www.ekosola.si](http://www.ekosola.si).

ustanov. "Glavni cilj slovenske ekošole je vzgoja otroka in mladostnika, da bi mu skrb za okolje in naravo postala del življenja."

Projekt Zdrava šola<sup>5</sup> poteka v okviru Slovenske mreže zdravih šol in je del širše Evropske mreže zdravih šol.<sup>6</sup> Nastal je pod okriljem Svetovne zdravstvene organizacije, Sveta Evrope in Evropske komisije. Zdrava šola skuša vplivati na zdrav način življenja vseh, ki hodijo v šolo, in vključuje promocijo zdravja v vse vidike vsakdanjega življenja. Med cilji so opredeljeni tudi naslednji: aktivno podpiranje pozitivne samopodobe učencev, vsestranski razvoj dobrih medsebojnih odnosov med učitelji in učenci, izboljšanje šolskega okolja ipd.

Cilj ASPnet šol (Združenja Unesco šol)<sup>7</sup> je "spoznavanje, učenje in vzgajanje za medsebojno sprejemanje drugačnosti, sodelovanje in solidarnostno pomoč." Unesco<sup>8</sup> spodbuja organizirano povezovanje med šolami, njihovimi programi, učenci in učitelji in tako so v to mrežo prvo slovensko šolo sprejeli leta 1993.

V Sloveniji potekajo ali so potekali tudi različni projekti, ki jih lahko umestimo na področje VITR (na primer Skriti zaklad,<sup>9</sup> R.A.V.E. Space<sup>10</sup> – izobraževanje za trajnostni prostorski razvoj, Unicefovi programi, kot so Potovanje k sebi in okrog sveta,<sup>11</sup> Ni mi vseeno, v kakšen svet bom odrasel,<sup>12</sup> Punčka iz cunj<sup>13</sup>).

Tudi v slovenski jezik je prevedena publikacija Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj<sup>14</sup> (Vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj) . Publikacija je namenjena šolskim oblastem in šolam, ki se ukvarjajo z vzgojo in

---

<sup>5</sup> [http://www.ivz.si/Mp.aspx?ni=78&pi=6&\\_6\\_id=134&\\_6\\_PageIndex=0&\\_6\\_groupId=-2&\\_6\\_newsCategory=IVZ+kategorija&\\_6\\_action=ShowNewsFull&pl=78-6.0](http://www.ivz.si/Mp.aspx?ni=78&pi=6&_6_id=134&_6_PageIndex=0&_6_groupId=-2&_6_newsCategory=IVZ+kategorija&_6_action=ShowNewsFull&pl=78-6.0).

<sup>6</sup> [http://ws10.e-vision.nl/she\\_network/index.cfm](http://ws10.e-vision.nl/she_network/index.cfm).

<sup>7</sup> <http://www.unesco-asp.si/index.php?component=documents&show=static&page=nastanek>

<sup>8</sup> <http://www.unesco.org/en/aspnet/>.

<sup>9</sup> <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=9&pID=101&rID=814>

<sup>10</sup> <http://www.rave-space.org/RaveSpace/Default.aspx/Home.html?PageID=429>

<sup>11</sup> [http://www.unicef.si/main/unicef\\_vrtci.wlgt](http://www.unicef.si/main/unicef_vrtci.wlgt)

<sup>12</sup> <http://www.2plati1sveta.si/>

<sup>13</sup> <http://www.unicef.si/main/puncka.wlgt>

<sup>14</sup> [http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/228/KVALITATIVNI%20KRITERIJI\\_ZA\\_SOLE\\_2.pdf](http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/228/KVALITATIVNI%20KRITERIJI_ZA_SOLE_2.pdf)

izobraževanjem za trajnostni razvoj, v njej pa je, kot so zapisali avtorji, predstavljen predlog nepopolne liste kriterijev kakovosti, ki naj bi služili kot temelj za razmišljanje, razprave in razvoj na področju VITR. Predlagajo tudi termin "Šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj (VITR šole)" za tiste šole, ki so ali bodo sprejele izobraževanje za trajnostni razvoj kot "osrednji del njihovega poslanstva in šolskega kurikula. Za te šole pomeni trajnostni razvoj glavno načelo, ki ga upoštevajo pri načrtovanju vsakodnevnega dela, kakor tudi dolgoročnega razvoja."

Leta 2009 je izšlo Berilo o trajnosti z mnogimi primeri trajnostnega ravnanja (Anko idr. 2009). V Sloveniji izhaja revija Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu.<sup>15</sup> Kot je zapisano v opisu revije, gre za edino strokovno periodično publikacijo za učitelje naravoslovnih in družboslovnih predmetov ter vodje projektov s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) na osnovnih in srednjih šolah, v dijaških domovih ter centrih šolskih in obšolskih dejavnosti. Namenjena je vsem predmetnim področjem, je holistično in interdisciplinarno usmerjena ter sledi ciljem vseživljenjskega učenja. E-gradiva, ki jih lahko uporabijo učitelji za poučevanje o vsebinah trajnostnega razvoja, so v elektronski različici razvili na Univerzi v Mariboru.<sup>16</sup> V njih bodo uporabniki našli veliko koristnih informacij in predlogov aktivnosti za učence.

Zaslediti je tudi nekaj iniciativ nevladnih organizacij, ki so lahko v pomoč učiteljem, ki jih zanima oziroma so aktivni na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Na spletni strani Tudi jaz,<sup>17</sup> kjer se avtorji kritično lotevajo potrošniške družbe in netrajnostnih življenjskih slogov,<sup>18</sup> je objavljen tudi Pri(po)ročnik za soočanje z globalnimi izzivi,<sup>19</sup> v katerem so nanizane zamisli in učne aktivnosti za izpeljavo učnih ur s področja potrošništva, medkulturnosti, ekosistema itd. Na spletni strani društva Humanitas<sup>20</sup> so objavljena gradiva,<sup>21</sup> ki jih učitelji lahko

---

<sup>15</sup> <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=5&pID=150&rID=1306>.

<sup>16</sup> <http://distance.pfmb.uni-mb.si/course/category.php?id=15>.

<sup>17</sup> <http://tudijaz.org/stran/O-projektu#organizacije>.

<sup>18</sup> Gre za skupni projekt več organizacij: Focus, Humanitas, Društvo Afriški center, Ekvilib inštitut, Poper.

<sup>19</sup> <http://tudijaz.org/prirocnik/>

<sup>20</sup> <http://www.humanitas.si/index.php>

<sup>21</sup> <http://www.humanitas.si/publikacije.php?kategorijaid=3>



uporabijo pri snovanju in izpeljavi pouka. Priročnik za globalno učenje z naslovom Tudi ti si delček istega sveta<sup>22</sup> ravno tako ponuja nekaj zamisli in iztočnic za učne aktivnosti.

## **2.2.2 Koncept vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – nekatere dileme**

Kot smo nakazali za pojem trajnostnega razvoja, velja tudi za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj – sam pojem še zdaleč ni neproblematiziran. Nekatere dileme izhajajo že iz izraza trajnostni razvoj, kjer je izpostavljen predvsem gospodarski vidik razvoja (nakazano zgoraj), avtorji pa vidijo težave tudi drugje.

Ena od zagat izhaja tudi iz (ne)ločevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od okoljske vzgoje. V mnogih okoljih se je področje vzgoje in izobraževanja razvilo iz okoljske vzgoje<sup>23</sup> in ponekod izraza še zmeraj uporabljajo kot sinonima. Nekateri bodo trdili, da je vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj del okoljske vzgoje, spet drugi ravno nasprotno. Vsekakor pa še danes velja, da stopajo v praksi pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj bolj v ospredje okoljske teme in bodo te tudi na primer učiteljem pogosto prve asociacije na trajnostni razvoj, medtem ko bodo gospodarske in družbene – oziroma povezovanje vseh treh vidikov – zapostavljene (izhajamo iz naših raziskav, prim. tudi Henderson in Tilbury 2004, Webster 2004, 2008, Sterling 2001).

Angleški raziskovalec Sterling (2010, 214), ki sicer uporablja izraz trajnostno izobraževanje (ang. sustainable education),<sup>24</sup> problematizira rabo izraza vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – v njem, pravi, odseva dualistični način razmišljanja, dojetanja in govorjenja (ekonomija – ekologija; ljudje – okolje; družbeno – naravno, mi – oni). Našega sveta (in nas v njem) ne vidimo celotno, temveč redukcionistično; naš pogled na realnost ni "integrativen in

---

<sup>22</sup> [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Obvestila/OS/Prirocnik\\_za\\_globalno\\_ucenje\\_april\\_2010.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Obvestila/OS/Prirocnik_za_globalno_ucenje_april_2010.pdf)

<sup>23</sup> To bi lahko trdili tudi za Slovenijo. Tako so v srednješolskem (gimnazijskem) programu predmet Okoljska vzgoja s posodobitvijo učnih načrtov preformulirali v "kroskurikularno tematsko področje" Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (Zupan idr. 2008). Učni načrt je dosegljiv na spletni strani: [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/k\\_okolj\\_vzgoja\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/k_okolj_vzgoja_gimn.pdf).

<sup>24</sup> V uradnih britanskih dokumentih je sicer v veljavi izraz *education for sustainable developmen*.

relacijski" (prav tam), kar ima implikacije tudi za izobraževalno prakso. Ravno zato mu je bližji izraz trajnostno izobraževanje, s katerim predpostavlja globoke spremembe

"izobraževalnih vrednot, predpostavk in praks. Kot odgovor na krizo, ki izhaja iz netrajnosti, se bo večina izobraževalcev – in vedno pogosteje tudi politikov – vprašala 'kakšno učenje je potrebno?' Gre za popolnoma veljavno in pomembno vprašanje, vendar odgovor terja tudi še eno predhodno in globlje vprašanje: kakšne spremembe in katere nove učne potrebe načrtovalcev politik, vodij, učiteljev, predavateljev, strokovnih služb, staršev, zaposlenih itd. so nujne, da je lahko izobraževanje bolj transformativno in primerno našemu času? (Sterling 2008, 66)

Zato po njegovem ne gre zmanjševati pomena, kako neki pojem poimenujemo. Različni izrazi (in pomeni, ki jih nosijo) lahko namreč 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".

Danes je jasno, da sam prenos znanja o trajnostnem razvoju in zelenih ciljih ne bo obrodil zelenih sadov in pripeljal do trajnostne prihodnosti. Tako so na primer v raziskavi Eurobarometra ugotovili, da je znanje/zavedanje o okoljskih problemih (in nekaterih drugih vidikih, povezanih s trajnostnim razvojem) sicer relativno visoko, hkrati pa so ugotovili zelo nizko motiviranost in pripravljenost spremeniti življenjske sloge (raziskava je zajela tudi prebivalce Slovenije) (Eurobarometer 2010, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm)).

To, da se o okoljskih problemih učimo, kot je pokazala izkušnja z okoljsko vzgojo, nikakor ni dovolj za spremembe v smeri trajnosti. Zato zapolniti učne načrte z novimi vsebinami ni rešitev; mnogi avtorji se namreč strinjajo, da bo potreben drugačen pristop k učenju in poučevanju, ki bo omogočil uresničiti trajnostne cilje (prim. Sterling 2001, 2004). Kljub temu so mnogi akcijski

načrti, dokumenti, strategije ipd. še pre pogosto zasnovani z enostavno logiko v ozadju – da bodo mladi ljudje skozi poučevanje in učenje prevzeli tudi zelene oblike vedenja.

### **2.2.3 Nova paradigma izobraževanja za trajnostno prihodnost?**

Kot se strinjajo mnogi avtorji, nihče ne more predvideti, kakšna bo trajnostna družba – zato je tudi težko predvideti, kakšna oblika izobraževanja bo pomagala učečim soočati se z izzivi prihodnosti (Phillips 2010). Vsekakor pa se bodo vsi posamezniki morali naučiti prilagajanja in sprejemanja tveganj, ki bodo širši družbi pomagala na poti do trajnosti (Phillips 2010, tudi Vare in Scott 2007, Sterling idr. 2005).

Kot smo nakazali, so dojemanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj lahko zelo različna, vendar pa mnogi avtorji soglašajo v dveh stvareh: da je učenje ključno za trajnostno prihodnost in da prevladujoča izobraževalna paradigma ne vodi k trajnosti. Zato dodajanje posameznih (novih) tem v obstoječe učne načrte ali popravki kurikulov brez korenitih sprememb samega sistema izobraževanja po mnenju mnogih ne bodo pripeljali do zelenega cilja (prim. Sterling 2001, 2004, Webster 2004, 2008, Scott & Gough 2003, Selby 2007, McKeown 2006, Henderson in Tilbury, 2004). Gadotti (2008) tako pravi, da trajnostno izobraževanje ni omejeno le na kognitivne vidike, saj vključuje tudi vedenja, stališča in namere.

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, 2008, 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 "vpraševanja pogledov na širši svet in na prihodnost našega planeta, ne pa o učenju vnaprej določenih ciljev in rezultatov" (Bourn 2008).

Mnogi so, ki menijo, da je potrebna sprememba izobraževalne paradigme, sprememba v izobraževalno kulturo, ki "tako razvija kot posebej teorijo in prakso trajnosti" (Sterling 2001).

Sterling zagovarja transformativni pristop k izobraževanju, ki ga vidi tudi kot sistemski pristop. Čeprav je danes po njegovem mnenju še zmeraj prevladujoč transmisivni pristop k izobraževanju, so nekatere spremembe, ki se dogajajo na 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,
- 'učecho se organizacijo' in
- priznavanje prehodne narave znanja.

Glavne razlike med transmisivnim in transformativnim izobraževanjem so prikazane v spodnji preglednici (Preglednica 1).

Kako se bodo izobraževalne institucije v prihodnosti prilagajale in spreminjale v smeri trajnosti? Phillipsova (2010) ne vidi rešitve oziroma prihodnosti v natančno zarisanih načrtih, temveč v "procesu, ki bo sam postal sprememba." Po njenem mnenju je izobraževalni sistem v samem

osrčju sodobne netrajnostne družbe, je njen proizvod kot tudi stvarnik. V vseh vidikih šole – od arhitekturnih do izbire zaposlenih, od prehrane do kurikula, so prisotne vrednote in predpostavke, ki so same po sebi netrajnostne. /.../ ... 'več enakega' izobraževalnega pristopa bo zagotovo ustvarilo 'več enakih' rezultatov: diplomirancev, ki ne bodo sposobni razviti učinkovitih strategij za grajenje trajnostne družbe. (prav tam)

Sterling (2008) pritrjuje, ko pravi, da je večina izobraževalnih praks sužnja preteklosti. Tudi Orr (1992) je v svojem klasičnem delu zelo radikalen pri kritiki izobraževalnega sistema: trdi, da je ekološka kriza v veliki meri predstavlja neuspeh izobraževanja in da so izobraževalne institucije še neprepoznani vzvod, ki nas lahko popelje k trajnosti.

### Preglednica 1: Razlike med transmisivnim in transformativnim izobraževanjem

| Transmisivno izobraževanje                  | Transformativno izobraževanje                                       |
|---|---|
| <i>Izobraževanje za spremembo (praksa)</i>  |   |
| <i>Instruktivno</i>                         | <i>Konstruktivno</i>  |
| Instrumentalno                              | Instrumentalno/intrinzično  |
| Usposabljanje                               | Izobraževanje   |
| Poučevanje                                  | Učenje  |
| Komuniciranje (»sporočil«)                  | Konstruiranje pomena  |
| Pomembna je sprememba vedenja               | Pomembna je vzajemna transformacija                                 |
| Informacija (za vse enaka)                  | Lokalno in/ali kontekstu primerno znanje je pomembno                |
| Usmerjeno k »izdelku«                       | Usmerjeno k procesu   |
| »Reševanje problemov« – časovno omejeno     | »Ponovno »uokvirjanje« problema« – ponavljajoče se spremembe v času |
| Rigidno                                     | Dinamično in odzivno  |
| »Dejansko« znanje in veščine                | Konceptualno razumevanje in grajenje sposobnosti                    |
| <i>Izobraževanje v spremembi (politika)</i> |   |
| <i>Imponirano</i>                           | <i>Participativno</i>   |
| Od zgoraj navzdol                           | Od spodaj navzgor (pogosto)   |
| Hierarhija                                  | Demokratska mreža   |
| Vodeno s strani eksperta                    | Vsakdo je lahko ekspert   |
| Vnaprej določeni rezultati                  | Raziskovanje z »odprtim« koncem                                     |
| Časovno določeni cilji                      | Proces, ki traja  |
| Managerski jezik                            | Sodelovalni jezik   |

Vir: Prirejeno po Sterling (2001)

Da mehanicistični in tehnokratski pogledi na svet, ki so še zmeraj prevladujoči v tradicionalnih oblikah šolanja, ne vodijo v trajnostno prihodnost, se strinja tudi Williamsonova (2008) in hkrati trdi, da "napredovanje k bolj trajnostnemu svetu zahteva fundamentalni premik formalnega izobraževanja – njegove strukture, vsebine in procesa – da bi tako vključili načela systemskega razmišljanja in holističnega učenja." Usmeritev k trajnosti bo od šol terjala transformacije vseh vidikov šolskega življenja (Gadotti 2010).

Trajnost vsekakor ne sme biti nekaj, kar je "šolam in skupnostim vsiljeno od zunaj, temveč se razvija kot sestavni del življenja skupnosti" (WWF 2004).

*Alternativni pogledi na prihodnost, skupnosti in družbo*

**LOLA** - Looking for likely alternatives

Projekt LOLA je leta 2005 lansirala mreža Consumer Citizenship Network (CCN). Gre za pedagoško orodje, namenjeno učiteljem in učencem, 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.

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

## **2.2.4 Učiti (se) ali spreminjati vedenje?**

Scott (2009) se, ko razmišlja o učinkovitosti izobraževalnega procesa, sprašuje, kaj je osrednji interes vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj: "izobraževalni ali družbeni rezultati – česa se učenci učijo ali kaj počno?" V času velikih pritiskov na spremembe vedenja, kateremu so se, pravi, pridružile tudi šole, je treba po njegovem mnenju ponovno poiskati odgovor na to vprašanje (prav tam). Njegov odgovor je nedvoumen – čeprav so tako izobraževalni kot družbeni rezultati pomembni, je – v luči učinkovitosti šole – to, "česa se mladi ljudje učijo, pomembneje od, denimo, količine energije, ki so jo prihranili, ali odpadkov, ki so jih reciklirali" (prav tam).

Scott svojo zamisel pojasni z modelom dveh medsebojno povezanih in komplementarnih pristopov (Vare in Scott 2007, Scott 2009, Scott in Gough 2003):

VITR1: promovira/omogoča spremembe v tem, kar počnemo; promovira informirana obnašanja in načine mišljenja, kjer je potreba po tem jasno identificirana in dogovorjena. 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, na takšen način vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj dojema večina vlad. VITR1 je pomemben predvsem iz dveh razlogov: 1. zaradi jasnosti

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. 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 opolnomočene, da prevzamejo odgovornost.

Šole lahko delujejo v skladu z drugim pristopom, ko priznavajo in se soočajo z mnogimi problemi in etičnimi dilemami, povezanimi s trajnostnim razvojem, kot so (Scott 2009):

- Ali je trajnostni razvoj nemogoč, ker razvoj (tj. gospodarska rast, ki temelji na zahodnem globalnem kapitalističnem sistemu) ne more biti trajnosten?
- Je trgovanje boljši način za izkoreninjenje revščine kot pomoč?
- Ali je upravičeno zmanjšati osebno svobodo, da bi tako omejili negativne vplive na, denimo, klimo?
- Je klimatske spremembe res povzročil človek?
- Je nuklearna energija nujna, če naj bi zmanjšali ogljični odtis?
- Ali naj šole poudarijo recikliranje in kompostiranje ali naj na prvem mestu ne ustvarjajo odpadkov?
- ...

Scott našteva še več dilem, različne se porajajo seveda tudi bralcu ob razmišljanju o različnih vidikih trajnostnega razvoja in ob različnih kontekstih. Poudarja, da ni pomembno le, kaj poučujemo; gre za priznavanje, da se soočamo z dilemo:

Šola, ki ne pritegne učencev k razmišljanju o teh vidikih, vsekakor izpušča bistvo izzivov in težav sodobnega sveta ter izgublja dragocene priložnosti za učenje. /.../ Poleg vprašanja, inherentnega desetletju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, 'Kaj lahko izobraževanje (v tem primeru šole) stori za trajnostni razvoj?', se postavlja dodatno, ravno

tako pomembno vprašanje: Kaj lahko trajnostni razvoj naredi za šole? To nas spomni, da šole obstajajo, da bi izobrazile mlade ljudi in primarno niso agensi, ki naj bi poganjali trajnostni razvoj ali kateri drugi družbeni proces. (Scott 2009, 37)



### **2.3 Vsešolski pristop k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj**

Pri delu na projektu nas je vodil koncept vsešolskega pristopa k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj kot enega ključnih dejavnikov za pozitivne ("trajnostne") spremembe v šoli. Kot smo že zapisali, ne zadostuje, da le vključimo teme in vsebine trajnostnega razvoja v poučevanje, pomembno je delovanje šole nasploh – pomembne so 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 (prim. Shallcross idr. 2006a, 2006b, Shallcross & Robinson 2008). Pri vsešolskem pristopu gre za soudeležbo vpletenih (vodstvo, učitelji, učenci ...) pri odločanju o različnih vidikih šolskega življenja.

Le vsešolski pristop je lahko trajnosten izobraževalni pristop (in torej ni le – v Sterlingovih terminih – izobraževanje o trajnosti, ravno tako je več kot izobraževanje za trajnostno prihodnost). V delovanju šole bi to pomenilo, da bo ta "inkorporirala učenje in poučevanje za trajnostni razvoj ne le skozi kurikulum," temveč tudi skozi druge prakse; vpletanje skupnosti in deležnikov, dolgoročno načrtovanje, evalvacije delovanja itd. (Hargreaves 2008, 69). Pri vsešolskem pristopu k trajnosti gre za aktivno in participatorno učenje, v katero je združena vsa šola; učenci, učitelji in strokovni delavci (prav tam).

Le malo je primerov šol, ki so uspele na poti sistematične implementacije trajnostnih vidikov; tako bomo v strokovni literaturi resda zasledili primere redkih šol, ki so v tem uspele, večina šol namreč implementira le nekaj izbranih "trajnostnih" vidikov (Hargreaves 2008, prim. tudi

Henderson & Tilbury 2004). Kot kažejo raziskave, učitelji vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj pogosto vidijo kot "dodatek" na že prenatrpane učne načrte in kurikule in ob vsesplošnem pomanjkanju časa celostnih sprememb praks učenja in poučevanja ni pričakovati (Hargreaves 2008).

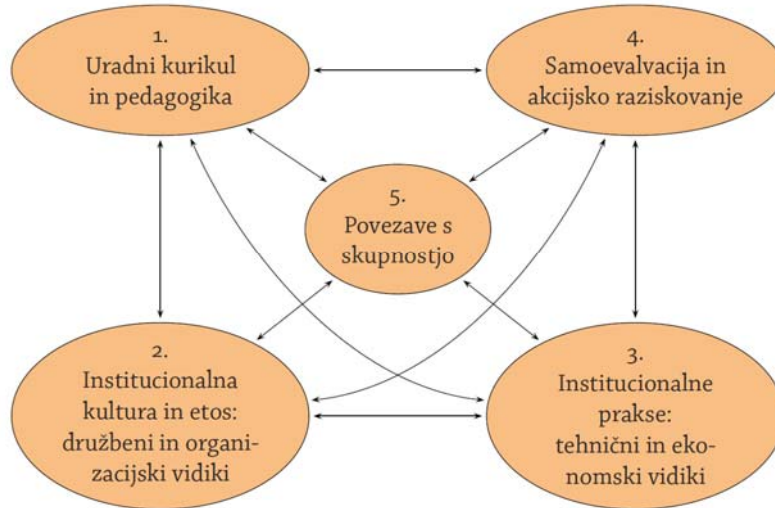
### **2.3.1 Šola prakticira, kar poučuje**

Bistvo vsešolskega pristopa je, da šole prakticirajo, kar poučujejo – in tako minimizirajo vrzel med vrednotami, ki jih predavajo, in vrednotami, implicitnimi v njihovih dejanjih (Posch, v Shallcross 2006c). Šola skuša integrirati vse vidike njenega življenja – torej tako formalnega kot neformalnega kurikula:

Če učni načrt govori o klimatskih spremembah, kako se to odraža v načinu porabe energije v šoli? Če kurikularni napotki vključujejo aktivno državljanstvo, kako so učenci spodbujeni k sodelovanju pri odločitvah izvajanja trajnostnih dejavnosti v njihovih šolah? (Shallcross 2006c)

Shallcross povezave med posameznimi aspekti prikazuje na sliki (Slika 1) in povzema Sterlinga, ki pravi, da so vsešolski pristopi "izobraževanje kot način življenja: so pristopi, v katerih šole postanejo mikrokozmosi trajnostne in ne netrajnostne družbe (Sterling, v Shallcross 2006c). Zato vsešolski pristopi ne morejo biti domena le učiteljev, temveč vključujejo tudi "učence, starše, skrbnike in vse tiste, ki upravljajo šolsko infrastrukturo in storitve, ki jih šole ponujajo poleg izobraževanja" (Shallcross 2006c, 32). Implementiranje vsešolskega pristopa pomeni po njegovem mnenju evalvacijo vseh kurikularnih, družbenih, institucionalnih praks šole ter njenih vezi z lokalno skupnostjo.

Slika 1: Vsešolski pristop k trajnostnemu izobraževanju



Vir: Shallcross idr. 2006b

### 2.3.2 Značilnosti vsešolskih pristopov

Z raziskavo različnih nacionalnih programov,<sup>25</sup> ki podpirajo vsešolski pristop, sta Henderson in Tilburyjeva (2004) prišla do nekaterih skupnih značilnosti teh pristopov:

*Vodstvo šole, ki postavlja trajnost v središče šolskega načrtovanja in prakse. Predpostavlja demokratične in participatorne vsešolske odločitvene procese.*

Ugotavljata, da je vodenje šole ključno za proces oblikovanja vsešolskega pristopa. Prepričana sta, da brez predanosti in podpore šolskih vodstvenih organov ni mogoče zastaviti delovanja šole po vsešolskem principu.

*Vsešolsko sodelovanje pri šolskih akcijah in načrtih za izboljšave.*

Tovrstne aktivnosti naj ne bodo omejene le na vodstvo šole in (morda) učitelje, nujno je vključiti tudi učence in ostale zaposlene na šoli.

---

<sup>25</sup> Raziskava je zajela naslednje programe: EnviroSchools (Nova Zelandija), Green school award (Švedska), Green school project (Kitajska), Ekošola (FEE), ENSI.

*Partnerstva med šolo, skupnostjo, družino in ostalimi deležniki.*

Partnerstva z različnimi deležniki šole so se izkazala kot zelo pomembna za iniciative vsešolskega pristopa. Lahko se vzpostavljajo na različnih ravneh; začno se resda lahko na primer s pogodbami, vendar lahko vodijo do skupne vizije, inovacij, skupnih aktivnosti za trajnostno prihodnost. V raziskovanih programih ugotavljata, da so šole vzpostavile partnerstva z zelo različnimi deležniki: z oblastmi, specializiranimi izobraževalnimi institucijami (vključno z visokim šolstvom), nevladnimi organizacijami, združenji civilne družbe in posamezniki. Med razlogi za vzpostavljanje partnerstev so bili tudi naslednji: povečanje finančne in tehnične podpore ter strokovnosti; dodajanje vrednosti lokalnim potrebami in iniciativam; izogibanje podvojitvam virov, programov, zaposlenih; skupna vizija in odločanje znotraj in zunaj šole.

*Primer dobre prakse*

*Povezovanje šole z okoljem*

Avtorica opisuje primer podružnične šole in njenega povezovanja z okolico ter zagovarja aktivnosti in metode dela, ki "spodbujajo sodelovanje med učenci in sodelovanje z okoljem." Ugotavlja, da so se na splošno vezi med šolami in njihovimi okoliši v zadnjih desetletjih pretrgale ali vsaj niso tako očitne, kot so bile nekoč. Razlog za takšno stanje vidi med drugim zaradi splošne storilnostne in individualistične naravnosti, kar pa negativno vpliva tudi na neposredno delo v razredu, za razvoj otroka v socialno bitje pa vidi nujno po povezovanju z okolico. Čeprav gre za majhno, podružnično šolo, so prikazane vezi z mnogimi deležniki v njihovem okolju: sodelovanje z matično šolo, z vaškim vrtcem, s čezmejno šolo v Avstriji, s starši in starimi starši, vaščani, s kulturnim društvom, s krajevno in občinsko organizacijo Rdečega križa, s stanovalci varstvenega zavoda.

Vir: Violeta Kardinar. 2008. Povezovanje šole z okoljem. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, št. 1., let. 2, 79–84.

*Participativni učni pristopi, ki vključujejo veščine in kompetence učencev za kritično mišljenje, interkulturno perspektivo, participacijo in državljanstvo.*

Za uspeh vsešolskega pristopa je pomembna odzivnost na mednarodne, nacionalne in lokalne spremembe z vidika trajnosti. Zato mnogi programi skušajo zaobjeti trajnost na bolj holističen način, kar predpostavlja tudi razvoj participativnega učenja in veščin odločanja.

*Integracija izobraževanja za trajnost v vsa ključna učna področja v kurikulumu.*

Ker je kurikularna politika v raziskovanih programih zelo različna (odvisno od izobraževalnega sistema vsake države), so tudi odzivi programov vsešolskega pristopa različni, vendar so v vseh kurikulih obravnavanih programov bile prisotne tudi "trajnostne" teme.

*Prikriti kurikul, ki odraža ključna sporočila in ideje, ki jih podpira uradni kurikul.*

Da so v kurikul vključene vsebine s področja trajnostnega razvoja ni dovolj za razvoj vsešolskega pristopa – poseben poudarek je na oblikovanju prikritega kurikula v smeri trajnosti.

*Redni poklicni razvoj za učitelje, vodstvo šole, programske partnerje.*

Profesionalni razvoj učiteljev se seveda ne zaključi z visokošolsko diplomo. V raziskavi sta ugotovila, da gre za vidik, ki ga bo nujno izpopolnjevati v prihodnosti, saj se je izkazalo, da je le malo učiteljev, ki so dovolj usposobljeni za "učinkovito" vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Profesionalni razvoj naj bi tako učiteljem omogočil: nadgrajevanje znanja, veščin, kompetenc s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj; podporo in motivacijo za implementiranje sprememb; nadgrajevanje pristopov k učenju in poučevanju; izgrajevanje sposobnosti, zmožnosti za institucionalne spremembe.

*'Ozelenitev' šole in šolskega okoliša.*

Izboljšanje kakovosti šolskega okoliša z ozelenitvijo (sajenje dreves, zelenjavni vrtiček ipd.) je bilo v mnogih programih velik uspeh. Za mnoge šole je bila skrb za okolico šole središčnega pomena – vsaj ob začetku izvajanja programov. S skrbjo za okolico šole so povezali proces učenja, kurikul, načine, kako vplesti starše in lokalno skupnost.

*Učilnice znotraj in zunaj šolskih prostorov.*

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj podpira "premik" učilnic iz šolskih stavb v okolico; tako postane skupnost/okolica mesto učenja.

*Primer dobre prakse*

*Učenje v naravi in z naravo*

Skrb za okolico šole in ozelenitev šolskih površin sta pogosti dejavnosti šol, ki se poudarjajo pomen okoljske vzgoje oziroma vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Ozelenitev šolskega okoliša, skrb za šolski vrtiček ipd., predpostavljata seveda tudi učenje izven učilnice. Spodnji prikaz je primer povezovanja teh dveh vidikov.

V prizadevanju za povečanje ozaveščenosti učencev o pomenu čistega okolja in odgovornosti

posameznikov na osnovni šoli uporabljajo veliko različnih pristopov in metod. Poudarjajo pomen zagotavljanja stika z naravo in učenja iz narave. Velik poudarek pri okoljevarstveni tematiki dajejo praktičnemu delu, ki "omogoča pridobivanje znanja, spretnosti in razvijanje celovite učenčeve osebnosti." Ena takšnih praktičnih aktivnosti je bila zakopavanje odpadkov različnih materialov in ponovno odkopavanje po šestih mesecih z namenom ugotavljanja, kaj se z odpadki zgodi. Po poročanju avtoric je aktivnost zbudila veliko interesa otrok. Druge oblike in metode, ki jih navajata, so: izdelava plakata, eksperiment, učenje skozi igro, učenje po modelu, praktično delo. Reciklirali so papir in iz njega izdelovali čestitke; iz ostankov umetne mase so izdelovali šolske okraske; uvedli so ekotorbico, ki je z učenci in knjigami na ekološko temo, potovala z otroki domov (in so tako povezali v prizadevanja šole tudi družine); nadarjeni učenci so na okoljevarstvene teme pisali zgodbe; sodelovali so s krajanji itd. Avtorici ugotavljata, da je bil način učenja s poudarjeno aktivno vlogo otrok, učenjem iz izkušenj in z delom, uspešen. Šola načrtuje v prihodnje še obogatiti tovrstne učne dejavnosti.

Vir: Branka Likon, Jasmina Peternelj. 2008. Priložnosti za spodbujanje do okolja prijaznega ravnanja. Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu, št. 1., let. 2, 57–62

#### *Zmanjševanje šolskega ekološkega odtisa.*

Enega večjih uspehov praktično vseh programov sta ugotovila na področju zmanjševanja šolskega ekološkega odtisa, kar se je kazalo na primer v manjši porabi virov (odpadki, voda, recikliranje ...) in večanju učinkovite rabe energije.

#### *Redni monitoring in evalvacijski postopki, ki usmerjajo bodoča dejanja. Šola ni le središče učenja, temveč je sama 'učea se organizacija'.*

V vseh programih priznavajo, da sta nadzor in evalvacija pomemben način ugotavljanja napredovanja in učinkovitosti izvajanja programov. Vendar dejansko stanje kaže, da je le malo takih, ki evalvacijo in monitoring sistematično izvajajo.

#### *Raziskovanje učiteljev (akcijsko raziskovanje), ki spodbuja reflektivne prakse učiteljev in izboljšuje poučevanje.*

Akcijsko raziskovanje ima lahko pomembno vlogo pri razvijanju vsešolskega pristopa, vendar raziskovalca ugotavljata, da je bilo v obravnavanih programih premalo izkoriščeno.

*Akcijsko raziskovanje in učenci*

Learning for a sustainable future (LSF) je neprofitna kanadska organizacija, ustanovljena z namenom implementiranja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v kanadski izobraževalni sistem. Njihove dejavnosti so raznovrstne in se osredotočajo tako delo z učitelji kot z učenci. *Engaging students in sustainable action projects* je gradivo, ki je namenjeno enim in drugim – končni uporabnik je sicer učenec, vendar se skozi gradivo (in delavnice, ki jih organizirajo za kandske učitelje) tudi učitelji usposabljaajo za akcijsko raziskovanje. Čeprav so prvi naslovniki resda kanadski učitelji in učenci, je mogoče dejavnosti le z malo (ali celo nič) prilagoditve uporabiti tudi v drugih kontekstih.

Vir: Teri Burgess 2003, [www.lsf-lst.ca](http://www.lsf-lst.ca)

### **3 Pregled izbranih priročnikov za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj**

#### **3.1 Merila izbora in cilji pregleda**

Prvi kompleksnejši priročniki za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj nosijo letnice iz devetdesetih let prejšnjega stoletja. Mnogi so se zgledovali po učbenikih oziroma priročnikih za okoljsko vzgojo in veliko je takih, kjer se vsebina dejansko od teh priročnikov ne razlikuje bistveno. Čeprav je seveda dana posebna teža konceptu trajnosti in večinoma izhajajo iz pomembnosti integracije družbenih, gospodarskih in okoljskih vidikov, je pogosto najbolj poudarjen prav slednji. Enega od bistvenih razlogov za ta pristop je vsekakor mogoče najti v dejstvu, da se področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v mnogih okoljih razvija iz okoljske vzgoje (tako so na primer v nekaterih državah – predvsem na začetku prizadevanj ob razglasitvi (ali tik pred njo) desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – le prilagodili smernice za okoljsko vzgojo kot medpredmetnega področja v smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj kot medpredmetnega področje). Samo po sebi to nikakor ne pomeni, da gre za izdelke, ki ne bi bili kakovostni, vendar smo se za namene projekta osredotočili predvsem na tiste, ki se področja trajnostnega razvoja (in seveda vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj) lotevajo bolj celostno.

Vsekakor je bila torej celostna obravnava koncepta trajnostnega razvoja in tudi vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj eden od kriterijev izbire priročnikov za analizo.

Celovitost vsebinskega dela je bila tudi ključna za izbiro. Mnogo je namreč priročnikov, namenjenih učiteljem, ki pokrivajo le nekaj vidikov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Zdelo se nam je pomembno, da izberemo takšne priročnike, ki bodo primerni tako za tiste učitelje, ki jim vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj ni tuja ter so na tem področju že aktivni, kot za tiste učitelje, ki področje šele spoznavajo. Zato je pomembna umestitev vzgoje in izobraževanja v širši – družbeni, zgodovinski, gospodarski, politični, pedagoški ... – kontekst.

Pomembno merilo je bila tudi dostopnost vira. Že ta kriterij je narekoval izbiro spletnih priročnikov (oziroma tistih, ki so objavljeni tako v knjižni kot v spletni verziji). V današnjem



svetu, v katerem znanje vedno pogosteje iščemo in ga tudi delimo preko svetovnega spleta, se nam je ta izbira zdela smiselna. Ob sodobni razširjenosti informacijske tehnologije je tudi veliko bolj verjetno, da bodo spletne izdaje v primerjavi s knjižnimi hitreje in bolj zanesljivo dosegle končnega uporabnika. Poleg tega je spletne verzije različnih programov mogoče relativno enostavno nadgrajevati z novimi vsebinami, uskladiti z novimi zahtevami (z na primer spremembami kurikulumov) in so zato lahko zmeraj aktualne, kar za knjižne izdaje težko velja. Za spletne izdaje značilno interaktivno učenje (ne pa nujno, saj bomo srečali tudi takšne, ki so le verzije tiskanih izdaj, objavljene na spletu) in aktivne metode učenja pomenijo tudi večjo privlačnost za končnega uporabnika. In še en vidik, ki ga ne gre zanemariti, ko je govora o spletnih virih – cenovna dostopnost namreč. Pogosto bodo spletne verzije priročnikov s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj prosto dostopne (kar je običajno tudi v interesu mnogih vladnih in nevladnih organizacij, ki finančno podpirajo nastanek teh izobraževalnih gradiv) in torej za njih ne bo treba plačati, kar pa le izjemoma velja za knjižne izdaje istega priročnika.

Odločitvi, katere spletne priročnike primerjati, je botrovala tudi ocena njihove dostopnosti oziroma razširjenosti, na kar smo sklepali glede na njihove pojavitve v drugih virih (strokovnih in znanstvenih, tako spletnih kot knjižnih izdajah).

Glavni cilj pregleda je bil ugotoviti, kateri didaktični pristopi in metode poučevanja/učenja za vzgojo in trajnostni razvoj so v priročnikih najbolj izpostavljeni ter katere teme so najpogosteje obravnavane oziroma priporočene v obravnavo. Zanimale pa so nas tudi nekatere formalne značilnosti (kot je priročnost, zahtevana raven obvladovanja računalniških znanj, obseg itd.) kakor tudi – poleg zgoraj naštetih – širše vsebinske značilnosti.

Končno smo analizirali naslednje spletne priročnike, namenjene vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj:

1. *Teaching and learning for a sustainable future* (Poučevanje in učenje za trajnostno prihodnost); Unescova multimedijska spletna stran. Stran je pripravil John Fien s sodelavci.

2. *Education for sustainable development toolkit* (Priročnik za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj); avtorica je Rosalyn McKeown s soavtorji posameznih delov priročnika.
3. *Educating for a sustainable future* (Vzgoja in izobraževanje za trajnostno prihodnost); spletna stran je nastala v okviru evropskega projekta SEEPS (Sustainability education in European primary schools).
4. *LinkingThinking*; sponzor priročnika je mednarodna nevladna organizacija WWF (World Wide Fund for Nature), avtorji priročnika so Stephen Sterling, Paul Maiteny, Deryck Irving in John Salter.

Pri pregledu priročnikov smo bili še posebno pozorni na naslednje vidike:

- Umestitev vzgoje in izobraževanja v širši kontekst.
- Splošna didaktična priporočila/vodila glede vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.
- Metode in tehnike poučevanja/učenja, ki so (najpogosteje) izpostavljene.
- Najpogosteje obravnavane teme in medpodročne (medpredmetne) povezave, ki jih je mogoče zaznati v obravnavanih priročnikih.

Ugotovitve, do katerih smo prišli z analizo, bomo inkorporirali v naslednja poglavja, ki sledijo v poročilu in se praktično nanašajo na vidike poučevanja in učenja za trajnostni razvoj.

## **3.2 Pregled priročnikov**

1.

### **TEACHING AND LEARNING FOR A SUSTAINABLE FUTURE (UNESCO)**

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

Poučevanje in učenje za trajnostno prihodnost je Unescova multimedijška stran, posvečena predvsem izobraževanju učiteljev – tako tistih, ki bodo učitelji šele postali, kot tudi učiteljem, ki že poučujejo. Ravno tako so ustvarjalci kot ciljno publiko prepoznali načrtovalce izobraževalnih politik, avtorje izobraževanih gradiv in oblikovalce kurikulov. Program naj bi služil kot pomoč učiteljem pri načrtovanju učnega procesa, ki bo opolnomočil učence, dijake, študente pri razvoju in evalvaciji alternativnih vizij trajnostne prihodnosti. Pomagal naj bi tudi pri razvijanju računalniške pismenosti učiteljev. Glede na računalniško predznanje je mogoče program uporabljati na različnih ravneh; tistim, ki niso najbolj veščji za računalnikom, bo osnovna raba programa enostavna, bolj spretni pa lahko polno izkoristijo multimedijško naravo programa. Program je razdeljen na 25 modulov (za približno 100 ur aktivnosti), ki so organizirani v 4 tematske sklope. Vsak od modulov je nadalje razdeljen na 5 do 7 aktivnosti in vsaka od teh običajno traja od 30 do 40 minut za izpolnitev. Poudarek je na aktivnem učenju, zato udeleženci programa večino časa porabijo za odgovarjanje na vprašanja, izpolnjevanju nalog, reševanje problemov, igre ipd. Ena od prednosti programa je med drugim ta, da je primeren tako za individualno, samostojno učenje kot za skupinsko učenje. Prednost je vsekakor tudi časovna dimenzija (tako, kot to velja tudi za večino drugih spletnih priročnikov oziroma programov) – časovni potek dela vsak udeleženec strukturira glede na individualne potrebe, zahteve in omejitve. Moduli programa so "neodvisni" drug od drugega; to pomeni, da jih udeleženci lahko predelajo v poljubnem zaporedju ali izberejo le nekatere izmed njih. Poleg modulov sta v uvodnih poglavjih seveda predstavljena koncepta trajnostnega razvoja ter vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, cilji ter navodila za uporabo programa.

Model trajnostnega razvoja, ki ga zastopajo v priročniku, ima 4 stebre: narava, gospodarstvo, družba in politika. Kot sami zapišejo, gre za interaktivni pristop, ki poudarja izkustveno učenje. Program poudarja tako formalne kot neformalne vidike učenja in poučevanja.

Prvi modul vzpostavlja temeljne principe in razloge za integriranje trajnostnega razvoja v izobraževanje. Poudarjena je perspektiva prihodnosti v izobraževanju in snovanju kurikula – vizija prihodnosti naj bi imela namreč kritično vlogo pri kreiranju sprememb. Ravno tako je poudarjeno sistemsko mišljenje. Modul se zaključi z izzivi, ki so postavljeni pred šole, ko se te soočajo z integracijo trajnostnih vidikov v kurikulum in njeno delovanje na splošno.

Naslednji modul se dotika bolj konkretnih vidikov vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v proces poučevanja in učenja. Prikazani so načini vključevanja v posamezne predmete (teh je 12), vendar je glavni poudarek na medpredmetnem poučevanju (predvsem so prikazana področja državljske vzgoje, zdravstvene vzgoje in vzgoje potrošnikov). Čeprav so podani primeri vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v 12 predmetov, je vendarle poudarjen interdisciplinarni pristop. Ravno tako je poudarjeno vključevanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v različne vidike življenja šole (okolica šole, timski projekti, znanje in vrednote, klubi/krožki učencev itd.) in ne le v poučevanje v razredu.

V tretjem modulu so navedene kurikularne teme, v katere je mogoče integrirati interdisciplinarni pristop k trajnostni prihodnosti. Te teme so naslednje: kultura in religija za trajnostno prihodnost; staroselsko znanje in trajnost; ženske in trajnostni razvoj; prebivalstvo in razvoj; razumevanje problema lakote v svetu; trajnostno poljedelstvo; trajnostni turizem; trajnostne skupnosti. Seveda je določene teme lažje ali težje vključiti v nacionalno specifične kontekste, vendar je seveda vsako mogoče tudi prilagoditi oziroma izbrati najbolj ustrezne.

Zadnji, četrti modul je posvečen strategijam učenja in poučevanja, ki naj bi učencu omogočile doseganje ciljev širokega znanja, veščin in usvajanje vrednot, pomembnih za trajnostno prihodnost. Posvetijo se naslednjim strategijam: izkustveno učenje, metoda pripovedovanja zgodb (storytelling), vzgoja in izobraževanje za vrednote, raziskovalno učenje, primerno ocenjevanje (ki naj bi temeljijo na vsakodnevem delu učencev, ne le na končnih testih oziroma preverjanjih), reševanje problemov (s poudarkom na problemih, za katere predvidevamo, da jim bomo priča v prihodnosti), učenje izven učilnice, reševanje problemov skupnosti.

2.

## **EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT TOOLKIT**

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

Avtorica priročnika je Rosalyn McKeown (s soavtorji posameznih delov: Charles Hopkins, Regina Rizzi, Marianne Chrystalbridge). Priročnik je dostopen na spletni strani kot tudi v knjižni obliki.

Priročnik je bil pripravljen z namenom "pomagati šolam in skupnostim pri procesu razvijanja lokalno in kulturno relevantnega izobraževanja" ter pri preusmerjanju izobraževalnih sistemov (predvsem kurikulumov) v bolj trajnostno smer. Priročnik ima 8 glavnih vsebinskih poudarkov, in sicer naslednje: uvod v trajnost; opis glavnih elementov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj; ovire, ki upočasnjujejo razvoj vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj; študija primera; opis tehnik vodenja za spremembe v šolah; kratek opis participativnih metod, ki omogočajo vključitev državljskih in skupnostnih odločitev glede vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj; primere, ki pomagajo šolam in skupnostim razumeti trajnost, oblikovati trajnostne cilje, v kurikulum vključiti vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj ter pričeti s spremembami v šoli; kot zadnje poglavje so nanizane povezave na uporabne spletne strani.

V priročniku (podobno kot v prvem primeru) je zastopano stališče, da je izobraževanje ključno za trajnostno prihodnost. Sicer pri preusmerjanju kurikula v smeri vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ne zagovarjajo množenja vsebin ali uvajanja novih predmetov, predlagajo pa opuščanje tistih vsebin, znanj, ki so danes že zastarela pa se vendar še zmeraj poučujejo. Te naj bi nadomestili z novimi, ki so nujna za oblikovanje trajnostne prihodnosti. Ob tej misli se postavlja vprašanje, koliko je takšno priporočilo realno.

Relevantne teme obravnave v učnem procesu so po mnenju avtorjev v veliki meri tiste, ki so bile navedene že v Agendi 21. Poleg teh dodajajo še naslednje, ki se porajajo v sodobni družbi in so ključne za razumevanje trajnostnega razvoja; globalizacija, vojna, vladanje, diskriminacija in nacionalizem, obnovljivi energetske viri, multinacionalne korporacije, begunci, nuklearna energija, vpliv medijev na pogled na svet. Poudarjena je potreba po vključevanju tudi lokalno specifičnih vsebin. Seveda bi bilo težko v kurikulum vključiti prav vse teme, ki jih omenja Agenda

21 in mnogi drugi dokumenti, zato priporočajo izbor tistih tem in vsebin, ki so lokalno bolj relevantne.

Tudi v tem priročniku je eksplicirano, da gre pri vzgoji in izobraževanju za interdisciplinarno področje. V skladu s tem naj se koncept trajnosti ne dojema (pre)ozko in naj se vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ne zapira z opredelitvami, vsebinami, cilji, metodologijo v neki točno določen časovni okvir. Gre namreč za spreminjajoči se koncept, zato ga velja dojeti široko in nikakor ne statično.

V okviru priročnika, kjer je osrednji del posvečen predvsem navodilom, usmeritvam za lokalne oblasti, učitelje, za tiste, ki krojijo izobraževalno politiko, in kjer so podani glavni koncepti ter smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, se nahaja tudi praktičen del. Glavni namen tega je približati koncept trajnosti ciljni publiki. Podrobneje so opisane tri aktivnosti, ki se jih lahko izvede v večji skupini; v prvi in drugi je osrednja tema omejenost naravnih virov, človeški pohlep in skupnost, tretja pa se osredotoča na povezovanje vseh treh stebrov trajnostnega razvoja (družba, okolje, gospodarstvo).

Skozi celoten program je nazoren vpliv Agende 21, še posebno poglavja 36 (pa tudi drugih dokumentov ZN), ki služi kot podlaga za elaboriranje nadaljnjih idej o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. V skladu s tem so opredeljena tudi 4 prioriteta področja za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj – ta so: izboljšanje osnovnega izobraževanja; preusmerjanje izobraževalnih sistemov, da nagovorijo trajnostni razvoj; razvijanje razumevanja in zavedanja javnosti; usposabljanje.

### 3.

#### **EDUCATING FOR A SUSTAINABLE FUTURE**

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

Zelo bogata spletna stran, namenjena izobraževanju/usposabljanju učiteljev za poučevanje za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Opredelitev tega izhaja tudi v tem priročniku iz Agende 21, trajnostni razvoj pa je dojet kot preplet družbenega, naravnega in gospodarskega okolja. Spletna stran je nastala v okviru evropskega projekta SEEPS (Sustainability education in

European primary schools). Glavni namen avtorjev je zagotoviti spletna orodja za samostojno/individualno izobraževanje, služijo pa lahko tudi organiziranju tečajev za učitelje, s pomočjo katerih bi jih usposobili za uresničevanje ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Vseskozi je poudarjen vsešolski pristop, pri katerem gre za združevanje formalnega in neformalnega kurikula z namenom prakticiranja tega, kar se uči in s tem minimiziranja razkola med deklariranimi vrednotami šole in implicitnimi vrednotami, ki izhajajo iz delovanja šole. Vsešolskemu pristopu smo se že posvetili, zato ga na tem mestu omenjamo le kot izhodišče priročnika, okoli katerega je strukturirana vsebina. Za uspešno trajnostno izobraževanje je pomembna tudi participacija učencev in sodelovalna šolska kultura. Kot ključni proces spoznajo aktivno participacijo otrok kot sodobnih državljanov v oblikovanju in prakticiranju trajnostnih življenjskih slogov skozi vsešolski pristop. Povezovanje z lokalno skupnostjo je bistvenega pomena; šole so agensi za aktivnosti skupnosti, katalizatorji sprememb. Zagovarjajo konstruktivistične, demokratične, kooperativne in participativne procese kot ključne za razvoj vsešolskega pristopa.

V programu so integrirana tri področja znanja: teoretično, kontekstualno (skozi študije primerov) in osebna refleksija.

Priročnik vsebuje veliko število aktivnosti – tako individualnih kot skupinskih. Kot že zapisano, temelji na vsešolskem pristop in temu je tudi namenjeno prvo poglavje. V drugem se posvetijo vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj in razlogih za "ukvarjanje" z njim. Naslednja poglavja so: vrednote, stališča in dejanja; kultura in trajnost; spremembe; poučevanje s pomočjo okolja; samo-evalvacija, akcijsko raziskovanje in vsešolski pristop; študije primerov.

Katere pristopi in metode so še poudarjeni? To so akcijsko raziskovanje, metoda reševanja problemov v skupnosti, aktivna samoevalvacija, terensko učenje itd. Dobrodošle so študije primerov, v katere so zajete izkušnje posameznih šol po vsej Evropi in prikazani izzivi, ki se pred šole postavijo ob uvajanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Skozi poglavji sta eksplicirani dve temi, pomembni za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, in sicer kultura in okolje. Čeprav ne "predpisuje" seznama tem, kot je to pogosto v drugih priročnikih, mnoge srečamo v številnih nanizanih primerih.

4.

#### **LINKINGTHINKING – New perspectives on thinking and learning for sustainability**

<http://assets.wwf.org.uk/downloads/linkingthinking.pdf>

Obsežni priročnik z zanimivim imenom Linkingthinking je nastal pod okriljem nevladne mednarodne organizacije WWF (World Wide Fund for Nature). Njegov glavni namen je pomagati tako učiteljem kot učencem pri razvijanju razumevanja in veščin, povezanih s sistemskim mišljenjem in trajnostjo. Gre za dejansko obsežen priročnik z velikim številom primerov, ki lahko služijo učiteljem in učencem pri doseganju trajnostnih ciljev. Priročnik je sicer objavljen na spletu, vendar nima nobenih multimedijskih značilnosti.

Posebno predznanje za rabo priročnika ni potrebno; koncept systemskega mišljenja je uvodoma pojasnjen tudi za tiste, ki se z njim niso še srečali. Gradiva je mogoče uporabljati zelo fleksibilno, nikakor ni namreč treba slediti posameznim poglavjem po točno določenem vrstnem redu, temveč se ta poljubno uporabljajo ne glede na vrstni red.

Pristop k učenju je t. i. 'systemsko učenje', ki v nasprotju s klasičnim videnjem izobraževalnega procesa kot prenosa informacij podpira aktivne in participativne učne izkušnje in metode poučevanja. Poudarjena je tudi visoka stopnja interakcije med učečimi oziroma med učečimi in učitelji. Vendar, kot trdijo, je lahko participativni učni pristop podprt ali pa v konfliktu z ostalimi vidiki življenja in delovanja institucije. Zato je pomemben vidik vodenja sprememb izobraževalnih politik in institucij, da bi dosegli systemsko koherenco med različnimi dimenzijami celote; sem prištevajo kurikulum, pedagoški pristop, organizacijski etos in vodenje, uporabo virov in povezave s skupnostjo.

S holistične perspektive systemskega mišljenja spoznanje, da je vsako učenje v svojem bistvu aktivno in je odvisno od pomenov in dispozicij, ki jih učeči prinese v to izkušnjo, izrine klasični "vzorec" pasivnega učenca kot prejemnika znanja. S systemskega pogleda na učenje se tako



pozornost usmerja na učečega in kakovost učne izkušnje in učnega okolja, izkustveno učenje, kritično in sistemsko učenje.

Sistemske pristop podpira aktivno učenje, ki naj nadomesti mehanicistično videnje učenja, kjer igra osrednjo vlogo prenos informacij. Pomembne so participativne strategije učenja in poučevanja, ki med drugim vključujejo akcijsko raziskovanje, sodelovalno in skupinsko učenje, kritično raziskovanje in refleksijo, interdisciplinarni pristop, velik pomen je pripisan tudi skrbi za prikriti kurikulum. Kot so ilustrativno zapisali, premik v smeri sistemkega pristopa vsebuje spoznanje, da se učitelji tudi učijo in učenci tudi poučujejo. Ker nič ne obstaja v izolaciji (učenec, učitelj, institucija, kurikulum ...), morajo vse nameravane spremembe predvideti tudi sistemske vplive na različne ravni in kolikor mogoče biti participativne, če naj bodo te spremembe trajnostne.

V skladu z zgornjim opisom avtorjev sistemkega pristopa k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj sta spoznavanju sistemkega mišljenja posvečeni prvi poglavji oziroma enoti priročnika, trajnostnemu razvoju in vzgoji ter izobraževanju za trajnostni razvoj se s sistemkega vidika posvetijo v tretjem poglavju. V četrtem poglavju prikažejo, kako se 'linkingthinking' pristop odraža v vsakdanjem življenju v povezavi z vzroki in možnimi rešitvami za nekatere ekološke in družbene probleme. Tri poglavja, ki sledijo, aplicirajo pristop v konkretne situacije in prikazujejo metode poučevanja ter gradiva, namenjena specifičnim izobraževalnim ciljem. Šesto se poleg tega osredotoča še na okoljsko ozaveščanje.

Skozi celoten priročnik – tako v delih, kjer je prikaz teoretičnih izhodišč, kot v bolj praktično naravnanih delih – so razporejene aktivnosti, ki od uporabnika terjajo sodelovanje, refleksijo lastnih praks, praks institucij in tudi družbe, kateri pripada, kritično ovrednotenje tako podanih vsebin kot lastnega ravnanja. Hkrati pa vrsto aktivnosti, nanizanih v priročniku, lahko učitelj aplicira tudi v svoj poklicni vsakdan. Gradiva so primerna za samostojno učenje (predvsem) učiteljev, skupinsko učenje in, kot zapisano, za prenos v pouk.

Teme, obravnavane v aktivnostih, so raznovrstne, vendar prevladujejo okoljsko/ekološko obarvane vsebine (kar je tudi do neke mere pričakovano glede na vizijo WWF).

Glavne značilnosti posameznih priročnikov so podane v spodnji preglednici (Preglednica 2).

**Preglednica 2: Glavne značilnosti pregledanih priročnikov**

| Program/priročnik   | Kratek opis   | Obravnavane teme  | Strategije, metode poučevanja  |
|---|---|---|--|
| <p>Teaching and learning for a sustainable future (Unesco)<br/> <a href="http://www.unesco.org/education/tlsf/index.htm">http://www.unesco.org/education/tlsf/index.htm</a></p> | <p>Program je multimedijski projekt, namenjen predvsem učiteljem in bodočim učiteljem kot izobraževanje/podpora za preusmeritev poučevanja v smeri trajnostne prihodnosti ter vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Obsega izredno veliko primerov, posnetkov, gradiv. Material je dostopen na spletni strani ali na Cd-romu.</p> | <p>Glavne teme, navedene v programu, so naslednje: kultura in religija za trajnostno prihodnost; staroselsko znanje in trajnost; ženske in trajnostni razvoj; prebivalstvo in razvoj; razumevanje problema lakote v svetu; trajnostno poljedelstvo; trajnostni turizem; trajnostne skupnosti.</p>   | <p>Poudarjene so naslednje 'strategije': izkustveno učenje; metoda pripovedovanja zgodb (storytelling); vzgoja in izobraževanje za vrednote; raziskovalno učenje; primerno ocenjevanje; metoda reševanja problemov; učenje izven učilnice; reševanje problemov skupnosti.</p>  |
| <p>Education for sustainable development toolkit<br/> <a href="http://www.esdtoolkit.org/default.htm">http://www.esdtoolkit.org/default.htm</a></p>                             | <p>Priročnik je namenjen učiteljem, lokalnim oblastem, tistim, ki krojijo izobraževalno politiko ..., in jim približuje koncept trajnostnega razvoja ter vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Dostopen je na spletni strani in v knjižni obliki. Ni multimedijske podpore.</p>   | <p>Ne opredeli specifičnih tem priročnika, naslanja se na že tiste, opredeljene v Agendi 21. Opozarja, da je te seveda z razvojem družbe in spremenjenimi okoliščinami nujno dopolnjevati. Nekatere "nove" teme so tako: globalizacija; vojna; vladanje; diskriminacija in nacionalizem; obnovljivi viri energije; multinacionalne korporacije; begunci; nuklearna energija, vpliv medijev.</p> | <p>Samim strategijam, metodam, tehnikam poučevanja in učenja ni posvečene posebne pozornosti. Poudarjene so sicer participativne metode in interdisciplinarni pristop k trajnostnemu razvoju ter vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Velik pomen je pripisan tudi lokalnemu prilagajanju/umeščanju posameznih (globalno) relevantnih tem trajnostnega razvoja.</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>Educating for a sustainable future (SEEPS)<br/> <a href="http://www.education.ed.ac.uk/esf/sg/intro.html">http://www.education.ed.ac.uk/esf/sg/intro.html</a></p>   | <p>Spletni priročnik z orodji za samostojno/individualno izobraževanje učiteljev, služijo pa lahko tudi organiziranju tečajev za učitelje, s pomočjo katerih bi jih usposobili za uresničevanje ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Bogat z aktivnostmi in primeri. Dostopen na spletni strani.</p>                                    | <p>Ne "predpisuje" tem za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj; izpostavljeni sta le temi kulture in okolja.</p> | <p>Pristop do vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj temelji na vsešolskem pristopu, ki je vseprisoten v priročniku. Pomembna je participacija učencev in sodelovalna šolska kultura. Izpostavljeno je akcijsko raziskovanje, metoda reševanja problemov v skupnosti, aktivna samoevalvacija, terensko učenje.</p> |
| <p>Linkingthinking – New perspectives on thinking and learning for sustainability (WWF)<br/> <a href="http://assets.wwf.org.uk/downloads/linkingthinking.pdf">http://assets.wwf.org.uk/downloads/linkingthinking.pdf</a></p> | <p>Priročnik je namenjen tako učiteljem kot učencem pri razvijanju razumevanja in veščin, povezanih s sistemskim mišljenjem in trajnostjo. Gradiva so primerna tako za samostojno učenje (predvsem) učiteljev, skupinsko učenje kot tudi za prenos v pouk. Obsežen priročnik z velikim številom dejavnosti, ki terja od uporabnika aktivni pristop.</p> | <p>Teme, obravnavane v aktivnostih, so raznovrstne, vendar prevladujejo okoljsko/ekološko obarvane vsebine.</p>          | <p>Priročnik je zasnovan na ideji systemskega učenja, za katerega so temeljne aktivne in participativne metode učenja (akcijsko raziskovanje, sodelovalno in skupinsko učenje, kritično raziskovanje in refleksijo, interdisciplinarni pristop, velik pomen je pripisan tudi skrbi za prikriti kurikulum).</p>           |

## **4 Raziskava o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj v poučevanju**

### **4.1 Metodološki pristop k raziskavi**

#### **4.1.1 Raziskovalni problem in raziskovalno vprašanje**

Osnovni raziskovalni problem pričujočega projekta je vključevanje oziroma način vključevanja VITR v osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje in pouk v Sloveniji. Problema ne obravnavamo kvantitativno, torej v kolikšni meri se VITR vključuje v pedagoški proces, ampak kvalitativno, torej na kakšne načine to vključevanje poteka. Raziskovalni problem se smiselno odraža tudi v ciljih, ki smo si jih v projektu zastavili.

Da bi za področje Slovenije zagotovili ustrezne podatke, smo se odločili za lastno empirično raziskavo. Glede na definicijo raziskovalnega problema in zastavljene cilje smo se odločili za kvalitativno raziskovanje in temu primerno zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako učitelji v osnovnih in srednjih šolah razumevajo VITR?
- Na kakšne načine učitelji v osnovnih in srednjih šolah vključujejo VITR v pedagoški proces?
- Katere didaktične pristope učitelji v osnovnih in srednjih šolah uporabljajo pri VITR?
- Kateri so ključni izzivi pri vključevanju VITR v pedagoški proces?

#### **4.1.2 Metoda fokusnih skupin**

Na podlagi analize možnih metod za raziskovanje zastavljenih tem smo izbrali metodo fokusnih skupin. Fokusne skupine so "raziskovalna tehnika za zbiranje podatkov skozi skupinsko interakcijo na temo, ki jo določi raziskovalec. Raziskovalčev interes predstavlja fokus, podatki sami pa se ustvarjajo skozi skupinsko interakcijo" (Morgan 1997, 6). Churchill in Iacobucci (2005, 81) priporočata metodo fokusnih skupin med drugim za raziskovanje odnosov in vtisov, pa tudi navad in vedenjskih vzorcev. Edmundsova (1999, 3–8) dodaja, da so fokusne skupine eden najboljših načinov za odkrivanje in razumevanje percepcij, občutkov in motivacije. Fokusne skupine kot metoda kvalitativnega pridobivanja podatkov omogočajo podrobnejši in bolj poglobljen vpogled v okoliščine in so posebno primerne za raziskovanje t. i. "mehkih" družbenih pojavov, kot so odnosi ali načini delovanja (Easterby-Smith, Thorpe in

Lowe 2005), hkrati pa omogočajo klasične premise opazovanja zunanje resničnosti kot kar se da objektivne.

Prednost metode fokusnih skupin je predvsem v potencialnem pridobivanju sicer skritih/neizraženih mnenj, katerih manifestacijo sproži dinamika skupinskega pogovora, v primerjavi z individualnimi intervjuji pa zahtevajo tudi manj časa in sredstev (Morgan 1997, Morgan in Krueger 1998). Krueger (1998) pa pri sami izvedbi fokusnih skupin opozarja na vlogo in pomen moderatorja, ki mora znati v pogovoru obdržati rdečo nit oz. fokus, torej usmerjati pogovor na raziskovano tematiko. Osnovna omejitev take raziskave je, da ne omogoča posploševanja rezultatov in napovedi trendov (Churchill in Iacobucci 2005, 77 in Edmunds 1999, 2), ponudi pa poglobljen vpogled v navade, razmišljanje in vzgibe proučevanih skupin.

Izhajajoč iz teorije ugotavljamo, da je glede na naša raziskovalna vprašanja in namen raziskave metoda fokusnih skupin najustreznejša. Zanima nas namreč odnos učiteljev do izbrane tematike in pa vedenjski vzorci oziroma navade pri vključevanju VITR v pedagoški proces. Ker smo se osredotočali na posamezne mehanizme in primere dobrih praks, ne pa na neke specifične lastnosti preučevane populacije, reprezentativnost in možnost posploševanja nista ključnega pomena.

#### **4.1.3 Vzorčenje in rekrutiranje udeležencev**

Pri sestavljanju skupin smo upoštevali splošna pravila, kot jih predstavijo Churchill in Iacobucci (2005, 81), Edmundsova (1999) in Greenbaum (1998): udeleženci znotraj skupine naj bodo po izbranih značilnostih čim bolj podobni, skupine med sabo pa naj se razlikujejo; stremimo torej k notranji homogenosti in zunanji heterogenosti. Na tak način naj bi dosegli večjo variabilnost odgovorov. V skupine je priporočljivo vključiti od 4 do 8 udeležencev, saj manj udeležencev pomeni premalo skupinske interakcije, več pa težjo obvladljivost in moderiranje (Morgan in Krueger 1998).

Pri iskanju udeležencev smo se osredotočili na osnovne in srednje šole v Sloveniji, ki izkazujejo visoko stopnjo aktivnosti pri vključevanju VITR v pedagoški proces tako pri pouku kot izven njega. Pri tem so nam pomagali tudi na Ministrstvu za šolstvo in šport s priporočili o bolj aktivnih šolah. V prvem koraku smo identificirali šole z nazivom "Eko šola" in tiste, ki so bile vključene v kakšnega izmed projektov v povezavi s trajnostnim razvojem. V drugem koraku smo izbirali šole glede na geografski položaj v državi, saj smo želeli raziskavo čim bolj

razpršiti. Tako smo napravili nabor šol iz Primorske, Osrednjeslovenske, Gorenjske in Štajerske regije. Izbranim šolam smo posredovali dopis s kratko predstavitvijo projekta in raziskave ter prošnjo za sodelovanje, nadaljnja komunikacija pa je potekala telefonsko in po elektronski pošti. Dopis in korespondenca sta na vpogled pri članih projektne skupine. Posamezne udeležence smo izbirali glede na stopnjo/triado in predmete poučevanja, pri čemer smo skušali zajeti tako učitelje družboslovnih kot naravoslovnih predmetov. Pri tem so nam bili v pomoč vodstvo oziroma referenčna oseba na šoli, ki je po naših navodilih rekrutirala na podlagi lastne socialne mreže.

#### 4.1.4 Udeleženci raziskave

V končni izbor smo vključili pet šol, med njimi tri osnovne in dve srednji šoli. Izbrali po eno osnovno šolo iz Obalno-kraške, Severno-primorske in Osrednje-slovenske regije ter po eno srednjo šolo iz Gorenjske in Štajerske regije. Zaradi zagotavljanja anonimnosti imen šol ne navajamo. Žal zaradi neusklajenosti urnikov nismo uspeli izvesti intervjuja s skupino učiteljev srednje šole v Štajerski regiji.

K sodelovanju smo na vsaki šoli povabili učitelje, ki se na šoli najbolj aktivno ukvarjajo z VITR. Izbiro smo prepustili bodisi vodstvu šole (ravnatelju ali pomočniku ravnatelja) ali pa učitelju, na katerega nas je vodstvo napotilo kot referenčno osebo za področje VITR na šoli. V fokusnih skupinah je sodelovalo od 5 do 6 učiteljic različnih predmetov, v osnovnih šolah pa so v skupinah sodelovale učiteljice vseh triad (torej razrednega in predmetnega pouka). V eni izmed skupin je sodelovala učiteljica, ki je bila sicer v času intervjuja na porodniškem dopustu, v drugi pa študentka, ki je na izbrani šoli pri eni od učiteljic udeleženk opravljala pedagoško prakso.

Pred pričetkom vsakega intervjuja smo udeleženkam razdelili demografske lističe, na katere so zapisale nekaj osnovnih podatkov o svoji zaposlitvi, s katerimi smo si pomagali pri analizi in interpretaciji odgovorov. Podrobnejši pregled vzorca podajamo v preglednici.

**Preglednica 3: Lastnosti udeleženk raziskave**

| Lastnost           | Vrednost/Frekvenca              |
|--------------------|---------------------------------|
| Starost            | min.: 30, maks.: 56, povpr.: 41 |
| Pedagoško področje |                                 |
| - 1. triada        | 8                               |
| - 2. in 3. triada  |                                 |
| - družboslovje     | 4                               |

|                       |                                |
|-----------------------|--------------------------------|
| - naravoslovje        | 3                              |
| - predmeti veščin     | 0                              |
| Srednja šola          |                                |
| - družboslovje        | 2                              |
| - naravoslovje        | 3                              |
| - strokovna sodelavka | 1                              |
| Delovna doba          | min.: 5, maks.: 34, povpr.: 18 |

#### 4.1.5 Potek intervjujev

Intervjuji so potekali v učilnicah po koncu pouka. Nekaj miz v učilnici smo razporedili tako, da so udeleženke in moderatorji sedeli "v krogu", s čimer je bila olajšana komunikacija in tudi na prostorski ravni vzpostavljeno bolj neformalno vzdušje. Snemalno napravo (diktafon) smo postavili na sredino mize. Za dodatno razbremenitev morebitne napetosti pred intervjujem smo udeleženkam postregli s skromnim prigrizkom: v duhu teme pogovora smo jim ponudili slaščico in sokove iz biološke pridelave. Ob prigrizku smo se moderatorji predstavili in opisali namen ter potek intervjuja, udeleženke pa so izpolnile demografske liste. Po pridobitvi soglasja za snemanje smo vključili diktafon in pričeli z intervjujem.

Pri intervjuju smo moderatorji sledili vnaprej pripravljenemu vprašalniku, ki je bil razdeljen v tri sklope. V začetku smo vedno vprašali po načinu razumevanja in osebnem odnosu do trajnostnega razvoja, nato po pedagoških vidikih VITR, v zadnjem delu pa smo se osredotočili na izzive, ki jih VITR predstavlja in ki se pojavljajo ob vključevanju VITR v pedagoški proces. Načeloma smo vprašanje postavili kot iztočnico in pustili udeleženkam, da so se prosto pogovarjale, ob večjem odmiku od teme ali morebitnih nejasnih odgovorih pa smo zastavili podvprašanja. S spodbujanjem manj aktivnih udeleženk k razpravi in umirjanjem bolj aktivnih smo občasno skušali doseči enakovredno (uravnoteženo) sodelovanje vseh udeleženk v intervjuju.

#### 4.1.6 Omejitve raziskave

Prva omejitev raziskave je v številu izvedenih fokusnih skupin. V skladu s teorijo naj bi ob udeležbi 5 do 8 oseb v posameznem intervjuju teh izvedli vsaj pet, kot zagotovilo, da se bodo odgovori začeli ponavljati in bo raziskava dosegla ustrezen izsek realnosti. V naši raziskavi smo sicer opravili štiri intervjuje, vendar smo ugotovili veliko prekrivnost odgovorov, torej smo kljub manjšemu številu zajetih udeležencev uspeli zadostiti pogoju raznolikosti.

Druga omejitev je demografske narave, saj nismo pridobili udeležencev iz vseh želenih delov države; pokrili smo pravzaprav le osrednji in zahodni del Slovenije, vzhodnega (Štajerska, Koroška, Dolenjska, Posavje) pa ne. Prav tako v raziskavi prevladujejo osnovne šole nad srednjimi, na katerih smo opravili le en intervju.

V fokusni skupini naj bi sodelovali ljudje, ki se med seboj ne poznajo (Greenbaum 1998, 181 in 231), kar je en od formalnih pogojev, ki mu nismo zadostili. Vendar narava problema in načrt raziskave, da opravimo intervjuje na izbranih šolah, izpolnitev tega pogoja precej omejujeta. Fokusne skupine smo zaradi časovnih in tudi organizacijskih omejitev načrtovali tako, da smo intervjuvali hkrati učitelje ene šole, ki se kot sodelavci seveda med seboj dobro poznajo, ne pa hkrati denimo zgolj učiteljev prve triade ali učiteljev zgolj družboslovnih predmetov. Tako natančno strukturiranje skupin glede na raziskovalna vprašanja tudi ni bilo potrebno, saj so nas zanimali pristopi in metodika dela, ne pa specifikke glede na pedagoško področje.



## **4.2 Rezultati**

Rezultate raziskave smo pridobili na podlagi kvalitativne analize intervjujev. Za namen lažjega dela smo vse intervjuje transkribirali, pri analizi pa smo si pomagali tudi z zapiski, ki smo jih pripravili med samim potekom intervjujev in z zvočnimi zapisi. Analiza je potekala po principu iskanja ključnih besed in konceptov v odgovorih, opravili pa smo jo ročno, brez uporabe programskih orodij za kvalitativno analizo podatkov. Analiza je potekala v treh fazah, pri čemer je vsaka faza pomenila večje poglobljanje v zbrane podatke in podrobnejše rezultate.

V prvi, grobi fazi analize smo identificirali 4 ključne kategorije – področja odgovorov, ki odražajo tudi zastavljena raziskovalna vprašanja:

- pomen VITR,
- način vključevanja VITR v pedagoški proces,
- didaktični pristopi k VITR,
- izzivi pri vključevanju VITR v pedagoški proces.

V drugi fazi smo za vsako od področij iz odgovorov identificirali ključne koncepte, ki so skupni posameznim skupinam odgovorov. Podatke smo tako lahko bolj pregledno in sistematično uredili.

V tretji fazi smo k vsakemu od konceptualnih okvirov po področjih poiskali nekaj izjav udeležencev, ki podpirajo izbiro koncepta, hkrati pa dajejo vpogled v dejansko prakso na področju VITR v izbranih slovenskih šolah.

V nadaljevanju organizirano predstavljamo rezultate po področjih in konceptih, identificiranih v analizi. Posamezni odgovori so večkrat vsebovali več konceptov, glede na prevladujočo naravnost pa smo jih uvrstili v eno od kategorij. Tako se tudi pri navedbah citatov vsebine večkrat prekrivajo in je umestitev v izbrano kategorijo lahko posledica individualnega razumevanja raziskovalca. Z ustrezno raziskovalno etiko in objektivnostjo pa smo se skušali osredotočiti na ohranjanje rdeče niti znotraj posamezne kategorije in dovolj razlikovanja med posameznimi kategorijami.

## 4.2.1 Pomen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj

Udeleženke smo na začetku vsakega intervjuja vprašali, kaj po njihovem mnenju trajnostni razvoj je, kaj pomeni njim osebno, kakšen odnos gojijo do njega in kakšen je pomen trajnostnega razvoja nasploh. V eni od skupin smo pred vprašanjem podali kratko opredelitev trajnostnega razvoja, v drugih skupinah pa udeleženkam nismo dali nobenih usmeritev. Kljub temu so se v skoraj vseh skupinah pojavljali odgovori s podobno vsebino. Četudi pri prvem vprašanju udeleženke nekaterih elementov trajnostnega razvoja, kot so opredeljeni v definicijah, niso izpostavile, pa so se ti izkazali kot obstoječi ali celo pomembni v njihovem odnosu do pojma v kasnejših odgovorih.

Odgovore smo po identificiranih konceptih razvrstili v pet skupin:

- "konvencionalno" razumevanje trajnostnega razvoja,
- trajnostni razvoj kot proces učenja,
- trajnostni razvoj kot osebni razvoj posameznika,
- socialni vidik trajnostnega razvoja,
- drugi vidiki razumevanja trajnostnega razvoja.

### 4.2.1.1 "Konvencionalno" razumevanje trajnostnega razvoja

V prvo skupino smo razvrstili odgovore, ki se nanašajo na "konvencionalno" razumevanje trajnostnega razvoja predvsem kot povezave z ekologijo in varovanjem okolja. Odgovori v smislu konvencionalnega razumevanja so se nanašali na skrb za naravo in sožitje z naravo:

*"Da spet prisluhnemo naravi, da spet okoljsko vzgajamo in tako naprej."*

*"Vedno sem povezovala otroke z naravo, skrbela za to, da so čutili z njo."*

*"Tehnologija, ki napreduje; industrijska revolucija – takrat še nobeden ni razmišljal, kaj to pomeni, kaj smo naredili naravi. Zdaj, danes bi pa morali – s tem ko si nove stvari izmišljujemo, delamo stvari, da nam je lažje, da nam je bolj enostavno – nujno zraven pomisliti, kaj smo s tem naredili naravi, kaj bomo dobili kot feedback."*

*"Pojem trajnostni razvoj [...] mi ni preveč prijeten in mi ni preveč všeč... je omejen, recimo, samo na zunaj, ven iz človeka."*

*"Če se jaz spomnim mojih nonotov – luna je, pa bomo sejali to – in tako; smo se vse posmehovali, zdaj pa ugotavljamo, da so še kako znali prisluhniti naravi, še kako znali*

*čutiti z njo, kaj posaditi, kdaj posaditi, kaj reči in tako naprej; tako je šlo včasih iz roda v rod."*

Eden vidikov skrbi za naravo, ki pa ga obravnavamo kot ločen sklop odgovorov, je tudi ravnanje z odpadki, ravnanje z energijo in onesnaževanje. Ker so se ti odgovori pogosto prepletali, jih navajamo skupaj:

*"Jaz imam bolj urbanistični pogled; isto z ekologijo in vse to, da bomo čim dlje zdržali na svetu, da moramo gledati prihodnje rodove in kako postavljati hiše, kako graditi, kako varovati okolje, ločevati odpadke, zato da se bo pač dalo naprej živeti."*

*"Sortiranje odpadkov, voda, biti povezani z naravo, segrevanje ozračja, ozonska luknja, fitofarmaceutska sredstva, onesnažene prehranjevalne verige... Te teme dijake najbolj zanimajo."*

*"Jaz sem odraščala na kmetiji in so nas vzgajali od malega tako, da smo skrbeli, kam grejo odpadki. Ker se je točno vedelo, kaj gre v bio odpadke, kaj gre na ogenj in se zakuri in kaj je tisto, kar se da potem v smeti in odpeljejo."*

Elementi konvencionalnega razumevanja trajnostnega razvoja so bili velikokrat izpostavljeni tudi v drugih odgovorih, ki pa že vključujejo tudi ostala dva oz. tri stebre trajnostnega razvoja, zato jih podajamo v nadaljevanju med drugimi koncepti. Prav tako so udeleženke, ki so se v začetku omejile na opredelitev pomena in odnosa do trajnostnega razvoja zgolj v okviru konvencionalnega razumevanja, ob širšem razumevanju ostalih udeleženk svoje odgovore dopolnile ali izrazile strinjanje z drugimi koncepti.

#### **4.2.1.2 Trajnostni razvoj kot proces učenja**

Kar veliko odgovorov se je nanašalo na trajnostni razvoj v povezavi s procesom učenja. Udeleženke so pri tem poudarjale predvsem pomen kontinuiranega učenja, ki poteka nepretrgano, vse življenje, hkrati pa obsega in povezuje več sicer različnih področij, v smislu vseživljenjskega učenja.

*"[Ker] je to vzgoja, ki nikoli ne konča. To je prva zadeva, a ne. In tudi ker je izobraževanje, ker se bomo izobraževali celo življenje in tudi dijaki se bodo, je to v bistvu en proces. To je prva zadeva, never ending story."*

*"Pri trajnostnem razvoju gre za to, da se pravzaprav stalno učimo."*

*"Da navajamo dijake, da ... da se pravzaprav učimo, stalno, tudi skozi razvijanje kompetence učenja učenja."*

*" [...] ta vzgoja se začne, v bistvu, od malih nog, od zelo malih nog."*

*" [...]pri vsem tem gre za to, da se otrok uči na drugačen način."*

#### **4.2.1.3 Trajnostni razvoj kot osebni razvoj posameznika**

V povezavi z učenjem je veliko udeleženk omenjalo tudi osebnostni razvoj. Posameznik naj bi bil v sodobni družbi, čeprav je izrazito individualistično naravnana, vendarle premalo v ospredju, pa ne z vidika uspešnosti, ampak z vidika osebnega razvoja.

*"Trajnostni razvoj je preteklost, sedanjost in pa prihodnost in da tukaj je pomemben posameznik. Se na neki način premalo vrtimo okrog posameznika v tem smislu, da bi ti poznal sebe in da bi znal na drugi strani videti tudi potrebe drugih."*

*"[Otroci, učenci] vejo lahko veliko o računanju, poznajo črke, ne poznajo pa bistva. Ker ne znajo ne poslušati, ne se umiriti, ne prisluhnejo drugim otrokom, ne vzpostavijo v bistvu reda pri sebi, so zanemarjeni, vedno jim nekam preganja, niso sami pri sebi umirjeni, v bistvu vse navzven gleda, kar je okoli, tisto, kar je notri, kar je zanj [trenutno], pa seveda mu manjka; da otrok poskrbi pri sebi in da se tudi sam tako umiri."*

V kontekstu trajnostnega razvoja torej udeleženke razumevajo tudi novo orientacijo in osredotočenost na posameznika kot središče in izvor ravnovesja v družbi in s tem trajnostnega napredka. Pri tem navajajo številne vidike, od vedenja do osebne rasti.

*" [...]da se moramo že od malega učiti poslušati svoje okolje, naravo, poznavati, hkrati pa ob tem spoznavati samega sebe; slišati sebe in skozi to potem nekako razmišljati in vzpostavljati komunikacijo z okoljem."*

*" Trajnostni razvoj je sprememba k nečemu boljšemu, da pride v človeku do izboljšave in do nečesa boljšega, tudi z vidika okolja, v katerem človek je."*

*"Ker če mi vzgajamo človeka za trajnostni razvoj, potem moramo vedeti, da mora biti vključen tudi sam razvoj same osebnosti, ki je vzgojen od začetka, povezan z naravo. Ne smemo vzeti človeka ven iz tega. Njegov razvoj."*

#### 4.2.1.4 Socialni vidik trajnostnega razvoja

Po definiciji je družba eden izmed treh osnovnih stebrov trajnostnega razvoja in v vseh fokusnih skupinah se je v razpravi socialni vidik prej ali slej pojavil kot eden elementov razumevanja pojma. V tem kontekstu so se kot pomembni izrazili predvsem vidiki medosebnih odnosov, strpnosti in spoštovanja drugačnosti, komunikacija, učinkovito reševanje sporov.

*"[Trajnostni razvoj] so še druge kompetence, socialna in tako dalje."*

*"Teorijo pravil obvladajo, recimo vedenje, obnašanje v šoli; socialni odnosi."*

*"Jaz zdaj ta trajnostni razvoj, ne gledam samo na otroka, [širše] mu nekje daš to vrednoto, da popazi na naravo, ne. Zame so to tudi odnosi med njimi, strpnost, različne narodnosti, različne vere."*

*"Sem sodijo tudi odnosi in vzgajanje, da smo strpni drug do drugega, da se spoštujemo, spoštujemo drugačnost, mnenje."*

*"Ni samo v tem, da se pač fiziko naučijo, ampak res sodelovati en z drugim."*

*"Tu je zame tudi komunikacija šola – starši."*

Glede na aktualno dogajanje v šoli in družbi v času izvedbe intervjujev so se v okviru socialnega vidika trajnostnega razvoja poleg že omenjenih pojavljale tudi teme človekovih pravic, medgeneracijskih odnosov in solidarnosti.

*"Trajnostni razvoj je nekaj v tem smislu, da ti otroke vzgajaš, da bodo nekoč v prihodnosti za njimi prišle še neke bodoče generacije, ki so seveda pomembne, tako kot smo pomembni mi pa tako kot so pomembne tudi one generacije, ki so bile pred nami. Uči nas, kako shajati v tem svetu, s tem svetom in kako ga v bistvu razumeti, kako si izboriti svoj prostor na soncu v tem svetu, po drugi strani pa ne zdaj zaradi tega nekom drugem te iste pravice kratiti."*

*"[...] medčloveški odnosi, človek kot družbeno bitje, solidarnost."*

*"Če je dobro samo zame, če se torej nekaj razvija na bolje samo zame, to ne pomeni, da je dobro za vse okrog mene. Ampak tukaj pod vse mislim naravo, ljudi ... vse, torej. Nasprotno, kar je pa dobro za širšo skupnost, je pa tako ali drugače dobro tudi zame. In tudi tukaj iskati zdaj soglasje enih interesov. Ne morem biti samo jaz, moram pa biti tudi jaz tisti, ki dobi."*

*"Vzgajati tudi človekove pravice; zadeve nikoli niso dokončane, da vedno moraš ti kot državljan biti aktiven pa poskrbeti, zato da se tista neka splošna načela, ki naj bi bila veljavna, v bistvu spoštujejo."*

*"Če se lahko, kjer se lahko pomaga komu."*

#### **4.2.1.5 Drugi vidiki razumevanja trajnostnega razvoja**

Številne udeleženke intervjujev so v okviru razumevanja in pomena trajnostnega razvoja omenjale tudi druge koncepte, ki jih nekako ne moremo uvrstiti v nobeno od zgornjih kategorij, pa so vendar pomembne pri razumevanju odnosa učiteljic do obravnavane tematike, predvsem pa dajejo dodatne informacije za interpretacijo različnih aktivnosti pri vključevanju elementov trajnostnega razvoja v pedagoški proces. Med drugimi vidiki razumevanja trajnostnega razvoja smo identificirali: spreminjanje na bolje, razmišljanje o in projekcija v prihodnost, spoštovanje tradicije in kulturne dediščine, skrb za (lastno) zdravje, načrtovanje in povezovanje, združevanje preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, uravnoteženje; soglasje interesov (tekmovalnost, solidarnost, družbene večine, gospodarski razvoj).

*"Sprememba k nečemu boljšemu, da pride v človeku do izboljšave in do nečesa boljšega, tudi z vidika okolja, v katerem človek je."*

*"Razvoj bi moral biti spreminjanje na bolje. Trajnostni razvoj v tem primeru neki proces, ki teče in bo tekel vnaprej in bi moral – seveda, ker to je razvoj – peljati neke stvari na bolje."*

*"In trajnostni razvoj po mojem mnenju na neki način pač združuje preteklost, sedanjost in pa prihodnost."*

*"Prepleta se naravoslovje, družboslovno dojetje problemov in gospodarstvo. Interakcija med naravo in družbo in gospodarstvom."*

*"Jaz trajnostni razvoj razumem kot iskanje nekega ravnotežja med tekmovalnostjo, solidarnostjo, razvojem družbenih veščin, pa seveda tudi gospodarskim razvojem."*

*"Poleg tega varovanja okolja je ena tema, ki je tudi trajnostni razvoj, spoznavanje kulturne dediščine."*

*"Po mojem sodi k temu tudi skrb za zdravje, zdrav način življenja."*

## 4.2.2 Načini vključevanja trajnostnega razvoja v pedagoški proces

Po bolj splošnem uvodu v pogovor so sledila konkretnejša vprašanja, najprej o vključevanju trajnostnega razvoja v pedagoški proces. Vprašanje smo sprva zastavili neposredno, v nadaljevanju pa smo udeleženke z dodatnimi podvprašanji spodbujali k pripovedovanju različnih primerov delovanja. Številne odgovore smo pridobili tudi iz drugih vprašanj, ko so udeleženke govorile o izzivih VITR so večkrat navedle primer, kako same izvajajo VITR v šoli.

Odgovore smo po identificiranih skupnih lastnostih razvrstili v tri skupine:

- vključevanje trajnostnega razvoja v pouk,
- vključevanje trajnostnega razvoja izven pouka,
- povezovanje s skupinami izven šole.

### 4.2.2.1 Vključevanje trajnostnega razvoja v pouk

V prvi skupini odgovorov predstavljamo pristope k vključevanju elementov trajnostnega razvoja znotraj okvirov tradicionalnega pouka, torej med samimi učnimi urami. Nekateri elementi VITR so v tem okviru določeni že z učnimi načrti, zato smo se na tem mestu osredotočili predvsem na načine dodatnega vključevanja VITR v izvedbo posameznih predmetov. Najpogostejši pristopi, ki so jih udeleženke navajale, so povezovanje in sodelovanje učiteljev (tudi fleksibilni predmetnik), postavljanje učenca v središče učnega procesa, vzpostavljanje kontinuitete med leti šolanja in pa poudarjanje izkustvenega učenja.

*"V bistvu je v sklopu večih predmetov, se mi zdi, da se tudi sodelavci tukaj nekako trudimo sodelovati med sabo."*

*"Skušamo na problemski ravni dijakom predstaviti in potem iz tega izhajati na nadaljnje odločitve."*

*"Poskušamo prepletati tudi same programe."*

*"Z mlajšimi otroki, pri triadah imamo to prednost, da poučujemo vse predmete, kjer v bistvu otrok ne ve, ali ima slovenščino ali matematiko in tudi laže potem napraviš korelacijo, povežeš; z uporabo takega materiala je več dejavnosti opravljenih hkrati, gibalno fina motorika, potem zapis, je premikanje, zlaganje predmetov, tako da je različno, je več predmetov v eni uri."*

*"Kar so ga naučili v prvi triadi, tudi v drugi triadi nadgrajuješ, pa ni treba za to nobenega ne vem kakšnega dogodka."*

*"Jaz imam to dobro, da jih dobim v šestem razredu in jih učim potem do devetega in začnem naravoslovje pa spet naravoslovje in potem biologijo, kemijo in je zelo dobro, da narediš projekt, kaj bodo dobili, v vertikali."*

*"To delo je bolj poglobljeno, se dela vsak dan, se ukrade tisto urico, vendar mislim, da si otroci veliko bolj zapomnijo, kot če je to razdrobljeno na daljše obdobje; moraš stalno proizvajati, opozarjati na stvari, o katerih si se pogovarjal."*

*"Medpredmetno povezovanje učiteljev: na šoli smo kar nekajkrat se že po strokovnih aktivih po vertikali usedli – recimo slovenščina, matematika, se nekako dogovorili, kaj bomo spremljali in kaj je tisto, kar nekako vsi sledimo, da je bistveno. Skratka, da ni med nami prevelikih razhajanj, odstopanj od tega, kar bi naj otroke skozi vertikalo naučili, kljub temu da so velike razlike tudi v naših načrtih."*

Med pristopi k poučevanju kot takemu so udeleženke v največji meri izpostavile pomen učenja učenja, postavljanje učenca v središče učnega procesa in pa poudarjanje izkustvenega učenja.

*"Predvsem, da so otroci aktivni. S tem da jim seveda tudi starši morajo stati ob strani, jim pomagati."*

*"Pouk skušamo problemsko zasnovati, vsak problem obravnavati z vseh vidikov."*

*"Tam, kjer oni lahko lastne izkušnje povejo ali pač kar koli pokažejo in da so mogoče oni bolj v centru pozornosti, je boljše, ali pa, recimo, tudi kaj lastnega da mogoče prinesejo, pokažejo."*

*"Kaj smo si zastavili, in na koncu, do česa novega smo prišli, kaj smo izboljšali. Občutje zadovoljstva, da so nekaj prispevali."*

*"Otroci kar sami naredijo, bolj pazijo, bolj cenijo."*

*"Delo jim daj, usmeri jih, daj jim dolžnost, skrb za nekoga, za živo bitje; včasih fižolček ne preživi, ne. In zdaj smo pri analizi: zakaj ni, kaj je bilo narobe, ali je bila skrb napačna ali je bil fižolček v osnovi, je bilo z njim kaj narobe?"*

*"Treba je razvijati kompetence učenja učenja; ciljno načrtovati svoj razvoj."*

*"Bistveno za trajnostni razvoj je učiti se učiti."*



*"Ko nekaj teoretičnega obdelamo, ali se da to prenesti v naravo, v konkretno situacijo, v življenje."*

*"Pri kemiji je veliko tega praktičnega dela in pri praktičnem delu stalno se obračamo nazaj na okolje. Zlasti seveda, ko konkretno pospravljamo po končanih poskusih. Kam bomo dali, zakaj ne damo, ne smemo nekaj zlit v odtok – da ne bi uničevali okolja. Potem tudi pri samih učnih vsebinah, ko jih obravnavamo, poskušam navezati tako, da bi res lahko tisto, kar se učimo, izkoristili kasneje v življenju."*

Večkrat je bil poudarjen tudi vidik učitelja kot zgleda; učitelj s svojim ravnanjem in delovanjem hkrati uči in vzgaja, saj ga učenci posnemajo.

*"Jaz osebno zelo čutim z naravo, jaz sem rasla v njej in z njo. Tako da tudi kot oseba to sporočam, verjamem."*

*"Vzgoja je najbrž prenašanje mojih vzorcev nate."*

*"Že s svojim odnosom do stvari ti v bistvu vzgajaš otroke in jih naučiš živeti."*

*"Jim [učencem] nekako tudi svoj odnos do tega kažem."*

*"Učiteljica je tista, ki je pri otroku zelo bistvena; ker če je tako rekla učiteljica, je tako rekla. Učiteljica je tista, ki je zgled otroku; če bo učiteljica vrgla odpadek v smeti, če bo zaprla luč, bodo otroci to posnemali".*

*"Res je pomembno, kako odreagiraš. Otrok se bo iz tega navadil, si zapomnil, eden bolj, eden manj."*

Kot zelo pomembne, predvsem pa tudi učinkovite metode vključevanja VITR v pouk so udeleženke izpostavile povezovanje z dogajanjem v razredu (medosebni odnosi, učinkovito reševanje konfliktov) in spretnosti komuniciranja (debatne metode, argumentacija), pri čemer so izpostavile tudi drugačne "nekonvencionalne" načine ocenjevanja (glede na dejavnost, na domiselnost, na odnos).

*"Zagovarjanje vrednot pozitivnih medsebojnih odnosov ima to prednost - učinkovite načine reševanja sporov - vedno manj so večji tega, ne. Pridejo kar na dan brce, opazke, zmerjanje in tako naprej. No, skratka, temu dam vedno, skoraj vedno prednost pred načrtovano učno snovjo."*

*"Zmeraj si vzamem čas, ko se v razredu nekaj dogaja, da se med sabo besedno grejo, da je nekdo komu nekaj vzel, nekaj naredil, ustavim in... se skušamo pogovoriti."*

*"Zlasti pri Državljski vzgoji dajem velik poudarek na utemeljenem izražanje svojih lastnih stališč. Torej zelo veliko delamo na debatnih metodah. Dajem pa otrokom zelo jasno vedeti, da jim bodo vsa ta znanja oziroma spretnosti še kako prav prišla v življenju, ko bodo pač morali na neki način utemeljeno izražati neko svoje stališče."*

*"Meni osebno se strašno izplača, če izhajam iz kakšnih konkretnih ali življenjske zgodbe ali kakšnega primera: otrokom enostavno najprej pokažeš, opišeš ali video pokažeš ali kakšno novico prebereš in iz tega ven navežeš na snov, ki jo moramo obravnavati. Učenci se zelo odzivajo na čustvene elemente. In tu poskušam spodbuditi k razmišljanju in želji po tem, da bi znali in vedeli, kako primerneje ravnati."*

*"Rešitev v bistvu ne ocenjujem in ne vrednotim in ne gledam v to, kaj bi bilo možno, kaj ne bi bilo možno, tako da dobijo neko moč in zagon, da imajo v sebi moč in možnost spremeniti svet na bolje in poskrbeti za vse nas ljudi in ostalo živo okolje."*

*"Na neki način jim moramo pomagati, da znajo poiskati in argumentirati te stvari – z dejstvi, s podatki."*

#### **4.2.2.2 Vključevanje trajnostnega razvoja izven pouka**

Čeprav se večina VITR dogaja med učnimi urami, pa številne udeleženke poročajo tudi o vključevanju VITR izven pouka. Nekaj o tem je razbrati že iz prejšnjih odgovorov, predvsem pri poudarjanju ustrezne medsebojne komunikacije in odnosov med sošolci. Ker učiteljice ta element trajnostnega razvoja vključujejo med učnimi urami, smo ga vključili v prejšnjo skupino, čeprav ne gre za klasične vsebine pouka. Med pristope vključevanja trajnostnega razvoja izven pouka smo vključili predvsem različne aktivnosti, ki so dodatne ali dopolnilne obveznim učnim vsebinam. To so dodatni in dopolnilni pouk, interesne dejavnosti (krožki), posebni dnevi (naravoslovni, tematski dnevi) in pa projektno delo. Pri tem gre tudi za splošno skrb za prostor, živali, denimo red in čistočo v učilnici (vse obiskane šole denimo v učilnicah ločeno zbirajo nekatere vrste odpadkov) in pa za sodelovanje v družbenih akcijah, na primer izvajanje humanitarne pomoči.

*"Izkoristimo predvsem te (možnosti) po interesnih dejavnostih. Otroci so takrat zelo zainteresirani in se večina potem vključi in mogoče tudi določene teme izpeljemo takrat, pri interesnih dejavnostih."*

*"Poglobljeno [delamo] pa precej več pri dodatnem pouku."*

*"Omogočamo in dajemo možnost razvijati ta razmišljanja na različne načine: pri pouku, ob pouku, s krožki, s tekmovanji – pobude od zunaj in od učiteljev (na primer akcija Posadimo drevo na različnih ravneh)."*

*"Mi gremo iz enega projekta v drug projekt in marsikateri projekt ostane samo teorija, ne pa praksa."*

*"Moramo poskrbeti, da bo razred čist; ko začnemo pri sebi, potem lahko širimo to nekako navzven."*

*"Imamo nekaj živalic, mislim, da je en skakač prišel, se navadijo na to, da so tudi druga bitja v razredu, rastline, potem morajo poskrbeti, zalivajo redno."*

*"Da se otrok ne samo v šoli, ampak, recimo, preko raznih projektov, pri interesnih dejavnostih pač uči na drugačen način."*

*"Mi smo začeli [pouk] v zvezi s temi [ločevanji], zbiranjem plastičnih zamaškov. Pač zbiramo plastične zamaške za humanitarno akcijo in da pomagamo temu fantu, Anžetu. In zdaj s temi plastičnimi zamaški bomo šli s temi otroci naprej in jih bomo zbirali pač stalno, vsaj tri leta, da je to en skupen dogodek, en skupen projekt, da ga ti razstavljaš."*

*"Varovanje okolja je čisto preprosto. Ko greš na športni dan, da ne puščaš za sabo – smetnjaka. Ne ob poti ne tam, kjer počivaš. To je čisto konkretno, brez projekta, brez ničesar. In ta doslednost, to, recimo, skozi leta šolanja ne izgine. Konec koncev pride otrokom v kri."*

#### **4.2.2.3 Povezovanje s skupinami izven šole**

V tretjo skupino odgovorov smo uvrstili povezovanje s skupinami izven šole. Čeprav so starši pravzaprav tudi (notranji) déležniki šol, predvsem osnovnih šol, pa neposredno v pouk niso vključeni, zato sodelovanje s starši uvrščamo v to skupino. Čeprav so starši najpogosteje vključevana skupina, pa so številne udeleženke intervjujev omenjale tudi vključevanje drugih skupin, predvsem organizacij, podjetij in političnih avtoritet iz lokalne skupnosti v različne dejavnosti VITR.

*"Sodelujemo tudi s starši, organiziramo šolo za starše."*

*"Nujna je sprotna komunikacija med šolo in starši; doma slediš, kaj se v šoli dogaja, in tako na en zanimiv, igriv način lahko otroku znanje."*

*"Imeli smo pet let na šoli etnološki krožek in smo raziskovali domači kraj. So bili vsi vključeni in starši in stari starši in drugi vaščani in je bilo to živo, je zaživel." "*

*"Zdaj ko na šoli oblikujemo ta pravila šolskega reda, pač jih skušamo oblikovati v sodelovanju s starši."*

*"Vključujemo tudi druge družbe, druge strokovnjake, jih kam odpeljemo na ogled; ko je dan gozdarjenja, v, ne, ali gozd, recimo, ne, tako da gozdarji, lovci jim predstavijo svoje delo in potem to lahko v nekaterih družinah sproži celo projektno nalogo, ker se bodo seveda starši še doma tega lotili."*

*"Oblikujemo sodelovanje z organizacijami iz lokalne skupnosti (raziskovalni projekt s Centrom za TR)."*

### **4.2.3 Didaktični pristopi k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj**

Vključevanje trajnostnega razvoja in didaktični pristopi k VITR se lahko na prvi pogled v marsičem prekrivajo in je med njimi težko postaviti jasno razmejitev. Pri pričujoči raziskavi smo kot ločevalni vidik upoštevali specifičnost in konkretnost identificiranih metod. Če je pri vključevanju šlo bolj za pristope na splošno, v tej kategoriji predstavljamo opisano prakso konkretno uporabljenih metod pri posameznem načinu vključevanja VITR v šolah. Nekatero skupino odgovorov se tako prekrivajo s tistimi iz prejšnje kategorije, izpostavljam pa tudi novo skupino – gradiva, ki so ključen didaktični pripomoček.

Odgovore smo po identificiranih skupnih lastnostih razvrstili v tri skupine:

- didaktični pristopi med poukom,
- didaktični pristopi izven pouka,
- gradiva.

#### **4.2.3.1 Didaktični pristopi med poukom**

Udeleženke so večkrat poudarile, da je didaktika VITR v veliki meri odvisna od iznajdljivosti in iniciativnosti posameznega učitelja. Zato so metode in pristopi raznoliki, zelo individualni, kljub temu pa je najti nekaj skupnih imenovalcev. Skoraj vse udeleženke poudarjajo pomen aktivnih dejavnosti (posebne vaje z aktivno udeležbo učencev, terensko delo, poskusi, intervjuji), raziskovanja (reševanje problemov, kritično branje, spremljanje aktualnega dogajanja) in debatnega načina dela.

*"Pa metode, ki jih uporabljam, so recimo, metode kakšnih debat, okroglih miz, pro et contra, da se posluša, da spoštuje, da se ne smeje, ker se je on oglasil ali ta drugi, da slišiš njegovo mnenje in tako naprej. In to je ne glede na to, kakšen je predmet."*

*"Primer iz vsakdanjega življenja, ki ga potem problemsko poskušamo pogledati z vseh strani; učiti se na dobrih in slabih primerih."*

*"... da iz konkretnih situacij izhajamo; iz ene konkretne situacije v življenju ali pa v poklicu (na primer za ločevanje odpadkov pogledamo koše v naši učilnici)."*

*"Da mora dijak nekaj narediti, da nekaj razvija pa da do nekega spoznanja pride; ne da bomo učitelji vir znanja, ampak da si mentor."*

*"... iskati metode, da se dijake ali učence mentorsko usmerja, da jim ne pridigaš, ampak da jim ponudiš problem."*

*"Gremo sami na teren, raziskujemo, kje so kakšna odlagališča, koliko je smetnjakov po mestu, kakšno je ločevanje odpadkov, koliko je voda onesnažena, na kakšne načine; delo temelji na pogovoru pa mogoče na kakšnih slikovnih materialih."*

*"Otroci so bolj motivirani, če jim ponudimo aktivne dejavnosti, kjer oni nekaj počnejo, vsaj pri mlajših so uspešne opazovalne, aktivne oblike dela; projektno delo da bogatejše rezultate; delo s sodobnimi viri, na primer v računalniški učilnici na spletu kaj poiščejo."*

*"Se poslužujem večkrat metode raziskovanja, tako da imajo problemski pristop: imajo problem in ga morajo potem po nekih določenih etapah razrešiti, tako da morajo vključiti znanje matematike, branje kakšnih grafov ali pa celo oblikovanje grafov pri reševanju problemov in kjer lahko, kjer morejo (ali skupina ali posameznik) vključiti različna področja in svoje znanje od prej; rešitve poiščejo tudi v različni literaturi, pri različnih predmetih."*

*"[Tak primer je] vaja prehranjevalna veriga: eni so rastline, drugi rastlinojedci; ugotavljamo, kaj se zgodi, če kmet pošprica eno njivo s fitofarmaceutskimi sredstvi."*

*"Meni osebno se strašno izplača, če izhajam iz kakšnih konkretnih ali življenjske zgodbe ali kakšnega primera. Zgodbo poveš tako detektivsko, kaj se je dogajalo, kaj vse so posumili – doktor House slog, no, odkrivanja, kar je dejansko tako potekalo."*

Drugi zelo pogosti pristopi vključujejo tudi socialno in razvojno dimenzijo trajnostnega razvoja, pri tem gre za skupinsko delo, vzgojo in nego živih bitij ter ustvarjalno delo

(ustvarjanje gradiv in uporabnih predmetov, likovno ustvarjanje), kar vse pogosto poteka ali se zaključuje v obliki seminarских in projektних nalog.

*"Imamo par živali vedno v učilnici, tako da jih [učence] nekako povežeš s tem in vzgajaš odnos do narave."*

*"Pri skupinskem delu morajo cele traktate napisati. Kje so se dobili, kdo je bil, koga ni bilo, kako so si delo razdelili. In potem seveda tudi razgovor: A je bilo vse v redu, se strinjate, ste čutili, da ste enako obremenjeni? Tako da potem ona ocena, ki je, jo res doživijo, kot, recimo temu, pravično."*

Ne nazadnje naj omenimo še evalvacijo, ki so jo sicer omenile zgolj nekatere udeleženke, vendar jo razumemo kot pomemben način VITR, saj gre pri tem za refleksijo o lastnem delu, ravnanju in osvojenem znanju.

*"[Pri pouku se pripravljaj]mapa učnih dosežkov, osebni izobraževalni načrt, spodbujajo tudi to individualno načrtovanje, lastna analiza, refleksija."*

*"Tudi evalvacija je; otrok vidi, da smo nekaj spremenili."*

#### **4.2.3.2 Didaktični pristopi izven pouka**

Izven pouka se v obravnavanih šolah k VITR pristopa predvsem v različnih krožkih, s pripravo na in organizacijo tematskih ali predmetnih tekmovanj, najpogostejši pa so različni posebni dnevi in aktivne ekskurzije, kjer so bile kot didaktični pristop izpostavljene delavnice.

*"Že par let imamo take delavnice ob določenih dnevih, kjer se povezuje cela prva triada in učitelji vodijo posamezno delavnico. Recimo, za eko dan smo imeli enkrat prvi razred, enkrat drugi, enkrat tretji pri istem učitelju. Ampak si drugače delal z njimi, glede na njihove zmožnosti in znanje. Prvošolec je bolj opazoval in mogoče kar koli se dotikal, en drugošolec, tretješolec pa je že, recimo, bolj povezoval voh v zvezi s čutili – okušam, voham, slišim, vidim."*

*"Posebni dnevi, ki jih organiziramo drugače. Recimo peti razred ima 'Zdrav način življenja', kjer plešejo, pripravljajo zdrav jedilnik, grejo telovadit, raziskujejo preko spleta, preko virov različnih in tako naprej. Skratka, kot je več področij povezanih, otroci delajo v različnih delavnicah in tako nekako krožijo."*

*" 'Dvig samopodobe' bo tak dan, ne, ko cela šola dela eno temo, počnemo take stvari. 'Prijateljstvo medsebojno', ko so prijatelj osmega in prvega razreda."*

*"Organiziramo na primer dan šole, ki je na eno določeno temo in vsi delamo na to temo."*

*"Pri interesni dejavnosti preko projektnega dela raziskovali [briška] ledinska imena, otroci so sami raziskovali na terenu, intervjuvali vaščane, likovno poustvarjali, izdelali obsežno projektno nalogo, ki smo jo potem ravno tako razstavili v prostorih krajevne skupnosti in pa v prostorih goriške knjižnice."*

*"Narejenih je bilo kar nekaj delavnic, skupaj z mapo učnih dosežkov; učimo se ciljno načrtovati svoj razvoj, učiti se, kako se učiti."*

V nekaterih šolah organizirajo tudi posebne taborne in sodelujejo pri različnih internih (šolskih) ter državnih in mednarodnih projektih.

*"Sodelovanje v raziskovalnih projektih; vendar delo nadaljevati tudi v raziskovalni nalogi."*

*"Mi imamo aktivne ekskurzije; ne samo, da dijaki gledajo, poslušajo, vidijo, ampak da morajo tudi tam kaj narediti – delavnica, terensko delo, napisati poročilo, razmišljanje."*

*"Naši dijaki so dejansko priredili eno vrsto izobraževanja za OŠ in za vrtčevske vzgojiteljice. Predstavili ste model rastlinske čistilne naprave in kako praktično pri pouku lahko sestaviš čistilno napravo za vodo."*

*"Naravoslovci imamo pa tudi taborne. Kot tabor gremo in potem imamo različne aktivnosti, različne delavnice na taboru; si tudi kuhajo otroci sami."*

*"Pet, šest takih taborov smo organizirali in je bili tudi in umetniška delavnica in potem naravoslovna delavnica, športna delavnica, orientacija."*

*"[Primer je] interni projekt; cilj tega projekta je bil ozaveščanje otrok o skrbi za okolje in ločevanje odpadkov."*

*"Že tretje leto smo se tudi odločili, da bomo vsako leto izvedli en interni projekt. Začeli smo s to okoljsko vzgojo, ločevanjem odpadkov, nadaljevali smo s skrbjo za zdravje, za zdrav način življenja, letos pa kulturna vedenja, obnašanje, pozdravljanje."*

#### **4.2.3.3 Gradiva**

Gradiva za VITR, ki so sicer en ključnih didaktičnih pripomočkov, so po mnenju udeleženk raziskave pri nas zelo pomanjkljiva, tako da so pri njihovi uporabi relativno omejene. Večina

jih tako pripravlja lastna gradiva, pomagajo pa si tudi z objavljenimi gradivi na različnih spletnih straneh. Pri pripravi lastnih gradiv, ki so največkrat v obliki delovnih listov, si pomagajo z dokumenti in predmeti od doma (fotografije, članki, izrezki), različnimi priročniki in družbenimi aktualnostmi (na primer filmi).

*"Ogromno se dobi na internetu, kakšne tuje strani (na primer Danube Box, škatla eksperimentov Donave); moraš kar malo pobrskati, ni vse dobro."*

*"Sva naredile [s sodelavko] tudi en tak anketni vprašalnik, ki je krožil med starši, sosedi otrok, ki so ga izvajali otroci in so strašno resno zavzeli se za stvar."*

*"... z domačimi nalogami, ki jih lahko tudi spremljajo starši: enodnevnne, tedenske, mesečne; da otroci pripravijo kakšno anketo. Mi smo jih poslali tudi že poslikat pokrajino, iskali so take točke onesnažene in se o tem pogovarjali, kaj bi lahko naredili, da bi izboljšali situacijo. Otroci so dobili ogromno idej – nekaj smo jih tudi uresničili; na primer, da bi pisali županu."*

*"Uporabljamo razne knjige, literaturo na to temo; so priročniki zelo dobri, tudi novejši."*

*"Delovni zvezki so temelj in vse ostalo je potem nadgradnja."*

*"... po navadi se vedno išče (dodatna gradiva)."*

*"Je dovolj (gradiv), ampak [tudi] pri vsaki drugi temi učitelj poišče še kaj dodatnega."*

*"Jaz se poslužujem več priročnikov, gradiv in tako naprej in kar najdem na posameznih spletnih straneh."*

*"Sigurno bom v prihodnjih mesecih kot eno od stvari za motivacijo uporabljala film Avatar, tam imamo tako krasne primere povezanosti z naravo in posledic rušenja okolja in skupnosti, odnosov med torej ljudmi, odnosov z naravo."*

*"Za ta (posebni) dan so gradiva povzeta po literaturi, nekaj pa je tudi naših lastnih gradiv. Ampak niso to kopije, so potem preoblikovana, prilagojena točno temu območju, kjer delamo."*

V pripravo gradiv so velikokrat vključeni tudi učenci sami, ki pripravljajo plakate, izvajajo ankete in iščejo dodatna gradiva v knjižnici in v spletu. Gre za poudarjanje aktivne vloge učenca v učnem procesu.



*"Zvezek, ki ga imajo otroci v šestem razredu, jim pustim potem, da ga imajo potem do devetega razreda; če imajo kaj za pogledati za nazaj, lahko v [svojem] zvezku pogledajo."*

*"Smo skupaj z Metko (drugo učiteljico) izdelovali; vzeli smo ločene odpadke, recimo plastenke in potem smo izdelali skupaj didaktične igračke, družabne igre in potem smo naredili delavnico, smo povabili starše in smo se igrali, smo poizkusili."*

*"Poiščem kakšno dodatno gradivo, knjige, otroci grejo v knjižnico, prinesejo, poiščejo, kar imajo doma, da se na to temo pogovarjamo in tudi na spletu je najti kar dosti."*

*"Za naše ta mlajše: računalniško opismenjevanje s prvim, drugim razredom, smo potem kar redno uporabljali računalniško učilnico."*

#### **4.2.4 Izzivi pri vključevanju trajnostnega razvoja v pedagoški proces**

V zadnjem delu intervjujev smo več pozornosti namenili priložnostim in oviram pri vključevanju VITR v pouk. Čeprav smo se sprva osredotočali na podporo, ki jo udeleženke imajo ali nimajo tako v učiteljskem kolektivu kot pri vodstvu šole, so se v pogovorih izrazili tudi drugi vidiki, ki se niso vsi nanašali na problematiko uvajanja VITR v pouk, ampak tudi na dobre pogoje in priložnosti, ki jih učitelji imajo. Zato smo to kategorijo poimenovali kar izzivi pri vključevanju VITR v pedagoški proces.

Odgovore smo po identificiranih skupnih lastnostih razvrstili v štiri skupine:

- izzivi na ravni sistema,
- izzivi na ravni institucije,
- izzivi na ravni učitelja,
- izzivi na ravni gradiv.

##### **4.2.4.1 Izzivi na ravni sistema**

Odgovori, ki smo jih uvrstili v to skupino, se nanašajo na širši izobraževalni sistem in politiko, pri čemer so bili kot ovire izpostavljeni predvsem preobsežni in nefleksibilni kurikulum in učni načrti, pomanjkanje in neustrezna razporeditev časa, nepovezanost vsebin med leti in predmeti.

*"Zelo smo sfalili tudi s šolskim sistemom: takega, kot je bil v zadnjih desetletjih, je potrebno narediti [pristop drugačen]."*

*"Fleksibilni urnik mogoče bi malo pomagal, oziroma bi medpredmetno povezovanje; mogoče že šola kot sistem je preveč razparcelirana, vsak na svoje."*

*"Na naši (=predmetni) stopnji pa tudi, kako bi rekla, učni načrti niso usklajeni; recimo jaz reformacijo delam v osmem razredu, slovenščina v devetem razredu; jaz renesanso v osmem, glasba jo že v sedmem, tako da tukaj bi se tudi na višjem nivoju, ko nam dajejo učne načrte, morali oni uskladiti."*

*"Problem je v tem, da če se ti želiš medpredmetno povezovati z drugim učiteljem, pa naletiš v težavo v tem, da, recimo, sorodna snov ni razporejena v isto generacijo. Drugi problem, ki ga jaz vidim, je pa v tem, da imamo res teh 45 minut. Če ti hočeš malo drugače zadevo speljati, projektno, problemsko in tako naprej, je to absolutno premalo časa."*

*"Večja prednost je to, da bi bili oddelki manj številčni. Kjer so zdaj otroci razdeljeni po skupinah, dosti lažje delajo kot pa recimo tam, kjer so polni oddelki."*

Druga zelo pogosta ovira, ki so jo udeleženke izpostavile, je vse večja birokratizacija procesov v šoli, omenjale pa so tudi nefunkcionalnost strokovnih aktivov, znotraj katerih niso (ustrezno) slišne. Nekatere udeleženke poudarjajo, da se tudi znotraj obstoječega sistema da veliko narediti, vendar smo več teh odgovorov uvrstili med izzive na ravni učiteljev.

*"Čas je neka ovira, ali greš v to, pa število učencev. To sta dve največji oviri. In to tretje, da potem ta papirologija."*

*"Pa da bo program, pa da bo izpeljava, pa da bo zapisnik, pa da bo poročilo, pa analiza poročila, pa ... In to mora biti vse napisano, datirano, koliko, kdaj. To vzame čas."*

*"Te birokracije je preveč."*

*"Včasih, vsaj jaz imam občutek, kot da mi nekdo ne zaupa. Da moram deset zapisnikov napisati, kot pa da v njega napišem par stavkov. Kot da mi strokovno ne zaupa."*

*"Učni načrt je zelo natrpan."*

*"Vse učiteljice zagovarjamo to mnenje, da bi morale biti snovi bistveno manj in to snov bi potem lahko bolj poglobljeno obdelovali in obravnavali."*

*"Ko je šlo v prenovo učnih načrtov, to je bila slaba izkušnja. Kar koli se je dalo pripomb, mislim, da ena stotina od tega, kar smo dale, je bilo upoštevanega."*

*"To se pa potem kar nekako skriva, kar na oni šoli naredijo, potem se ti pa tako malo nakaže, potem pa je konec. Kot da bi vsak svoj vrtiček gojil, pa ne bil pripravljen deliti. Tako da imaš včasih občutek, da se nekaj izmislijo, potem pa ne povejo, kako naj pa to narediš."*

*"Za nov pristop k pouku bi mi rabili izkušnje. Se pravi, ne slišati tuje izkušnje, na svoji lastni koži nekaj novega probati."*

#### **4.2.4.2 Izzivi na ravni institucije**

V sklop izzivov na ravni šole smo vključili odgovore, ki se nanašajo na problematiko na ravni posamezne šole; gre torej za odnos vodstvo – učitelji, razmere v učiteljskem kolektivu, posredno tudi pomen odgovornosti in avtonomije učiteljev. Na tej ravni je zaznati tudi bistvene razlike med eno šolo in drugo ter med različnimi organizacijskimi enotami posamezne šole.

*"Pričakovanj (šole) je vsekakor preveč."*

*"Da smo pa v šoli na splošno naravnani k temu, ja, da bomo predelali snovi, ki jih moramo], in v bistvu samo dajemo in dokapavamo tisto, kar že družba dela, vse hitimo, vse je glasno. Nikoli ne vzamemo časa za se obrniti vase, recimo, zdaj bomo pa tiho, bomo razmislili, povej, počakaj, ne pa: oni je prepočasen, gremo hitro naprej, ura je in tako naprej..."*

*"Če je aktiv [ustvarjalen], se marsikaj izvede, ni problem čas, dogovor, timsko delo in se veliko zadev izvede. Mogoče res, da je čas tukaj problem."*

*"V enem timu, ki začne delati, ena negativna naravnost lahko prinese kar eno drugo [problematiko]. Ker že ti moraš vlagati tudi, da onega prepričaš, ki je že itak prepričan, da nič ne bo šlo."*

*"V šoli ni prostora za timsko delo. Enostavno ga ni. Niti ni prostora, niti ni to ovrednoteno. Ti imaš neki star sistem, potem pa nanj nekaj lepš, a ne, in upaš, da boš dobil mis sveta. Ne boš je dobil, ne. Ker je to, ker rabiš novo kvaliteto."*

*"Tu na centralni šoli manjka časa za kar koli poglobljenega; moram kolegice iz podružnične šole zelo pohvaliti, ker ni samo to, da imajo malo število otrok, ampak so same, se dosti angažirajo; me imamo res, v primerjavi z njimi manj časa – ker imamo tudi številčne oddelke."*

*"Ne morem reči, da je bila (na šoli) podpora. Ni bilo pa na neki način oviranja. Ko si se odločil, ko si bil dovolj močan, ko si dobil somišljenike, si stvar lahko izpeljal in*

*potem je bila na neki način podpora. Da bi pa prej se spodbujalo k temu, pa ni bilo in si bil res sam. "*

#### **4.2.4.3 Izzivi na ravni učiteljev**

Poudariti moramo, da se je na ravni učitelja – torej samega izvajalca pedagoškega procesa pravzaprav pokazalo največ priložnosti. Čeprav so udeleženke izražale veliko obremenjenost, so hkrati poudarjale, da tudi neusklajen sistem, prenasičeni učni načrti in (razmeroma) velike skupine učencev ob ustrezni pripravi in z zadostno mero angažiranosti omogočajo vključevanje VITR v pedagoški proces.

*"Od učitelja je vedno odvisno, da si dober, kaj boš delal."*

*"Kot učitelj vidim, da si moraš vedno sproti zadajati nove cilje."*

*"Kdor koli se tega loti – ali je to naša šola ali oddelek ali kakor koli – je tudi ogromno dela učitelja zadaj."*

*"Po mojem, smo mi tisti, vsaj nekateri, ki mogoče že razmišljamo za trajnostni razvoj, nekaj na tem delamo, drugi pa še ne vejo, kam bi se dali, in tako so tudi otroci naravnani."*

*"Jaz lahko govorim za svoje predmete. Ja, seveda. Moraš pa sam videti in sam hoteti, si zamisliti delo, vaje, dati otrokom take zadolžitve. Saj se sam odločaš, kaj boš ven potegnil."*

*"Najprej mora vsak pri sebi si razčistiti, kaj bi želel delati, kaj bi želel imeti, in potem, ko sam pri sebi razčistiš, verjetno lahko potem tudi naprej vzgajaš. Tako jaz mislim, da tudi med nami učitelji bi se lahko še kaj dalo narediti."*

*"Je pa to prepuščeno posamezniku. Koliko si pripravljen delati v skupini, koliko si pripravljen delati medpredmetno in na neki način moraš tudi sprejeti dejstvo, da vedno ni vse tako, kot ti želiš, in se moraš prilagajati."*

*"Če so (učitelji) pripravljeni delati malo drugačne in si vzeti avtonomijo - mogoče si je tudi sami ne znamo dovolj vzeti, čeprav jo imamo, mogoče se preveč zgublamo v tistih zapisanih besedilih, ki pa ni nujno, da vedno vse točno zahtevajo do te meje."*

*"Pri samih vsebinah je pa tukajle precej stvar tvoje osebne domišljije pa koliko ti vidiš posamezne povezave med določenimi vsebinami, ne. Učni načrt te nekako na to ne navaja, ne, da bi ti moral to tako delati."*

Izpostavljene ovire se v prvi vrsti nanašajo na neustrezno izobraževanje in dodatno usposabljanje (ni ustreznih delavnic za VITR, neuporabnost seminarjev), ki je usmerjeno v predavateljstvo, medtem ko se udeleženske bolj nagibajo k učitelju kot mentorju, zato sta zelo pomembni samoiniciativnost in iznajdljivost učiteljev.

*"Samo tukajle pri teh dnevih je pa dejansko problem v tem, da smo mi sami premalo podkovani v tem, kako lahko sploh problemsko nekaj zastaviš. Nas niso tako učili in na faksih še vedno ne učijo tako."*

*"Izobraževanja? En seminar, kakšni dve leti nazaj... za večje število učiteljev."*

*"Recimo ta projekt ... to je bilo zame izobraževanje, a ne. Čeprav je projekt dijakom namenjen in tako, ampak zame ... jaz sem dobila nove informacije."*

*"Pogrešamo, da dobiš kakšne informacije, kam se obrniti za kakšno stvar. Recimo dobre spletne strani, ali pa, ne vem... Da bi za učitelje pripravili kakšno stvar [v smislu izobraževanja in usposabljanja]."*

*"Predvsem, ne, se pravi, preko primerov dobre prakse, znanje, ki ga imaš, ga prenašaš, ne. Manj pa kakšne tako tradicionalne oblike usposabljanja učiteljev."*

*"S temi novimi metodami, oblikami dela, povezovanjem, v bistvu ... to je itak ... bi lahko pridobili s seminarji. Tega na fakulteti ni. V končnem seštevku na fakulteti tudi ni osnovnih stvari, kot ko prideš v razred, kako boš kontrolko sestavil, kako boš enega vprašal, kje boš oceno dobil, vsi pa hočejo od tebe to. Kje smo šele v tem, da se bomo mi medpredmetno povezovali, da bomo mi o trajnostnem razvoju razmišljali in tako naprej. In tudi seminarji, ki so na to temo, saj ko prebereš vsebino, se ti zdi fino, potem pa tja prideš, imaš pa samo teorijo. Mi bi recimo lahko naredili seminar, kako imamo mi ta tehnični dan, ki je res fajn, ne."*

*"Da bi mogli ... če je imel nekdo dobro uro, da bi se to potem, recimo, predstavilo. Jaz, recimo, če bi nekaj izvedla in bi videla, da mi je šlo to dobro in da je bilo dobro izpeljano, jaz bi bila takoj pripravljena dati tudi na internet, da bi lahko tudi drugi se tega posluževali."*

*"[Izobraževanje] bi bilo zelo dobrodošlo. Ampak za konkretno, a ne, temo. Ker preveč je vse na splošno nam dajano, kar nam ponujajo. Vse je na splošno, nič konkretnega. Ker teorije itak imamo preveč."*

#### **4.2.4.4 Z gradivi povezani izzivi**

Zadnji, a ne najmanj pomemben sklop izzivov je povezan z gradivi. Pri iskanju, predvsem pa pripravi gradiv za vključevanje VITR v pouk je veliko prepuščeno samim učiteljem; udeleženke so večkrat izrazile, da so obstoječa gradiva nepregledna in nefunkcionalna (niso problemsko zasnovana), priprava lastnih gradiv pa je zahtevna in dolgotrajna. Poleg tega se šole srečujejo tudi s pomanjkanjem materialov in nedostopnostjo IKT.

*"Je pa res, da smo [tu] učitelji omejeni tudi z materiali, tako da če ti hočeš nekaj dobro izpeljati, rabiš tudi, rabiš barve, rabiš papir."*

*"Zakaj se ne poslužujem interneta. Določene informacije že sama poiščem. Če bi pa hotela otroke peljati v računalniško učilnico: naša računalniška učilnica je kar zasedena, včasih je težko priti notri, takrat kadar rabiš."*

*"Na neki način jaz pogrešam to, da bi samo vzel gradivo in delal. Se mi zdi, da moramo še veliko pripraviti sami, če se hočeš to iti."*

*"Za fiziko pa tehniko sigurno (gradiva) niso dovolj pripravljena oziroma zelo malo ali skoraj nič."*

*"Jaz za Geografijo tudi pogrešam gradiva, s katerimi bi lahko bolj problemsko delali."*

*"Pri Zgodovini je isto. Nobena kontinuiteta, diskontinuiteta, tega ni."*

*"Jaz bi želela, da bi bilo v teh učbenikih vključenih več teh ekoloških tem, pa v delovnih zvezkih pa več strukturiranih nalog. Ker, mislim, preveč je res teh dejstev notri samo."*

### **4.3 Ugotovitve**

Fokusne skupine smo izvedli na šolah, ki se v primerjavi z drugimi kažejo kot bolj aktivne pri vključevanju VITR v pedagoški proces. Zato so bila naša pričakovanja v zvezi z rezultati raziskave razmeroma visoka: opis številnih različnih metod, predstavitev inovativnih pristopov in gradiv. Pridobili naj bi številne primere dobrih praks, ki bi jih v obliki priporočil lahko posredovali tudi drugim, manj aktivnim in manj inovativnim šolam, s čimer bi posledično vplivali na večjo raven vključevanja VITR v pedagoški proces.

Pozitivna ugotovitev je vsekakor ta, da se udeleženke raziskave vsekakor zavedajo ključnega pomena trajnostnega razvoja in ga povečini tudi razumevajo v najširšem smislu. Podobno se

zavedajo tudi pomena VITR in razveseljivo je, da ga na različne načine tudi skušajo vključevati v svoje delo, morda celo bolj na vzgojni ravni kot v sam pouk. Med razgovori smo ugotovili, da se VITR sicer vključuje v pouk in druge dejavnosti izven pouka, vendar bistvene inovativnosti nismo zaznali. Zdi se, da so učitelji, kljub želji in interesu za aktivnejše delovanje bodisi omejeni z nekimi ustaljenimi vzorci poučevanja bodisi preobremenjeni z izvajanjem obveznih vsebin, da bi bili dejavnejši na področju VITR.

Negativna ugotovitev je, da vsaj pri obravnavanih šolah ni ustrezne in zadovoljive implementacije. Udeleženke so navedle nekaj ovir, ki jim preprečujejo realizacijo naprednejših zamisli. Ovire so, ugotavljamo, predvsem na ravni sistema, torej bi bilo smiselno razmisliti o prenovi izobraževalne politike, od izobraževanja učiteljev do organizacije pouka. Vendar so udeleženke tudi poudarile, da je stanje kljub vsemu boljše kot pred leti. K temu je morda do neke mere pripomogla aktivnejša promocija VITR, pa tudi večja prisotnost tematike v medijih.

Stanje vključevanja VITR v pedagoški proces na (obravnavanih) slovenskih šolah torej ni neobstoječe, vsekakor pa ne moremo reči, da je na zadovoljivi ravni. Ugotovitve raziskave kažejo, da je za učinkovito VITR na vseh ravneh potrebna sistematična in celovita prenova, ki bi morala obsegati splošno izobraževalno politiko, usposabljanje pedagoških delavcev, vsebino kurikula in učnih načrtov ter vsaj do neke mere tudi organizacijo samih izobraževalnih institucij. V proces prenove bi bilo smiselno vključiti dejanske izvajalce pouka, torej učiteljice na različnih stopnjah in predmetnih področjih in jo zasnovati bolj praktično kot teoretično, saj je raziskava pokazala, da učitelji pogrešajo predvsem prenos izkušenj in konkretnih rešitev.

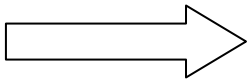
## 5 Poučevanje in učenje za trajnostni razvoj – nekateri didaktični vidiki

V tem poglavju bomo skušali združiti ugotovitve, do katerih smo prišli s pregledom spletnih priročnikov, in rezultate naše raziskave s pomočjo strokovnih in znanstvenih dognanj raziskovalca s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Najprej bomo postavili izhodišča za naše razmišljanje o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj nato pa podali nekaj iztočnic za prakso poučevanja (in učenja) za trajnostni razvoj. Navedli bomo oblike in metode dela, ki so se izkazale kot uspešne pri doseganju ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, pa tudi primere dobre prakse, ki smo jih zasledili v literaturi.

### 5.1 Spremenjene vloge učiteljev in učencev

Že v poglavju 2.2.2 (Koncept vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – nekatere dileme) in naslednjih smo se posvetili nekaterim vidikom današnje izobraževalne paradigme v povezavi s trajnostnim razvojem. Poleg ostalih sprememb, ki se dogajajo (ali naj bi se, če bi hoteli doseči cilj vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj) na področju izobraževanja, je vsekakor ena bolj očitnih tudi drugačna vloga učiteljev in učencev v izobraževalnem procesu. Nekatere spremembe, ki jih predpostavlja aktivna in sodelovalna učilnica, so nakazane v spodnji preglednici.

#### Preglednica 4: Nekatere spremembe v vlogah učitelja in učenca

|                                      |  |                              |
|--------------------------------------|--|------------------------------|
| Pouk, osredotočen na učitelja        |  | Pouk, osredotočen na učenca  |
| Pomemben je rezultat učenja          |  | Pomemben je proces učenja    |
| Učitelj "prenaša" znanje             |  | Učitelj organizira znanje    |
| Osredotočenost na posamezne predmete |  | Holistični pristop učenju    |
| Učenec je pasiven prejemnik znanja   |  | Učenci so aktivni            |
| Učenci odgovarjajo na vprašanja      |  | Učenci postavljajo vprašanja |
| Tekmovalnost med učenci              |  | Sodelovanje v procesu učenja |

Vir: Prirejeno po CCEA 2007

V "tradicionalni" učilnici učenci sprejmejo avtoriteto učitelja, v drugem pa postanejo aktivni konstruktorji svojega znanja. Metode slednjega so ponavadi blizu skupinskemu delu, praktičnim vajam, simuliranim primerom itd., ki vključujejo vse člane skupine. Pogoste aktivnosti so igre vlog, projektno delo, miselni vzorci, študije primera itd. (InWent, 2003). Učenci so aktivni pri konstrukciji svojega znanja, sodelujejo pri odločitvah, kako se bodo



učili, imajo možnost izbiranja aktivnosti, so soudeleženi v procesu učenja. Učitelj pa (p)ostane moderator, mentor, svetovalec.

V spodnjih preglednicah je podanih nekaj značilnosti sodobne učilnice; v levi so prakse, ki so bolj zaželeni v delovanju in organiziranju sodobne učilnice, v desni pa tiste, ki jih je (naj bi jih bilo) v primerjavi s tradicionalno učilnico danes manj. To nikakor ne pomeni, da so tradicionalni pristopi v učilnici nezaželeni, temveč da gre za razmislek o vlogi učitelja in učenca, kritiki pouka, osredotočenega na učitelja, in za večanje odgovornosti in učnih izzivov za učence (Daniels & Bizar 2005).

**Preglednica 5: Poudarki v sodobni učilnici**

| <i>Sodobna učilnica</i>   |
|---|
| <b>VEČ:</b>   |
| Izkustvenega, induktivnega učenja   |
| Aktivnega učenja v razredu  |
| Učenja glavnih načel in konceptov področja  |
| Manj obravnavanih tem, katerim se pristopa bolj poglobljeno                                 |
| Odgovornosti za lastno delo učencev   |
| Sodelovanja učencev pri izbiri (npr. raziskovalnih tem, knjig, raziskovalnih projektov ...) |
| Uveljavljanja principov demokracije v šoli  |
| Upoštevanja različnih kognitivnih in afektivnih slogov učencev                              |
| Sodelovalnih dejavnosti (razvoj razreda kot medsebojno odvisne skupnosti)                   |
| Sodelovalnih vlog za učitelje, starše, ostale zaposlene na šoli                             |
| Opisnih evalvacij učenčevega napredovanja   |

Vir: Prirejeno po Daniels & Bizar 2005

**Preglednica 6: Česa bo (je) manj v sodobni učilnici?**

| <i>Sodobna učilnica</i>   |
|---|
| <b>MANJ:</b>  |
| Tradicionalnih predavanj  |
| Pasivnosti učencev (sedenja, poslušanja, sprejemanja informacij)                            |
| Nagrajevanja tišine v razredu   |
| Posvečanja časa izpolnjevanju delovnih listov, delovnih zvezkov in ostalega "sedečega" dela |
| Memoriziranja dejstev in podatkov   |
| Poudarka na tekmovalnosti in ocenah   |
| Delitve učencev po sposobnostih   |
| Uporabe in zanašanja na standardizirane teste   |

Vir: Prirejeno po Daniels & Bizar 2005

### **5.1.1 Vseživljenjsko izobraževanje – usposabljanje učiteljev za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj**

Naj se na tem mestu pomudimo še ob temi, ki bi sicer lahko našla mesto drugje v tem poročilu, pa vendar smo jo umestili sem kot enega pomembnih vidikov, ki ima neposreden vpliv na učiteljevo delo v razredu – usposabljanje učiteljev, namreč. Seveda tisto usposabljanje, ki bo učiteljem dalo znanje in veščine, da se soočijo z izzivi vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Ena od ugotovitev naše raziskave je bila, da se učiteljice ne čutijo dovolj usposobljene, da bi lahko suvereno poučevale in vključevale vsebine s področja trajnostnega razvoja v svoj pouk. Pogrešajo dodatna usposabljanja, še posebno so izpostavile praktično dimenzijo – kako to "izvajati" v razredu, z učenci. Le redke med njimi so bile dejansko deležne usposabljanja s področja VITR in te so, kot je zaznati iz njihovih odgovorov, pogrešale predvsem "aplikativnost" usposabljanj. Poleg tega, da so le redko zasledile usposabljanje, specializirano za VITR, so pričakovanja tistih, ki so se ga udeležile, bila le deloma izpolnjena, saj so zaznale "preveč teorije in premalo praktičnih veščin."<sup>26</sup> V današnji hitro se spreminjajoči družbi velja, da se spreminjajo tudi izobraževalne prakse in iz odgovorov učiteljic je bilo zaznati, da le težka držijo korak z vsemi novostmi. Zato si želijo predvsem izpopolnjevanja v smislu delavnic, saj bi bil prenos tako pridobljenih izkušenj v razred bolj neposreden. Vsekakor pa vidimo kot pozitivno izhodišče za VITR dispozicijo učiteljic do nenehnega učenja in izpopolnjevanja. Kot smo že zapisali, je proces učenja ključen za pot v trajnostno prihodnost, in tega se učiteljice zavedajo. Ali, kot so dejale, tudi same se v procesu poučevanja nenehno učijo – od učencev.

Potrebo po dodatnem usposabljanju in izpopolnjevanju učiteljev so zaznali tudi drugi raziskovalci (prim. Henderson & Tilbury 2004, Shallcross b. l., 2006c, Sterling idr. 2005, Tilbury 2007, Posch & Steiner 2006) in vseživljenjskemu izobraževanju učiteljev pripisujejo pomembno vlogo za uspeh vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Učitelji imajo namreč ključno vlogo znotraj šolske skupnosti. So prvi implementatorji politik in posredniki med učenci in šolskimi oblastmi, so bistveni člen, okoli katerega se vrti razvoj šole (Bezzina & Pace 2006). Izhajajoč iz v prejšnjih poglavjih opisanih sprememb izobraževalnega procesa,

---

<sup>26</sup> Kot zanimivost naj navedemo ugotovitev, ki sta jo zapisala tudi Tilburyjeva in Wortman (2004) in ki se sklada z mnenjem učiteljic iz naše raziskave; vse prepogosto naj bi bili učitelji deležni teoretičnih razlag, kaj vzgoja in izobraževanje je, in le redki imajo možnost videti, kako naj bi ta zaživela in delovala v praksi.

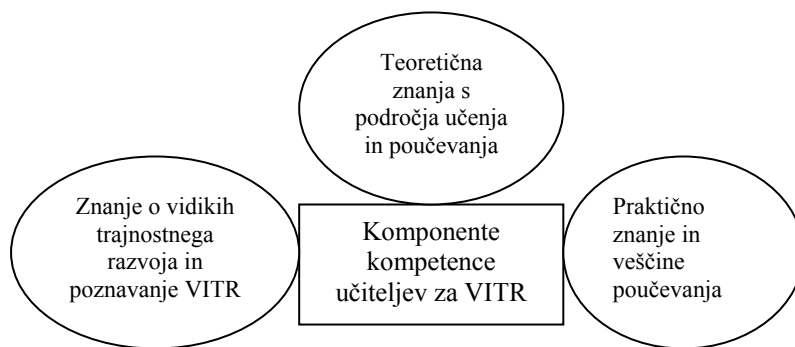
morajo tudi učitelji razvijati nove veščine, kot so kritično mišljenje in refleksija, dialog in pogajanja, sodelovanje in partnerstva (Tilbury & Wortman 2004).

Tudi vsešolski pristop (ki je predpostavka šole, ki vzgaja in izobražuje za trajnostni razvoj) terja od učiteljev dodatne veščine in spretnosti. Sodelovalna kultura, ki je nujna za vsešolski pristop (Shallcross 2006c), predpostavlja od učiteljev medosebne veščine, ki jim bodo pomagale doumeti procese znotraj skupin in reševati morebitne težave – to so na primer komunikacijske veščine, veščine reševanja konfliktov ipd. (prav tam).

Iz zgoraj zapisanega tako sledi, da je – za zagotavljanje uspešnosti vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – nujno sistematično usposabljanje učiteljev. To s svojo raziskavo potrjujeta tudi Henderson in Tilburyjeva (2004), ki pravita, da imajo uspešni programi vsešolskega pristopa za trajnostno izobraževanje tudi uspešno zastavljeno izobraževanje učiteljev in posvečajo profesionalnemu razvoju učiteljev veliko pozornosti.

Osnovne komponente kompetence učitelja za VITR so razvidne iz spodnje slike.

**Slika 2: Osnovne komponente kompetence za VITR**



**Vir: Prirejeno po Sandell, Öhman & Östman 2005**

## **5.2 Prvine vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj**

V nadaljevanju predstavljamo nekatere prvine, osnovne podmene vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Ob posameznih prvinah podajamo v okvirčkih tudi primere dobre prakse in zamisli za aktivnosti. Odločili smo se, da jih, raje kot v ločenem poglavju, prepletamo s teoretičnimi (in konceptualnimi) izhodišči vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

### **5.2.1 Sistemsko mišljenje**

Kot pravi Tilburyjeva (2007) temelji sistemsko mišljenje na kritičnem razumevanju, kako delujejo kompleksni sistemi, kot na primer okoljski ali družbeni, upoštevajoč celoto ne pa seštevka njenih delov. Sistemsko 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 (Tilbury 2007).

Zato mora izobraževanje za trajnostno prihodnost vključiti predpostavko systemskega mišljenja, da je celota "več kot le seštevka posameznih delov. Osnovne lastnosti živih sistemov so lastnosti celote, ki jih nima noben posamezni del; te lastnosti izhajajo iz interakcij in odnosov med deli. Torej lahko lastnosti posameznih delov razumemo, ko razumemo celoto" (Williams 2008).

Sistemski pristop k učenju bo omogočil učencem videti stvari iz druge perspektive, povezati lokalne in globalne dejavnike trajnostnega razvoja, 'videti gozd in ne le drevesa'. Predpostavlja interdisciplinarni in participatorni pristop, saj le tako lahko vidimo celotno sliko, povezave med deli sistema in, denimo, predvidimo posledice človekovih dejanj, vključno s "skritimi stroški" ali "stranskimi učinki" (Sterling idr. 2005). "Sistemsko mišljenje je način dojemanja, skupek načel, orodij in tehnik, ki nas pomagajo voditi do pristnih trajnostnih rešitev / rešitev, ki se osredotočajo na bistvene probleme in vodijo k trajnostni spremembi. Sistemski pristopi nam pomagajo preusmeriti našo pozornost s "stvari" na procese, od statičnega k dinamičnemu, od 'delov' k 'celotam' " (prav tam).

#### *Primer dobre prakse in aktivnosti*

*Linkingthinking* je odličan in obsežen priročnik, namenjen učiteljem in učencem pri razvijanju razumevanja in veščin, povezanih s sistemskim mišljenjem in trajnostjo. V priročniku je ogromno dejavnosti, ki služijo uporabnikom za razmišljanje o trajnosti in jih usmerja v doseganje trajnostnih

ciljev. Avtorji uporabljajo izraz 'sistemsko učenje', ki označuje njihov pristop pri pripravi priročnika. 'Linkingthinking' "prevajajo" tudi kot sistemsko mišljenje, celostno mišljenje, relacijsko mišljenje. V nasprotju s klasičnim videnjem izobraževalnega procesa kot prenosa informacij podpira aktivne in participativne učne izkušnje in metode poučevanja. Poudarjena je visoka stopnja interakcije med učečimi oziroma med učečimi in učitelji.

Avtorji priročnika so S. Sterling, Sterling, S., P. Maiteny, D. Irving & J. Salter. Dostop: <http://assets.wwf.org.uk/downloads/linkingthinking.pdf>.

*Aktivnost*

### *Sistemsko mišljenje*

Kako stvari poimenujemo, vpliva na naše dožemanje. Na primer: to je 'ekonomski problem', to je 'zdravstveni problem', 'družbeni problem' itd. Čeprav so poimenovanja pomembna, pa lahko prikrivajo podmene in omejijo naše pristope k problemom. Sledi opis aktivnosti, s katero skušamo učenecem, dijakom, študentom pomagati videti širšo sliko (za različne starostne skupine jo lahko prilagodimo).

Udeleženci naj poimenujejo en okoljski problem. Ne sugerirajte, ali naj bo lokalni, nacionalni ali globalni. Čearkoli se domislijo, bo primerno – globalno segrevanje, onesnaženje voda ... Temo zapišite na tablo. Skupino razdelite v več podskupin (odvisno od števila deskriptorjev, ki jih boste uporabili). Najbolje bo, da skupinice sedijo v krogu ali polkrogu – tako tudi vsaka skupinica fizično predstavlja drugačen pogled na problem. Vsaki skupinici izročite po eno kartico, na katero ste zapisali eno značilnost/deskriptor. Izbirate lahko po lastni presoji, nekaj predlogov: ekonomski, družbeni, etični, politični, zgodovinski, znanstveni, tehnološki, estetski, zdravstveni, povezan s človekovimi pravicami, medgeneracijski ...

Pozovite udeležence: Opredelili ste okoljski problem. Pa je le okoljski? Želim, da s pomočjo te aktivnosti problem raziščete tako, da nanj pogledate z drugega zornega kota.

Vsaka skupinica naj nato prediskutira problem z vidika deskriptorja, ki ste jim ga izročili, nato pa svoje ugotovitve predstavi celotni skupini na način: Ta problem je (*ekonomski, etični, politični ...*) zato, ker ... Med njihovimi govori lahko na tablo skicirate pajkovo mrežo/diagram, da bi nakazali glavne točke. Ko vsaka skupinica zaključi, vprašajte vse udeležence: Kakšne vrste problem je torej to? Zelo verjetno je, da boste dobili odgovore različnih dimenzij. Kako je raba različnih značilnosti/deskriptorjev spremenila njihovo gledanje na "okoljski" problem? Ali sploh obstaja takšna reč, kot je "okoljski problem"?

Prevedeno in prirejeno po: Sterling idr. 2005.

## **5.2.2 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. (Tilbury 2007).

Kritično mišljenje nam omogoči vpraševanje o nekaterih "samoumevnostih", pomaga nam prepoznati moč izza institucij, vlad, medijev, organizacij, ljudi okoli nas; dekonstruira naše videnje na svet; pomaga nam uvideti relacije moči v naših skupnostih, šolah, delovnih

*Primer dobre prakse*

### **Consuming planet Earth**

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.

[http://www.consumer.vic.gov.au/CA256902000FE154/Lookup/CAV\\_Publications\\_Consumer\\_Staff/\\$file/ConsumingPlanetEarthIntro.pdf](http://www.consumer.vic.gov.au/CA256902000FE154/Lookup/CAV_Publications_Consumer_Staff/$file/ConsumingPlanetEarthIntro.pdf)

organizacijah; pomaga nam priti do pravih vzrokov problemov in videti več kot le simptome; z razmislekom o vrednotah nam pomaga ugotoviti vpliv naše kulture na naš pogled na svet; daje nam zmožnost, da sodelujemo pri spremembah (Tilbury & Wortman 2004).

*Aktivnost*

#### *Naredite antioglas!*

Namen aktivnosti je učence napeljati k razmišljanju in ugotavljanju, na kakšen način skušajo proizvajalci, prodajalci z oglasi vplivati na odločitve potrošnikov. Učenci kritično razmišljajo o oglaševanju v sodobni družbi in njegovem vplivu nanje.

#### *Lastnosti in ocenjevanje oglasov*

Pred izvedbo aktivnosti učenci sami poiščejo različne oglase v različnih medijih – lahko so tiskani, televizijski, radijski, spletni ... Med oglasi naj izberejo dva: oglas, ki jim je zelo všeč, in oglas, ki jim ni všeč. Oglasa naj izrežejo, fotokopirajo ali (optično) posnamejo in ju prinesejo s seboj k pouku. Učitelj spodbudi učence, da povedo svojim sošolcem, zakaj so izbrali ravno ta oglasa.

Tiskane oglase, ki so jih prinesli učenci, pritrдите na tablo ali drugo površino z magneti ali lepilnim trakom. Oglase ločite, tako da bodo tisti, ki so bili učencem všeč, zbrani na eni strani, na drugi pa naj bodo tisti oglasi, ki učencem niso bili všečni. Učenci naj skušajo najti skupne lastnosti tako enih kot drugih oglasov. Učence razdelite v dve večji skupini. Vsaka naj na plakatu napravi miselni vzorec; ena skupina naj se osredotoči na lastnosti všečnih oglasov, druga pa na lastnosti tistih oglasov, ki jim niso bili všeč. Predloga je priložena. Poleg tiskanih oglasov si lahko seveda ogledate tudi televizijske in radijske oglase, ki so jih učenci posneli, pa spletne oglase ...

#### *Priprava antioglasov*

Učence razdelite v skupinice po štiri in jim razložite, da bodo pripravili antioglas. Da si bodo lažje predstavljali, kakšna bo njihova zadolžitev, lahko skupaj obiščete spletno stran organizacije Adbusters (<http://www.adbusters.org/>) ter si ogledate nekaj primerov njihovih antioglasov (izraz, ki

ga uporabljajo na tej spletni strani, je *spoof ads*). Oglasi so dostopni na internetnem naslovu <http://www.adbusters.org/gallery/spoofads>.

Učenci naj sami izberejo proizvod, za katerega bodo pripravili antioglas. Lahko se odločijo za določeno blagovno znamko in priredbo njenega oglasa ali za kateri koli izdelek brez blagovne znamke. Priporočljivo je seveda, da je proizvod (izdelek ali storitev) učencem dobro znan – kot so hitra prehrana, gazirane pijače, računalniške igrice in podobno. Miselna vzorca, ki so ju pripravili učenci, naj bosta razstavljeni, tako da si lahko učenci pri pripravi oglasov pomagajo z ugotovitvami, ki so jih vanju vpisali. Uporabijo naj prepričevalne tehnike, ki so jih analizirali pri oglasih in za katere menijo, da so uspešne.

Če ste omejeni s časom in materiali, ki so na voljo, lahko učenci pripravijo oglase, ki ne zahtevajo ne veliko časa ne veliko materialov. Če se odločijo za tiskani oglas, bodo potrebovali primere oglasov ali oglas, ki ga bodo prirejali, škarje, barvne svinčnike, lepilo, karton. V tem primeru lahko aktivnost izvedete v eni ali dveh šolskih urah.

Izdelovanju antioglasov pa se seveda lahko nameni tudi več časa in se to aktivnost zastavi kot domačo nalogo. V tem primeru ni zadržkov, da bi bili oglasi bolj kompleksni, domiselni, narejeni s pomočjo različnih tehnologij (na primer snemanje).

#### *Ocenjevanje in izbiranje najboljšega antioglasa*

Namesto enostavnega prikaza oglasov drugim učencem, lahko izpeljete tekmovanje s predstavitvijo, ocenjevanjem ter izbiranjem najboljšega antioglasa. V ta namen skupaj z učenci pripravite tudi presojevalnik, s katerim bodo učenci spremljali in ocenjevali oglase. Vanj vključite postavke, ki se vam zdijo pomembne, nekatere so našteje v nadaljevanju: Ali vas je oglas pritegnil? Ali je oglas vizualno privlačen? Ali je besedilo razumljivo? Ali je besedilo smiselno za prejemnika?

Oglas lahko učenci izberejo tudi z dvigom rok (zmagovalni je tisti antioglas, ki prejme največ glasov). Priporočljiva je kratka kritična analiza predstavljenih oglasov, s katero učenci pokažejo, kaj so z aktivnostjo usvojili.

Vir: Dolceta, <http://www.dolceta.eu/slovenija/Mod4/spip.php?article60> (avtorica Suzana Sedmak)

#### *Primer dobre prakse*

##### *Pri(po)ročnik za soočanje z globalnimi izzivi*

Na spletni strani Tudi jaz (skupni projekt organizacij Focus, Humanitas, Društvo Afriški center, Ekvilib inštitut, Poper), kjer se avtorji kritično lotevajo potrošniške družbe in netrajnostnih življenjskih slogov, je objavljen tudi Pri(po)ročnik za soočanje z globalnimi izzivi, v katerem so nanizane zamisli in učne aktivnosti za izpeljavo učnih ur s področja potrošništva, medkulturnosti, ekosistema itd.

[Http://tudijaz.org/prirocnik/](http://tudijaz.org/prirocnik/)

### **5.2.3 Vizija 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. Učečim pomaga vzpostaviti vez med njihovimi dolgoročnimi cilji in njihovimi takojšnjimi dejanji (Tilbury 2007). Zamišljanje prihodnosti

spreminja odnos ljudi do prihodnosti, omogoča jim razjasnitev lastnih vrednot, vodi do načrtovanja sprememb za trajnostno prihodnost (Tilbury & Wortman 2004). Posamezniki pridobijo zmožnost identificiranja in kritičnega vpraševanja o njihovih željah glede prihodnosti, omogoča priložnosti odkrivanja podobnosti in različnosti z vizijami drugih ljudi pa tudi možnih konfliktov, pomaga posamezniku dojeti proces sprememb kot zaporedje korakov (prav tam).

#### *Primer dobre prakse*

##### *It's a living thing!*

Aktivnost zamišljanja prihodnosti so uspešno aplicirali v avstralskem programu usposabljanja učiteljev za vzgojo in izobraževanja za trajnostni razvoj. V okviru dela v delavnicah so udeleženci zamišljali svojo trajnostno prihodnost, kasneje pa jih dekonstruirali z ostalimi udeleženci in ugotavljali kako in v čem se njihove vizije razlikujejo. Deljenje vizij jih je spodbudilo k razmisleku o njihovih življenjskih izkušnjah in vrednotah ter kako so te vplivale na oblikovanje njihovih vizij in pričakovanj v (o) prihodnosti.

[http://www.livingthing.net.au/rc/casestudies/pdev\\_Overview.pdf](http://www.livingthing.net.au/rc/casestudies/pdev_Overview.pdf)

#### *Aktivnost*

Vizije prihodnosti podpirajo aktivne in sodelovalne učne strategije, med katerimi so tudi te metode:

*Drevo prihodnosti.* Omogoča posameznikom upoštevati/predvideti bodoče posledice, vplive neke spremembe. Uporabimo oziroma rišemo podobo drevesa – na njej deblo simbolizira spremembo, glavne veje predstavljajo skupine, na katere ta sprememba vpliva, posledice spremembe predstavljajo manjše veje (velikost veje je odvisna od "velikosti" posledice).

*Zgodovina prihodnosti.* Tehnika, s pomočjo katere si udeleženci zamislijo, da živijo v bolj trajnostni družbi 50 let v prihodnosti, nato pa konstruirajo vizualno zgodovino, kako je do teh sprememb prišlo.

*Časovnice.* Z njimi lahko konstruiramo osebne, skupnostne ali celo nacionalne časovnice pomembnih preteklih dogodkov vse do danes nato pa izgradimo alternativne scenarije prihodnosti – tako idealne kot verjetne vizije prihodnosti.

Vir: Tilbury & Wortman 2004 (primeri tehnik tudi v Martin 2008)

## **5.2.4 Participacija pri odločanju**

Gre za več kot zgolj posvetovalni proces, saj vplete posameznike v skupne analize, načrtovanje in nadzor nad lokalnimi odločitvami. V najbolj 'žlahtni' 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).

### 5.2.5 Partnerstva

Spremembe v smeri trajnosti bodo terjale tudi spremembe družbenih struktur; v mrežah in partnerstvih pa lahko vidimo nove priložnosti za učenje in načine soočanja z izzivi (ne)trajnostne prihodnosti. Ker so nehierarhična, so lahko partnerstva močna inovativna sila v spreminjanju institucij. Ponujajo tako formalne kot neformalne priložnosti za učenje. (Tilbury 2007). Če naj bi se družbe usmerile v trajnostno prihodnost, bo to terjalo strukturne spremembe, v katere bodo morali biti vpleteni in sodelovati vsi deležniki, od industrije, vlade, javnosti, biznisa, organizacij skupnosti itd. Partnerstva zavzemajo tudi osrednje mesto pri implementiranju ciljev desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Lahko so zelo različnih – glede na to, kako se vzpostavijo, stopnjo formalnosti, število partnerjev ... S pomočjo sodelovanja prihaja do sinergijskih učinkov, partnerstva omogočajo ustvarjanje skupne vizije, dialoga. Združevanje virov je tudi pomembna značilnost partnerstev, ko se lahko različne institucije z različnimi materialnimi viri, specializacijami, zaposlenimi skupno uspešno lotijo kompleksnih trajnostnih projektov. Partnerstva so lahko učinkovita tudi pri kršenju hierarhičnih norm (nekaj podobnega je zaznala avtorica spodnjega primera) oziroma odstranjevanju hierarhičnih pravil in tradicionalnih struktur moči, kar bo v prihodnosti še posebno velik izziv pri vzpostavljanju trajnostne družbe (Tilbury & Wortman 2004).

#### *Primer dobre prakse*

*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. 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.

### *Partnerstva*

Avtorica opisuje projekt z nazivom *Sedem čudežev našega kraja*, v katerega so bile povezane tri osnovne šole: slovenska, slovaška in češka. Cilji projekta so bili učenje o domačem kraju, raziskovanje narave v okolici, povezovanje učencev, učiteljev in staršev. S šolama iz tujine so razvijali komunikacijske spretnosti, saj so med drugim komuniciral v treh jezikih pa tudi z animacijami, risanjem in rabo računalnika. V teku enoletnih aktivnosti so učenci spoznavali domači kraj, ugotavljali edinstvenost narave domačega kraja, odpravljali jezikovne ovire med partnerji, utrjevali partnerske vezi, spoznavali tudi druge kraje in kulture v Evropi. Teme, ki so jih izbirali, so bile izvirne in zanimive za učence; na primer: najzanimivejši zgodovinski kraj ali spomenik v našem kraju; kraj z najvišjo nadmorsko višino v okolici naše šole; najlepši običaji v naših vaseh in krajih; najzanimivejši poklic v našem kraju itd. Na vseh treh partnerskih šolah so se vsak mesec odvijale dejavnosti na isto temo, informacije so med seboj izmenjevali s pomočjo računalnika, ob koncu projekta so organizirali izlet in srečanje partnerjev. Avtorica ugotavlja, da je projekt popestril in obogatil pouk; učenci so razvijali komunikacijske kompetence, večino rabe IKT; razvijali so sposobnost sodelovanja ... S projektom so se v delo vključili tudi starši in drugi zaposleni na šoli, lokalne organizacije. Izboljšalo se je komuniciranje med učitelji in učenci, njihov odnos je pridobil prijateljsko dimenzijo in to je po avtoričinem mnenju največja prednost projekta. Ustvarjanje partnerstev pa je poseglo tudi v življenje lokalne skupnosti, saj je med drugim občina preko projekta povezala s slovaško občino partnerske šole.

Vir: Jana Grah. 2007. Sedem čudežev našega kraja. Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu, št.1/2, let. 1, 89–93.

### **5.3 Oblike in metode pri poučevanju in učenju za VITR**

*Aktivne pristopi k učenju* imajo posebno vlogo v literaturi in priročnikih, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj. Gre za 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).

*Izkustveni vidik učenja* za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj bo tudi izpostavljen. 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 razmišljujočega 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 temelječe 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).

*Sodelovalno učenje* je pomembno pri razvijanju socialnih veščin, spoštovanju drugih, reševanju problemov, ki nastajajo skozi skupinsko dinamiko, veščinah organiziranja dela ipd. Vsak član tima je tako odgovoren ne le za naloge/učenje, temveč tudi za pomoč ostalim članom pri učenju, saj delo poteka, dokler vsi člani skupine ne zaključijo. Krepi se pripadnost skupini in spoznanje, da vsi člani delijo enako usodo. Raziskave so pokazale, da se s pomočjo strategije sodelovalnega učenja učenci učijo hitreje in bolj učinkovito, pomnjenje je boljše, njihov odnos do učne izkušnje je pozitiven (Johnson & Johnson b. l.).

### 5.3.1 Aktivno učenje – primeri

O osnovnih prvinah in nekaterih strategijah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj smo že pisali. Pomembno je, da jih tudi pri izbiri oblike in metode poučevanja in učenja upoštevamo in pristopamo k procesu učenja s strategijo systemskega mišljenja, z vidika opolnomočenja posameznika in upoštevajoč njegove odgovornosti, s stališča skupnosti in potrebe po novi viziji prihodnosti, z razmislekom o etiki in vrednotah, povezanosti naravnega sveta in človeške skupnosti itd. Na ravni šole je tako medpredmetno/interdisciplinarno povezovanje nujno za doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostno prihodnost.

*Primer dobre prakse*

*Prečanje meja disciplin*

*Kaj se skriva v lipi?*

Avtorica primera opisuje tehniški dan na osnovni šoli, katerega osrednja tema je bilo drevo lipa. Projekt je bil *interdisciplinarno* zasnovan, saj je ob prikazu kulturne dediščine vključeval veliko različnih dejavnosti: družbene igre z elementi gibalnih spretnosti, predstavitev žaganja v preteklosti in tudi drugih procesov dela z lesom, predstavitev starih kmečkih orodij, predstavitev geografskih in zgodovinskih značilnosti domačega okoliša, predstavitev okoliških ljudskih pripovednih in pesniških besedil, kiparsko oblikovanje ipd. Poleg pozitivnega odziva sodelujočih učencev in učiteljev, je projekt doživel tudi medijske objave.

Vir: Nataša Grom. 2008. Kaj se skriva v lipi? Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu, št. 1., let. 2, 75–78.

V nadaljevanju opisujemo metode in oblike poučevanja in učenja za trajnostni razvoj, ki jih bomo najpogosteje srečali v priročnikih, študijah primerov pa tudi opisih učiteljic, in ki so se izkazali kot primerne za doseganje ciljev VITR predvsem z vidika učnega procesa in aktivnega konstruiranja znanja.

### *Debata*

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

*Aktivnost*

### *Piramidna diskusija*

Učenci izberejo tri od določenega števila možnih rešitev, ki se nanašajo na energetske učinkovitost šole (zamisli za problem so lahko seveda karseda raznolike; temo lahko predlaga sam učitelj ali do nje pride preko pogovora z učenci). Učenci svojo odločitev prediskutirajo v parih in v vsakem paru se odločijo za eno skupno rešitev problema. Nato se združita dva para in nadaljujeta z diskusijo, dokler ponovno ne izbereta skupne rešitve izmed dveh možnih. Skupina štirih učencev se združi z drugo skupino štirih učencev in tako dalje, dokler celoten razred ne izbere ene rešitve. Učenci ocenijo skupno rešitev in proces, s pomočjo katerega so prišli do nje.

*Primer dobre prakse*

### *Ustvarjanje zgodb*

Avtorica opisuje svojo izkušnjo s pristopom Storyline, ki gradi delo na principu zgodbe. Gre za pristop k učenju, kjer se skuša "znotraj neke zgodbe vključiti čim več tem iz učnega načrta, pri čemer so učenci tisti, ki ustvarjajo zgodbo (story), učitelj pa je tisti, ki vodi potek zgodbe (line)." Na takšen način lahko učenci razvijejo znanja in spretnosti z različnih področjih kurikula. Zgodba se ustvarja v razredu, kjer jo učenci oblikujejo skupaj z učiteljem, ki pa smiselno vključuje vanjo različne teme in vsebine iz učnega načrta. Ustvarjena zgodba tako predstavlja rdečo nit skozi nekajtedenski (ali tudi

dalj trajajoči) pedagoški proces.

Vir: Lea Nakrst. 2009. Poučevanje za trajnostni razvoj s pomočjo pedagoškega pristopa Storyline. Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu, št. 2, let. 3, 37–42.

### *Primer dobre prakse*

#### *Globalna klepetalnica – Ch@t der Welten*

Nemški projekt promovira vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj v globalni perspektivi. Učencem in dijakom omogoča vpogled v sodobne globalne izzive in pridobivanje mnenj iz prve roke s pomočjo spletnega klepeta s predstavniki in strokovnjaki iz držav v razvoju. Gre za primer interaktivnega učenja, s pomočjo katerega učenci med drugim razvijajo tudi veščino dialoga. Spletna klepetalnica omogoča udeležencem razumevanje kompleksnih vidikov in vprašanj trajnostnega razvoja z mednarodne perspektive.

Spletna stran: <http://www.gc21.de/ibt/de/site/cdw/ibt/xhtml/index.sxhtml>

#### *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 razvozlavanju 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.

### *Nevihna 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 bolj 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 všttevajo

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*

*Aktivnost*

#### *Različici igre vlog*

*Sodna razprava*; primerno za kontroverzne teme, pri katerih je težko doseči soglasje ali videti širšo sliko. Učitelj razdeli učencem v razredu različne vloge (priče, porota, sodnik, tožilec, odvetnik, toženi, publika) za izvedbo procesa sojenja.

*Tiskovna konferenca*; učitelj lahko prevzame vlogo strokovnjaka, ki mu učenci – raziskovalni novinarji – na tiskovni konferenci postavljajo vprašanja. Učenci se osredotočajo na denimo kontradikcije v odgovorih ali na z dokazi nezadostno podprte odgovore

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«.

*Aktivnost*

#### *Globalni igralci*

Zgodba za igro vlog se prične z "dogodkom" v Ženevi, kjer poteka krizno zasedanje Združenih narodov v zvezi gensko modificiranimi žitaricami in nasilnimi nemiri v namišljeni državi El Dorado. V El Doradu redno uvažajo poceni žitarice iz kmetijskih presežkov EU in so popolnoma ustavili domačo proizvodnjo teh, da bi se usmerili k bolj donosnejšim izvoznim artiklom, kot je na primer kava. Vendar je bila letošnja letina žitaric EU opustošena zaradi zajedavcev in zato se žitarice prodajajo po izjemno visokih cenah. Posledice so hude za El Dorado, saj si ne morejo privoščiti

nakupa po novih cenah, zato pride do pomanjkanja hrane in kasneje izbruhnejo tudi nasilni nemiri med študentskim prebivalstvom. Udeleženci igre vlog imajo vloge študentov iz El Dorada, direktorja družbe 'FOOD 4U' (trgovski posrednik med EU in El Doradom), strokovnjaka za trgovanje iz STO, kmetov – pridelovalcev tako iz EU kot iz El Dorada in evropskih študentov. Igralci posameznih vlog se srečajo v Ženevi na kriznem sestanku OZN in skušajo najti rešitev za nastalo situacijo. Razred lahko razdelite v več skupin (glede na zgoraj opredeljene vloge, katerih seznam lahko tudi dopolnujete) in vsaka naj prejme kartico z zapisano vlogo, ki jo igrajo. Igri vlog lahko dodate tudi širši kontekst in udeležencem posredujete dodatne informacije o posameznih vpletenih. V vsaki skupini je treba določiti tudi vodjo, ki svojo skupino obvešča o poteku pogajanj, dogovarjanj itd. Glavni namen igre je doseči kompromis oziroma dogovor na ravni celotne skupine.

Vir: Prevedeno in prirejeno po: Sandell idr. 2005, 217–218

### *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.

#### *Primer dobre prakse*

##### *IKT in skrb za okolje*

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 trajnosten način. Učenci imajo lastne vrtove, ki bodo uspevali le, če bodo deležni skrbnega obdelovanja in če se bodo (s pomočjo igre) 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.

Spletna stran: [Growwings.net](http://Growwings.net)

#### *Aktivnost*

##### *Spletna interaktivna otroška igra - Honoloko*

Honoloko je spletna interaktivna otroška igra z ekološko vsebino. Nastala je pod okriljem Evropske agencije za okolje in je prevedena v 26 jezikov. Igra je namenjena otrokom, starim od 8 do 12 let, njen cilj pa je povečati ozaveščenost in vzpodbuditi spremembo odnosa do okolja.

Spletna stran: <http://honoloko.eea.europa.eu/Honoloko.html>



## *Igre*

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

*Aktivnost*

### *Za ogrevanje ...*

*Ugani ključno besedo;* ob uvajanju nove teme, koncepta. Učitelj s seznama razkriva besede (predvsem samostalnice) eno za drugo in vpraša učence, ali vedo, na katero ključno besedo se nanašajo. Namigi postajajo vedno bolj specifični, da privedejo do pravega odgovora.

*Kdo sem?* Učitelj na listič zapiše koncept ali ime in ga z lepilnim trakom zalepi na hrbet učenca. Vsak učenec (s svojim lističem na hrbtu) nato ostalim učencem postavlja vprašanja o tem, "kdo" je. Sošolci lahko odgovarjajo le z 'da' ali 'ne'.

## *Spletne strani*

Mišljene so 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 izkušnjski 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).

*Slike in reči – priročnik z aktivnimi metodami za VITR*

Priročnik (Images and objects – active methodology toolkit) je izšel leta 2008 in je namenjen učiteljem, ki bi radi popestrili aktivnosti učencev na področju VITR z vizualnimi metodami dela. Namenjen je za rabo tako v formalnem kot neformalnem izobraževanju in se lahko uporablja pri pouku zelo različnih predmetov/disciplin. Z enostavnimi prilagoditvami so aktivnosti primerne za prav vse starostne skupine učečih. Gre za alternativne metode, ki spodbujajo sodelovalne pristope skozi skupinsko delo, promovirajo reflektivno in kritično mišljenje, razvijajo zavedanje o pomembnosti trajnostnega razvoja skozi konkretne primere, spodbujajo kritični razmislek o etičnih vidikih potrošništva.

Vir: [http://miljolare.no/fagstoff/ESD\\_Images\\_and\\_Objects\\_Active\\_Methodology\\_Toolkit.pdf](http://miljolare.no/fagstoff/ESD_Images_and_Objects_Active_Methodology_Toolkit.pdf)

## 6 Beseda o spletni strani

V okviru dela pri projektu smo zasnovali tudi spletno stran [www.vitr.si](http://www.vitr.si). Namenjena je vsem, ki jih zanima področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR), predvsem pa osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem, ki so aktivni na tem področju ali bi to želeli postati. Zamišljena je kot platforma, ki omogoča uporabnikom izmenjavo izobraževalnih gradiv s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, in predstavlja stičišče različnih idej, zamisli, projektov, s katerimi skušajo učitelji vpeljati vsebine, teme, vrednote ... VITR v svoj pouk.

Spletno stran smo postavili konec leta 2009, vendar je zaradi tehničnih težav, ki so se pokazale pred nekaj meseci in smo jih uspešno odpravili septembra, dejansko zaživela kasneje od načrtovanega. Nameravali smo opraviti tudi manjšo evalvacijo spletne strani s pomočjo spletnega vprašalnika, vendar se nam to zaradi majhnega odziva na anketo ni zdelo smiselno, saj pridobljeni podatki ne bi dali relevantnih rezultatov. Bomo pa odzive uporabnikov spremljali tudi v prihodnje in se ustrezno odzvali.

Po različnih mrežah smo slovenske učitelje tudi obvestili o novi spletni strani in možnosti sodelovanja, vendar žal do sedaj konkretnih prispevkov učiteljev še ni bilo. Kljub zaključenemu projektu bomo še skušali učitelje pridobiti za sodelovanje, predvsem pa promovirati spletno stran.

Vsebino spletne strani nameravamo dopolnjevati tudi v prihodnje. Ker smo jo do neke mere zamislili kot priročnik za učitelje, ki jih zanima področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, smo tudi upoštevali njihove poglede in potrebe predvsem po bolj praktičnih vsebinah, ki jih lahko z večjimi ali manjšimi prilagoditvami uporabijo v razredu ali jim služijo kot iztočnice. Zato se nismo usmerili v snovanje takšne spletne strani, kjer bi bil glavni poudarek na teoretičnih izhodiščih. Smo pa – predvsem za tiste, ki s področjem vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (še) niso domači – pripravili kratek vpogled v razvoj VITR tako v svetu, kot v Sloveniji. Navedli smo nekaj krajših primerov dobre prakse in uporabne povezave na druge spletne strani, kjer bi učitelji morebiti našli zanimive vsebine za svoje delo.

Vodila pri oblikovanju spletne strani so bila preglednost, enostavnost dostopa do gradiv (ta so prosto dostopna in registracija na primer ni potrebna, če želi uporabnik sneti datoteko s spletne strani), jedrnatost (Ta vidik vključuje tudi dolžino posameznih strani, ki ne sme biti

predolga, saj tako odvrta uporabnike od branja in tudi nadaljnega zadrževanja na spletni strani. Z dolžino pa ne omejujemo tistih gradiv, ki so namenjena uporabi učiteljev in so na spletno stran dodana kot posamezne datoteke.), vizualna ustreznost (trudili smo se narediti za uporabnika vizualno prijetno stran, saj je tudi to pomemben dejavnik zadrževanja na spletni strani, smo pa bili pri tem seveda omejeni s finančnimi viri.). Na spletno stran je sicer mogoče dodajati raznovrstne datoteke, vendar sama po sebi ni zasnovana kot multimedijška različica, saj bi to terjalo neprimerljivo večji materialni vložek.

Odločili smo se, da nekatere dele pričujočega poročila v ustrezni obliki (v skrajšani različici s predvsem praktičnimi izhodišči) objavimo tudi na spletni strani. Tako bomo morebiti spodbudili uporabnike za bolj aktivno vlogo pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.

## 7 Sklep

Kot pravi Phillipsova, živimo v svetu, ki je tako urejen in predvidljiv kot tudi nepredvidljiv in kaotičen, in zahteva od nas model izobraževanja, ki bo drugačen kot tisti, ki nam ga je dala moderna netrajnostna industrijska družba (Phillips 2010). Delujoč v drugačni paradigmi od stare mehanicistične, bodo morale institucije sprejeti negotovost, nenehne spremembe, paradokse, kontradikcije in dvoumnosti. In vse bo treba videti kot priložnosti za razvoj razumevanja na tavajoči poti k trajnosti (Phillips 2010). Ključno vlog pri doseganju te pa bo imel proces učenja.

Zavedamo se, da so vprašanja implementacije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj zelo kompleksna. Z delom pri projektu smo se osredotočili le na delček te (na sicer pomemben vidik procesa poučevanja in učenja) in verjamemo, da bodo naše ugotovitve koristne pri oblikovanju celostne slike implementacije VITR v slovenski izobraževalni sistem.

## 8 Literatura

- Anko, B., N. Bogataj & M. Mastnak. 2009. *Berilo o trajnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Baker, S. 2006. *Sustainable development*. New York: Routledge.
- Bezzina, C. & P. Pace. 2006. School improvement, school effectiveness or school development? V: Shallcross, T., J. Robinson, P. Pace & A. Wals (ur.), *Creating sustainable environments in our schools*, 11–28,7 Sterling: Trentham books.
- 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.
- Burgess, T. 2003. *Engaging students in sustainable action projects – workshop participant guide*. North York: Learnig for a sustainable future (LSF). Dostop: [www.lsf-lst.ca](http://www.lsf-lst.ca)
- CCEA – Council for the curriculum, examination and assessment. 2007. *Active learning and teaching methods for key stage 3*. Belfast: CCEA.
- Churchill, G. A. & Iacobucci D. 2005. *Marketing research: methodological foundations*, 9. izd. Mason: Thomson/South-Western.
- Cook, D. 2004. *The natural step – towards a sustainable society*. Bristol: The Schumacher Society.
- Daniels, H. & M. Bizar. 2005. *Teaching best practice way – methods that matter*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Easterby-Smith, M., R. Thorpe & A. Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management Koper.
- Edmunds, H. 1999. *The focus group research handbook*. Lincolnwood: NTC Business books in American marketing association.
- Gadotti, M. 2008. Education for sustainability: a critical contribution to the Decade of education for sustainable development. *Green theory and praxis: the journal of ecopedagogy*, 4 (1): 15–64.
- Gadotti, M. 2010. Reorienting education practices towards sustainability. *Journal of education for sustainable development*, 4 (2): 203–211.

- Golob, A. idr. 2008. *Učni načrt – Ekonomija*. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ. Dostop: [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_ekonomija\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_ekonomija_gimn.pdf).
- Greenbaum, T. L. 1998. *The handbook for focus group research*, 2. izd. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Hargreaves, L. 2008. The whole-school approach to education for sustainable development: from pilot project to systemic change. *Policy & practice: a development education review*, 6: 69–74. Dostop: <http://www.developmenteducationreview.com/issue6-perspectives2>.
- Henderson, K. & D. Tilbury. 2004. *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable schools programs*. Sydney: Aries.
- International union for conservation of nature and natural resources. 1980. *World conservation strategy*. Gland: IUCN. Dostop: <http://data.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/WCS-004.pdf>
- InWent. 2003. *Innovative and participative learning – teaching approaches within a project based training framework*. Mannheim: InWent.
- Jarvis, P (ur.). 2006. *The theory and practice of teaching*. New York: Routledge.
- Johnson, R. & D. Johnson. B. I. Cooperative learning and conflict resolution. Dostop: <http://www.newhorizons.org>.
- Krueger, R. A. 1998. *Focus group kit. Vol. 4: moderating focus groups*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. B. I. Kakšno učenje, pouk, metode... za uspešno uresničevanje ciljev okoljske vzgoje – vzgoje za trajnostni razvoj? Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ. Dostop: [http://www.zrss.si/doc/OKO\\_GRADIVO\\_Barica\\_Marenti%C4%8D\\_pos\\_UN.doc](http://www.zrss.si/doc/OKO_GRADIVO_Barica_Marenti%C4%8D_pos_UN.doc).
- Marentič Požarnik, B. & L. Plut Pregelj. 2009. *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.
- Martin, S. 2008. Sustainable development, systems thinking and professional practice. *Journal of education for sustainable development*, 2 (1): 31–40.



- Mayer, M. & J. Tschapka (ur.). 2008. Engaging youth in sustainable development – Learning and teaching sustainable development in lower secondary school. Bruselj: ENSI.  
Dostop:  
[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)
- 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.
- 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.
- Morgan, D. L. 1997. *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Morgan, D. L. in R. A. Krueger. 1998. *Focus group kit. Vol. 2: planning focus groups*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Orr, D. 1992. *Ecological literacy – education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press.
- OZN, Ekonomska komisija za Evropo, 2005. Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj UNECE. Dostop:  
<http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf>
- Phillips, A. 2010. Institutional transformation. V: Stibbe, A. (ur.), *The handbook of sustainable literacy: skills for a changing world*. Totnes: Green books. Dostop tudi:  
[http://arts.brighton.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0016/6127/Institutional-Transformation.pdf](http://arts.brighton.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0016/6127/Institutional-Transformation.pdf).
- Posch, A. & G. Steiner. 2006. Integrating research and teaching on innovation for sustainable development. *International journal of sustainability in higher education*, 7(3): 276–292.
- Sandell, K., J. Öhman & L. Östman. 2005. *Education for sustainable development – nature, school and democracy*. Lund: Studentlitteratur.
- Scott, W. & S. Gough. 2003. *Sustainable development and learning – Framing the issues*. London: RoutledgeFalmer.

- Scott, W. 2009. Judging the effectiveness of a sustainable school: a brief exploration of issues. *Journal of education for sustainable development*, 3 (1): 33–39.
- Scoullos, M. & V. Malotidi. 2004. *Handbook of methods used in environmental education and education for sustainable development*. Atene: Medies.
- Schrettle, I., S. Breiting & J. Klein (ur.). 2009. *Learning sustainable development – local cases from a global world*. Graz: Kirchliche Pädagogische Hochschule.
- Selby, D. 2006. The firm and shaky ground of education doe sustainable development. *Journal od geography in higher education*, 2 (30): 351–365.
- Selby, D. 2007. 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. & J. Robinson. 2008. Sustainability education, whole school approaches, and communities of action. V: A. Reid idr., *Participation and learning*, 299–320.
- Shallcross, T. 2006c. Whole school approaches, forging links and closing gaps between knowledge, values and actions. V: Shallcross, T., J. Robinson, P. Pace & A. Wals, *Creating sustainable environments in our schools*, 29–46, Sterling: Trentham books.
- Shallcross, T. B. I. Whole–school approaches to education for sustainable development through school–focused professional development (The SEEPS Project). Dostop: <http://www.cceindia.org/esf/download/paper51.pdf>.
- Shallcross, T. idr. 2006a. Promoting sustainable development through whole school approaches: an international, intercultural teacher education research and development project. *Journal of education for teaching*, 32 (3): 283–301.
- Shallcross, T., J. Robinson, P. Pace & A. Wals (ur.). 2006b. *Creating sustainable environments in our schools*. Sterling: Trentham books.
- Sterling, S. 2001. *Sustainable education. Re-visioning learning and change*. Bristol: The Schumacher society.
- 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.

- Sterling, S. 2008. Sustainable education – towards a deep learning response to unsustainability. *Policy & practice: a development education review*, 6: 63–68. Dostop: <http://www.developmenteducationreview.com/issue6-perspectives1>.
- Sterling, S. 2010. Living *in* the Earth: towards an education for our times. *Journal of education for sustainable development*, 4 (2): 213–218.
- Sterling, S., P. Maiteny, D. Irving & J. Salter. 2005. *Linkingthinking – new perspectives on thinking and learning for sustainability*. Goldming: WWF UK. Dostop: <http://assets.wwf.org.uk/downloads/linkingthinking.pdf>.
- Stibbe, A (ur.). 2010. The handbook of sustainable literacy: skills for a changing world. Totnes: Green books. Dostop tudi: <http://arts.brighton.ac.uk/research/sustainability-network/stibbe-handbook-of-sustainability>.
- Summers, M., G. Corney & A. Childs. Teaching sustainable development in primary schools: an empirical study of issues for teachers. *Environmental education research*, 3 (9): 327–346.
- Svet Evropske unije. 2006. *Prenovljena strategija EU za trajnostni razvoj*. Bruselj: Svet Evropske unije. Dostop: [http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed\\_eu\\_sds\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_sl.pdf).
- Tilbury, D. & Wortman D. 2004. *Engaging people in sustainability*. Cambridge: Commission on education and communication, IUCN.
- Timpson, W. M. idr. 2006. *147 tips for teaching sustainability*. Madison: Atwood Publishing.
- 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.
- United Nations conference on environment and development. 1992a. Rio Declaration on environment and development. Dostop: <http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm>.

- United Nations conference on environment and development. 1992a. Agenda 21. Dostop: <http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/>.
- 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.
- Webster, K. & C. Johnson. 2008. *Sense and sustainability – educating for a low carbon world*. Yorkshire: TerraPreta.
- Webster, K. 2004. *Rethink, refuse, reduce ...* Shrewsbury: FSC.
- Williams, D. 2008. Sustainability's education's gift: learning patterns and relationships. *Journal of education for sustainable development*, 2(1): 41–49.
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- WWF. 2004. *Pathways – a development framework for school sustainability*. Godalming: WWF-UK. Dostop: <http://assets.wwf.org.uk/downloads/pathways.pdf>.
- WWF. 2006. *WWFlearning – Supporting learning for sustainability (spletna stran)*. Dostop: <http://www.wwflearning.org.uk/wwflearning-home/>.
- Zupan, A., B. Marentič Požarnik, A. Vovk Korže & M. Orel. 2008. *Kurikul – Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj*. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ. Dostop: [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/kokolj\\_vzgoja\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/kokolj_vzgoja_gimn.pdf).