

Tadej Košmerl

Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj

Ljubljana 2026

Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj

Avtor: Tadej Košmerl
Recenzenta: Monika Govekar Okoliš, Tomaž Grušovnik
Lektor: Rok Janežič
Tehnično urejanje in prelom: Eva Vrbnjak
Fotografija na naslovnici: Stock photo © wildpixel

Založila: Založba Univerze v Ljubljani
Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani
Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.
Ljubljana, 2026
Prva izdaja
Naklada: 150
Cena: 27,90 EUR

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL>
DOI: 10.4312/9789612978013

Katalogna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=271823107
ISBN 978-961-297-802-0

E-knjiga
COBISS.SI-ID 271661571
ISBN 978-961-297-801-3 (PDF)

Kazalo vsebine

Predgovor (Lučka Kajfež Bogataj)	7
1 Uvod	11
2 Sorodni izobraževalni koncepti na področju izobraževanja za trajnostni razvoj	19
2.1 Globalno izobraževanje	22
2.2 Globalno učenje.	24
2.3 Izobraževanje za globalno državljanstvo	26
2.4 Izobraževanje za razvoj	31
2.5 Izobraževanje za trajnostni razvoj	36
2.6 Podobnosti in razlike obravnavanih konceptov	43
2.7 Ključne ugotovitve	48
3 Osrednji teoretični vplivi 20. stoletja na izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj in njihovi sodobni odsevi	51
3.1 Paulo Freire, kritično ozaveščanje in ekopedagogika	52
3.1.1 Paulo Freire, osrednji predstavnik kritične pedagogike in radikalnega izobraževanja odraslih	53
3.1.2 Osrednje Freirejeve ideje.	55
3.1.3 Kritike Freirejevih idej.	63
3.1.4 Razvoj gibanja za ekopedagogiko.	65
3.2 Jack Mezirow, teorija transformativnega učenja ter njene okoljske in emancipatorne izpeljave	70
3.2.1 Jack Mezirow, utemeljitelj teorije transformativnega učenja	72
3.2.2 Teorija transformativnega učenja	74
3.2.3 Kritike in izpeljave teorije transformativnega učenja Mezirowa	78
3.2.4 Izpeljave teorije transformativnega učenja na področju izobraževanja za trajnostni razvoj	83
3.3 Ključne ugotovitve	103
4 Sodobne teoretične perspektive na področju izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj in kritika modernizma	107
4.1 Postkolonialne teorije v izobraževanju	107
4.1.1 Postkolonialna ekokritika	113

4.2	Ekofeminizem	114
4.3	Okoljska etika	119
4.4	Odrast in ekonomija stabilnega gospodarstva	124
4.5	Ključne ugotovitve	130
5	Didaktični pristopi v izobraževanju odraslih za trajnostni razvoj	133
5.1	Izkustveno učenje	134
5.2	Sodelovalno učenje	139
5.3	Akcijsko učenje	142
5.4	Ključne ugotovitve	146
6	Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj v politiki in praksi.	147
6.1	Metodološki pristop	147
6.1.1	Diskurzivne kategorije izobraževanja kot analitični okvir	151
6.1.2	Izbrane politike	156
6.2	Globalna raven	162
6.3	Raven Evropske unije	171
6.4	Nacionalna raven	180
6.5	Organizacijska raven	190
6.6	Ključne ugotovitve	219
6.6.1	Instrumentalni in emancipatorni pristop izobraževanja za trajnostni razvoj	220
6.6.2	Politični vplivi v slovenskem prostoru na področju izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj	223
6.6.3	Delovanje slovenskih organizacij na področju neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj	228
7	Zaključne ugotovitve	233
8	Smernice izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj	241
8.1	Priporočila oblikovalcem politik	241
8.2	Priporočila načrtovalcem in izvajalcem izobraževalnih programov	243
	Literatura in viri	249
	Povzetek	299
	Abstract	301
	Seznam uporabljenih kratic in okrajšav	303
	Stvarno kazalo	305
	Imensko kazalo	313

*Kaj lahko sedaj storimo, da bomo jutri lahko storili to,
česar danes ne zmoremo?*

(Paulo Freire, *Pedagogika upanja*, 1992)

Predgovor

Začetek 21. stoletja nas je popeljal v izjemno negotovo obdobje. Živimo v času t. i. polikrize in permakrize, kjer se prepletajo okoljski zlomi, geopolitična nestabilnost, tehnološki preskoki in družbena neenakost. Ljudje smo v zadnjem stoletju ustvarili novo geološko dobo na planetu – antropocen. Človeške dejavnosti povzročajo trajne in prepoznavne spremembe v geoloških, ekoloških ter atmosferskih procesih planeta. Pripeljale so do nastanka plasti v zemeljski skorji, ki vključujejo plastiko, radioaktivne elemente iz jedrskih poskusov in druge umetne materiale. Štiri desetine kopnega smo ljudje zavzeli za pridelovanje hrane in vlaken. Dodatnih pet odstotkov predstavljajo mesta, naselja in infrastruktura. Prisvajamo si skoraj pol celotne primarne produkcije na kopnem, ki jo ustvarita sonce in fotosinteza. Izkoriščamo dva milijona hektarjev plantažnih gozdov različnih vrst, kot so iglavci, listavci in tropski les. Tudi oceani so pod vplivom človeka, bodisi neposredno zaradi različnih dejavnosti ali posredno zaradi podnebnih sprememb. Na več kot 40 odstotkov morja vplivajo prekomeren ribolov, pristaniška infrastruktura, vrtine in izkoriščanje podvodnih virov, odpadki in plastika. In vse zgoraj našteje številke iz leta v leto še naraščajo. Ljudje smo očitno pozabili, da živimo na planetu, ki ne raste! Nekatero kritične meje so že presežene in zato ni nobenega zagotovila več za ohranjanje stabilnosti in odpornosti zemeljskega sistema. To nas lahko skrbi – moderna civilizacija se je namreč v zadnjih deset tisoč letih razvila v stabilnih okoljskih razmerah holocena. Na hitre spremembe v biosferi in vzporedne klimatske spremembe preprosto nismo pripravljeni in posledice so resnično pot v neznano.

Koncept trajnostnega razvoja, kot ga je leta 1987 definirala komisija G. H. Brundtland, očitno ni prinesel pričakovanih sistemskih sprememb. Razlogi za to niso le v pomanjkanju politične volje, temveč v globokih strukturnih protislovjih. Pri konceptu je šlo za politični kompromis, ki naj bi spravil v harmonijo gospodarsko rast in varovanje okolja. Koncept »treh stebrov« (okolje, družba, gospodarstvo) je ustvaril nevarno iluzijo, da so ti elementi enakovredni in zamenljivi ter da se lahko med seboj »pogajajo«. V resnici pa gospodarstvo brez delujoče biosfere ne more obstajati niti sekundo. Besedo »razvoj« še vedno skoraj izključno enačimo z gospodarsko rastjo. Da bi na končnem planetu z omejenimi viri vzdrževali neskončno eksponentno rast, pa je fizikalno nemogoče. »Zelena rast« nam obljublja, da bomo z večjo učinkovitostjo rešili planet, a vsak prihranek pri virih le sprosti kapital za novo, še večjo potrošnjo. Trajnost v tem okviru ne pomeni ohranjanja narave, temveč ohranjanje sistema, ki naravo uničuje. Večinsko razumevanje trajnosti temelji tudi na antropocentrični predpostavki, da je narava »vir« ali »kapital«, ki ga moramo upravljati za potrebe človeka. Morda je prav ta ločenost – ideja, da smo mi upravljavci, narava pa zunanji objekt – temelj krize. Brez prehoda od paradigme maksimizacije rasti k paradigmi zadostnosti in regenerativnega delovanja bo koncept ostal le retorično orodje za ohranjanje obstoječega stanja.

V času, ko se človeštvo sooča z ekološkimi izzivi in spremembami svetovnega reda brez primere, postaja jasno, da trajnostni razvoj ni le tehnično vprašanje. Trajnost ni cilj, h kateremu hitimo, temveč način preživetja, ki se ga učimo drug od drugega. Doseganje trajnostnosti je predvsem vprašanje učenja – tudi neformalnega in informalnega. In pri tem gre za učenje kot preživetje. Izobraževanje ne more preoblikovati družbe, lahko pa k spremembi paradigme ključno pripomore, če gre za vseživljenjski proces, ki opolnomoči posameznika in skupnost. Ne gre le za šolajočo se mladino, temveč za odrasle, ki tukaj in zdaj sprejemajo odločitve v gospodarstvu, politiki in gospodinjstvih. Izobraževanje za resnično trajnostni razvoj mora postati prioriteto področje, s ciljem kritičnega in sistemaškega mišljenja. To pomeni zlasti razumevanje, da je ekonomski sistem le podsistem družbenega, ta pa le podsistem ekološkega sistema. Izobraževanje je morda najpomembnejše civilizacijsko orodje, ki nam omogoča, da ostanemo človeški v tehnološki dobi in da ostanemo operativni znotraj planetarnih meja. Brez močnega sistema

vseživljenjskega učenja tvegamo, da bomo pri reševanju težav 21. stoletja ostali ujeti v odgovorih iz 20. stoletja. Izobraževanje je torej most med svetom, ki izginja, in svetom, ki ga moramo šele zgraditi.

*Lučka Kajfež Bogataj,
zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani
in soprejemnica Nobelove nagrade za mir*

1 Uvod

Trajnostni razvoj (TR) je v zadnjih treh desetletjih postal pomembna družbena in politična tema ob naraščanju zavedanja o družbenih neenakostih in negativnem človeškem vplivu na okolje. V ospredje je prišel ob vedno bolj jasnih podatkih, da naši obstoječi načini bivanja in družbeni sistemi ustvarjajo oz. poglobljajo medsebojno prepleteno družbeno in okoljsko krizo. Tako je med letoma 1995 in 2025 revnejša polovica (spodnjih 50 odstotkov) svetovnega prebivalstva pridobila 1,1 odstotka gospodarskega prirasta, medtem ko ta vrednost pri najbogatejšem odstotku ljudi znaša kar 36,7 odstotkov (Chancel idr. 2026). Sočasno se je prihodek najbogatejših 0,1 odstotka svetovnega prebivalstva izenačil s prihodkom celotne revnejše polovice prebivalstva (prav tam). Skoraj polovica (47,6 odstotka) svetovnega prebivalstva ob tem nima zagotovljene socialne varnosti, 10 odstotkov ljudi pa še vedno živi pod mednarodno mejo revščine z manj kot 2,5 evra na dan (Ekonomski in socialni svet Organizacije združenih narodov 2025). Razlike v gospodarski moči so povezane tudi z razlikami v prispevku k podnebnim spremembam, pri čemer je najbogatejših 10 odstotkov populacije odgovorne za 62 odstotkov izpustov toplogrednih plinov, spodnjih 50 odstotkov pa le za 6,5 odstotkov (Chancel idr. 2026). Poleg podnebnih sprememb so izjemno skrb vzbujajoče tudi druge človeško povzročene globalne spremembe okoljskih sistemov, kot so rušenje dušikovega in ogljikovega cikla, zakisovanje oceanov ter kemično onesnaževanje (Kajfež Bogataj 2016).

Za cilje trajnostnega razvoja (CTR), ki želijo zmanjšati navedene probleme in naj bi bili doseženi do leta 2030, se že precej jasno kaže, da ne

bodo (pravočasno) uresničeni (Ekonomski in socialni svet Organizacije združenih narodov 2025; Organizacija združenih narodov [OZN] 2015a). Precej slabo kaže tudi *Pariškemu podnebnemu sporazumu*, ki se zavzema za ohranitev dviga globalne povprečne temperature zraka pod 1,5 stopinje Celzija v primerjavi s predindustrijskim obdobjem, saj je bilo leto 2024 najtoplejše v zgodovini meritev s povprečno temperaturo 1,55 stopinje Celzija nad predindustrijsko ravnijo (prav tam). Zvišanje povprečne temperature zraka je seveda neizbežno tudi za Slovenijo, njeno povečanje in posledična pogostost ekstremnih vremenskih pojavov sta odvisna predvsem od izpustov toplogrednih plinov, ob odsotnosti ustreznih ukrepov pa lahko ob koncu tega stoletja znaša do 4 stopinje Celzija (Bertalanč idr. 2018). Ob tem le 18 odstotkov Slovencev okolje in podnebne spremembe uvršča med štiri najpomembnejše aktualne politične izzive Evropske unije (EU), manj od (še vedno nizkega) povprečja EU, ki znaša 26 odstotkov (Evropski parlament 2026). Že danes podnebne spremembe močno ogrožajo naravo in okoli 3,5 milijarde ljudi, negativni vplivi pa so izrazito neenakomerno razporejeni in imajo največje posledice za že tako najbolj ranljiva območja in skupine ljudi, pri čemer odslikavajo preplet različnih družbenih dejavnikov – netrajnostne rabe oceanov in zemlje, družbene neenakosti in marginalizacije ter kolonialističnih odnosov in različnih oblik vladanja (Medvladni forum za podnebne spremembe [IPCC] 2023). Ob tako velikih in kompleksnih problemih je razumljivo, da se s TR vse bolj ukvarjajo raznolike znanstvene discipline, ob čemer se je na področju izobraževanja razvil koncept izobraževanja za trajnostni razvoj (ITR) z raznolikimi izobraževalnimi praksami. Prvotno se je uveljavil predvsem v šolskem sistemu, medtem ko se sedaj bolj poudarja njegova vloga tudi v izobraževanju odraslih (IO), zlasti v neformalnem izobraževanju.

TR pogosto povezujemo predvsem z okoljskimi temami in težnjami, čeprav je to le ena od njegovih treh dimenzij, poleg ekonomske in družbene (Hansmann idr. 2012, str. 451). Pod vplivom različnih globalnih medvladnih organizacij – Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD), Organizacije združenih narodov (OZN) in Svetovne banke –, ki so zadnja desetletja razvijale in promovirale TR, je bila posamezna dimenzija TR v določenem obdobju bolj ali manj izpostavljena, danes pa naj bi bile dimenzije medsebojno uravnotežene z aktualno Agendo 2030 in njenimi 17 CTR, ki si prizadevajo za odpravo revščine,

enakost spolov, zaščito planeta in zagotovitev blaginje za vse (Evans 2019, str. 13; OZN 2015). CTR 4 specifično obravnava zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja (VZU) za vse ter v podcilju 4.7 izpostavlja pomembno vlogo ITR za doseganje TR (OZN 2020). To je pomembna podpora ITR na globalni politični ravni, obenem pa lahko pomeni tudi neželen vpliv na njegovo konceptualizacijo. Različne ravni političnega delovanja namreč predstavljajo posebno velik vpliv za ITR, saj so problemi, k zmanjšanju katerih skuša ITR pripomoči, globalni in sistemski ter se jih je treba zato lotiti sistemsko, kar zajema tudi izobraževalne politike na različnih ravneh, ki morajo biti skladno široko zastavljene ter povezovati izzive povečevanja družbene pravičnosti z izzivi zmanjševanja človeških negativnih vplivov na okolje (Milana idr. 2016, str. 531).

Iz obstoječih raziskav sta razvidna dva temeljna pristopa ITR: (1) *v instrumentalne rešitve usmerjen ITR* z jasnimi, konkretnimi in običajno bolj oprijemljivimi cilji na ravni vedénja posameznikov (npr. prevzete bolj ekoloških načinov oblačenja in prehranjevanja ter kupovanje izdelkov, nastalih po načelu pravične trgovine), (2) *v dejavno državljanstvo usmerjen ITR* s težje oprijemljivimi cilji, namenjenimi transformativnemu razvoju kritičnega in avtonomnega posameznika, sposobnega samostojnega odločanja in delovanja v smeri TR, tudi na ravni širše skupnosti za prispevek k spreminjanju obstoječih družbenih – ekonomskih, političnih in kulturnih – sistemov. Ta pristopa lahko poimenujemo tudi *instrumentalni* in *emancipatorni* pristop ITR (Wals 2012; Wals in Benavot 2017). Pri slednjem je v nasprotju s prvim večji poudarek na ozaveščanju o povezavah med okoljem in družbo, participativnih učnih procesih ob preseganju zgolj prenosa informacij ali spremembe specifičnega vedénja, upoštevanju lokalnih skupnosti in specifičnega konteksta ter kritičnem reflektiranju globalizacije, tržnega kapitalizma ter zakoreninjenih vzrokov trenutnega okoljskega in družbenega stanja (Clover 2003). Decuypere idr. (2019) oba navedena pristopa označijo za pretirano antropocentrična (osredotočena zgolj na človeški svet) in predlagajo vzpostavitev *navigacijskega* pristopa ITR, v katerem naj prevladuje učenje orientacije, odzivanja in usmerjanja/navigiranja samega sebe v kompleksnosti časa in prostora, v katerem smo vsi in vse, človeško in nečloveško, medsebojno prepleteni.

TR je ključen za ustvarjanje ugodnih življenjskih pogojev za vse ljudi na tem planetu ter njegovo ohranjanje, izobraževanje (odraslih) za

TR pa ima pri tem pomembno vlogo, kot poudarjajo številni avtorji (npr. Bourn idr. 2016; Buckler in Creech 2014; Milana in Tarozzi 2019; Webb idr. 2019). ITR se je pod vplivom OZN in UNESCO – pa tudi bolj gospodarsko usmerjenih medvladnih organizacij (Singh 2019, str. 327) – začel pospešeno razvijati po prelomu tisočletja, še več pozornosti pa je ta izobraževalni koncept deležen od leta 2015 ter sprejetja Agende 2030 in njenih CTR. Z Agendo 2030 se je okrepila vloga izobraževanja in učenja odraslih za TR (Guimarães in Gontarska 2020; OZN 2020), kar je prebudilo upanje za povečanje vloge izobraževanja in učenja odraslih v globalnih izobraževalnih strategijah in politikah (Elfert 2019, str. 537), in to kljub prisotnosti kritik o zanemarjanju IO na račun VŽU in prioritiziranju ekonomskih ciljev izobraževanja (Milana idr. 2017; Orlović Lovren in Popović 2018).

Vloga ITR je v CTR umeščena v podcilj 4.7 – »do leta 2030 zagotoviti, da vsi učeči se pridobijo znanje in spretnosti, potrebne za promocijo trajnostnega razvoja« (OZN 2020, str. 5, naš prevod) –, ki ima kot kazalnik zastavljen obseg popularizacije ITR in izobraževanja za globalno državljanstvo, čeprav brez opredeljenega načina uporabe ali mednarodno sprejetih kriterijev merjenja (Webb idr. 2019). Ob tem obstaja nevarnost prekomernega instrumentalnega razumevanja in rabe ITR ter nevarnost pripisovanja pretirane družbene vloge ITR ob minimiziranju raznolikih razvojnih dejavnikov (Wolhuter 2022), saj »prevelika vera v izobraževanje kot gonilo družbenega razvoja ni upravičena«, ampak so potrebne zlasti »globalne spremembe na področjih okoljske in ekonomske politike ter dvig demokratičnih standardov« (Skubic Ermenc in Niemczyk 2022, str. 6). Izobraževanje ima sicer pomembno vlogo pri doseganju takšnih sprememb, a se ne gre slepiti, da ni ta bolj podporna kot osrednja.

Ob razvoju, promociji in širjenju ITR se pojavljajo njegova različna pojmovanja in konceptualizacije, ki so lahko bolj ali manj usmerjene v posamezne dimenzije TR, kar se problematično odraža v raznolikih interpretacijah koncepta v političnih dokumentih (Bourn idr. 2016, str. 11). Leicht idr. (2018) ITR na splošno opredelijo kot »izobraževanje, ki spodbuja spremembe v znanju, spretnostih, vrednotah in odnosih za omogočanje bolj trajnostne in pravičnejše družbe« (str. 7, naš prevod), UNESCO (2014, str. 16) pa poudarja potrebo po obravnavanju vseh treh dimenzij TR (okoljske, ekonomske in družbene) v ITR, čeprav si

lahko njihovi cilji (po trajnostnem bivanju, pravičnejši družbi in gospodarski rasti) medsebojno nasprotujejo (Hansmann idr. 2012, str. 451; Seddon 2016, str. 563). TR s tem ne pomeni radikalne alternative obstoječim družbenim sistemom; v nasprotju z denimo konceptom odrasti, ki kritizira neskončno zasledovanje gospodarske rasti in želi reformirati globalni ekonomski sistem (Liegey in Nelson 2020; Živčič 2015). Kopnina (2012, str. 699) ob raznolikih usmeritvah TR opozarja na možnost zanemarjanja okoljskih izzivov v ITR, Elfert (2019) pa na preveliko poudarjanje ekonomskih ciljev izobraževanja in učenja odraslih v aktualnih CTR. Selby in Kagawa (2014, str. 151) temeljni problem ITR, kot ga promovira UNESCO, podobno vidita v nejasnem razlikovanju med razvojem (ang. *development*) in (gospodarsko) rastjo (ang. *growth*) ter posledičnem zanemarjanju (do statusa quo) kritičnega pogleda v ITR, pa tudi možnosti doseganja dejanskih družbenih in okoljskih sprememb, pri čemer se morajo družbena gibanja, ki si prizadevajo za takšne spremembe, sprijazniti z danimi razmerami in poskušati doseči omejene premike v okviru prevladujočega diskurza ali pa z bolj radikalnimi/alternativnimi predlogi običajno ostati na obrobju. Z nasprotujočimi si silami znotraj koncepta TR so povezane tudi kritike ITR o »površinskem« izobraževanju, ki zapostavlja zakoreninjene vzroke zdajšnjega družbenega in okoljskega stanja, nekritično ohranja (neo)kolonialistične odnose med državami in ne dosega transformativnih družbenih učinkov (Tikly 2019, str. 235; Nagata 2017, str. 38). Krause (2010, str. 7) v tem kontekstu izobraževanje opisuje kot strategijo odnosov z javnostmi namesto omogočanja temeljite kritične (samo)refleksije ključnih družbenih problemov, Bourn (2014a, 2014b) pa opozarja na premajhno pozornost izobraževalnih programov razmerjem družbene moči in aktivni vlogi udeležencev.

Vpliv konceptualizacij TR in ITR z globalne ravni se odraža tudi v politiki EU, saj je razvojni pristop Agende 2030 in CTR, kot je zapisano v *Novem evropskem razvojnem dogovoru* (EU 2018b), »popolnoma skladen z vrednotami in načeli EU« (str. 2, naš prevod). V ta namen EU načrtuje in promovira različne politike TR (npr. EU 2018a, 2018b), v katerih ima vlogo tudi IO. V mandatu Evropske komisije 2014–2019 je tako kot ena izmed njenih ključnih desetih političnih prioritet z namenom prispevka k CTR in *Pariskemu podnebnemu sporazumu* nastala Energetska unija, nova komisija v mandatu 2019–2024 pa je temu področju dala še večji

pomen, ko je decembra 2019 kot prvo od svojih šestih političnih prioritiet predstavila *Evropski zeleni dogovor* (Evropska komisija [EK] 2019). Tako Energetska unija kot Evropski zeleni dogovor si za temeljni cilj zastavljata narediti Evropo podnebno nevtralno celino do leta 2050. Poleg politik na področju okoljske dimenzije TR EU poudarja tudi drugi dve dimenziji TR in svoje številne politike, nastale pred sprejetjem CTR in po njem, uvršča v okvir vseh sedemnajstih CTR, ob tem pa izpostavlja pomen VŽU (EK b.l.). Vplivi EU se skupaj z vplivi z globalne ravni na različne načine odražajo tudi v njenih državah članicah. Guimarães in Gontarska (2020) na primeru Poljske in Portugalske navajata, da se v izobraževalnem sistemu pojavljajo predvsem tiste teme TR, ki jih v svoje kazalnike vključuje EU.

V Sloveniji je ITR (najpogosteje kot »vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj«) pomembno mesto v izobraževalni politiki dobil že pred obdobjem Agende 2030 in ga med svoje ključne elemente vključujejo številne za izobraževanje (odraslih) in TR osrednje nacionalne politike (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o IO ter aktualni resoluciji o IO in varstvu okolja). Učinkovito uvajanje ali širjenje novih izobraževalnih konceptov v praksi pa terja temeljite strokovne podlage. Za ITR v šolskem sistemu je Ministrstvo za šolstvo in šport (2007) pripravilo *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja*, smernice izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj (IOTR) pa v slovenskem prostoru še ne obstajajo. Obenem je bil do zdaj precej več pozornosti raziskovalcev deležen ITR v okviru formalnega izobraževanja, predvsem izobraževanja otrok in mladostnikov, posledično pa imajo druge vrste ITR manko teoretičnih usmeritev in empiričnih dokazov (Ličen 2011, str. 32; Noguchi 2018, str. 141). Dodatno obstaja tudi potreba po raziskovanju inovativnih didaktičnih pristopov v ITR (Buckler in Creech 2014, str. 17), vzpostavitvi ITR kot kakovostnega izobraževanja (UNESCO 2012, str. 5), kritičnem proučevanju praks IOTR (Bourn 2014b, str. 61; Krause 2010, str. 7) ter analizi odnosa med politiko in prakso IOTR (Guimarães in Gontarska 2020, str. 127).

Če strnemo povedano, v politikah medvladnih organizacij prevladuje instrumentalni pristop ITR, katerega učinki se odražajo tudi v slovenskem prostoru IO. Možnost za večje uravnoteženje instrumentalnega in emancipatornega pristopa vidimo predvsem v neformalnem IO, saj

je to prevladujoče področje izobraževanja v odraslosti in obenem »tisto področje v izobraževalnem sistemu, ki se hitro odziva in je zelo občutljivo tako za neoliberalne zahteve trga in kapitala kot tudi za potrebe socialnih gibanj ter ljudi v lokalnih skupnostih« (Ličen in Hočevar Ciuha 2011, str. 7). Zato v tej monografiji celostno obravnavamo slovenske prakse neformalnega IOTR in politike na različnih ravneh, ki na te prakse vplivajo, ter na podlagi ugotovitev predlagamo smernice IOTR. Pri tem nas vodijo tri temeljna raziskovalna vprašanja:

1. Kakšne so temeljne značilnosti instrumentalnega in emancipatornega pristopa ITR?
2. Kakšni so za slovenski prostor ključni politični vplivi na področju IOTR?
3. Kako delujejo organizacije na področju neformalnega IOTR v Sloveniji?

IOTR je razmeroma mlado področje izobraževanja in raziskovanja, ki pa se navdihuje pri nekaterih dobro uveljavljenih andragoških teorijah in novejših dognanjih sorodnih znanstvenih disciplin. Zato v monografiji najprej sledimo konceptualizacijam Paula Freireja in Jacka Mezirowa ter novejšim reinterpretacijam njunih idej, nato pa se posvetimo relevantnim uvidom postkolonialnih teorij, ekofeminizma, okoljske etike in odrasti. Pred tem razpravljamo še o nekaterih terminoloških in konceptualnih zagatah, ki se pojavljajo predvsem v dialogu s tujo, zlasti angleško literaturo. I(O)TR je lahko namreč v nekaterih konceptualizacijah hkrati vseobsegajoč pojem, ki zajema skoraj vse oblike izobraževanja (odraslih), saj je marsikaj mogoče povezati z eno od dimenzij TR, obenem pa tudi bolj ali manj prazen oz. nedefiniran in nejasen pojem brez dejanske vsebine. Za konkretizacijo navedenega v izobraževalni praksi je del monografije namenjen didaktičnim pristopom na področju IOTR, ki jih po teoretični predstavitvi analiziramo v praksah organizacij, ki v Sloveniji izvajajo neformalni IOTR. Konkretizaciji področja služita tudi predstavitve ključnih ravni političnega delovanja (od globalne prek EU do nacionalne ravni) ter zaključna sinteza teoretičnih in empiričnih ugotovitev v smernicah IOTR.

2 Sorodni izobraževalni koncepti na področju izobraževanja za trajnostni razvoj

Izobraževalni koncept, ki ga v tej monografiji postavljamo v središče, je v različnih kontekstih pogosto različno razumljen, obenem pa se na njegovem področju v mednarodnem prostoru pojavlja množstvo sorodnih in/ali sinonimnih konceptov in poimenovanj. Tako se v tem poglavju postavlja vprašanje, kako obravnavano področje sploh poimenovati in kako ga konceptualizirati. V skladu z obstoječo slovensko znanstveno literaturo je izbira koncepta verjetno dokaj predvidljiva, precej manj jasna pa postane ob vključitvi tuje (primarno angleške) literature, iz katere večinoma črpamo teoretične uvide.¹ Izobraževanje o globalnih okoljskih in družbenih spremembah, TR in drugih oblikah globalnih soodvisnosti se namreč ni pojavilo v 21. stoletju, ampak ima daljšo mednarodno tradicijo v okviru različnih konceptov izobraževanja, ki obravnavajo aktualne okoljske in družbene izzive.

Izobraževanje državljanov posamezne države o svetu prek njenih nacionalnih meja se že več kot stoletje pojavlja v šolskih sistemih nekaterih industrijsko razvitih držav, v katerih je bilo to izobraževanje najprej

1 Prav lahko se zgodi, da bo v prihodnjih desetletjih tudi v slovenščini zavladal podoben pluralizem konceptov, kot ga trenutno poznajo v angleški literaturi, in bo takrat kako drugače konceptualiziran in poimenovan koncept postal osrednji ali primernejši (morda povsem nov, ki tu sploh še ni omenjen), a za zdaj ta vloga pripada ITR oz. IOTR specifično na področju IO in temu sledimo tudi v tej monografiji.

povezano zlasti z njihovim kolonializmom (Bourn, 2014). Sistemsko izobraževanje o globalni soodvisnosti se tako ni začelo zaradi potrebe po transnacionalnem sodelovanju ali spoštovanju sočloveka ali okolja, ampak je bilo povezano s širjenjem nacionalnih interesov. Ključna prelomnica je konec druge svetovne vojne, ko je bila ustanovljena OZN in pod njenim okriljem UNESCO ter ko so na evropski in globalni ravni vse bolj spodbujali mednarodni pogled v izobraževanju, ki bi presegal državne meje in nacionalistična prepričanja, kar je naletelo na podporo v nekaterih delih svetovnega Severa – Severni Ameriki, Evropi in na Japonskem (prav tam). To je bilo hkrati obdobje intenzivne (formalne) dekolonizacije (Strang 1990, str. 850) in vzpostavljanja novega svetovnega reda. Novonastale/osamosvojene države so se v želji po oblikovanju lastnih identitet in razvoja nacionalne pripadnosti zelo aktivno spopadale z različnimi aktualnimi družbenimi/državljskimi izzivi, pri čemer je bil močno prisoten tudi vpliv mednarodne skupnosti (npr. UNESCO) ter s tem širšega razumevanja državljanstva, demokracije in človekovih pravic (Rauner 1999, str. 97–99). Sočasno so se močno izboljšali kanali komunikacije in druge povezave med državami, kar je pomembno vplivalo na globalno širjenje informacij in medsebojno učenje držav (prav tam, str. 97). V naslednjih desetletjih je nastalo več sorodnih izobraževalnih konceptov, ki poudarjajo medsebojno soodvisnost različnih držav in družb ter se na različne načine posvečajo tudi okoljskim temam. V tem kontekstu Davies idr. (2005, str. 75) ločujejo med nacionalnim in postnacionalnim modelom družbe in izobraževanja (tabela 1).

Različni postnacionalni izobraževalni koncepti iz druge polovice 20. in začetka 21. stoletja imajo različne opredelitve in se običajno uporabljajo v različnih kontekstih, čeprav pogosto opisujejo podobne pojave ali pa se celo uporabljajo sinonimno ali skupno v okviru posameznega izbranega krovnega pojma (Rajacic idr. 2010; CONCORD 2018). Hkrati se za posamezne koncepte pojavljajo raznolika pojmovanja, tako da so poleg terminoloških prisotne tudi konceptualne nejasnosti ob velikem porastu literature na tem področju v zadnjih dveh desetletjih, ki ga Bourn (2020, str. 11) pripisuje predvsem promociji področja s strani OZN in UNESCO ter drugih mednarodnih organizacij, močni prisotnosti nevladnih organizacij pri izvajanju takšnega izobraževanja ter porastu relevantnih znanstvenih revij in na sploh raziskovanja področja. V mednarodnem prostoru je v angleški literaturi (npr. Bourn, 2014, 2015; McCloskey,

2014; Milana in Tarozzi, 2019; Sund in Pashby, 2020) ob tem najvidneje prisotnih pet sorodnih konceptov izobraževanja in učenja: globalno izobraževanje, globalno učenje, izobraževanje za globalno državljanstvo, izobraževanje za razvoj ter izobraževanje za trajnostni razvoj.² V nadaljevanju predstavljamo vsakega izmed njih glede na (a) njihov razvoj, (b) opredelitve, (c) kritike in (d) osrednje organizacije, ki jih uporabljajo v različnih kontekstih. V zadnjem delu poglavja koncepte tudi medsebojno primerjamo.

Tabela 1

Nacionalni in postnacionalni model družbe in izobraževanja

	nacionalni model	postnacionalni model
splošna usmerjenost izobraževalnega sistema	<ul style="list-style-type: none"> - usmerjenost na nacionalne interese - pomen ohranjanja ali krepitev nacionalne identitete 	<ul style="list-style-type: none"> - transnacionalna/globalna usmerjenost - pomen globalne soodvisnosti držav in regij
pristopi k izobraževanju o ključnih družbenih temah	<p>poudarek na:</p> <ul style="list-style-type: none"> - domoljubju - nacionalni zgodovini in družbenih strukturah - nacionalni pripadnosti posameznika 	<p>poudarek na:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transnacionalnih perspektivah - vključevanju zgodovinsko izključenih družbenih skupin - povezovanju državljanstva s transnacionalno pripadnostjo - političnih strukturah regionalne in globalne ravni
	<p>pravice in dolžnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - temeljijo na pravnem statusu osebe v posamezni državi 	<p>pravice in dolžnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - temeljijo na univerzalnih človekovih pravicah (političnih in socioekonomskih)

Prilagojeno po Davies, I., Evans, M. in Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of »global education« and »citizenship education«. *British Journal of Educational Studies*, 53, št. 1, str. 75.

² Med sorodnimi koncepti se pojavljajo še globalna vzgoja, globalne perspektive/dimenzije v izobraževanju, globalno mladinsko delo, globalno učenje za spodbujanje TR, ozaveščanje za razvoj, izobraževanje za človekove pravice, izobraževanje za globalni razvoj, izobraževanje za globalno družbeno pravičnost, izobraževanje za mednarodno razumevanje, izobraževanje za mir, izobraževanje za planetarno državljanstvo, izobraževanje za trajnost, kritična globalna pedagogika, kulturno vzdržna/trajnostna pedagogika, medkulturno izobraževanje, okoljsko izobraževanje, pedagogika za globalno in okoljsko družbeno pravičnost, protirasistično izobraževanje, učenje globalnih spretnosti, učenje v globalni družbi, učenje za demokratično državljanstvo, učenje za evropsko državljanstvo ter zeleno izobraževanje.

2.1 Globalno izobraževanje

V Angliji in Severni Ameriki se je izoblikoval koncept globalnega izobraževanja, ki je bil z namenom širjenja človekovih pravic, TR, dejavnega državljanstva, medkulturnega razumevanja in miru v največji meri prisoten v 80. in 90. letih 20. stoletja (Bourn 2014a, str. 9; Pike 2000, str. 64). Na evropski ravni je bil na podlagi podobnih vrednot ter s težnjo po širjenju demokracije, človekovih pravic in vladavine prava tudi na druge celine 16. novembra 1989 v okviru Sveta Evrope³ ustanovljen Evropski center globalne soodvisnosti in solidarnosti, pogosteje imenovan Center Sever–Jug (ang. *North–South Centre*; Svet Evrope 2020). Globalno izobraževanje je eno od treh prioriternih področij delovanja centra, poleg spodbujanja politične participacije mladih in opolnomočenja žensk, vsa naštetá področja pa so sedaj postavljena v okvir prispevka k CTR (prav tam). Del aktivnosti centra je usmerjen v Evropo ter povečanje ozaveščenosti o globalni soodvisnosti in solidarnosti z mladinskimi programi in izobraževanjem (kar običajno imenujejo globalno izobraževanje, občasno pa izobraževanje za globalno državljanstvo), del pa v druge dele sveta (predvsem v Afriko) ter spodbujanje dialoga in solidarnostnih politik (Cabezudo idr. 2012, str. 10).

Na evropski ravni se je vzpostavila tudi mreža ministrstev in agencij, ki v posameznih državah politično oblikujejo globalno izobraževanje, imenovana GENE (*Global Education Network Europe*). Ob ustanovitvi leta 2001 je bila sestavljena iz predstavnic 6 držav, danes pa združuje politične akterje iz 29 držav, med njimi dve slovenski ministrstvi – ministrstvo, pristojno za vzgojo in izobraževanje, ter ministrstvo, pristojno za zunanje zadeve (GENE 2020). Novembra 2022 je bila v okviru GENE sprejeta *Evropska deklaracija o globalnem izobraževanju do leta 2050*, podnaslovljena *Dublinska deklaracija*, v kateri so med drugim opredeljene temeljne vrednote (globalna in lokalna družbena pravičnost, mir, solidarnost, enakost, planetarna trajnost, inkluzivnost, človekove pravice, cenjenje drugačnosti in mednarodno razumevanje), vsebinski poudarki (prepletenost lokalnega in globalnega, različnih kultur in generacij ter sedanjosti s preteklostjo in prihodnostjo v kontekstu perečih izzivov, ki zadevajo ljudi, druga živa bitja in planet) ter didaktični pristopi globalnega izobraževanja (vključujoči in participativni na udeleženca osredinjeni pristopi, ki vzbujajo upanje,

3 Slovenija se je Svetu Evrope pridružila nekaj let zatem, 14. maja 1993 (Ministrstvo za zunanje zadeve 2020).

omogočajo kritično mišljenje ter razvijajo spretnosti za informirano in samorefleksivno individualno in kolektivno delovanje).

Center Sever–Jug in GENE globalno izobraževanje opredelujeta kot krovni pojem različnim vrstam izobraževanja (npr. izobraževanju za razvoj, izobraževanju o človekovih pravicah, ITR, izobraževanju za okoljsko trajnost, izobraževanju za mir in preprečevanje konfliktov ter medkulturnemu izobraževanju), pri čemer se sklicujeta na *Maastrichtsko deklaracijo o globalnem izobraževanju* (2002), ki globalno izobraževanje definira kot »izobraževanje, ki ljudem odpira oči in um za realnosti sveta ter jih prebuja za prispevek k bolj pravičnemu svetu z več enakosti in človekovih pravic za vse« (str. 2, naš prevod). Podobno, a malo manj poetično globalno izobraževanje opišejo Cabezudo idr. (2012):

Globalno izobraževanje je perspektiva v izobraževanju, ki izhaja iz dejstva, da sodobni ljudje živimo in vplivamo drug na drugega v vse bolj globaliziranem svetu, zaradi česar je za izobraževanje ključnega pomena, da učečim se ponudi možnost in sposobnost reflektirati in izražati svoje poglede in vlogo v globalni, medsebojno povezani družbi, razumeti in razpravljati o kompleksnih odnosih med družbenimi, okoljskimi, političnimi in gospodarskimi vprašanji ter razvijati nove načine mišljenja in delovanja. (str. 10, naš prevod)

Koncept globalnega izobraževanja nenehno spremljajo različne kritike. V 80. letih so ga v britanskem parlamentu kritizirali politiki konzervativne stranke, ki so globalno izobraževanje videli kot enostransko predstavljanje sveta ter zato kot poskus indoktrinacije in politizacije izobraževanja (Hicks 2003, str. 268). V enakem obdobju je do kritik pripeljala tudi nejasnost samega koncepta, saj so se v teoriji in praksi pojavljale različne konceptualizacije. Precej kritik je bila deležna ta, ki je globalno izobraževanje opredeljevala kot usposabljanje za uspešno gospodarsko tekmovanje na globalnem trgu (Pike 2000, str. 64). Danes se med kritiki pojavljajo evrocentričnost in »površinskost« koncepta ter njegova polarizacija sveta na Sever in Jug.⁴ Krause (2016, str. 158) opozarja, da je globalno izobraževanje postalo piarovski instrument držav Severa pri pridobivanju podpore za pomoč državam Juga, pri čemer se še vedno

4 Pri takšni delitvi na industrijsko razviti in manj razviti svet je vsa Afrika obravnavana kot del Juga, ob Južni Ameriki pa se pogosto tudi vsa Srednja Amerika (skupaj kot Latinska Amerika) uvršča na Jug, kljub temu da geografsko v celoti leži na severni polobli. Hkrati sta del Severa Avstralija in Nova Zelandija.

odražajo hierarhični kolonialni odnosi, ob tem pa umanjkata emancipatorna vrednost izobraževanja ter doseganje konkretnjših družbenih sprememb ob oblikovanju informirane, kritične in opolnomočene globalne družbe. V zadnjih letih je mogoče opaziti nekatere spremembe v konceptu globalnega izobraževanja, ki odgovarjajo na takšne kritike. Krepijo se predvsem teme dejavnega državljanstva (Bourn 2020, str. 3).

2.2 Globalno učenje

Globalno učenje ima precej podobnosti z globalnim izobraževanjem (zelo pogosto se uporabljata skupaj ali sinonimno), zato o njem le na kratko. Koncept globalnega učenja se je začel izraziteje pojavljati po letu 2000 z namenom ozaveščanja o bivanju v soodvisnem globaliziranem svetu (kar je sicer splošni namen vseh v tem poglavju predstavljenih konceptov), pa tudi z namenom večjega poudarka na učenju (oz. na učečega se osredinjenih didaktičnih pristopih v izobraževalnih programih) za razvoj zmožnosti spoprijemanja z globalnimi izzivi (Bourn 2014a, str. 16; Hartmeyer 2011, str. 44; Scheunpflug 2011b, str. 30–35). Sočasno se je v globalnem učenju okrepil »pristop zagovorništva«, kot Rajacic idr. (2010, str. 21) označijo učne aktivnosti, ki ciljajo na doseganje konkretnih sprememb v vedanju oseb za doseganje večje pravičnosti in trajnosti družbe, medtem ko (resnični) »pristop globalnega učenja« cilja na opolnomočenje in krepitev zmožnosti učečih se, da sami kritično reflektirajo svojo vlogo in odgovornost v globalizirani družbi ter sledijo lastnemu mišljenju in skladno sprejemajo odločitve. Da bi to dosegel, uporablja participativne, dialoške, eksperimentalne ter na učečega se osredinjene metode in oblike izobraževanja, učno vsebino pa pluralno obravnava skozi različne perspektive (prav tam, str. 11).

Kot ključne učne vsebine globalnega učenja Bourn idr. (2016, str. 10) izpostavljajo teme razvoja, okolja, miru in medkulturnosti, Scheunpflug (2011a, str. 33; 2011b, str. 38) pa življenjske pogoje v različnih delih sveta, temeljne vzroke revščine, globalizacijo, cilje razvoja OZN ter človekove in otrokove pravice. V izobraževalnih programih globalno učenje sicer pogosto ne poteka samostojno, kot specifičen izobraževalni program z določeno vsebino, ampak je uporabljeno kot načelo pri poučevanju o raznolikih temah (Bourn 2016, str. 10). Učni proces mora odražati kompleksno globalno soodvisnost različnih skupnosti, idej in praks ter

učecim se ponuditi priložnost za temeljit razmislek o lastnih prepričanjih in pogledih drugih oseb, kar pogosto terjaja preizpraševanje predstav o sebi, svetu in drugih (Kahn in Agnew 2016, str. 54–55). Temeljni cilj globalnega učenja je tako kritična samorefleksija nazorov in delovanja učečega se (Hartmeyer 2011, str. 42; Scheunpflug 2011a, str. 40).

Medtem ko ima v ZDA globalno učenje pomembno vlogo predvsem pri internacionalizaciji visokega šolstva (Hovland 2014; Kahn in Agnew 2016; Landorf in Feldman 2017), je v evropskem prostoru precej bolj prisotno v nevladnem sektorju, ki je tudi osrednji pobudnik širjenja globalnega učenja v izobraževalne sisteme⁵ (Bourn 2014a, str. 22; Rajacic idr. 2010, str. 11). Tudi v Sloveniji so na področju globalnega učenja aktivne različne nevladne organizacije, ki so povezane v leta 2005 ustanovljeno platformo nevladnih organizacij za razvoj, globalno učenje in humanitarno pomoč SLOGA (izpeljano iz *Slovenian Global Action*). Platforma aktivno sodeluje pri oblikovanju nacionalne in evropske politike na področju mednarodnega razvojnega sodelovanja, pri čemer se osredotoča na družbeno uravnoteženost in odgovornost, človekove pravice, enake možnosti, izobraževanje, solidarnost, TR in vključevanje ranljivih skupin v procese odločanja (SLOGA b. l.). SLOGA združuje 40 organizacij članic in je od leta 2006 vključena v evropsko mrežo CONCORD, ki na evropski in globalni ravni sodeluje v političnih procesih ter je sestavljena iz podobnih nacionalnih platform nevladnih organizacij za razvojno sodelovanje iz 27 evropskih držav ter tako skupno združuje več kot 2600 nevladnih organizacij (CONCORD 2018, str. 3).

O definiciji globalnega učenja v mednarodnem prostoru ni jasnega konsenza, ampak se ga opisuje predvsem v okviru prej opisanih tem, pristopov ali ciljev. Bourn (2015) globalno učenje opredeli kot »učni proces, ki prepozna različne pristope in načine razumevanja sveta ter jih obravnava skozi različne perspektive« (str. 6, naš prevod). Drugače je v Sloveniji, kjer več avtorjev (npr. Arbeiter 2019, str. 6; Arnuš 2010, str. 7; Cupin idr. 2016, str. 12; Suša 2008, str. 6, 2015, str. 4) v okviru publikacij SLOGA za opredelitev globalnega učenja uporablja (že predstavljeno) definicijo globalnega izobraževanja iz *Maastrichtske deklaracije o globalnem*

5 V Sloveniji platforma SLOGA (2018) koordinira vsakoletni Teden globalnega učenja (Svet Evrope ga imenuje Teden globalnega izobraževanja), ki v državah članicah Sveta Evrope pod okriljem Centra sever–jug poteka od leta 1999, v Sloveniji pa od leta 2007. Platforma SLOGA (2019) je leta 2019 pozvala MIZŠ k umestitvi globalnega učenja v naslednjo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju.

izobraževanju, ob tem pa tudi specifično definicijo globalnega učenja, ki jo je leta 2008 oblikovala delovna skupina SLOGA (2019):

Učenje za globalno uravnoreženo sobivanje oz. krajše globalno učenje je vseživljenjski proces učenja in delovanja, ki poudarja soodvisnost ter posameznikovo vpetost v globalno dogajanje. Cilj tovrstnega učenja so globalno odgovorni in aktivni posameznice in posamezniki ter skupnosti. Globalno učenje je proces spodbujanja posameznikov in skupnosti za lastno angažiranje ter delovanje na področju razreševanja ključnih skupnih izzivov človeštva. V ta namen je potrebno razvijanje formalnih in neformalnih programov izobraževanja ter učenja, ki bodo temeljili na razvijanju sposobnosti kritičnega mišljenja in drugih osebnostnih ter družbenih veščin. Tako izobraženi in usposobljeni aktivni državljani in državljanke lahko z lastnim delovanjem ter delovanjem v okviru raznih organizacij prispevajo k bolj pravičnim in trajnostnim ekonomskim, socialnim, okoljskim ter na človekovih pravicah temelječim državnim in mednarodnim politikam. (str. 1)

Podobno kot pri globalnem izobraževanju se tudi med kritikami globalnega učenja pojavljata nejasnost in evrocentričnost koncepta. Kahn in Agnew (2016, str. 53) izpostavljata, da je globalno učenje določeno s specifičnim zgodovinskim in družbenopolitičnim razvojem, zaradi česar je težko dejansko globalno. Med aktualnimi trendi globalnega učenja se v zadnjih nekaj letih krepijo teme trajnosti in TR. Scheunpflug (2011b, str. 38) poudarja, naj bo trajnost temeljna perspektiva vsemu globalnemu učenju, kar se povezuje tudi s CTR, ki se, kot navaja Kavka Gobbo (2016, str. 5), vsebinsko ujemajo z globalnim učenjem.

2.3 Izobraževanje za globalno državljanstvo

Teme dejavnega državljanstva, ki se trenutno krepijo v globalnem izobraževanju in so razvidne iz definicije globalnega učenja SLOGA, so že dalj časa prisotne v konceptu izobraževanja za globalno državljanstvo. Ključna (trenutna) razlika izobraževanja za globalno državljanstvo je v primerjavi z globalnim izobraževanjem (in učenjem) prav poudarjanje državljanstva kot načina participacije v družbi, ki ob zavzemanju za skupno dobro konkretnije poveže globalno dimenzijo izobraževanja s koncepti enakosti, družbene pravičnosti, človekovih pravic in vladavine prava (Milana in Tarozzi 2019, str. 17). Obenem je izobraževanje

za globalno državljanstvo (vsaj) geografsko bolj razširjeno kot globalno izobraževanje, ki se je uveljavilo predvsem v ZDA in Veliki Britaniji ter pozneje ob podpori Sveta Evrope še v večini drugih evropskih držav.

Širšo prisotnost konceptov izobraževanja in učenja, ki so se osredotočili na različne globalne teme ter družbene, kulturne in gospodarske učinke globalizacije⁶ (zaradi česar imajo v svojem poimenovanju različne oblike besed s korenem »global«), je mogoče zaznati po letu 2000 (Bourn 2014a, str. 10–11; Pashby idr. 2020, str. 144).⁷ Od njih se je izobraževanje za globalno državljanstvo do danes najtrdneje uveljavilo, predvsem pod vplivom OZN in UNESCO, pri čemer je ključna prelomnica *Prva pobuda globalnega izobraževanja (Global Education First Initiative – GEFI)*, v kateri je OZN leta 2012 spodbujanje globalnega državljanstva opredelila kot eno od treh prioritetenih področij (Milana in Tarozzi 2019, str. 8–9). Po letu 2015 je OZN (2017) cilje GEFI postavila v okvir Agende 2030 in poudarila, naj se globalno državljanstvo osredotoča predvsem na učenje in poučevanje za TR. Skupaj z izobraževanjem za TR je izobraževanje za globalno državljanstvo z namenom prispevka TR umeščeno tudi v 4.7 CTR (OZN 2015b), ki obravnava zagotavljanje kakovostnega izobraževanja in VŽU za spodbujanje TR (vključno z izobraževanjem o človekovih pravicah, enakosti spolov, kulturi miru in nenasilja ter spoštovanju kulturne raznolikosti).

UNESCO (2014, str. 14) globalno državljanstvo opredeljuje kot občutek pripadnosti širši skupnosti in človeštvu, s katerim se vzpostavlja globalni pogled, ki povezuje lokalno z globalnim in nacionalno z mednarodnim, ter razumevanje in vedénje posameznika v odnosu do okolja na podlagi univerzalnih vrednot in spoštovanja različnosti. Globalno državljanstvo zahteva razumevanje družbene, politične, gospodarske in okoljske soodvisnosti in povezanosti sveta, ki mora temeljiti na družbeni enakosti in enakovrednosti različnih družb (Abdi idr. 2015, str. 1). Pri globalnem državljanstvu tako ni ključen pravni status posameznika, čeprav je zelo pomembna (oz. se že predvideva) tudi prisotnost vladavine prava,

6 Mikulec (2019, str. 153) globalizacijo opredeli kot »naraščajočo soodvisnost na ekonomskem, političnem, kulturnem, tehnološkem in drugih področjih do te mere, da so vse ravni človeške organiziranosti prepletene v en sistem«.

7 Koncept izobraževanja za globalno državljanstvo ima že daljšo tradicijo, a v precej omejenem obsegu in s precej manjšim vplivom. Že v 30. letih 20. stoletja je v Veliki Britaniji delovala »komisija za izobraževanje za svetovno državljanstvo«, ki je spodbujala obravnavo globalnih tem v šolskem sistemu (Bourn 2015, str. 11).

individualne svobode, človekovih pravic ter odgovornosti in zavzetosti državnih in mednarodnih oblasti za zagotavljanje in varstvo teh pravic (Eten Angyagre 2020, str. 335). Koncept globalnega državljanstva zajema predvsem tri ključne dimenzije: (1) *kognitivno* (pridobivanje znanja za razumevanje in kritično mišljenje o lokalnih, nacionalnih, regionalnih in globalnih izzivih, povezanosti in soodvisnosti), (2) *družbeno-emocionalno* (občutek pripadnosti človeštvu, skupne vrednote in odgovornost, empatija, solidarnost, spoštovanje različnosti) ter (3) *vedénjsko* (učinkovito in odgovorno ravnanje na lokalni, nacionalni in globalni ravni za prispevek k mirnemu in trajnostnemu svetu; UNESCO 2015, str. 15).

Globalno državljanstvo in izobraževanje zanj sta konceptualizirana na veliko različnih načinov – Pashby idr. (2020) v svojem članku predstavljajo devet različnih konceptualizacij, izoblikovanih po letu 2005, ob tem pa podajo lastno (torej deseto). Verjetno prav zaradi pomanjkanja konsenza UNESCO (še) ni izoblikoval lastne konkretne definicije izobraževanja za globalno državljanstvo, ampak ga opredeljuje v okviru zastavljenega splošnega cilja (»opolnomočiti učeče se, da na lokalni in globalni ravni prevzamejo aktivne vloge ter se soočijo z globalnimi izzivi, jih uspešno rešijo ter dejavno pripomorejo k pravičnejšemu, mirnejšemu, tolerantnejšemu, varnejšemu ter bolj vključujočemu in trajnostnemu svetu«), oz. kot »paradigmatski okvir« ali »konceptualno preusmeritev« za doseganje tega cilja (UNESCO 2014, str. 9, 15; UNESCO Inštitut za vseživljenjsko učenje 2022, str. 120; UNESCO b. l., naš prevod). UNESCO (2014, str. 9, 15) hkrati predlaga, naj izobraževanja za globalno državljanstvo ne pojmuje (nujno) kot ločen ali vzporeden koncept drugim oblikam in vrstam izobraževanja, saj se lahko njegove različne dimenzije uspešno vključijo v druge koncepte izobraževanja in tako dosežejo večji vpliv kot zgolj v samostojni obliki, obenem pa izobraževanje za globalno državljanstvo že samo vsebuje različne elemente sorodnih konceptov, kot so izobraževanje za človekove pravice ter izobraževanje za mir, mednarodno razumevanje in TR.

Medtem ko UNESCO z izobraževanjem za globalno državljanstvo humanistično cilja predvsem na ohranjanje miru in trajnostno rabo virov (Grotlüschen 2018, str. 189), pa tudi gospodarski razvoj (Allen 2020, str. 440), je v zadnjih letih globalno državljanstvo deležno večje podpore (bolj) gospodarsko usmerjenih medvladnih organizacij, kot je Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD), ki v globalnem

državljanstvu vidijo predvsem gospodarsko vrednost (Milana in Tarozzi 2019, str. 9). Stein (2015, str. 244) takšno pojmovanje označi za podjetniški pristop globalnega državljanstva, v skladu s katerim je izobraževanje za globalno državljanstvo namenjeno predvsem pripravi za sodelovanje na globalnem trgu dela, Pashby idr. (2020, str. 152–155) pa takšno konceptualizacijo izobraževanja za globalno državljanstvo skupaj s podobnimi, ki v globalnem državljanstvu vidijo predvsem prispevek človeškemu kapitalu in gospodarskemu razvoju, uvrščajo v *neoliberalno kategorijo* izobraževanja za globalno državljanstvo. Ob tem v skladu s tipologijo Andreotti idr. (2016) ločijo še *liberalno kategorijo*, katere koncepti se osredotočajo na demokratičnost, univerzalne vrednote, medsebojno spoštovanje in enakost kultur, ter *kritično kategorijo*, katere koncepti obravnavajo družbeno nepravilnost, trenutna razmerja moči/status quo, zgodovinske vzroke današnjih neenakosti in evrocentričnost globalnega državljanstva. Največja raznolikost konceptualizacij je v liberalni kategoriji, največ kritik pa je deležna neoliberalna kategorija (Pashby idr. 2020, str. 152, 155). Ob tem v teoriji in praksi nastajajo različni prepleti kategorij ter raznolike konceptualizacije znotraj posameznih kategorij, ki jim pritiče tudi raven znanstvene razprave. V neoliberalni in liberalni smeri prevladujejo instrumentalni in empirični pristopi, pogosto brez temeljitega preizpraševanja zastavljenega učnega cilja, v kritični kategoriji pa epistemološke razprave (Pashby in Costa 2021, str. 383). Vzpostavljajo se tudi *postkritični pristopi* (kritični pristopi v okviru osrednjih »post« tradicij – postmodernizma, poststrukturalizma in postkolonializma), v katerih se v večji meri pojavljajo ontološke razprave (prav tam).

Opisana delitev v tri kategorije ustrezno ponazarja trenutne težnje in ideološka nasprotja v izobraževanju za globalno državljanstvo, velja pa izpostaviti še dve predhodni tipologiji (vsaka od njiju omenja zgolj dve kategoriji), ki sta naleteli na velik odziv (citiranost) raznolikih avtorjev. Dill (2013, str. 37–68) loči med izobraževanjem za globalno državljanstvo kot razvojem globalne ozaveščenosti (bližje liberalni in kritični kategoriji) ter izobraževanjem za globalno državljanstvo kot razvojem globalnih kompetenc (bližje neoliberalni kategoriji). Najbolj znana delitev izobraževanja za globalno državljanstvo pa je delitev Andreotti (2006, str. 46–48, 2014, str. 28–29) na »mehko« izobraževanje za globalno državljanstvo, ki odraža kolonialne odnose in globalno/kulturno

hierarhičnost, ter temu nasprotno kritično izobraževanje za globalno državljanstvo, ki ima edino dejanske možnosti za doseganje družbenih sprememb. V svoji novejši študiji o izobraževanju za globalno državljanstvo je Andreotti (2021a, str. 506–507) tema kategorijama dodala še tretjo – »izobraževanje za globalno državljanstvo drugače«, ki poudarja potrebo po prekinitvi dominantnih metapripovedi, politik in teženj, kot jih oblikuje modernizem. Namesto da »dobri« (razsvetljeni, moralni, upravičeni) ljudje določajo način za izboljšanje ali zamenjavo družbenih sistemov, sta tu v ospredju priznavanje človeških napak pri sistemskih problemih in prevzemanje odgovornosti zanje ob dejanskem zavedanju možnosti družbenega in ekološkega kolapsa v prihodnjih nekaj desetletjih, ob čemer je z odkritostjo, skromnostjo, humorjem in nenehno samorefleksijo potrebno tudi učenje vzdrževanja ravnotežja med navnim upanjem in popolnim brezupom (prav tam). Tako na področju družbene dimenzije TR mehki pristop »zaostalim« pomaga, da ujamejo večino, kritični pristop se bori na strani zatiranih za večjo pravičnost, pristop »drugače« pa se spopada z zakoreninjenimi vzroki sistemskega nasilja. Na področju okoljske dimenzije TR mehki pristop išče načine zmanjševanja posledic podnebnih sprememb in potrošništva, podpira zelene politike in ceni naravno okolje; kritični pristop preizprašuje meje zelenih politik, kritizira zeleni kapitalizem in išče intersekcijske pristope za podnebno pravičnost; pristop »drugače« pa razvija zmožnosti za soočenje s katastrofalnimi posledicami netrajnostnega delovanja brez zanikanja katastrofalnosti situacije ali prelaganja odgovornosti (prav tam, str. 507).

V navedenih tipologijah se že kažejo ključne kritike izobraževanja za globalno državljanstvo. Poleg neoliberalnih konceptov globalnega državljanstva in izobraževanja zanj s strani raziskovalcev v okviru liberalne ali kritične kategorije (npr. Camicia in Franklin 2011; Stein 2015; Oxley in Morris 2013) se kritike nanašajo predvsem na prešibko doseganje (ali možnosti za doseganje) dejanskih družbenih sprememb. Že kmalu po letu 2000 in širši rabi koncepta so se pojavljali pomisleki, da izobraževanje za globalno državljanstvo ne naredi veliko več kot to, da le doda mednarodne učne vsebine v obstoječe (nacionalno usmerjene) programe državljske vzgoje in izobraževanja (Davies idr. 2005, str. 73). Kritike na račun premajhnega potenciala za resnične družbene spremembe (sprememba razmerij moči, zmanjševanje neenakosti) so se v naslednjih

letih še okrepile z razvojem koncepta izobraževanja za postkolonialno globalno državljanstvo⁸ (npr. Andreotti 2011, 2014; Davids 2018; Swanson 2015), ki konkretnije opredeljuje diskriminatorno obravnavo prebivalcev svetovnega Juga in zgodovinsko zapostavljenih družbenih skupin, zaradi česar se po tipologiji Pashby idr. (2020) v največji meri uvrščajo v kritično kategorijo. Pri tem je podobno kot pri globalnem izobraževanju ključna kritika evrocentrizma ter hierarhičnega odnosa med svetovnim Severom in Jugom. Dill (2013, str. 6) opozarja, da prevladujoče oblike izobraževanja za globalno državljanstvo dejansko niso univerzalne, ampak so zasidrane v predpostavkah in individualizmu zahodnega sveta (oz. svetovnega Severa) ter se izogibajo resničnim razlikam med svetovnimi kulturami in družbami. S tem se pojavlja nevarnost, da globalno državljanstvo deluje v nasprotju s svojimi cilji ter določeno (evropsko/zahodno/severno) kulturo in nazore paternalistično širi v druge dele sveta, kar pa je določena oblika kolonizacije (Abdi idr. 2015, str. 21; Andreotti idr. 2011, str. 223).

2.4 Izobraževanje za razvoj

Izobraževanje za razvoj izvira iz nevladnih organizacij, ki so se ukvarjale z izzivi razvoja ter odnosi med svetovnim Severom in Jugom (Hicks 2003, str. 274). Ob procesih dekolonizacije se je izobraževanje za razvoj v 60. letih 20. stoletja v Evropi in Severni Ameriki uveljavilo v okviru nevladnih in nato javnih politik in programov z namenom zmanjševanja odpora državljanov (predvsem davkoplačevalcev) do javnega financiranja humanitarnih in razvojnih aktivnosti (tudi poklicnega izobraževanja)⁹ zunaj meja lastnih držav, v državah z visoko stopnjo re-

8 Sinonimno se uporablja tudi izraz »dekolonialno globalno državljanstvo« (in izobraževanje zanj).

9 V angleški literaturi (npr. Sant idr. 2018, str. 110–111; Singh, 2019, 2020) običajno ločujejo med »izobraževanjem za razvoj« (ang. *education for development*) kot izobraževanjem, ki ob podpori držav Severa poteka v revnejših državah z namenom njihovega (gospodarskega) razvoja, ter »razvojnim izobraževanjem« (ang. *development education*) kot izobraževanjem, ki običajno poteka v državah Severa in je namenjeno ozaveščanju njihovih državljanov o globalnih izzivih ter pridobivanju podpore državljanov za finančno pomoč industrijsko manj razvitim državam. V tem poglavju s poimenovanjem »izobraževanje za razvoj« obravnavamo slednjega, saj gre za koncept na področju izobraževanja o globalni soodvisnosti. Takšno poimenovanje smo izbrali zaradi (1) odsotnosti precedensa v slovenski (znanstveni) terminologiji, ki gotovo izhaja iz tega, da Slovenija nima dolge zgodovine v vlogi donatorice razvojne pomoči (Bučar in Udovič 2007, str. 843), ki bi sicer lahko ustvarjala potrebo po opisanem »razvojnem izobraževanju«; (2) zgledovanja po poimenovanju izobraževanja za TR, ki je v Sloveniji najbolj uveljavljen koncept področja (Krause 2010, str. 68); (3) želje po izognitvi dodatni terminološki zmedbi, zlasti ob upoštevanju sorodnosti

vščine (Bourn 2014a, str. 9; Sant idr. 2018, str. 110; Singh 2019, str. 326). Tak način razvojne pomoči je bil proti koncu 60. let deležen kritik tistih, ki so opozarjali na paternalistični pristop zgolj »dajanja humanitarne pomoči«, zaradi česar so različna družbena gibanja vse bolj poudarjala potrebo po večji družbeni pravičnosti (Bourn 2014a, str. 9). Te kritike so bile najglasnejše v Latinski Ameriki, kjer je Paulo Freire z objavo *Pedagogike zatiranih* leta 1968 sprožil ključen premik v razvoju izobraževanja za razvoj. Od takrat se je v izobraževanju za razvoj (vsaj v teoriji) kot prevladujoč razvil kritični pristop, ki poudarja participativne metode in opolnomočenje skupnosti za doseganje večje družbene pravičnosti (Bourn 2015, str. 42; McCloskey 2014, str. 8). Ob večjem poudarjanju transformacije družbe in posameznikov z razvijanjem kritične zavesti se je sčasoma začelo uporabljati poimenovanje »izobraževanje za razvoj in ozaveščanje« (ang. *development education and awareness raising*), ki je tudi danes pogosto poimenovanje koncepta v mednarodnem prostoru (McCloskey 2014, str. 1; Singh 2019, str. 326).

V 80. in 90. letih je izobraževanje za razvoj kot način ozaveščanja in vzpostavljanja razumevanja za mednarodno pomoč dobilo široko podporo izobraževalcev in oblikovalcev politik (Sant idr. 2018, str. 110–111). Sočasno je v državah Severa k podpori razvojne pomoči pripomoglo tudi informalno učenje ob širjenju vpliva različnih medijev, ki so sprotno in nazorno poročali o aktualnih svetovnih problematikah (npr. zelo odmevno je bilo poročanje o lakoti v Etiopiji leta 1984, ki je sprožilo humanitarno akcijo s koncertom *Live Aid*; Bourn 2014a, str. 10). Razvojna pomoč je bila izrazito ekonomsko usmerjena, kar je pritegnilo finančne naložbe različnih zasebnih organizacij (Sant idr. 2018, str. 110).

Od leta 1989 politične okvire mednarodnega razvoja in s tem izobraževanja za razvoj primarno določajo medvladne organizacije, predvsem OECD, Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad ter OZN in njene agencije, med katerimi izstopajo Mednarodna organizacija dela, Sklad Združenih narodov za otroke (UNICEF) in UNESCO (Singh 2020, str. 78). Pomembno vlogo v razvojnem sodelovanju ima tudi EU, katere institucije in države članice so leta 2019 za to skupno namenile nekaj več

(včasih tudi sinonimnosti) sodobnih konceptualizacij »razvojnega izobraževanja« in izobraževanja za TR; ter (4) sodobne dominantnosti izobraževanja za TR tudi v drugih državah in mednarodnih organizacijah (zlasti po letu 2015), kar zmanjšuje verjetnost, da bi se »razvojno izobraževanje« v opisani obliki v Sloveniji sploh kdaj razvilo.

kot 74 milijard evrov, kar predstavlja največji svetovni delež finančnih sredstev, namenjenih razvojni pomoči, samostojno (brez neposrednega financiranja držav članic) pa je EU peta največja donatorica (OECD 2020). OECD ima ključen vpliv v najbogatejših državah, Svetovna banka in OZN pa v revnejših in srednje bogatih državah,¹⁰ pri čemer njihov skupen vpliv oblikuje bolj poenoteno globalno razvojno politiko, kar se je leta 2001 odrazilo v razvojnih ciljih tisočletja, leta 2015 pa v CTR (Singh 2020, str. 78).

Septembra 2000 je bila v okviru OZN (2000) sprejeta *Deklaracija tisočletja*, ki je kot temeljne vrednote mednarodnega sodelovanja v novem tisočletju poudarila svobodo, enakost, solidarnost, tolerantnost, spoštovanje okolja in skupno odgovornost. Iz deklaracije je bilo izpeljanih 8 temeljnih *razvojnih ciljev tisočletja* do leta 2015, ki jih je podpisalo 189 držav, temeljili pa so na razvojnih ciljih OECD iz leta 1996: izkoreniniti skrajno revščino in lakoto, doseči univerzalno primarno izobraževanje, spodbujati enakost spolov in opolnomočiti ženske, zmanjšati smrtnost otrok, izboljšati zdravje mater, boriti se proti HIV/aidsu, malariji in drugim boleznim, zagotoviti trajnost okolja ter vzpostaviti učinkovitejše globalno partnerstvo za razvoj (Drimie in Kuwali 2013, str. 7–10; Singh 2020, str. 82). Navedeni cilji so vplivali na različne prakse izobraževanja za razvoj, a so svoje kazalnike dosegli v dokaj omejenem obsegu (Sant idr. 2018, str. 110). Največji napredek je bil dosežen na področju zmanjševanja prezgodnje umrljivosti, najbolj pa se uspešnost sledenja razvojnim ciljem tisočletja odraža v državah podsaharske Afrike ter v Indiji in na Kitajskem (McArthur in Rasmussen 2018). CTR, ki so leta 2015 nasledili razvojne cilje tisočletja, se niso usmerili zgolj na države Juga, ampak obravnavajo TR v vseh državah (Sant idr. 2018, str. 110). Ob tem so CTR, enako kot razvojni cilji tisočletja, zasnovani v okviru ekonomske, družbene in okoljske dimenzije (trajnostnega) razvoja, opaznejšo vlogo v njih pa ima VZU.

Skupina ključnih evropskih deležnikov na področju izobraževanja za razvoj¹¹ je leta 2007 oblikovala skupni dokument *Prispevek ozaveščanja*

10 Skladno s kazalniki Svetovne banke (ob zadostni stopnji gospodarske razvitosti, članstvu v EU in bližnjem članstvu v OECD) je Slovenija decembra 2004 napredovala iz države prejemnice razvojne pomoči v državo donatorico (Arbeiter idr. 2019, str. 454–455; Bučar in Udovič 2007, str. 843).

11 Skupina je bila sestavljena iz 15 deležnikov, med njimi so bili tudi predstavniki CONCORD, Evropskega mladinskega foruma, Evropske mreže za globalno izobraževanje GENE, Ministrstva za zunanje zadeve Republike Slovenije, direktorata OECD za razvojno sodelovanje in osrednjih institucij EU.

in izobraževanja za razvoj, pri čemer gre za prvi evropski strateški okvir izobraževanja za razvoj, ki obravnava lokalno, regionalno, nacionalno in evropsko raven (Krause 2010, str. 78). V njem so izobraževanje za razvoj in ozaveščanje opredelili kot (CONCORD idr. 2007):

izobraževanje in ozaveščanje, ki pripomore k izkoreninjenju revščine in promociji trajnostnega razvoja z ozaveščanjem javnosti ter izobraževalnimi pristopi in aktivnostmi, ki temeljijo na vrednotah človekovih pravic, družbene odgovornosti, enakosti spolov in občutka pripadnosti skupnemu svetu ter na idejah in razumevanju razlik v človeških življenjskih pogojih in težnjah po premostitvi teh razlik, pa tudi na participativnih in demokratičnih aktivnostih, ki vplivajo na družbeno, ekonomsko, politično in okoljsko stanje ter tako vplivajo na revščino in trajnostni razvoj. (str. 5, naš prevod)

Ob tem so si takšno izobraževanje (in ozaveščanje) zastavili narediti dostopno vsem ljudem v Evropi v vseh življenjskih obdobjih (prav tam). Skupni dokument deležnikov je sledil objavi *Evropskega konsenza o razvoju* leta 2005, po sprejetju Agende 2030 in CTR pa so institucije EU skupaj z državami članicami leta 2017 oblikovale *Nov evropski konsenz o razvoju*. V nasprotju s prvim novemu konsenzu ni sledil nov dokument o prispevku izobraževanja za (trajnostni) razvoj, tako da je prvotni skupni dokument deležnikov iz leta 2007 še vedno ključen strateški okvir izobraževanja za razvoj v EU. Hkrati je njegova definicija izobraževanja za razvoj široko zastavljena in poudarja tudi TR, tako da bi lahko bila ta opredelitev hkrati že definicija izobraževanja za TR, ki je v politično ospredje sicer prišel po letu 2015.

Kot ključne teme izobraževanja za razvoj se pojavljajo vsebine, ki vključujejo družbeno pravičnost, poudarjajo kritični dialog in refleksijo ter cenijo različne glasove (Bourn 2014c, str. 7). Takšne vsebine pa lahko obravnavamo bolj ali manj poglobljeno ter z različnimi nameni, zaradi česar je Krause (2010, str. 7) oblikoval tipologijo različnih ravni izobraževanja za razvoj (tabela 2). Po njegovi analizi v Sloveniji v okviru vlade (ministrstva, pristojnega za zunanje zadeve) prevladujeta prva in druga raven izobraževanja za razvoj (odnosi z javnostmi in ozaveščanje), v okviru nevladnih organizacij pa tretja raven oz. globalno izobraževanje (prav tam, str. 21).

Tabela 2*Različne ravni izobraževanja za razvoj*

	odnosi z javnostmi/PR	ozaveščanje	globalno izobraževanje	življenjske zmožnosti
	<i>ni prepoznano kot izobraževanje za razvoj</i>		<i>prepoznano kot izobraževanje za razvoj</i>	
tematski obseg	razvojno sodelovanje	širši razvojni izzivi	globalna soodvisnost, izzivi v odnosih Sever–Jug (okoljski, gospodarski, politični in družbeni)	lokalni in globalni etični izzivi globalne družbe (preseganje polarizacije Sever–Jug)
cilj	podpora javnosti	ozaveščenost	odgovorno delovanje	kakovostno bivanje; družbene spremembe
izobraževalni način	»indoktrinacija«	informiranje	participacija; ozaveščanje/izkušnje => razumevanje/razvoj zmožnosti => dejanja	podpora/ponujanje učnih priložnosti; opolnomočenje
pedagoška usmeritev	marketinška	»od zgoraj navzdol«	osredinjena na učečega se, normativna (cilja na vzpostavitev specifičnega vedénja)	konstruktivistična, sistemska
udeleženci	predmet PR-strategije	prejemniki informacij	učeči se v procesu z vnaprej določenim normativnim ciljem; zagovornik/aktivist	učeči se v samoorganiziranem učnem procesu z odprtimi učnimi izidi; predstavnik družbenih sprememb
kontekst	razvojna pomoč tujim državam	razvojne politike	(nedavna) globalizacija	lokalna skupnost in globalna družba

Prilagojeno po Krause, J. (2010). *The European Development Education Monitoring Report – Development Education Watch*. Bruselj: DEEP, str. 7.

Kritike izobraževanja za razvoj je mogoče razvrstiti v tri osrednje skupine. Prva skupina se nanaša na promoviranje gospodarske rasti v skladu z neoliberalno agendo. Ekonomsko usmerjenost razvojne pomoči oblikujejo medvladne organizacije, kot sta Svetovna banka in OECD (Sant idr. 2018, str. 110), enaki pogledi pa se prenašajo tudi v izobraževanje za razvoj. McCloskey (2014, str. 1–2) poudarja, da se na kritični pedagogiki in radikalnem izobraževanju Freireja temelječe izobraževanje za razvoj nenehno bojuje za prepoznavnost in sprejetje, kar je še posebno zahtevno v izrazito neoliberalno usmerjenih državah, v katerih izobraževanje primarno oblikujejo tržne sile. Druga skupina kritik se nanaša na pogosto premajhno poglobljenost izobraževanja za razvoj, kar je razvidno že iz Krausove tipologije. Bourn (2014b, str. 61) opozarja, da je v praksi še vedno precej izobraževanja za razvoj, ki je bližje tistemu iz 60. let 20. stoletja kot izobraževanju, ki bi bilo resnično participativno in bi vodilo k temeljiti kritični refleksiji. Namesto tega se je v izobraževanju in medijih bolj uveljavilo prikazovanje nazornih slik in posnetkov revnih prebivalcev (pogosto otrok iz podsaharske Afrike), ki vzbujajo empatičen odziv in povečujejo podporo državljanov Severa razvojni pomoči Jugu, ob tem pa kritična vprašanja razmerij moči ter družbene (ne)pravičnosti in neenakosti ostajajo neodgovorjena in nerefektirana (Bourn 2014a, str. 10). Tretja skupina kritik se podobno kot pri drugih obravnavanih konceptih nanaša na polarizacijo sveta na razviti in superiorni Sever ter manj razviti in podrejeni Jug, ki prav tako lahko odvrča od ključnih kritičnih vprašanj. Do pomembnega premika v dominantnosti takšnega pojmovanja, ki razvojno politiko in sodelovanje snuje na podlagi delitve sveta na Sever in Jug, je prišlo leta 2015 s sprejetjem CTR na vrhu OZN, s čimer se je okvir oblikovanja razvojnih politik iz delitve sever-jug premaknil na koncept trajnosti (Singh 2020, str. 78). Medtem ko so se (omejeno uspešni) razvojni cilji tisočletja osredotočali na mednarodno sodelovanje za doseganje sprememb v državah v razvoju, CTR obravnavajo razmere v vseh državah (Sant idr. 2018, str. 110).

2.5 Izobraževanje za trajnostni razvoj

Meje med vsemi že predstavljenimi koncepti so pogosto zelo nejasne, med konceptoma izobraževanja za razvoj in ITR pa je meja še toliko bolj zabrisana, če sledimo sodobnim konceptualizacijam izobraževanja

za razvoj in ne tradicionalnim oz. tistim, ki se od 60. let 20. stoletja niso bistveno spremenile in izobraževanje za razvoj vidijo kot instrument pridobivanja podpore državljanov za mednarodno pomoč. V nekaterih nacionalnih kontekstih je ITR nasledilo izobraževanje za razvoj, drugje se koncepta v podobnem obsegu pojavljata in razvijata drug ob drugem (kot ločena in vzporedna koncepta, pri čemer je pomembna vloga daljše tradicije izobraževanja za razvoj), ponekod, tako kot v Sloveniji, pa je ITR že ves čas dominantnejši koncept (Krause 2010, str. 68). Vzrok prevladujočega slovenskega koncepta je najverjetneje v krajšem stažu države donatorice razvojne pomoči in krajši nacionalni zgodovini izobraževanja za (trajnostni) razvoj ter zasledovanju aktualnih globalnih in EU-politik.

Čeprav TR pogosto povezujemo predvsem z okoljevarstvom, je to le ena od njegovih treh dimenzij poleg ekonomske in družbene (Hansmann idr. 2012, str. 451). OECD si je že leta 1960 v svojem ustanovnem aktu v prvem cilju zastavila »doseganje največje trajnostne gospodarske rasti«, pri čemer je bila v ospredju ekonomska dimenzija TR (OECD 1960, naš prevod; Singh, 2020, str. 84). Takšno pojmovanje TR je OECD v okviru različnih pobud promovirala tudi v naslednjih desetletjih, širšo podporo pa je koncept dobil po konferenci OZN o okolju in razvoju leta 1992 v Riu de Janeiru (t. i. prvi *Vrh o Zemlji/Earth Summit*), kjer je bil TR predstavljen predvsem kot okoljevarstveni koncept (Singh 2019, str. 327). *Agenda 21*, eden od treh osrednjih dokumentov te konference,¹² že obravnava tudi ekonomsko in družbeno dimenzijo TR (OZN 1992). Skladno s tem se je v začetku 90. let oblikoval izobraževalni pristop, ki združuje izobraževanje za razvoj z okoljskim izobraževanjem (slednje vključuje tudi človeško okolje/družbo), sčasoma pa se je razvil v ITR, ki poudarja predvsem elemente okoljske in družbene dimenzije TR (Bourn idr. 2016, str. 10).

Okoljska dimenzija je bila sicer manj izrazita v leta 2000 sprejetih razvojnih ciljnih tisočletja (OZN 2000). Kmalu po njihovi objavi je OZN obdobje 2005–2014 razglasila za *desetletje izobraževanja za trajnostni*

12 Druga dva osrednja dokumenta sta še *Izjava o načelih trajnostnega upravljanja gozdov* in *Okvirna konvencija Združenih narodov o podnebnih spremembah*, ki jo je Slovenija ratificirala leta 1995 in se s tem zavezala k aktivni politiki na področju podnebnih sprememb (OZN 1992). Slovenija je ratificirala tudi nadaljnje podnebne dokumente OZN, od katerih je vsak še povečal ambicije za zmanjšanje emisij toplogrednih plinov: *Kjotski protokol* iz leta 1997 (v Sloveniji ratificiran leta 2002), *Spremembe Kjotskega protokola iz Dobe* iz leta 2012 (v Sloveniji ratificirane leta 2015) ter *Pariški sporazum* iz leta 2015 (v Sloveniji ratificiran leta 2016).

razvoj in s tem izobraževanje opredelila kot enega ključnih načinov prispevka TR in ohranjanju okolja (Buckler in Creech 2014). V okviru tega desetletja je OZN med letoma 2005 in 2008 široko promovirala koncept ITR, po Svetovni konferenci o ITR leta 2009, na kateri je bila sprejeta *Bonnška deklaracija* o ITR, pa je aktivnosti preusmerila v zviševanje kakovosti ITR, kar je vključevalo raziskovanje poučevanja, učenja in vsebin ITR ter njegove relevantnosti za življenje in delo, saj se je kot ključna izkazala potreba po raziskovanju, inoviranju in implementiranju novih oblik in metod izobraževanja (prav tam, str. 17). V tem procesu so kot osrednje teme ITR opredelili podnebne spremembe, biotsko raznovrstnost in zmanjševanje tveganja naravnih nesreč (prav tam).

V obdobju *desetletja ITR* OZN so tudi druge medvladne organizacije vse bolj poudarjale TR. Leta 2008 je bil ob podpori OECD v Davosu predstavljen na koncept trajnosti osredinjen predlog načrta prihodnje agende globalnega razvoja, čemur je kmalu sledila uradna razglasitev Svetovne banke, da bo leta 2015 *Deklaracija tisočletja* nasledila trajnostna in inkluzivna agenda, OZN pa je ob tem promovirala agendo in oblikovala platformo za njeno sprejetje (Singh 2019, str. 327). OECD je nato oblikovala mehanizme financiranja takšne bodoče politike, OZN pa je to politiko promovirala med državami članicami in oblikovala platformo za dogovor o CTR (prav tam). 25. septembra 2015 je bila tako na generalni skupščini OZN sprejeta Agenda 2030 s 17 CTR in 169 podcilji, ki »temeljijo na razvojnih ciljih tisočletja in nameravajo doseči, kar njim ni uspelo« (OZN 2015c, str. 1, naš prevod). CTR sledi tudi EU, saj so »popolnoma skladni z vrednotami in načeli EU« (EU 2017, str. 2, naš prevod).

Kot temeljni namen CTR je opredeljena odprava revščine, enakost spolov, zaščita planeta in zagotovitev blaginje za vse (Evans 2019, str. 13; OZN 2015c). Poudarjena je uravnoteženost ciljev med ekonomsko (npr. CTR 8 – dostojno delo in gospodarska rast; CTR 9 – trajnostna industrija, inovacije in infrastruktura), družbeno (npr. CTR 10 – zmanjšanje neenakosti; CTR 16 – spodbujanje miru in pravičnosti ter razvoj temu namenjenih močnih institucij) in okoljsko (npr. CTR 12 – vzpostavitev trajnostnih vzorcev proizvodnje in potrošnje; CTR 13 – aktiven boj s podnebnimi spremembami in njihovimi posledicami) dimenzijo TR (OZN 2015c, str. 14). Vsak CTR ima med pet in devet podciljev (npr. podcilj 4.4 – »do leta 2030 znatno povečati število mladih in odraslih z relevantnimi spretnostmi, vključno s tehničnimi in poklicnimi,

za zaposlitev, dostojna delovna mesta in podjetništvo»), vsak podcilj pa ima od enega do pet kvantitativnih kazalnikov¹³ (npr. kazalnik 4.4.1 – »delež mladih in odraslih s spretnostmi informacijsko-komunikacijske tehnologije, po vrsti spretnosti«; OZN 2020, str. 5, naš prevod). Primera sta iz CTR 4, ki obravnava zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja in priložnosti VŽU za vse, znotraj katerega je v podcilju 4.7 opredeljena vloga ITR (OZN 2020):

Do leta 2030 zagotoviti, da vsi učeči se pridobijo znanje in spretnosti, potrebne za promocijo trajnostnega razvoja, vključno z izobraževanjem za trajnostni razvoj in trajnostni življenjski slog, človekove pravice, enakost spolov, promocijo kulture miru in nenasilja, globalno državljanstvo ter spoštovanje kulturne raznolikosti in kulturnih prispevkov k trajnostnemu razvoju. (str. 5, naš prevod)

Kot kazalnik doseganja podcilja 4.7 je naveden obseg popularizacije izobraževanja za globalno državljanstvo in ITR v nacionalnih izobraževalnih politikah, učnih načrtih, izobraževanju učiteljev ter ocenjevanju in preverjanju znanja. OZN tako ITR in izobraževanje za globalno državljanstvo obravnava kot osrednja in komplementarna koncepta izobraževanja o globalni soodvisnosti in TR. Z namenom prispevanja k podcilju 4.7 je UNESCO (2020a, 2020b) v obdobju 2015–2019 koordiniral *Globalni akcijski program za izobraževanje za trajnostni razvoj*, leta 2020 pa objavil publikacijo *Izobraževanje za trajnostni razvoj: Kažipot* kot smernice globalnega okvira ITR do leta 2030.

ITR in izobraževanje za globalno državljanstvo pa nista ključna zgolj za podcilj 4.7 in njegovo eksplicitno doseganje, ampak implicitno za doseganje vseh 17 CTR,¹⁴ saj so nedeljivo povezani (Milana in Tarozzi 2019, str. 12; Wals idr. 2017, str. 784). Med tema vrstama izobraževanja sicer še niso vzpostavljene jasne konceptualne razlike, vendar se v obeh konceptih prepletajo vse tri dimenzije TR (Milana in Tarozzi 2019, str. 12). Prav tako oba združujeta elemente tradicionalno ločenih konceptov izobraževanja, kot so okoljsko izobraževanje, izobraževanje

13 V obdobju agende se lahko na zahtevo držav članic določeni kazalniki tudi odstranijo, zamenjajo, posodobijo ali dodajo (Statistična divizija OZN 2020).

14 Poleg že navedenih so to še odprava revščine in lakote (CTR 1 in 2), skrb za zdravje in dobro počutje (CTR 3), enakost spolov (CTR 5), zagotavljanje dostopa do čiste vode in sanitarne ureditve (CTR 6) ter cenovno dostopne in čiste energije (CTR 7), trajnostna mesta in skupnosti (CTR 11), trajnostna raba morskih in kopenskih ekosistemov (CTR 14 in 15) ter okrepitev globalnega partnerstva za doseganje TR (CTR 17).

za človekove pravice in medkulturno izobraževanje, ter sta krovna holistična in transformativna izobraževalna koncepta (prav tam), čeprav ju lahko uporabljamo tudi povsem instrumentalno. UNESCO (2014, str. 12) kot temeljni namen ITR opredeljuje transformacijo družbe; kot osrednje vsebine podnebne spremembe, biotsko raznovrstnost, zmanjševanje nevarnosti nesreč ter trajnostno proizvodnjo in potrošnjo; kot izobraževalni pristop različne interaktivne in na učečega se osredinjene metode izobraževanja, ki omogočajo raziskovalno in transformativno učenje ter posameznike spodbujajo k aktivnemu delovanju za trajnost; ter kot ključne učne izide razvoj kritičnega in sistemskega mišljenja, sodelovalnega sprejemanja odločitev ter sprejemanja odgovornosti za trenutne in prihodnje generacije. Podobno Ličen idr. (2017, str. 25–26) poudarjajo, da je treba v ITR za doseganje resničnih sprememb v prepričanjih, navadah in vedênju udeležencev slediti načelom transformativnega učenja, za kar so primerne predvsem metode akcijskega, sodelovalnega in izkustvenega učenja, Buckler in Creech (2014, str. 20) pa med osrednje vsebine dodajata še trajnostni življenjski slog in zmanjševanje revščine ter poudarjata, da takšne vsebine zaradi svoje negotovosti, kompleksnosti in velike sistemske povezanosti zahtevajo participativne oblike izobraževanja s ciljem opolnomočenja posameznikov.

OZN v skladu s pogosto citirano definicijo t. i. poročila G. H. Brundtland *Our common future* (Svetovna komisija za okolje in razvoj 1987) TR opredeljuje kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjosti brez ogrožanja možnosti prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb« (str. 41, naš prevod),¹⁵ UNESCO (2014) pa ITR opredeljuje kot izobraževanje, ki »opolnomoči učeče se za sprejetje informiranih odločitev in odgovorno delovanje na področjih okoljske celovitosti, gospodarske vzdržnosti in pravične družbe za sedanje in prihodnje generacije ob spoštovanju kulturne raznolikosti« (str. 12, naš prevod). UNESCO enako kot pri izobraževanju za globalno državljanstvo koncept definira v okviru široko zastavljenega splošnega cilja, ki ne ustvari jasne/konkretne slike o poteku takšnega izobraževanja. Podobno ITR Leicht idr. (2018) opredelijo kot »izobraževanje, ki spodbuja spremembe v znanju, spretnostih, vrednotah in odnosih za omogočanje bolj trajnostne in pravične družbe« (str. 7, naš prevod).

15 Ta definicija je še vedno najpogosteje uporabljena, čeprav je bila večkrat kritizirana zaradi svoje antropocentričnosti (Ličen 2011, str. 16).

UNESCO (2014, str. 16) ob tem poudarja tudi potrebo po uravnoveženi obravnavi vseh treh dimenzij TR znotraj ITR. TR (in izobraževanje zanj) je tako s svojimi tremi dimenzijami konsenzualni koncept, ki (naj bi) hkrati zadovolji(l) okoljevarstvene težnje po trajnostnem bivanju, družbene težnje po večji pravičnosti ter ekonomske težnje po nenehni gospodarski rasti. TR torej ni radikalna alternativa sistemom, ki so nas pripeljali do trenutnega družbenega in okoljskega stanja (v tem smislu se pojavlja npr. koncept odrasti), ampak poskus njihove prilagoditve na način, ki naj bi omogočil (oz. celo pospešil) nadaljnjo gospodarsko rast, ob tem pa oblikoval pravičnejšo družbo in v okolju pustil čim manj negativnih (nepopravljivih) posledic. Določene interesne skupine lahko dajejo prioriteto zgolj eni od teh treh dimenzij pred drugima dvema, zaradi česar je potrebno vzpostavljanje in ohranjanje ravnotežja ter širokega političnega soglasja, ki ga trenutno predstavlja Agenda 2030 s CTR. Tako obstaja splošno strinjanje o potrebi po spremembi trenutnega netrajnostnega razvoja (ekonomska dimenzija TR), k čemur lahko oz. morata pripomoči drugi dve dimenziji TR – okoljska in družbena –, zaradi česar bi se moral tudi ITR osredotočiti predvsem nanju. Ekonomska dimenzija TR je ob tem še vedno pomembna in potrebna dimenzija ITR, saj tega dela koncepta, ki je ključen za ustvarjanje (ne) trajnostnega okolja in družbe, ne gre preprosto prezreti, a mora biti primarno obravnavan skozi družbeno in okoljsko dimenzijo, ne pa obratno, kar pomeni tudi spremembe v trenutnem prevladujočem dojemanju ekonomske dimenzije oz. njenega cilja (nekaj takšnih možnosti raziskujemo v podpoglavju 4.4).

ITR ima pomembno mesto tudi v slovenski izobraževalni politiki (običajno kot »vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj«). Z *Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2008, 1. člen) je bilo med 17 temeljnih ciljev slovenskega izobraževalnega sistema uvrščeno vzgajanje in izobraževanje »za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij«. V podobni meri je ITR poudarjen tudi v politiki izobraževanja odraslih. *Zakon o izobraževanju odraslih* (2018, 5. člen) navaja »krepiti opolnomočenost na področju trajnostnega razvoja, zelenega gospodarstva, kulture in zdravja« kot cilj

javnega interesa v izobraževanju odraslih (zlasti v neformalnih programih; kot dobro obliko izobraževanja odraslih za TR je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ 2020, str. 6) navedlo študijske krožke), *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030* (2022) pa razvijanje in izvajanje programov na področju TR uvršča med ukrepe svojega prvega prednostnega področja.¹⁶ Tudi *Resolucija o Nacionalnem programu varstva okolja za 2020–2030* (2020) izpostavlja potrebo po uveljavitvi načela TR kot enega ključnih načel izobraževanja in obenem uveljavitev izobraževanja kot enega ključnih podpornih sistemov doseganja CTR in varstva okolja. ITR med osrednje strateške izzive in usmeritve izobraževalnega sistema uvršča tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek idr. 2011), ki (vsaj) za področje IO TR opredeljuje kot ekološko in družbeno sožitje (torej poudarja okoljsko in družbeno dimenzijo TR; Ivančič idr. 2011, str. 416–417).

Na dimenzije TR se nanašajo tudi različne kritike. Hirsch Hadorn (1999, str. 273) ter Hansmann idr. (2012, str. 451) izpostavljajo, da si lahko posamezne dimenzije TR oz. njihovi elementi medsebojno nasprotujejo (npr. biotska raznovrstnost ali družbena pravičnost na eni strani in finančne koristi ali stroški na drugi), zaradi česar je TR težko obravnavati kot enoten koncept. Posledično obstaja nevarnost demagoške izrabe koncepta in nadaljnjega reproduciranja »kolonizirajočega imaginarija razvoja, ki je slonel na kopičenju materialnih dobrin elit« (Ličen 2011, str. 15). Po UNESCO (2014; Buckler in Creech 2014) naj bi tudi ITR uspešno sledil vsem trem dimenzijam TR, kar lahko prinese podobna protislovja znotraj učnih vsebin in ciljev, ob čemer Kopnina (2012, str. 699) opozarja na potencialno zameglitev okoljskih izzivov v ITR. S protislovnim prepletom dimenzij je povezana tudi kritika nejasnosti koncepta. Bourn idr. (2016, str. 11) poudarjajo, da različni akterji različno razumejo TR, kar se problematično odraža v raznolikih interpretacijah koncepta v političnih dokumentih.

Kot pri vseh drugih obravnavanih konceptih se tudi pri ITR pojavljajo kritike polarizacije sveta na Sever in Jug. Čeprav je ob prehodu z

16 IOTR je s tem ohranil pomembno vlogo, ki jo je dobil v predhodni *Resoluciji o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020* (2013), v kateri so bili »programi za trajnostni razvoj, zaščito okolja, blažitev podnebnih sprememb in prilagajanje nanje« prav tako poudarjeni v prvem prednostnem področju izobraževanja odraslih, medtem ko v resoluciji do 2010 to še ni bilo prisotno.

razvojnih ciljev tisočletja na CTR prišlo tudi do prehoda s Sever–Jug usmeritve razvojnih politik na njihovo globalno usmerjenost (Sant idr. 2018, str. 110) – za kar se je po finančni krizi v svoji strategiji o razvoju zavzela tudi OECD (2012; Singh 2020, str. 78) –, Kavka Gobbo (2016, str. 5) izpostavlja, da CTR še vedno niso presegli takšnega binarnega pogleda na svet. Prav tako se tudi pri ITR ponavlja kritika o »površinskem« izobraževanju, ki ne obravnava resničnih vzrokov trenutnega družbenega in okoljskega stanja. Tikly (2019, str. 235) na primeru Afrike kritizira premajhno poglobljenost ITR pri identificiranju implicitnih mehanizmov netrajnostnega razvoja, ki imajo korenine v kolonializmu in se »uspešno« razvijajo tudi ob sodobnem načinu globalizacije, Nagata (2017, str. 38) pa na primeru Japonske opisuje, kako se načrtovani »globoki« ITR ob implementaciji v izobraževalni sistem spreminja v »površinski« ITR, ki ne doseže načrtovanega transformativnega učinka.

2.6 Podobnosti in razlike obravnavanih konceptov

Obravnavani koncepti imajo več skupnih kot različnih značilnosti. Med seboj se ločujejo predvsem po posamezni specifični ključni značilnosti, na katero nakazuje že poimenovanje določenega koncepta. Še najmanj specifično je globalno izobraževanje (ki ga Center Sever–jug Sveta Evrope sicer ne ločuje strogo od izobraževanja za globalno državljanstvo), saj je usmerjeno v razumevanje in spoprijemanje z izzivi globalizacije, kar je značilno tudi za vse druge obravnavane koncepte. Brez podpore Sveta Evrope bi bil ta koncept verjetno že nadomeščen s katerim drugim (oz. bi se morda obdržal le v določenih nacionalnih kontekstih), najverjetneje prav z izobraževanjem za globalno državljanstvo, ki ga Svet Evrope tudi sam vzporedno omenja in ga v CTR spodbuja OZN. Nadomestilo bi ga lahko tudi globalno učenje, ki se v okviru slovenske platforme SLOGA uporablja sinonimno z globalnim izobraževanjem in katerega ključna razlikujoča značilnost je večje poudarjanje procesa učenja z namenom razvoja zmožnosti za delovanje v globaliziranem svetu. Pri tem je običajno mišljena uporaba na učečega se osredinjenih metod in oblik izobraževanja in ne (tudi) informalno učenje o globalnih temah in izzivih.

Izobraževanje za globalno državljanstvo se ločuje predvsem po poudarjanju državljanstva kot načina družbene participacije (Milana in Tarozzi

2019, str. 17), čeprav je mogoče teme dejavnega državljanstva vse bolj opaziti tudi v drugih konceptih. To je lahko odraz vse glasnejše retorike znotraj konceptov po prehodu »od besed k dejanjem« za doseganje konkretnjših družbenih sprememb in/ali promoviranja koncepta globalnega državljanstva OZN in UNESCO. Izobraževanje za razvoj in ITR kot ključno razliko z drugimi koncepti v največji meri poudarjata gospodarske izzive; poleg družbenih, ki so v podobni meri prisotni v vseh obravnavanih konceptih, in okoljskih izzivov, ki jih prav tako obravnavajo vsi omenjeni koncepti, a so še posebno poudarjeni v ITR in so tako glavna ločujoča značilnost ITR. Ob tem je tradicionalno ključna razlika med izobraževanjem za razvoj in ITR težnja slednjega po doseganju trajnostnih sprememb v vseh delih sveta, medtem ko je izobraževanje za razvoj usmerjeno v ozaveščanje prebivalcev svetovnega Severa z namenom pridobivanja podpore za gospodarsko razvojno pomoč Jugu.

Če na vse obravnavane koncepte apliciramo tipologijo Andreotti idr. (2016), ki z neoliberalno, liberalno in kritično diskurzivno kategorijo izobraževanja dobro povzema različne perspektive na področju IOTR, ugotovimo, da se prevladujoče konceptualizacije vseh konceptov uvrščajo v liberalno in kritično kategorijo, pri čemer je liberalna kategorija najdominantnejša. Največ značilnosti neoliberalne kategorije je mogoče zaslediti pri globalnem izobraževanju, ki so ga v preteklosti pogosto povezovali z usposabljanjem za globalno gospodarsko konkurenčnost, danes pa je kritizirano zaradi zrcaljenja kolonialnih odnosov med državami oz. regijami (Krause 2016; Pike 2000). Neokolonializem in gospodarski cilji izobraževanja se pogosto povezujejo tudi z izobraževanjem za razvoj, čeprav so njegove osrednje konceptualizacije močno povezane z liberalno kategorijo ter globalno demokratizacijo, zmanjševanjem revščine in TR. Globalno učenje in ITR lahko najtesneje povežemo z liberalno kategorijo; oba koncepta poudarjata demokratičnost ter spoštovanje sočloveka in okolja, a predvsem v okviru obstoječih dominantnih diskurzov, pri čemer ITR pogosteje izpostavlja gospodarske cilje izobraževanja oz. neoliberalno dimenzijo. Edinega dejanskega predstavnika kritične kategorije najdemo v postkolonialnih teorijah izobraževanja za globalno državljanstvo, katerih konceptualizacije edine niso kritizirane zaradi zanemarjanja zakoreninjenih vzrokov družbene nepravilnosti ali širjenja neokolonializma. Obenem so v izobraževanju za globalno državljanstvo zelo vplivne tudi konceptualizacije v okviru UNESCO, v

katerih prevladujejo liberalni elementi, ter OECD, ki konceptu dodaja več neoliberalnih elementov.

Kot že napisano, med koncepti prevladujejo podobnosti, kar je razlog za konceptualne nejasnosti področja, ob katerih je mogoče določen koncept opredeliti kot del drugega koncepta, zagovorniki tega drugega koncepta pa lahko menijo ravno obratno. Tako Center Sever–Jug Sveta Evrope izobraževanje za razvoj opredeljuje kot del globalnega izobraževanja (Maastrichtska deklaracija o globalnem izobraževanju 2002, str. 2), Wegimont in Hartmeyer (2016, str. 243) pa, ravno nasprotno, globalno izobraževanje razumeta kot del izobraževanja za razvoj. Rajacic idr. (2010, str. 11) so ob tem v analizi praks različnih konceptov izobraževanja o globalni soodvisnosti iz (takratnih) 27 držav članic EU identificirali tri ključne skupne značilnosti:

1. razvijanje raznolikega znanja in kritičnega razumevanja globalne soodvisnosti, globalne in lokalne povezanosti, okoljskih izzivov, razmerij moči ter identitetnih in kulturnih izzivov;
2. namen opolnomočenja učečih se za družbeno participacijo ter krepitev civilne družbe in demokracije v svojih lokalnih okoljih s promocijo globalnega državljanstva in soodgovornosti za globalno družbo;
3. temeljenje na vrednotah pravičnosti, enakosti, vključujoče družbe, človekovih pravic in solidarnosti ter na spoštovanju sočloveka in okolja.

V okviru vseh obravnavanih konceptov je v zadnjem desetletju mogoče opaziti izrazitejše poudarjanje okoljskih izzivov in TR; organizacije, ki uporabljajo, razvijajo in širijo posamezne koncepte, pa jih zdaj postavljajo v okvir CTR. Med njimi so zelo vplivne medvladne organizacije, ki promovirajo predvsem liberalne elemente teh konceptov, s čimer se v politiki zmanjšuje prostor za bolj kritične konceptualizacije izobraževanja o globalni soodvisnosti. Kot ključno skupno pomanjkljivost in izziv konceptov Rajacic idr. (2010, str. 12) navajajo odpravljanje njihove evrocentrične perspektive, Bourn idr. (2016, str. 18) pa ob dejstvu, da vsi koncepti vzpostavljajo eksplicitno povezavo med učenjem in družbenimi spremembami, opozarjajo na nevarnost pretirano instrumentalne uporabe konceptov, ki bi lahko nasprotovala nekaterim njihovim lastnim temeljnimi ciljem. Bourn idr. (2016) izpostavljajo tudi skupne

teoretične vplive obravnavanih konceptov v različnih teorijah izobraževanja (odraslih), med katerimi omenjajo predvsem koncept transformativnega učenja Mezirowa, Freirejev koncept ozaveščanja in razvoja kritične zavesti ter postkolonialne teorije izobraževanja (npr. Andreotti 2011; Stein 2015; Tuck in Yang 2012). Navedene teoretične pristope temeljito obravnavamo v nadaljevanju (3. in 4. poglavje).

Vsi opisani koncepti torej obravnavajo skupno področje izobraževanja o globalni soodvisnosti, njihove definicije pa se razlikujejo glede na posamezne konceptualne elemente ter, kot dodaja Bourn (2020, str. 3), glede na teoretični pogled in nacionalni kontekst avtorjev. Tako je lahko, odvisno od koncepta in definicije, bolj poudarjen TR, pomoč državam svetovnega Juga, učenje in zmožnosti za delovanje v globalni družbi ali pa družbena participacija kot način dejavnega (globalnega) državljanstva. Ob tem je konceptom skupno obravnavanje aktualnih družbenih in okoljskih izzivov, zagovarjanje človekovih pravic in solidarnosti, širša/globalna perspektiva, tudi z razmislekom o učinkih na prihodnje generacije, razvijanje kritičnega mišljenja in odgovornega delovanja, poudarjanje opolnomočenja posameznikov za družbeno participacijo, težnja po družbenih spremembah in zmanjševanju družbenih neenakosti, grajenje vključujoče družbe ter spoštovanje različnih kultur in identitet. Vsi predstavljeni koncepti imajo danes globalen vpliv in so močno prisotni ob širjenju pogledov svetovnega Severa v druge dele sveta prek mednarodnih organizacij (kar je, sledeč Andreotti (2011), prikriti kolonializem, sledeč Freireju (2005) pa kulturna invazija), s čimer so nadvladali tudi sorodne koncepte oz. filozofske tradicije s svetovnega Juga (npr. južnoameriški *buen vivir*, indijski *ekološki swaraj* in južnoafriški *ubuntu*). Zato si je za vsaj delno zmanjšanje evrocentrične perspektive smiselno ogledati primere IOTR z globalnega Juga (namesto njihovih prevzetih izobraževalnih konceptov), kar bomo storili ob obravnavi didaktičnih pristopov IOTR (5. poglavje).

Medtem ko Bourn (2015, str. 8) in McCloskey (2014, str. 1) izobraževanje za razvoj označita kot najprepoznavnejši oz. najprimernejši koncept in način poimenovanja področja izobraževanja o globalni soodvisnosti zaradi njegove tradicije oz. jasne politične konotacije (namesto označevanja izobraževanja kot nepolitičnega), Milana in Tarozzi (2019, str. 8) ter CONCORD (2018, str. 12) enako označijo izobraževanje za globalno državljanstvo zaradi velikega poudarka na tem konceptu v znanosti

in politikah oz. zaradi velikega vpliva UNESCO, ki ta koncept razvija in širi (vzporedno z ITR). Ob tem velja izpostaviti, da se to področje trenutno precej hitro razvija in spreminja, zato je povsem mogoče, da je v obdobju 2014–2019 izobraževanje za globalno državljanstvo nasledilo izobraževanje za razvoj kot prevladujoči koncept področja na globalni ravni. Zanimivo je, da noben od teh dveh konceptov še ni razširjen v slovenski znanstveni literaturi (a se bo za izobraževanje za globalno državljanstvo to gotovo kmalu spremenilo ob širjenju koncepta pod vplivom OZN in UNESCO). Drugače je z ITR, ki je že širše prisoten v slovenski literaturi ter se v zadnjem desetletju izraziteje razvija in popularizira; ob boku izobraževanja za globalno državljanstvo ga v CTR kot osrednji koncept opredeljuje OZN, UNESCO pa skladno izvaja različne aktivnosti za razvoj in širjenje obeh konceptov. Kljub temu OZN in UNESCO ne izključujeta drugih sorodnih izobraževalnih konceptov.

Na podlagi obravnavane analize kot (trenutno) najprimernejšo za slovenski prostor zagovarjamo uporabo koncepta ITR, saj je skladen: (1) s prevodi in uporabo koncepta predhodnih slovenskih avtorjev (npr. Golob 2009; Kolnik 2010; Ličen idr. 2017), (2) s slovenskimi izobraževalnimi politikami ter sedanjo osredotočenostjo področja učenja o globalni soodvisnosti na TR (npr. Buckler in Creech 2014; Singh 2020), (3) z Agendo 2030 in njenimi CTR ter z drugimi dokumenti OZN kot ključnega akterja obravnavanega področja ter (4) z večjim poudarkom na TR v okviru politike EU, ki v *Evropskem zelenem dogovoru* daje TR ključno vlogo. Ob tem se pod vplivom medvladnih organizacij v politikah pojavljajo konceptualizacije ITR, ki so bolj liberalno ali celo neoliberalno usmerjene ter se s tem bistveno ne oddaljujejo od obstoječega družbenega in okoljskega stanja. Zato je treba za povečanje možnosti transformacijskih učinkov okrepiti kritično dimenzijo ITR, k čemur lahko pripomorejo postkolonialne teorije in druge sodobne kritične teoretične perspektive (tega se lotimo v 4. poglavju).

Ker se osredotočamo na področje izobraževanja odraslih, bomo v nadaljevanju primarno uporabljali koncept IOTR, ki ga, sledeč definiciji Leichta idr. (2018, str. 7) in pojmovanju TR za izobraževanje odraslih iz *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju* (Ivančič idr. 2011, str. 416–417), opredeljujemo kot izobraževanje odraslih, ki je osredinjeno na spodbujanje sprememb v posameznikih in družbi skozi kritično refleksijo za razvoj pravičnejše družbe in zmanjševanje negativnih človeških vplivov na

okolje. To je z namenom vključevanja različnih izobraževalnih in učnih praks še vedno dokaj široka definicija (nekakšna krovna definicija vseh obravnavanih konceptov), ki pa bi lahko ob nadaljnjem raziskovanju in razvoju koncepta postala konkretnejša in jasnejša. Treba je upoštevati tudi fluidnost konceptov in možnost, da bi lahko bila konkretnejša definicija ustrezna zgolj za krajše časovno obdobje, saj, kot navaja McCloskey (2014, str. 3), lahko definiranje obravnavane koncepte zasidra v določeni točki v zgodovini ter zanemari nenehno se spreminjajoče ekonomske, družbene in politične kontekste.

2.7 Ključne ugotovitve

Po drugi svetovni vojni so nekatere medvladne organizacije spodbujale popularizacijo izobraževanja, ki bi presegalo državne meje in nacionalistična prepričanja ter ob zavedanju mednarodne in globalne soodvisnosti obravnavalo aktualne družbene izzive skozi transnacionalno perspektivo. Do danes se je v skladu s takšnimi težnjami razvilo veliko različnih izobraževalnih konceptov, zlasti po letu 2000, kar povzroča terminološke in konceptualne nejasnosti, ki smo jih v tem poglavju osvetlili z obravnavo petih osrednjih konceptov: globalnega izobraževanja, globalnega učenja, izobraževanja za globalno državljanstvo, izobraževanja za razvoj ter ITR. Obravnavani koncepti imajo več podobnosti kot razlik, odvisno od konceptualizacije pa je lahko bolj v ospredju TR, pomoč državam svetovnega Juga, učenje in zmožnosti za delovanje v globalni družbi ali družbena participacija. V zadnjem desetletju se pri vseh obravnavanih konceptih bolj poudarjajo okoljski izzivi in TR, organizacije, ki uporabljajo in razvijajo posamezne koncepte, pa jih zdaj postavljajo v okvir CTR.

Globalno izobraževanje se je v 80. in 90. letih v anglosaškem svetu vzpostavilo kot izobraževanje za širjenje človekovih pravic, TR, dejavnega državljanstva, medkulturnega razumevanja in miru. Po Evropi ga je nato razširil Center Sever–Jug Sveta Evrope, po letu 2000 pa tudi mreža nacionalnih agencij in ministrstev GENE, v katero sta vključena slovenski ministrstvi, pristojni za izobraževanje in zunanjo politiko. Globalno izobraževanje se pogosto uporablja kot sinonim za *globalno učenje* (od vseh obravnavanih konceptov se ta dva v največji meri uporabljata sinonimno), je pa to precej bolj prisotno v slovenskem prostoru,

ker ga kot krovni koncept uporabljajo nevladne organizacije v okviru platforme SLOGA, ki si prizadeva za njegovo sistemsko umestitev v izobraževalni sistem. Podobno kot globalno izobraževanje tudi globalno učenje cilja na ozaveščanje o različnih oblikah globalnih soodvisnosti, ob tem pa daje večji poudarek na udeleženca osredinjenim didaktičnim pristopom ter razvoju zmožnosti za konkretno spoprijemanje z globalnimi izzivi. Tako globalno izobraževanje kot globalno učenje vse bolj poudarjata teme dejavnega državljanstva, te pa so že ves čas prisotne v konceptu *izobraževanja za globalno državljanstvo*, ki aktualne globalne izzive konkretnije povezuje z družbeno pravičnostjo, človekovimi pravicami in vladavino prava, obenem pa je ob podpori UNESCO in OZN bolj razširjeno in natančneje sledi CTR. Poudarja nujnost izobraževanja v skladu s kognitivno (znanje za razumevanje in kritično mišljenje), družbeno-emocionalno (skupne vrednote, solidarnost, odgovornost in pripadnost človeštvu) ter vedénjsko dimenzijo (učinkovito in odgovorno delovanje za miren in trajnostni svet).

Za predhodnika omenjenih izobraževalnih konceptov običajno označujemo *izobraževanje za razvoj*, saj se je ob želji bogatejših držav svetovnega Severa po finančni in razvojni pomoči revnejšim državam (predvsem nekdanjim kolonijam) razmahnilo že nekaj desetletij pred njimi, v 60. letih prejšnjega stoletja. Prvotno se je vzpostavilo v nevladnem sektorju, sčasoma pa so se zanj zavzeli tudi predstavniki številnih nacionalnih in nato medvladnih oblasti, saj so v njem prepoznali sredstvo za prepričevanje svojih državljanov o nujnosti javnega financiranja razvojne pomoči za druge dele sveta, kar lahko pomeni dobro finančno naložbo. Takšno uporabo izobraževanja so močno kritizirali zaradi njene paternalističnosti, za pomemben premik k bolj participativnim pristopom razvojnega delovanja in prizadevanje za večjo družbeno pravičnost pa je s svojimi deli pripomogel Paulo Freire. Iz izobraževanja za razvoj se je razvilo tudi *izobraževanje za trajnostni razvoj*, ki namesto delovanja v skladu z delitvijo sveta na »razviti« Sever in »nerazviti« Jug TR in njegove tri dimenzije (ekonomsko, družbeno in okoljsko) primarno obravnava v vseh državah hkrati in tudi skupno na globalni ravni. Ključna točka v razvoju ITR je bil Vrh o Zemlji OZN leta 1992, po katerem je v ospredje ITR najprej prišla okoljska dimenzija TR, nato pa še enako pomembna družbena dimenzija. Koncept se je dalje širil v obdobju 2005–2014, ki ga je OZN razglasila za desetletje ITR, njegov pomen pa se je še povečal po

letu 2015 in sprejetju Agende 2030, katere CTR 4.7 daje ključno vlogo za doseganje TR skupaj z izobraževanjem za globalno državljanstvo prav ITR. Temeljni namen ITR je družbena transformacija v skladu z dimenzijami TR, za kar so potrebni razvoj kritičnega in systemskega mišljenja, široka družbena participacija, demokratično sprejemanje odločitev in sprejemanje naše odgovornosti do prihodnjih generacij za trenutno stanje sveta.

3 Osrednji teoretični vplivi 20. stoletja na izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj in njihovi sodobni odsevi

IOTR si prizadeva za družbene spremembe in prevladujoče načine človeškega bivanja, ki bi bili družbeno in okoljsko bolj trajnostni. Cilja torej na transformacije tako na družbeni kot individualni ravni, kar pa terjajo ustrezno obliko izobraževanja in učenja. Prav z vprašanjem, kakšen naj bo izobraževalni proces za doseganje takšnih sprememb, sta se ukvarjala Paulo Freire in Jack Mezirow, ki sodita med prepoznavnejše avtorje v andragogiki in imata ključen vpliv tudi na področju IOTR, pri čemer se je Freire usmeril predvsem na družbeno, Mezirow pa na individualno raven. Oba sta kot ključen proces v izobraževanju opredelila kritično refleksijo in izobraževanju pripisala osrednjo vlogo pri povečevanju družbene pravičnosti (družbeni dimenziji TR). Freire je proti koncu življenja svoje ideje apliciral tudi na področje okoljske dimenzije TR, ko je zasnoval gibanje za ekopedagogiko, teorijo transformativnega učenja Mezirowa pa so po njegovi smrti na tem področju uporabili drugi avtorji. Njune ideje so tudi sicer naletele na velik odziv in uporabo na raznolikih področjih znanosti ter jih številni avtorji še danes razvijajo in dopolnjujejo z lastnimi spoznanji.

V nadaljevanju najprej obravnavamo raznolike Freirejeve teoretične prispevke, pri čemer se posebej osredotočamo na ekopedagogiko, ki se je na podlagi njegovih idej razvila po njegovi smrti. Sledi podobna obravnava

Mezirowa, v kateri pa je posebna pozornost namenjena okoljskim in emancipatornim izpeljavam njegove teorije transformativnega učenja. Ideje in vplive obeh avtorjev dopolnjujemo s ključnimi kritikami njihovih del, oba pa predstavimo tudi s kratkima biografskima portretoma.

3.1 Paulo Freire, kritično ozaveščanje in ekopedagogika

Paulo Freire je eden osrednjih avtorjev v andragogiki. Njegove ideje so navdahnile raznolike izobraževalne koncepte in pristope, vključno z IOTR, pomembno pa so vplivale tudi na številna druga znanstvena področja. Njegovo najbolj znano delo *Pedagogika zatiranih* je temeljno delo kritične pedagogike in radikalnega izobraževanja odraslih ter hkrati najodmevnejša (največkrat citirana) knjiga na področju izobraževanja (Green 2016). Prav tako je Freire s svojimi drugimi deli ključno oblikoval kritično perspektivo izobraževanja odraslih ter poudaril potrebo po razvoju kritične zavesti med posamezniki in skupinami za njihovo politično osvoboditev izpod zatiranosti (Mikulec 2019, str. 47). Zaradi takšnega poudarjanja vloge ter odnosa med politično močjo in izobraževanjem Freireja pogosto obravnavamo v povezavi z drugimi avtorji kritične pedagogike in radikalnega izobraževanja odraslih iz njegovega obdobja, kot so Antonio Gramsci, Ettore Gelpi in Ivan Illich (npr. Golding 2014; Jelenc Krašovec 2012; Ličen 2011; Lima 2018; Mayo 1999), že večkrat pa je bil reinterpretiran tudi z vidika drugih paradigem in novejših znanstvenih spoznanj (hooks 1993; Lange 1998; McLaren in Jandrić 2018; Misiaszek in Torres 2019).

Na področju IOTR Freirejeve ideje prispevajo predvsem k družbeni dimenziji TR, čeprav se je v zadnjem obdobju življenja v večji meri posvečal prepletu z okoljsko dimenzijo. Tako se je izoblikovala ekopedagogika, ki temelji na družbenokritičnih teorijah in latinskoameriških modelih skupnostnega izobraževanja odraslih ter je osredotočena na boljše razumevanje odnosov med nasiljem človeka nad okoljem in družbenim nasiljem, s katerima se povečujejo (družbena in okoljska) nepravilnost, zatiranje v družbi in dominacija okolja ter zmanjšuje trajnost planeta (Misiaszek 2020, str. 1). V ekopedagogiki je, tako kot na splošno v ITR, ključna skupna obravnava perečih družbenih in okoljskih izzivov, zato sta pomemben del ekopedagogike kritični dialog za ozaveščanje o družbenih problemih, ki jih je povzročila degradacija okolja, in

preizpraševanje okoljskih problemov v perspektivi družbene pravičnosti (Misiaszek 2012, str. 424–425). V nadaljevanju bomo najprej strnjeno predstavili Freirejevo biografijo in njegove ključne koncepte, ki so v andragoški literaturi že precej dobro poznani, nato pa bomo podrobneje opisali konceptualizacije in razvoj ekopedagogike.

3.1.1 Paulo Freire, osrednji predstavnik kritične pedagogike in radikalnega izobraževanja odraslih

Leta 2021 je minilo stoletje od rojstva Paula Freireja, kar so na različnih koncih sveta zaznamovali različni inštituti, posvečeni njemu in njegovemu delu, ter številne druge organizacije, na katere so imele njegove ideje pomemben vpliv. Freire je bil rojen 19. septembra 1921 v mestu Recife na severovzhodu Brazilije. Ob odraščanju v močni patriarhalni in katoliški¹⁷ družbi sta nanj pomembno vplivali velika gospodarska kriza leta 1929, zaradi katere se je morala njegova družina leta 1931 preseliti v bližnje revnejše mesto, in očetova smrt leta 1934, ki je pomenila nekajletno prekinitvev njegovega šolanja. Tako so bili njegovi sošolci večinoma pet let mlajši od njega, ko je pri šestnajstih letih nadaljeval izobraževanje (Gadotti 1994, str. 2–3). V tem obdobju si je njegova družina pogosto težko privoščila hrano, hkrati pa je bil sam nenehno v stiku z vrstniki iz še revnejših družin, kar je ključno sooblikovalo njegovo poznejše pedagoško in teoretično delo (prav tam). Ko je nadaljeval šolanje na gimnaziji, je v zameno za nižjo šolnino na njej kmalu začel poučevati portugalsščino, nato je diplomiral iz prava, leta 1959 pa je v Recifeu doktoriral s področja izobraževanja odraslih in dve leti pozneje na povabilo župana mesta začel oblikovati opismenjevalne izobraževalne programe za odrasle (Grušovnik 2019, str. 178; Krajnc 1997, str. 85). Svoje programe je zastavil kot kulturne krožke, neformalno obliko izobraževanja,

17 Freire je navedel, da ga je njegova vera spodbudila k izobraževanju najrevnejših v favelah Recifa; v svojih delih se je večkrat označil za vernega, a ne religioznega moža (Lange 1998, str. 82). Zaradi pasivizacije zatiranih je zavračal nadnaravne razlage sveta in Cerkevni pristop zgolj nudenja socialne pomoči revnim (humanitarnost namesto humanizma), zavzemal pa se je za spiritualno skupnostno delovanje za transformacijo nepravilnih družbenih struktur (Harvard Divinity School b. l.). Ob svojem andragoškem delu z revnimi je začel brati Marxa in njegove ideje prepoznal kot najboljši način razlaganja tega, kar je sam videl v favelah, zaradi česar je svojo ideologijo opisal kot »v enaki meri Jezus Kristus in Karl Marx« (prav tam; Ghosh 2019, str. 286). Ključni vpliv na Freireja je imela teologija osvoboditve (Jarvis 2001, str. 270; Lange 1998, str. 81), iz katere je med drugim črpal koncept upanja in mu dal pomembno vlogo v svoji *Pedagogiki upanja* (Freire, 1992), s svojimi deli pa je tudi sam pomembno oblikoval misel teologije osvoboditve (McLaren in Jandrić 2018).

pri kateri se izobraževalec in učeči se vzajemno učijo, učna vsebina pa se vedno prilagaja situaciji določene učne skupine oz. nastaja v dialogu med učnim procesom. Pri razvoju njegove opismenjevalne metode je imela pomembno vlogo njegova prva žena Elza Freire, ki je bila učiteljica razrednega pouka in je tako imela izkušnje z opismenjevanjem otrok (Gadotti 1994, str. 4).

Freire se je zavzemal za izobraževanje in opismenjevanje »zatiranih«, ranljivih skupin ljudi (sam se je ukvarjal predvsem z brazilskimi kmeti), saj je prav pismenost videl kot način za izhod iz te zatiranosti in »kulture molka« z omogočanjem sodelovanja v političnih procesih (Kump 2012, str. 22). Pismenost je videl kot proces in izid razširjene zavesti, opismenjevanje pa kot emancipatorni instrument (Gadotti 2019, str. 33). Freire je tako pismenost tesno povezal z družbenimi razmerji ter s tem z odnosi med zatiralci, ki hočejo ohraniti trenutna razmerja in s tem svojo vlogo, in zatiranimi, ki se svoje situacije pogosto sploh ne zavedajo. V tem kontekstu je Freire obravnaval celoten izobraževalni sistem, ki ga je označil za bančniški model izobraževanja (znanje se »nalaga« v učeče se kot depoziti v banko) in reprodukcijo dominantne kulture namesto izobraževanja, ki bi osvobajalo, sprožalo kritično mišljenje in ozaveščanje ter aktiviralo ljudi za doseganje sprememb v svojih okoljih (Kump 2012, str. 22). Kritično zavest je videl kot zadnjo stopnjo ozaveščanja, na kateri subjekti poglobljeno razumejo probleme, zaupajo v lastne zmožnosti in prevzemajo odgovornost za aktivno delovanje, za kar pa sta potrebna dialog in kolektivno delovanje, iz česar izhaja še ena pomembna Freirejeva dediščina – pomen dialoščnosti namesto avtoritarnosti v odnosu med izobraževalcem in učečim se kot subjektoma v vzajemnem iskanju resnice in konstrukciji znanja (prav tam).

Kmalu po koncu doktorskega študija je Paulo Freire postal profesor zgodovine in filozofije vzgoje in izobraževanja ter vodja oddelka na Univerzi v Recifeu, uspeh mestnega opismenjevalnega programa pa mu je leta 1963 prislužil vabilo takratnega brazilskega predsednika Goularta za oblikovanje nacionalnega programa opismenjevanja in vzpostavitve 20.000 brazilskih opismenjevalnih krožkov, a je leta 1964 v Braziliji prišlo do državnega udara, po katerem je Freire zaradi svojih progresivnih idej in družbenih vplivov za 70 dni pristal v zaporu, nato pa bil izgnan iz države (Bartlett in Schugurensky 2021, str. 56; Gadotti 2019, str. 33). Najprej je šel v Bolivijo, nato je pet let preživel v Čilu (v tem času je

napisal svoje najbolj znano delo *Pedagogika zatiranih*), leta 1969 je eno leto predaval na Univerzi Harvard, leto pozneje pa je postal specialist za izobraževanje pri Svetovnem svetu cerkva v Ženevi (Gadotti 2019, str. 33). Leta 1979 je dočakal amnestijo, se leta 1980 vrnil v Brazilijo ter nadaljeval kariero univerzitetnega profesorja, tokrat v São Paulu, kjer je bil med letoma 1989 in 1991 tudi minister za izobraževanje istoimenske zvezne države, od leta 1985 do smrti (umrl je 2. maja 1997 zaradi srčnega zastoja) pa je bil častni predsednik Mednarodnega sveta za izobraževanje odraslih (ICAE; Krajnc 1997, str. 86).

Gadotti in Torres (2009) ločujeta med štirimi obdobji Freirejevega delovanja. Prvo poimenujeta »izobraževanje za razvoj« in je povezano predvsem s Freirejevo doktorsko disertacijo, ki je pozneje postala njegova prva knjiga in v kateri predstavi svojo zgodovinsko analizo brazilske družbe. Vzroke za šibkost demokracije v Braziliji utemeljuje na zgodovinski podrejenosti družbe v času kolonializma. Hudo zatiranje ljudstva in suženjstvo sta vzpostavila kulturne komplekse in zatrla skupnostno delovanje. Takšna nemost Brazilcev je omogočila močno evropeizacijo Brazilijske, izobraževanje pa je postalo instrument novega dominantnega družbenega sistema. Drugo obdobje poimenujeta »v Afriko in preostali svet«, kar se nanaša na Freirejevo izgnanstvo. Freire je namreč v tem obdobju – poleg že predstavljenega delovanja v različnih državah – skupaj z nekaterimi drugimi izgnanimi brazilskimi kolegi sodeloval z ministrstvom za izobraževanje Gvineje Bissau pri rekonstrukciji njenega izobraževalnega sistema po osamosvojitvi in odcepitvi od Portugalske. Tretje obdobje je »Freirejeva vrnitev v Brazilijo«, po kateri je intenzivno kritiziral kulturno invazijo in paternalistični/bančniški model izobraževanja za razvoj (kot že v prvem obdobju) ter nadaljeval konceptualiziranje svojih osrednjih idej. Četrto obdobje, imenovano »ekopolitična pedagogika in državljanska šola«, zajema zgolj nekaj let pred Freirejevo smrtjo, v katerih je zagovarjal vzpostavitev javnih institucij skupnostnega državljankega izobraževanja po vsej Braziliji (šola državljanstva; por. *escola cidadã*) in se lotil dialoga z okoljskimi temami oz. ekopedagogiko.

3.1.2 Osrednje Freirejeve ideje

Nekateri Freirejevi koncepti in ideje so postali že skorajda neločljiv del andragogike, čeprav izvirajo iz kritične pedagogike in radikalnega

izobraževanja odraslih ter so bili ob nastanku označeni za precej radikalne. Njegovi ključni poudarki so dobro znani in že mnogokrat predstavljeni (tudi v slovenščini; gl. Gregorčič 2008, str. 66; Grušovnik 2019; Jelenc Krašovec 2012, str. 122; Krajnc 1997; Kump 2004, str. 10–12; Kump in Majerhold 2009, str. 19–21; Ličen 2011, str. 31; Mikulec 2019, str. 47–51; Možina 2018, str. 35–36), zato v nadaljevanju zgolj na kratko predstavljamo njegove osrednje ideje, ki so imele pomemben vpliv na raznolike izobraževalne pristope in še danes napajajo tudi IOTR.

3.1.2.1 Bančniški model izobraževanja

V *Pedagogiki zatiranih* Freire (1968, 2019) osrednjo kritiko namenja t. i. *bančniškemu modelu izobraževanja* (ang. *banking concept of education*), ki zrcali družbeno strukturo moči. Za takšen model označi izobraževanje, temelječe na enosmerni komunikaciji in izobraževalčevi nesporni vlogi (edinega) subjekta, ki učeče se kot objekte »napolni« z vsebinami po principu instrumentalnega pomnjenja (kot prazne posode ali bančne depozite), s čimer se njegovo avtoriteto znanja enači z avtoriteto funkcije. Učeči se se tako ne učijo samostojnega mišljenja in je tako njihovo znanje povsem odvisno od izobraževalca, svojo vlogo pa najbolje opravljajo, če so poslušni ter ubogljivo sprejemajo in arhivirajo takšne depozite brez kakršne koli ustvarjalnosti, spreminjanja ali dejanskega ustvarjanja vednosti. Slednja po Freireju namreč obstaja le v nenehnem odkrivanju in iskanju, ki ga ljudje izvajajo (kot subjekti) v odnosu do sveta in drugih ljudi (Freire izobraževanja ni omejeval zgolj na izobraževalne programe, ampak ga je dojemal tudi kot del širšega družbenega delovanja). Bančniško izobraževanje je mehanizem ideologije zatiranja, ki z absolutizacijo nevednosti – učeči se so vedno percipirani kot nevedni, izobraževalec pa je njihovo diametralno nasprotje – reproducira obstoječe družbene razmere in ustvarja *kulturo molka*, v kateri je kritična zavest zatirana in se učeči se pasivno prilagajajo svetu, namesto da bi ga aktivno spreminjali. Mehanizem je uspešen do te mere, da tudi učeči se svojo nevednost sprejmejo za samoumevno in se niso sposobni videti kot subjekti, kot akterji v svetu. Ne vidijo niti možnosti preseganja protislovja izobraževalec – učeči se z odnosom, v katerem je vsak udeleženec izobraževanja potencialni izobraževalec drugega, enako pa je njihova družbena vloga zreducirana na prilagajanje in nekritično sprejemanje obstoječega stanja, s čimer jim je zanikana njihova *ontološka poklicanost* človeka »biti več«,

presepati mehanistično delovanje in osvobajajoče (so)delovati z drugimi ljudmi za doseganje bolj humanega sveta (Freire 2019, str. 45–50).

3.1.2.2 *Problematizirajoče izobraževanje*

Freire (1968, 2019) problematizirajoče izobraževanje (ang. *problem-posing education*) vidi kot nasprotje bančniškemu modelu izobraževanja. Namesto odlaganju »depozitov« je namenjeno ozaveščanju o problemih, ki nastajajo v človeškem odnosu s svetom. Predstavlja gnoseološko situacijo utelešenega osvobajajočega večstranskega dialoga, s čimer že v izhodišču presega protislovje izobraževalec – učeči se, hkrati pa poteka kot zavestni spoznavni akt (ob zavedanju, da je bistvo zavesti njena intencionalnost in da je ključen del zavesti zavest o zavesti/samorefleksija zavesti), ne kot zgolj sprejemanje informacij. Vsi vključeni v učni proces tako delujejo kot subjekti, izobraževanje pa poteka v njihovem medsebojnem posredovanju sveta (nihče ne izobražuje samega sebe in nihče ne izobražuje drugega, spoznavni akt poteka zgolj medsebojno). Ko izobraževalec izobražuje, je v dialogu z učečimi se tudi sam deležen izobraževanja, hkrati pa učeči se ob udeležbi v izobraževanju sami izobražujejo druge. Učna vsebina tako ni last izobraževalca, ki običajno zastavlja obravnavane probleme, ampak predmet skupne kritične refleksije. Ob dvigu kritične zavesti in spoznavanju prepletenosti obravnavanih problemov se udeleženci bolj zavedajo svoje vloge kot subjektov v odnosu do sveta, s čimer se krepi njihov občutek odgovornosti in izzvanosti za reševanje problemov oz. »kritično intervencijo« v svetu. Prav z zastavljanjem vsebin kot problemov se vzpostavljajo možnosti delovanja za njihovo rešitev ali omilitev, medtem ko je pri bančniškem izobraževanju poudarjena fatalističnost situacije (Freire 2019, str. 56–63).

3.1.2.3 *Dialoškost*

Dialoškost (ang. *dialogics*) je nujni element problematizirajočega izobraževanja in pomeni prakso osvobajanja v izobraževanju. Dialog je srečanje med različnimi subjekti, ki skupaj *poimenujejo* svet, s čimer predstavlja skupno dejanje stvarjenja in ne sovražno razpravo ali medsebojno izčrpavanje. Kot tak ne sme služiti prevladi človeka nad sočlovekom, ampak osvojitvi sveta za osvoboditev ljudi. Potekati mora v zaupnem in horizontalnem odnosu, za kar so potrebne ljubezen oz. predanost

Ljudem, ponižnost (priznanje lastne nevednosti) in vera v ljudi oz. v njihovo ontološko poklicanost »biti več« in moč ustvarjanja. Nujen element dialoga je tudi kritično razmišljanje, ki realnost dojema kot proces in ne kot nekaj končnega, česar ni mogoče spremeniti, ter ne ločuje ljudi od preostalega sveta, ampak priznava njihovo neločljivo povezanost. V izobraževanju odraslih se dialog začne že pred začetkom izobraževalnega programa z razmislekom o načrtovanju vsebine programa. Pri tem je v izogib bančniškemu izobraževanju in indoktrinaciji pomembno upoštevati, da dialog nikoli ni poskus nadvlade drugega in da ne sme biti odstranjen iz družbene situacije udeležencev. Izhajati mora ravno iz njihovih pogledov, ki se odražajo v različnih načinih njihovega delovanja, izobraževalec pa mora izzvati njihovo trenutno ozaveščenost in jo prek dialoga kritično (dalje) razviti in poglobiti. Tako udeleženci kot izobraževalci si morajo pri tem prizadevati za bolj kritično in globlje razumevanje realnosti ter biti odprti za možnost lastne nevednosti in iz nje izhajajočega učnega potenciala. Konec takšnega izobraževanja pa ni vrednotenje znanja kot dobro in slabo, ampak njegova sinteza. Freirejevo načelo dialoškosti se je preneslo tudi na področje znanstvene metodologije in pomembno vplivalo na razvoj participatornega raziskovanja (prav tam, str. 68–77).

3.1.2.4 Delovanje in refleksija

Sredstvo dialoga je beseda, a ta sama po sebi še ne pomeni dejanskega dialoga. Njegovi nujni razsežnosti sta po Freireju (1968, 2019) namreč *delovanje in refleksija* (ang. *action and reflection*), ki sta tesno dialektično povezana. Zgolj dialoško spoznavanje družbene realnosti ne zadošča, nujno je kritično reflektiranje in iz njega izhajajoče delovanje za transformacijo te realnosti. Refleksija brez delovanja je besedičenje, votla beseda, »navaden blabla«, delovanje brez refleksije pa goli aktivizem¹⁸ oz. delovanje zaradi delovanja samega. Prisotnost zgolj ene od teh razsežnosti brez prisotnosti druge ustvarja neavtentično obliko bivanja in posledično neavtentično obliko mišljenja, s čimer zavira dialog in onemogoča dejansko prakso (*praxis*) za doseganje družbenih sprememb.

18 Freire se je imel za aktivista, a je poudarjal, da njegovega aktivizma nikoli ne smemo ločiti od njegovega teoretičnega dela, saj »ima prvi svoje strategije in taktike oblikovane na podlagi slednjega« (Freire 1998, str. 88, naš prevod).

Hkrati morajo posamezniki za doseganje sprememb sprejeti odgovornost za svojo vlogo v svetu, kar pa se lahko razvije zgolj izkustveno, ne intelektualno. Prava beseda je vedno hkrati praksa in kot taka lahko spremeni svet. Prav v takšnem prepletu besed, delovanja in refleksije se človek v medsebojnem posredovanju sveta »očloveči«, postane človek, zaradi česar dialog ne sme biti le privilegij izbranih ljudi, ampak kot osnovna bivanjska potreba pravica vseh (Freire 2019, str. 67–69).

3.1.2.5 Kritično ozaveščanje

Kritično ozaveščanje (por. *conscientização*, ang. *conscientization*) razvija zavest o zatiralskih in nepravičnih družbenih sistemih ter je neločljivo povezano z vsemi že opisanimi Freirejevimi idejami. Nasprotuje bančniškemu modelu izobraževanja, predstavlja temeljni namen problematizirajočega izobraževanja ter poteka z dialogom in prakso v dialektičnem prepletu refleksije in delovanja. Freire (1967, 2013) kritično ozaveščanje označi kot proces, s katerim ljudje razvijejo poglobljeno zavest tako o družbenih, političnih in gospodarskih protislovjih realnosti, v katero so vpeti, kot o svojih zmožnostih za transformacijo zatiralskih elementov te realnosti. Ob tem na podlagi svojega videnja brazilske družbe opredeli tri stopnje razvoja kritične zavesti: delno neprepustno ali magično zavest, naivno zavest ter kritično zavest.

»Delna neprepustnost« pri prvi stopnji zavesti kaže na njeno nezmožnost presejanja egocentrične perspektive in odmaknjenost od človeške ontološke poklicanosti po družbenem delovanju, medtem ko je zavest druge in tretje stopnje »prepustna« oz. zmožna kompleksnejšega razumevanja družbe, bolj odprta za dialog in refleksijo ter zavzeta za družbeno udejstvovanje. V procesu kritičnega ozaveščanja posameznik postaja bolj avtonomen, hkrati pa družba postaja bolj demokratična. Se pa tudi druga in tretja stopnja medsebojno zelo razlikujeta, zaradi česar Freire (2013, str. 13–17) vzpostavi tri različne stopnje razvoja kritične zavesti:

- Posamezniki na stopnji *magične zavesti* so zmožni dojemati zgolj probleme znotraj področja njihovih temeljnih bioloških potreb. Skrbi jih skoraj izključno samo njihovo preživetje ter nimajo razvite širše zgodovinske in družbene perspektive. Zaradi tega niso sposobni razumeti vzročno-posledičnih zvez družbenega stanja

in se pri interpretaciji družbe zanašajo na magične in nadnaravne pojave (npr. na Boga, usodo, astrologijo). Svoj družbeni položaj in vlogo doživljajo kot vnaprej determinirana in ne želijo delovati v smeri njunega izboljšanja, saj bi to pomenilo nasprotovanje temu, kar je bilo zanje nadnaravno določeno. Tako ostajajo na istem mestu v družbi, kultura molka, ki koristi predvsem zatiralcem, pa se ohranja.

- Posamezniki na stopnji *naivne zavesti* se zavedajo različnih družbenih problemov, a jih interpretirajo pretirano poenostavljeno. Njihove interpretacije pogosto oblikujejo nostalgichen pogled na preteklost, podcenjevanje zmožnosti (zatiranih) ljudi za doseganje sprememb, nezainteresiranost za lastno raziskovanje sveta ter težnja po konformizmu s prevladujočim pogledom njihove socialne mreže. Naivno zavest spremljajo šibka argumentacija, močno čustveno doživljanje, večja nagnjenost k polemiki kot dialogu ter želja po privlačnih linearnih razlagah realnosti, četudi so te delno izmišljene ali izrazito pretirane. Tudi pri naivni zavesti je možnost magičnih razlag, a je prisotna večja odprtost do dialoga, ki pa lahko postopno vodi v iracionalni fanatizem ali razvoj kritične zavesti.
- Posamezniki na stopnji *kritične zavesti* nenehno preizkušajo in reflektirajo svoje poglede in domneve o svetu ter so odprti za njihove popravke in dopolnitve, če se izkažejo za pomanjkljive ali napačne. Izogibajo se izkrivljenemu dojemanju sveta in vnaprejšnjemu presojanju problemov na podlagi svojih predhodnih domnev ter aktivno sprejemajo odgovornost za svojo vlogo v svetu. Kritična zavest se odraža v globini posameznikove interpretacije družbenih problemov, uporabi utemeljenih vzročno-posledičnih zvez namesto magičnih razlag, trdnosti argumentov, prakticiranju dialoga namesto polemiziranja ter sprejemanju novih razlag in ohranjanju obstoječih pogledov v skladu z njihovo utemeljenostjo. Kritično zavest spremlja tudi zavedanje, da je realnost dinamična in jo je mogoče transformirati.

Freire je način za kritično ozaveščanje in opolnomočenje zatiranih videl predvsem v njihovem opismenjevanju (zlasti ker je bila pismenost v Braziliji takrat pogoj za uveljavljanje volilne pravice). V ta namen je razvil lasten pristop poučevanja temeljne pismenosti, ki je postal znan kot Freirejeva metoda opismenjevanja.

3.1.2.6 Freirejeva metoda opismenjevanja

Ključni značilnosti Freirejeve metode sta uporaba vizualnih medijev (slik, posterjev, kartic z besedami, drsnic, videoposnetkov ipd.; Freire je uporabljal projektor), ki imajo ponazoritveno in motivacijsko vlogo, ter povezava učne vsebine z interesi udeležencev, pogosto z zanje relevantnimi družbenimi in političnimi temami (Gerhardt 1993, str. 5). Udeleženci se tako učijo brati in pisati besede, povezane z njihovimi aktualnimi problemi, zaradi česar so jim osebno zelo pomembne pri razumevanju sveta in njihovega mesta v njem, kar je ponazorjeno z znano Freirejevo frazo »brati besedo in svet« (*»reading the word and the world«*), kot sta Freire in Macedo (1987) podnaslovlila svojo monografijo o pismenosti. Branje sveta ob tem vedno poteka že pred branjem besede – vsakdo deluje v določenem okolju in določeni vlogi, tako da že ima določeno znanje o sebi in svetu, ki pa ga je treba kritično reflektirati. Cilj Freirejeve metode nikoli ni bilo zgolj instrumentalno učenje branja in pisanja, ampak povezava razvoja pismenosti s prebujanjem kritične zavesti udeležencev in (de)kodifikacijo realnega sveta (Freire 2013, str. 40–41) oz. razvojem »kritične pismenosti« (Mayo 1995). Freire je tako »učenje branja in pisanja osmišljeval s prevpraševanjem vpliva jezika na samoumevno sprejemanje krivičnosti v vsakdanjem življenju ljudi« ter s tem osvetlil vlogo ideologije in politične zavesti pri opismenjevanju (Vončina Vodeb 2013, str. 29). Branje besedil je videl kot del širšega posameznikovega razvoja razumevanja samega sebe in sveta okoli njega, pisanje pa kot prispevek k transformaciji sveta (Freire 1983, str. 5).

Freire je metodo praktical v obliki kulturnih krožkov (njihovi nasledniki so tudi v Sloveniji razširjeni študijski krožki), v katerih je dialogičnost nujna in samoumevna. Ob tem se je izkazala potreba, da se takšno izobraževanje ne začne takoj z intenzivnimi diskusijami, saj imajo nepismeni močne negativne in ovirajoče izkušnje iz predhodnega izobraževanja in morajo najprej pridobiti nekaj pozitivnih izkušenj, da so pripravljene aktivno sodelovati v učnem procesu (Gerhardt 1993, str. 5). Zato najprej poteka pogovor o pomenu same besede in, če je mogoče, o njeni vlogi v družbi in življenju udeležencev, nato si udeleženci na podlagi prikazane grafične reprezentacije (medija) ustvarijo vizualno podobo besede, ki jo odstranijo in zamenjajo z zapisom besede, nazadnje pa še s prikazom zlogovne delitve besede in vizualno ponazoritvijo »fonemskih

družin« posameznih zlogov in nato skupno celotne besede (Freire 2013, str. 48–49). Freire poroča (prav tam, str. 49, 53), da so udeleženci že na prvem srečanju z lahkoto sestavljali besede s takšnimi fonemskimi kombinacijami zlogov in so bili v dveh mesecih običajno sposobni brati časopis, beležiti zapiske, pisati preprosta pisma ter razpravljati o aktualnem lokalnem in nacionalnem dogajanju.

3.1.2.7 *Političnost izobraževanja*

Freire je pogosto vzpostavljajl vzporednice med vlogo izobraževalca in vlogo politika pri zatiranju/osvobajanju ljudi ter poudarjal, da je vse izobraževanje politično in normativno oz. da nevtralnno izobraževanje ne obstaja (določeno stališče je vedno proti nečemu in utrjuje določen sistem, ni mogoče biti za vse). Lahko zgolj služi logiki obstoječega sistema in konformistično prilagaja ljudi danim pogojem bivanja ali pa jih osvobaja izpod pogojev zatiranosti z učenjem kritičnega in ustvarjalnega delovanja v skupnosti za družbeno, gospodarsko in politično transformacijo sveta (Allman in Wallis 1997, str. 113; Shaull 2005, str. 34). Tako je izobraževanje vedno območje konflikta med družbeno reprodukcijo in transformacijo oz. med hegemonskimi in protihegemonskimi vrednotami (Mikulec 2019, str. 93). Schugurensky (2014, str. 107, 204) prav vzpostavitev jasnih povezav med izobraževanjem, družbeno močjo in politiko opredeli za Freirejevo najpomembnejšo dediščino, vključno z njihovo umestitvijo v emancipatorni etični okvir, navezavo na izobraževalno prakso in verjetjem v možnost transformacije, zaradi česar izobraževanje, politiko in humanizacijo označi za koncepte *Freirejevega trikotnika transformacije* oz. njegovega »v humanizacijo usmerjenega politično-pedagoškega projekta«. Humanizacija v obliki razvoja upanja, dialoga, avtonomnega posameznika ter svobodne in pravične družbe predstavlja smer projekta, izobraževanje ključno družbeno aktivnost za premik v navedeni smeri, politika pa pripoznanje odnosov moči in ideoloških bojev, ki spremljajo uresničevanje projekta (prav tam).

Izobraževanje kot praksa osvobajanja namesto pogojev zatiranosti udeležencem omogoča pogoje kritičnega mišljenja in samorefleksije ter tako spodbuja njihovo kritično delovalnost (ang. *agency*), avtonomnost in raziskovanje možnosti kritičnega državljanstva (Giroux 2010a, str. 336). Kritično mišljenje pa mora presegati reprodukcijo preteklosti ali

zgolj razumevanje sedanjosti; v kritičnem dialogu z zgodovino in imaginacijami prihodnosti mora omogočati mišljenje prek okvirov izkušenj posameznika (Giroux 2010b, str. 716). Zato izobraževanje po Freireju ob razvoju zavedanja družbene nepravilnosti razvija tudi možnosti osvoboditve, kar na kolektivni ravni pomeni povezovanje z družbenimi gibanji kot orodji političnega opolnomočenja (Kroflič 2022; Shor idr. 2017). Freire (2001) se je ob tem zavedal meja izobraževanja in poudarjal, da samo izobraževanje ne bo transformiralo družbe in gospodarstva, lahko pa k temu pripomore kot intervencija v družbi. Tako ima pomembno vlogo pri doseganju družbenih sprememb, a ne more biti njihova osrednja gonilna sila.

3.1.3 Kritike Freirejevih idej

Freire je svoje ideje utemeljil s kritiko (takratnih) prevladujočih pojmovanj in praks izobraževanja v Braziliji, je bil pa tudi sam deležen številnih kritik. Bell hooks (1993) opozarja na njegov »seksistični jezik« (nenehno rabo moških oblik zapisa), ki kaže na jasno patriarhalno ideološko perspektivo, in njegove emancipatorne ideje označi za »fallocentrično paradigmo osvoboditve – v kateri sta svoboda in izkušnja patriarhalne moškosti ves čas povezani, kot da gre za en in isti pojem« (str. 147, naš prevod).¹⁹ S feministične (poststrukturalistične) perspektive Freirejeva dela kritično reflektira tudi Weiler (2001, str. 71), ki zavrača modernistično obravnavo spoznanj kot univerzalnih, kar zaznava pri različnih avtorjih kritične pedagogike, tudi Freireju, hkrati pa kritizira Freirejevo posplošeno obravnavo zatiranja, ki lahko zakriva konflikte v partikularnih kontekstih zatiranosti oz. otežuje njihovo artikulacijo in s tem njihovo reševanje (prav tam, str. 84–85). Freire se je s temi očitki (bolj ali manj) strinjal, zahteval popravke v naknadnih izdajah nekaterih svojih del ter obenem odgovarjal, da je odgovornost bralca postaviti njegove ideje v aktualni/specifični zgodovinski in kulturni kontekst (Freire in Macedo 1993, str. 170).

Poleg feminističnih kritik je tudi precej drugih avtorjev kritiziralo Freirejevo rabo jezika. Predvsem jezik *Pedagogike zatiranih* je bil označen kot elitističen, aroganten, domišljav, prezahteven ter pretirano abstrakten in

19 Bell hooks hkrati poudarja emancipatorno vrednost Freirejevih del, ki so pomembno vplivala na njeno lastno delo, a opozarja na potrebo po njihovem kritičnem preizpraševanju (prav tam).

zapleten, na kar je Freire odgovarjal s potrebo po estetskosti in dobrem slogu zapisanega ter kompleksnosti besedila v skladu z realnostjo (Schugurensky 1998, str. 21). Precejšen del kritik se nanaša tudi na nehierarhičnost dialoga in odnosa med izobraževalcem in udeležencem. Ta je bila pogosto označena za protislovno, saj ima izobraževalec praviloma več moči in kulturnega kapitala kot udeleženec, posledično pa dialog med njima ne more potekati v povsem enakovrednem odnosu, še posebej pri vnaprej določenem učnem cilju (npr. razvoju kritične zavesti), na kar je Freire odgovarjal s potrebo po izobraževalčevi odkritosti glede lastnih nazorov ter odprtosti do različnih mnenj in odločitev udeležencev (prav tam, str. 22). Biesta (2012, str. 15) ob tem opozarja na nevarnost že samega vzpostavljanja dualizma v odnosu med izobraževalcem/osvoboditeljem in učečim se/zatiranim. S tem ko je prvi v nasprotju s slednjim vnaprej opredeljen kot tisti, ki ima znanje o resnični človeški eksistenci, se obstoječe neenakosti ohranjajo, namesto da bi se razkrajale (prav tam; Grušovnik idr. 2023, str. 323; Mikulec 2019, str. 110).

Poleg navedenih na Freirejeve ideje letijo še raznolike druge kritike, ki se med drugim nanašajo na naivno in utopično videnje družbenih transformacij, epistemološko neutemeljenost, prioritiziranje refleksije pred delovanjem, prevelik poudarek na zatiranju na podlagi družbenega razreda ob prešibki osredotočenosti na zatiranje na podlagi drugih družbenih značilnosti (npr. spola, rase, starosti, verske pripadnosti), odsotnost konkretne konceptualizacije doseganja družbenih sprememb v povezavi s kritičnim ozaveščanjem ter emancipacijo, hierarhičnost in paternalističnost stopenj kritičnega ozaveščanja, možnost zgolj navideznega služenja interesom zatiranih, odsotnost konkretnih didaktičnih usmeritev, irelevantnost zunaj brazilskega konteksta, ujetost v modernistično dualistično perspektivo, antropocentrično obravnavanje živali in okolja ter zapostavljanje okoljskih problemov (Au in Apple 2007; Blackburn 2000, str. 10–11; Giroux 1993, str. 184; Grušovnik 2019, str. 178; Schugurensky 1998, str. 21–24; Simpson in McMillan 2008, str. 4). V povezavi s temeljnimi Freirejevimi idejami kritične pedagogike in radikalnega izobraževanja odraslih so se na podlagi kritik in novejših uvidov razvile nove izobraževalne konceptualizacije in prakse, predvsem na področju raziskovanja družbenih gibanj in okoljskih izzivov (npr. Ollis 2020; Wildemeersch idr. 2022). Obe navedeni temi sta se tudi konceptualno združili v ekopedagogiki, ki jo je zasnoval že Freire, izraziteje pa se je razvila po njegovi smrti.

3.1.4 Razvoj gibanja za ekopedagogiko

Področju ekopedagogike se je Freire posvečal zgolj v zadnjem obdobju življenja. Leta 1995 je izdal knjigo *A Sombra desta Mangueira*,²⁰ v kateri je kritiziral kapitalizem, ki je »povsem brezčuten za etično dimenzijo eksistence« (Freire 1998, str. 88, naš prevod) ter pomeni človeku vsiljeno potrebo po iskanju dobička in ne dejanske potrebe ljudi (ob tem je človekove potrebe antropocentrično enačil s potrebami planeta; Gadotti in Torres 2009, str. 1262). Še konkretnije je tik pred smrtjo pozval k boju za etično načelo »spoštovanja življenja ljudi, življenja drugih živali, življenja ptic, življenja rek in gozdov« ter nujnosti ekološkosti vsake radikalne prakse v *Pedagogiki ogorčenja* (v izvirniku podnaslovljena *Pedagoška pisma in drugi zapisi*), ki pa mu je ni uspelo dokončati, tako da jo je dopolnila in leta 2000 objavila njegova druga žena Ana Maria Freire (prav tam, naš prevod). Dva tedna pred smrtjo je v intervjuju s Carlosom Albertom Torresom razpravljal o temah ekopedagogike in izrazil željo, da ga v spominu ohranimo kot človeka, ki »je ljubil moške, ženske, rastline, živali in planet« (Gadotti in Torres 2009, str. 1261–1262, naš prevod). Obžaloval je, da ni zatiranja planeta kot »najbolj zatiranega subjekta« obravnaval že kot petega poglavja v *Pedagogiki zatiranih* (Misiaszek in Torres 2019, str. 464).

Izraz ekopedagogika se je v literaturi najverjetneje pojavil v 80. letih 20. stoletja. V Nemčiji je leta 1984 izšla tako naslovljena knjiga – *Ökopädagogik* (Beer in de Haan 1984), na področju izobraževanja odraslih se ekopedagogiko omenja leta 1987 (Leirman in Kulich 1987), ta koncept pa je resnično zaživel šele v 21. stoletju. Pomemben korak v njegovem razvoju pomeni konferenca OZN leta 1992 v Riu de Janeiru (prvi *Vrh o Zemlji/Earth Summit*), ki je obravnavala neskladnost gospodarskega razvoja z okoljevarstvenimi težnjami in po kateri je bilo več pozornosti namenjene vlogi izobraževanja na tem področju – predvsem kot okoljsko izobraževanje in IOTR, ki pa se številnim kritičnim avtorjem, predvsem latinskoameriškim, nista zdela (dovolj) emancipatorna (Kahn 2010, str. 12–13). Kot ustrezno alternativo je več (medsebojno povezanih) avtorjev videlo ekopedagogiko, zaradi česar so se lotili utemeljevanja in pisanja monografij na to temo. Gutierrez in Prado (1999) sta tako izdala knjigo

20 Običajno prevajana kot *Pedagogika srca*, dobesedno pa pomeni *V senci mangovega drevesa*, kar je opis kraja na domačem vrtu, kjer se je Freire naučil brati že kot predšolski otrok.

Ekopedagogika in planetarno državljanstvo, Gadotti (2000a, 2000b) *Aktualne perspektive izobraževanja in Pedagogiko Zemlje* (izraz, ki ga Gadotti nenehno uporablja kot sinonim za ekopedagogiko),²¹ Freireju pa knjige ni uspelo dokončati, tako da so se njegovi zapisi o ekopedagogiki ohranili le kot kratek esej v posthumno objavljeni *Pedagogiki ogorčenja* (Freire 2000).

Navedeni avtorji so tudi sodelovali ter so skupaj želeli sprožiti lokalna in globalno družbeno gibanje, ki bi prek izobraževalnih programov ozaveščala in si prizadevala za sistemske spremembe gospodarstva ter tako transformirala družbo, temeljila pa bi na *Listini Zemlje* kot etični podlagi pravične, solidarne, miroljubne in trajnostne globalne družbe (Gadotti 2008, str. 25). Ta vizija se je začela uresničevati leta 1999, dve leti po Freirejevi smrti, ko je Inštitut Paula Freireja pod Gadottijevim vodstvom organiziral prvi *Simpozij o Listini Zemlje skozi perspektivo izobraževanja*, ki je pripomogel h končni obliki Listine Zemlje, ratificirane marca 2000 na sedežu UNESCO, kmalu zatem pa tudi *Prvi mednarodni forum o ekopedagogiki*, po katerem se je ekopedagogika globalno širila v teoriji in praksi, kar se nadaljuje še danes (Kahn 2008a, str. 8).

Paulo Freire torej ni veliko pisal o ekopedagogiki, so pa njegova različna predhodna dela in ideje (npr. problematizirajoče izobraževanje, nujnost dialoškosti v izobraževanju, skupnostno izobraževanje, prilagojenost učne vsebine posamezni skupini, emancipacija in družbeno-politično delovanje kot posledici izobraževanja) ključno oblikovale področje ekopedagogike oz. gibanja za ekopedagogiko (kot tudi ITR), k razvoju katerega so pomembno prispevali tudi številni drugi avtorji (npr. Gutierrez, Prado, Gadotti, Torres, Kahn), ki osrednji vpliv prav tako pripisujejo Freireju. Po Antunesov in Gadottiju (2005, str. 136) so ekopedagogiko pomembno filozofsko oblikovali tudi Fritjof Capra, Leonardo Boff, Sebastiao Salgado, Boaventura de Sousa Santos in Milton Santos, Kahn (2010, str. 22) pa mednje dodaja še Herberta Marcusa in Ivana Illicha.

3.1.4.1 Konceptualizacije ekopedagogike

Ob prilagajanju ekopedagogike lokalnim kontekstom se v praksi pojavljajo raznoliki ekopedagoški pristopi, v teoriji pa je prisotne več

21 Kot tretje poimenovanje ekopedagogike se je pojavila pedagogika trajnostnega razvoja, kar pa se ni uveljavilo (Gadotti 2011).

homogenosti pod vplivom avtorjev, ki s svojim globalnim vplivom ključno oblikujejo njene konceptualizacije. Misiaszek (2020, str. 1), trenutno osrednji avtor področja, ekopedagogiko opredeljuje kot obliko izobraževanja, ki ima korenine v neformalnem izobraževanju odraslih, navdihnjem s strani Paula Freireja, in je namenjeno razvoju (eko)pismenosti oz. sposobnosti »branja« človekovega nasilja nad okoljem ter temelji na kritičnem mišljenju in transformativnosti, obravnava družbene dimenzije okoljskih problemov na različnih ravneh (od lokalne do globalne), interdisciplinarno spodbuja delovanje za trajnost okolja in planeta ter si kot ključni učni cilj zastavlja povečanje družbene in okoljske pravičnosti.

Kahn (2010), ki mu pripisujemo osrednje zasluge za širjenje koncepta zunaj Latinske Amerike, v večji meri izpostavlja dimenzijo družbenega gibanja in poudarja, da je ekopedagogika predvsem kompleksno, heterogeno in situacijsko »družbenopolitično gibanje, ki pedagoško deluje prek svojih raznolikih opozicionalnih političnih in kulturnih aktivnosti« (str. 23, naš prevod) ter kot zgodovinska organizacijska sila politizira in problematizira obstoječe družbene sisteme. S tem predstavlja »korenito transformacijo radikalnega izobraževanja in politike, izhajajočih iz del Paula Freireja in poznanih kot kritična pedagogika«, saj cilje doseganja pravičnega in svobodnega sveta povezuje z ekološko politiko, ki radikalno nasprotuje globalizaciji neoliberalizma in neokolonializma ter teži k razvoju kolektivne ekopismenosti in kulturno prilagojenemu znanju v povezavi s koncepti trajnosti, planetarnosti (zavedanja globalne soodvisnosti) in biofilije (prav tam, str. 18, naš prevod).

To se sklada tudi s poudarki Antunesov in Gadottija (2005) o vzpostavljanju »novega modela trajnostne civilizacije [...], kar pomeni spreminjanje ekonomskih, družbenih in kulturnih struktur« (str. 136, naš prevod), kar sicer označita za »utopični projekt«,²² a hkrati ključni in »globoki pomen« ekopedagogike. Avtorja ekopedagogiko vidita kot nadgradnjo okoljskega izobraževanja, s katero presegamo antropocentrični pogled ter ga nadomeščamo s planetarno perspektivo in planetarnim državljanstvom. Podobno Kahn (2008b) zagovarja dialoško združevanje kritične pedagogike z okoljskim izobraževanjem kot vzpostavljanje inkluzivne, kritične in transformativne ekopedagogike – kar je v zadnjem obdobju življenja kot cilj poudarjal tudi Freire – ter preseganje

22 Tudi Freire (2001) je utopičnost poudarjal kot pogoj transformativnosti izobraževanja in vzpostavljanja alternativnih načinov bivanja.

teoretičnih omejitev vsakega od teh dveh konceptov: v okoljskem izobraževanju premalo poglobljene oz. poenostavljene obravnave vsebin, ki ne pripomore k resničnim družbenim in okoljskim spremembam, ter instrumentalne in antropocentrične obravnave okolja in nečloveških živali v kritični pedagogiki. Omiyefa idr. (2015, str. 41) zaradi tega ekopedagogiko označijo za kritiko okoljskega izobraževanja in ITR ter alternativo »od spodaj navzgor« (ang. *bottom-up*) tema konceptoma, ki ju (od zgoraj navzdol; ang. *top-down*) širijo vladne in medvladne organizacije ter lahko z njima pripomorejo k ohranjanju statusa quo oz. obstoječih družbenih razmerij in struktur.

3.1.4.2 Ekopedagoška načela in cilji

Ekopedagogika izobraževanju ne ponuja konkretnih didaktičnih usmeritev za izvedbo učnega procesa, ampak poudarja predvsem ključno vlogo izobraževanja za prispevek k okoljski in družbeni pravičnosti ter predlaga določene širše cilje in usmeritve oz. načela, ki naj bi prevečala učni proces. Grigorov in Fleuri (2012, str. 449) problematizirata odsotnost konkretnejših specifičnih pristopov v ekopedagogiki in kot začetek razvoja »ekopedagoških metod« predlagata načelo »preprečiti-ohraniti-ustvariti«, kar je nekakšen nabor specifičnih ciljev, izhajajočih iz vrednot ekopedagogike in kategoriziranih po navedenih glagolih – preprečiti (npr. onesnaževanje ter privatizacijo zraka, vode in gozdov; potrošništvo in njegove mite; konflikte, vojne in izčrpavanje virov), ohraniti (npr. naravo in biotsko raznovrstnost; kulturno dediščino in družbeno raznolikost; tradicionalno ekološko znanje staroselskih ljudstev) in ustvariti (npr. ekološke načine bivanja in potovanja; družbeno enakost in pravičnost; globalno kulturo miru in solidarnosti).

Kot najširše vodilo ekopedagogike se pojavlja omogočanje/spodbujanje lokalnih skupnosti h kritični refleksiji, ozaveščanju in problematiziranju družbeno-okoljskih izzivov v njihovem okolju ter k aktivnemu delovanju za njihovo demokratično reševanje, s čimer lahko ekopedagogika kot oblika skupnostnega izobraževanja postane sredstvo neposredne participativne demokracije ter skupnostim omogoča ustvarjanje lastnih vizij prihodnosti in načinov za njihovo doseganje oz. vsaj približevanje (prav tam, str. 448–449). Za resnično transformacijo namreč ne zadoščajo zgolj spremembe načinov bivanja posameznikov, ampak so ključne

spremembe sistemov, ki te načine (re)producirajo (Gadotti 2012, str. 172). Zato so v izobraževanju (za izobraževalce, učeče se in oblikovalce politik) ključni problemska obravnava družbeno-okoljskih tem, vključevanje različnih pogledov ter (samo)refleksija o vzrokih družbenih razlik, pa tudi o »zmagovalcih« in »poražencih« obstoječih družbenih ureditev (Misiaszek 2015, str. 281, 289).

Misiaszek (2012, str. 424–425) poudarja, da sta v ekopedagogiki ključni interdisciplinarnost ter demokratična, dialoška, kritična in poglobljena obravnava okoljskih in družbenih izzivov oz. njihovih medsebojnih povezav (obrnava okoljskih izzivov kot vzrokov in posledic družbenih konfliktov), saj s tem spodbujamo spoznavanje kompleksnih družbenih sistemov in razkrivanje političnih vzrokov okoljskega nasilja. Grigorov in Fleuri (2012, str. 437) dodajata še nujnost alternativnega pojmovanja življenja in sveta za nasprotovanje dominantnemu antropocentričnemu mišljenju, ki ga globalizira zahodna kapitalistična družba, Zocher in Hougham (2020) pa poudarjata pomembnost prilagajanja in inoviranja ekopedagogike v skladu s specifičnimi razmerji družbene moči v določenem okolju.

Aktivno delovanje posameznika za reševanje družbeno-okoljskih izzivov je odvisno od njegovega (ne)razumevanja teh problemov in prav v tem je osrednja vloga ekopedagogike. Razkrivanje družbenih vzrokov in posledic perečih problemov je ob kompleksnosti in raznolikosti družbenih sistemov pogosto precej zahtevno, zaradi česar Misiaszek (2015, str. 282) v učnem procesu predlaga postavljanje aktualnih obravnavanih izzivov v okvir družbenokritičnih (npr. rasnih ali feminističnih) teorij ter na tak način razkrivanje vzrokov in posledic trenutnega stanja ter razvijanje poglobljenega razumevanja družbe. V skladu s še enim načelom ekopedagogike, dialoškostjo, pa mora biti tak okvir demokratično izbran oz. izoblikovan, kar omogoča poznejšo učinkovito interakcijo med obravnavanim problemom in teoretičnim znanjem, pa tudi v medosebnih odnosih znotraj učne skupine. Obenem pri obravnavi težimo k razvijanju globalnega mišljenja, vzpostavljanju planetarne zavesti z dojemanjem Zemlje kot subjekta, vključevanju čustev v učni proces ter negovanju medsebojnega spoštovanja, skrbi in miru (Antunes in Gadotti 2005, str. 136). Za uspešno izvedbo pa se mora takšen pristop odražati že v izobraževanju izobraževalcev.

Ekopedagogika ni nujno specifična oblika izobraževanja, ampak lahko služi kot pedagoško in andragoško načelo, ki sooblikuje raznolike oblike izobraževanja. Gadotti (2012, str. 172) za osnovnošolsko izobraževanje predlaga uporabo podatkov o onesnaževanju okolja ter povečevanju revščine za računanje pri matematiki, analizo vloge novic in oglasov pri spodbujanju potrošništva pri jezikoslovnih predmetih ter razpravljanje o etnocentrizmu, rasizmu, kolonializmu in pojmovanju spola pri družboslovnih predmetih. To vključuje tudi demokratično obravnavo vsebin, kar pomeni sodelovanje izobraževalcev in učečih se pri vzpostavljanju novih pomenov na podlagi refleksije predhodnega znanja in izkušenj ter poskusov razumevanja nasprotnih perspektiv, s čimer nasprotuje izvorni Freirejevi kritiki izobraževalnega sistema o bančniškem modelu izobraževanja (Misiaszek 2015, str. 283).

Freirejeve ideje in ekopedagogiko lahko razumemo tudi kot obliko transformativnega učenja na družbeni ravni (Lange 2019, str. 6; Mikulec 2019, str. 47), čeprav izraz transformativno učenje, zlasti pa teorija transformativnega učenja, povezujemo predvsem z Jackom Mezirowom in različnimi izpeljavami njegovih konceptov, na katere je ključno vplival prav Freire. Potrebo po transformativnem učenju za doseganje bolj trajnostnega in pravičnega sveta poudarjajo številni avtorji (npr. Burns 2018; Lange 2019; Williams 2018), zato se bomo v nadaljevanju temeljiteje posvetili temu konceptu.

3.2 Jack Mezirow, teorija transformativnega učenja ter njene okoljske in emancipatorne izpeljave

Jack Mezirow je v 70. letih prejšnjega stoletja na temelju kognitivno-konstruktivističnih, humanističnih in kritičnih teorij izobraževanja vzpostavil teorijo transformativnega učenja. Kot njen temeljni namen je opredelil pojasnjevanje strukture učenja odraslih in identifikacijo procesov, ki spreminjajo njihove prevladujoče načine interpretacij izkušenj (Mezirow 1991, str. 10). Posebej ga je zanimal razvoj kritične – Freirejeve tretje stopnje – zavesti, v ta namen je oblikoval koncept kritične refleksije in ga postavil v središče svoje teorije učenja (Kitchenham 2008, str. 108). Prav sledenje načelom transformativnega učenja pa se kaže kot ključna strategija IOTR za učinkovito doseganje sprememb v mišljenju in delovanju (Ličen idr. 2017, str. 25; Mikulec 2021, str. 6).

Mezirow transformativno učenje na kratko opredeli kot »učenje skozi delovanje« (Mezirow 1991, str. 43) in kot »metakognitivni proces ponovnega presojanja razlogov, ki podpirajo naše problematične pomenske perspektive« (Mezirow 2006, str. 30, naš prevod), v svoji celoviti (in zadnji) definiciji, oblikovani leta 2003, pa kot

proces, ki transformira problematične referenčne okvire – skupke zakoreninjenih predpostavk in pričakovanj (mentalnih navad, pomenskih perspektiv, načinov mišljenja) – ter jih naredi bolj vključujoče, kritične, odprte, refleksivne in čustveno pripravljene za spremembo. Takšni referenčni okviri so boljši od drugih, ker pogosteje proizvajajo verjetja in mnenja, ki se izkažejo kot resničnejša ali bolj upravičena za delovanje. (Mezirow 2003, str. 58–59; Mezirow 2008, str. 26; Mezirow 2018, str. 116, naš prevod)

Podobno so v svoji definiciji transformativnega učenja O'Sullivan idr. (2002) zajeli kognitivno, afektivno in akcijsko dimenzijo, ob tem pa opredelili konkretna področja osebnih transformacij:

Transformativno učenje vključuje temeljit strukturni premik v temeljnih predpostavkah mišljenja, čustvovanja in delovanja. To pomeni premik v zavesti, ki dramatično in nepovratno spremeni naš način bivanja. Takšen premik vključuje naše razumevanje nas samih in našega mesta v svetu; naše odnose z drugimi ljudmi in naravnim okoljem; naše razumevanje razmerij moči v prepletenih strukturah družbenega razreda, rase in spola; naše dojemanje telesa, naše vizije alternativnih pristopov bivanja ter naš čut za možnosti družbene pravičnosti in miru ter osebnega zadovoljstva. (str. 11, naš prevod)

Zaradi globokih sprememb, ki jih vnaša v življenje posameznikov, se transformativno učenje pogosto povezuje s pomembnimi spremembami tudi širše, na ravni družbe. Finnegan (2019), osredotočen na proces emancipacije, navaja, da je jedro transformativnega učenja »globoka kritična refleksija, na podlagi katere se lahko razvijejo novi načini mišljenja in delovanja, ki pripomorejo k individualni in družbeni emancipaciji«, samo teorijo transformativnega učenja pa opiše kot »kritično sintezo radikalnih, humanističnih in pragmatističnih izobraževalnih idej, podprtih z uvidi razvojne psihologije« (str. 45, naš prevod). Če na transformativno učenje pogledamo s perspektive ITR, morajo takšni novi načini mišljenja in delovanja spodbujati predvsem varovanje okolja in večjo družbeno pravičnost (več v pod poglavju 3.2.4).

Pred tem je enako kot pri obravnavi ekopedagogike pomembno poudariti, da v izobraževanju ne obstajajo univerzalne didaktične metode, ki bi zagotavljale transformativno učenje, ampak se je treba ob zasledovanju transformativnih ciljev vsakič znova prilagajati specifični situaciji (Cranton 2002, str. 71). A tudi tako ni vedno mogoče vnaprej zagotoviti, da bo proces transformativnega učenja dejansko potekal, saj je odvisen (tudi) od številnih osebnih in medosebnih spremenljivk, večine katerih izobraževalec ne more nadzorovati (Lange 2012, str. 205). Izobraževalec sicer lahko poskuša vnaprej jasno načrtovati učni proces in v začetni fazi poučevanja vplivati na udeležence z bolj instrumentalnim pristopom, a njegova ključna vloga med učnim procesom je v pozornem spremljanju in spodbudnem reflektiranju idej udeležencev (lahko s parafraziranjem, postavljanjem vprašanj, predstavitvijo relevantnih idej ali praks) ter s tem v iskanju transformativnega potenciala (prav tam). Pomembno je vzdrževati ustrezno ravnotežje med težjimi nalogami in podporo, glede na posamezen primer pa so lahko bolj v ospredju npr. prosti dialog, usmerjena vprašanja ali legitimacija čustev in misli udeležencev (Cranton 2002, str. 71). Illeris (2014, str. 150) zaradi takšne didaktične nedorečenosti opozarja, da za transformativno učenje pogosto razglušamo najrazličnejše oblike izobraževanja in (predvsem izkustvenega) učenja, ki se kakor koli razlikujejo od tradicionalnega poučevanja v učilnici, kar pa seveda ni ustrezen kriterij opredelitve transformativnega učenja.

V nadaljevanju bomo predstavili ključne značilnosti teorije transformativnega učenja Mezirowa in različne smeri, ki so se naknadno razvile na podlagi njenih kritik ali uporabe v povezavi s specifičnimi temami in znanstvenimi področji. V perspektivi IOTR se posebej osredotočamo na planetarno in rasno smer transformativnega učenja ter ju skladno z okoljsko in družbeno dimenzijo TR razširjamo na okoljsko in emancipatorno smer. S tem odgovarjamo na potrebo po večjem povezovanju ITR s transformativnim učenjem (Schnitzler 2019, str. 243–244).

3.2.1 Jack Mezirow, utemeljitelj teorije transformativnega učenja

Jack Mezirow, rojen leta 1923 na severu ZDA, v mestu Fargo v Severni Dakoti, je najprej dokončal dodiplomski in magistrski študij družboslovja na Univerzi Minnesote, nato pa se je usmeril v izobraževanje

odraslih in iz tega področja doktoriral²³ na Univerzi Kalifornije v Los Angelesu (Levine 2014; Marsick 2014). Po študiju je v okviru različnih ameriških vladnih in nevladnih organizacij ter UNESCO in Programa Združenih narodov za razvoj deloval kot svetovalec za razvoj skupnosti ter izobraževanje in pismenost odraslih v številnih državah Azije, Afrike in Latinske Amerike, k čemur so ga med drugim spodbudile ideje in dela Paula Freireja, Johna Deweyja in Jürgena Habermasa, ki so pozneje ključno vplivale tudi na njegovo znanstveno delo (Illeris 2018, str. 114; Levine 2014). Obenem je bil Mezirow prodekan Univerze Kalifornije za programe ljudskega izobraževanja po vsej ZDA, leta 1968 pa je postal profesor za izobraževanje odraslih na Pedagoški fakulteti Univerze Columbia v New Yorku, kjer je v 70. letih razvil teorijo transformativnega učenja (Mednarodna dvorana slavnih izobraževanja odraslih 2003).

Nastanek teorije je kmalu po selitvi v New York nenamerno spodbudila njegova žena Edee Mezirow, ko se je v želji po dokončanju (v mladostništvu prekinjenega) izobraževanja vpisala na dodiplomski študij, ta pa je nato pri njej sprožil določene transformativne procese, zaradi katerih se je Jack Mezirow odločil podrobneje raziskati transformativne dejavnike učenja. V ta namen je leta 1975 s svojo raziskovalno skupino opravil obsežno kvalitativno raziskavo o študiju žensk, ki so se po več letih vračale v terciarno izobraževanje (Kitchenham 2008; Levine 2014; Mezirow 2008, str. 24). Prvotne ideje svoje nastajajoče teorije transformativnega učenja je leta 1978 predstavil v članku *Perspective Transformation* (Mezirow 1978b) in monografiji *Education for Perspective Transformation* (Mezirow 1978a), najpodrobneje pa jih je opisal dobro desetletje pozneje v monografiji *Transformative Dimensions of Adult Learning* (Mezirow 1991).

Vzpostavljena teorija se Mezirowu nikoli ni zdelala dokončna, zato je nenehno iskal nove uvide (gl. Mikulec 2019, str. 43), pogosto v povezavi z drugimi znanstvenimi disciplinami. V 80. letih je tako (neuspešno) razvijal programsko opremo za samodiagnosticiranje čustvenih težav, ki omejujejo transformativne učne izide, pozneje pa so ga najbolj zanimali možganski kemični procesi (Kitchenham 2008, str. 110; Levine 2014).

23 Zanimivo je, da je postal doktor izobraževanja (EdD) – naziv, ki se povezuje predvsem z delovanjem v izobraževalni praksi in zasedbo vodilnih položajev v njej – in ne doktor znanosti (PhD), ki je bolj povezan z raziskovanjem in teorijo izobraževanja, nato pa je postal eden ključnih avtorjev teorije izobraževanja odraslih.

Svojo teorijo je v praksi apliciral z vzpostavitvijo doktorskega študija *Adult Education Guided Independent Study* (AEGIS) za pridobitev naziva doktor izobraževanja (EdD), ki še vedno obstaja in v katerem ni ocenjevanja in rednih tedenskih predavanj, ampak srečanja potekajo enkrat mesečno po dva dni ter so osredinjena na dialog med študenti in kritično refleksijo njihovih praks, primarno pa je namenjen že zaposlenim izobraževalcem odraslih (Illeris 2018, str. 114; Marsick 2014). Še ena stvaritev Mezirowa, ki se je ohranila tudi po njegovi smrti leta 2014, je konferenca transformativnega učenja. Prvo je z namenom izmenjave idej o teoriji transformativnega učenja organiziral leta 1998, trenutno pa poteka vsaki dve leti (Marsick in Welch 2018, str. 6).

3.2.2 Teorija transformativnega učenja

Raziskava Mezirowa (1978a, str. 56), na kateri je utemeljil svojo teorijo transformativnega učenja (oz. teorijo transformacije perspektive, kot jo je prvotno poimenoval), je bila s kombinacijo opazovanja, intervjujev in analizo dokumentov zastavljena kot kvalitativna primerjalna analiza različnih študijskih programov za ponovno vključevanje žensk v terciarno izobraževanje ali delo (ang. *women's re-entry programs*) in namenjena identifikaciji dejavnikov uspešnosti takšnih programov. Proučevanje perspektiv udeleženk je bilo tako le eden od ciljev raziskave, poleg proučevanja organizacijskih in administrativnih praks, učnih načrtov, socialnih interakcij ter osebnih značilnosti in perspektiv vseh sodelujočih v študijskih programih (vključno z zaposlenimi, ne zgolj udeleženkami). Raziskava je prvotno zajemala 12 programov, ki jim je bilo zaradi njihove raznolikosti in posledičnih težav pri oblikovanju koherentnih ugotovitev dodanih še 24 programov, kar je vključevalo tudi intervjuje z udeleženkami in diplomantkami, ti pa so nato vodili do identifikacije transformacije perspektiv in zaradi tega še k dodatnemu pridobivanju podatkov pri 83 udeleženkah različnih študijskih programov in svetovalnih storitev (prav tam, str. 50–56). Na podlagi teh podatkov, ki jih je pridobivalo dvanajst in analiziralo osem raziskovalcev, je Mezirow oblikoval utemeljeno teorijo z desetimi fazami transformacije perspektive (Mezirow 1978a, 1991, 2018):

1. dezorientsacijska dilema,
2. samorefleksija, ki jo spremljajo občutki strahu, jeze, krivde ali sramu,

3. kritično ovrednotenje lastnih epistemoloških, sociokulturnih in psiholoških domnev ter občutek odtujenosti od samoumevnosti obstoječih družbenih pričakovanj in vlog,
4. pripoznanje povezanosti neprijetnih občutkov s procesom transformacije in obstoja podobnega procesa pri drugih ljudeh,
5. raziskovanje možnosti novih načinov bivanja – novih vlog, odnosov in delovanja,
6. oblikovanje načrta za doseganje sprememb,
7. pridobivanje znanja in spretnosti za uresničitev načrta,
8. preizkušanje novih vlog,
9. razvijanje spretnosti in samozavesti v novih vlogah in odnosih,
10. reintegracija v življenje pod pogoji, ki jih narekuje na novo vzpostavljena perspektiva.

Za uspešen potek vseh navedenih faz²⁴ in s tem transformacijo perspektive so ključni razumevanje družbenokulturnega konteksta učenja, kritična refleksija obstoječih domnev ter racionalno vrednotenje pomenov v odprtem kritičnem dialogu (Mezirow 2003, str. 62; Mezirow 2012, str. 73). Ob tem je izobraževanje za transformativno učenje etično le, če izobraževalec ne poskuša vsiliti ali manipulirati učečih se v sprejetje njegove lastne perspektive, ampak jih spodbuja pri samostojni izbiri med številnimi raznolikimi pogledi (Mezirow 1991, str. 125).

Večina transformativnega učenja sicer poteka nezavedno, pri čemer intuicija nadomešča kritično refleksijo predpostavk, zaradi česar je po Mezirowu (2018, str. 118) ključna vloga izobraževalcev v ozaveščanju ter izboljševanju odnosa in sposobnosti učečih se za zavestno refleksijo. Zavestne transformacije vključujejo kritično refleksijo, medtem ko se nezavedne transformacije zgodijo ob ponavljajočih se afektivnih interakcijah (npr. ob osebno pomembnih diskusijah) ali mentalni asimilaciji (npr. ob selitvi v novo kulturno okolje) ter nekritičnem sprejemanju asimiliranih norm in načinov mišljenja (Mezirow 2012, str. 86). Posledice transformativnega učenja so lahko *epohalne* in vodijo v nenadno reorientacijo mentalnih navad, kar se najpogosteje zgodi ob večjih življenjskih krizah,

24 Navedene faze je Mezirow identificiral kot najpogostejši način učenja, ki je vodil do transformacije perspektive, čeprav ne nujno v takšnem vrstnem redu. Empirično so jih potrdili tudi drugi raziskovalci (gl. Taylor 2007; Taylor in Snyder 2012) ali pa so jih prilagodili svojim ugotovitvam. Kegan (2018, str. 41) je razvil petstopenjski progresivni model razvoja epistemoloških perspektiv, Cranton (2002, str. 65–66) pa sedemstopenjski model transformativnega učenja.

ali pa *kumulativne* ob postopnih uvidih in skladni postopni spremembi perspektive (Mezirow 2018, str. 118).

S transformativnim učenjem se spreminja posameznikov *referenčni okvir* (ang. *frame of reference*), ki predstavlja strukturo pomenov (ang. *meaning scheme*) oz. obstoječe domneve in pričakovanja ob zaznavanju ter interpretaciji sveta in samega sebe (Mezirow 2012, str. 82; Rijavec Klobučar 2011, str. 32). Sestavljen je iz dveh dimenzij – *mentalnih navad* (ang. *habits of mind*) in posledičnih *gledišč* (ang. *points of view*) –, s katerima vzpostavlja individualno strukturo pomenov ter selektivno oblikuje in omejuje čustvene in miselne procese, percepcijo, namene in pričakovanja, obenem pa teži k zavračanju sebi nasprotujočih idej (prav tam). *Mentalne navade* so zelo obširen skupek osebnih predpostavk (kulturnih, jezikovnih, ekonomskih, političnih, psiholoških, verskih, estetskih ipd.), ki se jih pogosto ne zavedamo in delujejo kot filter pri interpretaciji pomenov oz. pri našem mišljenju, čustvovanju in delovanju (to so lahko npr. konzervativna/liberalna usmeritev, samozavestno/boječe soočanje z neznanim, težnja po samostojnem/skupinskem delu, težnja po spoštovanju/kljubovanju avtoriteti, intuitivno/analitično soočanje s problemi, (ne)diskriminatorna naravnost do drugih družbenih skupin), *gledišča* pa se na njihovi podlagi oblikujejo in izrazijo kot določena celota prepričanj, spominov, vrednostnih sodb ter občutkov, ki sooblikujejo interpretacijo čutnih zaznav (Mezirow 2008, str. 26; Mezirow 2012, str. 83; Mezirow 2018, str. 116). V procesu transformativnega učenja posameznik obstoječa gledišča zamenja s preizkušanjem novih (kar ni neposredno aplikativno na mentalne navade), osebno najpomembnejše in hkrati čustveno najzahtevnejše transformacije pa vključujejo kritiko doslej še nereflektiranih prepričanj o samem sebi ali družbeni skupini, ki ji pripadamo (Mezirow 2012, str. 86). Preoblikovanje referenčnega okvira oz. »preokvirjanje« (ang. *reframing*) je Mezirow (1997, str. 7) ločil na *subjektivno preokvirjanje*, ki poteka ob kritični refleksiji lastnih idej in prepričanj, ter *objektivno preokvirjanje*, ki poteka ob kritični refleksiji prepričanj drugih ljudi (npr. ob pogovoru, branju knjige, reševanju problemov).

V svojo teorijo je Mezirow vključil tudi dve domeni transformativnega učenja, čeprav je prvotno, sledeč Habermasu (1971), ločeval med tremi domenami učenja – instrumentalnim, komunikacijskim in emancipatornim (Mezirow 1981, 1991), a slednjega pozneje ni več imel za posebno

vrsto transformativnega učenja, ampak za obstoječe znotraj preostalih dveh domen učenja (Mezirow 1997, 2003, 2018). *Instrumentalno učenje* (ang. *instrumental learning*) je povezano z doseganjem konkretnih kratkoročnih ciljev, ki jih je običajno mogoče empirično preveriti, *komunikacijsko učenje* (ang. *communicative learning*) pa je težje izmerljivo ter vključuje razumevanje namenov, vrednot, verjetij in občutij (učenje kritičnega razumevanja tega, kar je komunicirano) ob razvoju avtonomnega družbeno odgovornega mišljenja (Mezirow 1997, str. 6, 8). Ker je instrumentalno učenje pogosto primarna usmeritev učečih se odraslih (npr. za potrebe zaposlitve, razvoj temeljne pismenosti, pridobitev vozniškega izpita), je v izobraževanju odraslih pomembno ob kratkoročnih ciljeh jasno zastaviti tudi dolgoročni cilj na področju družbeno odgovornega in avtonomnega mišljenja, ki se oblikuje v dialogu med udeleženci in izobraževalcem (prav tam). Instrumentalno učenje običajno poteka ob opravljanju posameznih ciljno usmerjenih nalog, komunikacijsko učenje pa ob kritični samorefleksiji, čeprav je elemente učenja ob specifičnih nalogah v manjši meri mogoče najti tudi v komunikacijskem učenju, elemente kritične samorefleksije pa v instrumentalnem učenju (Mezirow 2008, str. 26).

Poleg dveh domen transformativnega učenja je Mezirow (1991, str. 61; Mezirow 1997, str. 7) v svoji teoriji opredelil štiri načine učenja:

- Prvi je *elaboracija obstoječih struktur pomenov* (ang. *learning through meaning schemes*), ki nastane ob pridobitvi dodatnih dokazov za podpiranje in/ali natančnejšo opredelitev obstoječih samoumevnih predpostavk in pričakovanj. Ta ne vodi v velike spremembe, ampak se v referenčnem okviru spremeni le posamezen odziv.
- Drugi način je *konstrukcija novih struktur pomenov* (ang. *learning new meaning schemes*), pri čemer so nove perspektive še vedno skladne s predhodno obstoječimi perspektivami in zato ne vodijo v velike spremembe, ampak samo razširijo spekter obstoječih prepričanj (na nova področja ali teme) in okrepijo obstoječo prevladujočo perspektivo. Ob tem se pogosto zapolnijo morebitne vrzeli ali pojasnijo nekonsistentnosti v obstoječem referenčnem okviru z uporabo njemu najbližjega/najrazumljivejšega »jezika«. Nove perspektive se s socializacijo zavestno ali nezavedno asimilirajo v referenčni okvir, k čemur pomembno pripomore identifikacija z drugimi ljudmi s podobnimi perspektivami.

- Tako pri prvem kot pri drugem načinu učenja obstoječe perspektive torej ostanejo nespremenjene, drugače pa je pri tretjem načinu, imenovanem *transformacija strukture pomenov* (ang. *learning through transformation of meaning schemes*), ki vključuje refleksijo predpostavk in prepričanj ter nastane ob spoznanju neustreznosti obstoječih perspektiv. V raziskavi Mezirowa je bila ena od predstavnic takšnega učenja udeleženka, ki je po predavanjih hitela domov kuhat večerjo za moža, po interakciji z drugimi udeleženkami, ki te potrebe niso delile, pa je reflektirala in transformirala strukturo pomenov svoje spolne vloge. Takšna transformacija ima nato pogosto učinek snežne kepe in sproži refleksijo tudi drugih sorodnih samoumevnih predpostavk in prepričanj, več takšnih transformacij pomenskih struktur pa lahko vodi v transformacijo prevladujočih mentalnih navad.
- Zadnji, četrti način učenja je *transformacija perspektive* (ang. *learning through perspective transformation*), ki nosi največ emancipatornega potenciala. Poteka ob refleksiji in kritiki specifičnih predpostavk, na katerih temeljijo neustrezne ali nepopolne strukture pomenov, ter transformaciji njihovih perspektiv z reorganizacijo takšnih pomenskih struktur. Učenje običajno spremlja močno čustveno doživljanje, sprožijo pa ga izkušnje, ki se ne skladajo s posameznikovimi pričakovanji in so mu zato nesmiselne znotraj obstoječih struktur pomenov in referenčnega okvira. Razrešitev takšne neskladnosti/kognitivne disonance prinese zgolj redefinicija problema ob kritični refleksiji predpostavk, ki vzdržujejo obstoječe pomenske strukture. Takšne transformacije so epohalne in precej redke, saj obstoječe strukture pomenov v veliki večini primerov uspejo nove izkušnje interpretirati tako, da se lahko uspešno asimilirajo v obstoječi referenčni okvir, četudi mora biti zato ta interpretacija izrazito subjektivno izkrivljena.

3.2.3 Kritike in izpeljave teorije transformativnega učenja Mezirowa

Teorija transformativnega učenja se ne konča z Mezirowom, saj so njegove ideje deležne številnih kritik in empiričnih aplikacij ter iz njih izhajajočih poskusov nadaljnjega razvoja ali prilagoditev teorije. Najobširnejša kategorija kritik se nanaša na pretirano osredotočenost njegove

teorije in modela učenja na racionalno mišljenje ter posledično zanemarjanje drugih oblik transformacij. Odgovor na to kritiko poskušajo podati štiri različne smeri konceptualizacij transformativnega učenja: *jungovska*, temelječa na psihoanalitskih idejah Carla Junga, *konstruktivističnorazvojna*, temelječa na konstruktivističnih teorijah razvojne psihologije, *integralna*, temelječa na integralni teoriji ameriškega filozofa Kena Wilberja, ter *kritična*, temelječa na kritičnih teorijah frankfurtske šole (prim. Hoggan 2016; Jones 2015; Taylor 2008).

Osrednja ideja *jungovske smeri* je pomembna vloga čustev in nezavednega pri transformativnem učenju in preseganju potreb ega. Njen glavni predstavnik je John Dirkx (1997, 2006, 2008), ki poudarja proces individualizacije z učenjem kot razvoj posameznikove osebnosti ter čustva in občutja kot izražanje nezavednih težav posameznika ter s tem osebnega transformativnega potenciala. Ko v izobraževanju privrejo na plan različna čustva (najpogosteje glede odnosov v zasebnem življenju, lahko pa tudi med člani učne skupine), jih po njegovem ne smemo zanemarjati, saj pomenijo možnost soočenja s ključnimi (pogosto nezavednimi) osebnimi problemi, ki so povezani z biografijo in identiteto posameznika, nezavednimi premiki in težnjami, arhetipi, medosebnimi odnosi in kulturnim okoljem (Dirkx 2006, str. 25). Razumevanje takšnih kompleksnih nezavednih in zavestnih »prepletajočih se dinamik, dimenzij in premikov je izziv za tiste, ki želijo razumeti transformativni potencial učenja odraslih«, zaradi česar je za takšno transformativno učenje bolj kot kritična refleksija primerna čustvena imaginacija (prav tam, str. 25, naš prevod). Z vključitvijo bolj intuitivnih in čustvenih delov izkušenj tako transformativno učenje postane bolj holistično in poveča svoj transformativni potencial (Dirkx 1997, str. 80). Zaradi različnih pojmovanj Mezirowa in Dirkxa o transformativnem učenju je bila med njima leta 2005 na šesti konferenci transformativnega učenja, ki je potekala na Dirkxovi domači Univerzi Michigana, organizirana debata, po kateri sta se oba strinjala, da ideje enega ne izključujejo idej drugega in da lahko njuni konceptualizaciji transformativnega učenja soobstajata oz. sta celo komplementarni (Dirkx idr. 2006).

Konstruktivističnorazvojna smer transformativnega učenja gradi na obstoječi teoriji Mezirowa in izpostavlja potrebo po širitvi koncepta v vsa življenjska obdobja ter temeljitejšem razumevanju samega načina učenja in védenja (po Mezirowu bi bil slednji referenčni okvir), saj se pri

transformativnem učenju prav to konkretno transformira, kot poudarja osrednji predstavnik smeri Robert Kegan (2000, 2018). Zato so v središču konstruktivističnorazvojnih pojmovanj transformativnega učenja epistemološke perspektive oz. načini ustvarjanja pomenov, ki se vse življenje razvijajo od preprostih do kompleksnejših perspektiv in tako od manjše do večje zmožnosti abstraktnega in kompleksnega mišljenja, pri čemer se poleg kognitivne transformirajo tudi osebna in medosebna dimenzija (Bridwell 2012; Kegan 2018). V izobraževanju lahko razumevanje epistemoloških perspektiv udeležencev pripomore k načrtovanju spodbudnejšega učnega okolja, hkrati pa razumevanje kompleksnosti takšnih različnih perspektiv izobraževalcu omogoča ustreznejše prilagajanje posameznim učnim potrebam (Kegan 2018, str. 43–44). Zunaj izobraževalnega konteksta je nujno večje ločevanje med informalnim in transformativnim učenjem ter s tem jasnejše ločevanje med spremembami »kaj vemo« in »kako vemo«, saj se po Keganu (2018, str. 36–37) le pri transformativnem učenju spreminja tudi način učenja (npr. razvoj zmožnosti abstraktnjega mišljenja).²⁵

Integralna smer transformativnega učenja sledi temeljnemu načelu integriranja različnih znanstvenih disciplin, paradigem in pogledov z namenom večje celovitosti transformativnega učenja. Zasnoval jo je Edmund O'Sullivan (1999, 2002), nadaljeval pa Olen Gunnlaugson (2005, 2008), oba pa sta gradila na integralni teoriji ameriškega filozofa Kena Wilberja (2001) ter s tem na širokem združevanju različnih disciplin, teorij in kultur z idejo, da ima vsaka v sebi del resnice in da se lahko z njihovim združevanjem oblikujejo univerzalna spoznanja. Osnovni namen smeri je tako obogatiti posamezna spoznanja, koncepte in discipline z vključitvijo raznolikih pogledov (Wilber npr. pogosto vključuje spiritualnost ter ideje vzhodnih filozofij in religij), O'Sullivan (1999) pa je želel dati ključni poudarek smeri tudi na človeškem odnosu do okolja (kar bomo prikazali v nadaljevanju). Gunnlaugson (2005, str. 332) Wilberjevo integralno teorijo in njene štiri kvadrante človeških izkušenj (namerne, vedénjske, kulturne in družbene izkušnje) predlaga kot podlago za identifikacijo manjkajočih perspektiv oz. slepih peg v teoriji transformativnega učenja. Skladno s tem pogledom je potrebno večje povezovanje med individualnimi in družbenimi transformacijami ob

25 Kegan je svoje ideje o transformativnem učenju predstavil tudi v poglavju monografije *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, ki jo je uredil Mezirow (2000).

upoštevanju notranjih, odnosnih, kulturnih, planetarnih in univerzalnih dimenzij bivanja ter sprejemanju različnih pogledov in načinov védenja (prav tam, str. 336). Potrebna je občutljivost za specifične psihosocialne, spiritualne, družbene, politične in kulturne kontekste, v katerih transformativno učenje poteka, obenem pa je treba celoviteje opredeliti univerzalne značilnosti transformativnega učenja (Ferrer idr. 2005, str. 308; Gunnlaugson 2008, str. 134). Slednja zahteva ne pripada zgolj integralni smeri, saj potrebo po celovitejši teoriji transformativnega učenja izraža več različnih avtorjev (npr. Cranton in Taylor 2012; Kokkos 2014; Lange 2004) in se je z njo do določene mere strinjal tudi Mezirow (2008).

Kot četrto izpostavljam *kritično smer* z vidnejšim predstavnikom Tedom Flemingom (2016, 2018, 2021). Že Mezirow je gradil na kritičnih teorijah (predvsem Habermasa in Freireja), a v svoji teoriji vendarle ni dal velikega pomena dimenziji družbenopolitičnega delovanja, kar je postala glavna kritika raziskovalcev kritične teorije izobraževanja odraslih, katerih kritike se nanašajo tudi na pretirano vlogo racionalnega mišljenja, pretirano abstraktnost in individualizem teorije ter zanemarjanje vloge politične moči (Brookfield 2000, 2012; Fleming 2022). Že kmalu po prvih objavah Mezirowa o transformaciji perspektive so se pojavile kritike, da je družbenopolitična dimenzija temeljna kritičnim teorijam in nujna za emancipatorni potencial transformativnega učenja, posledično pa teorija Mezirowa ne more biti skladna s kritičnimi idejami evropske tradicije izobraževanja odraslih (Collard in Law 1989).²⁶ Zato Fleming (2016, str. 23; 2018, str. 6–8) za »povrnitev emancipatornega potenciala« v transformativno učenje predlaga večjo povezanost individualnih in družbenih dimenzij z vključitvijo treh vrst identitetnega pripoznanja (samozaupanja, samospoštovanja in samozavesti) po Axlu Honnethu (1995), enem od Habermasovih naslednikov, kot osnovnih pogojev demokratičnega sodelovanja v družbi. Za izobraževanje to pomeni večjo vlogo intersubjektivnosti, v kombinaciji s kritično refleksijo pa lahko pripomore k odmiku od dominantnih modelov ekonomskega in instrumentalnega izobraževanja k bolj dialoškemu in družbeno

26 Teorija Mezirowa je bila že takrat (še bolj pa po tistem), ko sta Collard in Law to zapisala, dejansko precej manj odmevna v evropski kot ameriški literaturi (ter še manj v drugih delih sveta), kar pa se je deloma spremenilo po letu 2013 in ustanovitvi omrežja »Transformativni procesi v učenju in izobraževanju« pri Evropski zvezi za raziskovanje izobraževanja odraslih – ESREA (Kokkos 2014). V okviru mreže se je transformativno učenje med drugim povezovalo z nemško tradicijo *bildunga* (gl. Laros idr. 2017), leta 2023 pa jo je nadomestila mreža »Transformativno in emancipatorno izobraževanje odraslih«.

usmerjenemu izobraževanju, ki ima večji transformativni in emancipatorni potencial (Fleming 2016, str. 22–23).

Znotraj navedenih štirih smeri transformativnega učenja so tako poleg kritik pretirane vloge racionalnega mišljenja prisotne še številne druge kritike teorije Mezirowa – npr. prešibka vloga intersubjektivnosti (Fleming 2016; Gunnlaugson 2005), manko resničnega emancipatornega potenciala in prevelika abstraktnost teorije (Brookfield 2012; Fleming 2016) ter kritika preozke usmerjenosti na obdobje odraslosti in preširoke konceptualizacije transformativnega učenja (Kegan 2018), obenem pa tudi kritika preozke/izključujoče ter premalo celovite in konkretne konceptualizacije transformativnega učenja (Gunnlaugson 2005; Fleming 2022). Brookfield (2018, str. 68–69) ob tem poudarja, da teorija transformativnega učenja ne more predstavljati celovitega modela učenja odraslih – kot jo uporabljajo v severnoameriškem prostoru (Finnegan 2019, str. 45) –, saj je transformacija zgolj tisto, kar pri posamezniku fundamentalno in nepovratno spremeni način interpretacije in delovanja v svetu, zaradi česar je transformativno učenje zelo redek pojav in le majhen delež vsega učenja odraslih.²⁷

Poleg avtorjev teh štirih smeri tudi drugi avtorji, ki proučujejo teorijo transformativnega učenja, izpostavljajo različne teoretične pomisleke. Inglis (1997, str. 7) kritizira zanemarjanje vpliva socialnega okolja, Hoggan idr. (2017, str. 51–52) pa pojmovanje transformativnega učenja kot procesa z začetkom in koncem, saj je stroge ločnice učenja le redko mogoče določiti, hkrati pa je transformativno učenje vedno (vzporedno in zaporedno) prepleteno z drugimi oblikami učenja. Illeris (2004, 2014, 2017) ponavlja pogoste kritike dominantnosti kognitivne dimenzije na račun afektivne in družbene dimenzije, izpostavlja pa tudi pomanjkanje jasne definicije transformativnega učenja in njegovih mej (kaj je dejansko transformativno in kaj ne) ter kot prispevek k reševanju teh izzivov predlaga uvedbo koncepta identitete, ki je tesno vpet v vse tri naštetje dimenzije (kognitivno, afektivno in družbeno), ter identificiranje spremembe v posameznikovi identiteti kot nujnega pogoja za opredelitev učenja kot transformativnega. Na podlagi podobne kritike je Hoggan (2016, str. 71) za identificiranje transformativnega učenja oblikoval tipologijo transformativnih učnih izidov, sestavljeno iz posameznikovih sprememb v:

27 Tudi Brookfieldove kritične poglede je Mezirow (2000) vključil v že omenjeno monografijo *Learning as Transformation*, enako kot Keganove kognitivnokonstruktivistične prispevke.

- *svetovnem nazoru* (predpostavkah, načinih interpretacije izkušenj, razumevanju/ozaveščenosti, svetovnonazorski kompleksnosti),
- *dojemanju samega sebe* (odnosu do drugih, opolnomočenju/zaznani odgovornosti, identiteti in avtobiografiji, poznavanju samega sebe, pomenu in namenu življenja, osebnosti),
- *epistemologiji* (večji kritičnosti do novih informacij, vključevanju in odprtosti do novih načinov védenja – spiritualnega, intuitivnega, utelešenega, čustvenega, imaginativnega, empatičnega, umetniškega, reflektivnega),
- *ontologiji* (čustvenem dojemanju lastnih izkušenj, načinih bivanja, osebnih značilnostih – npr. empatičnosti, integriteti, odločenosti, optimističnosti, zaupljivosti, ranljivosti),
- *vedenju* (delovanju, spretnostih, družbenem aktivizmu, spremembi ali uvajanju novih delovnih praks; pogosto ob razvoju ustvarjalnosti in sposobnostih vodenja ali skupinskega sodelovanja),
- *zmožnostih* (kognitivnem razvoju, zavesti o sebi in svetu, spiritualnem dojemanju/občutku povezanosti z nečim večjim od sebe).

Na podlagi kritik se je kot prevladujoča holistična konceptualizacija transformativnega učenja vzpostavila takšna, ki poleg transformacij z (racionalno) kritično refleksijo vključuje vlogo čustev, drugih načinov védenja (intuicije, telesnih odzivov) in medosebnih odnosov (Taylor 2008, str. 11) ter predpostavlja procese, ki vodijo do »pomembnih in nepovratnih sprememb v načinu, kako posameznik doživlja, konceptualizira in se sporazumeva s svetom« (Hoggan 2016, str. 71, naš prevod). Na večino kritik se je Mezirow (1989, 1991, 1997, 2003, 2008) odzval z različnimi argumenti ter jih precej upošteval in skladno z njimi dopolnil svojo teorijo. V teoriji Mezirowa, kot jo predstavljamo v tem poglavju, so tako nekatere kritike že upoštevane (večja vloga čustev in družbe, večji pomen intersubjektivnosti, vloga nezavednega in intuicije), a je kognitivna dimenzija pri njem kljub temu vedno ohranila primat.

3.2.4 Izpeljave teorije transformativnega učenja na področju izobraževanja za trajnostni razvoj

Poleg izpeljav transformativnega učenja na podlagi kritik teorije Mezirowa so se dodatne smeri transformativnega učenja razvile v povezavi s specifičnimi temami in znanstvenimi področji. Tako je bila teorija

aplicirana na področjih arheologije, religijskih študij, fizike, zdravstva in razvoja človeških virov (Moyer in Sinclair 2016, 2020). Taylor (2008, str. 7–8) kot izrazite smeri opredeli *nevrobiološko* (proučuje možganske spremembe), *kulturno-spiritualno* (proučuje narativne pristope za povezovanje individualnega in družbenega v specifičnih kulturnih in spiritualnih kontekstih), *rasno* (proučuje transformativno učenje temnopoltih, predvsem žensk) ter *planetarno* smer transformativnega učenja (proučuje družbene vzroke okoljskih problemov). V nadaljevanju se bomo osredotočili na zadnji dve, saj se v največji meri prepletata s področjem ITR, ki »spodbuja spremembe v znanju, spretnostih, vrednotah in odnosih za omogočanje bolj trajnostne in pravične družbe« (Leicht idr. 2018, str. 7, naš prevod), ter ju razširili v skladu z okoljsko in družbeno dimenzijo TR.

Ker imata planetarna in rasna smer v izobraževanju načeloma specifičen namen (doseganje družbenih sprememb za prispevek k trajnosti planeta oz. družbeni pravičnosti), je treba najprej izpostaviti etični pomislek Hoggana idr. (2017, str. 52–53) o uporabi transformativnega učenja za takšne namene, ki so lahko kljub pripisani absolutni pozitivni konotaciji izobraževalca v očeh udeležencev ali drugih ljudi videti kot negativni (npr. kot indoktrinacija, radikalizacija ali oblika družbenega nadzora), zaradi česar sta nujni transparentnost izobraževalnega procesa in prostovoljnost udeležbe. Tudi Mezirow (1989) je poudarjal, da mora biti izobraževalec čim bolj nepristranski oz. da je lahko pristranski »samo v zavezi po spodbujanju kritične refleksije in delovanja; vprašanja kaj, kdaj in kako glede delovanja pa so odločitev udeleženca« (str. 172, naš prevod). Lange (2012, str. 205) dodaja, da pri transformativnem učenju izobraževalec niti ni sposoben vnaprej konkretno določiti in nato doseči zadanih transformativnih učnih učinkov, ker so ti ob raznolikosti udeležencev in odnosov med njimi nepredvidljivi in nelinearni ter pogosto brez jasne vzročno-posledične povezave s poučevanjem (ne glede na natančnost načrtovanja učnega procesa), prav tako je nemogoče predvideti točko, na kateri se transformativno učenje – kot transformacija ustaljenih vzorcev mišljenja in delovanja – sproži.

3.2.4.1 Planetarna in okoljska smer transformativnega učenja

Začetnik planetarne smeri je O'Sullivan (1999, 2002), ki je z namenom obravnave trajnosti planeta in človeškega ogrožanja okolja oblikoval

integralno smer »transformativnega izobraževanja«. ²⁸ Potrebo po razvoju integralnega planetarnega transformativnega izobraževanja je utemeljil na podlagi velike moči in posledične odgovornosti človeka v odnosu do planeta:

Grozljivo je, da lahko z našo močjo povzročimo izumrtje življenja na tem planetu. Zaradi te ogromne odgovornosti morajo biti vsa naša prizadevanja v izobraževanju končno vrednotena v okviru te odgovornosti. To je izziv za vsa področja izobraževanja [...], ki] zahteva osredotočenost na našo trenutno planetarno situacijo, brez njenega zanemarjanja ali zanikanja. Pred izobraževalce tako postavlja pomembne izzive na področjih, ki si jih doslej še nismo bili sposobni predstavljati. Izobraževanje v kontekstu »transformativne vizije« vedno ohranja v ospredju skrb za celovitost življenjskega okolja. (O'Sullivan 2002, str. 2, naš prevod)

Pomembno vlogo pri planetarnem transformativnem izobraževanju ima tako *transformativna vizija*, ki predstavlja možnosti odmika od obstoječih uničujočih praks bivanja. Izhodišče oblikovanja transformativne vizije je lahko *Listina Zemlje*, ki je bila na sedežu UNESCO ratificirana marca 2000 in jo kot etično podlago uporablja tudi gibanje za ekopedagogiko (O'Sullivan 2004). *Listina Zemlje* (2000) za temeljne vrednote in načela človeškega delovanja postavlja spoštovanje okolja, univerzalnost človekovih pravic, gospodarsko pravičnost in kulturo miru. O'Sullivan (1999, str. 2–4; O'Sullivan 2002, str. 2) za najbolj okoljsko ogrožajoče označuje gospodarsko globalizacijo in kapitalistične težnje globalnega trga, zaradi česar njegova transformativna vizija na kolektivni ravni zajema vzpostavljanje ekološke in družbene trajnosti, na individualni pa razvoj »polne planetarne zavesti«, ki krepko presega videnje sveta kot globalnega trga. Takšna vizija je bila tudi ključni povod za oblikovanje integralnega planetarnega izobraževanja, obenem pa O'Sullivan (2002, str. 2) svoj pristop vidi tudi kot možnost transformacije v samem

28 Integralna in planetarna smer transformativnega učenja imata tako skupno izhodišče in skupnega utemeljitelja v O'Sullivanu, sta se pa nato razvili vsaka v svojo smer. Gunnlaugson (2005, 2008), ki je dalje razvijal integralno smer, v precej manjši meri poudarja okoljske/planetarne vidike (katerim O'Sullivan daje osrednjo vlogo) in z namenom vzpostavitve bolj univerzalnega transformativnega učenja v ospredje postavlja predvsem upoštevanje različnih kontekstov in združevanje različnih načinov vedenja (kar še vedno vključuje tudi okoljsko dimenzijo). O'Sullivan (1999, 2002) se bolj osredotoča neposredno na izobraževalni kontekst (in ne učenje na splošno) ter s tem namenom pogosto uporablja izraz transformativno izobraževanje (verjetno pa tudi z namenom diferenciacije od Mezirowa, ki ga O'Sullivan v svojih navedenih besedilih sploh ne omenja). Tako O'Sullivan kot Gunnlaugson pa imata pomembno skupno točko v povezovanju transformacij na individualni ravni s transformacijami na družbeni ravni.

izobraževalnem sistemu z nasprotovanjem prevladujočemu pojmovanju izobraževanja kot ekonomskega instrumenta.

Transformativna vizija skladno z integralno teorijo ni vezana zgolj na kognicijo, ampak vključuje tudi čustveno, moralno in spiritualno raven, ob tem pa je za transformacijo, tako kot pri Mezirowu, odločilna temeljita kritična refleksija, ki pa je tu usmerjena predvsem v dominantne družbene sisteme (O'Sullivan 1999, str. 7–8). Transformativno učenje v planetarnem transformativnem izobraževanju enako sproži kognitivna disonanca, ki jo običajno spremljajo neprijetna občutja, spoznanje disfunkcionalnosti obstoječih načinov interpretacij sveta pa vodi v rekonstrukcijo perspektive ter bolj ustvarjalne in vključujoče načine védenja, zaznavanja in integracije novih podatkov (O'Sullivan 2002, str. 4).

Z namenom poudarjanja usmeritve kritične refleksije na družbeno raven O'Sullivan (1999, str. 5) uporablja izraz *transformativna kritičnost* (ang. *transformative criticism*), katerega cilj je radikalno preoblikovanje dominantne kulture in premik od obstoječe k novi družbeni viziji, s čimer se ustvarja *transformativni moment* (ang. *transformative moment*).²⁹ Transformativna kritičnost zajema tri korake: (1) kritiko problematičnih elementov obstoječe dominantne kulture, (2) vizijo alternative dominantni kulturi ter (3) konkretne usmeritve za opustitev opredeljenih problematičnih elementov in ustvarjanje ustreznjše stanja (prav tam). Ti trije koraki pa lahko potekajo znotraj treh različnih vrst integralnega planetarnega transformativnega izobraževanja: (a) izobraževanja za preživetje oz. učenja v načinu preživetja, (b) izobraževanja za kritično razumevanje in upor oz. učenja v načinu upora ter (c) izobraževanja za transformativno vizijo oz. učenja v načinu ustvarjanja (O'Sullivan 2002, str. 4). Vrsta izobraževanja je situacijsko pogojena, vsem trem pa je skupna kritika obstoječih dominantnih družbenih ureditev (O'Sullivan 1999, 2002):

- *Izobraževanje za preživetje* (ang. *survival education*) izhaja iz spoznanja o okoljski in družbeni problematičnosti obstoječega gospodarskega sistema ter potrebe po razumevanju kompleksne prepletenosti okoljskih in družbenih izzivov – uničevanja okolja, kršitev človekovih pravic, rasne hierarhije, velike razširjenosti nasilja, vizije tehnološkega napredka kot rešitelja ter globalne neenakosti ob

29 O'Sullivan je leta 1999 ob nujnosti spremembe človekovega odnosa do okolja priložnost za takšen moment videl v prehodu v novo tisočletje, a do njega nismo prišli še niti dobri dve desetletji pozneje.

nenehnem gospodarskem konkuriranju – na individualni, kolektivni in planetarni ravni. Takšna holistična obravnava spodbuja transformativno učenje in obenem nasprotuje prevladujočemu zahodnemu pojmovanju človeka kot ločenega od okolja in okolju nadrejenega, medtem ko individualna obravnava različnih družbenih in okoljskih problemov ne vodi v dejanske spremembe. V okviru izobraževanja za preživetje je v procesu transformativnega učenja ključna obravnava zanikanja, obupa in žalovanja. Zanikanje se vzpostavi kot obrambni mehanizem ob soočenju s problematičnimi/osebno ogrožajočimi informacijami; obup nastane ob zavedanju velikosti naših eksistencialnih problemov in lahko ob neustrezni obravnavi ohromi učni proces (če se ne vzpostavita kritično razumevanje in transformativna vizija); žalovanje pa je nujno za predelavo občutkov izgube, ki spremljajo vsako soočenje s katastrofalno situacijo in s tem vsako učenje v načinu preživetja.

- *Izobraževanje za kritično razumevanje in upor* (ang. *critical resistance education*) izhaja iz kritične pedagogike ter si prizadeva za poglobljeno družbeno kritiko in večjo povezanost z naravnim okoljem z namenom odmika od obstoječih družbenih ureditev. Pozornost usmerja predvsem v evrocentrične referenčne okvire in perspektive, ki omogočajo in širijo prevladujoče instrumentalno pojmovanje okolja. V ospredje tako pride kritična refleksija koncepta hierarhične moči, ki je globoko zakoreninjen v zahodni kulturi ter se odraža v patriarhalni in imperialistični družbi. To je hkrati družba, ki je ves čas obkrožena z nešteti dražljaji in novimi informacijami, kar pa samo po sebi ne vodi v razvoj kritične zavesti oz. ima pogosto celo nasproten učinek. Zato je ključna vloga izobraževanja za kritično razumevanje in upor s poglobljenim soočanjem s perečimi problemi kljubovati informacijski zasičenosti zavesti ob nenehnem pritekanju velikih količin podatkov, ki namesto družbene aktivacije povzročajo njihovo nekritično sprejemanje in otopelost. Za oblikovanje kritične zavesti je nujna tudi pluralnost pogledov in znanja, saj je »raznovrstnost informacij enako ključna za naše dolgotrajno preživetje kot biotska raznovrstnost« (O'Sullivan 2002, str. 6, naš prevod).
- *Izobraževanje za transformativno vizijo* (ang. *visionary transformative education*) teži k ustvarjanju trajnostnih načinov bivanja kot nasprotja hegemonске tržne vizije družbe. Glavni namen izobraževanja je razvoj planetarne ali celo kozmološke/vesoljne zavesti

in spodbujanje trajnostnega delovanja. Ta vrsta izobraževanja je neločljivo povezana s TR, tako kot je že sam koncept izobraževanja tesno povezan s konceptom razvoja (bodisi na individualni, kolektivni ali planetarni ravni). Ob tem pa mora transformativno izobraževanje namesto prevladujoče tržne orientacije razvoja vzpostaviti ustrezno razvojno usmeritev, ki presega ideje gospodarskega razvoja ter holistično zajema širši spekter planetarnih in človeških potreb. Za slednje je ključen koncept trajnostne kakovosti življenja, ki vključuje občutek pripadnosti skupnosti in prostoru, raznolikost znotraj skupnosti in med skupnostmi ter dejavno državljanstvo za vzdrževanje odgovornega vladanja organov oblasti. Kakovost življenja mora biti strogo ločena od življenjskega standarda, saj ta pomeni ekonomsko logiko pojmovanja življenja ter s tem škoduje TR in svet polarizira na razvite in ne-(dovolj)-razvite. Fiksacija na materialnih dobrinah z dobičkom kot končnim/najvišjim ciljem ustvarja kulturno krizo smisla, zaradi česar integralna smer transformativnega učenja predlaga večjo vlogo spiritualnosti v učenju in izobraževanju. Spiritualnost označuje tudi za nujni del poglobljene obravnave družbenih in okoljskih izzivov, saj pripomore k večji povezanosti človeka z naravo in vesoljem ter tako ruši umetne meje, s katerimi se je človek obdal v odnosu do naravnega okolja.

Po O'Sullivanu je še kar nekaj drugih avtorjev vzpostavilo povezave med transformativnim učenjem in potrebo po premiku k bolj trajnostnim načinom bivanja, k čemur je pomembno pripomogla osma konferenca transformativnega učenja, ki se je osredotočala prav na to temo. Različni avtorji sicer večinoma ne sledijo strogo O'Sullivanovim konceptualizacijam, ampak vzpostavljajo nove povezave. Med njimi je zelo odmevna Elizabeth A. Lange (2004, 2012, 2023), ki z elementi integralne in planetarne smeri – sama sicer teh izrazov ne uporablja – ter na podlagi *ontologij odnosnosti* (ang. *ontologies of relationality*) transformativno učenje rekonceptualizira kot utelešen odnosni proces etične, ontološke in epistemološke transformacije ter ga izpostavlja kot ključni gradnik trajnostnega izobraževanja in skupnosti, pri čemer ima poleg racionalnega védenja pomembno vlogo tudi intuitivno, čustveno, telesno in imaginativno védenje. Temeljna koraka takšnega procesa sta premik od instrumentalnega k odnosnemu mišljenju, ki presega konstruktivistično in humanistično pojmovanje odnosa, ter opustitev modernističnih vrednot

transformativnega učenja – vrednotenja empirije in racionalizma kot superiornega drugim načinom ustvarjanja znanja, saj so v učenju prav tako pomembna čustva, intersubjektivnost, kolektivna zavest in nezavedni procesi (Lange 2012, str. 199–202; Lange 2015a, str. 29). Problematično je tudi pojmovanje transformativnega učenja kot linearnega procesa, ker je kompleksni in kaotični realnosti bližje ciklični proces, v katerem se transformativni učinki s povratnimi informacijami fluidno krepijo ali zmanjšujejo, nanje pa vpliva veliko manjših – pogosto nezavednih – vsakodnevnih odločitev, zaradi česar se lahko odzivi med različnimi posamezniki precej razlikujejo tudi v enakih učnih situacijah (Lange 2012, str. 203).

Svoj koncept transformativnega učenja Lange (2018) utemeljuje s filozofijami severnoameriških staroselskih ljudstev, spiritualnostjo vzhoda, teorijami organizmov systemske ekologije ter premikom v kvantni fiziki od newtonskega materialističnega in instrumentalnega razumevanja vesolja k njegovemu pojmovanju v skladu z Einsteinovo teorijo relativnosti kot skupka dinamičnih odnosnih omrežij, v katerem je vse povezano kot kompleksen živ organizem (tako kot se osnovni subatomske delci nenehno premikajo in spreminjajo, se premika in spreminja tudi vse drugo v vesolju, sestavljeno iz takšnih delcev). Vse navedeno (filozofije staroselskih ljudstev, spiritualnost vzhoda, teorije organizmov in pojmovanje vesolja kot skupka dinamičnih omrežij) Lange označuje kot ontologije odnosnosti, ki predpostavljajo medsebojno povezanost vseh oblik življenja in nenehno prisotnost dinamike spreminjanja, na podlagi njihovega prepleta³⁰ pa je oblikovala sedem kriterijev mišljenja in prakticiranja transformativnega učenja in izobraževanja o trajnosti (Lange 2004, str. 129–130; Lange 2017, str. 40; Lange 2018, str. 291–298):

- *Celovitost* (v izvorniku *the part and the whole*) se kot prvi kriterij nanaša na holistično in systemsko obravnavo udeležencev izobraževanja, kar vključuje kontekst, značilnosti in vzorce njihovih interakcij

30 Pri tem je najvplivnejši teoretični fizik Fritjof Capra (2010; prvotna objava 1975), ki je vzpostavil povezavo med kvantno fiziko in filozofijami vzhoda (predvsem budizmom) na podlagi stalne kozmološke povezanosti vsega (tako kot so osnovni subatomske delci ves čas v medsebojni interakciji, je ves čas povezano tudi vse drugo v vesolju). V skladu s splošno teorijo relativnosti masa ni razumljena kot stalna materialna substanca, ampak kot oblika energije, ki se lahko transformira v druge oblike energije, posledično pa je vse v vesolju v fluidnem medsebojnem odnosu izmenjave energije. Capra (2010) je v skladu s takšno paradigmo oblikoval šest kriterijev mišljenja, Lange pa je po njegovem zgledu podobno oblikovala kriterije za področje transformativnega učenja in izobraževanja o trajnosti.

znotraj različnih prepletenih sistemov, v katerih delujejo, in ne zgolj njihovih svetovnih nazorov/perspektiv v referenčnem okviru. Takšna obravnava se osredotoča na njihova socialna omrežja, kar na individualni ravni poleg družinskih, prijateljskih, delovnih ipd. odnosov zajema geografski prostor in druge nečloveške odnose v tem prostoru, na kolektivni ravni pa kulturne, ekonomske, politične in spiritualne odnose ter kozmološko mitologijo (npr. takšen mit pri severnoameriških staroselskih ljudstvih naravo označuje kot učiteljico, ki je že prvotne ljudi naučila, kako biti človek). Učenci se tako reflektirajo prepletenost sistemov, katerih del so, meje med njimi in svoj položaj v njih, ob tem pa morajo vzpostaviti odnos s prostorom, kar lahko poteka z odkrivanjem povezanosti svojih prednikov z določenim prostorom, jezikom in družbenimi skupinami ali pa z opisovanjem ozemlja (značilnosti zemlje, vodnih teles, podnebja, rastlin in živali), vključujoč tudi osebne telesne, čustvene in spiritualne odzive.

- *Procesno mišljenje* (v izvirniku *structure and process thinking*) z osredotočenostjo na stalnost sprememb in na proces kot ključni del transformativnega učenja dopolnjuje strukturno mišljenje, ki je prevladujoča oblika mišljenja na področju transformativnega učenja (o strukturah mišljenja, duševnosti in družbe). Z vidika izobraževalca je za procesno mišljenje pomembno usklajeno sledenje spremembam pri udeležencih, vnašanje (transformacijskih) motenj in dilem ter hkrati varovanje pred sočasnim soočenjem s preveliko količino motenj, saj lahko ohromijo sistem. Transformativni učinki so ob tem vedno nepredvidljivi in brez neposredne povezave s poučevanjem, novonastale ideje in dejanja pa odzvanjajo v posamezniku in njegovih odnosih ter lahko vodijo v aktiviranje še neizraženega ustvarjalnega potenciala.
- *Participativno védenje in obstajanje* (v izvirniku *objectivity and participative knowing and being*) izhaja iz pojmovanja posameznika kot subjekta, ki je nenehno v odnosu s človeškim in nečloveškim okoljem ter zato nikoli ne deluje kot popolni individuum. Posledično tudi posameznikovo znanje vedno nastaja v medsebojni interakciji z drugimi ljudmi in vsemi drugimi oblikami življenja, način obravnave drugih vrst ali določenih skupin ljudi pa avtomatično vpliva na njihovo delovanje, zaradi česar v izobraževanju postane pomembna medsebojna energija. Hkrati je pomembno oblikovanje odnosa do

neživega okolja, kar si je najlažje predstavljati z recipročnim razmerjem med človekom ter zanj nujnimi vsakodnevnimi elementi iz narave – hrano in vodo. Za vzpostavljanje odnosov z neživo naravo je ključno imaginativno vedenje (npr. prepoznavanje elementov zemlje, vode, ognja in zraka kot sestavnih delov našega telesa).

- *Kriterij etičnost in recipročnost* (v izvirniku *the unavailability of ethics and reciprocity*) poudarja, da ontologije odnosnosti predpostavljajo etične odnose in terjajo moralno delovanje. Ker smo vsi del kompleksnih in prepletenih odnosnih omrežij, imamo vsi dolžnost biti pozorni in odzivni nanje, kar vključuje razvijanje spoštljivega odnosa do naravnega okolja in obravnavo vseh živih bitij, kot da so del nas (ker so enak del dinamičnih omrežij, katerih del smo sami). Takšni odnosi so ob prepletu znotraj odnosnih omrežij recipročni ter pomenijo skupno odgovornost za ohranjanje in omogočanje življenja.
- *Kriterij živa omrežja* (v izvirniku *from inert building blocks to an alive network*) izhaja iz spoznanja, da lahko vsak člen določenega ekosistema obstaja samo v odnosih nenehnega izmenjavanja virov in energije ter da je enaka dinamika prisotna na vsem planetu. Že samo s tem, da obstajamo, zavzemamo prostor in črpamo energijo iz naravnega sveta, zato imamo odgovornost vračati okolju in ga ohranjati. Ob tem se v izobraževanju pogosto vzpostavi preizpraševanje vpliva obstoječih družbenih sistemov in kulturnih vzorcev na takšna živa omrežja (npr. globalne ekonomije, potrošniških vrednot ter potrebe po nenehni gospodarski rasti in povečevanju porabe energije).
- *Kriterij zgodbe kot približki* (v izvirniku *from truth to approximations*) izpostavlja omejenost, partikularnost in okvirnost znanstvenih teorij in konceptov ter ustreznejšo reprezentacijo paradoksalne realnosti s poezijo, miti in zgodbami, ki so primerni tudi za vzpostavljanje transformativnih učnih pogojev. Zgodbe o vesolju, tradicionalne ljudske zgodbe in modrosti ter narativni nauki se dotikajo moralne intuicije in so tako ustrezen način obravnave pomembnih etičnih vprašanj in nematerialnih realnosti.
- *Uravnotežena partnerstva* (v izvirniku *from domination to the balance of partnerships*) pomenijo odmik od obstoječih dominantnih kultur, v katerih prevladujejo patriarhalne hierarhične strukture,

kolonialno globalno gospodarstvo ter nasilje nad ženskami in okoljem. Kot učni primer na sodelovanju temelječih odnosov lahko služi narava. Tudi v znanosti je prisotna močna težnja po nadzorovanju in nadvladi, čeprav dominacija ni nujen sestavni del organiziranih družb. Iz potrebe po večji uravnoteženosti sledi tudi ugotovitev, da je transformativno učenje le en pol učnega principa, ki ga mora dopolnjevati drugi pol – *restorativno učenje* (ang. *restorative learning*) kot intuitivno obnavljanje odnosa z etičnim jazom ter obravnavo nasprotij med osebno in družbeno etiko. Restorativno učenje lahko z zgodbami in rituali tudi obuja znanje in vrednote prednikov – vključno z odnosom do narave –, hkrati pa pripomore k ustvarjanju pogojev za uspešno soočanje z motnjami, ki spremljajo vsako transformativno učenje.

Etika, predvsem odnosna in okoljska, ni ključen element zgolj zadnjih dveh kriterijev, ampak se tesno prepleta z vsemi sedmimi. Nujen izid trajnostnega transformativnega učenja mora biti razvoj etične odnosne odgovornosti, k čemur lahko v izobraževanju pripomorejo etična imaginacija ter identificiranje in vrednotenje osebnih in družbenih etičnih sistemov (Lange 2018, str. 294; Lange idr. 2021, str. 44). Trajnostno transformativno izobraževanje je najučinkovitejše, ko obravnava tako individualno kot transpersonalno in družbeno raven ter na vseh treh ravneh kljubuje zakoreninjenim strukturam zahodnih načinov védenja (epistemologije), obstajanja (ontologije), pojmovanja narave (kozmo-logije) ter moralnih vrednot (etike; Lange 2019, str. 1954–1955). Pri vsem tem ima pomembno vlogo spiritualnost, dojeta kot način bivanja, ki presega materialni svet in religioznost ter lahko z uvidi vodi v razvoj globoke ekološke zavesti (Lange idr. 2021, str. 41).

Lange (2012, str. 203–206) ob tem zavrača tezo o redkosti možnosti transformativnega učenja in poudarja, da je nenehno prisotno v vsakodnevni odločitvah (nezavednih ali zavestnih), če te dalj časa ne sledijo obstoječim vzorcem mišljenja in delovanja, saj akumulacija takšnih odločitev prej ali slej pripelje do točke preloma (oz. po Mezirowu do vzpostavitve dezorientacijske dileme), ki sproži transformacijo in oblikovanje novih vzorcev, posledični transformativni učinki pa niso nujno vezani zgolj na posameznike, ampak se pogosto odražajo tudi v njihovih družinah, vrstniških krogih ali delovnem okolju.

3.2.4.2 Raziskave okoljskega transformativnega učenja

V zadnjih dveh desetletjih je na presečišču transformativnega učenja in okoljske dimenzije TR mogoče zaznati precejšen porast literature. Rodríguez Aboytes in Barth (2020) sta samo med angleškimi znanstvenimi članki iz obdobja 1999–2019 našla 226 prispevkov, ki obravnavajo preplet transformativnega učenja in trajnosti ter se povečini osredotočajo na okoljski vidik TR. Korpus takšnih raziskav v nadaljevanju imenujemo okoljska smer transformativnega učenja zaradi pogoste odsotnosti usmerjenosti na planetarno raven ali globalne učinke netrajnostnih praks, pri čemer je vedno v ospredju cilj zmanjšanja človeškega vpliva na okolje, tudi če zgolj na lokalni ravni ali v življenju posamezne osebe.

Westoby in Lyons (2017) sta s pomočjo teorije transformativnega učenja analizirala prakse trajnostnega skupnostnega izobraževanja v Ugandi, kjer sta se preplet in podpora lokalnih, nacionalnih in mednarodnih nevladnih organizacij in omrežij izkazala za ključna dejavnika vzpostavljanja alternativnih vizij, razvoja kritičnega mišljenja in doseganja transformativnih učinkov tako na ravni posameznika kot na ravni lokalnih skupnosti z zoperstavljanjem težnjam državnih oblasti in naftnih podjetij po širjenju naftnih črpalnic na naseljena, zaščitena ter kulturno in biotsko pomembna območja. Maison (2023) je možnosti za ontološko, epistemološko in odnosno transformacijo v izobraževanju o trajnosti opredelila v obravnavi dominantnih ideologij skozi antikapitalistične perspektive zapatističnega gibanja, izhajajoče iz majevske tradicije. Bogataj in Robinson (2024) sta transformativno učenje identificirali ob izobraževanju odraslih o podnebnih spremembah ter izvajanju občanske znanosti kot oblike izobraževanja o trajnosti, pri čemer se je kot ključni element izkazala participativnost pri načinu izvedbe izobraževanja in določanju skupnega izobraževalnega cilja. Quinn in Sinclair (2016) sta teorijo transformativnega učenja, predvsem odnos med instrumentalnim in komunikacijskim učenjem, kvalitativno raziskovala v povezavi s prehodom posameznikov k trajnostni rabi oblačil. Ugotovila sta, da instrumentalno učenje posameznikom omogoča bolj trajnostno delovanje prek identifikacije problemov (npr. o okoljskih učinkih tekstilne industrije, kršenju človekovih in delavskih pravic, globalni proizvodnji, potrošništvu) ter rešitev in možnih načrtov delovanja (npr. kako kupovati bolj trajnostna oblačila, kako šivati in popravljati oblačila, kako

zagovarjati svoja stališča, kako povečati ozaveščenost javnosti o tej tematiki), komunikacijsko učenje pa je ključno za razvoj temeljitega in kritičnega razumevanja obravnavane problematike (npr. razvoj uvidov v lastne prakse oblačenja, raznolika stališča in predpostavke o oblačenju, motive tekstilne industrije, lepotne standarde, družbeno vlogo oblačenja). Sinclair je z različnimi sodelavci učne izide instrumentalnega in komunikacijskega učenja v okviru teorije transformativnega učenja raziskoval tudi na drugih okoljsko pomembnih področjih, kot so trajnostno prehranjevanje (Kerton in Sinclair 2010), ohranjanje gozdov (Sinclair idr. 2011), poraba vode (Diduck idr. 2013; Sinclair idr. 2013) in upravljanje naravnih virov (Diduck idr. 2012; Zurba idr. 2021).

Na področju ohranjanja gozdov so Sinclair idr. (2011) s pomočjo teorije transformativnega učenja obravnavali ohranjanje gozda v zahodni Keniji, kar je proučevala tudi Bull (2013), na področju trajnostnega prehranjevanja pa sta se Kerton in Sinclair (2010) osredotočila na nakupovanje lokalno pridelane hrane. Na tem področju sta Spannring in Grušovnik (2019) s teorijo transformativnega učenja interpretirala zmanjševanje uživanja mesa med študenti ob spoznavanju okoljskih, družbenih, zdravstvenih in etičnih problemov industrijske živinoreje. Izpostavila sta predvsem vlogo zanikanja kot dejavnika, ki pojasnjuje pogosto vrzel med razpoložljivimi informacijami o (trajnostnih) bivanjskih praksah in dejanskem (netrajnostnem) delovanju oz. ohranjanju obstoječih navad kljub kognitivni disonanci, s čimer se zavira transformativne učne učinke. Transformativno učenje o bolj trajnostnih oblikah prehranjevanja so v visokošolskem kontekstu proučevali tudi Galt idr. (2013), ki so transformativno učenje študentov opredeljevali ob temeljitem spoznavanju in preizpraševanju sistemov živilske industrije in njihove vloge v njej.

Že pri navedenih opisih konceptualizacij in aplikacij teorije transformativnega učenja v okviru okoljske smeri transformativnega učenja je pogosto razviden preplet okoljskih in družbenih problemov, ki je ključen za celovito obravnavo izzivov ITR kot omogočanje bolj trajnostne in pravičnejše družbe (Leicht idr. 2018, str. 7) in prizadevanje za prenos transformativnih učinkov s posameznikove na družbeno raven (O'Sullivan 1999). Ob pojmovanjih in obravnavah ITR ob vsebinah okoljske dimenzije TR pogosto pride do zanemarjanja prav tako pomembne družbene dimenzije. Zato se bomo v nadaljevanju osredotočili na rasno in

emancipatorno smer transformativnega učenja, ki eksplicitno zasledujeta cilje družbene dimenzije TR po večji družbeni pravičnosti.

3.2.4.3 Rasna in emancipatorna smer transformativnega učenja

Proučevanje transformativnega učenja temnopoltih, predvsem žensk, kot rasno smer opisuje Taylor (2008), se pojavlja v dokaj omejenem obsegu in je geografsko bolj zamejeno na ZDA, pozornost pa mu je bila namenjena predvsem v obdobju okoli sedme konference transformativnega učenja, ki je leta 2007 obravnavala izzive raznolikosti. V primerjavi z okoljsko smerjo je rasna smer manj razširjena, se pa v večjem obsegu pojavljajo konceptualizacije in aplikacije teorije transformativnega učenja v povezavi z različnimi marginaliziranimi družbenimi skupinami, zaradi česar raje kot zgolj rasno smer uporabljamo izraz emancipatorna smer transformativnega učenja za poimenovanje skupka različnih pristopov transformativnega učenja, ki v svoje središče postavljajo marginalizirane družbene skupine.

To ni poskus utišanja določenih glasov in zanikanja potreb posameznih deprivilegiranih družbenih skupin, na kar v povezavi s feminističnimi perspektivami transformativnega učenja opozarjata English in Irving (2012, str. 246), ampak je namen, ravno nasprotno, (ponovna) osvetlitev emancipatorne vloge in potenciala transformativnega učenja³¹ v povezavi z različnimi marginaliziranimi skupinami ter – v perspektivi IOTR – postavitve cilja povečevanja družbene pravičnosti ob bok okoljevarstvenim ciljem okoljske smeri transformativnega učenja. Znotraj tega pa je, kot pokažemo v nadaljevanju, vedno nujno upoštevati značilnosti specifične skupine, njenih posameznikov in partikularnega okolja. Emancipacija, opolnomočenje in razvoj novih, lastnih vzorcev vedenja in delovanja so pri transformativnem učenju vedno ključnega pomena, v emancipatorni smeri pa so ti koncepti obravnavani v povezavi s specifičnimi marginaliziranimi skupinami. Že Mezirow (1978a) se je v svoji prvotni raziskavi osredotočil na eno takšnih skupin in emancipatorno

31 Kot smo že izpostavili, nekateri avtorji opozarjajo na prešibko emancipatorno naravnost transformativnega učenja. Brookfield (2012) in Fleming (2016, 2018) za večji emancipatorni potencial transformativnega učenja zagovarjata večjo povezanost med individualno in družbeno ravni, Fleming (2016, 2018) in Illeris (2014, 2017) pa v ta namen izpostavljata potrebo po večjem upoštevanju identitete pri (emancipatornem) transformativnem učenju, kar se je, kot predstavljamo v nadaljevanju, kot ključno izkazalo tudi v našem pregledu literature.

transformativno učenje žensk opredelil ob kritični refleksiji družbeno prevladujočih patriarhalnih predpostavk in pričakovanj. V nadaljevanju si bomo najprej ogledali nekaj primerov transformativnega učenja temnopoltih (rasne smeri po Taylorju), nato pa to področje razširili na emancipatorno smer transformativnega učenja.

Kljub velikemu vplivu pripadnosti rasi, spolu in družbenemu razredu na proces transformativnega učenja je to področje še vedno precej neraziskano (English in Irving 2012, str. 252). Kot opisuje Taylor (2008, str. 9), se v rasni smeri transformativnega učenja nekaj znanstvene literature osredotoča na transformativno učenje temnopoltih (žensk), pri čemer se kot ključni koncepti kažejo opolnomočenje (razvoj pripadnosti članov družbe in njihove pravične obravnave), inkluzija (razvoj glasu zgodovinsko zapostavljenih družbenih skupin) ter učenje uspešnega pogajanja znotraj različnih kultur in med njimi. V povezavi s slednjim je ključno poznavanje in upoštevanje kulturnega okolja (Panton 2016), kar je bilo ugotovljeno v različnih raziskavah transformativnega učenja. Williams (2009) v tem kontekstu povezuje transformativno učenje s tradicionalnimi afriškimi rituali in obredi ter družbenimi gibanji za pravice temnopoltih, Johnson-Bailey (2006, str. 311) pa primernost kumulativnega transformativnega učenja za učne skupnosti temnopoltih Američank utemeljuje z njihovim kolektivnim spominom na upor in družbeno transformacijo. Green Fareed (2009) podobno poudarja pomen prilagoditve transformativnih učnih izkušenj kulturnemu okolju na primeru učne skupine temnopoltih Američank, pri katerih se je kot ključna za uspešno zasledovanje skupnih ciljev izkazala ustrezna vzpostavitev učnega okolja, prevladujočih kulturnih norm v skupini, skupnih pomenskih shem in načinov vrednotenja učenja. Pomembna sta torej dialoško oblikovanje skupnosti med učnim procesom ter poenotenje ciljev in pomenov v njej. Transformativno učenje temnopoltih v ZDA sta raziskovali tudi Ntiri in Stewart (2009), ki pa se nista osredotočili zgolj na ženske in sta pri starejših temnopoltih Američanih opredelili transformativne učne učinke ob vključenosti v izobraževalni program za razvoj funkcionalne zdravstvene pismenosti.

Nekaj raziskav, ki se po Taylorju (2008) uvrščajo v rasno smer, je nastalo tudi zunaj ZDA. Onsando in Billett (2009) sta v Avstraliji raziskovala izkušnje afriških beguncev, vključenih v poklicno izobraževanje, pri katerih se je za uspešnejšega od obstoječih prevladujočih izobraževalnih

praks izkazal učni proces, ki spodbuja transformativno učenje z vključevanjem kulture udeležencev in njihovih izkušenj begunstva. Taylor idr. (2012, str. 131) so raziskovali transformativno učenje kmetov etnične skupine Luhya v zahodni Keniji ob udeležbi v lokalnih programih neformalnega izobraževanja o kmetovanju, v katerih so se kot ključni dejavniki uspešnosti transformativnega učenja (in samega programa) izrazili instrumentalna naravnost vsebin, konkretnost učnih aktivnosti, vključevanje kulturnih vsebin (zgodb, pesmi, plesa), vzpostavljanje priložnosti za preizpraševanje prevladujočih družbenih norm, sodelovalno učenje, postavljanje udeležencev v vlogo učiteljev in moderatorska namesto avtoritativna vloga izobraževalca. V obeh primerih se je torej izkazalo, da sta upoštevanje kulturnega okolja in skupna refleksija ključna tudi pri bolj instrumentalnih oblikah izobraževanja, kot so poklicni programi izobraževanja. Obenem lahko uvidi iz različnih kulturnih okolij še poglobijo in razvijejo vlogo kulturne občutljivosti pri transformativnem učenju. Ntseane (2012, str. 275) na primeru učenja odraslih v Bocvani opisuje, kako kulturno pogojene vrednote, kot so zavzemanje za skupno dobro, medsebojno spoštovanje, cenjenje spiritualnosti in skupnostna naravnost, spodbujajo kritično refleksijo dezorientacijskih življenjskih izkušenj in s tem sprožajo transformativno učenje.

Če raziskovanje transformativnega učenja razširimo na emancipatorno smer, postanejo relevantne še številne druge marginalizirane družbene skupine, raziskave njihovega transformativnega učenja pa v večji meri usmerjene v emancipacijo, opolnomočenje in družbeno pravičnost. Tako je bilo transformativno učenje že intenzivno proučevano – predvsem v izobraževalnem kontekstu, a tudi v obliki informalnega učenja – v povezavi z deprivilegiranimi rasnimi in etničnimi skupnostmi (npr. Blalock in Akehi 2018; Chen 2012), ženskami (npr. English in Irving 2012; Reyes in Valencia 2018), LGBTIQ+ skupnostmi (npr. Collins 2018; King in Biro 2006), priseljenci (npr. Lange 2015b; Ntiri 2015), begunci (npr. Margaroni in Magos 2018; Morrice 2012), verskimi manjšinami (npr. Golan in Shalhoub-Kevorkian 2019; Panitsides in Kiouka 2018), odraslimi s posebnimi potrebami (npr. Barclay-Goddard idr. 2012; Stevenson in Dalasio 2020), odraslimi z duševnimi motnjami (npr. Bainbridge in Del Negro 2020; Cameron 2014), odvisniki (npr. Hansen idr. 2008; Spring idr. 2018), (nekdanjimi) zaporniki (npr. Pike in Hopkins 2019; Sandoval idr. 2016), mladimi (npr. Bentz in O'Brien 2019; Hassi

in Laursen 2015), starejšimi (npr. Formosa in Galea 2020; Lee 2016), revnejšimi (npr. Duveskog idr. 2011; Hyland-Russell in Syrnyk 2015) ter brezdomci (Bridwell 2012, 2020; Groen in Hyland-Russell 2010). Ob tem precej takšnih raziskav ne spada zgolj v eno od navedenih kategorij družbenih skupin, ampak obravnavajo posameznike, ki pripadajo več takšnim skupinam (npr. brezdomne temnopolte ženske).

Emancipatorna smer je torej bolj raznolika kot okoljska, a jo enako združujeta osrednja tematska kategorija (deprivilegirane družbene skupine) in skupna usmerjenost (večja družbena pravičnost). Emancipatorno transformativno učenje lahko ob tem, kot je poudaril že Mezirow (1997), poteka s komunikacijskim in/ali instrumentalnim učenjem, enako kot v okoljski smeri transformativnega učenja. Pomembna razlika med emancipatorno in okoljsko smerjo pa je večja prisotnost četrtega načina učenja Mezirowa (1991) – učenja skozi transformacijo perspektive – v emancipatorni smeri transformativnega učenja. Medtem ko v raziskavah okoljske smeri transformativnega učenja prevladujejo transformacije strukture pomenov (3. raven) v povezavi s spremembo specifičnih vedenj, se v emancipatorni smeri pojavlja več primerov epohalnih transformacij z redefinicijo zaznanih družbenih problemov (ne rešitev).

V nadaljevanju namesto opisovanja posameznih raziskav emancipatorne smeri izpostavljamo njihova splošna priporočila in usmeritve v povezavi s transformativnim učenjem, ki niso uporabne zgolj v specifičnem kontekstu ali za posamezno skupnost, ampak so lahko ob upoštevanju značilnosti partikularnega sociokulturnega okolja uporabne za spodbujanje transformativnega učenja pri različnih marginaliziranih skupinah. Tematska analiza njihovih ugotovitev izpostavlja predvsem tri teme: oblike in metode izobraževanja, preplet osebnih in družbenih transformacij ter identiteto.

3.2.4.3.1 Oblike in metode izobraževanja

V izobraževalnem kontekstu je za emancipatorno transformativno učenje ključno spoznavanje različnih stališč in pogledov med udeleženci, za kar je nujno oblikovanje učne skupnosti in v ta namen uporaba različnih skupinskih oblik izobraževanja in dela v parih ter interaktivnih metod izobraževanja – npr. diskusije, igre vlog in skupinskega projektnega dela (Furlan 2020; Fursova 2013, str. 4; Kumi-Yeboah in James 2014, str. 49),

ob katerih je vloga izobraževalca pogosto v spodbujanju in usmerjanju kritične refleksije (Formosa in Galea 2020, str. 69). V skupinskih oblikah izobraževanja lahko transformativno učenje spodbuja tudi usmerjanje pozornosti na medosebne odnose in samorefleksijo udeležencev ter na soočenje z morebitnimi strahovi, predpostavkami in stereotipnimi prepričanji v odnosu do drugih (Golan in Shalhoub-Kevorkian 2019, str. 34). Vključitev celotne učne skupnosti morda ni najustreznejša pri obravnavi občutljivih tem, zato v takšnih primerih raje uporabimo usmerjeno samostojno delo ali interakcije v manjših skupinah ali parih (Blalock in Akehi 2018; Sandoval idr. 2016, str. 43).

Pri vseh takšnih učnih oblikah je nujno vzpostavljanje varnega, neobsojajočega, spodbudnega, dialoškega in zabavnega učnega okolja ob vseplošnem medsebojnem spoštovanju (Keen in Woods 2016, str. 27–28; King in Biro 2006, str. 25; Sandoval idr. 2016, str. 40). Pri izobraževanju zapornikov se je npr. uporaba humorja izkazala za ključen katalizator transformativnega učenja, če je izobraževalec znal izkoristiti spontane interakcije z udeleženci in med njimi za usmeritev njihove pozornosti h kritični refleksiji, pri tem pa bil do vseh spoštljiv in jim bil dober vzor (Keen in Woods 2016, str. 28). Kot pomembna dejavnika sta se izkazala tudi zanimanje izobraževalca za vsakega udeleženca in prepričanje, da lahko ob ustrezni podpori vsak od njih veliko prispeva k skupinskemu učnemu procesu (Groen in Hyland-Russell 2010, str. 242). Različne oblike učne podpore so še posebej pomembne pri manj izobraženih posameznikih, ki imajo ob odsotnosti zunanje podpore pogosto večje težave pri premagovanju izobraževalnih ovir, oblika takšne podpore pa je lahko že zgolj pripadnost določeni učni skupnosti (Pike in Hopkins 2019, str. 62–63). Transformativno učenje lahko uspešno spodbuja tudi mentorski odnos, posledični transformativni učinki pa so običajno prisotni tako pri mentorirancu kot pri mentorju (Lange 2015b, str. 638), enako kot se lahko transformativni učinki ob dialoškem izobraževalnem procesu pojavijo pri udeležencih in izobraževalcih (Stevenson in Dalasio 2020, str. 187).

V manjših učnih skupinah lahko med različnimi metodami izobraževanja zelo uspešno potekajo študije primerov, igre vlog, skupinsko projektno delo in poglobljene diskusije, pri tem pa lahko udeleženci za beleženje svojih perspektiv – in njihovega spreminjanja – sproti zapisujejo svoja opažanja in mnenja v dnevnik (King in Biro 2006, str. 26;

Madsen in Cook 2010, str. 143). Zapisovanje dnevnika je še posebej uporabno pri obravnavi občutljivih tem, o katerih vsi udeleženci ne želijo govoriti pred skupino, z zapisovanjem lastnih pogledov in stališč drugih (ter medsebojne primerjave) pa neverbalno spodbujamo njihovo preizpraševanje in kritično refleksijo (Cohen idr. 2015). Emancipatorno transformativno učenje lahko prav tako uspešno spodbujamo s sodelovalnim učenjem prek medsebojnih interakcij udeležencev, izhajajočih refleksij in prevzemanja skupinske odgovornosti za doseganje skupnih ciljev (Hassi in Laursen 2015, str. 332). Udeležence lahko opolnomočita tudi spoznavanje socioloških teoretičnih konceptov in dialoško preizpraševanje družbenih norm v povezavi z njihovo družbeno skupino ali psiholoških konceptov v povezavi z njihovo specifično situacijo, ob tem pa je pomembna tudi odprtost do nekognitivnih oblik vedenja z večjim poudarkom na telesu in čustvih ter utelešenih in izkustvenih oblikah učenja (Blalock in Akehi 2018, str. 102; Friis-Hansen idr. 2012, str. 52; Mackinlay in Barney 2014, str. 60; Reyes in Valencia 2018, str. 37–38).

V tem kontekstu sta zelo močna spodbujevalca transformativnega učenja ustvarjalnost in umetnost (English in Irving 2012, str. 253). Kot uspešne za transformativno učenje so se izkazale različne umetniške prakse (glasba, ples in druge oblike gibanja, gledališče, muzejske razstave, slikanje, izdelovanje plakatov in brošur, pripovedovanje zgodb ter ustvarjalno pisanje), pogosto vezane na osebne zgodbe in/ali pretekle travmatične izkušnje posameznika ali skupnosti (Bentz in O'Brien 2019, str. 12; Cameron 2014, str. 105; Lawton in La Porte 2013, str. 316; Reyes in Valencia 2018, str. 34; Sandoval idr. 2016, str. 41; Spring idr. 2018, str. 69–70). Kot zelo plodna se je izkazala tudi uporaba medijskih člankov in videoposnetkov za raziskovanje aktualnega stanja in izzivov določene družbene skupine v partikularnem kontekstu (King in Biro 2006, str. 25) ter skupinske avtoetnografije ali avtobiografije za spodbujanje transformativnega učenja s pomočjo narativnega proučevanja lastne skupnosti in posameznika v njej, kar lahko poleg metode izobraževanja predstavlja tudi postkolonialno obliko raziskovanja (Blalock in Akehi 2018; Lohr 2018).

3.2.4.3.2 Preplet osebnih in družbenih transformacij

Transformacije na ravni posameznika in transformacije na ravni družbe so medsebojno neločljivo povezane in ključno vplivajo druga na drugo.

Posamezen družbeni kontekst spodbuja ali zavira osebne transformacije (Hyland-Russell in Syrnyk 2015, str. 528), te pa lahko ob zadostnem širjenju postopno vodijo v transformacije na družbeni ravni. English in Irving (2012, str. 254) poudarjata, da je treba transformacijo pojmovati kot spekter od individualne do družbene ravni in ne zgolj kot eno ali drugo. Transformativni učinki so najprej prisotni v posameznikih, a se pogosto z informalnim in modelnim oz. posnemovalnim učenjem širijo po njihovih socialnih mrežah in skupnostih ter lahko tako vodijo v širše družbene transformacije (Friis-Hansen idr. 2012, str. 52; Keen in Woods 2016, str. 29; Reyes in Valencia 2018). Hkrati (emancipatorno) transformativno učenje povečuje sposobnost abstraktnega in kompleksnega mišljenja posameznikov, s čimer povečuje njihovo avtonomnost, samoiniciativnost in zmožnost upiranja prevladujočim ideologijam (Bridwell 2012, str. 141) ter tako zmožnost transformativnega delovanja na družbeni ravni. Samo zadostno širjenje transformativnih učinkov med posamezniki lahko prinese širši skupnostni odmik od obstoječih samo-umevnih predpostavk in pričakovanj ter ustaljenih načinov delovanja.

Še dodatno lahko k širšim emancipatornim transformativnim učinkom in povečanju družbene pravičnosti prispeva vključitev pripadnikov privilegiranih družbenih skupin v skupinski/skupnostni učni proces (Friis-Hansen idr. 2012, str. 53–54; Golan in Shalhoub-Kevorkian 2019, str. 34; Spring idr. 2018, str. 68–69). Eden od možnih učinkov transformativnega učenja je namreč premik od upoštevanja zgolj lastnih ozkih interesov in potreb k večjemu upoštevanju drugih (Bridwell 2020, str. 203). K opolnomočenju in emancipatornemu transformativnemu učenju lahko pripomoreta tudi reprezentacija posameznikove družbene skupine v lokalnem okolju ali širše v javnem prostoru ter natančnejše spoznavanje lastne kulture in njenih vrednot (Chen 2012, str. 170). Pomembno je, da so posamezniki ponosni na kulturno dediščino svoje skupnosti ter da imajo znanje o njeni zgodovini in identiteti. Poleg tega se morajo zavedati, da se druge marginalizirane skupnosti soočajo s podobnimi izzivi (Kolano in Davila 2019, str. 130–131). Zaradi tega je treba pri emancipatornem transformativnem učenju vedno upoštevati in vključiti tako širši družbeni kontekst kot značilnosti posamezne učne skupnosti, posameznikov v njej in njihovih življenjskih izkušenj (Bridwell 2020, str. 198–199; Madsen in Cook 2010, str. 145; Morrice 2012, str. 267).

3.2.4.3.3 Identiteta

Razumevanje identitete udeleženca je v transformativnem izobraževanju nujno za nudenje ustrezne učne podpore (Hyland-Russell in Syrnyk 2015, str. 527), hkrati pa se pogosto prav v identiteti izrazijo ključni učinki transformativnega učenja. Pri tem je lahko poseben izziv pripadnost več različnim družbenim skupinam. Johnson-Bailey (2012, str. 264) v povezavi s transformativnim učenjem v učnih skupnostih opisuje primer, kako so temnopolte udeleženke svojo rasno in spolno identiteto dojemale kot neločljivo povezani, kar jim je oteževalo kritično refleksijo o temah, o katerih sta imeli njihova rasna in spolna skupina nasprotna prevladujoča stališča. Chen (2012, str. 167) ob soočenju različnih kultur v procesu emancipatornega transformativnega učenja opisuje konflikte identitete, ki jim sledita preoblikovanje identitete ter iz nje izhajajoče identitetno delovanje. Podobno je Lange (2015b, str. 637) ob transformativnem učenju priseljencev prepoznala faze premika, zavrnitve, zamenjave in ponovne utrditve identitete. Kot je poudaril že Mezirow (2012, str. 86), so prav takšne transformacije osebno najpomembnejše in hkrati čustveno najzahtevnejše. Po ponovni utrditvi identitete po njenem preoblikovanju začne posameznik pogosto postopno močnejše občutiti svojo identiteto, sočasno pa se krepi njegova samozavest in samozaupanje (Lee 2016, str. 816; Morrice 2012, str. 253); pride lahko tudi do preoblikovanja vizije lastne prihodnosti (Hyland-Russell in Syrnyk 2015, str. 527; Madsen in Cook 2010, str. 140), kar spodbuja avtonomno identitetno delovanje za izboljšanje pogojev pripadajoče družbene skupine.

Nasprotno lahko pomanjkanje profesionalnih, izobraževalnih in drugih virov pozitivne identifikacije – npr. ob stigmatizaciji določene družbene skupine – omejuje transformativno učenje in celo vodi v antisocialno vedenje (Morrice 2012, str. 266). Učinek transformativnega učenja je lahko tudi boljše razumevanje lastne identitete ter položaja svoje skupnosti v razmerjih družbene moči, in sicer tako za pripadnike privilegiranih kot marginaliziranih skupin (Golan in Shalhoub-Kevorkian 2019, str. 34). Podobno kot so izpostavili avtorji različnih smeri transformativnega učenja (npr. Dirkx 2006; Fleming 2016; Illeris 2017), je torej tudi v emancipatorni smeri ključna posameznikova identiteta, pri čemer je v večji meri pomembna tudi na družbeni ravni v obliki pripadnosti

in identifikacije z določeno marginalizirano družbeno skupino (oz. več skupinami) ter s skladnim identitetnim delovanjem za izboljšanje njenega družbenega položaja.

3.3 Ključne ugotovitve

Jedro IOTR je potreba po transformiranju družbenega delovanja in načinov našega bivanja z namenom doseganja večje družbene pravičnosti in varovanja okolja. Ključna avtorja, ki sta razvila teoretične podlage za zasledovanje takšnega transformiranja v IO, sta Paulo Freire in Jack Mezirow. Freire je potrebo po transformiranju videl predvsem na družbeni ravni, v nepravilnih/zatiralskih političnih in gospodarskih družbenih strukturah, Mezirow pa se je bolj osredotočil na raven posameznika in s teorijo transformativnega učenja pojasnil proces fundamentalnega spreminjanja posameznikove perspektive oz. njegovega dojetja sveta.

Freire je ustvarjal pomembna dela v skoraj vsej drugi polovici 20. stoletja, svoje najvplivnejše ideje pa izoblikoval v 60. letih. V tem obdobju je vzpostavil kritiko t. i. bančniškega modela izobraževanja, s katerim se ohranjajo nepravilna družbena razmerja, in mu za nasprotje postavil problematizirajoče izobraževanje z nujnimi elementi dialoščnosti, delovanja in refleksije. Obenem je konceptualiziral kritično ozaveščanje in opredelil stopnje razvoja kritične zavesti. Njegove ideje so naletele na širok odziv in bile deležne tudi precej kritik, na podlagi katerih so se v povezavi z novejšimi dognanji znanosti razvile nove izobraževalne konceptualizacije in prakse. Tak primer je ekopedagogika, ki jo je zasnoval že Freire, a mu o njej ni uspelo veliko napisati, tako da se je izraziteje razvila po njegovi smrti in temeljila na njegovih idejah.

Ekopedagogika je izobraževalni koncept in družbeno gibanje, ki z izobraževanjem in kritičnim ozaveščanjem o povezavi perečih družbenih in okoljskih problemov zasleduje cilje transformacije družbe ter večje družbene in okoljske pravičnosti. V skladu s Freirejevimi idejami ekopedagogika kot izobraževalni koncept poudarja dialoškost, demokratičnost, pluralnost, dialektičnost, inkluzivnost, kritičnost, (samo)refleksivnost, utopičnost ter razvoj ekopismenosti, dojetje Zemlje kot subjekta ter problematizacijo in konkretizacijo učne vsebine v skladu s partikularnim kontekstom; kot družbeno gibanje pa predvsem potrebo

po transformaciji obstoječih družbenih sistemov in načinov bivanja ter vloge kritičnega mišljenja in ozaveščanja (in s tem izobraževanja), civilne družbe in aktivnega demokratičnega delovanja skupnosti. Ekopedagogika se je začela izraziteje razvijati v 90. letih 20. stoletja, predvsem v Latinski Ameriki, po prelomu tisočletja pa je dobila globalne razsežnosti.

Osrednje Freirejeve ideje so pomembno vplivale na Jacka Mezirowa, ki je v 70. letih prejšnjega stoletja na podlagi analize študijskih programov za ponovno vključevanje žensk v terciarno izobraževanje vzpostavil teorijo transformativnega učenja in jo nadaljnji dobri dve desetletji dodatno razvijal. Transformativno učenje je proces tako velike posameznikove spremembe, da na svet ne more več gledati enako kot prej; akumulacija takšnih osebnih sprememb pri velikem številu ljudi pa lahko vodi v širše družbene spremembe. Teorija je naletela na velik odziv med različnimi raziskovalci IO, ki so jo s svojimi konceptualizacijami, kritikami in (empiričnimi) uvidi še poglobili in razširili. Izoblikovale so se različne smeri transformativnega učenja; Taylor (2008) opisuje nevrobiološko, kulturno-spiritualno, rasno in planetarno smer, Jones (2015) jungovsko, konstruktivistično razvojno in integralno smer, ob tem pa izpostavljammo še kritično smer ter v perspektivi IOTR Taylorjevo planetarno in rasno smer razširimo na okoljsko in emancipatorno smer.

Planetarno smer je razvil Edmund O'Sullivan z namenom vzpostavljanja odgovornega ravnanja človeka v odnosu do planeta. Da bi to dosegli, je po njegovem ključno oblikovanje transformativne vizije možnosti premika od uničujočih bivanjskih praks, predvsem globalnega kapitalizma, k ekološki in družbeni trajnosti, ki se razvije s pomočjo kritik obstoječih škodljivih družbenih elementov, oblikovanja alternative ter ustvarjanja konkretnih usmeritev za prehod k tej alternativni. Pri tem ima poleg racionalnega védenja pomembno vlogo intuitivno, čustveno, telesno in imaginativno védenje ter razvijanje etične odnosne odgovornosti. V zadnjih dveh desetletjih je porast raziskav transformativnega učenja o okoljskih izzivih vse večji, bolj kot planetarna raven pa je v ospredju partikularni kontekst zmanjševanja človeškega vpliva na okolje, zaradi česar smo zanje uporabili skupno poimenovanje okoljska smer transformativnega učenja. Raziskave te smeri kažejo, da so pri okoljskem transformativnem učenju ključni preplet instrumentalnega in komunikacijskega učenja, povezovanje okoljskih in družbenih transformacij ter

upoštevanje medsebojnega transformativnega vpliva med posameznikom in širšim okoljem.

Rasna smer transformativnega učenja se je razvila kot proučevanje transformativnega učenja temnopoltih oseb, predvsem žensk, v perspektivi ITR – in družbene dimenzije TR ter njenega cilja večje družbene pravičnosti – pa smo jo vključili v emancipatorno smer skupaj z raziskavami transformativnega učenja različnih deprivilegiranih družbenih skupin. Pri tem so se kot ključni dejavniki pokazali oblike in metode izobraževanja, preplet osebnih in družbenih transformacij ter identiteta. Tako v okoljski kot emancipatorni smeri je torej ključnega pomena povezovanje osebnih transformacij z družbenimi, v obeh je pomembna tudi kombinacija komunikacijskega in instrumentalnega učenja, ob tem pa je v emancipatorni smeri v večji meri kot v okoljski smeri prisotno učenje skozi transformacijo perspektive oz. četrti način učenja transformativnega učenja Mezirowa.

4 Sodobne teoretične perspektive na področju izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj in kritika modernizma

Freirejeve in Mezirowove ideje pomembno oblikujejo IOTR in so v njem pustile trajno sled, vse večji pa so tudi vplivi novejših teoretičnih perspektiv, predvsem postmodernističnih in posthumanističnih. V tem poglavju predstavljamo štiri takšne perspektive, ki so v zadnjem desetletju v literaturi na področju IOTR opaznejše: postkolonialne teorije, ekofeminizem, okoljsko etiko ter odrast in ekonomijo stabilnega gospodarstva. Vse štiri perspektive imajo svoje začetke že v prejšnjem stoletju (vse so doživele pomemben razvoj v 70. letih in so torej že obstajale v obdobju Freireja in Mezirowa), a se nenehno razvijajo in so izraziteje prisotne predvsem v 21. stoletju. Pri vseh je osrednjega pomena preplet družbene in okoljske dimenzije TR, čeprav je pri postkolonializmu bolj v ospredju družbena, pri okoljski etiki pa okoljska dimenzija (medtem ko sta pri drugih dveh perspektivah obe dimenziji precej enakovredno prepleteni). Vsem štirim perspektivam je skupna kritika modernizma, katerega dediča sta tudi Freire in Mezirow.

4.1 Postkolonialne teorije v izobraževanju

Postkolonializem pomeni ključni sodobni kritični teoretični prispevek področju ITR. Uveljavil se je predvsem v povezavi s konceptom

izobraževanja za globalno državljanstvo, v perspektivi globalne družbene pravičnosti pa postaja vse pomembnejši tudi širše v pedagogiki in andragogiki. O nekaterih pomembnih postkolonialnih idejah v povezavi z izobraževanjem (odraslih) je pisal že Freire (npr. o kritiki kulturne invazije in ideološke dominacije), čeprav so bile tudi te deležne različnih postkolonialnih kritik – predvsem zaradi uniformnih razlag dominacije, pogoste ujetosti v modernistični dualizem, zanemarjanja subjektivnosti ter protislovja med kulturo molka zatiranih in njihovimi različnimi oblikami političnega boja za osvoboditev (Giroux 1993, str. 178). Danes je vidnejša postkolonialna avtorica na področju izobraževanja (odraslih) Vanessa Andreotti (2010, 2014, 2021b), pripadnica brazilskih staroselcev, ki potrebo po diskurzivnem premiku od modernizma k osrednjim »post« tradicijam (postmodernizmu, postkolonializmu, poststrukturalizmu)³² vidi v nujnosti pluralizacije perspektiv v izobraževanju (ne zasledovanju zgolj ene, ne glede na to, katera je) ter s tem povečevanju intelektualne pobude in avtonomije izobraževalcev ter omogočanju ustrežnejšega utemeljenega odločanja ob gledanju na sodobne kompleksne izzive izobraževanja skozi več različnih leč. Postkolonializem opisuje v okviru osrednjega predmeta proučevanja ter teoretičnih in praktičnih podlag (Andreotti 2010):

Postkolonializem se je razvil na področju antikolonialnih bojev in literature. Njegova osrednja preokupacija je epistemično nasilje kolonializma in preizpraševanje evropske kulturne dominacije ob podrejenosti različnih ljudi ter vednosti v kolonialnem in neokolonialnem kontekstu. Izposoja si poststrukturalistična orodja dekonstrukcije za destabilizacijo zahodne/evropske/belske dominacije ter si prilagaja orodja marksizma in kritičnih teorij za razkrivanje povezav med predpostavkami kulturne dominacije ter neenako distribucijo bogastva in dela po svetu. Izpostavlja tok kapitala in virov iz »tretjega« v »prvi« svet, medtem ko tok ekspertnega znanja, intervencijskih paketov in pobud za vzpostavitev pravic (na podlagi interesov držav donatoric) teče v nasprotno smer. (str. 238, naš prevod)

Za Gandhi (2019, str. 4–5) postkolonialne teorije pomenijo »terapevtsko raziskovanje kolonialne preteklosti« in akademski projekt njenega preizpraševanja, osredotočen na raznolike oblike ideološke kolonizacije.

32 Vsi trije izrazi se ob skupni kritiki modernizma pogosto uporabljajo sinonimno, čeprav se postkolonializem osredotoča na »vprašanje rase in kolonizacije, postmodernizem na vprašanje metapripovedi in univerzalne resnice, poststrukturalizem na vprašanje diskurza in moči (oblasti)« (Mikulec 2019, str. 65–66).

Kolonializem primarno pomeni krajo ozemlja (in populacij), a pomeni tudi krajo jezikov, kulture, načinov vladanja, ekonomskih modelov in spiritualnosti (Lange in Prete 2021, str. 303). Zato postkolonializem izpodbija trditev, da kolonializem ne obstaja več, in osvetljuje njegove sodobne oblike prisotnosti tako v nekdanjih koloniziranih državah kot drugje po svetu (Stein idr. 2020a). Nekateri avtorji sicer raziskujejo (nekdanji) eksplicitni kolonializem z zavzemanjem ozemlja in množičnim priseljevanjem (npr. Tuck in Yang 2012), a v središču sodobnih postkolonialnih teorij so (bolj ali manj) implicitni mehanizmi ideološke dominacije, saj je njihova analiza ključna za razumevanje neenakosti med različnimi družbenimi skupinami ter kompleksnosti družbenih problemov v povezavi z močjo in zatiranostjo, pri čemer so na področju izobraževanja osrednjega pomena politični interesi v procesih produkcije znanja (Andreotti 2011, str. 3, 5).

Postkolonializem primarno izhaja iz kritike institucionalizirane globalne hegemonске etnocentričnosti zahodnega/razsvetljenskega humanizma, zaradi katere poststrukturalistično išče možnosti vzpostavljanja avtentičnega dialoga s tistimi, ki so v takšnem humanizmu zapostavljeni oz. označeni za »druge« (Andreotti 2011, str. 2; Gandhi 2019, str. 39). S tem želi presegati »netrajnostne neskladnosti med omejenostjo mišljenja racionalnega [kartezijanskega] subjekta in neskončno raznolikostjo sveta« ter pokazati, da Descartesova filozofska dediščina ni nujno vir gotovega in celovitega znanja, ampak je lahko tudi vir »epistemološke revščine« (Gandhi 2019, str. 34, 39–41) oz. »epistemicida« (Santos 2014) in zanemarjanja »celotnega tihega horizonta«, ki je zunaj izkušnje racionalnega mišljenja (Foucault 2005, str. 351–352), s čimer paradigma regulacije in emancipacije postaja paradigma prisvajanja in nasilja (Gregorčič in Marolt 2017; Santos 2014).

Znanost in izobraževanje sta imela (in še vedno imata) ključno vlogo tako pri dehumanizaciji drugih (npr. pripadnikov staroselskih skupnosti) ter njihovem pojmovanju kot nazadnjaških in divjih barbarov kot pri poskusu njihovega »civiliziranja« v zahodno epistemologijo (Lange in Prete 2021, str. 303). Posledično se za znanost postavlja potreba po preizpraševanju metodoloških pristopov in dajanju glasu tistim, ki so običajno zgolj objekti znanstvenih analiz (Samaluk 2016, str. 79), za izobraževanje pa potreba po dekolonizaciji izobraževanja z razvojem moralne imaginacije za pripoznanje drugega (Davids 2018, str. 205).

Ob tem imata obe področji ključno vlogo tudi pri vzpostavljanju in širjenju alternativnih možnosti védenja, obstoja in vzpostavljanja odnosov (Stein idr. 2020a, str. 1).

Za močno razširjenost modernistične misli v (globalni) družbi so ključne štiri vrste zanikanja: (1) zanikanje, da družbeni sistemi, katerih del smo, povzročajo nasilje, s katerim vzdržujejo dominantnost modernistične misli; (2) zanikanje, da je planet omejen in da je odnos do sveta, temelječ na potrošnji in gospodarski rasti, netrajnost; (3) zanikanje, da smo vsi soodvisni drug od drugega in medsebojno prepleteni v večjem živem telesu – Zemlji; ter (4) zanikanje katastrofalnosti razmer, v katerih smo se znašli in ki jih ne moremo odpraviti s preprostimi rešitvami, ampak terjajo zahtevne odločitve in dejanja (Andreotti 2021a, str. 497). Zanikanje vzdržuje prevlado zahodne epistemologije, obenem pa vzpostavlja partikularne pogoje legitimnosti znanja, ki zagotavljajo njeno nadaljnjo dominacijo. Ob takšnem zanikanju lahko govorimo tudi o kolonizaciji nezavednega, o kolonizaciji našega hrepenenja in domišljije, kot je Andreotti poudarila v intervjuju za MMC RTV Slovenija (Sajovic 2021). Postavljanje zahodne racionalnosti in dialektike za univerzalni obliki sklepanja in odločanja tako s specifičnimi merili prepoznavanja veljavnosti znanja in njegovega komuniciranja onemogoča vpliv drugih oblik mišljenja, védenja in sporazumevanja pri oblikovanju družbenih soglasij, ki so lahko z zahodne perspektive dojeta celo kot barbarsko spodkopavanje človečnosti, napredka in pravičnosti ter s tem kot grožnja identiteti kartezijskega subjekta kot univerzalnega vsevedneža (Andreotti 2011, str. 2).

Edina možnost za morebitno nasprotovanje dominantni epistemologiji je prilagoditev/»udomačitev« drugačnosti v okviru njenih meril veljavnosti in načinov komuniciranja, kar pa omogoča zgolj kritiziranje in ne vzpostavitev alternativ globalnemu hegemonškemu etnocentrizmu (prav tam, str. 2–5). Zato si postkolonialne teorije prizadevajo za širše prepoznavanje omejenosti zahodne razsvetljenske misli ter konstrukcijo znanja prek njenih okvirov (prav tam, str. 3) oz. »provincializacijo Evrope« (Chakrabarty 2008). Konstrukcija znanja na podlagi zamolčanih epistemologij Juga³³ lahko z načeli solidarnosti, pravičnosti in ega-

33 Swanson (2015, str. 34–36) kot primer epistemološke in ontološke podlage Juga predstavlja južnoafriški *ubuntu*, ki je prepoznan kot afriška humanistična filozofija. Izhaja iz pregovora v jeziku kosa »Oseba je oseba skozi odnose z drugimi« ter individualno s kolektivnim povezuje skozi bratstvo/sestrstvo, pri čemer je ključni element spiritualna povezanost človeštva/skupnosti, ki presega vse oblike drugačnosti. Ubuntu je osredinjen na človeške medosebne odnose ter moralno

litarnosti pripomore k demokratičnosti skupnosti in družbenih praks, vključno z učnimi praksami (Gregorčič 2017, str. 23, 31), obenem pa s svojega obrobnega gledišča ponuja jasnejši pogled na delovanje moči in dominantnih struktur v družbi (Gregorčič 2018, str. 73).

Ob tem se kot najustreznejša rešitev kritike zahodnega epistemološkega etnocentrizma kaže vzpostavljanje odnosov na podlagi *etične solidarnosti*. To so odnosi, v katerih ima drugi vedno pravico popolnega nestrinjanja, s čimer se onemogoča vzpostavitev fundamentalizma, obenem pa ne gre za popoln relativizem ali delegitimacijo zahodnega humanizma, ampak zgolj za zagovarjanje medsebojne odprtosti, v kateri je znanje razumljeno kot partikularno, situacijsko in začasno (Andreotti 2011, str. 3). Prvi korak pri vzpostavljanju odnosov na podlagi etične solidarnosti je razumevanje »epistemološke arogance«, ki mu sledi raziskovanje posameznikovih in družbenih ontoloških in epistemoloških pomanjkljivosti kot podlaga medsebojne odvisnosti ob prepoznanju produktivne vrednosti medsebojnih raznolikosti (prav tam). Etična solidarnost za ta namen terjaja situacijsko pogojeno dvojno pripoznanje: v primerih, ko se zaradi epistemoloških razlik pojavijo ideje o lastni superiornosti, je treba drugega pripoznati kot sebi enakega, s čimer preprečujemo videnje samega sebe kot razsvetljene/civilizirane norme; v primerih, ko težnja po enakosti ovira različnost in zmožnost nestrinjanja drugega, pa mu je treba priznati njegovo različnost, s čimer preprečujemo univerzalistično projiciranje lastnih želja in idealov (prav tam, str. 6; Santos 2007, str. 64). Temeljni namen pripoznanja je preprečevanje hierarhičnega razmerja moči, saj družbena izključenost določene skupine ter neenaka porazdelitev materialnih, družbenih, političnih in kulturnih virov vedno izhajata iz njega (Santos 2007, str. 64).

Pred izobraževanje postkolonialne teorije postavljajo nalogo senzibilizirati tako druge kot pripadnike dominantne epistemologije glede medsebojnih raznolikosti. Cilj je vzpostaviti pogoje za razvoj etičnih, odgovornih in odzivnih/spreminjajočih se načinov videnja, védenja in vzpostavljanja odnosov v specifičnem kontekstu, za kar je ključno razširiti zmožnost spopadanja z različnimi in kompleksnimi neprijetnostmi/

in spiritualno zavest človeka in skupnosti. Poudarja empatijo, podporo in soodvisnost skupnosti, skupnostno zavzetost ter altruizem, iz katerih izhajata dostojanstvo in identiteta. Pomembna je odgovornost za blagostanje skupnosti, kar na globalni ravni pomeni potrebo po večjem sodelovanju in medsebojnem razumevanju za doseganje trajnostne prihodnosti ob moralnem, družbenem in ekološkem blagostanju (prav tam).

bolečinami družbene realnosti iz preteklosti in sedanjosti kot podlago za boljšo skupno prihodnost (Andreotti 2010, str. 234; Sajovic 2021). Na evrocentризmu in kolonializmu temelječa znanstvena misel se reproducira v izobraževalnih sistemih in tako ohranja strukturne ovire družbene transformacije (Sultana 2022), zaradi česar je potrebna *dekolonizacija izobraževanja* s preseganjem kartezijske okrnjenosti obstoja na védenje (»mislim, torej sem«) in iz nje izhajajoč omejen nabor oblik sklepanja (npr. teleološko, antropocentrično, logocentrično, univerzalistično, utilitaristično in dialektično) za konstrukcijo legitimnega in razumljivega znanja (Stein idr. 2020a, str. 4). To vključuje (a) »odučenje« morebitne epistemološke arogance ter projiciranja in prilagajanja sporočil drugega v skladu z lastnimi predpostavkami, (b) učenje vzpostavljanja odnosov z drugimi na način, ki legitimizira različne načine védenja, ter (c) prakticiranje etične solidarnosti tudi ob odsotnosti skupnega cilja, identitete ali sporazuma o tem (Andreotti 2011, str. 5).

Odprtost do različnih oblik védenja terja dojemanje znanja kot družbeno, kulturno in zgodovinsko pogojenega procesa (ne izida), ki se razvija v interakciji z drugačnostjo (prav tam, str. 6). Vsako védenje je v svojem kontekstu legitimno, a hkrati nepopolno, zaradi česar medsebojno učenje v solidarnosti ne sme zasledovati nadvlade drugega z znanjem, ampak vzajemno konstrukcijo znanja v odnosu medsebojne skrbi, kot freirejevsko poudarja Gandhi (2019, str. 41). Spivak (2003, str. 551) dodaja, da mora etična solidarnost v odnosu do drugega težiti tudi k postopnemu opuščanju diskurza rasti ter tako k oddaljevanju od kolonializma in kapitalizma.

Različne postkolonialne teorije lahko izpostavljajo precej raznolike perspektive in si lahko tudi medsebojno nasprotujejo, obenem pa se ob porastu njihove odmevnosti nanje nanaša vse več »zunanjih« kritik z vidika drugih teorij in gledišč (Stein idr. 2020a, str. 1). Poleg pogostih akademskih komentarjev, da so postkolonialni uvidi sicer dobrodošli, a ne ustrezajo strogim standardom (na zahodni epistemologiji temelječe) znanosti, in burnih odzivov nekaterih konzervativnih skupin o teorijah postkolonializma kot poskusih izkoreninjenja belskega/zahodnega načina življenja se najodmevnejša kritika nanaša na konglomerat problemov družbene (ne)pravičnosti v postkolonializmu/dekolonializmu, s katerim ohranjamo (sicer reformirano) kolonialno perspektivo in zastiramo zatiranost prvotne družbene skupine, iz katere postkolonializem izhaja in ki naj bi ji pripomogel pri

izboljšanju družbenega položaja – staroselcem (prav tam; Tuck in Yang 2012). Tuck in Yang (2012, str. 35) opozarjata, da s tem, ko dekolonialne težnje po načelu reševanja zatiranosti različnih družbenih skupin usmerjamo k spravi in nadaljnjemu skupnemu življenju, postkolonializem deluje v skladu s perspektivami in interesi kolonizatorjev v smeri njihove oprostitev, namesto da bi, ravno nasprotno, razkrival njihovo krivdo. Dekolonizacija ne sme zasledovati interesov kolonizatorjev ter njihovih želja po opustitvi kolonizacije v preteklosti in iskanju načinov za skupno življenje (na kar nakazuje že poimenovanje postkolonializma, čeprav je mogoče zaznati premik k pridevniškemu opisovanju področja z »dekolonizacijo«), ampak interese staroselcev in soočenje s konkretnimi posledicami kolonializma zanje; kot taka pa ne pomeni nujno težnje po vzpostavitvi prijateljskih odnosov in medsebojnega razumevanja (prav tam).

4.1.1 Postkolonialna ekokritika

Postkolonialne teorije so primarno osredotočene na potrebo po povečevanju (globalne) družbene pravičnosti, ob zavedanju prepletenosti družbenih in okoljskih problemov pa ustvarjajo tudi pomembne okoljske uvide in s tem prispevek okoljski dimenziji TR. Tudi podnebno krizo bi lahko označili za kolonialno, saj k njej poglavitno pripomorejo bogate države svetovnega Severa, posledice pa najbolj občutijo predvsem prebivalci Juga. Zato Sultan (2022, str. 6) poudarja potrebo po dekolonizaciji podnebnih sprememb z izrazitejšim uvajanjem postkolonialnih, protirasističnih, protikapitalističnih in feminističnih kritik ter uvidov v podnebne razprave, s čimer bi bile konkretnije izzvane trenutna samoumevnost prakticiranja ekstraktivizma v državah Juga, imperialističnost globalnega trga ter dominantnost svetovnega Severa pri oblikovanju globalnih politik in ideologij.

S preizpraševanjem zahodnega humanizma kot univerzalne epistemologije preizprašujemo tudi univerzalnost napredka in razvoja, temelječega na eksponentni gospodarski rasti, hiperpotrošništvu in netrajnostnem izkoriščanju omejenih virov planeta (Stein idr. 2020b). V zadnjih dveh desetletjih se je tako razvila *postkolonialna ekokritika* kot skupno podpodročje postkolonializma in literarne ekokritike. Prvotno se je širila predvsem v književnosti, ob dveh postopnih obratih v družboslovju in humanistiki, kot jih poimenujeta Huggan in Tiffin (2015, str. vii, 35) – ekološkem in živalskem obratu – pa se vse bolj širi tudi v znanosti.

Postkolonialna ekokritika izhaja iz predpostavke, da družbena pravičnost ne more obstajati brez okoljske pravičnosti, zaradi česar utopično zasleduje dva cilja: osvetliti vse vrste človeškega in nečloveškega izkoriščanja in diskriminacije ter hkrati pripomoči, da te izginejo (prav tam, str. 16, 37). To vključuje tudi premik od odnosov tekmovalnosti, hegemonosti in elitizma med različnimi načini védenja k *ekologiji znanja*, v kateri je vsako védenje v določenem kontekstu relevantno in nepogrešljivo, a hkrati nepopolno (Santos 2007; Stein idr. 2020a).

Pomembno izhodišče postkolonialne ekokritike je povezanost staroselskih skupnosti z naravo in ozemljem, ki je pomemben del njihove identitete. Njihova zgodovina je pogosto neločljivo povezana z zgodovino njihovega naravnega okolja, ki pa so ga evropski kolonizatorji močno spremenili (predvsem s praksami kmetovanja), ob čemer so prinesli tudi hierarhično kartezijansko ontologijo in epistemologijo, kar je sčasoma vodilo v še večjo degradacijo okolja ob zanikanju prepletenosti obstoja človeka in okolja (Andreotti 2021c, str. 146; Huggan in Tiffin 2008, str. 1–2; Mount in O'Brien 2013, str. 522, 533).

Kolonizacija okolja in svetovnih nazorov se danes nadaljuje v obliki globalizacije in globalnega kapitalizma, pri čemer se modernistični tokovi ne širijo več zgolj iz Evrope – npr. v Afriko se takšni vplivi ob intenzivnem gospodarskem sodelovanju vse bolj širijo iz azijskih držav (Huggan in Tiffin 2008, str. 2; Vital 2008, str. 88). Možnosti za nasproten ontološki in epistemološki premik je Williams (2013) na podlagi teorije transformativnega učenja prepoznal v tradicionalnem maorskem doemanju okolja kot neločljivo povezanega živega organizma, vključujoč spiritualne in utelešene oblike védenja. Andreotti (2021a, str. 497) kot alternativni pogled na človeški odnos do okolja in sočloveka opisuje primer skupnosti kanadskih in latinskoameriških staroselcev, ki vzrokov za sodobne probleme družbene nepravičnosti in uničevanja okolja ne vidijo v ignoranci ali manku znanja, ampak v škodljivi zakoreninjenosti človeštva v modernističnih obljubah udobja, užitka in varnosti.

4.2 Ekofeminizem

Tako kot Tuck in Yang (2012) opozarjata na zastiranje problemov staroselcev ob združevanju različnih pobud za družbeno pravičnost v

postkolonializmu, English in Irving (2012, str. 246) opozarjata na zastiranje problemov žensk ob skupni obravnavi različnih družbenih skupin v boju za povečanje družbene pravičnosti. V ekofeminizmu pa je problematika diskriminatornega družbenega položaja žensk skupaj s problematiko izkoriščanja okolja postavljena v središče. V prepletu družbene in okoljske dimenzije TR so tako obravnavana skupna izhodišča in vzporednice dominacije žensk in dominacije okolja. Salleh (2014) kot bistvo ekološkega feminizma oz. ekofeminizma opredeli povezovanje različnih družbenih in okoljskih problemov ter ga označi za edini politični okvir, ki lahko opredeli zgodovinske povezave med »neoliberalnim kapitalom, militarizmom, korporacijsko znanostjo, odtujitvijo dela, nasiljem v družini, reproduktivno tehnologijo, spolnim turizmom, zlorabo otrok, neokolonializmom, islamofobijo, ekstraktivizmom, jedrskim orožjem, strupenimi industrijskimi odpadki, prisvajanjem zemlje in vode, deforestacijo, genskim inženiringom, podnebnimi spremembami in modernističnim mitom napredka« (str. ix, naš prevod). Vse naštetu so namreč teme, ki so jih ekofeministični avtorji že temeljito obravnavali, ves čas pa odkrivajo tudi nove vplive, povezave in področja patriarhalnega izkoriščanja.

Furlan Štante (2014) ekofeminizem definira kot »feminističn[o] perspektiv[o], ki temelji na predpostavki, da sta zatiranje žensk in zlorabljanje narave medsebojno povezana pojava in s strani patriarhalnega sistema zapostavljeni in podrejeni kategoriji« (str. 16), Radford-Ruether (1993) pa, podobno, kot »unijo radikalnega ekološkega gibanja, ki mu pravimo ‚globoka ekologija‘, in feminizma« (str. 13, naš prevod). Slednja ob tem izpostavi obstoj različnih pojmovanj feminizma, a globoki ekologiji kot proučevanju vzorcev destruktivnega odnosa človeka do okolja in iskanju alternativ zanje kot najbližjo opredeli takšno, ki se osredotoča na raziskovanje kulture in ozaveščenosti z analizo »simbolnih, psiholoških in etičnih povezav dominacije žensk ter moške monopolizacije virov in moči« (prav tam, str. 14, naš prevod). Tudi Vandana Shiva (2017, str. xv–xvi) izpostavlja raznolike načine patriarhalne dominacije družbe in okolja, med katerimi kot najvplivnejšega označi globalni kapitalizem kot patriarhalno in »ekološko slepo« ekonomsko paradigmo, ki ob instrumentalizaciji narave ter dehumanizaciji posameznih družbenih skupin (npr. žensk, staroselcev in kmetov) najvišje nagraduje izkoriščevalce obojega. Salleh (2003, str. 64; 2017, str. 115)

kapitalizem podobno vidi kot ključni katalizator instrumentalnega izkoriščanja žensk in narave, pri čemer ob obravnavi delitve (predvsem neplačanega) dela v ospredje postavlja reprodukcijo (bioloških procesov, ekonomskih razmerij in kulturnih praks) namesto produkcije kot v marksizmu.

Ekofeminizem se je ob širjenju zavedanja močnega destruktivnega vpliva patriarhalnega nasilja in aktivizma proti njemu vzpostavil ob koncu 70. in začetku 80. let 20. stoletja, prva pa je njegovo poimenovanje utemeljila Françoise d'Eaubonne (Mies in Shiva 2014, str. 13–14). Kot za veliko drugih konceptov na področju okoljske problematike (tudi na področju izobraževanja – npr. za IOTR in ekopedagogiko) je bil pomemben mejnik v razvoju ekofeminizma prvi Vrh o Zemlji OZN (*Earth Summit*) leta 1992 v Riu de Janeiru, v okviru katerega je potekal tudi Svetovni ženski kongres za zdrav planet, njegov rezultat pa je postala *Ženska Agenda 21* – kot odgovor na krovni dokument vrha *Agenda 21* –, ki obravnava preplet zapostavljanja okolja in žensk ter opredelitev slednjih kot ključne sile družbenih sprememb (Foster 2021, str. 191; Furlan Štante 2014, str. 20). Ekofeminizem namreč predpostavlja, da imajo ženske zaradi svoje (patriarhalno) pripisane družbene in ekonomske vloge drugačne perspektive in potrebe družbenega razvoja, posledično pa v primerjavi z moškimi ustrežnejšo predispozicijo za doseganje družbenih sprememb (Shiva 2017, str. xv–xvi; Walters in von Kotze 2021, str. 55).

Podobno kot v postkolonializmu je tudi v sodobnem ekofeminizmu ključno izhodišče (poststrukturalistična in posthumanistična) kritika kartezijske dualistične paradigme (npr. narava/kultura, subjekt/objekt, človeško/nečloveško), iz katere izhaja zasidranost stereotipa človeške superiornosti nad naravo v kolektivni zavesti ter posledično antropocentrični, instrumentalni in neetični odnos človeka do okolja, ki se zrcali tudi v odnosu do žensk (prav tam, str. 9, 24; Gandhi 2019, str. 83).³⁴ Feministične študije pa s svojo »posebno senzibilnostjo in teoretsko ostrino [...] omogočajo preboje v etiki, političnih teorijah, epistemologiji, kritiki delovanja družbenih institucij, pa tudi odstiranje spornih dimenzij znanstvenih konceptov, ki so se uveljavili v družboslovju in humanistiki pod vplivom ‚kulturnega in spolnega‘ univerzalizma«

34 Ob takšnih skupnih izhodiščih in izhajajočih konceptualnih podobnostih se je v prepletu postkolonializma in ekofeminizma vzpostavilo specifično (pod)področje »postkolonialni ekofeminizem«.

(Vončina in Kroflič 2010, str. 6), zaradi česar imajo ključno vlogo pri razgradnji modernističnih dualizmov in družbenih hierarhij na podlagi razredne, spolne in/ali rasne pripadnosti (Santos 2007, str. 70). Skladno s tem ekofeminizem teži k razvoju zavesti o medsebojni soodvisnosti vseh človeških in nečloveških bitij ter k učenju bivanja in delovanja v sožitju drug z drugim in z okoljem, s čimer cilja na premik k etičnim odnosom in vrednotam ter korenitim družbenim, političnim in gospodarskim spremembam (Furlan Štante 2014, str. 10, 14, 24). To pa poleg odprave omenjenih modernističnih dualizmov, ki jih ekofeministi kritizirajo tudi zaradi dominantnih razmerij (kultura vlada naravi, moški ženski, razum čustvom, človek živali), v odnosu do okolja terja zamenjavo instrumentalne egocentrične etike s holistično ekocentrično okoljsko etiko, ki zagovarja medsebojno povezanost vsega ob zavedanju soodvisnosti človeške in nečloveške narave, v kateri so odnosi in procesi znotraj celote pomembnejši od posameznih delov te celote ali zgolj seštevka njenih (nepovezanih) delov (prav tam, str. 27, 90; Furlan Štante 2012, str. 106).

Čeprav lahko doseganje takšnih sprememb deluje dokaj neoprijemljivo in abstraktno, je ekofeminizem v svojem namenu precej praktičen in ima vedno pred očmi konkretne družbene spremembe za povečanje spolne in okoljske pravičnosti z radikalnim preoblikovanjem ekonomskih in političnih struktur na temelju emancipacije, solidarnosti in skupnostnega boja proti vsem oblikam dominacije (Walters in von Kotze 2021, str. 55). Ob strukturni prepletenosti instrumentalne rabe žensk in okolja v kapitalističnem sistemu ekofeminizem obravnava dve vrsti zapostavljenosti in nasilja (znotraj družbe in v odnosu družbe do okolja), ki imata skupni imenovalec v androcentričnem patriarhalnem sistemu kot izvoru hierarhične dominacije, zaradi katerega ne more biti razrešena zgolj ena vrsta nasilja brez druge, ampak je potrebna skupna osvoboditev izpod kulturnih in ekonomskih odnosov patriarhalnega zatiranja in izkoriščanja (Furlan Štante 2014, str. 10, 21; Salleh 2014, str. xi). Pri tem temelji na tezi medsebojne (spiritualne) povezanosti vseh živih bitij in pojmovanju sveta kot celote, sestavljene iz raznolikih ekosistemov, združenih v medsebojnem sožitju, s čimer diametralno nasprotuje patriarhalni hierarhičnosti odnosov, dualističnemu mišljenju, sistemu prevlade in globalnemu kapitalizmu, ki uničujoče delujejo na človeka in okolje ter rušijo harmonijo med spoli, med družbo in okoljem ter med razumom in čustvi (Furlan Štante 2014, str. 10, 16).

Kot je v intervjuju za MMC izpostavila Sallehova, je prav v takšnem do-
jemanju sveta ključna razlika med klasičnim/liberalnim/antropocentrič-
nim feminizmom in ekofeminizmom, saj slednji ne cilja na čimprejšnje
izenačenje položaja žensk in moških v obstoječih družbenih razmerah,
ampak na paradigmatški obrat, ki bi v temelju izpodrinil hierarhični
dualizem in patriarhalno dominacijo (Daugul 2018). Posledično si mora
izobraževanje, ki sledi načelom ekofeminizma, enako prizadevati za ko-
renite premike v pojmovanju sveta in poglobljeno razumevanje vplivov
patriarhalnega sistema. Da bi to dosegli, Walters in von Kotze (2021, str.
56) predlagata naslednje usmeritve ekofeminističnega izobraževanja, ki
jih v skladu z njegovimi specifičnimi značilnostmi prilagodimo posame-
znemu izobraževalnemu kontekstu:

- narava je obvezni del učnih vsebin, vključno s preizpraševanjem he-
gemonskega videnja narave kot »stvari« ter obravnavo simbiotskega
odnosa med človekom in naravo;
- med učnim procesom težimo k dekonstrukciji instrumentalnega
pojmovanja žensk in narave ter osvetlitvi ključne vloge takšnega
pojmovanja za delovanje patriarhalnega kapitalističnega sistema;
- spolna in družbenookoljska pravičnost sta dolgoročni učni cilj;
osrednjo vlogo v učnih vsebinah imajo neločljive (implicitne in
eksplicitne) povezave med naravo, patriarhalnim sistemom in
kapitalizmom;
- prepletenost sistemov raziskujemo s pomočjo povezav med različ-
nimi socioekonomskimi, finančnimi, zdravstvenimi in okoljskimi
krizami ter vloge žensk v njih;
- v učnem procesu spodbujamo domišljanje alternativnih podob pri-
hodnosti, ki presegajo patriarhalni kapitalizem;
- družbeno delovanje na temelju kolektivne solidarnosti in skupno-
stnega boja proti vsem oblikam dominacije je zastavljeno kot eks-
plicitni učni cilj.

Med kritikami ekofeminizma je, odkar je v 90. letih dosegel širšo pre-
poznatnost, ves čas v ospredju kritika spolnega esencializma (Clark
2017; Sargisson 2001; Shiva 2017). Nanaša se na poenostavljeno in
posplošeno/univerzalistično pojmovanje žensk ter na njihovo neu-
strežno determinacijo ob pripisovanju privilegirane vloge v okoljskem
boju zgolj na podlagi spola. S takšnim pojmovanjem je povezana tudi

kritika ohranjanja modernističnega dualizma moški/ženska, čeprav ga sodobni ekofeminizem kritizira. Ob širjenju prepoznavnosti se je na ekofeminizem nanašala tudi kritika evrocentrizma, zaradi katere so nato ekofeministični avtorji v svoje teorije intenzivno vpletli elemente postkolonializma in poststrukturalizma (Foster 2021, str. 191; Gaard 2017, str. xv). Gaard (2011, str. 41; 2017, str. xv–xvi, 4) poudarja, da so bile te kritike, ki so jih oblikovali predvsem avtorji tretjega vala feminizma,³⁵ v začetnih fazah razvoja ekofeminističnih teorij utemeljene, saj so te v tistem obdobju temeljile predvsem na drugem valu feminizma. Kritike so tako prispevale k nadaljnjemu razvoju ekofeminizma, v katerem so se začeli prav zaradi teh kritik vse bolj kompleksno prepletati različni rasni, nacionalni, razredni, spolni, okoljski in specistični problemi. Ob tem Gaard (prav tam) dodaja, da je ekofeminizem deležen tudi več neutemeljenih kritik: kritike elitizma in prezrtja problemov nebelskih žensk ter (antropocentrične) kritike posthumanistične in antispecistične obravnave nečloveških živali, ki naj bi zastirala boj za enakost spolov. Navedene kritike so ekofeminizem po prelomu tisočletja pripeljale do skorajšnjega zatona ob zavračanju njegovih idej s strani avtorjev liberalnega feminizma (gl. Gaard 2011, str. 31–44), po letu 2010 pa je mogoče v literaturi spet zaznati porast ekofeminističnih razprav.

4.3 Okoljska etika

V okviru že predstavljenih teoretičnih perspektiv se je izkazalo, da je za uresničevanje okoljske dimenzije TR in zmanjševanje negativnega človeškega vpliva na okolje ključen etični odnos do njega. To pa je področje,

35 Prvi val feminizma je bil konec 19. in v prvi polovici 20. stoletja osredinjen na politične pravice žensk (pravico do izobrazbe in dela, pravico do lastništva, volilno pravico), drugi val od 60. let naprej na diskriminatorno družbeno in družinsko vlogo žensk (njihovo vračanje v vlogo gospodinj v povojnem času, žene in matere ob spremstvu nasilja v družini, omejevanje reproduktivnih pravic in uporabo spolnosti kot sredstva moške dominacije), tretji val z začetkom v 90. letih pa je namesto na enakopravnost spolov na temelju spolnih študij in »post« tradicij (postmodernizma, poststrukturalizma in postkolonializma) pozornost preusmeril na »postfeminizem«, ki je v pojmovanje identitete, spola in seksualnosti vnesel fluidnost/pluralnost (Gheorghiu in Praisler 2020, str. 88). Po letu 2010 je mogoče zaznati vzpon četrtega vala feminizma, ki se osredotoča na raznolike teme (tako vsebine preteklih valov kot nova področja feminističnega aktivizma), njegova ključna značilnost pa je uporaba spleta (predvsem spletnih družbenih omrežij) pri razpravljanju in ozaveščanju o teh temah ter tvorjenju skupnosti v boju za doseganje zelenih družbenih sprememb (Blevins 2018, str. 99–102).

s katerim se specifično ukvarja okoljska etika, zato v nadaljevanju na kratko predstavljamo nekatere njene ključne teoretične uvide.

Brennan in Norva (2021) okoljsko etiko definirata kot »filozofsko disciplino, ki proučuje moralni odnos človeških bitij do okolja, pa tudi vrednost ter moralni status okolja in njegovih nečloveških elementov« (naš prevod), Verma (2019) pa na kratko kot »moralna načela, ki poskušajo opredeliti posameznikovo odgovornost do okolja« (str. 3, naš prevod). Podobno Mlinar (2014, str. 136) okoljsko etiko izpostavlja kot obliko okoljske zaskrbljenosti zaradi človeškega načina življenja, Grušovnik (2021, str. 12) pa navaja cilj okoljske etike, ki je vprašanje upravičenja moralnega ravnanja človeka v odnosu do okolja ter širitev moralne odgovornosti tudi na (nečloveške) živali,³⁶ rastline in neživo naravo oz. njihova vključitev med »moralne trpnike«, ki jih »moralni vršilci« vidijo kot vredne moralnega upoštevanja pri svojem delovanju. Zaradi tega je ključno vprašanje, kot izpostavljata Brennan in Norva (2021), ali sta uničevanje okolja in velika potrošnja naravnih virov problematična zgolj zaradi (instrumentalne) vrednosti okolja za človeško preživetje in blagostanje ali pa mu ne glede na to pripisujemo (notranjo) vrednost in imamo zato moralno odgovornost, da ga varujemo in ohranjamo.

Z namenom razpravljanja o takšnih in podobnih vprašanjih se je okoljska etika začela izraziteje akademsko razvijati v 70. letih prejšnjega stoletja ob naraščajočem zavedanju katastrofalnosti okoljske krize (Kirn 2004, str. 23) in strinjanju vedno večjega števila filozofov, da »so militantni in izključno antropocentrični svetovni nazori globoko zakoreninjen vzrok okoljskih problemov, kot so izumiranje vrst, izgubljanje naravnih območij in divjine ter splošno upadanje kakovosti okolja« (Minteer 2009, str. 58, naš prevod). Okoljska etika se je začela sočasno vzpostavljati v ZDA, Avstraliji in na Norveškem, k njenemu naraščajočemu pomenu v družbi pa je poleg akademskih razprav pripomogla tudi Nasina objava fotografije Zemlje leta 1970, ki jo je decembra 1968 na površju Lune posnela odprava Apolla 8 ter je pri številnih ljudeh vzbudila

36 Za proučevanje moralnega odnosa človeka do drugih živali se je kot posebna disciplina oblikovala etika živali (Martinc in Grušovnik 2022), na pedagoško-andragoškem področju pa se je z namenom refleksije vloge izobraževalnega sistema pri čezvrstnih odnosih ter delovanju za zmanjšanje izkoriščanja živali razvila kritična animalistična pedagogika (Grušovnik idr. 2023). Ta med drugim temelji na Freirejevih idejah ter se osredotoča na vzpostavljanje pravičnejše družbe z manj trpljenja in neenakosti s pomočjo dekonstrukcije antropocentričnih in specističnih ideologij, kar vključuje tudi kritično refleksijo normalizacije izkoriščanja (nečloveških) živali v celotnem izobraževalnem sistemu (prav tam).

zavedanje o majhnosti in ranljivosti Zemlje ter povezanosti človeštva na njej (Brennan in Norva 2021). V znanosti je ob tem imela pomemben vpliv zgodovinska analiza Lynna Whita (1967), v kateri je kot ključen razlog pretiranega izkoriščanja okolja in navidezne človeške superiornosti opredelil mišljenje v skladu z dominantnimi tradicijami krščanstva in judovstva, po katerem je vsa narava ustvarjena za potrebe človeka, ta pa je ustvarjen v podobi nadnaravnega in vsemogočnega boga ter zato nadrejen naravi. Na podlagi takšnih kritik prevladujočega odnosa človeka do okolja so v naslednjih desetletjih različne filozofske smeri oblikovale raznolike uvide v okoljsko etiko – (eko)feminizem je s kritiko produkcije znanja pod vplivom dominirajočih elit vnesel večji poudarek na epistemološko raven, kontinentalna filozofija je podobno osvetlila ontološko raven, ko je s kritiko kartezijanskega dualizma (nematerialne) duše in (materialnega) telesa izzvala predpostavko o ločenosti človeka in okolja, analitična filozofija je v okoljsko etiko vkomponirala pomembna spoznanja iz ekologije in varstvene biologije, politična filozofija pa je izpostavila vprašanja (družbene in okoljske) pravičnosti v povezavi z družbeno porazdelitvijo okoljskih obremenitev in koristi (Frodeman in Callicott 2009, str. xv–xvi).

Prvo sodobno obliko okoljske etike je že leta 1949 na podlagi Darwinove evolucijske teorije in estetike razvil gozdar Aldo Leopold, ko je kot pogoj moralnosti označil prispevanje k stabilnosti, lepoti in integriteti biotske skupnosti (ter vse nasprotno kot krivično), da bi to dosegli, pa se moramo izogniti izključno ekonomskemu vrednotenju okolja in moralno odgovornost razširiti tako na vsa živa bitja kot na neživo naravo (Frodeman in Callicott 2009, str. xxxv; Grušovnik 2011, str. 18). Leopold svojih idej ni podprl z oblikovanjem specifične etične teorije ali okvira, so pa njegove ideje navdahnile številne poznejše okoljske etike (Brennan in Norva 2021). Med odmevnejšimi je filozof Richard Routley (1973), ki je antropocentrizem označil za obliko človeškega šovinizma in nepravičeno diskriminacijo deprivilegiranih, vzroke za nezmožnost pripoznanja notranje vrednosti nečloveški naravi pa pripisal dominantnim pogledom zahodnega mišljenja. Kot se je izkazalo že pri postkolonializmu in ekofeminizmu, je torej ključen izziv okoljske etike spopadanje z (okolju škodljivimi) modernističnimi predpostavkami, predvsem ločevanjem človeka od okolja. Tradicionalne zahodne etike namreč skoraj vedno najdejo način za upravičenje zasledovanja človeškega interesa na

račun nečloveškega, ko notranjo vrednost antropocentrično pripisujejo izključno človeškim bitjem ali pa jih vrednotijo precej višje kot vse drugo (Brennan in Norva 2021; Desjardins 2013, str. 16–19; Kopnina idr. 2021, str. 174). Kot nasprotje takšne antropocentrične perspektive se je v okoljski etiki vzpostavila *biocentrična ali ekocentrična perspektiva*,³⁷ ki poudarja notranjo vrednost (vsaj) vseh živih bitij in nas spodbuja, da – tako kot vse druge vrste – živimo trajnostno (Attfield 2009, str. 97; Verma 2019, str. 4).

Biocentrizem in ekocentrizem se povezujeta predvsem z gibanjem za *globoko ekologijo*,³⁸ ki jo je na fenomenoloških temeljih v 70. letih prejšnjega stoletja zasnoval Arnet Næss ter želel z njo poglobiti človeško senzibilnost do okolja in vzpostaviti protipol »plitki ekologiji«, kot je poimenoval (takratni) prevladujoči pogled, ki v boju proti onesnaževanju okolja in izčrpanju virov ohranja antropocentrično držo ter poskrbi predvsem za blagostanje in interese prebivalcev svetovnega Severa (Grušovnik 2016, str. 158; Næss 1973; Smith 2018, str. 20). Næss (1973), na katerega je pomembno vplivala Spinozova metafizika, je prvotno zastavil sedem načel gibanja, Keller (2009, str. 206–207) pa izhodišča globoke ekologije strni v dve temeljni predpostavki: (a) aksiologijo biocentričnega egalitarizma, po kateri imajo vsi organizmi enako notranjo vrednost in zato enako pravico živeti in uspevati, ter (b) ontologijo metafizičnega holizma, v skladu s katero na svetu ne obstajajo neodvisni subjekti, ampak smo vsi in vse medsebojno povezani v neločljivo celoto. Næss je upal, da se bodo z njegovimi načeli strinjali pripadniki različnih filozofskih smeri, zato jih je zastavil kot nekakšen temeljni konsenz na področju okoljske etike ob dopuščanju možnosti raznolikih izpeljav in aplikacij, zaradi česar je danes to področje zelo raznoliko in razvejano (Brennan in Norva 2021), vplive mišljenja v skladu z njegovimi načeli pa je, kot smo pokazali, mogoče prepoznati tudi v postkolonializmu, ekofeminizmu in (integralnem/planetarnem) transformativnem učenju.

Čeprav okoljska etika obravnava predvsem varovanje okolja (okoljsko dimenzijo TR), se v njenih načelih skrivajo tudi usmeritve za delovanje na področju družbene pravičnosti (družbene dimenzije TR), saj so tudi

37 Biocentrična perspektiva se nanaša predvsem na vsa živa bitja, medtem ko se ekocentrizem holistično nanaša na vse žive sisteme, kar vključuje tudi habitate in ekosisteme (Attfield 2009, str. 97).

38 Smith (2018, str. 20) poleg globoke ekologije kot »vplivno šolo ekocentrizma« navaja še ekofeminizem.

človeški posamezniki del prepletene biosfere in ima tako vsak od njih enako notranjo vrednost, enako pa posledično tudi različne družbene skupine. Konkretnije sta se z družbeno dimenzijo okoljske etike ukvarjala filozofa frankfurtske šole Horkheimer in Adorno, ki sta kritizirala klasični marksizem zaradi odtujitve človeka od okolja ob pozitivističnem pojmovanju narave kot zgolj objekta za proučevanje, dominacijo in uporabo v skladu s potrebami človeškega dela, Murray Bookchin pa je kritiziral globoko ekologijo zaradi zanemarjanja družbenih virov ekološke krize, saj je tako za izkoriščanje ljudi kot okolja videl skupen vzrok v kapitalizmu (Brennan in Norva 2021; Grušovnik 2021, str. 26; Traer 2020, str. 130). Tudi Bookchin (1982), ki mu je bila frankfurtska šola pomemben navdih, je kritiziral marksizem zaradi »diktature proletariata«, anarhizem pa zaradi dojemanja države kot osrednjega izvora dominacije, nato pa je na njuni podlagi izoblikoval svojo teorijo *socialne ekologije* kot utopične vizije nehierarhične in decentralizirane družbe, v kateri ni dominacije nad človekom ali naravo. Teorija poudarja izvor kulture kot »druge narave« v prvi, biološki naravi ter zato smiselnost njune sinteze v ekološki družbi, ki bi svojo etiko emancipatorno oblikovala po vzoru narave in se zgledovala po v okolju prisotni kompleksnosti, spontanosti, komplementarnosti ter enotnosti kljub raznolikostim (Macauley 2009, str. 116).

Okoljska etika tudi IOTR kaže na pomen vrednot in izoblikovanja odgovornega odnosa do okolja, kar terja nenehno učenje (Ličen in Hočevar Ciuha 2011, str. 9), zavedanje lastne vloge v okoljski problematiki (Mohorič 2011, str. 82) ter odmik od trenutno družbeno dominantnih svetovnih nazorov (Griswold 2017, str. 11) in izpolnjevanja zgolj lastnih želja ne glede na njihove posledice (Mlinar 2014, str. 294). Okoljska etika tako IOTR ponuja pomembna filozofska spoznanja in teoretično podkrepitev. Kljub raznolikim teorijam okoljske etike, ki si lahko tudi nasprotujejo, na tem področju obstaja strinjanje o pomembnosti upoštevanja notranje vrednosti nečloveškega okolja pri našem sprejemanju odločitev in delovanju. Zato IOTR ne sme za vsako ceno zasledovati človeških koristi pri prizadevanju za določene družbene spremembe (npr. CTR), če se njihov skriti davek odraža v poslabšanju nečloveškega sveta. Iz tega načela izhaja pomembna naloga IOTR po preizpraševanju instrumentalnega dojemanja nečloveškega okolja ter razvijanju ekološke zavesti in moralne odgovornosti do sobitij, ekosistemov in celotnega planeta.

4.4 Odrast in ekonomija stabilnega gospodarstva

Neskladnost nenehne gospodarske rasti z omejenostjo planeta in njegovih virov je temeljni problem TR in izobraževanja zanj, kot ju trenutno prevladujoče pojmujejo v političnih agendah. Paradigmatska protislovnost kapitalistične perspektive ter ekološke in družbene pravičnosti je, kot smo pokazali v drugem poglavju, vir konceptualnih trenj in nejasnosti ter lahko zavira doseganje trajnosti. Zato Ličen (2011) poudarja, naj koncept TR kot del potrebnih družbenih sprememb »implicira razvoj, ki bo (bi) omejil vdor industrijskega zgoščevanja v prostore, kjer le-to ogroža ekološke in socialne sisteme« (str. 14), ter nam kaže, »kako ob povečani negotovosti – ki je posledica finančne, politične in ekološke krize – ,upravljati tveganja‘, kako se upreti rasti, ki sloni na dolgovih, in kako doseči umirjeno rast ali, bolje rečeno, umirjeno *ne-rast*« (str. 13, poudarki v izvirniku). TR in izobraževanje zanj se morata torej odmakniti od zasledovanja gospodarske rasti, ki v globalnih razvojnih ciljih prevladuje od druge svetovne vojne dalje, in poiskati alternativne vizije razvoja. Kopnina (2019, 2021) opredeli pet alternativ³⁹ trenutnemu ekonomskemu modelu, vezanemu na nenehno rast bruto domačega proizvoda (BDP) in s tem na vedno večjo porabo naravnih virov:

- *krožno gospodarstvo in zasnova izdelkov »od zibelke do zibelke«* (nenehno ohranjanje enih in istih lokalnih surovin v proizvodnem obtoku, zaradi česar ni potrebe po pridobivanju novih, prav tako ne nastajajo odpadki, za proizvodnjo uporabljamo energijo iz obnovljivih virov, pred reciklažo pa dajemo prednost ponovni uporabi izdelkov),
- *sodelovalno gospodarstvo in delitvena ekonomija* (souporaba ali začasní najem namesto lastništva izdelkov),
- *omejevanje potrošniških možnosti* (prepoved prodaje določenih izdelkov ali njihova dodatna obdavčitev),

39 Alternativno Kopnina (2020) postavlja tudi izobraževanju v skladu s CTR, ki ohranja imperativ gospodarske rasti, in kot okoljsko ustrežnejšo politično podlago izobraževanju predlaga *Beograjsko listino* o okoljskem izobraževanju iz leta 1975 (Program OZN za okolje in UNESCO, 1976), ki kot osrednjo izpostavlja potrebo po razvoju »populacije, ki se zaveda in jo skrbi za okolje in povezane probleme ter ima znanje, spretnosti, odnos, motivacijo in zavezo za individualno in kolektivno delo za reševanje trenutnih problemov in preprečevanje novih« (str. 2, naš prevod) ter zasleduje cilje razumevanja osnov ekologije, stanja ogroženosti in občutljivosti okolja ter načinov njegovega varovanja, s čimer daje prednost okolju in ne ustvarja iluzij doseganja trajnosti planeta s pomočjo gospodarske rasti.

- *odrast* (zmanjševanje proizvodnje in potrošnje ob hkratnem povečevanju kakovosti človeškega življenja),
- *ekonomija stabilnega gospodarstva* (odsotnost večjih sprememb v kvantiteti gospodarstva oz. odsotnost tako gospodarske rasti kot odrasti, ki pa ne pomeni odsotnosti nadaljnjega kvalitativnega razvoja).

Kopnina (2021) obenem poudarja, da sta prvi dve možnosti le delno uresničljivi, saj veliko izdelkov v skladu z drugim zakonom termodinamike nikoli ni mogoče na takšen način ponovno uporabiti ali souporabljati (npr. hrano), tretja možnost pa je v neoliberalizmu pretirano nepriljubljena, zaradi česar se kot rešitev kaže uvajanje kombinacije preostalih dveh alternativ *z odrastjo v ekonomijo stabilnega gospodarstva* (čeprav tudi slednji gotovo ne moreta ravno ustrezati neoliberalizmu), v kateri pa lahko vkomponiramo tudi elemente preostalih treh alternativ. Tako bi se gospodarstvo na svetovni ravni najprej prilagodilo in tako skrčilo, da bi ga lahko dejansko označili za trajnostno in skladno s planetarnimi mejami, nato pa bi kvantitativno stagniralo na vzpostavljenem obsegu. Takšna strategija je krepko v nasprotju z dominantnimi perspektivami *ekomodernizma*, ki trenutno obvladujejo globalne in nacionalne politike ter verjamejo v možnost neskončne gospodarske rasti. Ekomodernisti se zavedajo okoljskih omejitev⁴⁰ in težijo k zmanjšanju izpustov toplogrednih plinov, kar pa nameravajo doseči predvsem z »zeleno gospodarsko rastjo« in tehnološkim napredkom (npr. razvojem jedrske tehnologije, tehnologijo za zajemanje ogljikovega dioksida ali industrijskim poljedelstvom z gensko prilagojenimi organizmi), zaradi česar začnemo ta načina dojemati kot nujna in tako še bolj pomembna za trajnost planeta (Kallis 2021).

Osrednji avtor ekonomije stabilnega gospodarstva je ekonomist Herman Daly (2014, str. 4), ki jo je v začetku 70. let 20. stoletja zasnoval kot obliko ekološke ekonomije⁴¹ ter kot njeno temeljno idejo ob pravični

40 Kallis (2021) kritizira že samo pojmovanje okoljskih omejitev/okolja kot omejitve in poudarja, da (materialne) omejitve obstajajo zgolj v primeru, ko nismo zadovoljni s tem, kar že imamo (obstoj omejitev kot predmet človeške izbire). Takšno dojetje omejitev so v preteklosti uporabljali za upravičevanje kolonializma kot zadovoljitve potrebe po nenehnem širjenju/rasti, podobno pa se danes uporablja za spodbujanje še večje gospodarske rasti v skladu z ekomodernizmom. Namesto izpostavljanja okoljskih omejitev – za katere raje uporablja izraz »pragovi« – Kallis predlaga poudarjanje kolektivnega samooomejevanja in medsebojno delitev tega, kar imamo (prav tam).

41 Ekološka ekonomija je interdisciplinarno področje, ki predpostavlja, da je ekonomski sistem podsistem družbenega sistema, ta pa podsistem ekološkega sistema oz. biosfere. V skladu s to

redistribuciji virov izpostavil odsotnost kvantitativne spremembe v gospodarstvu, ob čemer še naprej poteka razvoj kot kvalitativna sprememba (tako kot se Zemlja ne povečuje, snovi na njej krožijo, razvoj/evolucija novega pa ves čas poteka). Ne zadošča zgolj omejevanje »slabe rasti«, temelječe predvsem na fosilnih gorivih, in dopuščanje (ali spodbujanje) »dobre rasti« z manjšim negativnim vplivom na okolje, saj lahko zgolj skupna omejitev poskrbi za ohranjanje gospodarstva znotraj planetarnih meja, obenem pa vzpostavlja večji pritisk za dejanski premik k bolj trajnostnemu gospodarstvu, ki omogoča večjo proizvodnjo in potrošnjo znotraj istih okoljskih meja (prav tam). Zato je prvi korak k ekonomiji stabilnega gospodarstva zavrnitev ekomodernistične mantre neskončne rasti ter sprejetje ekološke realnosti/ekorealistične perspektive in iz nje izhajajočih družbenih izzivov, za reševanje katerih mora ekonomija ponovno postati podrejena družbi (in okolju), ne obratno (Washington 2016, str. 9).

Rast gospodarstva je še potrebna v državah z visoko stopnjo revščine, kar pa ustvarja dodatno potrebo po premiku v ekonomijo stabilnega gospodarstva (in odrasti) v bogatih državah ter s tem omogočanje »ekološkega prostora« za rast industrijsko manj razvitih držav (Daly 2014, str. ix). Usklajevanje pravične družbene ekonomske blaginje z okoljskimi danostmi je namreč ključen izziv ekonomije stabilnega gospodarstva, saj je – ob zavedanju, da človeštvo brez sprejemljive oblike prvega ne bo upoštevalo drugega – cilj ohraniti oboje, čeprav gospodarska rast korelira tako z ekonomsko blaginjo kot z okoljsko degradacijo (Fritz in Koch 2016, str. 47). Zaradi tega je pomemben element ekonomije stabilnega gospodarstva tudi omejitev števila prebivalstva. Naenkrat naj bi živelo le toliko ljudi, kolikor jih ima lahko materialno dobro – ne razkošno – življenje ob ostajanju znotraj planetarnih meja,⁴² kar pa dolgoročno in kumulativno omogoča večje število ljudi, kot če v nekaj izredno velikih (in potrošnih) generacijah poskrbimo za izumrtje človeštva s tako veliko spremembo planeta, da ta ne dopušča več človeškega življenja (Daly 2014, str. 3–4).

domnevo in zavedanjem, da je neskončna gospodarska rast neekonomična (na določeni točki nje ne koristi ne upravičijo njenih slabosti), teži k trajnostni in učinkoviti rabi virov ter pravični razdelitvi finančnih sredstev v okviru držav in med njimi (Cosme idr. 2017, str. 323).

42 Zgornja meja okoljsko vzdržnega števila hkrati živečih ljudi naj bi bila med dvema in tremi milijardami (Lianos 2018). Leta 1969, ko so bile prevladujoče življenjske prakse precej drugačne in smo ljudje zadnjič potrošili manj obnovljivih virov, kot se jih je tisto leto naravno obnovilo (Plut 2019), je svetovno prebivalstvo znašalo 3,6 milijarde (Roser idr. 2013). Prebivalstvo se je torej v pol stoletja več kot podvojilo, število v naravi zaznanih živali pa se je v istem obdobju zmanjšalo za 69 odstotkov (Almond idr. 2022).

Ker s trenutnim načinom bivanja močno presegamo ekološke meje planeta in ogrožamo lastno prihodnost (IPCC 2023), je za doseganje trajnostne ekonomije stabilnega gospodarstva najprej potrebna *odrast*, ki se je prav tako začela razvijati v začetku 70. let, ko jo je zagovarjal celo takratni predsednik Evropske komisije Sicco Mansholt (Latouche 2010, str. 520).⁴³ Poleg postopnega zmanjšanja števila prebivalstva, ki se med predlogi razprav o odrasti precej redkeje pojavlja kot v razpravah ekonomije stabilnega gospodarstva, lahko k odrasti pripomore še (Corme idr. 2017; O'Neill 2012, 2014):

- minimiziranje porabe virov in njihova učinkovita (po možnosti lokalna) uporaba,
- sprememba razvojnih modelov in kazalnikov merjenja človeškega razvoja (npr. sledenje lokalnim strategijam zmanjševanja revščine namesto mednarodno določenim razvojnim politikam),
- povečevanje dohodkovne enakosti (zagotavljanje temeljnega in omejitev maksimalnega dohodka),
- sprememba bančniškega sistema (zmanjševanje systemske odvisnosti od nenehnega naraščanja posojil in s tem ustvarjanja novega denarja),
- sprememba potrošniške kulture (npr. omejevanje oglaševanja ali števila določenih naprav na gospodinjstvo),
- financiranje projektov za ohranjanje biotske raznovrstnosti,
- trajnostno kmetovanje,
- omejitev infrastrukturnih projektov in prometa z visoko porabo energije,
- zmanjševanje količine odpadkov in onesnaževanja.

Tako kot so raznoliki predlogi načinov doseganja odrasti, so raznolika tudi njena pojmovanja. Lahko se primarno osredotočajo na zmanjševanje BDP (to je običajno pričakovani stranski učinek odrasti, ne njen neposredni cilj), zmanjšanje potrošnje, zmanjšanje emisij in porabe virov,

⁴³ Trenutna predsednica Evropske komisije Ursula von der Leyen je v Evropskem parlamentu maja 2023 imela uvodni govor na konferenci *Beyond growth* (slo. *Preko rasti*), ki jo je organiziralo 20 poslancev šestih (od skupno osmih) političnih strank Evropskega parlamenta. V govoru je poudarila, da je »model rasti, temelječ na fosilnih gorivih, preprosto zastarel« in da rast BDP ne sme biti cilj sam po sebi, ter se zavzela za »spremembo paradigme rasti« in preusmeritev v »nov evropski model rasti«, ki bo lahko zagotavljal visok socialni standard in nadaljnji (trajnostni) razvoj, kar po njenem predstavlja *Evropski zeleni dogovor* (EK 2023, naš prevod).

skrajšanje delovnega časa ali radikalne spremembe ekonomskega sistema (van den Bergh 2011). Za večjo koherentnost področja je bila leta 2008 v Parizu organizirana *Prva mednarodna konferenca o gospodarski odrasti za ekološko trajnost in družbeno pravičnost*, na kateri so udeleženci oblikovali dokaj splošno skupno definicijo odrasti kot »prostovoljni prehod k pravični, participativni in ekološko trajnostni družbi« ter kot njen cilj zastavili »izpolnjevanje temeljnih človeških potreb in zagotavljanje visoke kakovosti življenja ob mednarodno pravično razdeljenem zmanjševanju ekološkega učinka globalnega gospodarstva na trajnostno raven« (Research and Degrowth 2010, str. 524, naš prevod). Odrast so torej opredelili kot prostovoljni proces, hkrati pa opozorili, da bo ob nadaljnji ekosistemski neusklajenosti gospodarstva sledil »neprostovoljni in nekontrolirani gospodarski upad ali razpad s potencialno resnimi družbenimi učinki, zlasti za najbolj deprivilegirane« (prav tam, str. 523, naš prevod). Pozneje je akademsko združenje Research and Degrowth (b. d.), ki od leta 2010 nadaljuje vsakoletne konference o odrasti, definicijo delno konkretiziralo in odrast opredelilo kot »zmanjševanje proizvodnje in potrošnje, ki povečuje človeško blagostanje ter izboljšuje ekološke razmere in pravičnost na planetu«, ob čemer so poudarili tudi potrebo po zmanjšanju dominacije zahodnega humanizma ter »sproščanju ontološkega in epistemološkega prostora« (naš prevod).

Odrast torej ni sinonim za negativno gospodarsko rast (recesijo), ampak pomeni prehod v trajnostno družbo in ekonomski sistem, ki ni odvisen od nenehne gospodarske rasti in se ne poruši ob njenem krčenju (Cosme idr. 2017, str. 321). Odrasti namreč ni smiselno zasledovati zaradi same gospodarske odrasti, enako kot gospodarske rasti ni smiselno zasledovati zgolj zaradi rasti (Latouche 2010, str. 521), zato je bolj kot fluktuacija gospodarstva v ospredju odrasti *politična in družbena transformacija* v skladu s tremi temeljnimi cilji: (a) zmanjšanjem človeškega vpliva na okolje, (b) pravično redistribucijo prihodkov in obstoječih finančnih sredstev ter (c) premikom od materialistične k solidarnostni in participativni družbi (prav tam, str. 326; Kallis idr. 2018). Takšna transformacija predvideva tudi korenite spremembe na ravni posameznika z razvojem drugačnih prevladujočih vrednot in želja (Živčič 2015, str. 152).

Povečevanje kakovosti človekovega življenja je enako pomemben del odrasti kot zmanjševanje njegovih vplivov na okolje, pri čemer so v ospredju povečanje prostega časa, pripadnost skupnosti in skupnostno

delovanje, spoštovanje kulturne raznolikosti in človekovih pravic, samorefleksivnost, ustvarjalnost, demokratičnost, pravičnost ter skrb za zdravje in zadovoljevanje temeljnih človeških potreb (Research and Degrowth 2010, str. 524). Vizija odrasti mora posameznikom ponuditi občutek varnosti in sliko boljše prihodnosti, saj njene radikalne spremembe sicer ne bodo mogoče oz. bodo ob pričakovanih turbulentnostih družbene transformacije hitreje zaustavljene (Dietz in Pickett 2010, str. 63). Zato namesto velike družbene razslojenosti in privatizacije obilja obljublja materialno zadostnost ter družbeno in medgeneracijsko pravičnost (Plut 2019, 2023), namesto instrumentalizacije družbe za namene produktivnosti pa krajše delavnike in več časa za (okoljsko čim manj ogrožajoče) prostočasne aktivnosti ter s tem večjo možnost zadovoljevanja raznolikih človeških potreb in dviga kakovosti življenja (Liegey in Nelson 2020, str. 43–44).

Področje družbenih in individualnih posledic odrasti je njenim avtorjem tako pomembno tudi zato, ker je na njem koncept deležen največ kritik. Poleg utopičnosti se najpogosteje pojavlja kritika, da odrast s postopnim upadanjem povpraševanja potrošnikov pomeni povečevanje stopenje brezposelnosti, ki lahko (tudi iz neekonomskih razlogov) znižuje posameznikovo blagostanje, na kar avtorji odgovarjajo s predlogi krajših in bolj izpolnjujočih delavnikov, zmanjševanja odvisnosti ekonomskega modela od povpraševanja ter zagotovitve zadovoljujoče zaposlitve za vse, ki si je želijo (Dietz idr. 2010; Liegey in Nelson 2020, str. 43–44; O’Neill 2014, str. 328). Kar nekaj kritik se nanaša tudi na samo poimenovanje odrasti (fra. *décroissance*, ang. *degrowth*) zaradi nakazovanja na nasprotje rasti, kar pa ni najustreznejša reprezentacija koncepta, saj sta osrednjega pomena transformacija ekonomskega modela in kakovostno življenje človeka ob njegovem manjšem vplivu na okolje. Takšno poimenovanje ima lahko negativno konotacijo, ustvarja nejasnosti in deluje odvrtačo, s tem pa lahko doseže celo nasproten učinek od zelenega in okrepi namesto omaje diskurz gospodarske rasti (Drews in Anatal 2016; van den Bergh 2011). Zato upe za ustrezno in poglobljeno seznanitev čim večjega števila ljudi z odrastjo več avtorjev (npr. Bobulescu 2022; Prádanos 2015) polaga v izobraževanje (odraslih), za doseganje večjih družbenih sprememb pa bi si moralo zanje vztrajno prizadevati široko družbeno gibanje, ki se lahko oblikuje le ob krepitvi zavedanja problematike nenehne gospodarske rasti (Dietz in Pickett 2010, str. 63).

Kopnina (2020) kot primerno konceptualno obliko izobraževanja za takšno kritično ozaveščanje navaja ekopedagogiko, zasledovanje neskončne gospodarske rasti pa je kritizirano tudi v postkolonializmu, ekofeminizmu in okoljski etiki.

4.5 Ključne ugotovitve

V poglavju smo predstavili štiri teoretične perspektive, ki vedno bolj oblikujejo področje IOTR: postkolonialne teorije, ekofeminizem, okoljsko etiko ter odrast in ekonomijo stabilnega gospodarstva. Vsaka perspektiva je raznolika in doda nove uvide področju IOTR, imajo pa vse štiri skupno točko v prepletu družbene in okoljske dimenzije TR ter v kritiki modernizma. Kritizirajo modernistične hierarhične dualizme, antropocentrično in instrumentalno dojemanje okolja, navidezno človeško ločenost od okolja in superiornost nad njim, enoznačno pojmovanje družbene dominacije, zanemarjanje subjektivnosti, kulturni univerzalizem ter verjetje v možnost neskončne gospodarske rasti.

Postkolonialne teorije so se na področju IOTR prvotno uveljavile v okviru izobraževanja za globalno državljanstvo, ob naraščanju pomena globalne družbene pravičnosti pa so postale ključen kritični prispevek tudi širše v izobraževalni teoriji. Poudarjajo nujnost epistemološke pluralizacije v izobraževanju, saj se v primeru zasledovanja zgolj ene perspektive etnocentrično zatira vse, ki jim je bližje karkoli drugega, obenem pa je pluralizem ustreznejši način za spopadanje s kompleksnimi izzivi današnjega časa. V naši družbi in na globalni ravni trenutno ideološko prevladuje zahodna epistemologija razsvetljskega humanizma, ki svojo dominacijo ohranja prek lastnega univerzalizma in različnih načinov zanikanja realnosti. Zato se postkolonializem osredotoča na alternativne načine védenja, politične interese v procesih produkcije znanja ter potrebo po dekolonizaciji izobraževanja in razvoju etične solidarnosti za priznanje drugačnosti. Vsako znanje mora postati pojmovano kot partikularno, situacijsko, začasno in nepopolno, a hkrati legitimno in nepogrešljivo v svojem kontekstu. S tem ko postkolonializem preizprašuje zahodni humanizem kot univerzalno epistemologijo, preizprašuje tudi univerzalnost razvoja, temelječega na nenehni gospodarski rasti, in se tako zavzema tudi za ekološko, ne le družbeno pravičnost. Obe obliki pravičnosti sta namreč ob prepletu človeka in okolja dosegljivi zgolj skupaj.

Ekofeminizem vzporedno obravnava zatiranje žensk in zatiranje okolja, saj njun skupni izvor vidi v patriarhalnem sistemu, pri čemer enako kot postkolonializem verjame zgolj v skupno doseganje družbene/spolne in okoljske pravičnosti. Zaradi tega vzpostavlja povezave med različnimi družbenimi in okoljskimi problemi ter analizira družbene vzorce, ki vodijo do njih. Kot osrednji sistem patriarhalne dominacije se kaže kapitalizem, ki najvišje nagrajuje izkoriščevalce ljudi in okolja. Zato se ekofeminizem bori proti instrumentalnemu dojemanju človeka in okolja ter želi z namenom razvoja etičnih vrednot in doseganja korenitih sistemskih sprememb razviti družbeno zavedanje o medsebojni soodvisnosti vseh človeških in nečloveških bitij ter potrebi po bivanju in delovanju v medsebojnem sožitju. Za doseganje takšnih družbenih sprememb kot ključne akterke vidi predvsem ženske zaradi njihove obstoječe družbene in ekonomske vloge ter posledično drugačne perspektive, ključno vlogo pa ima tudi izobraževanje, ki ima moč razkrajati modernistične samoumevnosti ter osvetliti različne načine družbene dominacije in povezanosti človeka z okoljem.

Okoljska etika proučuje moralni odnos človeka do drugih bitij in nežive narave ter nanje razširja moralno odgovornost z izpostavljanjem notranje (namesto instrumentalne) vrednosti nečloveškega okolja. Tako se spopada z (zahodnim) antropocentričnim dojemanjem sveta ter pojmovanjem človeka kot vladarja narave, kot nasprotje pa ponuja ekocentrično perspektivo, ki predpostavlja notranjo vrednost nečloveškega okolja in povezanost/soodvisnost vsega v okolju (vključno s človekom). S poudarjanjem enake vrednosti različnih organizmov ima okoljska etika implikacije tudi za družbeno enakost in potrebo po zmanjšanju dominacije tako nad okoljem kot nad sočlovekom, izobraževanju pa zadaja nalogo preizpraševanja instrumentalnega dojemanja okolja ter razvijanja moralne odgovornosti do živega in neživega sveta.

Zadnja obravnavana teoretična perspektiva, odrast in ekonomija stabilnega gospodarstva, se najkonkretnije loteva ekonomske dimenzije TR, ki mora, kot poudarjamo že v drugem poglavju, biti obravnavana skozi družbeno in okoljsko dimenzijo in ne obratno. Ekonomija stabilnega gospodarstva predvideva trajnostno in stalno kvantitativno stagnacijo gospodarstva ob nadaljnjem kvalitativnem razvoju ter pravično delitev prihodkov in obstoječega bogastva na lokalni in globalni ravni. Za doseganje trajnostne ekonomije stabilnega gospodarstva je (predvsem) v

bogatih državah najprej potrebna odrast, medtem ko se mora v najrevnejših državah gospodarska rast nadaljevati še toliko časa, da bodo dosegle finančne razmere, ki vsem omogočajo kakovostno življenje. Odrast ne pomeni (zgolj) gospodarske odrasti oz. recesije, ampak transformacijo v trajnostno družbo in ekonomski sistem, ki ni odvisen od nenehne gospodarske rasti. Gospodarstvo je treba prilagoditi planetarnim mejam, k čemur lahko pripomorejo minimiziranje porabe virov in njihova učinkovita uporaba, zamenjava razvojnih modelov, povečevanje dohodkovne enakosti, sprememba bančniškega sistema in potrošniške kulture, financiranje projektov za ohranjanje biodiverzitete ter zmanjševanje količine odpadkov in onesnaževanja, ob tem pa sta za doseganje odrasti enako pomembna povečevanje kakovosti človeškega življenja ter vzpostavljanje solidarnostne in pravične družbe.

5 Didaktični pristopi v izobraževanju odraslih za trajnostni razvoj

V predhodnih poglavjih monografije smo se že dotaknili različnih didaktičnih pristopov, ki so posebej primerni za IOTR oz. za doseganje osebnih in družbenih sprememb v smeri družbene in okoljske trajnosti. V prvem in drugem poglavju smo ob ciljnih razvoja kritičnega mišljenja in opolnomočenja skupnosti izpostavili participativne in na učečega se osredinjene izobraževalne pristope, kot so pristopi akcijskega učenja, v tretjem poglavju smo z ekopedagogiko poudarili nujnost dialoščnosti in kritične refleksije ter s transformativnim učenjem pomen umetniških praks in vsakokratnega prilagajanja specifičnemu učnemu kontekstu, v četrtem poglavju pa je bila v ospredju pluralizacija perspektiv v izobraževanju. Predvsem ob obravnavi emancipatorne smeri transformativnega učenja se je pokazala ključna vloga oblikovanja ustreznega učnega okolja in ustvarjanja učne skupnosti prek skupinskih oblik izobraževanja ter sodelovalnega in izkustvenega učenja.

Navedeno sovпада s trditvijo Ličnove idr. (2017, str. 25–26, 33), da so za doseganje trajnostnih sprememb na ravni mišljenja in delovanja posebno primerni pristopi izkustvenega, sodelovalnega in akcijskega učenja,⁴⁴ ki sledijo načelom transformativnega učenja in so vpeti v prakso, obenem

44 Kot druge v IOTR pogosto uporabljene metode in strategije Ličen (2011, str. 41–42) identificira še projektno učenje, učenje ob problemih, situacijsko učenje in raziskovanje vsakdanjih praks, družinsko učenje, medgeneracijsko učenje, učeče se skupnosti/skupnosti prakse, (vrstniško) mentorstvo, svetovanje in vodenje.

pa prispevajo k razvoju skupnosti. Vsi trije naštetih pristopi skladno s kognitivnokonstruktivističnimi teorijami sledijo glavnim poudarkom učenja in izobraževanja odraslih (Radovan 2012): potekajo z delovanjem, vezani so na življenjske probleme, upoštevajo družbeni kontekst, so interaktivni in sodelovalni, vodijo v pridobitev novega znanja in spretnosti ter upoštevajo potrebe in interese udeležencev oz. so osredinjene na udeležence. V ospredju pristopov IOTR je torej soočenje s konkretnimi izkušnjami, zaradi česar lahko tudi sodelovalno in akcijsko učenje označimo kot obliki oz. podvrsti izkustvenega učenja.

V nadaljevanju se konkretnije osredotočamo na te tri pristope ter na njihove participativne in na učečega se osredinjene metode izobraževanja (na takšno osredinjenost nakazujejo že njihova poimenovanja, ki so namesto v aktivnost izobraževalca – izobraževanje – usmerjena v aktivnost udeležencev – učenje), pri čemer največ pozornosti namenimo izkustvenemu učenju kot skupnemu temelju vseh treh pristopov. Ob tem pri vsakem predstavljamo primer uporabe s svetovnega Juga, saj je z namenom zmanjšanja evrocentrične perspektive smiselno spoznati tamkajšnje izobraževalne prakse (namesto konceptualizacije), kot smo izpostavili že v drugem poglavju. Ob tem ponavljamo, da v IOTR udeležencem ne smemo vsiljevati specifične perspektive, ampak jih je treba ob predstavitvi raznolikih pogledov spodbujati k lastni kritični refleksiji in avtonomnemu oblikovanju odnosa do obravnavane vsebine.

5.1 Izkustveno učenje

Na učečega se osredinjene metode izobraževanja upoštevajo izobraževalne potrebe posameznika in njegovo avtonomijo ter so zato bližje temeljnim teoretičnim idejam izobraževanja odraslih kot bolj tradicionalne oz. na izobraževalca osredinjene metode (Radovan 2013, str. 6). Posameznikove izobraževalne potrebe pa izhajajo iz njegovih preteklih izkustev oz. izkušenj, zaradi česar morajo biti te vedno izhodišče načrtovanja programov izobraževanja odraslih, kar je ena temeljnih razlik med andragogiko in pedagogiko (Radovan 2000, str. 6). Navedeni poudarki so holistično upoštevani v pristopih izkustvenega učenja, med značilnosti katerih Morris (2020, str. 1068–1069) prišteva aktivno/participativno vključenost udeležencev in njihovo soočanje s še nepoznanimi izkušnjami (kar jim hkrati pomeni izziv in določeno tveganje), umeščenost znanja v čas in prostor, povezanost z dejanskimi problemi ter kritično

refleksijo kot način ustvarjanja pomenov in osmišljanja znanja, kar je lahko tudi čustveno precej naporen proces (npr. ob refleksiji lastnega položaja v skupnosti). Pristopi izkustvenega učenja predpostavljajo, da so pretekle in sedanje izkušnje nujni del učnega procesa, da učenje ob interakciji z okoljem poteka kot neskončen krožni – ne linearni – proces, da je izkustveno učenje holističen in zato najprimernejši način učenja glede na delovanje naših možganov, da so trenja med dimenzijami konkretnega in abstraktnega ter delovanja in refleksije ključni motivacijski dejavniki učenja, da imajo posamezniki raznolike in spreminjajoče se učne stile, ki se jim mora izobraževalec prilagajati, in da bi v izobraževalnih programih tudi preverjanje znanja moralo čim bolj avtentično upoštevati različne stopnje izkustvenega učenja (Kolb in Kolb 2018).

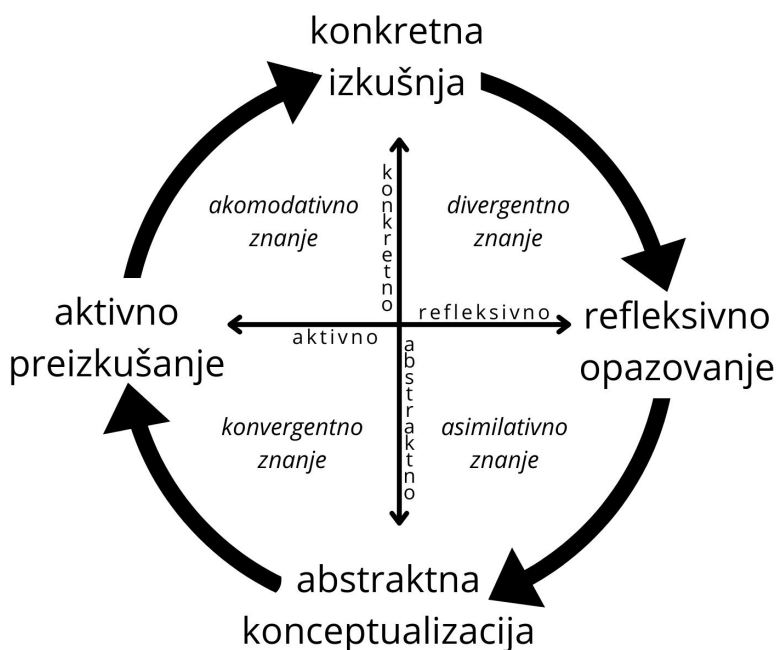
Jarvis (2006, str. 184) izpostavlja, da je z izjemo »predzavestnega učenja«, v katerem izkušnje zaobidejo kognitivno domeno oz. jih telo zazna nezavedno (Jarvis 2003, str. 26), vse učenje izkustveno, teorije izkustvenega učenja pa so kljub temu začele postajati širše prepoznane kot (znanstveno) legitimne šele v 80. letih prejšnjega stoletja ob vzponu kvalitativnega raziskovanja, ko so tudi subjektivne izkušnje v raziskovanju dobile več prostora. Kot začetnika teoretiziranja o izkustvenem učenju štejemo Johna Deweyja, ki je že na začetku 20. stoletja poudarjal nujnost povezovanja izobraževanja z izkušnjami udeležencev in dialektičnega prepleta delovanja, refleksije in konceptualizacije znanja ter oblikoval svoj model izkustvenega učenja. Za njim sta ključne premike na tem področju naredila Kurt Lewin in Jean Piaget s procesoma abstrakcije izkušenj in praktičnega preizkušanja naučenega po načelu akcijskega raziskovanja oz. s kognitivnim razvojem (otroka) v povezavi z avtentičnimi izkušnjami, na podlagi del (predvsem) teh treh avtorjev in njihovih modelov učenja pa je najbolj znano konceptualizacijo izkustvenega učenja oblikoval David A. Kolb, ki je v 70. letih vzpostavil krog štirih stopenj izkustvenega učenja: doživetje konkretne izkušnje, razmišljujoče/refleksivno opazovanje (z različnih gledišč), abstraktna konceptualizacija in aktivno preizkušanje, ki vodi v nova soočenja s konkretnimi izkušnjami (Knowles idr. 2015, str. 155; Radovan 2000, str. 7).

Kolb (2015), na katerega so med drugim pomembno vplivale Freirejeve ideje dialoški in nehierarhičnosti ob nenehni interakciji delovanja in refleksije v izobraževanju, poudarja nujnost holistične *transformacije izkušenj v znanje* in uravnotežene integracije vseh štirih stopenj izkustvenega učenja oz. učnih dinamik konkretno–abstraktno in

refleksivno–aktivno v učni proces, čeprav posamezniku vse stopnje običajno niso enako blizu, ampak so odvisne od njegovega učnega sloga. Ob dinamičnosti procesa izkustvenega učenja pa skladno z različnimi učnimi slogi v njegovih različnih stopnjah nastajajo tudi različne oblike znanja (gl. diagram 1). Ob interakciji konkretnega in refleksivnega prevladuje divergentno znanje (oblikovanje različnih perspektiv in alternativ), ob interakciji refleksivnega in abstraktnega asimilativno znanje (umestitev novega v predhodno znanje), ob interakciji abstraktnega in aktivnega konvergentno znanje (vzpostavljanje osrednje perspektive ali specifične rešitve problema) ter ob interakciji aktivnega in konkretnega akomodativno znanje (prilagoditev predhodnega znanja), pri čemer razrešitev ustvarjalnih trenj med njimi vodi v njihovo skupno integracijo in s tem v bolj celovito znanje (prav tam, str. 51, 68).

Diagram 1

Kolbov krog izkustvenega učenja in različne oblike znanja



Povzeto po Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. izd.). Upper Saddle River: Pearson Education, str. 68.

Kot vsak odmeven znanstveni koncept je tudi Kolbov krog izkustvenega učenja naletel na številne kritike. Nanašajo se predvsem na šibkost empiričnih utemeljitev, odmaknjenost modela od realnega družbenega konteksta, nedefiniranost konkretne izkušnje, zanemarjanje procesa refleksije, pretiran univerzalizem (stopnje izkustvenega učenja lahko namreč potekajo v različnem vrstnem redu ali sočasno, različne oblike znanja pa niso nujno tako strogo vezane nanje kot v modelu), eklektičnost modela in posledično nepovezanost njegovih stopenj ter nedodelan odnos med učenjem in znanjem (Marentič Požarnik idr. 2021, str. 24; Morris 2020, str. 1065). Kot odgovor na nekatere navedene kritike Kolb (2015, str. 51) v novejših delih izraziteje poudarja situacijsko pogojenost modela, kar je Morris (2020, str. 1071–1074) prenesel v naslednja posodobljena poimenovanja stopenj izkustvenega učenja: kontekstualno bogate konkretne izkušnje, kritično refleksivno opazovanje, kontekstualno specifična abstraktna konceptualizacija in pragmatično aktivno preizkušanje.

Skladno s stopnjami in kontekstualno umeščenostjo se izkustveno učenje v izobraževalnih programih običajno začne s konkretnim dogodkom, ki ga premišljeno organizira izobraževalec (npr. igro vlog, terenskim delom, naravoslovnim eksperimentom), nadaljuje z individualno ali skupinsko refleksijo te izkušnje, sledi stopnja abstraktne konceptualizacije s poudarkom na razumevanju pomena izkušnje (pogosto vključuje predavanje ali uporabo dodatnih učnih virov), krog pa se sklene s pobudo udeležencem za uporabo naučenega v avtentičnem okolju, običajno zunaj izobraževalnega programa (Kolb in Kolb 2018, str. 8). V izobraževalni praksi so se ob vsakokratnem upoštevanju partikularnosti posameznega konteksta uveljavile številne raznolike skupine metod izkustvenega učenja. Marentič-Požarnik idr. (2021, str. 30–60) ločujejo med (a) *izkustvenim učenjem »v resničnem svetu«*, kamor sodijo npr. študijska praksa, izleti, terenske vaje in aktivnosti v naravnem okolju (npr. prakticiranje gozdne pedagogike); (b) *izkustvenim učenjem, zasnovanim na spoznavanju kulturne dediščine ter umetniškem (po)ustvarjanju*, kar vključuje aktivnosti v galerijah in muzejih (muzejska pedagogika) in likovno, glasbeno, gledališko ali filmsko udejstvovanje; ter (c) *metodami »simulirane« resničnosti*, ki pogosto vsebujejo elemente igre in združujejo naslednje raznolike pristope organizacije izkustvenega učenja v učilnici:

- skupinska interakcija (delo v skupinah po navodilih izobraževalca),
- strukturirane vaje (po korakih opredeljeno soočenje s specifičnimi izkušnjami),
- simulacija in igre vlog (predstavitev posameznih izkušenj v poenostavljeni obliki),
- igre s pravili in konstrukcijske igre (premišljena uporaba iger v izobraževalne namene),
- socialne igre (igre z glavnim ciljem izboljšanja skupinskih interakcij in komunikacije),
- telesno gibanje (uporaba ustvarjalnega giba v povezavi z učno vsebino),
- telesno in duševno zavedanje, sproščanje in vizualizacija (telesne vaje za zmanjševanje napetosti in stresa ter povečevanje koncentracije in ustvarjalnosti),
- podporne metode izkustvenega učenja (namenjene predvsem spodbujanju refleksije – npr. opazovanje skupinske komunikacije in interakcij, uporaba tehnologije za vodenje ali beleženje učnega procesa, izpolnjevanje vprašalnika, pisanje dnevnika),
- klasične metode (namenjene dopolnitvi izkustvenih aktivnosti – predavanje, študija primera, branje gradiva, zapisovanje vsebine).

Primer dobre prakse uporabe izkustvenega učenja v IOTR predstavljata Kieu in Singer (2017), ki opisujeta program izobraževanja učiteljev o temah TR na vietnamski Univerzi Danang v izvedbi različnih nevladnih organizacij. Učne aktivnosti programa so obsegale deljenje izkušenj praktikov ITR, delo v parih in skupinah s člani iz raznolikih znanstvenih disciplin, predavanja in diskusije s strokovnjaki in znanimi osebami, igre vlog, terensko delo ter spodbujanje udeležencev (tudi finančno) za uporabo pridobljenega znanja v projektih, nadaljnjih izobraževalnih programih ali kampanjah ozaveščanja javnosti na področju TR. Prav te aktivnosti po koncu izobraževanja so udeleženci izpostavili kot najkoristnejše zaradi možnosti praktične in avtentične uporabe naučenega, poročali pa so tudi o razširjenem znanju o temah TR, osebni razvoju ter razvoju socialnih, sodelovalnih in finančnih spretnosti. Zanimiv primer uporabe pristopa izkustvenega učenja navajata tudi Aguayo in Eames (2017) z juga Čila, kjer so v sodelovanju z lokalnimi prebivalci razvili spletno mesto kot obliko skupnostnega IOTR (verjetno bi ga bilo primerneje označiti zgolj za spletni učni

vir). Vsebovalo je informacije o ekološkem, biotskem in turističnem pomenu lokalnega jezera Lanalhue, pobudah lokalnih skupnosti ter kulturi in zgodovinski marginalizaciji Mapučov, lokalnih staroselcev. Hkrati je spletno mesto spodbujalo interakcijo z vsem naštetim v realnem okolju in naknadno vračanje na svoje spletne strani za poglobitev raziskovanja in s tem procesa izkustvenega učenja obiskovalcev. Kvalitativna evalvacija uporabe spletnega mesta je pokazala, da so njegove strani poleg k razvoju znanja pripomogle tudi k razvoju kritičnega mišljenja ter aktivnemu delovanju udeležencev/obiskovalcev v lokalnem okolju v smeri družbene in okoljske trajnosti, čeprav je takšno delovanje že v naslednjih nekaj mesecih precej izzvenelo.

5.2 Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje, ki bi ga lahko med metodami izkustvenega učenja uvrstili med skupinske interakcije, je ob aktivnem pridobivanju znanja namenjeno tudi razvijanju spretnosti, pomembnih za delovanje v skupnosti pri reševanju družbenih in okoljskih problemov (Marentič Požarnik 2011, str. 22), ter izboljšanju strategij učenja udeležencev (učenje učenja) prek medsebojne pomoči oz. sodelovanja v majhnih skupinah, zaradi česar je pogosto označeno za nasprotje individualnega/tekmovalnega učenja kot prevladujočega načina učenja v izobraževalnem sistemu (Johnson in Johnson 2018; Johnson idr. 2013). Ključni element sodelovalnega učenja, kot se je izraziteje začelo razvijati v 80. letih, je jasna delitev odgovornosti med udeleženci oz. člani posameznih skupin ob njihovem zavedanju medsebojne odvisnosti in zavzemanju za doseg skupnega cilja. Tako običajno ustvarimo učne skupnosti, v katerih člani ob izpolnjevanju določenih nalog sooblikujejo učni proces in razvijajo socialne spretnosti (Ellerani in Gentile 2013), kar je mogoče uspešno prenesti tudi v virtualno okolje (Kövecses-Gósi 2018; Radovan in Kristl 2020). Ob sodelovanju med udeleženci potekajo različne diskusije, v katerih pojasnjujejo svoje poglede ali razumevanje vsebine, kar pogosto pripelje do novih spoznanj tako pri verbalno aktivnejših članih skupin kot pri tistih, ki pretežno poslušajo razpravljanje kolegov (Gillies 2016b, str. 188), hkrati pa se kažejo tudi pozitivni vplivi sodelovalnega učenja na njihovo učno motivacijo (Gillies 2016a, str. 51; Marentič Požarnik 2000, str. 199).

Za uspešno uvajanje sodelovalnega učenja v izobraževalni program je treba upoštevati predvsem njegova temeljna načela. Peklaj (2001, str. 20) kot prvo takšno načelo izpostavlja *delo v skupinah*, saj je to nujni element sodelovalnega učenja. Skupine so največkrat sestavljene heterogeno, kar ob raznolikih perspektivah in zmožnostih udeležencev spodbuja ustvarjalno mišljenje ter izboljšuje socialne spretnosti in odnose med raznolikimi osebami. Za doseganje heterogenosti skupine člane običajno določi izobraževalec ali pa so določeni z naključnim izborom (npr. z žrebanjem ali preštevanjem). Zadnji način se uporablja predvsem za kratkotrajne oblike sodelovalnega učenja, saj vzpostavlja možnost neustrezne/pretirano homogene razporeditve. Posamezne skupine morajo biti dovolj majhne, da dosežemo čim večjo aktivnost udeležencev (običajno so najučinkovitejše štiričlanske skupine, ki se v določenih delih učnega procesa razpolovijo v pare, medtem ko pri skupinah s po tremi osebami navadno izstopata dva udeleženca ob večji pasivnosti tretjega). Ko so skupine oblikovane in razporejene, je priporočljivo izvesti katero od aktivnosti za razvoj skupin (npr. medsebojno intervjuvanje, iskanje skupinskega imena ali slogana, izvedba kratkih iger, medsebojno (nekonfliktno) primerjanje vrednot), kar pomembno pripomore k uredničenju naslednjega temeljnega načela sodelovalnega učenja, poimenovanega *pozitivna soodvisnost*. Ta se nanaša na spoznanje udeležencev, da skupinskega cilja ne morejo doseči, ne da bi dosegli individualne cilje vseh članov skupine. Uspeh posameznika in skupine sta soodvisna, obveznosti in koristi pa so med člani skupine vzajemne. Glede na način oblikovanja soodvisnosti skupine je mogoče ločiti med soodvisnostjo ciljev (npr. skupni končni izdelek ali skupinsko vrednotenje dela), nagrad (vsi člani skupine prejmejo enako nagrado), virov (vsak član prejme le del informacij ali delovnih materialov, tako da mora za doseg skupnega cilja vsak prispevati svoj del), vlog (te se medsebojno dopolnjujejo in pogosto menjajo; npr. zapisovalec, spodbujevalec, opazovalec, poročevalec) in nalog (razdelitev nalog med člani skupine, tako da nihče nobene ne more dokončati sam, ampak potrebuje pomoč skupine).⁴⁵ Ob upo-

45 Schoor idr. (2015, str. 103) so skeptični do (zgolj) takšnega oblikovanja pozitivne soodvisnosti, saj se lahko tudi ob vzpostavitvi soodvisnosti ciljev, nagrad, virov, vlog in nalog še vedno razlikujejo delovni in učni standardi med učečimi se. Nekateri svoj del skupinskega dela opravijo zelo natančno, drugi pa so bolj površni, zaradi česar skupni izdelek/izid po standardu nekaterih lahko ni dovolj kvaliteten ali pa morajo sposobnejši člani na ta račun opraviti več dela. Zato Schoor idr. (prav tam) dodajajo, da morajo biti za uspešno sodelovalno učenje skupni/pozitivno soodvisni tudi standardi udeležencev oz. njihova pričakovanja glede končnih rezultatov. Na oblikovanje pozitivne soodvisnosti ima dodatno velik vpliv tudi kultura določenega okolja. Ghahraman in Tamimy

števanju načela pozitivne soodvisnosti se lahko še vedno pripeti eden od ključnih problemov večine oblik skupinskega dela – neenakovredna porazdelitev dela, zaradi česar se tretje načelo sodelovalnega učenja glasi *posameznikova odgovornost*. Ob razpršeni odgovornosti med člani skupine, ki jo lahko posamezni člani izkoristijo za opravljanje minimalnega dela skupne naloge, je zelo pomembno, da delo posameznika v skupini ostane jasno vidno in merljivo, saj se s tem ohranja njegova lastna odgovornost. Zato morajo skupinske naloge jasno opredeljevati posamezne naloge različnih članov skupine (najbolje, da se o tem dokončno dogovorijo kar sami člani skupin), v ta namen pa pogosto uporabimo končno plenarno poročanje skupine o opravljenem delu (prav tam, str. 20–39).

Četrto temeljno načelo sodelovalnega učenja po Peklaj (2001, str. 40–43) obravnava *sodelovalne veščine pri delu v skupini*, ki so pomembne za povezanost skupine in še posebno potrebne pri heterogenih skupinah, v katerih še ne obstaja predhodna medsebojna povezanost. Sodelovalne veščine, kot so poslušanje, jasno izražanje, parafraziranje, odprtost za novosti, medsebojna podpora, konstruktivno reševanje konfliktov, odkrivanje problemov in razvijanje občutka odgovornosti, omogočajo sodelovanje, razumevanje in pomoč, najpreprosteje pa jih spodbujamo in razvijamo z modelnim učenjem, izmenjavo različnih vlog in struktur v skupini ali usmerjanjem pozornosti na procese med člani skupine (prav tam; Peklaj 2004, str. 16). Za razvoj vsebinskega znanja in sodelovalnih veščin mora sodelovalno učenje slediti primerni *strukturni nalogi*, kar je tudi njegovo zadnje temeljno načelo. Pri vsaki strukturi opredelimo izvajalce naloge in aktivnosti, ki jih izvajajo, ob čemer je poleg struktur, namenjenih specifično učenju veščin, mogoče ločiti še (Peklaj 2001, str. 57–59):

- *strukture za utrjevanje znanja* (npr. odgovarjanje na vsebinska vprašanja izobraževalca ob predhodni diskusiji po skupinah, pri čemer vsakič odgovarja drug član skupine),
- *strukture za razvoj pojmov* (npr. medsebojni intervju v parih o določenem pojmu, ki mu sledi skupinska diskusija)
- *strukture sodelovalnih projektov* (npr. izobraževalec predstavi teme in zastavi različne naloge v skupini, čemur sledijo dogovarjanje med

(2017, str. 104) kot najvplivnejša kulturna dejavnika oblikovanja pozitivne soodvisnosti opredelita kulturno usmerjenost v skupnost in stopnjo institucionalne kolektivistične usmerjenosti, v skladu s katerima je smiselno načrtovati morebitne uvodne povezovalne aktivnosti.

- člani skupine o razdelitvi nalog in njihova izvedba, predstavitev opravljenega dela vsakega člana skupine ter skupinska diskusija s skupno sintezo posameznih prispevkov),
- *sestavljene strukture oz. sestavljanke* (npr. izobraževalec predstavi temo in razdeli učno gradivo, na podlagi katerega udeleženci opravijo različne individualne naloge, sestanejo se člani različnih skupin z enakimi individualnimi nalogami, ob ponovni združitvi prvotnih skupin pa vsak njihov član poroča o opravljenem delu, tako da se vsi udeleženci seznanijo s celotnim učnim gradivom).

Primer inovativne uporabe strukture sodelovalnih projektov v IOTR predstavljajo Noguchi idr. (2015, str. 28–29) z opismenjevalnim izobraževalnim programom za ženske, pripadnice staroselke skupine Kadazandusun, v malezijski vasi Tagudon. Zaradi dominantnosti malajščine in angleščine v malezijskem izobraževalnem sistemu so lokalni staroselski jeziki, kot so jeziki Kadazandusunov, postali družbeno marginalizirani, z njimi pa tudi njihova kultura in njihovi govorci, ki niso večji drugih/dominantnejših jezikov (v veliki večini so to ženske). Zato so se v izobraževalnem programu udeleženke najprej učile branja in pisanja v svojem jeziku, nato pa razvite spretnosti pismenosti uporabile za skupno pripravo enajstih ilustriranih knjižic o ohranjanju gozdov ter trajnostni rabi zemlje in vode na podlagi lastnih izkušenj in tradicionalnih ljudskih zgodb (za kar so si razdelile vloge in naloge). Znanje o njihovih lokalnih strategijah trajnostne rabe naravnih virov se je pred tem širilo zgolj v ožjem krogu prek ustnega izročila, sedaj pa je zapisano in objavljeno, tako da se bo ohranilo tudi za prihodnje generacije (knjižice so razdelili lokalnim knjižnicam in skupnostnim učnim centrom ter jih vključili v usposabljanje lokalnih izobraževalcev odraslih). Poleg razvoja lastne pismenosti in vidnejše vloge svoje družbene skupine v lokalnem okolju so udeleženke programa v procesu sodelovalnega in skupnostnega učenja torej pripomogle tudi k ohranjanju okolja in staroselske kulture.

5.3 Akcijsko učenje

Odrasli se najraje učijo ob razreševanju svojih problemov in dilem v manjših skupinah, v katerih odnosi niso hierarhični, vključno z odnosom

z izobraževalcem, ki zato namesto nadrejenega vodje opravlja vlogo posrednika, mentorja in usmerjevalca učenja (Radovan 2012, str. 6). Naštete značilnosti so osrednjega pomena že pri sodelovalnem učenju, pogosto so prisotne tudi pri izkustvenem učenju, v največji meri pa se ujemajo z akcijskim učenjem, pri katerem je v središču učnega procesa skupinsko reševanje konkretnega problema/izziva udeležencev, zaradi česar ga lahko označimo tudi kot specifično obliko izkustvenega učenja, ob izpolnitvi njegovih temeljnih načel pa tudi sodelovalnega učenja. Akcijsko učenje poudarja avtonomnost in razvoj posameznika, hkrati pa ob reševanju problemov cilja na razvoj učne/delovne skupine kot celote ter učenje učenja tako na ravni skupine kot posameznika. Najpogosteje ga povezujemo z reševanjem nerutinskih izzivov v podjetjih in drugih organizacijah, ključno vlogo v njem pa ima učenje z delovanjem v avtentičnem okolju. Yorks idr. (1999) akcijsko učenje opredelijo kot:

pristop za razvoj ljudi in sodelovanje z njimi, ki kot način učenja uporablja delo pri realnih projektih ali problemih. Udeleženci sodelujejo v majhnih skupinah z namenom izpeljave akcije in s tem rešitve svojega problema, ob tem pa se skupaj učijo, kako se iz te akcije učiti. S skupino pogosto sodeluje mentor, ki udeležencem pomaga pri učenju vzpostavljanja ravnotežja med delom in iz njega izhajajočega učenja. (str. 3, naš prevod)

Akcijsko učenje se je kot didaktična strategija in model situacijskega učenja začelo razvijati že v obdobju med svetovnjima vojnama, opira pa se na teorije transformativnega in projektnega učenja (Ličen 2012, str. 19). Njegovo izhodišče so vedno predhodno znanje in trenutni delovni izzivi udeležencev, zato se iskanje rešitve – in s tem učenje – začne z njihovim medsebojnim sodelovanjem, debatiranjem ter samostojnim preizkušanjem in dopolnjevanjem morebitnih rešitev, šele nato lahko sledi uporaba strokovnih učnih virov ali zunanjih strokovnjakov (O'Neil in Marsick 2007, str. 2). Skupinsko raziskovanje in učenje usmerjata medsebojno preizpraševanje in izmenjava mnenj, ki se med iskanjem rešitve nenehno poglobljata in/ali širita (tako kot pri akcijskem raziskovanju), udeleženci pa so običajno visoko motivirani za doseganje ustrezne rešitve, saj se s tem razreši konkreten problem iz njihovega življenja (prav tam). Ob preizpraševanju udeleženci pogosto ozavestijo svoje tiho znanje o problemu, ki ga nato aplicirajo na problemsko situacijo, ob čemer moramo morebitne napake videti kot nujni del učnega procesa (Thomas 2009; Zuber-Skerritt 2002). Zelo pomembno je tudi medsebojno

zaupanje in poslušanje udeležencev ter razmišljanje o pogledih drugih članov skupine, ki pogosto vodi v posameznikovo kritično refleksijo lastnih samoumevnih predpostavk glede obravnavane teme ter v razvoj novih možnosti delovanja na individualni in kolektivni ravni (O'Neil in Marsick 2007, str. 2).

Zastavljena vprašanja morajo biti odprta in kompleksna (tako kot učna situacija in obravnavan problem), poskusi reševanja pa ustvarjalni in obenem pragmatični, zaradi česar je končni rezultat učnega procesa nemogoče predvideti vnaprej (Zuber-Skerritt 2002, str. 115). Rešitev, ki jo udeleženci pogosto oblikujejo po številnih poskusih in napakah, lahko predvideva npr. sistemske spremembe, vključno s spremembami v razmerjih moči (v posamezni organizaciji ali širše), participativen način njenega nastanka pa zagotavlja široko podporo oblikovani rešitvi in osebno odgovornost udeležencev za njeno uresničitev (prav tam). Revans (2016, str. 3–13), osrednji avtor na področju akcijskega učenja, opredeli naslednje ključne značilnosti njegove uporabe:

- učenje je integrirano v *reševanje konkretnega delovnega problema ali izziva* in vključuje praktično delovanje na podlagi izkušenj udeležencev, kar običajno pripomore k dvigu njihove učne motivacije,
- reševanje problemov zahteva *kolegialno sodelovanje in postavljanje pronicljivih vprašanj*, zato je nujen element akcijskega učenja učenje sodelovalnih komunikacijskih spretnosti ter dajanja in sprejemanja konstruktivne povratne informacije (komunikacijsko učenje po teoriji transformativnega učenja),
- *vloga izobraževalca* je v zagotavljanju ustreznih pogojev za medsebojno učenje in komuniciranje, glede na posamezno skupino mora v večji ali manjši meri prevzeti moderatorsko vlogo in se pri tem vzdržati izražanja lastne perspektive (se pa tudi izobraževalec vedno nauči kaj novega ob razvoju novih načinov delovanja),
- *udeležba je vedno prostovoljna*, zato morajo biti udeleženci dobro seznanjeni z obravnavanim problemom in predvidenim potekom učnega procesa ter imeti možnost sprejeti informirano odločitev o lastni vlogi v njem,
- iskanje rešitve/učenje poteka v *nenehni izmenjavi delovanja in njegove refleksije* ter vedno nosi določeno tveganje, saj ima učni izid neposreden vpliv na življenje udeležencev, posledično pa je vsem

- vpletenim v interesu produktivno usmerjanje ciklov delovanja in refleksije,
- ob pojavu potrebe po *pomoči zunanjega strokovnjaka* ga najprej iščemo med osebami, ki so že povezane z obravnavanim problemom in bo zato rešitev imela posledice tudi zanje (npr. drugi sodelavci, osebe iz drugih organizacij s podobnimi izzivi, lokalni prebivalci), v vsakem primeru pa imajo rezultati akcijskega učenja močan vpliv in se odražajo tudi v življenju nekaterih oseb, ki v učni proces niso bile vključene.

Akcijsko učenje predpostavlja, da je za reševanje kompleksnih problemov najprimernejša skupina raznolikih oseb, ki se s temi problemi že ves čas ukvarja, kar mu zagotavlja široko uporabnost v raznolikih kontekstih. Tako se je v Mozambiku akcijsko učenje izkazalo za zelo uporabno pri trajnostni oskrbi s hrano in zmanjševanju revščine, kot opisujeta Ussivane in Ellwod (2020). V javni organizaciji, zadolženi za omenjeni nalogi, so naleteli na konflikt med interesi različnih deležnikov (lokalnih prebivalcev, države in kitajskih investitorjev), ki je onemogočil njihovo nadaljnje sodelovanje. Za raziskovanje in razrešitev tega problema so uporabili pristop akcijskega učenja in v proces odločanja vključili vse zaposlene v organizaciji z visokošolsko izobrazbo (nekateri od njih so lokalni prebivalci), kot pogoj dodelitve finančnih sredstev za različne aktivnosti pa so postavili predhodno skupinsko diskusijo/refleksijo, kljub temu da je nasprotovanje nadrejenim v Mozambiku družbeno nesprejemljivo vedênje. Skupina 22 zaposlenih se je tako sestajala najmanj na vsaka dva tedna na v povprečju tri ure trajajočih sestankih in v medsebojnem preizpraševanju načrtovala rešitve aktualnih izzivov organizacije. Z upoštevanjem različnih perspektiv jim je uspelo rešiti aktualne izzive, ki so jih pred tem videli kot nepremostljive, vzpostavljena odločevalska struktura organizacije pa se je ohranila tudi po tem. Primer akcijskega učenja odraslih na področju TR je bil že v letu 2011 evidentiran tudi v Sloveniji. Ličen idr. (2011, str. 52–53) so analizirali akcijsko učenje študentov pedagogike in andragogike ob sodelovanju v natečaju Ljudske univerze Ajdovščina za raziskovalne projekte s tematiko TR ter pri tem opredelili ključno vlogo interesa udeleženk za inoviranje in njihove identifikacije z vsebino aktivnosti, medsebojnega zaupanja in poznavanja udeleženk ob upoštevanju njihovih različnih znanj in pogledov, namenjanja zadostnega

časa refleksiji, ustreznih spretnosti reflektiranja udeleženk ter sprejetja napak kot virov nadaljnjega raziskovanja.

5.4 Ključne ugotovitve

V poglavju smo predstavili didaktične pristope izkustvenega, sodelovalnega in akcijskega učenja. Izkustveno učenje poteka ob aktivnem soočanju udeležencev s še nepoznanimi izkušnjami, njihovi refleksiji in abstrakciji teh izkušenj ter praktičnem preizkušanju naučenega, sodelovalno učenje ob sodelovanju udeležencev v manjših učnih skupinah in medsebojni delitvi odgovornosti za doseg skupnega cilja, akcijsko učenje pa ob skupinskem reševanju konkretnega problema iz življenja udeležencev. Vsi trije pristopi so se izkazali za uspešne v IOTR, kar je mogoče pripisati njihovim skupnim značilnostim v skladu s ključnimi poudarki IO in kognitivnokonstruktivističnimi teorijami: potekajo z delovanjem (ang. *learning by doing*), sledijo načelom transformativnega učenja, v središče postavljajo konkretne izkušnje udeležencev in uporabljajo na udeleženca osredinjene metode izobraževanja, upoštevajo družbeni kontekst, razvijajo učne skupnosti, udeležencem prepuščajo poglavitno vlogo pri sooblikovanju učnega procesa, izobraževalca pa postavljajo v vlogo mentorja, moderatorja in usmerjevalca učenja. Hkrati vsi trije pristopi poleg razvoja vsebinskega znanja ciljajo na razvoj socialnih oz. sodelovalnih spretnosti učečih se.

Ob vseh naštetih podobnostih je med pristopi tudi nekaj pomembnih razlik. Izkustveno in sodelovalno učenje sta v širše območje znanstvene legitimnosti vstopila šele v 80. letih 20. stoletja, medtem ko je bilo akcijsko učenje razširjeno že nekaj desetletij pred tem v okviru proučevanja upravljanja organizacij. Akcijsko učenje tudi najpogosteje v celoti poteka v avtentičnem okolju (običajno v organizacijah), izkustveno učenje lahko poteka v avtentičnem okolju ali ob simulaciji avtentične izkušnje v učilnici (prva možnost je načeloma bolj zaželena), sodelovalno učenje pa je najpogosteje umeščeno v izobraževalni kontekst in ga lahko v celoti kakovostno izvedemo v učilnici. Pomembna razlika je tudi v širini pristopov, saj lahko kljub njihovi precejšnji ohlapnosti in možnosti raznolike uporabe (v nobenem primeru ne gre za didaktične »recepte«, ki bi natančno določali učni potek) sodelovalno in akcijsko učenje označimo za ožja pristopa kot izkustveno učenje oz. celo za njegovi specifični obliki.

6 Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj v politiki in praksi

Na temelju teoretičnih uvidov, pridobljenih iz korpusa znanstvene literature na področju IOTR, se sedaj z empirično raziskavo obračamo k slovenskim praksam neformalnega IOTR in z njimi povezanim političnim vplivom. V nadaljevanju najprej opišemo izbran metodološki pristop, nato pa opišemo diskurzivne kategorije izobraževanja kot naš izbran analitični okvir ter predstavimo pridobljene rezultate. Rezultate empirične raziskave predstavljamo po posameznih ravneh analize, katerih preplet nato obravnavamo v konkretnih odgovorih na posamezna raziskovalna vprašanja. Tako sledimo celotni vertikali politike in prakse IOTR, v skladu z raziskovalnimi vprašanji in pridobljenimi podatki pa dajemo največji poudarek zadnji, organizacijski ravni.

6.1 Metodološki pristop

Tako kot so kompleksna in raznolika teoretična izhodišča na področju IOTR, so kompleksni in raznoliki tudi empirični podatki in uvidi o politikah in praksah IOTR. Zaradi tega smo se v naši raziskavi odločili za uporabo kombiniranega raziskovalnega pristopa, saj se uporablja predvsem za proučevanje kompleksnih raziskovalnih problemov, ki zahtevajo poglobljeno razumevanje različnih vrst podatkov in dokazov (Creswell in Plano Clark 2017, str. 23), zato ga za raziskovanje izobraževanja na področju TR priporočajo tudi Komatsu idr. (2023).

Kombiniran raziskovalni pristop smo tako uporabili z namenom oblikovanja čim bolj celovite slike o praksah neformalnega IOTR v Sloveniji in z njimi povezanih političnih vplivih, pri čemer smo kvantitativno metodo uporabili predvsem za pridobitev ključnih podatkov od vseh relevantnih organizacij, kvalitativni metodi pa za poglobljeno analizo političnih vplivov IOTR z različnih ravni in konkretnjega delovanja posameznih organizacij.

Creswell in Creswell (2018, str. 216) kot eno od prednosti kombiniranih pristopov izpostavljata možnost proučevanja tako posameznih politik kot njihovih učinkov. Prav zaradi vključitve različnih ravni (globalne, EU, nacionalne, organizacijske) raziskava med različnimi modeli kombiniranega raziskovanja primarno sledi *večstopenjskemu modelu*, ki ga Headley in Plano-Clark (2020) opredeljujeta kot:

model kombiniranega pristopa, ki sledi večstopenjski teoriji o sistemu z namenom boljšega razumevanja treh značilnosti tega sistema: holistične strukture sistema; posameznih elementov (ravni), ki se lahko razvijejo iz strukture ali skupaj z njo, lahko pa tudi sami razvijejo strukturo; ter procesov (mehanizmov), ki delujejo med elementi in strukturo. Elemente sistema običajno pojmuje kot obstoječe na nižjih ravneh, strukturo pa na najvišji ravni. Mehanizmi, ki delujejo znotraj sistema, lahko delujejo od zgoraj navzdol (strukturna vpliva na določene značilnosti elementov), od spodaj navzgor (elementi vplivajo na določene značilnosti strukture) ali recipročno (obojestranski vpliv strukture in elementov). Večstopenjski model raziskovanja s kombiniranimi metodami vključuje tako kvalitativne kot kvantitativne podatke in analitična orodja za oblikovanje integriranih ugotovitev o več kot enem vidiku večstopenjskega pojava – sistemu, ravni in mehanizmih –, ki presegajo, kar bi lahko ugotovili zgolj z uporabo tradicionalno kvalitativnega ali tradicionalno kvantitativnega pristopa. (str. 9, naš prevod)

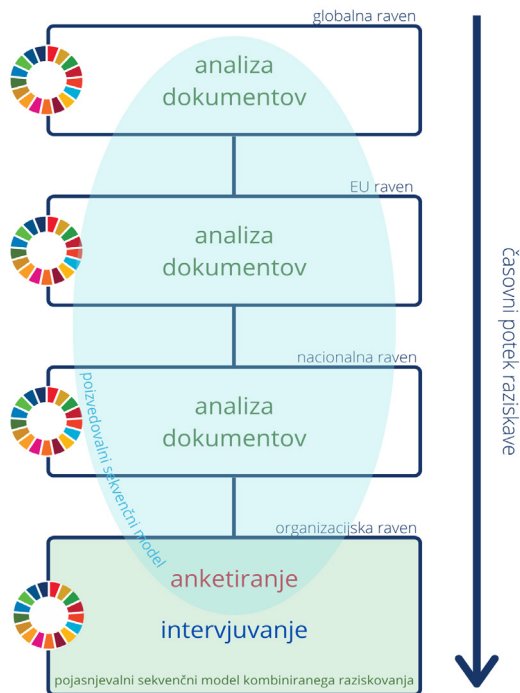
Večstopenjski model kombiniranega raziskovanja je torej namenjen boljšemu razumevanju (a) strukture proučevanega sistema, (b) posameznih ravni in elementov v sistemu ter (c) mehanizmov/procesov med posameznimi elementi sistema in v celotni strukturi sistema, pri čemer proučevane elemente običajno pojmuje kot sestavne dele nižjih ravni in strukturo kot sestavni del najvišje ravni, mehanizmi oz. procesi pa lahko potekajo od zgoraj navzdol (ang. *top-down*), od spodaj navzgor (ang. *bottom-up*) ali vzajemno ob interakciji strukture in elementov na istih ravneh. Kombinirani pristopi so še posebno primerni za večstopenjsko

raziskovanje, saj tako na vsaki proučevani ravni uporabimo tisto metodo, ki je za dano raven in njen specifični kontekst najprimernejša (Allen idr. 2016, str. 335).

Poleg večstopenjskega modela se naša raziskava po Creswellu in Plano-Clarkovi (2017) uvršča tudi v *participativno-emancipatorni model* kombiniranega raziskovanja, saj skladno s teoretičnim okvirom teži k družbenim spremembam in povečevanju družbene pravičnosti, v posameznih delih pa na podlagi dostopnih podatkov in zastavljenih raziskovalnih vprašanj sledi še obema osnovnima sekvenčnima modeloma kombiniranega raziskovanja (gl. diagram 2). V skladu s *poizvedovalnim sekvenčnim modelom* smo analizirali politike in pridobljene podatke uporabili pri pripravi anketnega vprašalnika, rezultate tega pa v skladu s *pojasnjevalnim sekvenčnim modelom* uporabili za izbor predstavnikov organizacij, ki smo jih povabili k sodelovanju v intervjujih, ter oblikovanje izhodiščnih vprašanj polstrukturiranih intervjujev.

Diagram 2

Potek raziskave in tehnike zbiranja podatkov



Kot je razvidno iz diagrama, smo v raziskavi sledili štirim ravnem politike in prakse IOTR. Na vsaki ravni smo uporabili tiste raziskovalne metode in tehnike, za katere smo menili, da bodo vodile k najustreznejšim rezultatom za oblikovanje odgovorov na zastavljena raziskovalna vprašanja. Z izjemo zadnje, organizacijske ravni, ki smo ji v skladu z raziskovalnimi vprašanji namenili največ pozornosti, smo na vseh ravneh uporabili enako raziskovalno metodo:

1. Na globalni, EU in nacionalni ravni smo uporabili metodo *analize dokumentov* kot »sistematičen postopek za pregledovanje ali vrednotenje dokumentov«, ki so nastali brez raziskovalčevega vpliva in so lahko tiskani ali digitalni (Bowen 2009, str. 27). Analiza poteka s pregledovanjem in vrednotenjem dokumentov, in sicer tako, da se na njihovi podlagi razvije novo znanje in razumevanje, pri čemer mora raziskovalec težiti k objektivnosti in občutljivosti za podatke (prav tam, str. 34). V naši raziskavi smo na vseh treh ravneh analizirali besedila za IOTR relevantnih politik v digitalni obliki – na globalni ravni politik OZN in UNESCO, na EU ravni politik organov EU, na nacionalni ravni pa politik Vlade RS. Konkretnije smo tako uporabili *analizo politik* kot način ugotavljanja vzrokov nastanka, konceptualnih predpostavk in potencialnih učinkov določenih politik v določenem obdobju (Rizvi in Lingard 2010, str. 45, 54), pri čemer smo se v skladu z izbranim analitičnim okvirom osredotočili na obravnavo tistih delov besedil politik, ki obravnavajo I(O)TR.
2. Na organizacijski ravni smo prvotne podatke o organizacijah in njihovih praksah pridobili s *spletnim anketiranjem*, s katerim pridobimo »kvantitativne opise trendov, odnosov in mnenj določene populacije« (Creswell in Creswell 2018, str. 147, naš prevod). V nadaljevanju raziskave smo te podatke dopolnili in poglobili s podatki, pridobljenimi s *polstrukturiranimi intervjuji*, v katerih so »teme in odprta vprašanja [vnaprej] zapisana, a ni treba natančno slediti njihovem zaporedju ali besedilu z vsakim intervjuvancem posebej« (Cohen idr. 2000, str. 278, naš prevod), namenjena pa so globljemu (kvalitativnemu) poizvedovanju o pogledih in mnenjih posameznih udeležencev raziskave (Creswell in Creswell 2018). V intervjujih je bil del vprašanj usmerjen v elaboracijo in konkretizacijo v vprašalniku podanih odgovorov, del pa v podatke, ki jih ni bilo mogoče pridobiti s kratkim vprašalnikom in zaprtimi vprašanji.

Poleg navedenega smo z namenom identifikacije in prikaza različnih diskurzov IOTR na vsaki ravni analiziranih politik uporabili *družbeno kartografijo*, ki jo Suša in Andreotti (2019) opredelita kot »metodo kvalitativnega raziskovanja v izobraževanju«, Paulston in Liebman (1994) pa kot učinkovito metodo postmodernističnega »vizualnega dialoga kot načina sporočanja dojemanja razvijajočih se družbenih sprememb v svetu okoli nas« ter dvodimenzionalno ponazoritev »raziskovalčevih zaznanih načinov uporabe, dodelitev ali prilagoditev družbenega prostora s strani družbenih skupin v določenem času in prostoru«, ki pomaga pri kompleksnem razumevanju in interpretaciji tako teoretičnih konceptov kot empiričnih podatkov (str. 215, naš prevod). Družbena kartografija problematizira samoumevne oz. »zdravorazumske« imaginarije ter osvetljuje omejitve, protislovja in nasprotja njihovih diskurzov in pripadajočih normativnih predpostavk, s čimer lahko odpira prostor alternativnim diskurzom (Andreotti idr. 2016, str. 85). Z grafičnim identificiranjem oz. kartiranjem heterogenih diskurzov v skupnem okviru izpostavlja njihove kompleksne in prepletajoče se odnose ter postavlja pod vprašaj pozitivistični imperativ po univerzalnih totalitarnih perspektivah in uniformnem znanju (Suša in Andreotti 2019). Paulston (2009, str. 977), ki družbeno kartografijo med drugim označi za hevristično metaforo razprav določenega področja in obliko Deleuzovega rizoma, opredeli pet korakov njenega oblikovanja: (1) izbira teme/razprave; (2) izbor širokega in reprezentativnega nabora besedil ter »prevod« njihovih ključnih značilnosti, idej in nazorov; (3) identifikacija različnih stališč in diskurzov v teh besedilih; (4) identifikacija ter prikaz prepletov teh stališč in diskurzov ter (5) preizkušanje in prilagajanje karte. Poleg teh korakov smo v naši analizi sledili trem diskurzivnim kategorijam izobraževanja in izobraževalnih politik Andreotti idr. (2016), nastalih z družbeno kartografijo, ter na njihovi podlagi ob analizi politik oblikovali lastne grafične ponazoritve ugotovitev⁴⁶ za vsako analizirano raven.

6.1.1 Diskurzivne kategorije izobraževanja kot analitični okvir

Kot smo na kratko opisali že v poglavju o sorodnih konceptih na področju ITR, so Andreotti idr. (2016) z uporabo družbene kartografije

⁴⁶ Ključne grafične ponazoritve ugotovitev za vse analizirane ravni so bile že objavljene v angleščini (gl. Košmerl 2024, 2025).

opredelile tri diskurzivne kategorije (prvotno visokošolskega) izobraževanja in izobraževalnih politik, ki sta jih Pashby in Andreotti (2016) uspešno uporabili pri analizi visokošolskih politik na področju ITR ter Pashbyidr. (2020) pri analizi konceptualizacij izobraževanja za globalno državljanstvo, sami pa smo jih uporabili pri analizi sorodnih izobraževalnih konceptov. Na podlagi navedenih analiz smo predpostavljali, da je tipologija podobno aplikativna tudi za analizo politik in praks IOTR ter to preizkusili v naši raziskavi. K izboru tipologije je ključno prispevala skladnost in reprezentativnost njenih kategorij z različnimi perspektivami, ki smo jih tudi sami zaznali v literaturi in politikah IOTR, ter njeno izogibanje pogostim kritikam na področju IOTR o površinski in instrumentalni obravnavi izobraževanja ter zanemarjanju zakoreninjenih vzrokov trenutnega družbenega in okoljskega stanja z obravnavo različnih prepletov diskurzov ter njihovim pozicioniranjem v skupni kapitalistični in kolonialni metapripovedi.

Tipologijo sestavljajo neoliberalna, liberalna in kritična kategorija diskurza,⁴⁷ ki se pogosto prepletajo (preplet dveh ali vseh treh kategorij; gl. diagram 3). Kategorije se razlikujejo predvsem v svojih primarnih usmeritvah ter v pojmovanju izobraževanja in znanja (Andreotti idr. 2016; Pashby in Andreotti 2016; Pashby idr. 2020):

- *Neoliberalna kategorija* diskurza teži k prispevku človeškemu kapitalu in gospodarskemu razvoju ter se v izobraževalnem sistemu odraža v šibkem javnem financiranju oz. njegovem zmanjševanju. Zato so izobraževalne institucije odgovorne predvsem trgu in se mu skušajo čim bolj prilagajati (marketizacija IO), ob čemer postane zelo pomembno oglaševanje in konkuriranje drugim ponudnikom izobraževanja. Znanje je v tej kategoriji dojeto kot blago in se instrumentalno vrednoti zgolj v okvirih neposredne finančne vrednosti, udeleženci izobraževanja pa so pojmovani kot stranke, ki so z izobraževalcem in izobraževalno institucijo v poslovnem razmerju. Vloga državne oblasti je v omogočanju delovanja in širitve trga, njen osrednji interes pa je dvig zaposljivosti udeležencev izobraževanja.

47 Diskurzivne kategorije v tipologiji v skladu s Foucaultom pojmujejo kot specifičen način govora, ki ga oblikujeta epistemologija in ontologija dominantnega imaginarija (Pashby in Andreotti 2016, str. 776).

- *Liberalna kategorija* diskurza teži k demokratičnosti, enakopravnosti, skupnemu dobremu, dejavni civilni družbi, inkluziji, univerzalnim vrednotam, svobodi posameznika, medsebojnemu spoštovanju, enakosti kultur in keynesianski ekonomski ureditvi, v kateri je osrednja sila nepredvidljivo povpraševanje, zaradi česar ima država ključno vlogo pri redistribuciji bogastva in zagotavljanju blaginje. Izobraževalne institucije so primarno odgovorne državi (ne trgu), izobraževanje pa je prepoznano kot sredstvo participativne demokracije in kot skupno dobro, ki ima samo po sebi vrednost pri oblikovanju državljanov za njihov prispevek k družbenemu razvoju in napredku, zaradi česar ga je treba zagotavljati tudi marginaliziranim skupinam. Liberalna kategorija želi harmonično združevati zagotavljanje demokratičnih pravic, družbenega blagostanja in ekonomske blaginje, a ob tem ohranja enoznačno razumevanje napredka (in državnega vodenja), ki zakriva povezave med materialnim in epistemološkim nasiljem gospodarskega razvoja (izkoriščanje in revščina, v nekaterih delih sveta tudi prilaščanje ozemlja in naravnih virov) ter s pomočjo neenake globalne porazdelitve bogastva in dela ohranja Zahod kot »prvi svet« (predvsem na račun »tretjega sveta«), s čimer vzdržuje (lokalne, nacionalne in globalne) strukturne neenakosti.
- *Kritična kategorija* diskurza teži k povečevanju družbene pravičnosti, spreminjanju statusa quo ter preizpraševanju sistemske nepravičnosti in zatiranja (npr. kapitalističnega izkoriščanja, (neo)kolonializma, rasizma), vključno z njihovimi zgodovinskimi vzroki. To želi doseči s prekinitvijo (enoznačnih) nasilnih vzorcev mišljenja in delovanja ter z njimi povezanih sistemov moči in znanja, ki so v sodobni družbi normalizirani ter dojeti kot neškodljivi in samoumevni, vplivajo pa na neenako porazdelitev materialnih sredstev in simbolne vrednosti med raznolikimi družbenimi skupinami. Ob tem v nasprotju z liberalno kategorijo ter reprodukcijo enoznačnega pojmovanja napredka in državnega vodenja poudarja njihovo transformacijo ter pluralizacijo prek zgodovinskih in sistemskih analiz vzorcev zatiranja ter nepravične delitve moči, dela in virov. V primerjavi z liberalno kategorijo daje večji poudarek sistemski ravni (liberalna pa posameznikovi), prakticiranju radikalnih oblik demokracije in pluralizaciji možnosti participacije civilne družbe. Izobraževanje je podobno razumljeno kot skupno dobro z a priori notranjo vrednostjo, ki pa ima etično

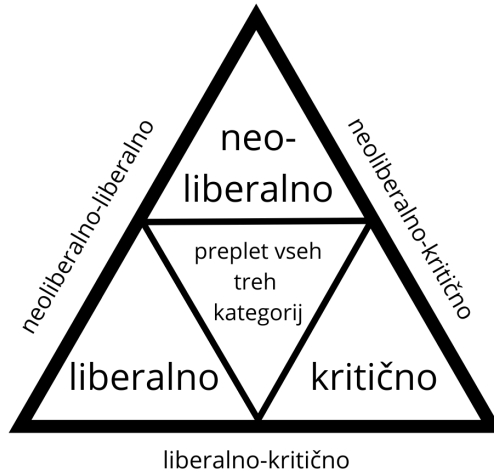
odgovornost opolnomočiti marginalizirane skupine in omogočiti (dejansko) pluralnost njihovih pogledov. Zato TR in IO zanj ne smeta potekati v paternalističnih odnosih, ampak je nujno spodbujati participacijo raznolikih glasov (ključna vloga lokalnih pogledov), interakcijo z drugačnostjo in alternativne razvojne pristope, okoljski problemi pa ne smejo biti videni kot ločeni od širših problemov kulturne, gospodarske in politične neenakosti.

Iz opisa kategorij je jasno razvidno, da daje tipologija prednost kritični kategoriji diskurza, kar je posledica njenih teoretičnih izhodišč, saj jo ključno oblikujejo kritike neoliberalizma, liberalizma/liberalnega subjekta in modernizma (Pashby in Andreotti 2016, str. 775). V skladu z njimi tipologija upošteva postkolonialno perspektivo in se zaveda, da so vse tri kategorije del *modernističnega/globalnega imaginarija*, ki zahodno/evropsko perspektivo projicira kot univerzalno ter normalizira kapitalistične in kolonialistične družbene odnose (Andreotti idr. 2016, str. 88). Posledično se lahko diskurzivne kategorije gibljejo zgolj v okviru možnosti in omejitev tega globalnega in navidezno univerzalnega imaginarija, saj ta vse svoje alternative dojema kot nerazumljive ali nemogoče, s čimer ohranja svojo dominantnost (prav tam; Pashby idr. 2020, str. 146). Kljub temu se kot poskus preseganja modernističnega imaginarija pojavlja »*postkritični*« *diskurz*,⁴⁸ ki z uvajanjem »post« *tradicij* (postmodernizma, poststrukturalizma in postkolonializma) preizprašuje kritično kategorijo kot skrajno/najradikalnejšo (npr. teoretične perspektive v četrtem poglavju), obenem pa se z njo prepleta iz potrebe po lastnem razumevanju v okviru dominantnega imaginarija, s čimer se vzpostavlja še četrti – kritično-postkritični – preplet diskurzov (Pashby idr. 2020, str. 156–157; Pashby in Costa 2021, str. 383).

48 Pashby in Andreotti (2016) ob analizi visokošolskih politik na področju ITR nista opredelili postkritičnega diskurza, kar smo pričakovali tudi v naši raziskavi, in zato postkritičnega diskurza nismo umestili v diagram. (Zgolj) v prepletu s kritično kategorijo so ga v diagramu naknadno opredelile Pashby idr. (2020) ob analizi konceptualizacij izobraževanja za globalno državljanstvo ter ga umestile zunaj obstoječega trikotnika treh kategorij dominantnega imaginarija, s čimer so nakazale širjenje oz. preseganje obstoječih kritik kritične kategorije. Postkritični diskurz se na zunanji strani trikotnika stika zgolj s kritično kategorijo, v prepletu s katero poskuša vstopiti v dominantni imaginarij. Hkrati so Pashby idr. (2020) v svoji analizi v prepletu z liberalno in neoliberalno kategorijo opredelile neokonzervativni diskurz (fokus na nacionalnih interesih in varnosti v mednarodnih odnosih), ki ga v izbranih politikah naše raziskave prav tako nismo pričakovali in ga zato nismo predstavili na diagramu. Uporabili smo diagram po zgledu tistega, ki so ga v svojih analizah uporabili Pashby in Andreotti (2016) ter Andreotti idr. (2016), smo bili pa pozorni tudi na morebitno prisotnost diskurzov zunaj treh na diagramu navedenih kategorij in njihovih prepletov.

Diagram 3

Diskurzivne kategorije izobraževanja



Prirejeno po Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K. in Nicolson, M. (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education, *Higher Education Research & Development*, 35, št. 1, str. 91.

Poleg različnih usmeritev ter pojmovanj izobraževanja in znanja se diskurzivne kategorije razlikujejo v ravni analize in intervencij ob težnji po doseganju družbenih sprememb oz. transformacij. Medtem ko sta neoliberalna in liberalna kategorija najbližje *metodološki ravni*, na kateri se transformirajo pristopi v politiki in praksi ob ohranjanju enakih ciljev, pogosto brez njihovega reflektiranja (spremembe v načinu delovanja – instrumentalni pristop ITR), je kritična kategorija bližje *epistemološki ravni*, na kateri se transformirajo posameznikova prepričanja (spremembe v načinu mišljenja/transformativno učenje po Mezirowu – emancipatorni pristop ITR), ki nato vplivajo na njegovo delovanje in odnose ter so pogosto katalizator podobnih sprememb pri drugih osebah v njihovi socialni mreži (Pashby in Costa 2021, str. 383; Pashby idr. 2020, str. 159).

Kritična kategorija diskurza s poglobljeno sistemsko analizo na epistemološki ravni ključno prispeva k izpodbijanju enoznačnih in izključujočih (neo)liberalnih vizij sveta ter razgradnji samoumevnosti hierarhičnih razmerij družbene moči (npr. Freirejeve ideje), še vedno pa ostaja v

modernističnem/globalnem imaginariju na enaki *ontološki ravni* (odsotnost sprememb v načinih obstajanja ob ločenosti človeka od narave ter determiniranosti obstoja z znanjem ob dominaciji ene – kartezijanske, teleološke, logocentrične in antropocentrične – oblike racionalnosti), kar skuša spremeniti postkritični diskurz (prav tam). Na podlagi navedenega je bilo že ob načrtovanju raziskave jasno, da se bomo tudi v naši analizi politik in praks IOTR gibal predvsem v območju treh diskurzivnih kategorij dominantnega imaginarija, ob tem pa bili pozorni na morebitne poskuse presejanja njegovih okvirov z uvedbo postkritičnega diskurza.

6.1.2 Izbrane politike

Z namenom doseganja visoke veljavnosti raziskave smo vanjo vključili ključne oz. krovne politike na globalni, EU in nacionalni ravni, na organizacijski ravni pa vse slovenske organizacije, ki so bile marca in aprila 2023 identificirane kot izvajalke neformalnega IOTR. Med ključne politike smo uvrstili tiste, ki jih kot take označujejo same organizacije, ki so jih oblikovale in sprejele, ob tem pa smo – ob zavedanju interdisciplinarnosti področja IOTR in vpliva raznolikih politik nanj ter z namenom večje primerljivosti različnih ravni – dodatno upoštevali kriterij, da na vsaki ravni izberemo tri vrste politik: (a) za TR ključno aktualno politiko (ne zgolj vezano na izobraževanje), (b) za ITR ključno aktualno politiko (ITR je na vseh ravneh bolj v ospredju kot zgolj IOTR) ter (c) za IOTR ključno aktualno politiko. Tako smo oblikovali spodnji nabor politik za analizo (tabela 3).⁴⁹

Tabela 3

Izbrane politike na globalni, EU in nacionalni ravni

	za TR ključna aktualna politika	za ITR ključna aktualna politika	za IOTR ključna aktualna politika
globalna raven	Agenda 2030	ITR za 2030	Marakeški akcijski okvir
EU raven	Evropski zeleni dogovor	Priporočilo Sveta o učenju za zeleni prehod in TR	Resolucija Sveta o novem evropskem programu za učenje odraslih 2021–2030

⁴⁹ Zgolj dva od izbranih dokumentov (še) nista dostopna v slovenščini. Kljub temu smo zaradi natančnosti analize izvirnega diskurza tudi na globalni in EU ravni uporabili dokumente v angleščini.

nacionalna raven	Strategija razvoja Slovenije 2030	Smernice vzgoje in ITR od predšolske vzgoje do downiverzitetnega izobraževanja	Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2022–2030
------------------	-----------------------------------	--	--

6.1.3 Zbiranje in obdelava podatkov

Na organizacijski ravni smo k izpolnjevanju spletnega anketnega vprašalnika povabili vse organizacije, ki v Sloveniji izvajajo neformalni IOTR, nato pa z dvanajstimi predstavniki organizacij opravili polstrukturirane intervjuje. Za sodelovanje v raziskavi je morala organizacija zadostiti vsaj enemu od treh kriterijev samoidentifikacije, in sicer je morala zagotoviti, da v okviru neformalnega izobraževanja odraslih (a) izvaja ITR, (b) zasleduje CTR 4.7 in/ali (c) hkrati zasleduje cilj ohranjanja okolja in povečevanja družbene pravičnosti. Marca 2023 smo s pregledom spletnih mest prepoznali 43 organizacij, ki so ustrezale vsaj enemu od zastavljenih kriterijev, in jih povabili k izpolnitvi vprašalnika. Štiri povabljene organizacije so v povratnem sporočilu zatrdile, da niso izvajalke neformalnega IOTR, za še dve povabljeni organizaciji smo po daljši neodzivnosti in dodatnem poizvedovanju drugih sodelujočih izvedeli, da (vsaj v obdobju pridobivanja podatkov) ne delujeta več, preostalih 37 povabljenih organizacij pa je izpolnilo vprašalnik. Hkrati smo v zadnji del vprašalnika vključili seznam povabljenih organizacij in sodelujoče prosili, da ga po potrebi dopolnijo glede na svoje poznavanje relevantnih organizacij. Tako smo po načelu snežne kepe našli in k sodelovanju povabili dodatnih 26 organizacij, od katerih se štiri v povratnem sporočilu ali v vprašalniku niso opredelile kot izvajalke neformalnega IOTR, preostalih 22 organizacij pa je ustrezno izpolnilo vprašalnik. Pridobljeni podatki organizacijske ravni so dostopni v Arhivu družboslovnih podatkov (Košmerl 2026).

Skupno je torej vprašalnik izpolnilo 59 organizacij, ki so z izjemo ene organizacije, ki je želela ostati popolnoma anonimna, navedene na strani 159. Med njimi je 20 javnih organizacij, 3 zasebne in 36 nevladnih. Velika večina sodelujočih organizacij je potrdila, da v okviru neformalnega IO izvajajo ITR (83 odstotkov) ter zasledujejo cilja ohranjanja okolja in povečevanja družbene pravičnosti (75 odstotkov), približno polovica (53 odstotkov) pa je označila zasledovanje CTR

4.7. Med predstavniki organizacij, ki so izpolnjevali vprašalnik, jih je 46 odstotkov za osrednjo vlogo v organizaciji označilo vodja organizacije, 36 odstotkov organizator izobraževanja, 31 odstotkov področni/projektni vodja, 22 odstotkov izvajalec izobraževanja in 6 odstotkov drugo – programska vodja pisarne, podpredsednik, mladinska delavka in svetovalec na področju razvoja kvalifikacij (seštevek presega 100 odstotkov, saj so nekateri udeleženci navedli, da imajo v svoji organizaciji več različnih osrednjih vlog).

Poleg seznama povabljenih organizacij in povabila k dodatnim predlogom je bilo v zadnjem delu spletnega vprašalnika povabilo k sodelovanju v naslednji fazi raziskave z udeležbo v intervjujih, na katero se je odzvalo 17 predstavnikov organizacije. Vse, ki so se odzvali, smo prosili za določitev termina in načina izvedbe intervjuja (osebno ali na daljavo), do dejanskega dogovora in izvedbe intervjuja pa je prišlo z 12 predstavniki organizacij, ki so na naslednji strani navedene v poševnem tisku, med katerimi so 3 javne organizacije in 9 nevladnih organizacij. Med intervjuvanci je 6 vodij organizacij, 4 projektne/področne vodje in 2 organizatorki izobraževanja. Vsi v svojih organizacijah delujejo že dalj časa in dobro poznajo prakse IOTR v njih.

Izbor politik je na podlagi že opredeljenih kriterijev potekal oktobra 2022. Vse dokumente smo prosto pridobili na spletu z izjemo slovenskih Smernic vzgoje in ITR od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja, ki niso več dostopne na spletu in smo jih zato osebno pridobili pri ministrstvu, pristojnem za izobraževanje. Sledilo je zbiranje podatkov z vprašalnikom in intervjuji, ki je skladno s pojasnjevalnim sekvenčnim modelom kombiniranega raziskovanja za posamezne organizacije potekalo zaporedno (vsaka v intervjuju sodelujoča organizacija je predhodno izpolnila vprašalnik), skupno gledano pa vzporedno, saj je izpolnjevanje vprašalnika potekalo dva meseca, od 17. 3. 2023 do 17. 5. 2023, medtem ko so bili intervjuji izvedeni v krajšem obdobju, med 28. 3. 2023 in 9. 5. 2023. Izpolnjevanje vprašalnika je potekalo v spletnem orodju 1KA in je povprečno trajalo 9 minut, izvedba intervjujev pa je trajala povprečno 45 minut.

Glede na želje intervjuvancev so bili štirje intervjuji izvedeni osebno (v prostorih sodelujoče organizacije ali na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani), 8 intervjujev pa na daljavo kot videoklic v programskem

- društva in združenja:
- ADRA Slovenija
- CER Partnerstvo za trajnostno gospodarstvo
- Društvo Humanitas – Center za globalno učenje in sodelovanje
- Društvo šolski ekovrtovi
- Društvo Trajna
- Društvo za izobraževanje in socialni razvoj – DISORA
- *Društvo za permakulturo Slovenije*
- Društvo Zaveščice za zavržene rastline
- Društvo za Združene narode za Slovenijo
- Eko krog – društvo za naravovarstvo in okoljevarstvo
- Ekologi brez meja
- Ekološko društvo Slovenj Gradec
- EN-LITE, Društvo za spodbujanje energetske pismenosti
- *Focus, društvo za sonaraven razvoj*
- Forum za enakopraven razvoj
- *Kulturno izobraževalno društvo PINA*
- *Mladinska zveza Brez izgovora Slovenija*
- Mladinski svet Slovenije
- Policy lab, društvo za raziskovalne in kulturne dejavnosti
- *SLOGA, platforma nevladnih organizacij za razvoj, globalno učenje in humanitarno pomoč*
- *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje*
- Združenje slovenskih katoliških skavtinj in skavtov
- Zveza društev upokojencev Slovenije
- Združenje EPEKA
- Zveza tabornikov Slovenije
- ljudske univerze:
- Center za dopisno izobraževanje Univerzum
- Ljudska univerza Ajdovščina
- Ljudska univerza Jesenice
- Ljudska univerza Kranj
- Ljudska univerza Krško
- *Ljudska univerza Murska Sobota*
- Ljudska univerza Nova Gorica
- Ljudska univerza Ormož
- *Ljudska univerza Postojna, Zavod Znanje Postojna*
- *Ljudska univerza Slovenska Bistrica*
- Ljudska univerza Tržič
- MOCIS center za izobraževanje odraslih
- Posoški razvojni center – enota ljudska univerza
- Razvojno izobraževalni center Novo mesto
- UPI – ljudska univerza Žalec
- Zasavska ljudska univerza
- preostale organizacije:
- Akademija Zelena Slovenija, Fit media, d. o. o.
- Andragoški center Slovenije
- Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje
- Center šolskih in obšolskih dejavnosti
- Center za trajnostni razvoj podeželja Kranj
- Center za trajnostni razvoj podeželja Maribor
- Ekvilib inštitut
- *Inštitut za mladinsko politiko*
- Inštitut za zdravje in okolje
- IPOP – Inštitut za politike prostora
- IRDO – Inštitut za razvoj družbene odgovornosti
- *Mladi za podnebno pravičnost*
- Povod, Zavod za kulturo in razvoj mednarodnih odnosov v kulturi
- Trajnostni park Istra
- Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj
- *Zavod Tri*
- Zavod za izobraževanje in kulturne dejavnosti Bob

okolju Zoom. Intervjuje smo z dovoljenjem intervjuvancev zvočno posneli ter nato transkribirali, pregledali in njihove relevantne dele uredili v tabele glede na posamezna raziskovalna vprašanja. V naslednjem koraku smo tabelarične zapise intervjujev odprto kodirali, upoštevajoč nepredvidljivost podatkov, pridobljenih s polstrukturiranimi intervjuji, in s tem omejeno možnost vnaprejšnjega oblikovanja kod in kategorij. Za posamezne zaključene celote odgovorov intervjuvancev smo v digitalnem urejevalniku besedil najprej oblikovali kode kot ključne pojme ter jim pripisali splošnejšo/abstraktnejšo kategorijo oz. nadpomensko temo z namenom združevanja posameznih kod in izluščenja osrednjih idej pridobljenih podatkov. Kodiranje in kategorizacijo kod smo za vsak posamezen transkript intervjuja opravili ločeno, ob tem pa so se pri večini intervjujev zaradi kodiranja v skladu s posameznimi raziskovalnimi vprašanji izoblikovale enake ali podobne kategorije. Zato smo pri oblikovanju ugotovitev raziskave poleg kategorij podrobneje primerjali kode različnih intervjujev in bili ob tem pozorni, da smo zajeli poglede vseh intervjuvancev ter v skladu z analitičnimi kategorijami upoštevali ključne značilnosti vseh analiziranih organizacij.

Pred začetkom zbiranja podatkov na organizacijski ravni smo v celoti izvedli analizo politik, pri kateri smo sledili Bowenovim (2009) korakom analize dokumentov in tematske analize. Tako smo najprej preleteli dokumente z namenom seznanitve z njihovimi ključnimi sporočili in določili njihove najrelevantnejše dele glede na zastavljena raziskovalna vprašanja. Dodatno smo uporabili vprašanja,⁵⁰ ki jih za obravnavo besedil pri analizi politik predlagata Rizvi in Lingard (2010, str. 54). V nadaljevanju smo si natančneje ogledali vsebino politik skozi perspektivo treh izbranih diskurzivnih/analitičnih kategorij (neoliberalno, liberalno in kritično; pri čemer smo bili pozorni tudi na morebitno prisotnost postkritičnega diskurza) ter kodirali dele dokumentov, v katerih je mogoče zaznati konkretne povezave s posameznimi diskurzivnimi kategorijami in instrumentalnim ali emancipatornim pristopom IOTR. Kodiranje je tako potekalo brez vnaprej zastavljenih

50 Za obravnavo besedil politik Rizvi in Lingard (2010, str. 54; prevod po Spasenović 2021, str. 31) predlagata šest ključnih vprašanj: (1) Kako je besedilo (dokument) jezikovno oblikovano? (2) Kako politika »deluje« kot besedilo? (3) Kako je besedilo prilagojeno medijem? (4) V kakšnem obsegu so v besedilo vtakani različni interesi? (5) Kateremu občinstvu je besedilo namenjeno? (6) Kakšna je »intertekstualnost« politike, tj. v kakšnem razmerju je do drugih politik in celega kompleksa javnih politik?

kod (Creswell in Creswell 2018, str. 196; t. i. odprto kodiranje), a je bilo specifično usmerjeno glede na diskurzivne kategorije in pristop ITR, ki smo jih uporabili kot teme analize. Nato smo z družbeno kartografijo opredelili prevladujoče diskurze oz. preplete diskurzov, po analizi posameznih politik pa oblikovali in interpretirali ugotovitve o podobnostih in razlikah politik znotraj posameznih obravnavanih ravni in nato še med njimi.

Za zagotavljanje visoke veljavnosti in zanesljivosti raziskave smo poleg ustreznega izbora politik in udeležencev raziskave v analizo dokumentov vključili vse dele politik, ki obravnavajo ITR; anketni vprašalnik smo pilotno preizkusili in dopolnili ter resničnost določenih v njem pridobljenih podatkov pozneje preverili v intervjujih, pri intervjuvanju pa smo se izogibali sugestivnim vprašanjem in intervjuvancem ponudili prostor za prosto odgovarjanje na zastavljena vprašanja. Hkrati smo preverili, ali intervjuvanci že dlje časa delujejo v organizaciji, ki jo predstavljajo, ali so dobro seznanjeni z njenim delovanjem in ali so zato ustrezne osebe za vključitev v našo raziskavo. Resničnost določenih v intervjujih pridobljenih podatkov smo preverili tudi na spletnih straneh in v javno dostopnih dokumentih organizacij. Na organizacijski ravni je k večji veljavnosti in zanesljivosti pripomogla uporaba kombiniranega raziskovalnega pristopa, saj smo plitkost kvantitativnih podatkov uravnotežili s poglobljenimi kvalitativnimi podatki, njihovo omejeno posplošljivost pa z reprezentativnimi kvantitativnimi podatki. Hkrati so kvalitativni podatki z globalne, EU in nacionalne ravni pripomogli k oblikovanju natančnejšega vprašalnika na organizacijski ravni, z vprašalnikom pridobljeni podatki pa k oblikovanju izhodiščnih vprašanj intervjujev. Integracijo podatkov smo tako primarno izvedli s konstrukcijo in razlago podatkov (Creswell 2015, str. 87), v rezultatih raziskave pa jo prikazujemo skozi naracijo (Fetters idr. 2013, str. 2142).

Med raziskavo smo sledili načelom varovanja osebnih podatkov in etičnega znanstvenega raziskovanja. Vsi udeleženci so bili seznanjeni z namenom raziskave in so se prostovoljno odločili za sodelovanje v njej. Podatke spletnega vprašalnika smo pridobili anonimno, pri čemer so imeli udeleženci možnost vpisati svojo organizacijo in bili seznanjeni s tem, da bo v primeru vpisa njihova organizacija navedena v raziskovalnem poročilu na seznamu sodelujočih organizacij. Udeležencem

intervjuja smo podobno ponudili izbiro, ali želijo biti v raziskovalnem poročilu navedeni anonimno, kot predstavniki določene organizacije ali z lastnim imenom in priimkom ter pripadajočo organizacijo. Vsi so se odločili za zadnjo možnost in to potrdili s podpisom obveščenega soglasja. Pridobljene empirične podatke in oblikovane ugotovitve predstavljamo v nadaljevanju.

6.2 Globalna raven

Ključna politična organizacija za področje IOTR na globalni ravni je leta 1945 ustanovljen UNESCO. Združuje 194 držav članic in 12 pridruženih članic ter deluje v okviru OZN, pod okriljem obeh navedenih organizacij pa v Hamburgu deluje tudi UNESCO inštitut za vseživljenjsko učenje (UIL), zadolžen specifično za podporo razvoju področja izobraževanja odraslih na globalni ravni in v posameznih državah članicah. UNESCO svoj politični vpliv na področju IO(TR) širi predvsem z objavljanim različnih publikacij in priporočil, organiziranjem mednarodnih konferenc, seminarjev in srečanj predstavnikov različnih držav, sodelovanjem z raznolikimi organizacijami ter podporo različnim družbenim pobudam, pri čemer mora vse svoje politike oblikovati ob doseganju konsenza med državami članicami (Németh 2015, str. 166–167). Trenutna tako oblikovana in za TR ključna krovna politika je *Agenda 2030*, ki jo je s podporo vseh držav članic sprejela Generalna skupščina OZN 25. septembra 2015 in jo analiziramo v nadaljevanju, zatem pa analiziramo še globalna okvira *ITR za 2030* (UNESCO 2019; ključna aktualna politika za ITR) in *Marakeški akcijski okvir* (UIL 2022a; ključna aktualna politika za IOTR).

Agenda 2030 (OZN 2015c),⁵¹ s celotnim imenom *Transformirajmo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030*, že v naslovu velikopotezno kliče k transformaciji sveta, pri tem pa kot ključni globalni izziv in nujni pogoj TR opredeljuje »izkoreninjenje revščine v vseh njenih oblikah in razsežnostih« (str. 1, naš prevod). Med temeljne cilje postavlja tudi skrb za planet, zagotavljanje blaginje vsem ljudem, utrditev miru, širitev svobode, uveljavitev človekovih pravic ter doseganje enakosti spolov, njena »transformativna vizija« pa poleg družbenega razvoja in varovanja

51 *Agenda* je prevedena v slovenščino (gl. Služba Vlade RS za razvoj in evropsko kohezijsko politiko 2020).

okolja zajema vzpostavitev »sveta, v katerem vsaka država uživa trajno, vključujočo in trajnostno gospodarsko rast«, temelječo na trajnostnih načinih proizvodnje in potrošnje, ter v katerem sta demokracija in vladavina prava ključna elementa TR (prav tam, str. 3–4, naš prevod). Agenda poudarja, da so njeni cilji »medsebojno povezani in neločljivi ter uravnoteženo združujejo vse tri dimenzije trajnostnega razvoja: ekonomsko, družbeno in okoljsko«, ter da jih kot krovno in globalno razvojno politiko v partnerskem sodelovanju implementirajo »vse države in vsi deležniki« (prav tam, naš prevod). Prav zaradi načrtovanega močnega vpliva in vključitve svetovne javnosti je OZN objavo »univerzalne agende« (prav tam) pospremila z grafičnimi ponazoritvami posameznih CTR s kratkimi in lahko razumljivimi poimenovanji, že vse od nastanka Agende pa objavlja tudi različna sporočila za medije o njihovem oblikovanju in implementaciji.

Poleg navajanja zastavljenih ciljev in podciljev TR, ki zajema slabo polovico 35 strani obsežne Agende, dokument sestavljajo še zgoraj povzete zaveze in skladna vizija transformiranega sveta, seznama povodov nastanka (npr. revščina, družbena nepravilnost, brezposelnost, pogostejše naravne katastrofe, podnebne spremembe) in ključnih predhodnih političnih vplivov (npr. *Splošna deklaracija o človekovih pravicah* iz leta 1948, *Deklaracija o pravici do razvoja* iz leta 1986,⁵² *Vrh o Zemlji* v Riu de Janeiru iz leta 1992, *Deklaracija tisočletja* iz leta 2000) ter predviden način implementacije in njenega spremljanja. Primarna odgovornost za spremljanje uresničevanja CTR je na nacionalni in regionalni ravni prepuščena državam članicam (kar lahko vodi v nekritično poročanje o implementaciji oz. zaželeno prikazovanje doseganja CTR), na globalni ravni pa organom OZN. Implementaciji je namenjen tudi CTR 17, ki poudarja pomembnost krepitev na solidarnosti temelječega globalnega partnerstva držav, zasebnih organizacij, civilne družbe, OZN in drugih relevantnih akterjev ter mobilizacije vseh razpoložljivih sredstev za doseganje TR.

52 *Deklaracija o pravici do razvoja* (OZN 1986) razvoj opredeljuje kot »neodtujljivo človekovo pravico, na podlagi katere imajo vsi ljudje in vsa ljudstva pravico sooblikovati in koristiti ekonomski, družbeni, kulturni in politični razvoj, v katerem se lahko popolnoma uresničujejo vse človekove pravice in temeljne svoboščine«. Deklaracija v nasprotju z Agendo ne omenja gospodarske rasti, se pa zavzema za »nov mednarodni ekonomski sistem«, ki bi bil primeren za izkoreninjenje vseh oblik družbene nepravilnosti (prav tam).

Agenda CTR označuje za »celovit, daljnosežen in na ljudi osredotočen nabor univerzalnih in transformativnih ciljev«, ki vključuje »ves svet, tako razvite kot razvijajoče se države« (prav tam, str. 3). Univerzalno pojmovanje razvoja je skupaj z zavzemanjem za univerzalne vrednote demokratičnosti, enakosti in svobode posameznika ključni pokazatelj dominantnosti liberalne kategorije diskurza v Agendi, ki z neposrednim ciljanjem na gospodarsko rast delno sega tudi v neoliberalno kategorijo. Tudi nekatere usmeritve, ki bi jih lahko na deklarativni ravni uvrstili v kritično diskurzivno kategorijo, kot so »transformacija sveta«, povečevanje družbene pravičnosti ter nujnost skupne obravnave okoljskih in družbenih problemov, lahko označimo zgolj za preplet liberalne in kritične kategorije, saj predvidene rešitve ne predpostavljajo dejanske družbene transformacije in ostajajo v okviru obstoječih družbenih sistemov, temelječih na prepletu demokracije s kapitalizmom in (neo)kolonializmom.

Diskurzi se podobno odražajo tudi pri specifični obravnavi izobraževanja. Ključna zaveza Agende na tem področju je »zagotavljati vključujoče in pravično kakovostno izobraževanje na vseh ravneh – predšolski, primarni, sekundarni, terciarni ter v tehničnem in poklicnem usposabljanju«, pri čemer je poseben poudarek namenjen enakosti spolov (prav tam, str. 7, naš prevod). IO tako ni neposredno obravnavan oz. lahko predpostavljamo njegovo obravnavo zgolj v okviru formalnega izobraževanja in poklicnega usposabljanja, poudarjen pa je dostop do priložnosti VŽU z namenom »pridobitve znanja in spretnosti za izkoriščanje priložnosti in polno sodelovanje v družbi« (prav tam, naš prevod). Na učeče se odrasle – ne nujno udeležence IO – neposredno ciljata zgolj podcilja 4.4 in 4.6, namenjena znatnemu povečanju števila pismenih mladih in odraslih ter mladih in odraslih, ki imajo relevantne spretnosti za zaposlitev, dostojno delo in podjetništvo. Temam ITR je namenjen podcilj 4.7 (zagotoviti, da vsi učeči se pridobijo znanje in spretnosti, potrebne za promocijo trajnostnega razvoja), velika odgovornost pa je izobraževanju naložena tudi v CTR 13 (aktiven boj s podnebnimi spremembami in njihovimi posledicami), v katerem je eden od petih podciljev »izboljšanje izobraževanja, ozaveščanja ter človeških in organizacijskih zmožnosti za ublažitev, prilagoditev in zmanjšanje vpliva podnebnih sprememb« (prav tam, str. 23, naš prevod).

Enako kot v Agendi VŽU pred IO prednjači tudi v globalnem okviru *Izobraževanje za trajnostni razvoj: Na poti k uresničitvi CTR*, krajše ITR

za 2030 (ang. *ESD for 2030*), s katerim želi UNESCO (2019, 2020a) globalno okrepiti ITR in njegov prispevek k doseganju vseh 17 CTR. Namenjen je oblikovalcem politik, vodjem organizacij, izobraževalcem, učelim se, mladim in lokalnim skupnostim, temelji pa na spoznanjih iz minulih 15 let dela UNESCO na tem področju, konkretno iz Desetletja ITR (2005–2014) in Globalnega akcijskega programa za ITR (2015–2019). ITR za 2030 je nastal prek posvetovanj z raznolikimi deležniki v obdobju 2016–2018, bil sprejet na 40. splošni konferenci UNESCO ter prepoznani na 74. splošni skupščini OZN novembra 2019.⁵³ Okvir vzpostavlja pet prednostnih področij razvoja ITR (vsaj) do izteka obdobja Agende 2030:

1. *razvoj politik* (za sistemsko vključitev in/ali okrepitev ITR na vseh ravneh),
2. *transformacija učnih okolij* (izobraževalne institucije morajo biti v svojem delovanju uspešen zgled in zasledovati načela TR, vključno z bolj demokratičnim/distribuiranim sprejemanjem odločitev),
3. *izboljšanje zmoglosti izobraževalcev* (za uspešno izvajanje ITR morajo najprej izobraževalci sami imeti znanje, spretnosti, odnos in vrednote, potrebne za TR),
4. *opolnomočenje in mobilizacija mladih* (za oblikovanje inovativnih trajnostnih rešitev prihodnosti in trajnostno potrošnjo),
5. *pospeševanje delovanja na lokalni ravni* (lokalno okolje je najverjetnejši prostor doseganja pomembnih transformacij TR, zato naj izobraževalne organizacije aktivno sodelujejo z lokalnimi predstavniki ter med njimi širijo najnovejše prakse in znanje).

Za spremljanje doseganja navedenih ciljev je UNESCO (2020a) oblikoval mrežo deležnikov iz posameznih držav, ki naj bi se od leta 2023 sestala vsaki dve leti, za dodatno podporo državam članicam pri implementaciji ITR v izobraževalne sisteme pa pripravil publikacijo *Izobraževanje za trajnostni razvoj: Kažipot*,⁵⁴ ki v primerjavi s precej zgoščenim enajststranskim okvirom konkretnije in pregledneje predstavlja njegove usmeritve in področja delovanja. Vsako prednostno področje v publikaciji

53 ITR za 2030 sledi tudi *Berlinska deklaracija o ITR*, ki opozarja na nujnost hitrega ukrepanja in kliče h »koreniti transformaciji, ki nas bo postavila na pot trajnostnega razvoja, temelječega na pravičnih, vključujočih, skrbnih in miroljubnih odnosih vsakega z vsakim in z naravo« (UNESCO 2022, str. 3, naš prevod).

54 Kažipot je preveden v slovenščino, vključno s celotnim okvirom ITR za 2030 (gl. Zavod RS za šolstvo 2022).

spremlja spletna povezava do gradiv z dodatnimi smernicami in predlogi oblikovanja izobraževalnih praks. Ob izdaji Kažipota je UNESCO intenzivno obveščal javnost in organiziral regionalne spletne dogodke.

Poleg prednostnih področij zastavlja ITR za 2030 tudi splošen strateški cilj »promocije ITR kot ključnega elementa kakovostnega izobraževanja in dejavnika za uresničevanje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja s posebno pozornostjo na: a) individualni transformaciji, b) družbeni transformaciji in c) tehnološkem napredku« (str. 18, naš prevod). Zato skladno z Agendo in CTR za enega od ciljev (I)TR postavlja tudi gospodarsko rast, a ob tem vedno kritično opozarja na njeno neuskkljenost z načeli TR ter se zavzema za kritično obravnavo tega trenja v ITR. Posledično sta, v nasprotju z Agendo, v ITR za 2030 prisotna tudi kritična kategorija diskurza in emancipatorni pristop ITR. Poudarjeni sta problematičnost naraščajoče proizvodnje in potrošnje ter potreba po sistemskih spremembah, spreminjanju statusa quo ter povezovanju individualnih in družbenih transformacij. Zato se mora ITR med drugim osredotočiti na »globoke strukturne vzroke« netrajnostnega razvoja in »spodbujanje učečih se za raziskovanje potrošniški družbi alternativnih vrednot« ter s kritičnim mišljenjem preizpraševati iluzijo, da lahko tehnologija reši večino problemov TR (prav tam, str. 5–6, naš prevod). Razvidna je tudi zmerna prisotnost liberalne kategorije diskurza, ki izhaja predvsem iz zasledovanja Agende in zavzemanja za integracijo vseh CTR v politiko in izobraževalne prakse, s čimer se ob težnji po uravnoteženem zagotavljanju demokratičnih pravic, družbenega blagostanja in ekonomske blaginje pripomore k ohranjanju univerzalnega pojmovanja napredka.

Prevlada kritičnega diskurza postane še bolj izrazita pri obravnavi same prakse ITR, razvidna postane tudi primarna usmerjenost v emancipatorni pristop ITR. V prepletu liberalne in kritične kategorije je izobraževanje sicer navedeno kot sredstvo prispevka k implementaciji CTR, a hkrati tudi kot prostor preizpraševanja obstoječega družbenega in okoljskega stanja ter kritičnega in kontekstualnega razumevanja CTR. Poleg tega so poudarjeni holistično prilagajanje ITR posameznemu kontekstu in ciljnim skupinam, opolnomočenje učečih se za odgovorno delovanje in sprejemanje odločitev ter iskanje možnosti družbenih transformacij skozi individualne transformacije. Omenjeno je tudi vključevanje staroselskega znanja, kar lahko razumemo kot potencialni poskus uvajanja postkritičnega diskurza.

Tako Agenda kot ITR za 2030 sta namenila le malo pozornosti specifično IO oz. sta odrasle obravnavala predvsem v okviru vse vključujočega VŽU. *Marakeški akcijski okvir* (UIL 2022a), podnaslovljen *Izkoriščanje transformativne moči učenja in izobraževanja odraslih*, pa je namenjen prav učenju in IO. To je zaključni dokument sedme mednarodne konference o IO CONFINTEA, organizirane pod okriljem UNESCO na približno 12 let vse od leta 1949, nazadnje junija 2022 v Marakešu. Z akcijskim okvirom so zastavljene globalne smernice za razvoj učenja in IO (vsaj) do naslednje konference CONFINTEA, nastal pa je z več krogi posvetovanj z različnimi deležniki (predstavniki držav, medvladnih organizacij, civilne družbe, socialnih partnerjev ter mladinskega in zasebnega sektorja) in ga je sprejelo vseh 142 držav, prisotnih na konferenci v Marakešu. Dokument ima tako širok doseg že med sodelujočimi partnerji (ki jim je primarno namenjen), za čim večjo odmevnost pa je UIL objavo pospremil s sporočilom za medije, ob čemer je že samo besedilo akcijskega okvira pregledno in jedrnato napisano. Okvir izpostavlja zavezanost Agendi 2030 in se tako kot ITR za 2030 zavzema za doseganje vseh CTR ob zavedanju, da je VŽU »nepogrešljiv za vseh 17 ciljev, učenje in izobraževanje odraslih kot temeljna dimenzija vseživljenjskega učenja pa ključno za njihovo uresničitev« (prav tam, str. 2, naš prevod).

Spremljanje napredka oz. sprememb v sistemih IO držav članic v obdobju Marakeškega akcijskega okvira je enako kot pri predhodnem *Belémskem akcijskem okviru* predvideno z vmesnim poročilom CONFINTEA ter triletnimi globalnimi poročili o učenju in izobraževanju odraslih (GRALE); z njimi države v okviru skupnega vprašalnika poročajo o nacionalnem stanju, kar lahko podobno kot pri spremljanju implementacije CTR vodi v vsečno prikazovanje napredka. Dokument marakeškega okvira je (skupaj s prilogami) precej krajši od belémskega (11 namesto 38 strani), obravnava pa podobna ključna področja delovanja za sistemsko izboljšanje učenja in IO (politika; upravljanje; financiranje; participacija, inkluzivnost in pravičnost; kakovost), le z malo drugačno razporeditvijo in poimenovanji:

- a) *vzpostavljanje okvirov in sistemov upravljanja* (zagotavljanje VŽU kot temeljne človekove pravice, vključno z učenjem in IO; medsektorsko upravljanje sistemov učenja in IO s podporo raznolikih deležnikov),

- b) *preoblikovanje sistemov učenja in IO* (okrepitev vloge nacionalnih oblasti; zagotavljanje učenja in IO na lokalni ravni; priznavanje predhodno pridobljenega znanja),
- c) *zagotavljanje kakovosti učenja* (profesionalizacija izobraževalcev odraslih in izboljšanje njihovih delovnih pogojev; oblikovanje inkluzivnih in aktualnih kurikulumov, med drugim s spoznanji s področja ITR; raziskovanje učenja in IO),
- d) *povečevanje financiranja* (financiranje učenja in IO različnih deležnikov – ministrstev, zasebnega sektorja, občin in učechih se; povečanje javnega financiranja izobraževanja; okrepitev vloge učenja in IO v mednarodnem razvojnem sodelovanju),
- e) *promoviranje inkluzije* (izboljševanje dostopa do učenja in IO za marginalizirane posameznike in skupnosti, spodbujanje ambicioznih nacionalnih kazalnikov udeležbe),
- f) *širjenje učnih področij in vsebin* (učenje na delu, ITR, zmanjševanje digitalnega razkoraka, učenje za zdravje in blagostanje, izobraževanje za dejavno državljanstvo, obenem pa ohranjanje pismenosti kot temeljnega področja učenja in IO).

Za doseganje navedenih sprememb okvir predvideva intenzivno mednarodno sodelovanje, z namenom sistemske okrepitve in glede na CTR 4, ki se zavzema za promocijo priložnosti VŽU (ne neposredno učenja in/ali IO), pa učenje in IO konceptualizira kot ključni element VŽU. Hkrati se sklicuje še na razne druge (predvsem OZN/UNESCO) politike, vključno z Berlinsko deklaracijo o ITR, ne omenja pa okvira ITR za 2030 ali njegovega Kažipota. Ob tem za cilje ITR zastavlja boljše razumevanje izzivov TR, opolnomočenje državljanov, prilagajanje potrošniških in življenjskih navad ter okoljevarstveno politično participacijo. Dodatno poudarja nujnost popularizacije IO o podnebnih spremembah, s čimer bi odrasli postali vzor mlajšim generacijam ter »agenti sprememb« na lokalni, nacionalni in globalni ravni, podobno pa bi lahko uspešen vzor postale tudi same organizacije IO, kar zagovarja tudi ITR za 2030.

V akcijskem okviru je tako mogoče zaznati kombinacijo instrumentalnega in emancipatornega pristopa ITR, ki se odraža tudi v razpršenosti prisotnih diskurzivnih kategorij. V največji meri je prisotna liberalna kategorija, ki se kaže predvsem v pojmovanju izobraževanja kot

skupnega dobrega in temeljne pravice vseh, sledeč poročilu UNESCO Mednarodne komisije za prihodnost izobraževanja (2021). Poudarjeni so tudi povečevanje javnega financiranja in krepitev vloge nacionalnih oblasti, skrb za demokratičnost in pravičen dostop ter priprava starejših za prijetno življenje po upokojitvi in njihov nadaljnji družbeni prispevek. Izobraževanje in VŽU namreč ne smeta »služiti zgolj sferi dela, ampak tudi blagostanju posameznika in skupnemu dobremu« (prav tam, str. 5, naš prevod). Kljub temu je v dokumentu prisotna tudi neoliberalna diskurzivna kategorija ob izpostavljanju transformacije gospodarstva in trga dela zaradi demografskih sprememb, industrijskega napredka, globalizacije in podnebnih sprememb, zaradi česar je treba zagotavljati raznolike možnosti pridobivanja znanja in učne podpore za zaposlitev, dostojno delo, karierni razvoj in podjetništvo, vključno s priznavanjem predhodno pridobljenega znanja. Akcijski okvir opozarja še na »potrebo po vzpostavljanju strategij za prekvalificiranje in izpopolnjevanje spretnosti [ang. *reskilling and upskilling*], ki so nujne za zadovoljevanje spreminjajočih se potreb družbe in dela, nastalih zlasti z zelenim in digitalnim prehodom« (prav tam, str. 2, naš prevod). Nujnost zagotavljanja prekvalificiranja in izpopolnjevanja v prepletu kritične in neoliberalne kategorije zagovarja tudi ob težnji po transformaciji gospodarstva za doseganje ogljične nevtralnosti in varovanje okolja, njegov kritični diskurz pa je razviden še v opozarjanju na spolno neenakost, obravnavi digitalnega razkoraka, ki med drugim zahteva preizpraševanje razmerij moči na spletu in razvoj kritičnega mišljenja, ter opredelitvi opolnomočenja odraslih za politično participacijo kot pomembnega cilja učenja in IO(TR).

Kot je razvidno iz diagrama 4, Agenda 2030 od vseh treh politik v največji meri posega v liberalno in neoliberalno kategorijo diskurza, ITR za 2030 v kritično (pri čemer edini izraža potencialno prisotnost postkritičnega diskurza), Marakeški akcijski okvir pa je diskurzivno najbolj uravnotežen in edini, ki zajema vse tri kategorije. Med diskurzi politik so torej precejšnje razlike, kljub temu da se vse zavzemajo za sledenje Agendi in polno implementacijo CTR. Hkrati je v vseh treh politikah razvidno zavedanje raznolikih okoljskih in družbenih problemov ter pojmovanje univerzalnosti trenutnega razvoja, pri čemer pa ITR za 2030 dopušča največ prostora za kritičnost, vključno s preizpraševanjem zgodovinskih vzrokov takšnega razvoja. Podobno daje prostor

kritičnosti tudi ob obravnavi gospodarske rasti, ko opozarja na njeno neskladnost z načeli TR, čeprav ji na deklarativni ravni sledi v skladu z Agendo, ki pa ohranja iluzijo »trajne, vključujoče in trajnostne gospodarske rasti«. Marakeški okvir se medtem glede tega ne opredeljuje oz. te teme neposredno ne obravnava.

Diagram 4

Diskurzivne kategorije izobraževanja na globalni ravni



Opomba. Rdeča = Agenda 2030; modra = ITR za 2030; zelena = Marakeški akcijski okvir.

ITR za 2030 poleg največje kritičnosti izraža tudi največjo prisotnost emancipatornega ITR, kar nakazuje na večje zavedanje o potrebi po spremembi družbenih sistemov specifično na področju ITR kot na splošno na področju IO ali globalne razvojne politike. Emancipatorni pristop ITR je prisoten tudi v Marakeškem akcijskem okviru, instrumentalni pristop ITR pa je razviden v vseh treh analiziranih politikah. V splošnem na globalni ravni tako prevladuje liberalni diskurz, ki je edini prisoten v vseh analiziranih politikah, v nobenem primeru pa ni prisotna primarna neoliberalna usmeritev. Ob tem IO kot samostojen koncept skorajda ni prisoten (pojavi se zgolj enkrat v akcijskem okviru), IOTR pa sploh ni prisoten (pojavlja se zgolj ITR).

6.3 Raven Evropske unije

EU se kot »vodilni zagovornik« Agende 2030 zavzema za njeno »polno implementacijo« (EK 2020; Generalni direktorat EK za komuniciranje 2022), saj je, kot smo izpostavili že v uvodnem poglavju, razvojni pristop Agende in CTR »popolnoma skladen z vrednotami in načeli EU« (EU 2018b, str. 2). Leta 1993 formalno ustanovljena EU se že od preloma tisočletja na različne načine intenzivno zavzema za TR. Leta 2001 je sprejela svojo prvo strategijo TR, ki jo je nato posodobila v letih 2006 in 2009, leta 2010 pa oblikovala sklepe o ITR (Svet EU 2010). Strategijo TR je EU nasledila s strategijo Evropa 2020, njena trenutna za TR ključna politika pa je *Evropski zeleni dogovor* (EK 2019), s katerim postavlja CTR »v osrčje oblikovanja politik in delovanja EU« (prav tam, str. 2, naš prevod). Zato trenutna Komisija tudi svoje druge politične prioritete uvršča v različne CTR in k temu spodbuja vseh 27 držav članic (Generalni direktorat EK za komuniciranje b. l.).

Na področju IO, ki ga opredeljuje kot enega ključnih načinov doseganja svojih razvojnih ciljev in na katerem v skladu z načelom subsidiarnosti nima neposredne zakonodajne oblasti nad svojimi članicami (Holford idr. 2014, str. 267), EU svoj vpliv širi predvsem s spodbujanjem raziskovanja, oblikovanjem kazalnikov uspešnosti in primerjav med državami, zastavljanjem političnih in časovnih okvirov, mreženjem strokovnjakov iz različnih držav, raznimi sporočili in priporočili ter finančno podporo (Mikulec 2019, str. 170; Németh 2016, str. 131; Rasmussen 2014, str. 26). Učinki takšne politike se med različnimi članicami precej razlikujejo in so načeloma večji v manjših državah, ki imajo razmeroma »mlade« sisteme IO (Field 2018, str. 10). Preden se osredotočimo na IO TR v eni takšnih držav, v nadaljevanju poleg Evropskega zelenega dogovora analiziramo še dve politiki Sveta EU – *Priporočilo Sveta z dne 16. junija 2022 o učenju za zeleni prehod in trajnostni razvoj* (Svet EU 2022) ter *Resolucijo Sveta o novem evropskem programu za učenje odraslih 2021–2030* (Svet EU 2021).⁵⁵

Evropski zeleni dogovor (EK 2019), nadnaslovljen *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Evropskemu svetu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij*, je z osrednjim ciljem pravičnega

55 Vsi dokumenti EU so prosto dostopni v slovenščini, kljub temu smo zaradi občasno dvomljivih prevodov v analizi uporabili njihove angleške različice. Vsi trije so bili po sprejetju pospremljeni s kratkimi sporočili za javnost s ključnimi poudarki posamezne politike, ki jih je pripravil Generalni direktorat za komuniciranje Evropske komisije, zadolžen za razlago EU politik javnosti.

prehoda k podnebni nevtralnosti EU do leta 2050 primarno namenjen boju s podnebnimi spremembami in zmanjševanju okoljske degradacije ob ohranjanju gospodarske rasti. Predvideva korenite spremembe v smeri prioritet oskrbe s čisto in dostopno energijo, krožnega gospodarstva, energetske učinkovite gradnje, ničelnega onesnaževanja, ohranjanja biotske raznovrstnosti, okolju prijaznih živilskih sistemov in trajnostne mobilnosti. Tako pomeni »novo strategijo rasti, ki namerava *transformirati EU v pravično in uspešno družbo s sodobnim in z viri gospodarnim konkurenčnim gospodarstvom [...], v katerem je gospodarska rast ločena od porabe virov*« (prav tam, str. 2, naš prevod, poudarek v izvirniku). Zavezi za doseganje ogljične nevtralnosti do leta 2050 in vmesnega cilja 55-odstotnega zmanjšanja toplogrednih emisij do leta 2030 v primerjavi z letom 1990 je EU umestila v julija 2021 sprejet t. i. *Evropski podnebni zakon* (Evropski parlament in Svet EU 2021), s čimer sta postali pravno zavezujoči za vse države članice, a le na kolektivni ravni (torej na ravni EU). Posamezne države članice tako niso nujno zavezane k doseganju navedenih ciljev, je pa Zeleni dogovor kot najpomembnejša orodja na nacionalni ravni opredelil strateške nacionalne načrte za izvajanje skupne kmetijske politike ter nacionalne energetske in podnebne načrte. Slednji se bolj neposredno osredotočajo na poglobitveni cilj Zelenega dogovora in so bili zastavljeni že v okviru predhodne Evropske komisije in njene strategije *Energetske unije* (več v Košmerl idr. 2020).⁵⁶

V ospredju Evropskega zelenega dogovora je torej okoljska dimenzija TR, ki ji sledi ekonomska dimenzija, večkrat pa je v smeri družbene dimenzije TR omenjen tudi »pravičen prehod«, ki mora biti izpeljan vključujoče in poskrbeti za najranljivejše. 24 strani obsežen dokument v svojem izhodišču opozori na katastrofalnost trenutne okoljske situacije, v katero smo zašli, a poskuša ostati optimističen in spodbuditi k delovanju oz. transformaciji za boljše prihodnost. Vse ključne zaveze in usmeritve v besedilu so poudarjene s krepkim zapisom, poleg podrobnejših predstavitev prioritet pa dokument zajema še opis aktivnosti za podporo implementaciji dogovora (npr. oblikovanje ambicioznega naložbenega

56 Energetska unija je bila kot strategija hkratnega zagotavljanja zanesljive, trajnostne, konkurenčne in cenovno dostopne energije ter zasledovanja ambicioznih podnebnih ciljev vzpostavljena kot tretja od desetih prioritet Evropske komisije Jean-Clauda Junckerja (predhodno jo je predlagal takratni predsednik Evropskega sveta Donald Tusk). Strategija je še vedno aktivna ter teži k energetski zanesljivosti in solidarnosti, integriranemu evropskemu energetskemu trgu, energijski učinkovitosti, razogljičenju gospodarstva ter raziskavam in inovacijam na energetskem področju ob ohranjanju gospodarske konkurenčnosti (EK 2015).

načrta za trajnostno Evropo, vzpostavitev mehanizma in sklada za pravičen prehod, nacionalne davčne in druge zakonodajne reforme, različni načini vključevanja javnosti v okviru Evropskega podnebne pakta)⁵⁷ in opredelitev vodilne vloge EU v odnosu do zunanjih držav na tem področju (npr. podpora TR v drugih delih sveta skozi »diplomacijo zelenega dogovora«, promocija Pariškega sporazuma, vzpostavitev Zelenega agende za Zahodni Balkan, vplivanje na globalne trgovske verige z vzpostavljanjem standardov za bolj trajnostno potrošnjo).

Eno od opredeljenih podpornih področij je izobraževanje in usposabljanje. Predvideni so krepitve razprav v izobraževalnih ustanovah z učenci/udeleženci in širšim lokalnim okoljem o spremembah, potrebnih za zeleni prehod, financiranje gradnje bolj trajnostne šolske infrastrukture ter prekvalificiranje in izpopolnjevanje spretnosti delovne sile za delo v rastočih gospodarskih sektorjih. Za pomoč pri razvoju in vrednotenju znanja, spretnosti in odnosov na področju podnebnih sprememb in TR je Zeleni dogovor predvidel tudi oblikovanje *Evropskega okvira kompetenc za trajnostnost*, kar je bilo uresničeno leta 2022 (gl. Bianchi idr. 2022; dostopno tudi v slovenščini). V kompetencah okvira je razvidna prevladujoča prisotnost emancipatornega pristopa ITR (npr. definiranje problemov, kritično mišljenje, politična angažiranost), česar pa ne moremo trditi za sam evropski dogovor, ki se zgolj na kratko neposredno dotika področja izobraževanja. Potencialno je emancipatorni pristop ITR v njem predviden z razpravami izobraževalnih ustanov in v okviru Evropskega podnebne pakta.

Podobno zahtevno je v dogovoru prepoznati tudi kritično kategorijo diskurza, ki je prisotna zgolj v prepletu s preostalima kategorijama. Razvidno je (kritično) zavedanje povezanosti okoljskih in družbenih problemov ter zavzemanje za »transformacijo gospodarstva s ciljem podnebne nevtralnosti« (prav tam, str. 4, naš prevod), kar pa je (neoliberalno) zaznано kot »priložnost za širjenje trajnostnih gospodarskih aktivnosti, ki ustvarjajo veliko delovnih mest« (str. 7, naš prevod), ter krepitve konkurenčnosti gospodarstva in nadaljnje gospodarske rasti (prav tam, str. 2). Obenem je za uspešnost zelenega prehoda poudarjena pomembna vloga zasebnih investicij, trga in opolnomočenih potrošnikov, razreševanja

57 Evropski podnebni pakt je »gibanje ljudi« za vzpostavitev bolj trajnostne Evrope, ki ga je Evropska komisija uveljavila v okviru Evropskega zelenega dogovora in oblikovala prek različnih tematskih dogodkov in aktivnosti (EK 2019, str. 22; EU 2022).

okoljske krize z nadaljnjim gospodarskim in tehnološkim napredkom ter usposabljanja za »zviševanje zaposljivosti v zelenem gospodarstvu« (prav tam, str. 19, naš prevod). Izobraževanje je ob tem (liberalno) videno tudi kot sredstvo vključevanja javnosti v načrtovani zeleni prehod, poudarjeni pa so tudi pravičen in vključujoč prehod ob skrbi za najranljivejše, zasledovanje Agende 2030 in CTR ter vodilna vloga EU kot globalne sile nadaljnjega razvoja.

Precej podrobneje kot v Evropskem zelenem dogovoru je ITR obravnavan v *Priporočilu Sveta z dne 16. junija 2022 o učenju za zeleni prehod in trajnostni razvoj* (Svet EU 2022), čeprav obsega le devet strani. Priporočilo je namenjeno vsem državam članicam EU in je »ključna politična izjava, ki poudarja ključno vlogo izobraževanja in usposabljanja pri uresničevanju ciljev Evropskega zelenega dogovora« ter zastavlja smernice za »sistemski obrat v izobraževanju« (EK 2022a). Na podlagi predloga Evropske komisije (2022b) iz januarja 2022 ter predhodnega posvetovanja z učitelji, mladinskimi organizacijami, socialnimi partnerji, raziskovalci in javnostjo je nastalo zaradi potrebe po nadaljnji krepitvi »politik in programov učenja za podporo zelenemu prehodu in promocijo učenja za trajnostni razvoj« v državah članicah EU (Svet EU 2022, str. 1, naš prevod). Iz Priporočila je razviden pomemben vpliv različnih predhodnih politik iz globalne in EU ravni. Poleg Evropskega zelenega dogovora se med drugim sklicuje na UNESCO okvir ITR za 2030 ter njegov Kažipot, po zgledu katerega je Generalni direktorat Evropske komisije za izobraževanje, mladino, šport in kulturo (2022) pobudo Priporočila pospremil s publikacijo *Učenje za zeleni prehod in trajnostni razvoj*. V njej konkretizira v Priporočilu zastavljene smernice, pojasnjuje njihovo konceptualno ozadje ter predstavlja primere dobrih praks na področju ITR iz različnih držav članic EU.

Smernice državam članicam so v Priporočilu strnjene v tri točke, pri čemer druga vsebuje dve (sicer povezani) usmeritvi (Svet EU 2022):

1. Okrepiti podporo sistemov izobraževanja in usposabljanja pri delovanju za zeleni prehod in TR, da bodo imeli učeči se vseh starosti in [socioekonomskih] ozadij dostop do kakovostnega, pravičnega in vključujočega izobraževanja in usposabljanja o trajnosti, podnebnih spremembah, varovanju okolja in biotski raznovrstnosti ob upoštevanju okolja, družbe in gospodarstva.

2. Opredeliti učenje za zeleni prehod in TR kot eno od prioriternih področij politik in programov izobraževanja in usposabljanja z namenom prispevka tega področja k trajnostni prihodnosti, temelječi na holističnem pojmovanju izobraževanja. Implementirati ter dalje razviti celovite in sodelovalne pristope poučevanja in učenja za zeleni prehod in TR z vključitvijo vseh relevantnih deležnikov iz sistemov izobraževanja in usposabljanja ter drugih relevantnih sektorjev.
3. Zagotoviti raznolike učne priložnosti v formalnih, neformalnih in informalnih okoljih, da se lahko učeči se vseh starosti pripravijo na zeleni prehod ter k njemu aktivno prispevajo z delovanjem za okolju prijazno, trajnostno, krožno in podnebno nevtravno gospodarstvo ter pravično, vključujočo in miroljubno družbo. (prav tam, str. 4, naš prevod)

Poleg navedenega so v Priporočilu podani še drugi raznoliki predlogi krepitve učenja za zeleni prehod in TR, kot so uporaba kombiniranega izobraževanja ter na učečega se osredinjenih in praktično usmerjenih sodelovalnih in izkustvenih učnih metod, interdisciplinarno, medgeneracijsko in transformativno poučevanje in učenje, obravnava perečih podnebnih in okoljskih izzivov na pozitiven način z namenom spopadanja z ekoanksioznostjo in ekopesimizmom učečih se, prizadevanje za celovit institucionalni pristop s trajnostnim upravljanjem izobraževalnih organizacij ter sodelovanjem z lokalnimi in širšimi skupnostmi (kar predlaga tudi UNESCO) ter podpiranje visokošolskih institucij in organizacij IO pri oblikovanju kratkih programov za pridobitev mikrodokazil o (poklicnih) kompetencah na področju zelenega prehoda in TR. Poudarjeno je tudi, naj države članice to področje izobraževanja osvetlijo v izobraževanju izobraževalcev in v vseh za TR relevantnih politikah (ne le izobraževalnih) ter podpirajo raziskovanje področja na vseh ravneh ter za vse vrste izobraževanja in usposabljanja.

Učenje za zeleni prehod in TR je v Priporočilu opredeljeno kot podpora »učecim se vseh starosti pri pridobivanju znanja, spretnosti in odnosov, potrebnih za bolj trajnostno bivanje, spreminjanje vzorcev potrošnje in proizvodnje, sprejemanje bolj zdravega življenjskega sloga in prispevek – tako individualni kot kolektivni – k bolj trajnostnemu gospodarstvu in družbi«, vključno z razvijanjem »spretnosti in kompetenc, ki so vse bolj potrebne na trgu dela«, ter širjenjem »razumevanja medsebojno

povezanih globalnih izzivov, s katerimi se soočamo«, kot so »podnebne spremembe, okoljska degradacija in izguba biotske raznovrstnosti« (prav tam, str. 2, naš prevod). V nasprotju z globalno ravniyo so odrasli učeči se tako rahlo bolj opazni z izpostavljanjem »učech se vseh starosti«, dimenzije TR pa niso enakovredno zastopane, saj je skladno z Evropskim zelenim dogovorom v ospredju okoljska dimenzija TR, ki ji sledita ekonomska in nato družbena dimenzija.

Iz opredelitve učenja za zeleni prehod in TR je razvidna tudi primarna usmerjenost v spremembe vednja posameznikov in s tem v instrumentalni pristop ITR. Emancipatorni pristop ITR je medtem prisoten v predlogih zagotavljanja učnih priložnosti za soodločanje in delovanje v smeri trajnostnega gospodarstva in pravične družbe, vključevanja glasu mladih ter razvijanja kritičnega in systemskega mišljenja skupaj z medijsko pismenostjo. Kljub navedenemu se kritična diskurzivna kategorija v Priporočilu pojavlja zgolj v prepletu diskurzivnih kategorij. Vsi elementi emancipatornega pristopa ITR se v Priporočilu namreč pojavljajo zgolj v prepletu kritičnega in liberalnega diskurza ob odsotnosti uvajanja kritičnega preizpraševanja družbene systemske nepravilnosti ali njenih zgodovinskih vzrokov. Tako se pojavljajo tudi predlogi opolnomočenja vseh učech se za participacijo pri soodločanju na ravni organizacij in širšega okolja, teženja k pravičnosti in vključenosti, individualnega in kolektivnega prispevka k transformaciji družb ter učenja refleksije in delovanja za oblikovanje bolj trajnostnega sveta in gospodarstva (Priporočilo se ob tem ne opredeljuje glede gospodarske rasti, a se sklicuje na Evropski zeleni dogovor, ki pa se zavzema za nadaljnjo gospodarsko rast). Ob tem se v liberalno kategorijo uvršča še zavzemanje za človekove pravice, spolno enakost, kulturo miru, globalno državljanstvo, spoštovanje kulturne raznolikosti in spodbujanje vključevanja marginaliziranih posameznikov v učne procese (tudi prek finančnih mehanizmov EU), v neoliberalno kategorijo pa poudarjanje razvoja spretnosti in kompetenc učech se za potrebe trga dela.

Zadnja izbrana politika na ravni EU je *Resolucija Sveta o novem evropskem programu za učenje odraslih 2021–2030* (Svet EU 2021a),⁵⁸ ki v nasprotju s prvima dvema analiziranima EU politikama ni primarno

58 Uradni slovenski prevod je naslovljen *Resolucija Sveta o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih 2021–2030* (Svet EU 2021b), a sami uporabljamo dobesedni prevod angleške različice dokumenta, ki je konceptualno bolj skladen z drugimi za (učenje in) IO relevantnimi aktualnimi dokumenti in sporočili EU.

osredotočena na področje (I)TR, ampak na področje učenja in IO. Na ravni EU namreč enako kot na globalni ravni ne obstaja specifična politika za področje IOTR. Nov evropski program je bil sprejet po izteku predhodnega programa iz leta 2011 in pomeni »vizijo razvoja učenja odraslih v Evropi do leta 2030« (EK 2021). Za osrednji cilj si zastavlja »povečati in izboljšati ponudbo, promocijo in udeležbo v priložnostih formalnega, neformalnega in informalnega učenja za vse« (Svet EU 2021a, str. 11, naš prevod), vključno z »zagotavljanjem znanja, spretnosti in kompetenc, potrebnih za ustvarjanje vključujoče, trajnostne, družbeno pravične in bolj rezilientne Evrope« (prav tam, str. 9, naš prevod). Program cilja na povečanje učne udeležbe odraslih, starih 25–64 let, na 60 odstotkov do leta 2030. Da bi ta cilj dosegel, vzpostavlja pet prednostnih področij oz. jih ob spoštovanju načela subsidiarnosti in podpori Komisije predlaga državam članicam EU:

1. *upravljanje* (delitev odgovornosti med vsemi raznolikimi deležniki v IO na različnih ravneh, vključno z odgovornostjo za ustrezno financiranje, ter izboljšanje pogojev sodelovanja za holistično zadovoljevanje učnih potreb),
2. *ponudba in udeležba v priložnostih VŽU* (povečanje ozaveščenosti o pomembnosti VŽU, večje prilagajanje ponudbe povpraševanju, širjenje podatkov med deležniki o prihajajočih potrebah po razvoju določenih spretnosti, davčne olajšave ali druge finančne spodbude delodajalcem za povečanje udeležbe zaposlenih, dopolnjevanje trajnega javnega financiranja vseh vrst učenja odraslih z drugimi finančnimi viri),
3. *dostopnost in prilagodljivost* (prilagodljivost časa, kraja, virov, organizacij in oblik učenja, visoka prehodnost med različnimi ravnmi in vrstami izobraževanja, izhajanje iz predznanja in preferenc posameznikov s posebno pozornostjo na ranljive skupine, ponujanje posojil ali drugih finančnih ugodnosti za udeležence, uvajanje mikrodokazil),
4. *kakovost, pravičnost, inkluzivnost in uspešnost učenja odraslih* (profesionalizacija izobraževalcev in drugega osebja na področju IO, širjenje mednarodne mobilnosti izobraževalcev in udeležencev, zmanjševanje ovir udeležbe zlasti za ranljive skupine ter spodbujanje spolne enakosti in medgeneracijske solidarnosti, spremljanje in zagotavljanje kakovosti ponudnikov IO in na udeleženca osredinjenega IO),

5. *zeleni in digitalni prehod* (inoviranje učnih poti in pristopov za povečanje medijske pismenosti in okoljske ozaveščenosti, profesionalizacija izobraževalcev za spletno, kombinirano in hibridno poučevanje, integracija TR v učenje odraslih, širjenje dostopnosti digitalnih učnih okolij ter zagotavljanje podpore in mentorstva učecim se).

Področja političnih prioritet programa torej sovpadajo z belémskim in marakeškim akcijskim okvirom s pomembno razliko manjšega poudarka na povečevanju financiranja ter večjega na zelenem in digitalnem prehodu. Hkrati je tako kot v omenjenih okvirih tudi v novem evropskem programu (sicer brez IO) učenje odraslih opredeljeno kot pomemben element VŽU, ki krepí gospodarstvo in družbo ter ju dela bolj rezilientna. Dokument se nikjer na svojih dvanajstih straneh ne sklicuje na katerega od teh dveh okvirov, čeprav se zavzema za tesnejše sodelovanje z OZN in UNESCO, omenja pa številne za učenje in IO relevantne politike EU. Med njimi postavlja v ospredje novembra 2017 sprejet *Evropski steber socialnih pravic*, ki kot prvo od svojih 20 načel opredeljuje dostopnost izobraževanja, usposabljanja in VŽU ter kot četrto pravico do pomoči pri iskanju zaposlitve, usposabljanju in prekvalificiranju.

Področje učenja in IOTR je v Resoluciji označeno za »pomemben del procesov ekološke transformacije«, ki vključuje »obravnavo okoljskih odnosov, razvoj ustrezne miselnosti, ozaveščanje in razmislek o sprejetju specifičnih ukrepov za razvoj usposabljanja« ter razvoj »zelenih spretnosti«, potrebnih v nizkoogljičnem gospodarstvu in družbi (prav tam, str. 17, naš prevod). Enako kot v prvih dveh EU dokumentih je torej tudi v Resoluciji v ospredju okoljska dimenzija TR, hkrati pa enako prevladuje instrumentalni pristop ITR. Ta je razviden predvsem iz usmerjenosti v razvoj spretnosti za specifično delovanje, medtem ko emancipatornega pristopa ITR ali samostojne kritične kategorije diskurza nismo zaznali. Med kategorijami tako krepko prevladuje neoliberalni diskurz, ki se odraža v prizadevanjih za večje prilagajanje izobraževalne ponudbe povpraševanju, upravljanje izobraževalnih sistemov na podlagi predvidevanj o prihodnjih potrebah trga dela in v prihodnosti potrebnih spretnostih, večjo prehodnost v formalnem in neformalnem IO z namenom prekvalificiranja in izpopolnjevanja spretnosti (vključno s priznavanjem predhodno pridobljenega znanja), na kompetencah temelječe poučevanje in zagotavljanje »kratkih učnih izkušenj za pridobitev ali posodobitev specifičnih kompetenc« (prav tam, str. 17, naš prevod) ter prioritiziranje

ozaveščanja delodajalcev o koristih vzpostavljanja kulture učenja odraslih v delovnem okolju. Ne nazadnje na osredotočenost na delovno aktivno populacijo kaže kazalnik vključenosti v učenje odraslih, ki je zastavljen zgolj za odrasle, stare od 25 do 64 let (sicer ob pobudi Evropski komisiji, da bi se podoben kazalnik oblikoval tudi za starejše od 65 let). Neoliberalna kategorija diskurza se ob tem prepleta tudi z drugima dvema diskurzivnima kategorijama. V prepletu s kritično kategorijo tako teži k »ekološki transformaciji« z razvijanjem zelenih poklicnih spretnosti in kompetenc, v prepletu z liberalno kategorijo pa hkrati poudarja pomembno vlogo upravljanja držav članic ter »delitve odgovornosti med javnimi in zasebnimi deležniki« (prav tam, str. 12, naš prevod) ob dopolnjevanju trajnega javnega financiranja z drugimi finančnimi viri »za vse vrste, oblike in ravni učenja odraslih« (str. 15, naš prevod). V liberalnem diskurzu dodatno poudarja še vlogo učenja odraslih za družbeno vključenost ter se zavzema za spolno enakost, medgeneracijsko in medkulturno solidarnost ter demokracijo ob posebni skrbi za ranljive skupine.

Diagram 5

Diskurzivne kategorije izobraževanja na ravni EU



Opomba. Rdeča = Evropski zeleni dogovor; modra = Priporočilo Sveta o učenju za zeleni prehod in trajnostni razvoj; zelena = Resolucija Sveta o novem evropskem programu za učenje odraslih.

Iz diagrama 5 je razvidna razpetost diskurza na ravni EU med liberalno in neoliberalno kategorijo ob manjšem prepletanju tudi s kritično diskurzivno kategorijo. Slednji se najbolj približa Priporočilo Sveta o učenju

za zeleni prehod in TR, ki med drugim teži k zagotavljanju učnih priložnosti za soodločanje in sooblikovanje trajnostnega gospodarstva in pravične družbe ter kritično in sistemsko mišljenje, a ob tem – v nasprotju z Marakeškimi akcijskimi okvirom na globalni ravni – ne uvaja kritičnega preizpraševanja družbene nepravilnosti ali njenih zgodovinskih vzrokov. Priporočilo je tudi edina EU politika, v kateri smo zaznali prisotnost emancipatornega pristopa ITR in v kateri prevladuje liberalna diskurzivna kategorija. Tako je enako kot na globalni ravni najmanj neoliberalno usmerjena politika, ki je ključna za ITR, saj je v drugih dveh analiziranih politikah EU v največji meri prisoten neoliberalni diskurz, iz vseh treh analiziranih politik pa sta razvidni prevlada instrumentalnega pristopa ITR in odsotnost kakršnega koli postkritičnega diskurza.

Na ravni EU je torej prisotna večja neoliberalna usmerjenost in manjša raznolikost diskurzov kot na globalni ravni, kljub temu da se Zeleni dogovor in Priporočilo Sveta zavzemata za sledenje CTR, Resolucija Sveta pa za tesnejše sodelovanje z OZN in UNESCO na področju učenja in IO(TR). Hkrati sta na ravni EU v primerjavi z večjo uravnoteženostjo dimenzij TR na globalni ravni razvidna večje prioritiziranje okoljske dimenzije TR in manjši poudarek na družbeni dimenziji, pri čemer sta v gospodarski dimenziji nadaljnja gospodarska rast in širjenje zelenih sektorjev skupaj z razvijanjem »zelenih spretnosti« ekomodernistično videna kot pomembni sili reševanja okoljske krize. Ob tem se ITR v analiziranih politikah EU pojavlja zgolj ob sklicevanju na dokumente OZN in UNESCO, kot koncept področja pa se v Priporočilu Sveta pojavlja »učenje za zeleni prehod in TR«. Tudi v Resoluciji Sveta prednjači učenje odraslih pred IO, medtem ko je v Evropskem zelenem dogovoru izpostavljeno »izobraževanje in usposabljanje« brez omembe učenja. Odrasli učeči se so sicer v obeh politikah EU, ki nista vezani specifično na IO, bolj izpostavljeni kot v njunih ekvivalentih globalne ravni.

6.4 Nacionalna raven

Na nacionalni ravni se osredotočamo na Slovenijo, ki svoje politike redno usklajuje z »razvojnimi dokumenti Evropske unije in mednarodnih organizacij« ter je »v celoti zavezana vsem 17 ciljem Agende 2030« (Služba Vlade RS za razvoj in evropsko kohezijsko politiko 2020). Skladno promovira (C)TR in mednarodno sodelovanje na tem področju ter

skuša načela TR ob finančni podpori EU udejanjati v praksi. Trenutno je krovni razvojni dokument Slovenije – in s tem njena ključna aktualna politika za TR – leta 2017 sprejeta *Strategija razvoja Slovenije 2030*, ki prioritizira »kakovostno življenje za vse ter v svoje vsebine vključuje cilje trajnostnega razvoja« (Vlada Republike Slovenije [Vlada RS] 2020, str. 7). Za področje ITR je ključna aktualna politika precej starejša, saj so nacionalne *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja* nastale leta 2007, za področje IOTR pa je ključna *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030* iz leta 2022.

Strategija razvoja Slovenije 2030 (Vlada RS 2017), okrajšano SRS 2030, je z namenom usmerjanja nadaljnjega nacionalnega razvoja nastala ob izteku predhodne krovne razvojne strategije iz leta 2005 ter spremenjenih razmerah na nacionalni, EU in globalni ravni, kot so tehnološki napredek ter demografske in podnebne spremembe. Takšne razmere namreč vzpostavljajo potrebo po oblikovanju družbe, ki »se zna spoprijeti s spremembami, negotovostmi in izzivi«, k čemur lahko pripomore sistemski TR (prav tam, str. 5). SRS 2030 poleg Agende 2030 zasleduje Vizijo Slovenije,⁵⁹ upošteva pa tudi analize OECD, Evropske komisije in Svetovne banke. Uresničevanje njenih usmeritev je predvideno s štiritletnim državnim programom razvojnih politik in iz njega izhajajočih izvedbenih politik, namenjena pa je odločevalcem in vsem prebivalcem Slovenije, zaradi česar je pregledno in preprosto besedilno in grafično urejena kot publikacija ter opremljena z različnimi fotografijami naravnega okolja in lastnim logotipom, ki simbolno vključuje barve vsakega od 17 CTR.

SRS 2030 namerava svoj osrednji cilj kakovostnega življenja vseh, ki se pri posamezniku kaže v »dobrih priložnostih za delo, izobraževanje in ustvarjanje, v dostojnem, varnem in aktivnem življenju, zdravem in čistem okolju ter vključevanju v demokratično odločanje in soupravljanje družbe«, skladno s tremi dimenzijami TR in usmeritvami z globalne

59 Vizija Slovenije se je ob podpori OECD oblikovala v letih 2015 in 2016, ko so jo v »obsežnem in vključujočem procesu ustvarili njeni prebivalci« (Vlada RS 2017, str. 17). Predstavlja zeleno podobo Slovenije leta 2050, v kateri smo njeni prebivalci v »sozvočju z okoljem in časom [...] našli ravnovesje kakovostnega življenja«, se s »pomočjo učenja [...] uspešno soočamo z največjimi izzivi«, smo inovativni in »ideje spreminjamo v dejanja«, z zaupanjem »ustvarjamo dobre odnose ter gradimo solidarno in strpno družbo«, »Slovenijo samozavestno odpiramo partnerjem, pripravljenim na sodelovanje«, ter »[p]onosni bogatimo globalno mrežo s svojo kulturno edinstvenostjo« (Vlada RS 2016, str. 5).

ravni doseči z »uravnoveženim gospodarskim, družbenim in okoljskim razvojem, ki upošteva omejitve in zmožnosti planeta ter ustvarja pogoje in priložnosti za sedanje in prihodnje rodove« (prav tam, str. 17). Konkretnije vzpostavlja 5 strateških usmeritev (vključujoča, zdrava, varna in odgovorna družba; učenje za in skozi vse življenje; visoko produktivno gospodarstvo, ki ustvarja dodano vrednost za vse; ohranjeno zdravo naravno okolje; visoka stopnja sodelovanja, usposobljenosti in učinkovitosti upravljanja) in 12 razvojnih ciljev,⁶⁰ od katerih se vsak navezuje na enega ali več CTR. Največ ciljev SRS 2030, kar polovica, se navezuje na CTR 8 (dostojno delo in gospodarska rast) in CTR 11 (trajnostna mesta in skupnosti), najmanjkrat, vsak po enkrat, pa se pojavijo CTR 3 (skrb za zdravje in dobro počutje; kljub temu je to del prve usmeritve in prvega cilja Strategije), CTR 7 (cenovno dostopna in čista energija) in CTR 17 (okrepitev globalnega partnerstva za doseganje TR).

Na CTR 4 (kakovostno izobraževanje in možnosti VŽU) se navezujejo trije cilji SRS 2030: zdravo in aktivno življenje, znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo ter kultura in jezik kot temeljna dejavnika nacionalne identitete. Med ključnimi izzivi na področju izobraževanja in VŽU (oz. v SRS »učenja za in skozi vse življenje«) so izpostavljena »številna neskladja med ponudbo in povpraševanjem po znanju in spretnostih na trgu dela« (prav tam, str. 11), nizka vlaganja v razvoj digitalnih spretnosti ter vključevanje starejših v VŽU z namenom povečanja njihove delovne aktivnosti. Kljub deklarativni uravnoveženosti dimenzij TR je tako na področju izobraževanja jasno v ospredju gospodarska dimenzija TR. ITR v SRS 2030 ni omenjen, na njegovem področju je ob naraščajočih pritiskih na okolje navedena le vzpostavitev nizkoogljičnega krožnega gospodarstva »s prekinitvijo povezave med gospodarsko rastjo in rastjo rabe virov ter izpustov TGP [toplogrednih plinov], kar bo možno z izobraževanjem in povezovanjem različnih deležnikov« ter uveljavitvijo TR, dejavnega državljanstva in etičnosti kot načela vzgoje in izobraževanja.⁶¹ Slednje je tudi

60 Po vrstnem redu so razvojni cilji SRS 2030: zdravo in aktivno življenje, znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo, dostojno življenje za vse, kultura in jezik kot temeljna dejavnika nacionalne identitete, gospodarska stabilnost, konkurenčen in družbeno odgovoren podjetniški in raziskovalni sektor, vključujoč trg dela in kakovostna delovna mesta, nizkoogljično krožno gospodarstvo, trajnostno upravljanje naravnih virov, zaupanja vreden pravni sistem, varna in globalno odgovorna Slovenija, učinkovito upravljanje in kakovostne javne storitve (Vlada RS 2017).

61 Že leta 2008 je bilo (vsaj formalno) vzgajanje in izobraževanje za TR in dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje tudi odgovoren odnos do samega sebe ter naravnega

edino, kar bi lahko v dokumentu označili za emancipatorni pristop ITR, sicer pa gredo navedeni poudarki na področju izobraževanja močno v smer instrumentalnega pristopa ITR.

Glede na navedene usmeritve izobraževanja ni presenetljivo, da med obravnavanimi diskurzi SRS 2030 prevladuje neoliberalna kategorija. Ta se poleg poudarka na znanju in spretnostih za potrebe trga dela ter vključevanju starejših v VŽU z namenom povečanja njihove delovne aktivnosti odraža v usmeritvah povečanja delovne aktivnosti tudi pri mlajših, učinkovitejše alokacije delovne sile z večjo skladnostjo znanja in spretnosti s potrebami delodajalcev ter razvijanja »praktičnih in tehničnih znanj in spretnosti za izboljšanje zaposljivosti posameznika« (prav tam, str. 26). Ob tem so kazalniki drugega cilja SRS 2030 (znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo) kljub omenjenemu poudarku na VŽU starejših zastavljeni zgolj za mlajše od 65 let, enako kot na ravni EU. V neoliberalno-liberalnem prepletu je dodatno poudarjeno zagotavljanje ekonomske blaginje za vse prebivalce z vključujočo in zeleno gospodarsko rastjo ter visoko gospodarsko produktivnostjo in konkurenčnostjo, v neoliberalno-kritičnem prepletu pa ob nadaljnji gospodarski rasti iskanje »novih paradigem razvoja, ki upoštevajo zmogljivosti planeta« (prav tam, str. 5) ter VŽU in usposabljanje za krepitev ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, odgovornosti in podjetništva. Z zavzemanjem za odpravo revščine in neenakosti se prepletata tudi liberalna in kritična kategorija, v liberalnem diskurzu pa so izpostavljeni še učenje in izobraževanje za zmanjševanje družbene izključenosti in kakovostno življenje vseh, skrb za nižje izobražene in druge deprivilegirane skupine pri zagotavljanju priložnosti VŽU, zasledovanje vseh CTR ter krepitev vladavine prava za varstvo »pravic državljanov ter gospodarskega razvoja in blaginje« (prav tam, str. 42).

Precej krajši dokument od 72 strani obsežne SRS 2030 so *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do do-univerzitetnega izobraževanja* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007), ki na osmih straneh »določajo glavna vsebinska področja trajnostnega razvoja, prednostna področja, cilje, načela, dejavnosti in ukrepe« vzgoje in ITR, kot tudi njune glavne akterje in njihove vloge (MIZŠ 2020,

in družbenega okolja, uvrščeno med 17 temeljnih ciljev slovenskega izobraževalnega sistema (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja 2008).

str. 1). Kljub svojemu naslovu Smernice niso zastavljene zgolj v okviru predšolske vzgoje in formalnega izobraževanja otrok in mladostnikov, ampak je njihov namen širše »poudariti pomen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in pokazati možnosti za uresničevanje trajnostnega razvoja pri formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju«, zaradi česar dajejo vzgoji in ITR »osrednje mesto v razvoju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007, str. 1–2, 5). Primarno so namenjene identificiranim ključnim akterjem področja – vrtcem, šolam, drugim javnim zavodom s področja vzgoje in izobraževanja, ministrstvu za šolstvo, nevladnim organizacijam in lokalnim skupnostim – ter niso posebno prilagojene širši javnosti.

Vzgojo in ITR Smernice pojmujejo kot »obsežen, celovit, skladen pedagoški proces, ki vključuje odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi«, »vodi do razumevanja vsestranske zveze med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter soodvisnosti ljudi, ki živijo v različnih delih sveta«, ter »skuša dejavno in tvorno reševati sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva« (prav tam, str. 2). Smernice ob tem skladno z usmeritvami OZN in razvojno strategijo Slovenije težijo k uravnoteženosti dimenzij TR ter se zavzemajo za »gospodarsko vitalnost, pravičnost, socialno kohezijo, varstvo okolja in trajnostno gospodarjenje z naravnimi viri« (prav tam, str. 1). OZN je skupaj s svojimi agencijami edina mednarodna organizacija, na katero se Smernice sklicujejo. Sledijo predvsem Strategiji ITR Ekonomske komisije OZN (2005) pri identificiranju osrednjih tem TR,⁶² izpostavljajo pa tudi poročilo H. G. Brundtland, dokumente OZN Desetletja ITR ter Svetovni program OZN za izobraževanje o človekovih pravicah. Sklici na navedene usmeritve OZN kažejo na delno zastarelost Smernic, saj se je od njihove objave leta 2007 v mednarodni politiki ITR marsikaj spremenilo, kot smo že večkrat izpostavili, zlasti po letu 2015, ko je Agenda 2030 s svojimi CTR postala temeljni referenčni dokument področja. Posodobitev nacionalnih Smernic je bila prav z namenom rekonceptualizacije vzgoje in ITR v skladu z Agendo 2030 predvidena tudi za obdobje 2020–2022 (MIZŠ

62 Identificirane osrednje teme TR so: zmanjševanje revščine, državljanstvo, mir, etika, odgovornost v lokalnem in globalnem okolju, demokracija in vladanje, pravičnost, varnost, človekove pravice, zdravje, enakost spolov, kulturna raznolikost, ruralni in urbani razvoj, gospodarstvo, vzorci proizvodnje in potrošnje, odgovornost korporacij, okoljevarstvo, upravljanje naravnih virov ter biološka in krajinska raznolikost (Ekonomska komisija OZN 2005; Ministrstvo za šolstvo in šport 2007).

2020, str. 2; Vlada RS 2020, str. 35), a do nje do naše analize politik v letu 2023 še ni prišlo.

Cilji Smernic so še vedno aktualni in torej žal še niso bili (zadostno) uresničeni. Poleg že omenjenega osrednjega namena promocije vzgoje in ITR ter njenih raznolikih možnosti Smernice zastavljajo pet ciljev (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007, str. 2):

- zagotoviti normativne podlage, ki podpirajo vzgojo in ITR,
- usposobiti strokovne delavce v vzgoji in ITR,
- zagotoviti ustrezna didaktična in druga gradiva za uresničevanje vzgoje in ITR,
- pospeševati raziskave in razvoj vzgoje in ITR,
- okrepiti sodelovanje vseh dejavnikov na področju vzgoje in ITR na vseh ravneh (nacionalni, pokrajinski, lokalni).

Za doseganje navedenih ciljev je opredeljenih enajst načel (odgovorno ravnanje do sebe, družbenega in naravnega okolja; obravnava TR z vidika etičnih razsežnosti; spoštovanje človekovih pravic; povezovanje okoljskih, gospodarskih in socialnih vprašanj; celostni pristop vzgoje in ITR; medkulturni dialog; sistematično, kritično in ustvarjalno mišljenje o TR; ozaveščanje celotne družbe o TR; VŽU za TR; upoštevanje razmer na različnih ravneh; socialno partnerstvo) ter enako število prednostnih področij (skupne človeške vrednote; dejavno državljanstvo in participacija; medkulturnost; okoljevarstvo; kakovostno izobraževanje; kakovostni medosebni odnosi; duševno in telesno zdravje; zdrava samozavest in samopodoba; kakovostno preživljanje prostega časa; razvijanje podjetnosti; spoznavanje kulture in spodbujanje ustvarjalnosti). Podrobneje so opredeljeni tudi specifični predlogi delovanja in ukrepov za vsako od identificiranih skupin ključnih akterjev področja,⁶³ pri čemer VŽU (eno od načel Smernic) ni omenjeno, sta pa predvidena ozaveščanje javnosti o pomenu vzgoje in ITR s strani nevladnih organizacij in lokalnih skupnosti ter tematsko izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

V Smernicah je razvidna prevlada emancipatornega pristopa ITR (npr. dejavno državljanstvo, kritično in ustvarjalno mišljenje, družbena in

63 Za krepitev vzgoje in ITR v šolah je na podlagi prevoda publikacije mednarodne mreže Okolje in šolske pobude (ang. *Environment and School Initiatives*) ob Smernicah nastala tudi publikacija *Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj* (Breiting idr. 2008).

ekološka ozaveščenost in odgovornost) nad instrumentalnim pristopom ITR (npr. sprememba vzorcev proizvodnje in potrošnje, razvijanje podjetnosti, oblikovanje življenjskih navad učencev in dijakov), podobno pa se prepletajo tudi identificirani diskurzi ob prevladi kritične diskurzivne kategorije. Ta se odraža v opredeljevanju pravičnosti kot ključnega področja TR, povezovanju okoljskih, gospodarskih in socialnih vprašanj, izpostavljanju prepletenosti naravnega, gospodarskega, družbenega in političnega sistema, krepitvi globljega razumevanja različnih svetovnih nazorov ter systemskega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja TR ob upoštevanju lokalne, pokrajinske, nacionalne in globalne ravni. V kritično-liberalnem prepletu je izpostavljeno še povečanje enakosti in udeležbe v procesih demokratičnega odločanja, vključno z vplivanjem na družbeni in gospodarski razvoj, v kritično-neoliberalnem prepletu pa gospodarski razvoj ob upoštevanju okoljskih vprašanj. Neoliberalna diskurzivna kategorija samostojno ni prisotna, se pa ob poudarkih razvijanja podjetnosti za prispevek k razvoju družbe in okolja ter zagotavljanja ekonomske blaginje z vključevanjem predstavnikov gospodarstva v oblikovanje vzgoje in ITR prepleta z liberalno kategorijo. Ta je razvidna tudi v zagotavljanju telesne, duševne, socialne, kulturne in ekonomske blaginje ter razvijanju skupnih demokratičnih vrednot in družbene kohezije.

Tako kot na globalni in EU ravni tudi na nacionalni ravni ne obstaja specifična politika za področje IOTR, ampak je temu področju pomembno mesto namenjeno v krovni programski politiki IO. *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030* (2022), okrajšano ReNPIO22–30, je trenutna takšna politika Slovenije, saj določa javni interes v IO ter »usmerja politiko izobraževanja odraslih na državni ravni in prispeva k načrtnemu urejanju področja, vključno s stalnim financiranjem in določanjem ukrepov oz. vsebinskih nalog za razvoj izobraževanja odraslih v državi« (prav tam, str. 2980). Z dvoletno zamudo je nastala po izteku predhodnega nacionalnega programa (2013–2020), primarno pa je namenjena sodelujočim pri implementaciji in spremljanju nacionalnega programa IO: lokalnim skupnostim, Andragoškemu centru RS,⁶⁴ Vladi RS in vsem ministrstvom, ki sodelujejo pri izvajanju nacionalnega programa IO (kar vključuje »najmanj« šest ministrstev). Ta so odgovorna za uresničevanje

64 Andragoški center RS je oktobra 2022 v sodelovanju z MIZŠ objavil ReNPIO22–30 v obliki lažje berljive in grafično oblikovane publikacije v slovenskem in angleškem jeziku (Potočnik 2022).

programa in so jim v ta namen dodeljena državna sredstva, ob tem pa se izvajanje IO v veliki meri »sofinancira s sredstvi iz evropske kohezijske politike in drugih evropskih skladov ter mednarodnih programov« ter v manjšem obsegu tudi lokalnih skupnosti (prav tam).

Skladno s finančnimi viri je ReNPIO22–30 »uskladen z evropskimi strateškimi dokumenti glede poslanstva, vizije, ciljev, ciljnih skupin, prednostnih področij, ukrepov in instrumentov za sofinanciranje« na področju IO, zasleduje pa tudi cilje različnih nacionalnih politik (prav tam, str. 2982). Tako se med drugim z nacionalne ravni sklicuje na SRS 2030, Strategijo dolgožive družbe ter Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS, z ravni EU pa na Evropski zeleni dogovor, Evropski izobraževalni prostor in Akcijski načrt za digitalno izobraževanje. Na globalni ravni ključni vpliv predstavlja OECD, ki je na 37 straneh ReNPIO22–30 omenjen 27-krat. OZN se pojavi zgolj v opombi ob naštevanju relevantnih mednarodnih dokumentov in priporočil, med katerimi je le enkrat omenjena Agenda 2030, ter ob sklicu na njen okoljski program ob omembi zelenega gospodarstva, medtem ko UNESCO sploh ni omenjen. CTR tako niso specifično omenjeni ali obravnavani, prav tako ne kakršnekoli globalne usmeritve za področje ITR. Nasprotno je poudarjena pomembna vloga rezultatov raziskave OECD *Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih* (PIAAC) in iz njih izhajajočih *Smernic za izvajanje Strategije spretnosti za Slovenijo: Izboljšanje upravljanja izobraževanja odraslih* (OECD 2018).

Ob viziji odraslim prebivalcem Slovenije v vseh življenjskih obdobjih zagotoviti »enake možnosti in spodbude za kakovostno učenje in izobraževanje za svoj celostni razvoj in sonaravno bivanje« ReNPIO22–30 (2022, str. 2981, 2994) zastavlja šest ciljev nacionalnega programa IO, katerega izvajanje konkretneje določajo letni programi IO:

1. povečati vključenost odraslih v VŽU,
2. zvišati raven temeljnih zmožnosti in izboljšati splošno izobraženost odraslih,
3. zvišati izobrazbeno raven odraslih,
4. povečati usposobljenost prebivalstva za uspešno odzivanje na potrebe trga dela,
5. okrepiti razvoj in raziskave na področju IO,
6. izboljšati in okrepiti dejavnosti na področju IO.

Za vsakega od ciljev z izjemo prvega ReNPIO22–30 vzpostavlja specifično prednostno področje ter v njih daje pomembno vlogo tudi področju ITR. Pri *splošnem neformalnem IO* tako izpostavlja pozitiven vpliv prilagajanja odraslih družbenim in gospodarskim spremembam na TR, izhajajočega tudi iz učenja za dejavno državljanstvo in celostnega razvoja posameznika, ter krepitev posameznikove avtonomije in upoštevanje tem TR ob razvoju novih programov IO, pri *izobraževanju za pridobitev izobrazbe* pridobivanje spretnosti za TR, pri *strokovnem usposabljanju in izpopolnjevanju za potrebe trga dela* uravnotežen TR ob vključujočem trgu dela, kakovostnih delovnih mestih in VŽU posameznikov, pri *raziskavah in razvoju* odgovarjanje na izzive TR, pri *dejavnostih na področju IO* pa trajnost opredeli kot prednostno področje pri ozaveščanju, informiranju in spodbujanju za vključevanje odraslih v VŽU. Koncept ITR Resolucija omenja zgolj ob naštevanju perečih tem v raziskovanju IO, navaja pa že omenjeni cilj Zakona o izobraževanju odraslih (2018) »krepi opolnomočenost na področju trajnostnega razvoja, zelenega gospodarstva, kulture in zdravja« (čl. 5) ter »dejavnosti za preprečevanje posledic netrajnostno naravnane razvoja in tudi s tem povezanih podnebnih sprememb« uvršča med ključne izzive obdobja ReNPIO22–30 (2022, str. 3007).

Ob deklarativni uravnoteženosti (dimenzij) TR je torej glede pristopa ITR mogoče prepoznati kombinacijo instrumentalnega in emancipatornega pristopa (slednjega predvsem pri neformalnem IO), pri čemer je večina ciljev s področja ITR instrumentalno usmerjena (npr. spremembe v smeri krožnega gospodarstva in bolj trajnostne rabe prostora, krepitev specifičnih spretnosti, prilagajanje spremembam v družbi in na trgu dela). Med diskurzi izobraževanja ob tem prevladuje neoliberalna kategorija, ki se odraža v poudarjanju zviševanja zaposljivosti in prilagodljivosti delovne sile, povečanja vključenosti v VŽU za uspešno odzivanje na potrebe trga dela, tesnejšega sodelovanja z delodajalci pri pripravi novih programov IO, krepitev znanja in spretnosti za industrijsko tranzicijo in podjetništvo, povečanja delovne aktivnosti, zasledovanja trajnostne in vključujoče gospodarske rasti ter težnje »uravnavati politiko izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja odraslih, da bo ta ustrezala potrebam trga dela« (prav tam, str. 2984). Hkrati se neoliberalna kategorija prepleta z liberalno ob usmeritvah izobraževanja nizko izobraženih brezposelnih za njihovo vključevanje

na trg dela, rasti produktivnosti in konkurenčnosti gospodarstva za zagotavljanje ekonomske blaginje prebivalstva ter krepitvi sodelovanja državnih in lokalnih oblasti na področju razvoja človeških virov. Močno je zastopana tudi liberalna kategorija, ki se odraža v posebni skrbi za ranljive skupine, spoštovanju drugačnosti in medsebojnem sodelovanju ter uravnavanju ciljev IO za zadovoljevanje potreb dela, osebnega razvoja in družbene angažiranosti. Kritična kategorija je ob tem prisotna zgolj v prepletu s preostalima kategorijama. Z liberalnim diskurzom se prepleta ob poudarjanju razvoja kritičnega mišljenja, demokratičnega dejavnega državljanstva in družbeno odgovornega ravnanja, z neoliberalnim diskurzom pa ob zaključnem opozorilu, da se bomo »[b]rez preloma z dosedanjimi praksami gospodarskega razvoja in preusmeritve v krožno, zeleno in v vseh pogledih trajnostno naravnano gospodarstvo [...] soočili z do zdaj še neznanimi posledicami« (prav tam, str. 3007).

Diagram 6

Diskurzivne kategorije izobraževanja na nacionalni ravni



Opomba. Rdeča = SRS 2030; modra = Smernice vzgoje in ITR od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja; zelena = ReNPIO22–30.

ReNPIO22–30 in SRS 2030 sta diskurzivno najbolj usklajeni politiki na katerekoli od analiziranih ravni, kot je razvidno iz zgornjega diagrama. SRS 2030 je sicer za odtenek bolj neoliberalno in manj liberalno usmerjena ob manjših razlikah tudi v prepletih diskurzov, a v veliki

večini ReNPIO22–30 skladno zasleduje SRS 2030. Pri tem je zanimivo, da se omenjeni politiki precej razlikujeta v deklariranih vplivih z višjih ravni. Medtem ko se ReNPIO22–30 večkrat sklicuje na EU in OECD, OZN pa zgolj omeni v opombi, SRS 2030 vse svoje cilje postavlja v okvir Agende 2030 in njenih CTR. Resolucija je torej diskurzivno bližje deklariranim vplivom, saj smo na EU ravni prav tako zaznali prevlado neoliberalne diskurzivne kategorije, enako kot v SRS 2030, ki pa se kljub temu sklicuje na primarno liberalno usmerjeno Agendo 2030. Pomemben vpliv (sicer starejših) politik OZN izpostavljajo tudi Smernice vzgoje in ITR, v katerih pa nasprotno prevladuje kritična diskurzivna kategorija ob odsotnosti samostojnega neoliberalnega diskurza. Med poimenovanji področja ITR se ob tem pri izobraževanju otrok in mladostnikov pojavita vzgoja in ITR (v Smernicah) in pri IO zgolj ITR (v ReNPIO22–30), tako da na nobeni ravni ni prisoten specifično koncept s področja IOTR.

Skupno sta v nacionalnih politikah neoliberalni in liberalni diskurz zastopana v podobni meri, čeprav slednji ne prevladuje v nobeni posamezni slovenski politiki. Neoliberalna usmeritev na nacionalni ravni je tudi manjša kot na ravni EU (in večja kot na globalni ravni). Obenem enako kot v EU politikah tudi v slovenskih politikah nismo zaznali postkritičnega diskurza, smo pa pri Smernicah vzgoje in ITR zaznali prevladujoči emancipatorni pristop ITR, ki je tako edina takšna politika na EU ali nacionalni ravni. Tudi glede uravnoteženosti dimenzij TR so nacionalne politike bližje globalnim vplivom, medtem ko EU v ospredje postavlja okoljsko dimenzijo. Na področju gospodarske dimenzije TR si vse tri ravni v splošnem prizadevajo za trajnostno oz. zeleno gospodarsko rast, hkrati pa je na vsaki ravni najmanj neoliberalno usmerjena tista politika, ki je ključna za ITR.

6.5 Organizacijska raven

Tako kot na globalni, EU in nacionalni ravni se je tudi na organizacijski ravni za pomembno izkazala uporaba kartografije, le da tokrat v svojem tradicionalnem geografskem pomenu. Med pridobivanjem raziskovalnih podatkov od organizacij, ki izvajajo neformalni IOTR v Sloveniji, so se namreč pokazale jasne regionalne razlike, kot je razvidno iz zemljevida 1. Kar polovica (50,8 odstotka) organizacij izvajalk neformalnega

IOTR deluje v prestolnici, preostala polovica pa je z edino izjemo Trajnostnega parka Istra zgoščena v drugih večjih mestih. Izvajalke neformalnega IOTR najdemo v vseh statističnih regijah Slovenije, a poleg osrednjeslovenske nobena regija ne presega števila pet takšnih organizacij, največja, jugovzhodna regija pa ima zgolj eno. Ob tem velja opozoriti, da organizacije niso strogo omejene le na lokalno okolje svojih sedežev in da številne med njimi aktivnosti izvajajo v različnih krajih po Sloveniji. Kljub temu je to kazalnik specifične regionalne zgoščenosti praks neformalnega IOTR.

Zemljevid 1

Organizacije izvajalke neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj v Sloveniji



Opomba. Rdeča oznaka = organizacije, ki so izpolnile vprašalnik; modra oznaka = organizacije, ki so izpolnile vprašalnik in sodelovale v intervjujih; N = 59.

Večina izvajalk neformalnega IOTR je nevladnih organizacij (61 odstotkov), ki jim sledijo javne (34 odstotkov) in zasebne (5 odstotkov) organizacije. 17 odstotkov teh organizacij se ne opredeljuje za izvajalke ITR, ampak trdijo, da zasledujejo vsaj enega od preostalih dveh kriterijev

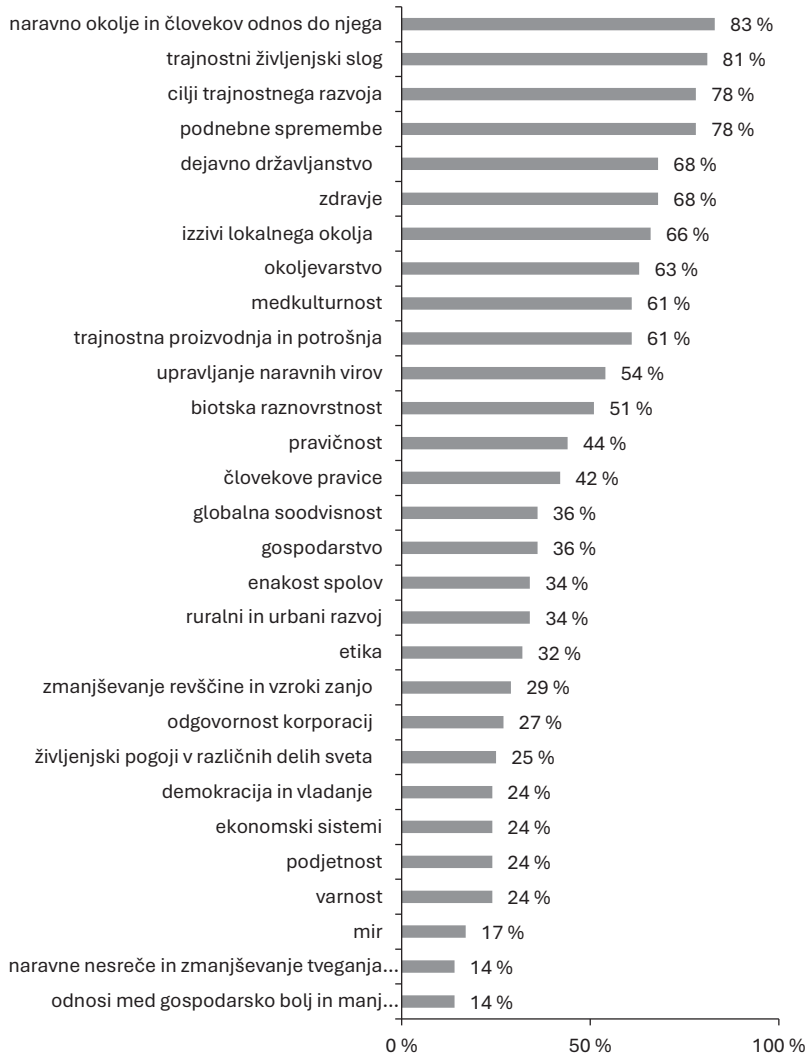
vključitve v raziskavo – zasledovanje CTR 4.7 in/ali ohranjanje okolja in povečevanje družbene pravičnosti. Na drugi strani zadnji kriterij in s tem vzpostavljeno konceptualizacijo ITR zasleduje le 75 odstotkov organizacij. Glede na pridobljene podatke predpostavljamo, da je tako zato, ker določene organizacije TR enačijo z njegovo okoljsko dimenzijo in s tem zanemarjajo preostali dve dimenziji, kar podpirajo tudi podatki o zastopanosti različnih tem v neformalnem IOTR, ki smo jih zaznali na podlagi opravljenega pregleda literature in politik (diagram 7). Med njimi namreč izrazito prevladuje okoljska dimenzija TR, katere teme se z izjemo obravnave CTR, ki naj bi združevala vse tri dimenzije, edine pojavljajo v IOTR več kot treh četrtin organizacij. Najpogostejši temi, ki pripadata specifično družbeni ali ekonomski dimenziji, sta medkulturnost ter trajnostna proizvodnja in potrošnja, ki si po zastopanosti med temami z 61 odstotki delita deveto mesto.

Glede na izrazito dajanje prednosti vsebinam okoljske dimenzije TR je presenetljivo, da se okoljevarstvo kot samostojna tema pojavlja le v slabih dveh tretjinah organizacij (63 odstotkov). S tem se kaže pogostejša posredna kot neposredna obravnava varovanja okolja v IOTR. Več intervjuvancev ob tem izpostavlja večjo privlačnost specifičnih in konkretnih okoljskih vsebin za udeležence kot njihovo splošnejšo/abstraktnejšo obravnavo ter poudarja pomen participativnega pristopa in prilagajanja IOTR posamezni skupini udeležencev. Maja Drobne, vodja izobraževanja v društvu PiNA, tako izpostavlja okoljevarstvene učne dejavnosti prek sooblikovanja lokalnega javnega prostora, v katerih so *»mlade peljali na javne prostore, ki bi si jih oni želeli urediti po svoji meri, in je bilo zelo zanimivo, da so si želeli več zelenih površin«*, Brigita Kruder, direktorica Ljudske univerze Slovenska Bistrica, pa privabljanje udeležencev k proučevanju lokalnih vodnih virov v študijskem krožku Modrost vode z vključevanjem tem kulturne dediščine:

Če bi rekli: 'Dajmo popisati vodne vire,' ni takšnega učinka oziroma dosežemo samo eno ciljno skupino, ki jo zanimajo vodni viri in je relativno majhna. Če pa to povežemo z ljudskim izročilom, z nekim sporočilom, pa lahko dosežemo večje število ljudi.

Diagram 7

Zastopanost tem v neformalnem izobraževanju odraslih za trajnostni razvoj



Poleg potrebe po konkretni in participativni obravnavi vsebin so se na področju okoljske dimenzije TR kot pomembna ugotovitev intervjujev izrazile tudi medgeneracijske razlike v znanju in izobraževalnih potrebah. Intervjuvanci pri mladih zaznavajo določeno okoljsko predznanje in interes po njegovi poglobitvi ob zavedanju resnosti trenutne okoljske

situacije, medtem ko je pri starejših generacijah slika pogosto obrnjena. Zato intervjuvanci z mladimi delujejo predvsem v smeri razvoja širše kompleksnosti okoljskega znanja ob povezovanju s konkretnimi perečimi družbenimi in okoljskimi izzivi:

Predvsem so mladi že seznanjeni s tem ... z ločevanjem odpadkov, s pobiranjem smeti. Mladim je to že samoumevno, tako da na teh področjih seveda lahko še delamo, ampak jih ne zanima več toliko. Zanimajo pa jih drugi vidiki trajnostnega razvoja. Recimo, kako se družba spreminja skozi čas, vedno bolj jih skrbi, da je vedno več starejših, skrbi jih tudi onesnaževanje okolja. O teh stvareh so mladi veliko bolj zaskrbljeni, kot si morda predstavljamo, in to vpliva na njihov vsakdanji razvoj. (Tadej Kobal, direktor Inštituta za mladinsko politiko)

Na splošno na tej točki že vsi vedo, da se nekaj dogaja s podnebjem. V vseh kotičkih življenja se začenjajo pojavljati omembe te teme. Kar bi mi ponudili, je drugačen okvir razumevanja teh problemov, ker je v mainstream diskurzu še veliko preloženo na primer na posameznika ali pa se govori o tem, kako bodo električni avti rešili vse, medtem ko pride večina elektrike iz fosilnih goriv. Mi jim bomo ponudili bolj realističen pristop do vsega pa tudi, da dejansko lahko na neki točki razmišljamo, da bi se rešili prihajajoče podnebne krize. Privabili bi jih tudi s tem, da bi jim ponudili lokalne akcije, da bi dejansko lahko nekaj delali. Da se lahko vsak vključi v to zadevo in se tudi vsak počuti, da lahko nekaj doprinese, hkrati se pa vzgaja kolektivnega duha med mladimi. (Gaj Kolšek, predstavnik gibanja Mladi za podnebno pravičnost)

Pri starejših generacijah je medtem pogosto težava že priti do same obravnave okoljskih vsebin, saj lahko udeleženci »*enostavno mislijo, da vedo, čeprav ne vedo*«, pri tem pa »*nekako dojemajo naš planet kot nekaj, kar nam je sedaj dano, potem pa bo, kar bo,*« kot za ranljive skupine odraslih udeležencev navaja Alenka Kučan, organizatorica izobraževanja na Ljudski univerzi Murska Sobota. Ob takšni prisotnosti Dunning-Krugerjevega učinka⁶⁵ je ob pomanjkanju interesa za spoznavanje okoljskih tem pogosto prisoten tudi Matejev učinek⁶⁶ izobraževanja odraslih:

65 Kruger in Dunning (1999) sta ugotovila, da posamezniki z nizko ravniyo spretnosti na določenem področju zaradi omejenih metakognitivnih zmožnosti pretirano visoko vrednotijo svoje spretnosti (sama sta testirala študente na področju humorja, logičnega sklepanja in angleške slovnice). V njuni raziskavi so se v povprečju posamezniki vseh različno spretnih skupin ovrednotili za nadpovprečno spretno, največje odstopanje med samooceno in dejanskim stanjem pa je bilo prisotno pri najmanj spretnih. Hkrati sta »kognitivno iluzijo« prepoznala tudi pri najspretnejših, ki so svoje spretnosti vedno ovrednotili pod dejansko doseženo ravniyo zaradi mišljenja, da je posamezna naloga drugim enako enostavna kot njim.

66 V skladu z Matejevim učinkom (angl. *Matthew effect*) se posamezniki, ki že imajo veliko znanja o določenem področju, o njem verjetneje nadalje izobražujejo kot posamezniki z manj znanja

Ljudje sami nimajo potrebe, da bi se o tem učili, zato se mi zdi pomembno, da vedno, ko imamo priložnost, lansiramo te informacije. Tu smo že ugotavljali, kaj je tisto, kar bi ljudi na tem področju zanimalo, in smo pred več kot štirimi leti v vprašalniku spraševali ljudi, kaj bi jih zanimalo, pa spraševali smo naše učitelje. Dejansko razen tega, da bi se vsi vozili z [električnim] avtom pa ga testirali, ni bilo nobenega drugega odgovora na tem področju. Se pravi, imajo potrebo izvedeti stvari, ki jih zanimajo, seznaniti se z novostmi, dejansko pa neke splošne potrebe med to populacijo, s katero se mi ukvarjamo – recimo, da so to na nekem področju ranljivi odrasli –, ne zaznavamo. (Brigita Kruder, direktorica Ljudske univerze Slovenska Bistrica)

Dober vpogled v omenjene medgeneracijske razlike ponudi dr. Dušana Findeisen, predstojnica Inštituta za raziskovanje in razvoj izobraževanja pri Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje, ki ima bogate izkušnje z ITR tako mladih kot starejših udeležencev:

Če pomislim na svoje študente na Filozofski fakulteti, me je pred desetletjem zelo presenetila količina praktičnega vedenja pri mladih študentih. Marsikaj so vedeli. Teorij niso poznali, a so bili veliko bolj ozaveščeni glede posameznih dimenzij okolja in pa glede potreb in tega, da je treba okolje zaščititi in kako to narediti. Ta ozaveščenost je bila pri njih veliko močnejša kot pri naših starejših študentih. Recimo, mladi so bili bolj ozaveščeni o porabi energije, starejši manj [...] Zanimivo je, da smo nedavno imeli nekoga, ki je spregovoril o porabi energije. Mi smo bili prepričani, da bodo sredi energetske krize prišle trume poslušalcev. Z največjo težavo in veliko animiranja jih je prišlo približno 15, ker so bili prepričani, da o tem že toliko slišijo iz drugih virov, da ne morejo slišati ničesar izrazito novega [...] Nekatera predavanja za javnost so dobro obiskana, ampak zdaj po covidu ne moremo predvideti, ko govorimo o okolju, kaj bo naše študente zares zanimalo. To je postalo nekakšna Pandorina skrinjica in še ne vemo, kako jo odpreti.

Medgeneracijske razlike seveda niso črno-bele, zato se je treba izogniti pretiranemu posploševanju in morebitni idealizaciji mladih. Manca Kozlovič, koordinatorica izobraževanja v Mladinski zvezi Brez izgovora Slovenija, opozarja na prisotnost iluzije okoljske vednosti tudi pri mladih:

Sedaj imajo zaradi interneta dostop do veliko informacij. Problem je, ker je to znanje zelo površinsko. Ti veš neko dejstvo, ne bi pa znal kot ekspert

(Mikulec 2020, str. 115). Tako razvijajo »kumulativno prednost«, razlike med posamezniki z boljšim predznanjem in drugimi pa se sčasoma vse bolj povečujejo (Merton 1988).

razložiti celotne družbene problematike za tem. To je en naš izziv, ki ga vidimo ... Poglobljanje okoljskega znanja, ki je na neki način že usvojeno, in oni že mislijo, da to vedo.

Poleg tem okoljske dimenzije TR sta med identificiranimi temami IOTR ob visoki zastopanosti CTR (78 odstotkov) presenetljiva podatka o precej šibki zastopanosti tem enakosti spolov (34 odstotkov) in zmanjševanja revščine (29 odstotkov), saj ju OZN (2015) navaja kot temeljna namena Agende 2030. Na drugi strani je v zgornji polovici lestvice presenetljivo pogosta tema v IOTR zdravje, ki se pojavlja v več kot dveh tretjinah organizacij (68 odstotkov), čeprav kljub lastnemu CTR 3 ni tako pogosto prisotno kot specifična tema v literaturi in politikah IOTR. Del vzroka za večjo prisotnost zdravja v IOTR gre verjetno pripisati aktualni zdravstveni krizi in preživetemu pandemičnemu obdobju, a obenem z družbeno aktualnostjo ne moremo pojasniti nizke zastopanosti nekaterih vsebin, ki so se v obdobju vojne v Ukrajini, množičnih migracij in (človeško povzročenih) naravnih nesreč uvrstile v spodnjo četrtino zastopanosti tem IOTR: demokracija in vladanje, varnost, mir, odnosi med gospodarsko bolj in manj razvitimi državami ter naravne nesreče in zmanjševanje tveganja zanje.

Vse intervjuvance smo povprašali tudi o morebitnih temah, ki niso zajete v diagramu 7, a imajo vendarle pomembno mesto v IOTR v njihovih organizacijah. Velika večina se jih je strinjala, da so zajete vse teme IOTR (čeprav morda znotraj dokaj širokih kategorij), v Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje pa so izpostavili še migracije, prezadolženost, funkcionalno pismenost, zakonodajo, srebrno ekonomijo, medgeneracijsko sodelovanje, prostovoljstvo in družbeni aktivizem, kulturni turizem, dejavno staranje ter energijo. Oskrbo z energijo je kot ključno temo izpostavila še ena organizacija, ki pa je v raziskavi sodelovala zgolj z izpolnitvijo vprašalnika (ne tudi z intervjujem), tako da nismo pridobili njenega soglasja za poimensko navedbo in jo zato ohranjamo anonimno.

Prioritizacija okoljske dimenzije TR se odraža tudi v pomembnosti raznolikih ciljev v neformalnem IOTR, čeprav z manjšo prednostjo pred družbeno dimenzijo TR kot pri obravnavanih temah IOTR. Kot je razvidno iz tabele 4, je pri ocenjevanju pomembnosti ciljev na pet-stopenjski Likertovi lestvici (1 – povsem nepomembno, 2 – večinoma

nepomembno, 3 – niti nepomembno niti pomembno, 4 – večinoma pomembno, 5 – zelo pomembno) cilj »varovanje okolja in trajnostno bivanje«, ki smo ga na podlagi analize politik v vprašalniku navedli kot cilj okoljske dimenzije TR, med vsemi 13 cilji dosegel drugo najvišjo vrednost, hkrati pa največje poenotenje med udeleženci raziskave ($M = 4,66$; $SD = 0,54$). Cilj »povečanje pravičnosti v družbi«, ki smo ga enako na podlagi analize politik navedli kot cilj družbene dimenzije TR, je bil ob večji razpršenosti odgovorov ovrednoten zgolj rahlo nižje ($M = 4,44$; $SD = 0,70$), cilj ekonomske dimenzije TR »doprinos k trajnostni gospodarski rasti«, prav tako deduciran z analizo politik, pa je med tremi dimenzijami dosegel znatno najnižjo vrednost in največjo razpršenost odgovorov ($M = 3,90$, $1,01$). Skupno so bili cilji vseh treh dimenzij visoko ovrednoteni in s tem označeni za pomembne cilje praks neformalnega IOTR.

Tabela 4

Pomembnost raznolikih političnih ciljev v neformalnem izobraževanju odraslih za trajnostni razvoj

	M	SD
sprememba ravnanja udeležencev v smeri bolj trajnostnega delovanja	4,68	0,63
varovanje okolja in trajnostno bivanje	4,66	0,54
povečanje pravičnosti v družbi	4,44	0,70
spoštovanje človekovih pravic in kulturnih raznolikosti	4,42	0,91
razvoj kritičnih in avtonomnih dejavnih državljanov	4,41	0,81
razumevanje prepletenosti naravnega, gospodarskega, družbenega in političnega sistema	4,25	0,82
skrb za ranljive skupine in njihovo vključenost v izobraževanje	4,10	1,11
razvoj demokratičnih vrednot in družbene kohezije	3,97	0,96
razvoj zelenih kompetenc in spretnosti glede na potrebe trga dela	3,95	0,99
doprinos k trajnostni gospodarski rasti	3,90	1,01
povečanje zaposljivosti in delovne aktivnosti	3,64	1,11
spreminjanje obstoječega ekonomskega sistema	3,54	1,04
spoznavanje staroselskih znanj in praks	3,22	1,19

Opomba. M = povprečje; SD = standardni odklon.

Z analizo politik smo podobno določili tudi ključne cilje identificiranih diskurzivnih kategorij izobraževanja. Za postkritični diskurz smo glede

na pojavnost v politikah deducirali zgolj cilj »spoznavanje staroselskih znanj in praks«, za vsakega od preostalih treh identificiranih diskurzov pa smo v vprašalnik vključili po tri osrednje identificirane cilje. Cilji oz. spremenljivke »razvoj zelenih kompetenc in spretnosti glede na potrebe trga dela«, »doprinosa k trajnostni gospodarski rasti« ter »povečanje zaposljivosti in delovne aktivnosti« tako skupaj tvorijo novo spremenljivko neoliberalne diskurzivne kategorije, cilji »spoštovanje človekovih pravic in kulturnih raznolikosti«, »skrb za ranljive skupine in njihovo vključenost v izobraževanje« ter »razvoj demokratičnih vrednot in družbene kohezije« tvorijo spremenljivko liberalne kategorije diskurza, cilji »razvoj kritičnih in avtonomnih dejavnih državljanov«, »razumevanje prepletenosti naravnega, gospodarskega, družbenega in političnega sistema« ter »spreminjanje obstoječega ekonomskega sistema« pa spremenljivko kritične kategorije diskurza. Vsaka od novih spremenljivk nam skupaj s spremenljivko postkritične kategorije diskurza pokaže, v kolikšni meri so v praksah neformalnega IOTR zasledovani cilji diskurzivnih kategorij, kot smo jih identificirali v analiziranih politikah.

S tako oblikovanimi spremenljivkami smo ugotovili, da so v praksah neformalnega IOTR v največji meri zastopani cilji liberalnega diskurza s povprečno skupno vrednostjo 4,16, ki jim sledijo cilji kritičnega diskurza s povprečno vrednostjo 4,07, cilji neoliberalnega diskurza so malo nižje s povprečno vrednostjo 3,83, najmanj pa je med cilji zastopan postkritični diskurz z vrednostjo 3,22. Vsi neoliberalni cilji dosegajo razmeroma podobne vrednosti (med vsemi 13 cilji so se uvrstili skupaj na mestih 9–11), liberalni cilji so podobno dokaj homogeno razvrščeni (z višjo vrednostjo rahlo izstopa »spoštovanje človekovih pravic in kulturnih raznolikosti«), najbolj razpršeni pa so cilji kritičnega diskurza, med katerimi na predzadnjem mestu izstopa »spreminjanje obstoječega ekonomskega sistema«. Na zadnjem mestu med diskurzi in vsemi analiziranimi cilji IOTR je spremenljivka postkritičnega diskurza, katerega povprečna vrednost (3,22) se nam zdi še vedno precej visoka glede na pregled spletnih strani organizacij in podatke, pridobljene z intervjuji.⁶⁷ V intervjujih je namreč cilj vključevanja staroselskih znanj in praks v ospredje prišel zgolj pri Društvu za permakulturo Slovenije:

67 Kot smo izpostavili že pri omejitvah raziskave, je razlog razmeroma visoke vrednosti najverjetneje v tem, da se udeleženci raziskave izogibajo izbiri kategorij podpovprečnih vrednosti (večinoma oz. povsem nepomembno) na petstopenjski lestvici.

Večinoma, kar mi delamo, je zelo osnovno, zelo prizemljeno. Pač tisto, kar trenutno ljudi zanima, in to je, kako vrtnariti na drugačen način. Vedno poskušamo prek tega še kaj vključiti, kar se tiče same mentalitete ... Kako razumeš naravo, svojo povezavo, vlogo znotraj narave, kako jo vidiš, kako upravljati z njo, [...] permakultura zagovarja, da postaneš ti del narave, kjer bivaš. Da dejansko razumeš naravne procese, ki se dogajajo okoli tebe, da veš, kaj raste okoli tebe, da veš, kaj se zgodi v določenem delu leta ... Ker staroselci so vse to razumeli. (Melanie Vuga, predsednica Društva za permakulturo Slovenije)

Med cilje IOTR smo v vprašalniku vključili tudi cilja instrumentalnega in emancipatornega pristopa ITR. Cilj slednjega neposredno sovпада s ciljem kategorije kritičnega diskurza »razvoj kritičnih in avtonomnih državljanov« ter se je s povprečno vrednostjo 4,41 uvrstil na peto mesto med 13 cilji IOTR, cilj prvega, »sprememba ravnanja udeležencev v smeri bolj trajnostnega delovanja«, pa smo dodali naknadno in so ga sodelujoče organizacije s povprečno vrednostjo 4,68 označile za najpomembnejšega izmed vseh ciljev IOTR. V praksi neformalnega IOTR je torej pomembnejši cilj instrumentalnega kot emancipatornega pristopa ITR.

Tako visoki uvrstitvi cilja instrumentalnega pristopa ITR verjetno botruje tudi njegovo pogosto posredno zasledovanje v praksah emancipatornega pristopa ITR, saj smo v intervjujih – v katerih so sodelovale predvsem na tem področju aktivnejše organizacije – nasprotno zaznali prevlado ciljev emancipatornega pristopa ITR. Instrumentalni pristop smo identificirali v petih od dvanajstih v intervjujih sodelujočih organizacijah, emancipatornega pa v devetih organizacijah (v dveh organizacijah smo identificirali soobstoj obeh pristopov). Instrumentalni pristop je v organizacijah povezan z učenjem vrtnarjenja in samooskrbe, pa tudi z izdelovanjem okolju prijaznih izdelkov in zaposlovanjem:

Letos smo se pa prav odločili in smo k pouku okoljske vzgoje povabili člane študijskega krožka, ki smo jim ob drugih vsebinah pokazali pletenje iz slame. Poleg tega smo se pogovarjali, katere druge izdelke lahko nadomestimo z izdelki iz slame in šib, da nam ni treba uporabljati plastične embalaže. (Alenka Kučan, organizatorica izobraževanja na Ljudski univerzi Murska Sobota)

Konkreten primer – študijski krožek, v katerem prostovoljce, ki delujejo že praktično 20 let, angažiramo pri šivanju vrečk. Še vedno šivamo vrečke za sadje in zelenjavo iz starih zaves in podobnih zadev. Njih angažiramo

tam in jim potem tudi povemo, zakaj je to pomembno. Na primer kako lahko oni prispevajo in potem tudi naredijo recimo poslovna darila za nas, ki jih mi potem opremimo z vsem tistim, kar paše zraven, in tudi za njih pripravimo enako. [...] V obliki javnih del je bilo financirano izobraževanje brezposelnih za stare obrti in rokodelstvo in za turistične vodnike. To je zagotovo naša posebnost, ki je tudi povezana s trajnostnim razvojem. Se pravi, da smo ravno v tem smislu vpeti v ohranjanje tradicije, v ohranjanje nekega znanja, varovanje znanja okolja, narave že 25 let, preden sem jaz začela s tem, ker se je v okviru teh projektov usposobilo 117 ljudi. (Brigita Kruder, direktorica Ljudske univerze Slovenska Bistrica)

Predvsem smo se osredotočile na ženske priseljenke. One so tiste, ki se udeležujejo naših programov in jih soustvarjajo, to je pa povezano tudi s tem, da niso zaposlene. Zelo se spreminja to področje. Pred 2018 je bilo zelo težko dobiti delovno dovoljenje in službo, potem je bila korona in smo se morali spet prilagoditi, sedaj je pa veliko žensk našlo službo. Je pa od lani in potem sploh v letošnjem šolskem letu veliko ukrajinskih žensk. Imajo pa spet en drug status. Nam se zdi spodbujanje zaposlovanja tudi zaradi ekonomske neodvisnosti zelo nujno. [...] Mi imamo večinoma podporo, sploh tam, kjer vidijo potrebe in prepoznajo migrante in migrantke kot dobrodošle. V smislu, mogoče zelo tako kapitalistično, kot delovno silo. (Nina Arnuš, soustanoviteljica in vodja projektov v Zavodu Tri)

Emancipatorni pristopi IOTR so medtem večinoma manj konkretni ter bolj odprti in raznoliki, imajo pa skupno predpostavko in prizadevanje, da *»avtonomen in kritičen državljan lahko razvija, sploh skupaj s skupnostjo, določene ideje, ki stojijo malo izven sistema, kot je vzpostavljen sedaj«* (Živa Kavka Gobbo, predsednica organizacije Focus, društva za sonaraven razvoj). Hkrati so emancipatorni pristopi v organizacijah pogosto vezani na specifično ciljno skupino ali lokalno okolje:

[Organizacija je nastala z namenom, da] bodo mladi razmišljali, bili kritični, predlagali spremembe in bili tudi sami gradniki teh sprememb. [...] Pri nas je cilj, da bodo posamezniki, ko bodo šli iz organizacije in bodo počeli karkoli drugega, odgovorni posamezniki. To je lahko dvorezno ... Ampak ravno ta kritičnost se mi zdi ključna, še posebej pri trajnostnem razvoju, ker je to tako široka tematika. Tudi če bi samo slepo sledili SDG-jem [CTR], je to popolnoma zgrešeno. [...] Najprej poskušamo dajati vsa sredstva mladim, da jih opolnomočimo, da oni nekaj kot posamezniki naredijo ne glede na to, kaj bodo opravljali. Tudi če ne bodo ostali v nevladnem sektorju, bodo še vedno odgovorni posamezniki, ki bodo zavezani

tem vrednotam. (Manca Kozlovič, koordinatorica izobraževanja v Mladinski zvezi Brez izgovora Slovenija)

Eden naših najbolj znanih projektov je Narišimo obalo, kjer smo 1500 ljudi povabili, da povedo, kaj si mislijo o obalnem pasu, ki je bil vzpostavljen potem, ko se je zgradil predor med Kopro in Izolo. So bila izoblikovana politična priporočila [...], pomembno pa se je vrniti dva koraka nazaj in prvič razumeti, kaj se naravi, ki je okrog nas, dogaja s tem, ko jo mi degradiramo, in kakšne posledice to pušča. Smo delali kar veliko takšnih delavnic, sploh v sklopu projekta Spremeni tok. [...] Znotraj projekta smo naredili medijske kampanje in delavnice. (Maja Drobne, vodja izobraževanja v Kulturno izobraževalnem društvu PiNA)

Dejstvo je, da si Univerza za tretje življenjsko obdobje z vsemi svojimi vsebinami prizadeva spremeniti položaj starejših v družbi. Tako UTŽO v Ljubljani vzporedno z izobraževanjem starejših nenehno vodi kampanjo za prepričevanje javnosti. Če ne spremenimo pogleda okolja in družbe na vprašanja starejših, na izobraževanje starejših, potem nismo naredili kaj dosti. Moramo spreminjati družbeno okolje hkrati s spreminjanjem starejših posameznikov. Gre za socialni razvoj ob pomoči izobraževanja in socialni razvoj je nedvomno pomembna dimenzija trajnostnega razvoja. (dr. Dušana Findeisen, predstojnica Inštituta za raziskovanje in razvoj izobraževanja pri Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje)

Poleg v vprašalniku opredeljenih ciljev IOTR smo enako kot pri obravnavanih temah IOTR vse intervjuvance povprašali o morebitnih drugih zasledovanih ciljnih IOTR, ki niso zajeti v tabeli 4. Tudi v tem primeru so se udeleženci v veliki večini strinjali o ustrezni reprezentativnosti naštetih možnosti glede na prakse IOTR v njihovih organizacijah, v Društvu za permakulturo Slovenije pa so dodali še cilj bivanja v skupnosti in spoznavanja alternativnih načinov bivanja, kot je bivanje v samooskrbni vasi ali sobivanjski skupnosti.

Udeleženci raziskave so v vprašalniku na petstopenjski Likertovi lestvici označevali tudi pogostost uporabe specifičnih didaktičnih pristopov (kategorije lestvice so bile tokrat 1 – nikoli ali skoraj nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – vedno ali skoraj vedno). V splošnem so bili vsi predlagani didaktični pristopi ovrednoteni kot dokaj pogosto uporabljeni, pri čemer je lahko znova imelo vpliv izogibanje označevanju podpopprečnih kategorij »nikoli ali skoraj nikoli« in »redko« (tabela 5). Delna izjema pogoste uporabe pristopov je vključevanje umetniških praks, ki je bilo edino ovrednoteno pod vrednostjo 3 in s tem označeno

za uporabljeno manj pogosto kot »občasno«, je pa to hkrati spremenljivka z največjo razpršenostjo odgovorov ($M = 2,78$; $SD = 1,19$). Uporaba umetniških praks se kot učinkovit pristop pojavlja v teorijah transformativnega in izkustvenega učenja, s katerimi se strinjajo tudi številni intervjuvanci, ki v svoje prakse IOTR vključujejo raznolika področja umetnosti. Tako denimo v »programu Mladost na burji pripravijo mladi kakšen kulturni nastop ali pa umetnine«, s čimer gredo nato »v dom starejših ali pa Hišo dobre volje, dnevni center za starejše« (Tadej Kobal, direktor Inštituta za mladinsko politiko), v Zavodu Tri pa opozarjajo na aktualne družbene izzive s pletenjem, obenem pa z »ženskami priseljenkami sedaj že drugo leto zapored pripravljajo razstavo«, s katero predstavljajo osebne zgodbe udeleženk izobraževanj (Nina Arnuš, soustanoviteljica in vodja projektov v Zavodu Tri). Poleg tega so intervjuvanci izpostavili uporabo kiparstva, fotografije, slikarstva, modeliranja iz plastelina in lego kock, grafične moderacije, literarnega ustvarjanja, umetnostne obrti ter izdelovanja dekoracijskih izdelkov iz naravnih ali odpadnih materialov.

Tabela 5

Pogostost uporabe specifičnih didaktičnih pristopov v neformalnem izobraževanju odraslih za trajnostni razvoj

	M	SD
prilagajanje izobraževanja posamezni skupini udeležencev vsakič znova	4,44	0,75
aktivno sodelovanje udeležencev v učnem procesu (diskutirajo, predstavljajo, raziskujejo, izdelujejo, se gibljejo ipd.)	4,44	0,82
organizacija aktivnosti po skupinah ali v parih	4,14	0,86
kritična refleksija trenutnega družbenega in okoljskega stanja skozi diskusijo z udeleženci	4,05	0,84
načrtna refleksija konkretnih izkušenj udeležencev z namenom oblikovanja novih spoznanj, ki jih nato preizkusijo v praksi	3,83	0,87
organizacija predavanja	3,63	0,93
organizacija aktivnosti po skupinah, pri čemer imajo člani skupin različne naloge in morajo sodelovati za doseg skupnega cilja	3,59	0,79
organizacija skupinskega reševanja konkretnega problema/izziva, s katerim se udeleženci soočajo pri svojem delu	3,58	0,86
sodelovanje udeležencev pri samem načrtovanju izobraževanja	3,24	1,06
vključevanje umetniških praks	2,78	1,19

Opomba. M = povprečje; SD = standardni odklon.

Kot najpogosteje uporabljena didaktična pristopa IOTR so udeleženci raziskave označili »prilagajanje izobraževanja posamezni skupini udeležencev vsakič znova« ($M = 4,44$; $SD = 0,75$) in »aktivno sodelovanje udeležencev v učnem procesu (diskutirajo, predstavljajo, raziskujejo, izdelujejo, se gibljejo ipd.)« ($M = 4,44$; $SD = 0,82$), pri čemer so pri slednjem podatki rahlo bolj razpršeni oz. so udeleženci glede njega malo manj poenoteni. Uporaba obeh navedenih pristopov je tako v večini organizacij bolj ali manj samoumevna, kot ponazarjajo tudi spodnje izjave intervjuvancev:

Vse te delavnice, ki jih imamo, če grem spet na ureditev okolice in balkonsko samooskrbo. Vedno je cilj, da so praktične reči. Tudi delavnice se vedno izvede na vrtu nekoga ali balkonu nekoga. Tudi ko smo imeli obrezovanje vrtnic pa z drožmi, smo bili v kuhinji v podjetniškem inkubatorju. Ker to imajo ljudje radi, da vidijo praktično in da lahko potem to naredijo. (Tina Bazjako, vodja Ljudske univerze Postojna)

In da se dela na konkretnem izzivu onkraj delavnice in tudi na delavnici, da se oblikujejo skupine in se znotraj njih vsakega posameznika vpraša in se skupaj zgradi neko nalogo. Se že takoj na delavnici izpostavi, da ima lahko tam vsak svoje mnenje, da nobena ideja ni neumna in da se lahko pogovarjamo o stvareh. [...] Na splošno je v diskurzu in v tem na primer, kako se desnica obnaša do samega vprašanja podnebne krize, problematično razumevanje in tega ne smemo ignorirati, moramo iz tega izhajati. Vseeno veliko ljudi misli na takšen način, in če ne izhajamo iz tega, niti ne vemo, kaj naj najprej kritiziramo. Mi bi lahko vedno samo govorili: ‚Kapitalizem je to slabo naredil. Pa to in to. Preveč smeti, preveč potrošništva,‘ ampak povprečnemu človeku se pa vseeno zdi, da mu nekaj manjka. (Gaj Kolšek, predstavnik gibanja Mladi za podnebno pravičnost)

V neformalnem izobraževanju odraslih ne izhajamo iz zahtevnostnih stopenj ali pa iz izobraževalnega kurikulumuma. Pričenjamo z izobraževalnim programom, nedvomno, cilji so postavljeni, približne vsebine so določene in razpisane, sicer pa se vsebine sproti vključujejo v program, če podpirajo cilje programa in jih je moč aktualizirati, povezati s tekočo problematiko v okolju. Torej izhajajo iz aktualne problematike, izhajajo iz starejših in njihovih osebnih ali pa mogoče družinskih potreb ali iz skupnih potreb članov študijske skupine [...] Gre za kognitivno pridobivanje znanja in hkrati za akcijske cilje; gre za spreminjanje okolja, za delovanje v okolju. (dr. Dušana Findeisen, predstojnica Inštituta za raziskovanje in razvoj izobraževanja pri Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje)

Na veliko prisotnost na učečega se osredinjenega IOTR kažeta tudi naslednja najpogostejša didaktična pristopa – »organizacija aktivnosti po skupinah ali v parih« ($M = 4,14$; $SD = 0,86$) in »kritična refleksija trenutnega družbenega in okoljskega stanja skozi diskusijo z udeleženci« ($M = 4,05$; $SD = 0,84$), ki smo jo v vprašalnik vključili kot osrednjo ekopedagoško metodo izobraževanja. Bolj tradicionalna »organizacija predavanja« se medtem kot edini izrazito frontalni pristop uvršča v sredino lestvice ($M = 3,63$; $SD = 0,93$), obkrožen s tremi pristopi, ki smo jih temeljiteje teoretično obravnavali – izkustveno, sodelovalno in akcijsko učenje. Med njimi se je najvišje uvrstila spremenljivka izkustvenega učenja »načrtna refleksija konkretnih izkušenj udeležencev z namenom oblikovanja novih spoznanj, ki jih nato preizkusijo v praksi« ($M = 3,83$; $SD = 0,87$). Na svojih delavnicah globalnega učenja stopnjam izkustvenega učenja redno in načrtno sledijo pri platformi SLOGA:

Delavnice globalnega učenja običajno potekajo tako, da je najprej uvod, potem je aktivnost, ki nas privede do razmišljanja, in potem ključni del je ta zadnji, v katerem se naredi refleksija ... Kaj sem spoznal? Kaj sem se naučil? Da se poslušá druge, izmenjuje mnenja. [...] Največji uspeh pri spreminjanju védenja imajo tiste aktivnosti, ki so izkustvene, da se udeleženci postavijo v nove situacije, v čevlje novih ljudi ali pa da se srečajo z drugače mislečimi, z drugimi kulturami, s tistimi, do katerih imajo pred-sodke. (Patricija Virtič, vodja globalnega učenja pri platformi SLOGA)

Sodelovalno in akcijsko učenje sta se kot specifični obliki izkustvenega učenja pričakovano uvrstila rahlo nižje, pri tem pa sta dosegla skoraj enako vrednost. Spremenljivka sodelovalnega učenja »organizacija aktivnosti po skupinah, pri čemer imajo člani skupin različne naloge in morajo sodelovati za doseg skupnega cilja«, je dosegla vrednost 3,59 ($SD = 0,79$). Na zanimiv način sodelovalno učenje v igri vlog uporabljajo v organizaciji Focus:

Na primer če govorimo o problematiki svetovne trgovine s surovinami, tako imenovanimi ‚cash crops‘, pogosto izberemo kakav, ker ga vsi jedo v vsakdanjem življenju in ker je rastlina, ki je povezana tako z velikimi okoljskimi problemi kot problemi kršenja človekovih pravic, sploh otroškega suženjstva. V igri vlog se razdelimo v skupine. Vsaka skupina je en deležnik. Eni so recimo pridelovalci kakava, drugi prevozniki, tretji uvozniki, četrti veleblagovnice, peti pa mediji. Potem se pogovarjamo in se morajo oni med sabo pogajati o ceni kakava, vključujoč vse vplive, ki jih

ima tudi na okolje. Sledi serija pogajanj, da pridejo do cene, ki je zamejena. Vsak mora določiti, kolikšen odstotek si želi. Zraven pa jih ena skupina spremlja kot mediji, ki morajo na koncu predstaviti, kaj se je dogajalo na teh pogajanjih, ampak z vidika različnih vrst medijev. S tem želimo malo bolj kritično predstaviti, kako se lahko informacija oblikuje na različne načine, z različnimi nameni. Na koncu imamo potem običajno razpravo in evalvacijo o tem, kar se je dogajalo. (Živa Kavka Gobbo, predsednica organizacije Focus, društva za sonaraven razvoj)

Spremenljivka akcijskega učenja »organizacija skupinskega reševanja konkretnega problema/izziva, s katerim se udeleženci soočajo pri svojem delu«, je v primerjavi s spremenljivko sodelovalnega učenja ob malo večji razpršenosti odgovorov dosegla zgolj stotinko nižjo vrednost ($M = 3,58$; $SD = 0,86$). Ta pristop je eden osrednjih v IOTR Mladinske zveze Brez izgovora Slovenija:

Namen je, da so mladi vključeni v dolgoročen program, v katerem dobijo znanja o zdravju, okolju, osebnostnih veščinah, participaciji in znotraj programa tudi razvijajo neke lokalne problematike in jih rešujejo. Kasneje, ko imajo več izkušenj in znanja, se lahko usmerjajo tudi v vsebinske projekte ter se sami odločajo ... Ne vem, skupina petih mladih, ki jim je zelo pomembno, da se pogovarjamo o duševnem zdravju mladih. Oni naredijo svoj projekt in najdejo način, kako bodo to tako ali drugače naslovili. [...] Izzive sami izberejo. Imamo aktivnost, ki ji rečemo inkubator in v kateri se nameni pol dneva, da razmišljamo o izzivih, ki jih imajo mladi. To se običajno zgodi enkrat na leto, potem pa vidimo, ali se spreminjajo interesi in potrebe ali ostajamo na istem. Rešitve izbranih izzivov včasih razvijajo na taborih, vikendih, včasih pa imajo sami sestanke, se sami organizirajo z vodjo, kdaj jih imajo. (Manca Kozlovič, koordinatorica izobraževanja v Mladinski zvezi Brez izgovora Slovenija)

Vsi didaktični pristopi, ki smo jih identificirali v literaturi IOTR, se torej precej pogosto pojavljajo v slovenskih praksah neformalnega IOTR. Poleg vključevanja umetniških praks je vrednost pod 3,5 doseglo le še »sodelovanje udeležencev pri samem načrtovanju izobraževanja« ($M = 3,24$; $SD = 1,06$), ki se v organizacijah po potrebi uporablja glede na značilnosti in zmožnosti udeležencev, najpogosteje za identificiranje zanje zanimivih in aktualnih vsebin IOTR. Med drugimi didaktičnimi pristopi je več intervjuvancev navedlo uporabo občanske znanosti, kot ključni aktualni didaktični izziv neformalnega IOTR pa izpostavilo

uvajanje oz. širitev izobraževanja na daljavo. Pandemično obdobje je tudi področje IOTR soočilo z raznolikimi izzivi digitalne transformacije izobraževanja in vanj vneslo nekatere dolgoročne posledice. Kot opisuje Nina Arnuš, soustanoviteljica in vodja projektov v Zavodu Tri, je ostal močno prisoten interes udeležencev po izobraževanju na daljavo:

Največji izziv, s katerim smo se soočali to koronsko obdobje in zdaj postkoronsko obdobje, ker opažamo, da ljudje ne glede na to, da so lačni dogodkov v živo, na takšna izobraževanja nočejo priti v živo. Se nadaljujejo izobraževanja prek Zooma, in to skoraj ne glede na generacijo. Mislim, da je več ljudi, ki osebno preferira, da se izobražujejo na daljavo.

Pri oblikovanju didaktičnega pristopa in vsebin IOTR več organizacij uporablja različne teoretične in politične okvire. Večina udeležencev raziskave (56 odstotkov) je navedla, da v njihovi organizaciji pri IOTR ne uporabljajo specifičnega teoretičnega okvira ali perspektive, v 44 odstotkih organizacij, katerih predstavniki so odgovorili nasprotno, pa kot vodilni okvir uporabljajo CTR oz. Agendo 2030 (osem navedb). Nekateri intervjuvanci ob tem opozarjajo na potrebo po bolj holističnem pristopu k praksam (IO)TR. Maja Drobne, vodja izobraževanja v Kulturno izobraževalnem društvu PiNA, tako izpostavlja: »*Vedno znova vidim, da se ta zelenost v kontekstu projektov dojema približno tako: ‚Bomo skrbeli za recikliranje, bomo uporabili javni prevoz‘, manj pa iz nekega razumevanja, kako lahko celostno pristopiš.*« Podobno zaznava Živa Kavka Gobbo, predsednica organizacije Focus:

Pogosto še vedno, ko govorimo o podnebnih spremembah in trajnostnem razvoju, pristanemo pri odpadkih in ugašanju luči, za kar pa menimo, da ni nekaj, o čemer bi morali debatirati, ampak je to minimalna podstat, sploh ni to trajnostni razvoj kot tak.

Posledično so v organizaciji previdni pri uporabi koncepta TR:

Zaenkrat ga vidimo kot še precej konzervativen koncept. Se zavedamo, da v javnosti še vedno ni razumljen v svoji polnosti, kot jo dejansko ima. To pomeni uravnoteženost vseh treh elementov in je mogoče zaradi tega v javnosti še vedno uporabljen termin. Ga pa vidimo kot konzervativen koncept – konec koncev izhaja iz začetka devetdesetih –, ki še vedno predpostavlja neke vrste razvoj, ki bi bil takšen, kot je zdaj, samo bolj zelen pa bolj okolju prijazen in bolj človeku prijazen. To je jasno tudi iz definicij ciljev trajnostnega razvoja, kjer je eden izmed močno izraženih

ciljev tudi gospodarska rast v klasičnem pomenu, za katero pa verjamemo, da ne more sobivati in ne more soobstajati s konceptom, če govorimo o globokem učenju ali izobraževanju za trajnostni razvoj, če bi ga vzeli zares kot uravnoteženost vseh treh elementov. (Živa Kavka Gobbo, predsednica organizacije Focus, društva za sonaraven razvoj)

Za uporabljene teoretične okvire v IOTR so predstavniki organizacij navedli tudi nekatere druge politike, ki prav tako sledijo ciljem Agende – Evropski okvir kompetenc za trajnostnost in UNESCO okvir ITR za 2030 (vsakega dvakrat) ter Strategijo razvoja Slovenije (enkrat). Med znanstvenimi teoretičnimi koncepti so večkrat navedli transformativno učenje in odrast (vsako trikrat) ter postkolonialne perspektive in globalno učenje (vsako dvakrat). Večkrat so navedli tudi različne didaktične perspektive ali pristope: izkustveno delavnico, igro vlog, simulacijo, refleksijo, igrifikacijo, gledališče zatiranih, nenasilno komunikacijo in moderacijo, zmajevo sanjanje, taborniški pristop, participativno učenje, sistemsko mišljenje in teorijo notranje motivacije (vse po enkrat).

Diagram 8

Zasledovanje specifičnih politik organizacij izvajalk neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj



Opomba. N = 42 (zgolj organizacije, ki pri IOTR zasledujejo katerokoli specifično politiko).

Glede na pogosto navedbo političnih smernic med uporabljenimi teoretičnimi perspektivami IOTR ne preseneča, da je delež organizacij, ki pri oblikovanju IOTR zasledujejo specifično globalno, EU ali nacionalno politiko, še večji in znaša 72 odstotkov.⁶⁸ Vse med njimi so označile zasledovanje vsaj ene politike, ki smo jo analizirali v tej raziskavi. Ponovno je najvplivnejša Agenda 2030 – zasleduje jo 88 odstotkov organizacij, ki sledijo katerikoli politiki (diagram 8). Ob tem velika večina intervjuvancev ne poroča o bistvenem vplivu Agende ali CTR na njihovo delovanje. Veliki večini pomeni predvsem posreden vpliv z več razpisnimi možnostmi za projekte IOTR pri različnih financirjih in s tem pogosto potrebo po umeščanju lastnega delovanja znotraj CTR. CTR so v organizacijah pogosto obravnavani tudi kot vsebinsko področje IOTR, pri čemer pa nimajo ključnega vpliva na izobraževalne cilje. O znatnejšem vplivu Agende na delovanje organizacije poročajo zgolj iz platforme SLOGA, ki je tudi posredno sodelovala pri njenem nastanku:

Ko so se začeli pisati SDG-ji [CTR], smo posredno sodelovali pri pripravi, ker je zelo veliko organizacij in drugih večjih mrež, katerih del smo, bilo pozvanih s strani Združenih narodov, da se opredelijo do določenih stvari, in mi smo v bistvu na neki način sooblikovali SDG-je. SDG-ji so zelo vplivali in še vedno vplivajo na to, kaj delamo. Kot organizacija delamo tudi senčna poročila. Se pravi, spremljamo, kako se cilji trajnostnega razvoja uresničujejo v Sloveniji. Bili smo tudi v New Yorku med govorniki, ko je Slovenija prvič predstavljala Voluntary National Review, poročilo o uresničevanju Agende 2030. Nas je takrat Vlada Republike Slovenije povabila in je bil naš direktor govorec. Trajnostni razvoj pri nas so SDG-ji, je za nas eno in isto ... samo različna predstavitve iste stvari. Tam so trije stebri, tam pa 17 ciljev, ampak etos je pa v obeh isti. Torej so cilji definitivno bistveno vplivali na to, kako delamo. Ne da bi sicer bistveno spremenili, ker smo na tem delali že pred tem, ampak se zavedamo, da ima SLOGA odgovornost pri tem, da se cilji trajnostnega razvoja uresničujejo, in kličemo k odgovornosti tudi druge odgovorne, bodisi nacionalne urade, evropske urade ali pa konec koncev tudi Združene narode. Sploh na začetku, v 2015, 2016, 2017, smo imeli res veliko projektov, ki so se ukvarjali s promocijo ciljev, da bi jih ljudje prepoznali ... Tudi zaradi tega, ker je evalvacija milenijskih ciljev pokazala, da so bili neuspešni ali pa neuresničeni tudi zaradi tega, ker jih

68 Med različnimi vrstami organizacij je delež zasledovanja katerekoli politike rahlo višji pri javnih organizacijah s 75 odstotki, medtem ko pri nevladnih in zasebnih organizacijah znaša 68 oz. 67 odstotkov.

splošna javnost ni toliko poznala. Tako da smo se vsi akterji res nekako združili v prvih letih za prepoznavnost ciljev kot takih. Sedaj pa to samo nadgrajujemo, se poglobljamo v določene specializirane cilje. (Patricija Vrtič, vodja globalnega učenja pri platformi SLOGA)

Med preostalimi politikami sta v enakem deležu najmanj zasledovani najstarejša in najmlajša politika – slovenske Smernice vzgoje in ITR iz leta 2007 ter Marakeški akcijski okvir iz leta 2022. Prva je delno že zastarela, kot smo izpostavili ob njeni analizi, druga pa je ob zbiranju podatkov verjetno obstajala premalo časa, da bi bila že širše prepoznana in bi se z globalne ravni pretočila v izobraževalne prakse. Podobno lahko predpostavljamo pri dan prej sprejetem Priporočilu Sveta EU o učenju za zeleni prehod in TR, ki je s 17 odstotki tretja najmanj zasledovana politika. Rahlo večji vpliv Priporočila bi lahko bil posledica tega, da prihaja z iste ravni kot večina financiranja IOTR. Drugače je pri najbolj zasledovanih (in najbolj promoviranih) politikah, kjer z 88 odstotki prevladuje (globalna) Agenda 2030, katere cilje zasledujeta tako drugouvrščena Strategija razvoja Slovenije (48 odstotkov) kot tretjeuvršeni Evropski zeleni dogovor (45 odstotkov). Daleč najodmevnejše so tako krovne politike TR vseh treh ravni, medtem ko so najšibkeje upoštevane politike, ki so ključne specifično za področje ITR in so glede na našo analizo politik najmanj neoliberalno usmerjene.⁶⁹

Poleg na diagramu osmih naštetih politik je pet predstavnikov organizacij v vprašalniku navedlo tudi zasledovanje drugih politik:

- akcijskega načrta delovnega področja za globalno učenje platforme SLOGA,
- »education 2050« (dobesedna navedba, ker ne vemo, na katero politiko se nanaša),
- priporočila Envision 4.7 projekta Bridge 47,
- Resolucije o dolgoročni podnebni strategiji Slovenije do leta 2050,
- Resolucije o mednarodnem razvojnem sodelovanju in humanitarni pomoči Republike Slovenije,
- smernic Svetovne zdravstvene organizacije o kakovosti zraka,

⁶⁹ Za TR ključne aktualne politike v povprečju zasleduje 60,3 odstotka, za IOTR 25,7 odstotka in za ITR 21 odstotkov organizacij, ki pri IOTR sledijo katerikoli politiki. Če v izračunu upoštevamo tudi organizacije, ki ne sledijo nobeni od obravnavanih politik, povprečni delež zasledovanja za TR ključne aktualne politike znaša 42,8 odstotka, za IOTR 18,2 odstotka in za ITR 14,9 odstotka.

- smernic Svetovne zdravstvene organizacije za načrtovanje zelenih površin in zdravega mesta,
- Strategije EU za biotsko raznovrstnost do leta 2030,
- Strategije mednarodnega razvojnega sodelovanja in humanitarne pomoči Republike Slovenije do leta 2030,
- Strategije slovenskega turizma 2022–2028,
- UNESCO priporočil izobraževanja za mednarodno razumevanje, sodelovanje in mir ter izobraževanje o človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah,
- Urbane agende Evropske unije.

Nobena od zgoraj naštetih politik ni bila navedena več kot enkrat in je torej načrtno ne zasledujejo v več kot eni organizaciji. V intervjujih smo spraševali tudi o drugih političnih vplivih, ki niso vezani na specifično politiko. Velika večina intervjuvancev kot ključni – in pogosto edini – takšen vpliv na njihovo izvajanje IOTR označuje javno financiranje oz. projektne razpisne možnosti, kar podrobneje predstavljamo v nadaljevanju. Intervjuvanke iz javnih organizacij, vse tri ljudske univerze, dodatno izpostavljajo pomen (ne)podpore občin oz. trenutnih lokalnih oblasti, posamezne druge organizacije pa glede nacionalne oblasti navajajo stereotipno pojmovanje starosti in staranja, ravnanje oz. neodzivnost oblasti in zastarelost njenih političnih smernic ter različne ravni pripravljenosti na sodelovanje različnih ministrstev.

S takšnim sodelovanjem z oblastmi na različnih ravneh je skoraj četrtnina organizacij izvajalk neformalnega IOTR (23,7 odstotka) že sodelovala pri oblikovanju globalne, EU ali nacionalne politike na področju ITR. Osrednjo vlogo ima tu ponovno platforma SLOGA, ki redno sooblikuje različne politike na vseh treh omenjenih ravneh in v procese oblikovanja politik vključuje tudi nekatere druge v raziskavi sodelujoče organizacije (ne zgolj svoje članice):

Si štejem v čast, da smo uspeli tako uspešno priti do Dublinske deklaracije za globalno učenje, glede na to, da je bil to več kot enoleten proces, v katerem je bilo treba uskladiti 60 različnih nevladnih organizacij ... Njihove ideje in želje napisati tako, da bodo države, se pravi ministrstva, to podpisale. Slovenija je med podpisniki, kar je zelo pomembno ... Druga zelo pomembno zadeva je pisanje Berlinske deklaracije za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, ki je nastala na pobudo UNESCO. V

končnem dokumentu so stavki, ki smo jih mi predlagali, in se mi zdi to zelo zelo uspešna stvar. V sklopu evropskega projekta Bridge 47, ki se je ukvarjal s ciljem trajnostnega razvoja 4.7 in vnašanjem v različne evropske politike, nam je uspelo v nekaj resolucijah, ki jih je Komisija objavila, uspešno izpogajati tudi to, da je v njih omenjeno globalno učenje, transformativno učenje, cilj 4.7 in pomembnost povezave z različnimi cilji ... Na nacionalni ravni zares dobro sodelujemo tako z ministrstvom za zunanje in evropske zadeve kot z ministrstvom za izobraževanje. Ravno kar se ustanavlja medresorsko delovno telo za področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, kjer je ministrstvo prepoznalo vlogo SLOGA in nam ponudilo štiri mesta kot predstavnikom civilne družbe. Se mi zdi to zelo pomembno, da se v medresorska telesa vključuje tudi predstavnike civilne družbe – končno, po vseh teh letih. Tudi to, da smo v procesu prenove kurikulumov, je pomemben korak. Vidimo sedaj, kako ta efekt snežne kepe potegne za sabo vedno več prepoznavnosti in strokovnosti, ki jo lahko ponudimo tako doma kot v tujini. Sem tudi članica deležniške skupine strokovnjakov s področja globalnega učenja, ki svetuje Komisiji pri pripravi celotnega programa DEAR. Dvakrat na leto nas Komisija pozove, da pridemo, pokomentiramo in ji pomagamo, da pripravi razvoj programa. (Patricija Virtič, vodja globalnega učenja pri platformi SLOGA)

V zadnjem obdobju je platforma SLOGA v procesih oblikovanja politik postala tudi večja zagovornica specifično IO z namenom krepitve politične podpore področju in s tem krepitve različnih možnosti razvoja IO(TR):

Ko pišem te stvari, imam v glavi nekaj stališč, ki morajo biti vključena: da je vseživljenjsko, da je izobraževanje odraslih, da je partnerstvo ... Priznam, pred petimi ali šestimi leti mi to ni bilo tako samoumevno. Sem uporabila vseživljenjskost, nisem pa bila pozorna, da mora biti izrecno omenjeno izobraževanje odraslih, zato da lahko ponudniki izobraževanja odraslih in ministrstva uporabijo te dokumente. (Patricija Virtič, vodja globalnega učenja pri platformi SLOGA)

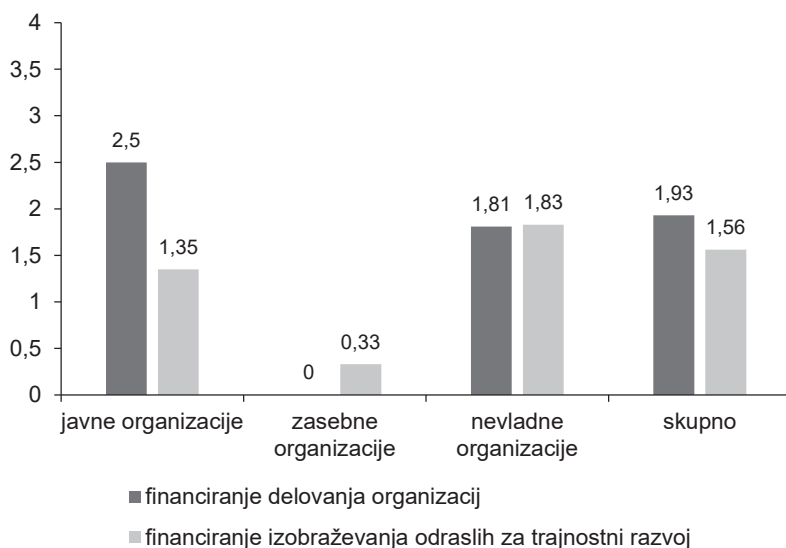
V manjšem obsegu so pri oblikovanju politik na področju IOTR na različne načine precej aktivne tudi nekatere druge organizacije. Politike sooblikujejo prek priložnostnega sodelovanja z različnimi organi oblasti (na lokalni, nacionalni in EU ravni), kot so izmenjava mnenj na konferencah in sestankih, podajanje mnenj v okviru javnih razprav o posamezni politiki, sodelovanje pri pripravi političnih smernic in/ali strokovnih

podlag, sodelovanje v strokovnih skupinah ter organizacija strateških posvetov z relevantnimi deležniki.

Kot že navedeno, intervjuvanci kot ključni politični vpliv na svoje organizacije opredeljujejo javno financiranje, o katerem smo v vprašalniku spraševali tudi vse druge predstavnike organizacij. Specifično smo se osredotočili na stopnjo, vrsto in vire javnega financiranja IOTR ter stopnjo financiranja delovanja organizacij izvajalk neformalnega IOTR. Za ugotavljanje stopnje javnega financiranja smo ponovno uporabili petstopenjsko Likertovo lestvico, pri čemer smo vrednosti tokrat izrazili od 0 do 4 (0 – nič, 1 – manj kot polovico, 2 – približno polovico, 3 – več kot polovico, 4 – v celoti). Pridobljeni podatki so pokazali pomembne razlike med javnimi, zasebnimi in nevladnimi organizacijami, zaradi česar jih v nadaljevanju na diagramih predstavljamo primerjalno glede na vrsto organizacij.

Diagram 9

Stopnja javnega financiranja organizacij izvajalk neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj na lestvici 0–4 po vrsti organizacij



Opomba. N = 59.

V splošnem je tako izvajanje IOTR kot delovanje organizacij izvajalk neformalnega IOTR po poročanju predstavnikov organizacij manjšinsko javno financirano (diagram 9). Financiranje delovanja je sicer skoraj

polovično ($M = 1,93$; $SD = 1,30$), financiranje IOTR pa je ob večjih razlikah med organizacijami za približno petino manjše ($M = 1,56$; $SD = 1,45$).⁷⁰ Še večje razlike se pojavljajo med različnimi vrstami organizacij in tudi znotraj njih. Večinsko je javno financirano zgolj delovanje javnih organizacij ($M = 2,50$; $SD = 1,28$), medtem ko je njihovo javno financiranje IOTR ($M = 1,35$; $SD = 1,35$) presenetljivo nižje kot pri nevladnih organizacijah. Te so blizu praga polovičnega javnega financiranja tako pri delovanju organizacij ($M = 1,81$; $SD = 1,26$) kot pri IOTR ($M = 1,83$; $SD = 1,48$), pri katerem pa se pojavljajo večje razlike med različnimi nevladnimi organizacijami. Zasebne organizacije so pričakovano v najmanjši meri javno financirane. Nobena od treh nima javno financiranega delovanja organizacije, ena pa ima v manjšinskem delu javno financiran IOTR ($M = 0,33$; $SD = 0,58$). Med zasebnimi finančnimi viri, ki torej predstavljajo večino celotnega financiranja IOTR, intervjuvanci navajajo trženje programov različnim organizacijam in individualne prispevke udeležencev programov, enega od projektov IOTR pa financira Evropsko združenje agencij za odnose z javnostmi. Več intervjuvancev iz nevladnih organizacij navaja tudi izvajanje IOTR brez kakršnegakoli financiranja.

Šibko javno financiranje je za večino intervjuvancev osrednji izziv pri izvajanju IOTR, saj je od njega ob zmožnosti zagotavljanja kakovostnega IOTR z ustreznimi kadrovskimi in prostorskimi kapacitetami pogosto odvisno tudi delovanje organizacije in pridobivanje udeležencev. V zadnjih nekaj letih so programe na področju IOTR na nacionalni ravni financirala različna ministrstva: za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti; za gospodarstvo, turizem in šport; za infrastrukturo; za javno upravo; za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano; za kohezijo in regionalni razvoj; za kulturo; za okolje, podnebje in energijo; za zdravje, ter tudi Urad Vlade RS za komuniciranje in Urad RS za mladino. Povečala so se tudi namenska sredstva ministrstva za vzgojo in izobraževanje (MVV), kljub temu pa več intervjuvancev opozarja na njegovo še vedno prešibko vlogo in pomanjkanje prevzemanja odgovornosti pri razvoju področja.

70 Na tem mestu velja izpostaviti omejitve raziskave, da nekaj udeležencev financiranja EU najverjetneje ni upoštevalo kot javnega financiranja, kar zmanjšuje veljavnost predstavljenih podatkov. Hkrati glede na pregled spletnih strani organizacij domnevamo, da zlasti nekatere javne organizacije kot javno financiranje IOTR niso upoštevale, da IOTR izvajajo zaposleni v organizaciji – katerih delo je večinoma javno financirano – v okviru svojega rednega delovnega časa, če IOTR ni imel specifičnega javnega (projektnega) financiranja.

Ob pogosti lastni omejenosti s strokovnimi delavci se organizacije za izvajanje IOTR pogosto zanašajo na zunanje izvajalce in prostovoljce (ne zgolj v primerih, ko zaposleni niso zmožni vsebinsko pokrivati določenih vsebin). Hkrati je predvsem od (lokalnega) financiranja odvisno, v kolikšni meri lahko organizacije v skladu s priporočili UNESCO in EU prakticirajo celovit institucionalni pristop k (IO)TR s trajnostnim upravljanjem izobraževalnih organizacij ter sodelovanjem z lokalnimi in širšimi skupnostmi, čemur želi slediti več sodelujočih organizacij:

Težko je nekaj učiti, če ne vzgajaš z zgledom. Kot svetovalka za kakovost sem začela razmišljati, da čeprav trajnostna naravnost organizacije do sedaj ni bila opredeljena kot naš kazalnik kakovosti, bom v naslednjem letu tudi to izbrala kot prestop v kakovostnejše delovanje. Potem bomo poskušali narediti akcijski načrt, kaj vse se da izboljšati na tem področju. (Alenka Kučan, organizatorica izobraževanja na Ljudski univerzi Murska Sobota)

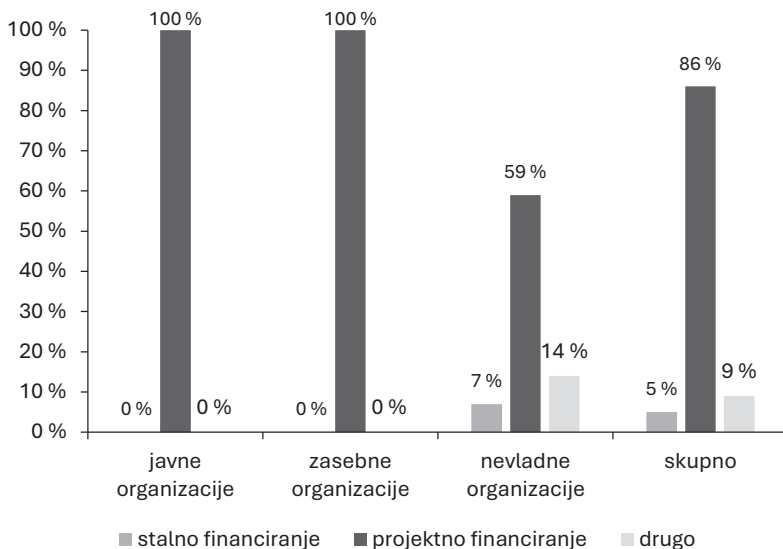
Velik finančni izziv za nekatere organizacije pomeni pridobivanje udeležencev, zlasti ker številne nagovarjajo splošno populacijo odraslih, katere velika večina ne zaznava kakršnekoli potrebe po udeležbi v IOTR. Kot ključni strategiji privabljanja udeležencev se poleg širjenja informacij »od ust do ust« pojavljata objavljanje na spletnih družbenih omrežjih ter povezovanje z drugimi organizacijami in širjenje informacij o programih IOTR prek njihovih že vzpostavljenih komunikacijskih kanalov. V obširnejši obliki si lahko promocijo privoščijo zgolj tiste organizacije, ki imajo na voljo več namenskih sredstev ali pa so pri tem še posebej iznajdljive:

To je bila priložnost za večino ljudi, da so se lahko sploh prvič usedli v električni avto, za nas pa, da smo šli v tukajšnje vasi in okoliške kraje in smo dejansko ponudili to možnost, da so ljudje preizkusili avto, da so nas vprašali, kar jih zanima. To je bil način, da smo lahko lansirali tudi vse ostale informacije. Električni avtomobili so že nekaj časa zelo zanimivi in to je pritegnilo ljudi, hkrati smo jih pa potem informirali o podnebnih spremembah, emisijah CO₂ ... skratka o vseh tistih velikih zvenelih ciljih. Ker če sedaj mi ljudem rečemo: ‚Pridite, vam bomo predstavili Agendo 2030!‘, seveda ne bo nobenega [...] Poleg tega imamo štiri ambasadorje učenja, ki jih vedno imenujemo v času Tednov vseživljenjskega učenja in so vizionarji na svojem področju ali pa vsaj zelo dobri strokovnjaki ali pa primer dobre prakse v smislu vseživljenjskega učenja. Z ambasadorjem učenja pripravimo pogovor o prihodnosti, na katerem se z njim

pogovarjamo, kakšna je njegova vizija boljšega življenja na podlagi tega, kar on ve in zna. Ta pogovor posnamemo, zadnja tri leta snemamo v TV studiu in nastane iz tega cela oddaja, ki se večkrat predvaja na lokalni televiziji. Na ta način skušamo širiti te informacije. Seveda se pa potem v času Tednov vseživljenjskega učenja tudi širše govori o ambasadornjih, lokalni časopis naredi intervju z njimi. Veliko se potem govori na to temo in to so te priložnosti, ko lansiramo trajnostne teme. (Brigita Kruder, direktorica Ljudske univerze Slovenska Bistrica)

Diagram 10

Delež prisotnosti posameznih vrst javnega financiranja neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj po vrsti organizacij



Opomba. N = 43 (zgolj organizacije z javnim (so)financiranjem neformalnega IOTR).

Poleg količine javnega financiranja udeleženci raziskave kot ključen finančni izziv pri izvajanju IOTR navajajo vrsto financiranja. IOTR je namreč v veliki večini projektno financiran (diagram 10), kar otežuje zagotavljanje kontinuitete programov ter vnaša precej nepredvidljivosti in nestabilnosti v delovanje organizacij. Zasebne in javne organizacije poročajo, da je njihovo javno financiranje neformalnega IOTR v celoti projektno, medtem ko o tem poroča 59 odstotkov nevladnih organizacij prejemnic javnih sredstev za IOTR (vse se niso opredelile o vrsti financiranja). Dve nevladni organizaciji – kar predstavlja 7 odstotkov

za IOTR javno financiranih nevladnih organizacij – sta v vprašalniku poročali o prisotnosti stalnega financiranja, o čemer pa močno dvomimo po izdatnem raziskovanju možnosti javnega financiranja IOTR na EU, nacionalni in lokalni ravni ter njihovem preverjanju pri intervjuvancih. Glede na intervjuje menimo, da v teh dveh primerih ne gre za dejansko stalno financiranje IOTR, ampak verjetneje za dolgoročnejshe projekte (štiriletne, petletne), ki pa jih predstavniki organizacij dojemajo kot stalne v primerjavi z drugimi, krajšimi (enoletnimi, dvoletnimi) projekti. Obenem sta organizaciji morda takšne projekte na razpisih pridobili že večkrat zapored in pričakujeta, da bo tako tudi v prihodnje, kar lahko ustvarja vsaj iluzijo stalnega financiranja IOTR. Poleg takšnega »stalnega« in projektnega financiranja štiri nevladne organizacije (14 odstotkov) dodatno navajajo tudi druge oblike javnega financiranja IOTR: simbolni prispevki v izobraževalni program vključenih javnih zavodov, trženje programov javnim institucijam in donacije (predvidevamo, da prav tako javnih organizacij).

V splošnem je torej IOTR javno skoraj popolnoma projektno financiran z dodatnim priložnostnim trženjem programov javnim organizacijam ali prejemom donacij od njih. Programi IOTR se posledično hitro spreminjajo in prilagajajo glede na vsakokratne razpisne zahteve, obenem se veliko dobrih praks IOTR z iztekom projekta preneha izvajati, če jih ne vključijo v nov projekt ali v druge programe posamezne organizacije. Kot poudarja Tina Bazjako, vodja Ljudske univerze Postojna, *»če [projekta] ne nadaljuješ in ga ne umeščaš v svojo dejavnost, potem propade, potem ni dosegel svojega namena. Je bil takrat, ko je bil razpis, sam sebi namen.«* Za zagotavljanje možnosti brezplačne udeležbe v takšnih praksah je alternativa načeloma le še njihovo neplačano izvajanje, kot počnejo nekatere organizacije, kar pa dolgoročno gotovo ne vodi v kakovosten IOTR:

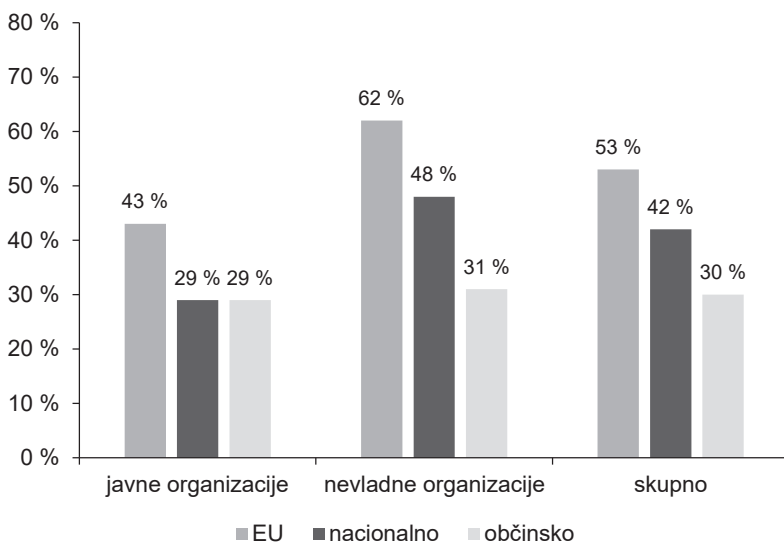
To je stalno neki tak boj projektne dela in tega, da zagotavljaš trajnost. Zagovarjamo, da so projekti v redu, ampak potem, ko pretečejo to pilotno fazo, morajo biti financirani oziroma se morajo nekje drugje vzdrževati in biti trajnostni, če delujejo. Vse naše delo temelji na tem in skušamo nekatere stvari zagotavljati ne glede na to, ali je trenutno denar ali ga ni ... včasih v svojo škodo. (Nina Arnuš, soustanoviteljica in vodja projektov v Zavodu Tri)

Hkrati projektno financiranje pomembno vpliva na (nestabilno) delovanje organizacij in pogosto visoko fluktuacijo zaposlenih v njih:

Večinoma so to projekti, na katere so vezane zaposlitve in tudi siceršnje financiranje organizacije. To je problem, s katerim se soočamo tako na vsakdanji ravni kot pri načrtovanju. Letni načrt je zelo težko sestaviti, ker ne veš, koliko financ bo na voljo. (Tadej Kobal, direktor Inštituta za mladinsko politiko)

Diagram 11

Delež prisotnosti posameznih ravni virov javnega financiranja neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj po vrsti organizacij



Opomba. N = 42 (zgolj organizacije z javnim (so)financiranjem IOTR brez zasebne organizacije, ki ni opredelila ravni vira financiranja).

Projektne razpise za IOTR se v pomembnem deležu pojavljajo na EU, nacionalni in lokalni ravni (diagram 11), pri čemer višja politična raven običajno pomeni znatno višje možnosti financiranja posameznega projekta. Poglavitno raven financiranja predstavlja EU, ki financira IOTR v 43 odstotkih javnih in 62 odstotkih slovenskih nevladnih javno (so) financiranih organizacij izvajalk IOTR. 48 odstotkov takšnih nevladnih organizacij finančna sredstva za IOTR prejema tudi z nacionalne ravni, 31 odstotkov pa z občinske ravni, medtem ko je tako z nacionalne kot z občinske ravni financiran IOTR v enakem deležu javnih organizacij z 29 odstotki. Skupno tako več kot polovica takšnih javnih in nevladnih

organizacij prejema finančna sredstva z ravni EU (53 odstotkov), ki ji sledi nacionalna raven (42 odstotkov), najmanj organizacij pa je za IOTR financiranih z občinske ravni (30 odstotkov). Primat EU pri financiranju IOTR pričakovano prispeva k uspešnemu širjenju njenih strateških usmeritev na nižje politične ravni in v izobraževalne prakse:

Evropska unija, ko objavi neko strategijo, ki naslavlja določene tematike, se zelo hitro prevede na nacionalno raven tako ali drugače. Ker je to potem v strategijah, gre tudi na lokalno raven in potem precej vpliva na to, kaj lahko mi prijavljamo na razpisih. (Manca Kozlovič, koordinatorica izobraževanja v Mladinski zvezi Brez izgovora Slovenija)

Pred leti smo morali vsi imeti projekte o migracijah, potem smo imeli vsi projekte o podnebnih spremembah, sedaj imamo vsi projekte z mladimi, ker je to pač osrednja tema Evropske unije. Se potem hočeš nočeš osvetlijo zgolj nekatera področja, zato bi bilo programsko financiranje ključno, tudi zaradi tega, da se lahko izpelje vloga, ki jo imajo nevladne organizacije pri pripravi zakonodaje in zagovorniških aktivnostih. Pravijo: ‚Ne grizi roke, ki te hrani,‘ ampak v bistvu je naloga nevladnih organizacij ne ta, da nagaja desni, levi, rumeni, zeleni vladi, ampak da opozarja na neke težave. (Patricija Virtič, vodja globalnega učenja pri platformi SLOGA)

Na diagramu 11 predstavljeni deleži odražajo zgolj obseg organizacij, ki prejemajo kakršnakoli javna sredstva za izvajanje IOTR, ne predstavljajo pa višine (so)financiranja IOTR. Ta je na nižjih ravneh v primerjavi z višjimi večinoma bistveno nižja, kot poudarja več intervjuvancev:

Nacionalna sredstva so kar v manjšini. [...] Prijavljamo programe na Urad za mladino in na Mestno občino Koper, ampak to je pa bolj ali manj to. To so finančna sredstva, ki jih vsako leto dobimo, ampak se še vedno pogovarjamo o 30.000 evrih, ne o nečem, s čimer lahko živimo in izplačujemo plače. (Maja Drobne, vodja izobraževanja v Kulturno izobraževalnem društvu PiNA)

[Neformalni izobraževalni programi] so v zadnjih 15 letih odvisni predvsem od sofinanciranja iz evropskih strukturnih skladov. [...] Za samo izvedbo je zagotovo ključno financiranje, ker to niso programi, za katere bi ljudje bili pripravljani plačati. Se pravi, da mora biti interes lokalnega okolja, ki ima običajno premalo denarja in tudi nima tega interesa. Zagotovo bi tu moral obstajati nacionalni interes, ker to je nacionalna strategija, ker to so nacionalni cilji, ki jih, seveda, podpirajo ukrepi lokalnega okolja in vsakega posameznika. Dejstvo je, da je to nacionalni interes in tudi vir

financiranja bi moral biti nacionalni. [...] Če bi to bilo sistemsko financirano, če naredimo, recimo, neki program za trajnostno usposabljanje, ki je modularno, in rečemo: ‚Vsaka ljudska univerza bo imela v obsegu 20 ur na leto to financirano,‘ se bo zagotovo vsaka ljudska univerza potrudila in to izvedla. Ene sicer boljše, druge slabše, ampak če neka stvar postane standard, potem se zagotovo izvaja. (Brigita Kruder, direktorica Ljudske univerze Slovenska Bistrica)

Razlike med različnimi ravni v količini javnega financiranja so torej še precej večje kot v deležu financiranih organizacij. Ravni pa se razlikujejo tudi v virih financiranja. Na lokalni ravni IOTR tako financirajo občine, na nacionalni ravni različna (že naštet) ministrstva in državni uradi (običajno z večinskim sofinanciranjem EU), na ravni EU pa raznoliki tematski programi, med katerimi so program za izobraževanje, usposabljanje, mlade in šport Erasmus+, program za državljanstvo, enakost, pravice in vrednote CERV, teritorialni razvojni program Interreg ter program za izobraževanje za razvoj in ozaveščanje DEAR. Največji delež financiranja organizacij platforme SLOGA za izvajanje IOTR prihaja prav iz programa DEAR, v okviru katerega potekajo *»večletni večmilijonski in vseevropski partnerski projekti na temo, ki jo razpiše Komisija«*, in v katerem so slovenske organizacije *»že leta zelo uspešne in prepoznane kot zelo dober partner«* (Patricija Virtič, vodja globalnega učenja pri platformi SLOGA).⁷¹ Nekatere programe IOTR slovenskih nevladnih organizacij dodatno javno financirajo druge države. V intervjujih sta bila tako izpostavljena Norveški finančni mehanizem in nemški podnebni sklad EUKI (Evropska pobuda za podnebje).

6.6 Ključne ugotovitve

Na podlagi predstavljenih rezultatov raziskave ugotavljamo, da v politikah medvladnih organizacij na področju IOTR prevladuje instrumentalni pristop, ki se v slovenskem prostoru odraža predvsem v politikah, manj pa v izobraževalni praksi. Med šestimi analiziranimi politikami medvladnih organizacij, ki so bile izbrane na podlagi relevantnosti za področje IOTR, smo zgolj v eni identificirali prevladujoči emancipatorni pristop ITR (v za ITR ključni globalni politiki), v preostalih petih pa prevlado

⁷¹ Vsi trenutni in pretekli projekti programa so predstavljeni na tematski spletni strani (gl. Development Education and Awareness Raising 2023).

instrumentalnega pristopa ITR. Hkrati smo prisotnost slednjega identificirali v vseh šestih politikah medvladnih organizacij, med katerimi pa v treh nismo zaznali nikakršne prisotnosti emancipatornega pristopa ITR. Usmeritve ITR se podobno odražajo tudi na nacionalni ravni. V za ITR ključni nacionalni politiki smo namreč prepoznali prevlado emancipatornega pristopa ITR, v preostalih dveh analiziranih politikah pa prevladuje instrumentalni pristop ITR. Ob tem smo na nacionalni ravni v primerjavi z višjimi ravnmi zaznali pomembno razliko, in sicer v nobeni nacionalni politiki emancipatorni pristop ni popolnoma odsoten. Skupno smo torej v dveh od devetih analiziranih politik identificirali prevladujoči emancipatorni pristop ITR ter v drugih prevlado instrumentalnega pristopa ITR, ki je v različni meri prisoten v vseh analiziranih politikah.

Slika pristopov ITR je precej drugačna na organizacijski ravni, kjer je prisoten bolj izenačen preplet instrumentalnega in emancipatornega pristopa ITR. Reprezentativni kvantitativni podatki kažejo na večjo prisotnost (cilja) instrumentalnega pristopa ITR, medtem ko kvalitativni podatki nasprotno dajejo primat emancipatornemu pristopu ITR. Kot že izpostavljeno, je razlog razlikovanja najverjetneje ta, da so kvalitativne podatke prispevale predvsem organizacije, ki so aktivnejše na področju IOTR in imajo že daljšo tradicijo izvajanja IOTR, cilj instrumentalnega pristopa »sprememba ravnanja udeležencev v smeri bolj trajnostnega delovanja«, s katerim smo v vprašalniku preverjali raven prisotnosti instrumentalnega pristopa ITR, pa se v praksah organizacij pogosto vsaj posredno pojavlja tudi v okviru ciljev emancipatornega pristopa ITR. V splošnem tako na podlagi pridobljenih podatkov ugotovljamo zmerno prevlado (neposrednega) zasledovanja instrumentalnega pristopa ITR v praksah neformalnega IOTR, pri čemer je razmerje obrnjeno v korist emancipatornega pristopa v organizacijah z bolj razvitim in razvejanim IOTR. Podrobnejše ugotovitve glede pristopov ITR in političnih vplivov nanje v nadaljevanju predstavljamo po tematskih sklopih glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

6.6.1 Instrumentalni in emancipatorni pristop izobraževanja za trajnostni razvoj

Instrumentalni pristop ITR zasleduje konkretne in jasno opredeljive cilje izobraževanja, ki so najpogosteje usmerjeni v spremembe načinov

delovanja in vednja posameznikov, emancipatorni pristop ITR pa z bolj odprtimi cilji in manj predvidljivimi rezultati izobraževanja prek sprememb načinov mišljenja in vedenja posameznikov cilja na razvoj kritičnih in avtonomnih dejavnih državljanov, sposobnih samostojnega odločanja in delovanja. Emancipatorni pristop je tako v večji meri usmerjen širše v družbo in sistemske spremembe, skladno pa bolj v ospredje postavlja refleksijo prepleta tako lokalnih in globalnih kot okoljskih in družbenih sistemov. Prav zaradi svoje širše transformativne naravnosti in obravnave udeležencev kot subjektov je emancipatorni pristop ITR prioriteten pristop v prevladujočih teoretičnih perspektivah IOTR. Tako je že Freire (2000) v kontekstu okoljske krize poudarjal nujnost družbene transformacije na podlagi dialoške refleksije obstoječega gospodarskega sistema in delovanja za njegovo spremembo, Mezirow (1997) je izpostavljal družbene spremembe kot posledice transformacij osebnih perspektiv posameznikov, kar so nadaljnji teoretiki transformativnega učenja povezali z različnimi izzivi družbene pravičnosti in okoljevarstva (npr. Chen 2012; Lange 2023; O'Sullivan 2002), prav tako pa tudi sodobne postkolonialne in ekofeministične teorije pred IOTR postavljajo potrebo po preizpraševanju zakoreninjenih družbenih vzrokov obstoječega družbenega in okoljskega stanja ter pripoznanju epistemološke in ontološke subjektivnosti (npr. Andreotti 2021b; Walters in von Kotze 2021).

Na vsaki analizirani ravni sta vsaj delno prisotna tako emancipatorni kot instrumentalni pristop ITR, pri čemer splošno gledano povsod prevladuje slednji. Največja prevlada instrumentalnega pristopa je prisotna na EU ravni, najmanjša pa na organizacijski ravni. Na globalni ravni je instrumentalni pristop ITR razviden iz usmeritev prilagajanja potrošniških in življenjskih navad, spreminjanja vzorcev proizvodnje in potrošnje, dviga zaposljivosti in družbene vključenosti, uporabe izobraževanja kot sredstva za vključevanje javnosti v zasledovanje zastavljenih ciljev, razvoja zelenih spretnosti in kompetenc ter doprinosa h gospodarski rasti in tehnološkemu napredku. Vse naštetu je prisotno tudi na EU ravni, kjer pa so dodatno prisotni še instrumentalni cilji na kompetencah temelječega poučevanja, ozaveščanja delodajalcev o koristih učenja delojemalcev z namenom povečanja zasebnih investicij v izobraževanje ter prilagajanja trgu dela za večjo gospodarsko konkurenčnost. Tudi na nacionalni ravni je instrumentalno izpostavljena vloga izobraževanja

pri zadovoljevanju potreb trga dela, povečevanju delovne aktivnosti in družbene vključenosti ter spreminjanju življenjskih navad in proizvodnih vzorcev, hkrati pa je izobraževanju skupaj s povezovanjem deležnikov naložena odgovornost prekinitve povezav med gospodarsko rastjo ter rastjo rabe virov in izpustov toplogrednih plinov.

Instrumentalni pristop ITR je tako v analiziranih politikah prisoten predvsem ob neoliberalnem diskurzu, na drugi strani pa se emancipatorni pristop ITR precej dobro ujema z njihovim kritičnim diskurzom. V liberalnem diskurzu politik se medtem izmenjujeta emancipatorni in instrumentalni pristop ob siceršnji prevladi slednjega. Ob tem je iz podpornih strokovnih publikacij, ki spremljajo nekatere politike in so konkretnije usmerjene v izobraževalne prakse (npr. Bianchi idr. 2022; Generalni direktorat Evropske komisije za izobraževanje, mladino, šport in kulturo 2022; UNESCO 2022; Zavod RS za šolstvo 2022), razviden večji poudarek na emancipatornem pristopu ITR kot v politikah, na podlagi katerih so publikacije nastale. Tudi močno instrumentalno usmerjene politike torej v izobraževalni praksi dopuščajo bolj emancipatorne usmeritve. Obenem je iz tega razvidno, da se strokovnjaki na področju izobraževanja, ki takšne publikacije pripravljajo, bolj zavedajo pomena emancipatornega pristopa ITR kot politiki, ki sprejemajo ključne strateške odločitve področja, oz. da glasovi strokovnjakov niso dovolj upoštevani pri oblikovanju politik.

Na organizacijski ravni so cilji instrumentalnega pristopa ITR prav tako v ospredju, a je njihova prevlada v primerjavi z višjimi ravnmi manj izrazita (kvantitativno se je razlika med pristopoma na petstopenjski lestvici vprašalnika izrazila v razmerju 4,68 proti 4,41). Kot so pokazali z intervjuji pridobljeni podatki, je instrumentalni pristop ITR v organizacijah prisoten ob učenju izdelovanja preprostih ekoloških izdelkov, promociji zmanjševanja nastajanja odpadkov in ustreznega ravnanja z njimi, spodbujanju trajnostnega prehranjevanja in oblačenja, razvijanju z vrtnarjenjem in samooskrbo povezanih spretnosti, ozaveščanju o požarno varnem ravnanju, usposabljanju brezposelnih oseb za turistično vodenje in rokodelstvo ter podpiranju zaposlovanja priseljenk. Neposredno z delom in zaposlovanjem povezan IOTR je prisoten zgolj v dveh intervjuvanih organizacijah, zaradi česar na organizacijski ravni v primerjavi z višjimi ravnmi ob manjši izrazitosti instrumentalnega pristopa ITR predvidevamo tudi njegovo manjšo neoliberalno usmerjenost.

Posamezen pristop ITR se v organizacijah pogosto odraža tudi v uporabljenem didaktičnem pristopu. Prakse instrumentalnega pristopa ITR so pogosto zelo konkretne, usmerjene v razvoj specifične spretnosti ali doseganje določene spremembe v vedênju udeležencev, prakse emancipatornega pristopa pa pogosteje participativno zasnovane in prilagojene določeni skupini udeležencev in njihovemu lokalnemu okolju. S tem se prakse emancipatornega pristopa ITR bolje ujemajo z glavnimi teoretičnimi poudarki osrednjih didaktičnih pristopov, ki jih kot najprimernejše za ITR izpostavljajo različni avtorji (npr. Ličen 2017; Marentič Požarnik 2011; Noguchi idr. 2015). Didaktični pristopi, kot so izkustveno, sodelovalno in akcijsko učenje, se namreč osredotočajo na značilnosti udeležencev in v ta namen prakticirajo na učečega se osredinjeno izobraževanje, ki se je tudi v naših empiričnih podatkih izkazalo za ključno značilnost praks IOTR. Vsakokratno prilagajanje izobraževanja posamezni skupini udeležencev in njihova aktivna participacija v učnem procesu sta se ob razmeroma veliki poenotenosti predstavnikov organizacij izrazila kot najpogosteje uporabljena didaktična pristopa (oba s povprečno vrednostjo 4,44 na petstopenjski lestvici). Oba pristopa sta med drugim združena v občanski znanosti, ki se je v več organizacijah v zadnjih letih pojavila kot nov pristop IOTR, med specifičnimi pristopi teoretičnih perspektiv pa je najvišjo vrednost dosegla dialoška kritična refleksija družbenega in okoljskega stanja kot osrednja ekopedagoška metoda izobraževanja. Na podlagi predstavljenih ugotovitev sklepamo, da so navedeni didaktični pristopi pogosto prisotni tudi v (skupno prevladujočih) praksah instrumentalnega pristopa, čeprav naj bi bili po Clover (2003, str. 10) ravno njihovo nasprotje. Didaktični pristopi emancipatornega pristopa ITR so torej v slovenskih praksah neformalnega IOTR prisotni pogosteje kot njegovi cilji.

6.6.2 Politični vplivi v slovenskem prostoru na področju izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj

Slovenske politike in prakse IOTR so pod znatnim vplivom politik višjih ravni – v izhodišču globalne ravni s CTR, še bolj pa EU ravni, ki izobraževalnim organizacijam zagotavlja večino javnega financiranja IOTR. Na globalni ravni so tako zastavljene krovne usmeritve (I)TR, ki pa se v slovenskih praksah IOTR konkretizirajo predvsem prek strateških okvirov in finančnih mehanizmov EU. OZN ima z

globalne ravni deklarativno velik vpliv na EU, saj so CTR »popolnoma skladni z vrednotami in načeli EU« (EU 2017, str. 2, naš prevod), vsebujejo pa jih tudi njene raznolike politike, kljub temu pa smo med obema medvladnima organizacijama zaznali precejšnje razlike v diskurzu in primarnih političnih prioritetah. Medtem ko smo na globalni ravni identificirali prevladujočo liberalno usmerjenost, je raven EU v največji meri neoliberalno usmerjena, hkrati pa diskurzivno bolj homogena. Zato trditev Elfertove (2019, str. 551), da OZN s CTR reproducira obstoječe družbene razmere in ohranja izobraževalno politiko, ki daje v zasledovanju gospodarskih ciljev prednost poklicnemu IO, še toliko bolj velja za EU, saj v nasprotju z uravnoveženostjo dimenzij TR v večji meri izrablja CTR za legitimacijo in promocijo neoliberalnih ciljev svoje izobraževalne politike.

EU predstavlja tudi prevladujoč transnacionalni vpliv na analizirane slovenske politike, pri čemer se je pokazala pomembna razlika med politikama iz zadnjega desetletja – SRS 2030 in ReNPIO22–30 – ter (že delno zastarelimi) Smernicami vzgoje in ITR iz leta 2007. Slednje namreč s področja EU omenjajo zgolj Evropski socialni sklad ter se sklicujejo na raznolike politike OZN, novejši politiki pa EU jasno opredeljujeta kot osrednji mednarodni vpliv, s katerim se tudi diskurzivno dobro ujemata. Ob tem pomembno mesto dajeta še eni medvladni organizaciji, in sicer OECD, ki v ReNPIO22–30 – in s tem v trenutnem slovenskem javnem IO – predstavlja celo osrednji globalni politični vpliv. ReNPIO22–30 je hkrati edina analizirana politika, nastala po sprejetju Agende 2030, ki CTR sploh ne obravnava, kar dobro ponazarja omejenost vpliva OZN nanjo. Navedene ugotovitve sovpadajo z zmanjševanjem vpliva UNESCO v globalni izobraževalni politiki v primerjavi z OECD (Elfert in Ydesen 2023), vsaj del razloga za takšne spremembe transnacionalnih političnih vplivov pa je gotovo v tem, kot izpostavlja tudi ReNPIO22–30 (2022), da se javno zagotavljanje IO v Sloveniji v veliki meri »sofinancira s sredstvi iz evropske kohezijske politike in drugih evropskih skladov ter mednarodnih programov« (str. 2980), česar del pa OZN ni.

Opisani politični vplivi z obeh višjih ravni se na nacionalni ravni odražajo v precej izenačeni prisotnosti neoliberalnega in liberalnega diskurza, čeprav slednji ne prevladuje v nobeni posamezni slovenski politiki. Skladno z močnim vplivom EU v novejših dveh nacionalnih politikah

prevladuje neoliberalna usmeritev (ki je manjša kot v politikah EU), medtem ko je starejša politika ob odsotnosti takšnega vpliva primarno kritično usmerjena. Neoliberalni vpliv se delno širi tudi z globalne ravni, saj si vse tri analizirane ravni delijo težnjo po trajnostni gospodarski rasti. Vpliv OZN z globalne na nacionalno raven je ob tem bolj posreden (poteka prek vzpostavljanja strateških okvirov, promocije raznolikih publikacij, primerjav med državami in mednarodnega sodelovanja nacionalnih strokovnjakov), z EU ravni pa bolj neposreden ob najizrazitejšem vplivu s financiranjem razvoja IOTR in zagotavljanja njegovega izvajanja v organizacijah.

Kljub različnim stopnjam neposrednosti vpliva je v obeh navedenih primerih uporabljena tako imenovana mehka zakonodaja (ang. *soft law*), ki posamezne države pravno ne zavezuje k poenotenju izobraževalne politike s strateškimi usmeritvami medvladne organizacije, katere članica je, ampak ji ob različnih oblikah podpore in usmeritvah omogoča politično avtonomijo (Klatt 2014, str. 60–62; Mikulec 2019, str. 171; Németh 2016, str. 131). V analiziranih slovenskih politikah, ključnih za IOTR, so takšni vplivi precej izraziti, kar se sklada z Fieldovo (2018, str. 10) ugotovitvijo, da so učinki politik IO medvladnih organizacij običajno največji v manjših državah z razmeroma kratko tradicijo systemskega IO. Analizirane slovenske politike tako z dokaj enakovredno zastopanostjo neoliberalnih in liberalnih usmeritev ter ob manjši vlogi kritičnega diskurza dobro odražajo vplive z obeh višjih ravni, obenem pa odslkavajo skupno diskurzivno podobo vseh treh ravni. Takšno razmerje med diskurzi v politikah ITR očitno ni redko, saj sta prevlado prepleta neoliberalnega in liberalnega diskurza ob manjši prisotnosti kritičnega diskurza identificirali tudi Pashby in Andreotti (2016) v svoji analizi visokošolskih izobraževalnih politik. Avtorici sta ob tem poudarili (prav tam, str. 789), da takšna zastopanost diskurzivnih kategorij ni (dejansko) transformativna, ampak zgolj reproducira modernistične metapripovedi in težnje ter v globalni družbi ohranja obstojča razmerja moči.

Poleg vplivov z višjih na nižje ravni je na vseh ravneh prisotno tudi politično delovanje v nasprotni smeri, torej od spodaj navzgor, začevši z organizacijsko ravni. Predvsem določene nevladne organizacije so politično zelo aktivne in sooblikovanje politik na področju (IO)TR uvrščajo med svoje temeljne naloge. Med njimi močno izstopa platforma

SLOGA, mreža nevladnih organizacij s področij razvoja, globalnega učenja in mednarodne humanitarne pomoči, ki vidno vpliva na politike vseh treh višjih analiziranih ravni. Tako na nacionalni ravni soustvarja politike kot članica različnih delovnih teles ministrstev, pristojnih za zunanje zadeve ter za vzgojo in izobraževanje, na EU ravni svetuje Evropski komisiji pri pripravi programa DEAR ter sokoordinira procese oblikovanja politik (npr. *Evropske oz. Dublinske deklaracije o globalnem izobraževanju do leta 2050*), na globalni ravni pa sodeluje na političnih forumih OZN ter predlaga člene novih politik (npr. *Berlinske deklaracije o ITR*). Hkrati predstavnike vseh treh višjih ravni opozarja na delovanje v skladu s CTR, pri nastajanju katerih je tudi posredno sodelovala, in na različne načine izraža stališča o njihovih raznolikih politikah. Ob tem posamezne organizacije, članice platforme SLOGA, samostojno politično delujejo na nacionalni in EU ravni na področju okoljevarstva ter na področju humanitarne pomoči na nacionalni ravni.

Na splošno je politična participacija med slovenskimi organizacijami, izvajalkami neformalnega IOTR, razmeroma visoka, saj jih je skoraj četrtnina (23,7 odstotka) že sodelovala pri oblikovanju globalne, EU ali nacionalne politike na področju ITR, kar pa vključuje različne oblike in predvsem različno intenzivnost sodelovanja. V navedeni delež je tako vključeno tudi podajanje mnenj na konferencah in sestankih v okviru javnih razprav posamezne politike. Čim bolj aktivno vključevanje organizacij v procese oblikovanja politik na področju ITR je pomembno za vzpostavljanje rešitev, ki bodo dobro odražale dejanske razmere v izobraževalni praksi in bodo zato lahko ustrezno implementirane. Takšno vključevanje se vsaj v zadnjem desetletju povečuje, še vedno pa je njegov domet po mnenju več intervjuvancev precej omejen. Večkrat so izpostavili premajhno pobudo ministrstva, pristojnega za izobraževanje, in večjo odprtost za sodelovanje nekaterih drugih ministrstev. Pogosto so kot zaviralni dejavnik navedli nespodbudno lokalno okolje. Podobno kot Guimarães in Gontarska (2020) ugotavljata za Poljsko in Portugalsko, ima civilna družba tudi v Sloveniji še vedno precej omejen politični vpliv, čeprav je ključna za zagotavljanje IOTR in podaja raznolike predloge za njegovo sistemsko izboljšavo. Posledično je potrebna večja pripravljenost državnih institucij za sodelovanje z nevladnimi organizacijami na področju ITR, kot na primeru Kazahstana ugotavlja tudi Cincera (2013).

Na zgornjih treh analiziranih ravneh je politične vplive od spodaj navzgor (vsaj na podlagi opravljene analize politik) precej težje opredeliti, saj ti – v nasprotju z vsaj nekaterimi vplivi v nasprotni smeri – v politikah običajno niso eksplicitno navedeni ali pa sploh niso javno izraženi. Zato lahko o njih sklepamo predvsem na podlagi podpornih dokumentov ter ugotovitev drugih avtorjev. Milana in Mikulec (2023, str. 210–211) sta tako raziskovala vplive z nacionalne na EU raven ob oblikovanju *Resolucije Sveta o novem evropskem programu za učenje odraslih 2021–2030*, pri čemer se je pokazala kompleksna prepletenost različnih interesov, saj se je Resolucija pod okriljem slovenskega predsedovanja Svetu EU oblikovala v vsaj 10 različicah oz. predhodnih dokumentih ter na večkratnih posvetovanjih in usklajevanjih s skupno 229 organizacijami z nacionalne, EU in globalne ravni. Singh (2019, str. 327) je medtem na globalni ravni identificirala vplive različnih medvladnih organizacij ob oblikovanju Agende 2030, katere koncept je že leta 2008 predstavila OECD, pozneje jo je uradno napovedala Svetovna banka, dokončno razglasila in promovirala pa jo je OZN.

Delovanje vseh treh navedenih organizacij je prepleteno in tudi zgodovinsko povezano. Med drugim so pomembno vlogo pri nastanku vseh treh imele ZDA, ki jih tudi na področju izobraževanja vse do danes uspešno uporabljajo za širjenje svojih (primarno neoliberalnih in navidezno univerzalnih) strateških usmeritev (Elfert in Ydesen 2023). Obenem vse tri izobraževalne sisteme usmerjajo k merljivim rezultatom (prav tam), s čimer spodbujajo zasledovanje jasno opredeljivih in izmerljivih ciljev izobraževanja ter s tem instrumentalnega pristopa izobraževanja. Znotraj vsake od omenjenih organizacij se sicer prepletajo raznoliki nacionalni in gospodarski interesi, ki so se med pogajanji za Agendo 2030 skupaj s predlogi številnih drugih organizacij z različnih koncev sveta izoblikovali v CTR, v katere je enako vpeta logika kvantificiranega vladanja, zaradi česar jih Tichenor idr. (2022) označujejo za del *epistemološke infrastrukture*, s katero se globalno nadzoruje in usmerja produkcijo znanja in politik. K temu pomembno prispeva EU, ki je prav tako imela »pomembno vlogo pri oblikovanju Agende 2030 prek zgovornišтва, javnih posvetov, partnerskih dialogov in raziskovanja« (Dugarova idr. 2017, str. 27, naš prevod), poleg tega pa so posamezne države članice tudi samostojno vplivale na globalni diskurz ITR (najvidnejše Nemčija z *Berlinsko deklaracijo o ITR*).

6.6.3 Delovanje slovenskih organizacij na področju neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj

Poleg delovanja od spodaj navzgor za doseganje sprememb na različnih političnih ravneh so organizacije, ki izvajajo neformalni IOTR, tudi same deležne različnih političnih vplivov, saj je osrednji cilj večine politik na področju IOTR vplivati na (njihove) izobraževalne prakse. Med vsemi analiziranimi politikami ima daleč največji vpliv Agenda 2030, saj jo zasleduje velika večina organizacij (88 odstotkov), ki pri izvajanju izobraževanja zasledujejo katerokoli specifično politiko. Sledita Strategija razvoja Slovenije 2030 ter Evropski zeleni dogovor, a njun zaznani vpliv ne dosega polovice takšnih organizacij (48 oz. 45 odstotkov).

Med vsemi politikami so torej najvplivnejše tiste, ki niso specifične za področje ITR ali IO(TR), ampak so kot krovne politike posameznih ravni odmevnejše in na splošno bolj poznane v družbi. Na drugi strani se je na spodnjih šest mest uvrstilo vseh šest analiziranih izobraževalnih politik, med katerimi pa so skupno najmanj vplivne prav politike, ki so specifične za področje ITR. Poleg tega so najbližje prevladujočim teoretičnim perspektivam IOTR in najmanj neoliberalno usmerjene, verjetno pa – glede na nizko raven zasledovanja – tudi najmanj poznane. Hkrati je, podobno kot sta za tajske in vietnamske politike ugotovila Bengtsson in Östman (2014), slabše poznavanje politik ITR najverjetneje ključni razlog ožjega pojmovanja TR in izobraževanja zanj v nekaterih organizacijah v primerjavi s tridimenzionalnim pojmovanjem v politikah OZN (in teoriji ITR). Med predstavniki organizacij je namreč pogosto prisotno pojmovanje, ki TR oz. ITR enači zgolj z okoljevarstvom oz. okoljskim izobraževanjem, kar pa je le ena od njenih dimenzij, kot smo že večkrat poudarili. Tako kot je bila dominantnost okoljske dimenzije TR pri ITR identificirana že v celotni slovenski vertikalni vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov (Erjavšek idr. 2014; Gobbo 2011; Jamšek in Javrh 2009; Kregar 2017; Mlinar 2010, 2012), smo to z našo raziskavo ugotovili tudi za neformalni IO.

Na podlagi podatkov o zasledovanju politik sklepamo, da organizacije pri svojem IOTR uporabljajo predvsem krovne usmeritve na področju TR, medtem ko izobraževalne prakse v večji meri oblikujejo avtonomno. Za uspešno pridobitev projektnega financiranja IOTR morajo

vsaj okvirno slediti strateškim usmeritvam financerja (najpogosteje EU), a so te večinoma zastavljene dovolj široko, da lahko organizacije znotraj njih po lastni presoji obravnavajo najbolj pereče izzive TR. Intervjuvanci so tako kot ključne izobraževalne potrebe, ki jih zadovoljujejo s svojimi programi IOTR, izpostavili celostno razumevanje TR, poglobljanje okoljskega (pred)znanja in z njim skladno delovanje, povezovanje TR s potrebami lokalnega okolja in udeležencev izobraževanja, spodbujanje politične participacije, ozaveščanje o človekovih pravicah, spodbujanje družbene vključenosti in zaposlovanja, spoznavanje načinov zmanjševanja porabe energije, podpiranje drugih organizacij pri delovanju na področju TR, realno obravnavo podnebnih sprememb, ozaveščanje o povezanosti različnih globalnih problemov, spodbujanje globalne odgovornosti in okoljske pravičnosti, ozaveščanje o okoljskih vplivih življenjskega sloga posameznika ter refleksijo (najpogosteje v formalnem izobraževanju usvojenega) predznanja na področju TR. Zaznane izobraževalne potrebe so torej dokaj raznolike in se uvrščajo v vse tri dimenzije TR, pri čemer se je ponovno izrazila prevlada okoljske. Hkrati se potrebe dobro ujemajo s cilji in temami IOTR, ki smo jih opredelili v vprašalniku in so potemtakem vsaj v določeni obliki že obravnavane v praksi IOTR. Edina navedena potreba, ki se ni (neposredno) pokazala že v vprašalniku, je spodbujanje drugih organizacij za delovanje na področju TR.

Med zaznanimi izobraževalnimi potrebami so ob tem izpostavljene vse štiri teme, ki se pojavljajo v IOTR več kot treh četrtin organizacij: naravno okolje in človekov odnos do njega, trajnostni življenjski slog, CTR ter podnebne spremembe. Vsako od njih smo v vprašalnik vključili na podlagi predloga različnih avtorjev oz. organizacije (Bourn idr. 2016, str. 10; Buckler in Creech 2014, str. 20; Scheunpflug 2011a, str. 33; UNE-SCO 2014, str. 12) in torej ne izvirajo iz enega posameznega vpliva na področju ITR, čeprav so vse zastopane v CTR, kar je skladno z razlikami v političnih vplivih med področji TR in specifično ITR. Na drugi strani sta najšibkeje zastopani temi »naravne nesreče in zmanjševanje tveganja zanje« ter »odnosi med gospodarsko bolj in manj razvitimi državami«. Zlasti nizka uvrstitev slednje je pričakovana, saj ima osrednje mesto predvsem v konceptu izobraževanja za razvoj (Bourn 2014a, str. 9; Sant idr. 2018, str. 110), ki nima močne tradicije v našem prostoru, saj je Slovenija šele pred dobrima dvema desetletjema iz vloge prejemnice

razvojne pomoči prestopila v vlogo donatorice (Bučar in Udovič 2007, str. 843). Odnosi med industrijsko bolj in manj razvitimi državami (oz. med svetovnim Jugom in Severom) ponovno postajajo delno relevantnejši ob vprašanih globalne družbene pravičnosti ter so v nekaterih organizacijah problematizirani z vidika postkolonialnih teorij. Podobno bi povečanje interesa ob zaostrovanju okoljske krize in potenciranju naravnih katastrof pričakovali za obravnavo naravnih nesreč, zaradi česar v prihodnje pričakujemo njihovo okrepitev v programih IOTR. Poleg navedenih dveh tem se nobena od 19 tem ITR, opredeljenih v slovenskih Smernicah vzgoje in ITR (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007) oz. Strategiji ITR Ekonomske komisije OZN (2005), na katero se Smernice sklicujejo pri opredelitvi tem ITR, ne pojavlja v več kot 70 odstotkih organizacij, kar poleg dinamike spreminjanja tematskega fokusa v ITR v zadnjih dveh desetletjih kaže na omejenost političnega vpliva nacionalnih smernic.

Na omejenost političnih vplivov (vsaj z EU in nacionalne ravni) oz. avtonomno delovanje organizacij izvajalk IOTR kažejo tudi cilji programov neformalnega IOTR, saj so v nasprotju z analiziranimi politikami najvidneje zastopani cilji liberalnega diskurza ($M = 4,16$), ki jim tesno sledijo cilji kritičnega diskurza ($M = 4,07$), najšibkeje od treh prevladujočih diskurzov ITR pa so zastopani neoliberalni cilji ($M = 3,83$). Šibkost političnega vpliva na prakse IOTR so izpostavili tudi intervjuvanci, ki pa želijo svoje programe bolj kot politikam prilagajati udeležencem izobraževanja ter jih tako privabiti v čim večjem številu. Skupine udeležencev so precej raznolike in obsežne, saj zajemajo vso populacijo odraslih že zgolj med organizacijami intervjuvancev. Ti so namreč kot specifične ciljne skupine svojih programov neformalnega IOTR opredelili mlade, starejše, osebe srednjih let, dijake, študente, upokoјence, brezposelne, zaposlene, lokalne prebivalce/občane, lastnike vrtov, moške, priseljenke, mladoletne begunce, Rome, osebe iz socialno šibkejših okolij, osebe s posebnimi potrebami, predstavnike nevladnih organizacij, mladinske delavce, vzgojitelje ter izobraževalce. Med ciljnimi skupinami so tako že zajete osebe, ki neformalni IOTR izvajajo v organizacijah intervjuvancev. To so najpogosteje specifično usposobljeni strokovni delavci, ki so zaposleni v posamezni organizaciji ali pa so njeni člani, poleg tega IOTR pogosto izvajajo zunanji sodelavci in v nekaterih organizacijah tudi prostovoljci.

Če strnemo, politični vpliv z višjih ravni odločilno ne določa delovanja slovenskih organizacij izvajalk neformalnega IOTR, in to kljub njihovem (v vprašalniku) deklariranemu zasledovanju Agende 2030 (in nekaterih nanjo se sklicujočih politik). Tudi po mnenju intervjuvancev je edini oprijemljivejši vpliv Agende na programe neformalnega IOTR različnih organizacij povečanje namenskega javnega financiranja, ob pridobivanju katerega pa morajo svoje delovanje pogosto umestiti in utemeljiti na podlagi CTR. Vsebine, cilji in ciljne skupine v neformalnem IOTR se tako z Agendo 2030 niso izrazito spremenili, nekaj organizacij je CTR le vključilo v svoje programe kot dodatno temo. Več možnosti financiranja in posledični porast ITR je v zadnjem obdobju v številnih državah po svetu zaznalo tudi več drugih avtorjev (npr. Amado idr. 2017; Feinestein idr. 2013; Nagata 2017), kljub temu pa je prav (prešibko in nestabilno) javno financiranje večina intervjuvancev izpostavila kot osrednjo oviro pri izvajanju IOTR. V vprašalniku so predstavniki organizacij navedli, da javno financiranje IOTR večinoma zagotavljajo različni organi EU (v 53 odstotkih organizacij), da predstavlja manj kot polovico njihovega financiranja IOTR (povprečna vrednost 1,56 na lestvici 0–4) ter da je skoraj v celoti dodeljeno prek projektnih razpisov (vsaj 86 odstotkov), v okviru katerih (javne in zasebne) organizacije po tržnih načelih tekmujejo za razpisana sredstva (gl. Košmerl in Mikulec 2021). Čeprav v nasprotju z neoliberalno diskurzivno kategorijo javno financiranje IOTR torej narašča, je v skladu z njo kljub temu organiziran način razporejanja sredstev.

7 Zaključne ugotovitve

IOTR je izobraževanje odraslih, ki je osredinjeno na spodbujanje sprememb v posameznikih in družbi skozi kritično refleksijo za razvoj pravičnejše družbe in zmanjševanje negativnih človeških vplivov na okolje. Skupaj s konceptom TR v zadnjih treh desetletjih postaja vse bolj relevantno, dodatno politično podporo pa je dobil s sprejetjem Agende 2030 (OZN 2015) in umestitvijo ITR v CTR 4.7 – »do leta 2030 zagotoviti, da vsi učeči se pridobijo znanje in spretnosti, potrebne za promocijo trajnostnega razvoja« (OZN 2020, str. 5, naš prevod).

V teoriji, politiki in praksi so prisotna raznolika pojmovanja ITR. Pogosto je v ospredju zgolj okoljska dimenzija TR in izobraževanja zanj, čeprav je – poleg družbene in ekonomske – le ena od njegovih dimenzij. Hkrati se na področju ITR pojavlja množstvo izobraževalnih konceptov, ki jih kljub osredinjenosti na različne vidike globalne soodvisnosti pogosto pojmuje mo sinonimno. Poleg ITR se tako v mednarodni literaturi med najvidnejšimi koncepti področja pojavljajo *globalno izobraževanje* s poudarkom na razumevanju izzivov globalizacije in spoprijemanju z njimi, *globalno učenje* s poudarkom na razvijanju zmožnosti za delovanje v globalni družbi in uporabi na učeče se osredinjenih didaktičnih pristopov, *izobraževanje za globalno državljanstvo* s poudarkom na družbeni participaciji ter *izobraževanje za razvoj* s poudarkom na (predvsem finančni) pomoči držav svetovnega Severa državam svetovnega Juga. Našteti koncepti imajo ob tem vendarle več podobnosti kot razlik, saj vsi skozi transnacionalno perspektivo obravnavajo aktualne družbene izzive ter si prizadevajo za

ozaveščanje o globalni prepletenosti družbenih sistemov in delovanje za trajnostne spremembe, v zadnjem desetletju pa vsi v ospredje postavljajo TR in okoljske izzive ter se umeščajo v okvir CTR. Poleg tega se vsi koncepti ohranjajo in razvijajo ob podpori različnih političnih organizacij (npr. vse so pomembno oblikovale medvladne organizacije), ob tem pa imajo skupna teoretična izhodišča v kritičnem ozaveščanju Paula Freireja ter teoriji transformativnega učenja Jacka Mezirowa.

Freire in Mezirow sta kot ključni izobraževalni proces obravnavala kritično refleksijo, izobraževanju pa pripisala pomembno vlogo pri povečevanju družbene pravičnosti. Oba sta se ukvarjala z vprašanjem, kakšen naj bo izobraževalni proces za doseganje individualnih in družbenih transformacij, pri čemer se je Freire primarno usmerjal na družbeno, Mezirow pa na individualno raven. Prav zaradi transformativne naravnosti so njune ideje naletele na številne aplikacije in reinterpretacije tudi na področju IOTR. Oba sta svoje teoretične perspektive že sama zastavila skladno z družbeno dimenzijo TR, Freire pa se je v svojih zadnjih letih s konceptom ekopedagogike osredotočil tudi na okoljsko dimenzijo TR oz. na preplet obeh dimenzij, saj je poudarjal nujnost skupne problematizacije družbenih in okoljskih izzivov. Ekopedagogika je hkrati izobraževalni koncept in družbeno gibanje za doseganje večje družbene in okoljske pravičnosti skozi družbeno transformacijo na podlagi izobraževanja in kritičnega ozaveščanja o povezanosti perečih družbenih in okoljskih problemov. Kot izobraževalni koncept poudarja predvsem dialoškost, demokratičnost, pluralnost, dialektičnost, inkluzivnost, kritičnost, (samo)refleksivnost in utopičnost v izobraževanju ter ob problematizaciji in konkretizaciji učne vsebine v skladu s partikularnim kontekstom obravnava Zemljo kot subjekt. Kot družbeno gibanje se zavzema za transformacijo obstoječih družbenih sistemov in načinov bivanja ter izpostavlja transformativno vlogo kritičnega ozaveščanja in aktivnega demokratičnega delovanja skupnosti.

Navedene značilnosti ekopedagogike povzemajo osrednje Freirejeve teoretične ideje, ki so pomembno vplivale na Mezirowa ob oblikovanju teorije transformativnega učenja. Ta opredeljuje proces posameznikove spremembe do točke, ko na svet ne more več gledati enako kot prej, kar lahko ob podobnih spremembah pri večji skupini ljudi vodi v širše družbene spremembe. Transformativno učenje sproži dezorientacijska dilema, ob soočenju s katero posameznik kritično reflektira svoje

(predhodno samoumevne) predpostavke o sebi in svetu ter s tem razvije novo perspektivo in spremeni svoj odnos do okolja. Podobno kot pri Freireju je teorija na velik odziv naletela med različnimi raziskovalci, ki so jo s svojimi kritikami in uvidi še poglobili in razširili. Med drugim so poleg kritične refleksije in racionalnega védenja tako vidnejše mesto dobili tudi intuitivno, čustveno, telesno in imaginativno védenje ter razvijanje etične odnosne odgovornosti.

Freire in Mezirow sta tudi danes deležna različnih kritik. Dobršen del sodobnih kritik se nanaša na njuno izhajanje iz modernističnega dojetanja sveta, medtem ko so v 21. stoletju bolj v ospredje teoretičnih razprav ITR prišle postmodernistične perspektive, ki kritizirajo modernistične hierarhične dualizme, antropocentrično in instrumentalno dojetanje okolja, navidezno človeško ločenost od okolja, enoznačno pojmovanje družbene dominacije, zanemarjanje subjektivnosti, kulturni univerzalizem ter verjetje v možnost neskončne gospodarske rasti. Med takšnimi perspektivami so najvidnejše zastopane postkolonialne teorije, ekofeminizem, okoljska etika ter odrast in ekonomija stabilnega gospodarstva. Vsaka od njih se bori proti določeni obliki družbene dominacije in tako vsaka IOTR ponuja lasten poudarek.

Postkolonialne teorije se na področju izobraževanja osredotočajo na epistemološko pluralizacijo in alternativne načine védenja ter zavračajo globalno etnocentrično dominacijo zahodne epistemologije razsvetljenškega humanizma. Kot ustreznejši način spopadanja s kompleksnostmi trenutnega časa in prostora opredeljujejo pripoznanje drugačnosti na podlagi razvoja etične solidarnosti, v skladu s katero je vsako znanje partikularno, situacijsko, začasno in nepopolno, a hkrati legitimno in nepogrešljivo v lastnem kontekstu. *Ekofeminizem* se podobno bori proti dominantnim družbenim glasovom, pri čemer pa izhaja iz kritike patriarhalne ureditve, v kateri vidi skupen izvor zatiranja okolja in žensk. Kot osrednji sistem patriarhalne dominacije označuje kapitalizem, v nasprotju s katerim želi doseči korenite sistemske spremembe prek razvoja etičnih vrednot ter ozaveščanja o soodvisnosti vseh človeških in nečloveških bitij. Zaradi tega zavrača instrumentalno dojetanje človeka in okolja, kar je tudi ključno načelo *okoljske etike*, ki proučuje moralni odnos človeka do drugih živih bitij in nežive narave ter nanje razširja moralno odgovornost. Okoljska etika tako preizprašuje dominantno antropocentrično dojetanje sveta ter pojmovanje človeka kot vladarja

narave, nasproti pa jima postavlja ekocentrično perspektivo, ki ob soodvisnosti vsega v okolju predpostavlja notranjo vrednost nečloveškega okolja. Izobraževanju s tem daje nalogo preizpraševanja instrumentalnega dojemanja okolja ter razvijanja moralne odgovornosti do živega in neživega sveta.

Zadnja izpostavljena teoretična perspektiva, *odrast in ekonomija stabilnega gospodarstva*, se najkonkretnije loteva ekonomske dimenzije TR, izhaja pa iz kritike dominantne razvojne paradigme neskončne gospodarske rasti. Ekonomija stabilnega gospodarstva predvideva kvantitativno stagnacijo gospodarstva ob nadaljnjem kvalitativnem razvoju, da bi to dosegli, pa je v bogatih državah najprej potrebna odrast. Njen cilj je doseči stanje gospodarstva, ki bo ob pravični delitvi prihodkov in bogastva vsem omogočalo kakovostno življenje ter bivanje v solidarnostni in pravični družbi znotraj okoljskih mej. Ključne strategije odrasti zajemajo manjšo porabo virov, zamenjavo bančniškega sistema, povečevanje dohodkovne enakosti, spremembo potrošniške kulture, zmanjševanje količine odpadkov in onesnaževanja ter financiranje projektov za ohranjanje biotske raznovrstnosti.

V nasprotju z osrednjimi teoretičnimi perspektivami IOTR ključne politike področja precej manj nasprotujejo obstoječim dominantnim družbenim sistemom oz. jih, nasprotno, večinoma podpirajo. Njihove usmeritve dobro povzemajo Andreotti idr. (2016) s svojo tipologijo diskurzivnih kategorij izobraževanja, v kateri ločujejo med neoliberalnim, liberalnim in kritičnim diskurzom. *Neoliberalna diskurzivna kategorija* teži k doprinosu človeškemu kapitalu in gospodarskemu razvoju ter se ob instrumentalnem dojemanju znanja kot blaga v izobraževalnem sistemu odraža v šibkem javnem financiranju in prilagajanju ponudbe trgu. *Liberalna kategorija* državo, nasprotno, zavezuje k redistribuciji bogastva in sistemskemu usmerjanju izobraževanja, ki ga pojmuje kot sredstvo participativne demokracije. Ob tem želi harmonično združevati zagotavljanje demokratičnih pravic, družbenega blagostanja in ekonomske blaginje, a hkrati ohranja razumevanje napredka, ki prek neenake globalne porazdelitve bogastva ohranja strukturne neenakosti. *Kritična kategorija* medtem preizprašuje prav takšne neenakosti in si na podlagi njihove zgodovinske analize prizadeva prekiniti normalizirane nasilne vzorce mišljenja in delovanja ter z njimi povezane sisteme znanja in moči. Prizadeva si tudi za pluralizacijo pojmovanja napredka

in državnega vodenja ter izobraževanju kot skupnemu dobremu nalaga etično odgovornost opolnomočenja marginaliziranih družbenih skupin. V neoliberalni in liberalni diskurzivni kategoriji ob tem prevladuje *instrumentalni pristop ITR*, ki zasleduje konkretne in jasno opredeljive cilje izobraževanja za doseganje sprememb v načinih delovanja (metodološka transformacija), v kritični kategoriji pa *emancipatorni pristop ITR*, ki s težje opredeljivimi cilji teži k ustvarjanju kritičnih in avtonomnih dejavnih državljanov ter zato k spremembam v načinih mišljenja (epistemološka transformacija).

V politiki IOTR različnih ravni skupno prevladujeta instrumentalni pristop ITR ter preplet neoliberalnega in liberalnega diskurza. Najmanjša neoliberalna usmerjenost je prisotna na globalni ravni, največja pa na ravni EU, ki je tudi edina brez prisotnosti samostojnega kritičnega diskurza. Slovenska politika IOTR je sinteza diskurzov in pristopov obeh višjih političnih ravni, pri čemer je razvidna pomembna razlika med njeno starejšo politiko iz leta 2007, ki je primarno kritično in emancipatorno usmerjena in med transnacionalnimi političnimi akterji zasleduje predvsem OZN, ter novejšima politikama iz zadnjega desetletja, ki ob primarni neoliberalni in instrumentalni usmerjenosti zasledujeta predvsem EU in OECD. EU zagotavlja tudi večino javnega financiranja slovenskega IOTR, zaradi česar so usmeritve OZN v nacionalni kontekst večinoma prevedene prek njenih finančnih mehanizmov in strateških okvirov (npr. ReNPIO22–30 ne obravnava CTR, se pa sklicuje na različne politike EU). Nacionalna raven je hkrati med vsemi ravni najbolj (pretirano) ambiciozna glede vloge izobraževanja pri doseganju TR, saj izobraževanju skupaj s povezovanjem deležnikov med drugim nalaga odgovornost prekinitve povezav med gospodarsko rastjo ter rastjo rabe virov in izpustov toplogrednih plinov. Doseganje trajnostne oz. zelene gospodarske rasti ob podpori izobraževalnega sistema je pogosta politična prioriteta, saj je to ključen cilj analiziranih politik na vseh treh ravneh.

Instrumentalni pristop ITR je prav tako prevladujoč na organizacijski ravni, a v manjši meri in z manjšim poudarkom na zaposljivosti in gospodarskem razvoju kot na katerikoli od zgornjih treh ravni analize. Pristopa ITR sta tako bližje enakovrednosti v praksi kot v politiki IOTR, pri čemer je emancipatorni pristop ITR izrazitejši v organizacijah z bolj razvitim in razvejanim IOTR. Posamezen pristop ITR se v izobraževalni praksi odraža tudi v uporabljenem didaktičnem pristopu. Medtem

ko so prakse instrumentalnega pristopa ITR običajno usmerjene h konkretnemu delovanju in razvijanju specifične spretnosti, so prakse emancipatornega pristopa ITR pogosteje participativno zasnovane ter prilagojene določeni skupini udeležencev in njihovem lokalnemu okolju. Ne glede na pristop ITR in konkretne izobraževalne prakse se kot učinkoviti didaktični pristopi IOTR v teoriji in praksi skupaj s kritično diskusijo pojavljajo *izkustveno učenje*, ki poteka ob aktivnem soočanju udeležencev s še nepoznanimi izkušnjami, njihovi refleksiji in abstrakciji teh izkušenj ter praktičnem preizkušanju naučenega, *sodelovalno učenje*, ki poteka ob sodelovanju udeležencev v manjših učnih skupinah in medsebojni delitvi odgovornosti za dosego skupnega cilja, ter *akcijsko učenje*, ki poteka ob skupinskem reševanju konkretnega problema iz življenja udeležencev. Vsi našteti pristopi so osredinjeni na udeležence, kar smo opredelili kot ključno didaktično značilnost IOTR. Skladno s takšno osredinjenostjo se posamezni skupini udeležencev običajno prilagaja tudi obravnavane teme, med katerimi prevladujejo naravno okolje in človekov odnos do njega, trajnostni življenjski slog, CTR ter podnebne spremembe. V ospredju so tako vsebine okoljske dimenzije TR, ki jim sledijo vsebine družbene ter, precej nižje, ekonomske dimenzije TR. Vsebine ob tem najpogosteje temeljijo na predznanju udeležencev, pri čemer lahko neformalni IOTR deluje tudi kot korektiv predhodnega (pogosto formalnega) ITR.

Določitev tem je delno odvisna tudi od političnih vplivov, saj je javno financiranje IOTR načeloma pogojeno s specifičnimi strateškimi usmeritvami, ki pa organizacijam še vedno dopuščajo odločilno vlogo pri oblikovanju praks IOTR. Avtonomija organizacij je med drugim razvidna iz ugotovitve, da organizacije – v nasprotju s politikami IOTR – v največji meri zasledujejo cilje liberalnega diskurza, ki jim sledijo cilji kritičnega in nato neoliberalnega diskurza. Poleg tega je edina politika, ki jo zasleduje več kot polovica organizacij izvajalk IOTR, Agenda 2030, in to kljub temu da te kot njen edini vidnejši učinek označujejo povečanje možnosti projektnega javnega financiranja IOTR (javno financiranje še vedno predstavlja manj kot polovico celotnega financiranja neformalnega IOTR, povečini pa ga zagotavlja EU). Organizacije ob tem skupno v najmanjši meri zasledujejo tiste politike, ki specifično obravnavajo področje ITR, te pa so obenem najmanj neoliberalno usmerjene in najbolj skladne s ključnimi teoretičnimi perspektivami IOTR. Omenjene

politike ITR povprečno zasleduje 14,9 odstotka organizacij izvajalk neformalnega IOTR, znatno manj od skoraj četrtinskega deleža (23,7 odstotka) takšnih organizacij, kolikor jih je sodelovalo pri oblikovanju globalne, EU ali nacionalne politike na področju ITR.

8 Smernice izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj

Specifične smernice za IOTR še ne obstajajo na nobeni ravni analiziranih politik, čeprav so na vseh prisotne smernice za ITR. Poleg tega so, kot smo pokazali, trenutne slovenske smernice vzgoje in ITR že delno zastarele. Zato v nadaljevanju glede na opravljeno analizo politik in praks IOTR zastavljamo usmeritve IOTR kot sintezo teoretično normativnih in empirično aplikativnih ugotovitev raziskave. Z namenom jedrnatosti in preglednosti usmeritve zgolj strnjeno navajamo, njihov kontekst in utemeljitev pa sta za vsako posamezno usmeritev že podana v predhodnih poglavjih.

8.1 Priporočila oblikovalcem politik

1. Zagotavljati možnost udeležbe v kakovostnem ITR vsem posameznikom in družbenim skupinam.
2. Opredeliti ITR kot prioritarno področje in ga umestiti v vse izobraževalne politike.
3. Povečati stabilno financiranje IOTR na nacionalni in lokalni ravni ter oblikovati bolj predvidljiv in dolgoročnejši sistem financiranja programov IOTR.
4. Spodbujati večjo regionalno uravnoteženost ponudbe IOTR in njeno zagotavljanje tudi zunaj večjih mest.

5. Redno zagotavljati usposabljanje in izpopolnjevanje izobraževalcev v programih IOTR.
6. Finančno podpirati celostni institucionalni pristop delovanja organizacij IOTR.
7. Okrepiti vlogo ministrstva za vzgojo in izobraževanje pri upravljanju področja IOTR ob sočasnem zagotavljanju popolne avtonomije izobraževalnim organizacijam pri oblikovanju praks učenja in IOTR.
8. Upoštevati izobraževalne organizacije kot enakovredne deležnike v procesu oblikovanja politik na področju ITR.
9. Pri oblikovanju politik na področju IOTR v večji meri upoštevati politike medvladnih organizacij, v katerih je specifično obravnavano področje ITR.
10. Kot predpogoj povečanja udeležbe v IOTR spodbujati ozaveščanje o resnosti problemov TR ter organiziranje raznolikih aktivnosti, ob katerih poteka informalno učenje o TR.
11. Spodbujati vključevanje vsebin ITR v raznolike programe formalnega in neformalnega izobraževanja.
12. Okrepiti ozaveščanje in ITR za starejše.
13. Spodbujati pluralistično in kritično obravnavo tem TR.
14. Spodbujati problemsko obravnavo lokalnih izzivov TR in demokratičnega iskanja možnosti njihovega reševanja.
15. Podpirati izobraževalne organizacije pri razvijanju celostnih pristopov IOTR na daljavo in kombiniranega IOTR.
16. Podpirati razvijanje novih didaktičnih pristopov IOTR in tematskih učnih gradiv.
17. Podpirati raziskovanje ITR na vseh ravneh ter za vse vrste izobraževanja in učenja.
18. Upoštevati, da izobraževanje samo po sebi ne more transformirati družbe in ne more biti osrednja gonilna sila družbenih sprememb, lahko pa k njim pomembno pripomore.

8.2 Priporočila načrtovalcem in izvajalcem izobraževalnih programov

Priporočila načrtovalcem in izvajalcem izobraževalnih programov so obsežnejša kot priporočila oblikovalcem politik, zato smo jih z namenom večje preglednosti razdelili na pet tematskih sklopov: učno okolje, obravnava vsebin, preplet družbene in okoljske dimenzije TR, metode in oblike izobraževanja ter vpetost izobraževalnih organizacij v okolje.

Učno okolje:

1. Vzpostavljati sprejemajoče, spodbudno in zabavno učno okolje, v katerem lahko vsi udeleženci enakovredno in brez obsojanja delijo svoje poglede in o njih diskutirajo.
2. Odnose v učni skupini zastavljati nehierarhično, vključno z odnosom z izobraževalcem, ki naj namesto nadrejenega vodje opravlja vlogo posrednika, mentorja in usmerjevalca učenja.
3. Dopuščati možnost popolnega nestrinjanja udeležencev in obravnavati vsako znanje kot družbeno, kulturno in zgodovinsko pogojeno; legitimno v svojem kontekstu, a hkrati vedno nepopolno in razvijajoče se.
4. Namenjati posebno pozornost udeležencem z manj predhodnimi izobraževalnimi izkušnjami ter k temu prek postopnega razvijanja pripadnosti učni skupnosti spodbujati tudi preostale udeležence.
5. Upoštevati pogoste razlike v sociokulturnem okolju udeležencev in jih smiselno vključevati v izobraževalni program ter udeležence soočiti z morebitnimi strahovi, predpostavkami in stereotipnimi prepričanji v odnosu do drugih.

Obravnava vsebin:

6. Povezovati vsebine z aktualnimi izzivi TR, ki osebno zadevajo udeležence (npr. naravne nesreče, pridelava hrane, trajnostna mobilnost, spolna enakost, medgeneracijska solidarnost in ovire lokalnih marginaliziranih družbenih skupin).
7. Obravnavati lokalne potrebe in izzive, povezane s TR, ter kritično reflektirati njihove globalne in zgodovinske vplive ob soočenju s sistemskimi problemi obstoječega načina razvoja.

8. Vključevati (naravoslovne in družboslovne) znanstvene ugotovitve v vsebine IOTR in na izzive TR pogledati skozi relevantne teoretične perspektive ter poskrbeti, da so v zvezi z obravnavano temo predstavljena različna stališča.
9. Namenjati posebno pozornost družbeni dimenziji TR, vključno s kritično refleksijo razmerij moči ter družbene (ne)pravičnosti in neenakosti.
10. Ob obravnavi okoljskih izzivov vedno vključevati tudi relevantne vidike družbene dimenzije TR in obrnjeno.
11. Ob obravnavi ekonomske dimenzije TR na podlagi vključitve družbene in okoljske dimenzije TR participativno proučevati alternativne ekonomske sisteme in načine bivanja.
12. Ob obravnavi izzivov vseh treh dimenzij TR posebno pozornost namenjati globalni perspektivi njihovih vzrokov in posledic.
13. Proučevati povezanost in meje med osebnimi in družbenimi transformacijami v smeri TR.
14. Prioritizirati razvoj kritičnega mišljenja pred spreminjanjem vedénja udeležencev.
15. Ob IOTR, ki je na podlagi interesov udeležencev primarno usmerjen v opravljanje specifičnih nalog in razvoj spretnosti, dolgoročno zasledovati tudi cilj razvoja kritičnega in systemskega mišljenja.
16. Spodbujati dejavno državljanstvo ob zagotavljanju avtonomije udeležencem glede njihovih ciljev in morebitnih načinov delovanja.

Preplet družbene in okoljske dimenzije TR:

17. Razvijati pripadnost prostoru in skupnosti s proučevanjem njune preteklosti/dediščine ter z refleksijo prepletenosti družbenih in bioloških sistemov, ki jim pripadajo udeleženci (npr. ekonomski sistem kot podsistem družbenega sistema, družbeni sistem kot podsistem ekološkega sistema).
18. Proučevati probleme in rešitve na področju TR v proizvodnih sistemih, ki so ključni za obstoječi življenjski slog udeležencev (npr. v živilski, tekstilni in energetski industriji).
19. Preizpraševati zanikanje omejenosti planeta in netrajnostni odnos do sveta, temelječ na potrošnji in gospodarski rasti, ter proučevati možnosti razvoja in napredka v odsotnosti gospodarske rasti (temu

lahko služi zgled Zemlje, ki se ne povečuje, snovi na njej krožijo, razvoj/evolucija novega pa nenehno poteka).

20. Okrepiti kritično ozaveščanje o vlogi kolektivnega delovanja pri udejanjanju TR ter hkrati realno obravnavo vloge posameznika pri doseganju zelenih sprememb.
21. Proučevati podobnosti v prevladujočem odnosu človeka do okolja in marginaliziranih družbenih skupin.
22. Osvetljevati globalno soodvisnost človeštva ter vesoljno soodvisnost živega in neživega sveta ter različne vrste človeškega in nečloveškega izkoriščanja in diskriminacije.
23. Izogibati se uporabi dualizmov, ki človeka egocentrično ločujejo od preostalega okolja (npr. človek/žival, države/planet, subjekt/objekt), in osvetliti ekocentrično perspektivo s preizpraševanjem videnja nečloveškega okolja kot »stvari« ter razvijanjem ekološke zavesti in moralne odgovornosti do sobitij in ekosistemov.

Metode in oblike izobraževanja:

24. Vsakič znova prilagajati IOTR posamezni skupini udeležencev in jim tudi med programom omogočati njegovo dialoško sooblikovanje.
25. Spodbujati udeležence za sooblikovanje programov IOTR in dopuščati prostor za njihove nepredvidljive prispevke.
26. Prakticirati sodelovalne in na učeče se osredinjene metode ter skupinske oblike izobraževanja.
27. Slediti stopnjam izkustvenega učenja, kar mora temeljiti na konkretnih dogodkih, ki jih udeleženci reflektirajo ter o njih (ob morebitni zunanji pomoči) oblikujejo splošne ugotovitve, te pa lahko nato uporabijo v praksi.
28. Izkustvene pristope po potrebi dopolnjevati s klasičnimi metodami (npr. predavanjem, branjem gradiv).
29. Proučevati aktualno stanje in izzive TR s pomočjo medijskih člankov in videoposnetkov.
30. Vključevati umetniške prakse v povezavi z izzivi TR in/ali osebnimi izkušnjami udeležencev (npr. slikanje, izdelavo plakatov in brošur, glasbo, ples in druge oblike gibanja, gledališče, muzejske razstave, pripovedovanje zgodb, ustvarjalno pisanje).

31. V primeru manjših skupin udeležencev razmisliti o uporabi metod študije primera, igre vlog, skupinskega projektnega dela in/ali poglobljene diskusije.
32. Problemsko zastavljati programe IOTR in participativno oblikovati vizije prihodnosti in možnih načinov premika v njihovo smer.
33. Spodbujati in voditi udeležence skozi proces samorefleksije lastnih razvojnih vizij ter lastnega odnosa do okolja in svoje vloge v njem (npr. s parafraziranjem, moderacijo, postavljanjem vprašanj, predstavitev relevantnih idej ali praks).
34. Dialoško reflektirati družbene norme in ideologije lokalnega okolja in/ali družbenih skupin, ki jim pripadajo udeleženci.
35. V primeru samorefleksije ob občutljivejših temah razmisliti o organiziranju usmerjenega samostojnega dela (npr. pisanje dnevnika) ali aktivnosti v manjših skupinah ali parih.
36. Namenjati posebno pozornost čustvenemu in intuitivnemu doživljanju udeležencev ob obravnavi kompleksne realnosti izzivov TR, ki lahko vzbujajo občutke identitetne ogroženosti, ter morebitno intenzivnejše čustvovanje validirati in usmeriti v razmislek o mogočih načinih prispevanja k reševanju izzivov.
37. Vzdrževati ravnotežje med utopičnostjo in vzbujanjem naivnega upanja ter popolnim brezupom glede obstoječe družbene in okoljske situacije z odkritostjo, skromnostjo, humorjem in nenehno samorefleksijo.
38. Preizkušati in razvijati nove didaktične pristope IOTR ter aktivnosti, ob katerih poteka informalno učenje o TR.

Vpetost izobraževalnih organizacij v okolje:

39. Težiti k celostnemu institucionalnemu pristopu IOTR, po katerem je tudi način vodenja in delovanja izobraževalne organizacije skladen z načeli TR, s čimer je zgled TR lokalnemu okolju ter v njem deluje kot prostor demokratičnega dialoga in katalizator političnega delovanja v smeri TR.
40. Spremljati politične smernice in podporne publikacije z različnih ravni, v katerih je specifično obravnavano področje ITR.
41. Sodelovati z drugimi izobraževalnimi organizacijami ter lokalnimi in širšimi skupnostmi pri izvajanju IOTR in privabljanju udeležencev.

42. Okrepiti aktivnosti ozaveščanja in ITR za starejše ter proučevati medgeneracijske razlike v zaznavanju in poznavanju problemov TR.
43. Upoštevati TR kot načelo pri oblikovanju in izvajanju raznolikih programov izobraževanja in učenja, ne zgolj specifičnih programov IOTR.

Literatura in viri

- Abdi, A. A., Shultz, L. in Pillay, T. (2015). Decolonizing Global Citizenship: An Introduction. V: A. A. Abdi, L. Shultz in T. Pillay (ur.), *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam, Boston in Taipei: Sense Publishers, str. 1–9.
- Aguayo, C. in Eames, C. (2017). Promoting community socio-ecological sustainability through technology: A case study from Chile. *International Review of Education*, 63, št. 6, str. 871–895.
- Almond, R. E. A., Grooten, M., Juffe Bignoli, D. in Petersen, T. (ur.). (2022). *Living planet report 2022: Building a nature-positive society*. Gland: WWF.
- Allen, N. E., Walden, A. L., Dworkin, E. R. in Javdani, S. (2016). Mixed methodology in multilevel, multisetting inquiry. V: L. A. Jason in D. S. Glenwick (ur.), *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. New York: Oxford University Press, str. 335–343.
- Allen, Y. (2020). Am I a Global Citizen? Reflections of Young People in Tobago. V: D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury, str. 438–451.
- Allman, P. in Wallis, J. (1997). Commentary: Paulo Freire and the future of the radical tradition, *Studies in the Education of Adults*, 29, št. 2, str. 113–120.
- Amado, A., Dalelo, A., Adomßent, M. in Fischer, D. (2017). Engaging teacher educators with the sustainability agenda: A case study

- of a pilot professional development program from Ethiopia. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18, št. 5, str. 715–737.
- Andreotti, V. (2006). Soft Versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, št. 1, str. 40–51.
- Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical ‘global citizenship education’. V: G. Elliott, C. Fourali in S. Issler (ur.), *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives*. London in New York: Continuum, str. 233–245.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2014). Soft Versus Critical Global Citizenship Education. V: S. McCloskey (ur.), *Development Education in Policy and Practice*. London: Palgrave Macmillan, str. 21–31.
- Andreotti, V. (2021a). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19, št. 4, str. 496–509.
- Andreotti, V. (2021b). *Hospicing modernity: Facing humanity’s wrongs and the implications for social activism*. North Atlantic Books.
- Andreotti, V. (2021c). The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse, *Ethics and Education*, 16, št. 2, str. 143–158.
- Andreotti, V., Ahenakew, C. in Cooper, G. (2011). Equivocal Knowing and Elusive Realities: Imagining Global Citizenship Otherwise. V: V. Andreotti in L. M. T. M. de Souza (ur.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Abingdon in New York: Routledge, str. 233–250.
- Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K. in Nicolson, M. (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education. *Higher Education Research & Development*, 35, št. 1, str. 84–99.
- Antunes, A. in Gadotti, M. (2005). Eco-pedagogy as the appropriate pedagogy to the Earth Charter process. V: P. B. Corcoran, M. Vilela in A. Roerink (ur.), *The Earth Charter in Action: Toward a Sustainable World*. Amsterdam: KIT Publishers BV, str. 135–137.

- Arbeiter, J. (2019). *Analiza področja globalnega učenja v Sloveniji in priporočila za nadaljnjo krepitev*. Dostopno na: http://tuditi.si/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/Analiza-globalnega-u%C4%8Denja-v-Sloveniji_Arbeiter_final.pdf (pridobljeno 4. 7. 2020).
- Arbeiter, J., Bučar, M. in Udovič, B. (2019). Slovenian Development Cooperation and Commercial Diplomacy: Twins or Rivals? *Teorija in praksa*, 56, posebna izdaja, str. 454–471.
- Arnuš, N. (2010). *Publikacija o globalnem učenju v Sloveniji*. Ljubljana: SLOGA.
- Attfield, R. (2009). Biocentrism. V: J. B. Callicott in R. Frodeman (ur.), *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*. Farmington Hills: Macmillan Reference USA, str. 97–100.
- Au, W. W. in Apple, M. W. (2007). Reviewing policy: Freire, critical education, and the environmental crisis. *Educational Policy*, 21, št. 3, str. 457–470.
- Bainbridge, A. in Del Negro, G. (2020). An ecology of transformative learning: A shift from the ego to the eco. *Journal of Transformative Education*, 18, št. 1, str. 41–58.
- Barclay-Goddard, R., King, J., Dubouloz, C. J. in Schwartz, C. E. (2012). Building on transformative learning and response shift theory to investigate health-related quality of life changes over time in individuals with chronic health conditions and disability. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 93, št. 2, str. 214–220.
- Bartlett, T. in Schugurensky, D. (2021). Reinventing Freire in the 21st century: Citizenship education, student voice and school participatory budgeting. *Current Issues in Comparative Education*, 23, št. 2, str. 55–79.
- Beer, W. in de Haan, G. (ur.). (1984). *Ökopädagogik: Aufstehen gegen den Untergang der Natur*. Weinheim: Beltz.
- Bengtsson, S. L. in Östman, L. O. (2014). Globalisation and education for sustainable development: Exploring the global in motion. *Environmental Education Research*, 22, št. 1, str. 1–20.
- Bentz, J. in O'Brien, K. (2019). Art for change: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 7, št. 52, str. 1–19.

- Bertalanič, R., Dolinar, M., Draksler, A., Honzak, L., Kobold, M., Kozjek, K., Lokošek, N., Medved, A., Vertačnik, G., Vlahovič, Ž. in Žust, A. (2018). *Ocena podnebnih sprememb v Sloveniji do konca 21. stoletja: Sintezno poročilo – prvi del*. Ljubljana: Agencija Republike Slovenije za okolje.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost. V: Y. Punie in M. Bacigalupo (ur.), *GreenComp*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44, št. 1, str. 5–20.
- Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community Development Journal*, 35, št. 1, str. 3–15.
- Blalock, A. E. in Akehi, M. (2018). Collaborative autoethnography as a pathway for transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 16, št. 2, str. 89–107.
- Blevins, K. (2018). bell hooks and consciousness-raising: Argument for a fourth wave of feminism. V: J. R. Vickery in T. Everbach (ur.), *Mediating Misogyny*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 91–108.
- Bobulescu, R. (2022). Wake up, managers, times have changed! A plea for degrowth pedagogy in business schools. *Policy Futures in Education*, 20, št. 2, str. 188–200.
- Bogataj, N. in Robinson, J. (2024). Transformativno učenje odraslih v praksi – primer trajnostnega projekta. *Vzgoja in izobraževanje*, 55, št. 4–5, str. 39–44.
- Bookchin, M. (1982). *The ecology of freedom*. Palo Alto: Cheshire.
- Bourn, D. (2014a). *The Theory and Practice of Global Learning*. London: Development Education Research Centre, Institute of Education.
- Bourn, D. (2014b). Typologies of Development Education: From Learning About Development to Critical Global Pedagogy. V: S. McCloskey (ur.), *Development Education in Policy and Practice*. London: Palgrave Macmillan, str. 47–64.
- Bourn, D. (2014c). What is meant by development education? V: C. Cravo, H. Marques, J. Cardoso, L. S. Coelho, M. F. Silva in T.

- Neves (ur.), *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*. Lizbona in Porto: Fundação Gonçalo da Silveira in Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, str. 7–23.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Abingdon in New York: Routledge.
- Bourn, D. (2020). Introduction. V: D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury, str. 11–22.
- Bourn, D., Hunt, F., Blum, N. in Lawson, H. (2016). *Primary Education for Global Learning and Sustainability*. York: Cambridge Primary Review Trust.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, št. 2, str. 27–40.
- Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F., Marentič Požarnik, B. in Kojnc, N. (2008). *Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj: Vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Brennan, A. in Norva, Y. S. L. (2021). Environmental ethics. V: E. N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Dostopno na: <https://seop.illc.uva.nl/entries/ethics-environmental/> (pridobljeno 10. 1. 2026).
- Bridwell, S. D. (2012). A Constructive-Developmental Perspective on the Transformative Learning of Adults Marginalized by Race, Class, and Gender. *Adult Education Quarterly*, 63, št. 2, str. 127–146.
- Bridwell, S. D. (2020). I am not alone: Expanding the epistemological framework for supporting marginalized women's transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 18, št. 3, str. 190–208.
- Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. V: J. Mezirow (ur.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass, str. 125–148.
- Brookfield, S. (2012). Critical Theory and Transformative Learning. V: E. Taylor in P. Cranton (ur.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 131–146.

- Brookfield, S. (2018). Transformative Learning and the Awareness of White Supremacy. *Phronesis*, 7, št. 3, str. 63–69.
- Buckler, C. in Creech, H. (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): Final Report*. Pariz: UNESCO.
- Bučar, M. in Udovič, B. (2007). Oblikovanje strategije mednarodnega razvojnega sodelovanja Slovenije ob upoštevanju načel EU. *Teorija in praksa*, 44, št. 6, str. 842–861.
- Bull, M. (2013). Transformative sustainability learning: Cultivating a tree-planting ethos in Western Kenya. *Journal of Education for Sustainable Development*, 7, št. 1, str. 5–21.
- Burns, H. (2018). Thematic analysis: Transformative sustainability education. *Journal of Transformative Education*, 16, št. 4, str. 277–279.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F. in Mihail, G.-P. (2012). *Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*. Lizbona: North-South Centre of the Council of Europe.
- Cameron, P. S. (2014). Learning with a curve: Young women's »depression« as transformative learning. V: V. C. X. Wang (ur.), *Handbook of Research on Adult and Community Health Education: Tools, Trends, and Methodologies*. Hershey: IGI Global, str. 100–122.
- Camicia, S. P. in Franklin, B. M. (2011). What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, 9, št. 3–4, str. 311–322.
- Capra, F. (2010). *The Tao of Physics: An exploration of the parallels between modern physics and Eastern mysticism*. London: Flamingo.
- Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Chancel, L., Gómez-Carrera, R., Moshrif, R. in Piketty, T. (2026). *World inequality report 2026*. World inequality lab.
- Chen, P. (2012). Empowering identity reconstruction of indigenous college students through transformative learning. *Educational Review*, 64, št. 2, str. 161–180.
- Clark, J. (2017). Foreword. V: A. Salleh, *Ecofeminism as Politics: Nature, Marx and the Postmodern*. London: Zed Books, str. x–xiii.

- Clover, D. (2003). Environmental adult education: Critique and creativity in a globalizing world. *New directions for adult and continuing education*, št. 99, str. 5–15.
- Cohen, A. L., Pitman Brown, P. in Morales, J. P. (2015). Student journals: A means of assessing transformative learning in aging related courses. *Gerontology & Geriatrics Education*, 36, št. 2, str. 185–203.
- Cohen, L., Manion, L. in Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Collard, S. in Law, M. (1989). The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly*, 39, št. 2, str. 99–107.
- Collins, J. C. (2018). Navigating machismo: The exemplary knowledge and transformative learning of three gay Latino men. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 30, št. 4, str. 42–53.
- CONCORD. (2018). *Global citizenship education in Europe. How much do we care?* Brussels: CONCORD Europe.
- CONCORD, Svet evropskih občin in regij, Razvojni inštitut za mednarodne odnose Češke republike, Enota Evropske komisije za mednarodno sodelovanje in razvoj, Evropski parlament, Evropski forum mladih, belgijsko ministrstvo za zunanje zadeve, trgovanje in razvojno sodelovanje, Evropska mreža za globalno izobraževanje, nemško Zvezno ministrstvo za gospodarsko sodelovanje in razvoj, Irish Aid irskega ministrstva za zunanje zadeve, luksemburški direktorat za razvojno sodelovanje ministrstva za zunanje zadeve, slovensko ministrstvo za zunanje zadeve, Center Sever–Jug Sveta Evrope, Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj, portugalska Agencija za razvoj in Slovaška agencija za mednarodno razvojno sodelovanje. (2007). *The European Consensus on Development: the contribution of Development Education & Awareness Raising*. Dostopno na: https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/downloads/european_consensus_development.pdf (pridobljeno 15. 7. 2020).
- Cosme, I., Santos, R. in O'Neill, D. W. (2017). Assessing the degrowth discourse: A review and analysis of academic degrowth policy proposals. *Journal of Cleaner Production*, 149, str. 321–334.

- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 93, str. 63–71.
- Cranton, P. in Taylor, E. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. V: E. Taylor in P. Cranton (ur.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 3–20.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. in Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. in Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Cupin, D., Rogina, A. in Trdin, T. (2016). Cilj trajnostnega razvoja 4: Kakovostno izobraževanje. V: Ž. Kavka Gobbo in B. Jerman (ur.), *Z globalnim učenjem do globalnih ciljev*. Ljubljana: SLOGA, str. 12–13.
- Daly, H. E. (2014). *From uneconomic growth to a steady-state economy*. Cheltenham in Northampton: Edward Elgar.
- Daugul, L. (18. 9. 2018). Ekofeminizem: Ko se ženska preneha boriti za položaje moških, ki izkoriščajo tako njo kot naravo: Intervju z Ariel Salleh. *Multimedijski center RTV Slovenija*. Dostopno na: <https://www.rtv slo.si/slovenija/ekofeminizem-ko-se-zenska-preneha-boriti-za-polozaje-moskih-ki-izkoriscajo-tako-njo-kot-naravo/466116> (pridobljeno 13. 1. 2022).
- Dauids, N. (2018). Global citizenship education, postcolonial identities, and a moral imagination. V: I. Davis, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, L. Ho in Y. Waghid (ur.), *Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave Macmillan, str. 193–208.
- Davies, I., Evans, M. in Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of »global education« and »citizenship education«. *British Journal of Educational Studies*, 53, št. 1, str. 66–89.
- Decuyper, M., Hoet, H. in Vandenabeele, J. (2019). Learning to Navigate (in) the Anthropocene. *Sustainability*, 11, št. 2, 547.
- Desjardins, J. R. (2013). *Environmental ethics: An introduction to environmental philosophy* (5. izd.). Boston: Wadsworth.

- Development Education and Awareness Raising. (2023). *Discover EU DEAR projects across the European Union and beyond*. Dostopno na: <https://dearprogramme.eu/projects/#> (pridobljeno 19. 9. 2023).
- Diduck, A. P., Pratap, D., Sinclair, A. J. in Deane, S. (2013). Perceptions of impacts, public participation, and learning in the planning, assessment and mitigation of two hydroelectric projects in Uttarakhand, India. *Land Use Policy*, 33, št. 1, str. 170–182.
- Diduck, A., Sinclair, A. J., Hostetler, G. in Fitzpatrick, P. (2012). Transformative learning theory, public involvement, and natural resource and environmental management. *Journal of Environmental Planning and Management*, 55, št. 10, str. 1311–1330.
- Dietz, R., O'Neill, D. in Jones, N. (2010). A blueprint for an economy built to last. V: D. W. O'Neill, R. Dietz in N. Jones (ur.), *Enough is Enough: Ideas for a Sustainable Economy in a World of Finite Resources: The Report of the Steady State Economy Conference*. Arlington in Leeds: Center for the Advancement of the Steady State Economy; Economic Justice for All, str. 112–116.
- Dietz, R. in Pickett, K. (2010). Enough inequality: Distributing income and wealth. V: D. W. O'Neill, R. Dietz in N. Jones (ur.), *Enough is Enough: Ideas for a Sustainable Economy in a World of Finite Resources: The Report of the Steady State Economy Conference*. Arlington in Leeds: Center for the Advancement of the Steady State Economy; Economic Justice for All, str. 57–63.
- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. Abingdon in New York: Routledge.
- Dirkx, J. M. (1997). Nurturing Soul in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 74, str. 79–88.
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 109, str. 15–26.
- Dirkx, J. M. (2008). The Meaning and Role of Emotions in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 120, str. 7–18.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J. in Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative

- Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4, št. 2, str. 123–139.
- Drews, S. in Antal, M. (2016). Degrowth: A »missile word« that backfires? *Ecological Economics*, 126, str. 182–187.
- Drimie, S. in Kuwali, D. (2013). *Achieving the Millenium Development Goals (MDGs) in Africa*. Cape Town: Centre for Conflict Resolution.
- Dugarova, E., Slay, B., Papa, J. in Marnie, S. (2017). *Leaving no one behind in implementing the 2030 Agenda for Sustainable Development: Roma inclusion in Europe*. New York: United Nations Development Programme.
- Duveskog, D., Friis-Hansen, E. in Taylor, E. W. (2011). Farmer field schools in rural Kenya: A transformative learning experience, *Journal of Development Studies*, 47, št. 10, str. 1529–1544.
- Ekonomiska komisija Organizacije združenih narodov. (2005). *UNECE strategy for education for sustainable development*. Dostopno na: <https://unece.org/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf> (pridobljeno 30. 1. 2023).
- Ekonomski in socialni svet Organizacije združenih narodov. (2025). *The Sustainable Development Goals Report 2025*. New York: Organizacija Združenih narodov.
- Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, 65, str. 537–556.
- Elfert, M. in Ydesen, C. (2023). *Global governance of education: The historical and contemporary entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*. Cham: Springer.
- Ellerani, P. in Gentile, M. (2013). The role of teachers as facilitators to develop empowering leadership and school communities supported by the method of cooperative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, št. 21, str. 12–17.
- English, L. M. in Irving, C. J. (2012). Women and transformative learning. V: E. W. Taylor in P. Cranton (ur.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 245–259.

- Erjavšek, M., Kostanjevec, S. in Lovšin, F. (2014). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj na Pedagoški fakulteti Ljubljana – primer študijskega programa Gospodinjstvo z vezavami. *Vzgoja in izobraževanje*, 45, št. 4, str. 31–36.
- Eten Angyagre, S. (2020). Is Global Citizenship Education Relevant in Sub-Saharan African School Curricula? Options and Challenges for Teaching Global Education through a Social Studies Curriculum in Ghana. V: D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury, str. 327–341.
- Evans, R. (2019). Izobraževanje 2030 in izobraževanje odraslih: Globalne perspektive in lokalne skupnosti – mostovi ali vrzeli? *Andragoška spoznanja*, 25, št. 3, str. 3–21.
- Evropska komisija. (2015). *Communication from the Commission: A framework strategy for a resilient Energy Union with a forward-looking climate change policy*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015DC0080> (pridobljeno 21. 11. 2022).
- Evropska komisija. (2019). *Communication from the Commission: The European Green Deal*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2019%3A640%3AFIN> (pridobljeno 11. 11. 2020).
- Evropska komisija. (2020). *EU holistic approach to sustainable development: The EU approach towards implementing the UN's 2030 Agenda for Sustainable Development together with its Member States*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals/eu-holistic-approach-sustainable-development_en (pridobljeno 11. 11. 2022).
- Evropska komisija. (2021). *Adult learning initiatives*. Dostopno na: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives> (pridobljeno 12. 12. 2022).
- Evropska komisija. (16. 6. 2022a). *Learning for the green transition and sustainable development*. Dostopno na: <https://education.ec.europa.eu/news/learning-for-the-green-transition-and-sustainable-development> (pridobljeno 26. 11. 2022).
- Evropska komisija. (2022b). *Proposal for a Council recommendation on learning for environmental sustainability*.

- Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0011> (pridobljeno 26. 11. 2022).
- Evropska komisija. (15. 5. 2023). *President von der Leyen at the Beyond Growth 2023 Conference* [video]. YouTube. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=yiBMKpaXlDE> (pridobljeno 28. 8. 2023).
- Evropska komisija. (b. 1.). *Sustainable Development Goals: EU policies and actions*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/sustainable-development/about_en (pridobljeno 10. 11. 2020).
- Evropska unija. (2018a). *Regulation (EU) 2018/1999 of the European Parliament and of the Council of 11 december 2018 on the Governance of the Energy Union and Climate Action*. Dostopno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2018.328.01.0001.01.ENG&toc=OJ:L:2018:328:FULL (pridobljeno 20. 7. 2020).
- Evropska unija. (2018b). *The New European Consensus on Development: »Our World, Our Dignity, Our Future«*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/international-partnerships/system/files/european-consensus-on-development-final-20170626_en.pdf (pridobljeno 15. 7. 2020).
- Evropska unija. (2022). *What is the European Climate Pact?* Dostopno na: https://climate-pact.europa.eu/index_en (pridobljeno 22. 11. 2022).
- Evropski parlament. (2026). *Eurobarometer: Autumn 2025 survey*. Bruselj: Evropska unija.
- Evropski parlament in Svet Evropske unije. (2021). Regulation (EU) 2021/1119 of the European Parliament and of the Council of 30 June 2021 establishing the framework for achieving climate neutrality and amending Regulations (EC) No 401/2009 and (EU) 2018/1999 (»European Climate Law«). *Official Journal of the European Union: English edition*, 64, št. L 243, str. 1–17.
- Ferrer, J. N., Romero, M. T. in Albareda, R. V. (2005). Integral Transformative Education: A Participatory Proposal. *Journal of Transformative Education*, 3, št. 4, str. 306–330.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. in Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. *Health Services Research*, 48, št. 6/2, str. 2134–2156.

- Field, J. (2018). Comparative issues and perspectives in adult education and training. V: B. Bartman (ur.), *International and Comparative Education: Contemporary issues and debates*. Abingdon: Routledge, str. 100–112.
- Finnegan, F. (2019). »Freedom Is a Very Fine Thing«: Individual and Collective Forms of Emancipation in Transformative Learning. V: T. Fleming, A. Kokkos in F. Finnegan (ur.), *European Perspectives on Transformation Theory*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 43–58.
- Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7, št. 1, str. 13–24.
- Fleming, T. (2018). Critical Theory and Transformative Learning: Re-thinking the Radical Intent of Mezirow's Theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9, št. 3, str. 1–13.
- Fleming, T. (2022). Mezirow's theory of transformative learning: In dialogue with Honneth's critical theory. V: E. Kostara, A. Gavrielatos in D. Loads (ur.), *Transformative Learning Theory and Praxis*. Abingdon in New York: Routledge, str. 3–14.
- Formosa, M. in Galea, R. (2020). Critical educational gerontology at a senior center in Malta: Possibilities and limitations for critical consciousness, *Educational Gerontology*, 46, št. 2, str. 59–71.
- Foster, E. (2021). Ecofeminism revisited: Critical insights on contemporary environmental governance. *Feminist Theory*, 22, št. 2, str. 190–205.
- Foucault, M. (2005). *The order of things: An archeology of the human sciences*. London in New York: Routledge.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of education*, 165, št. 1, str. 5–11.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York in London: Continuum.
- Freire, P. (2013). *Education for critical consciousness*. London in New York: Bloomsbury.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana: Krtina.
- Freire, P. in Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Freire, P. in Macedo, D. (1993). A dialogue with Paulo Freire: Paulo Freire and Donald Macedo. V: P. McLaren in P. Leonard (ur.), *Paulo Freire: A critical encounter*. London in New York: Routledge, str. 167–174.
- Friis-Hansen, E., Duveskog, D. in Taylor, E. W. (2012). Less noise in the household: The impact of Farmer Field Schools on gender relations. *Journal of Research in Peace, Gender and Development*, 2, št. 2, str. 44–55.
- Fritz, M. in Koch, M. (2016). Economic development and prosperity patterns around the world: Structural challenges for a global steady-state economy. *Global Environmental Change*, 38, str. 41–48.
- Frodeman, R. in Callicott, J. B. (2009). Introduction. V: J. B. Callicott in R. Frodeman (ur.), *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*. Farmington Hills: Macmillan Reference USA, str. xv–xxv.
- Furlan, M. (2020). Older people's transformative learning in a project group. *Andragoške studije*, št. 1, str. 111–126.
- Furlan Štante, N. (2012). Biotska soodvisnost: Iz perspektive teološkega ekofeminizma. V: N. Furlan Štante in L. Škof (ur.), *Iluzija ločnosti: Ekološka etika medsebojne soodvisnosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 105–119.
- Furlan Štante, N. (2014). *V iskanju Boginje: Kozmologija senzibilnosti in gostoljubja*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Fursova, J. (2013). *A journey of her own: A critical analysis of learning experiences among immigrant women: Assessing transformative*

- learning and women's resilience in community-based education programs.* Toronto: Ryerson Centre for Immigration & Settlement.
- Gaard, G. (2011). Ecofeminism revisited: Rejecting essentialism and re-placing species in a material feminist environmentalism. *Feminist Formations*, 23, št. 2, str. 26–53.
- Gaard, G. (2017). *Critical Ecofeminism*. London: Lexington Books.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. Albany: State University of New York Press.
- Gadotti, M. (2000a). *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Gadotti, M. (2000b). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Gadotti, M. (2008). What we need to learn to save the planet? *Journal of Education for Sustainable Development*, 2, št. 1, str. 21–30.
- Gadotti, M. (2011). Adult education as a human right: The Latin American context and the ecopedagogic perspective. *International Review of Education*, 75, št. 1–2, str. 9–25.
- Gadotti, M. (2012). Instead of afterword: Earth's pedagogy. V: S. K. Grigorov (ur.), *International Handbook of Ecopedagogy for Students, Educators & Parents: A Project for a New Eco-Sustainable Civilization*. Sofija: Bulgarian Centre for Sustainable Local Development and Ecopedagogy, str. 170–174.
- Gadotti, M. (2019). Freire's intellectual and political journey. V: C. A. Torres (ur.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Hoboken: Wiley-Blackwell, str. 33–50.
- Gadotti, M. in Torres, C. A. (2009). Paulo Freire: Education for development. *Development and Change*, 40, št. 6, str. 1255–1267.
- Galt, R. E., Parr, D., Van Soelen Kim, J., Beckett, J., Lickter, M. in Ballard, H. (2013). Transformative food systems education in a land-grant college of agriculture: The importance of learner-centered inquiries. *Agriculture and Human Values*, 30, št. 1, str. 129–142.
- Gandhi, L. (2019). *Postcolonial theory: A critical introduction* (2. izd.). New York: Columbia University Press.
- Generalni direktorat Evropske komisije za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. (2022). *Learning for the green transition and sustainable development: Staff working document accompanying the proposal for a Council recommendation on learning for environmental*

- sustainability*. Bruselj: Publications Office of the European Union.
- Generalni direktorat Evropske komisije za komuniciranje. (2022). *The European Union – What it is and what it does*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Generalni direktorat Evropske komisije za komuniciranje. (b. 1.). *EU holistic approach to sustainable development: The EU approach towards implementing the UN's 2030 Agenda for Sustainable Development together with its Member States*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals/eu-holistic-approach-sustainable-development_en (pridobljeno 14. 11. 2022).
- Gerhardt, H. P. (1993). Paulo Freire. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII, št. ¾, str. 439–458.
- Ghahraman, V. in Tamimy, M. (2017). The role of culture in cooperative learning. *International Journal of Language Studies*, 11, št. 2, str. 89–120.
- Gheorghiu, O. C. in Praisler, M. (2020). Preoblikovanje politike oz. nastajajoč četrti val feminizma v delu Testamenti avtorice Margaret Atwood. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 17, št. 1, str. 87–96.
- Ghosh, R. (2019). Juxtaposing the educational ideas of Gandhi and Freire V: C. A. Torres (ur.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Hoboken: Wiley-Blackwell, str. 275–290.
- Gillies, R. M. (2016a). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, št. 3, str. 39–54.
- Gillies, R. M. (2016b). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, št. 2, str. 178–189.
- Giroux, H. A. (1993). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. V: P. McLaren in P. Leonard (ur.), *Paulo Freire: A critical encounter*. London in New York: Routledge, str. 175–186.
- Giroux, H. A. (2010a). Paulo Freire and the crisis of the political. *Power and Education*, 2, št. 3, str. 335–340.
- Giroux, H. A. (2010b). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8, št. 6, str. 715–721.

- Global Education Network Europe. (2020). *Ministries and Agencies*. Dostopno na: <https://gene.eu/about-gene/ministries-and-agencies/> (pridobljeno 11. 6. 2020).
- Global Education Network Europe. (2022). *The European declaration on global education to 2050: The Dublin declaration: A strategy framework for improving and increasing global education in Europe to 2050*. Dostopno na: <https://www.gene.eu/ge2050-congress> (pridobljeno 24. 4. 2023).
- Gobbo, Ž. (2011). *Education for Sustainable Development: Slovenija: Research Report*. Ljubljana: Focus, društvo za sonaraven razvoj.
- Golan, D. in Shalhoub-Kevorkian, N. (2019). Engaged academia in a conflict zone? Palestinian and Jewish students in Israel. V: D. Y. Markovich, D. Golan in N. Shalhoub-Kevorkian (ur.), *Understanding Campus-Community Partnerships in Conflict Zones: Engaging Students for Transformative Change*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 15–38.
- Golding, B. (2014). Older men's learning and conviviality. V: B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec in M. Formosa (ur.), *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 23–34.
- Golob, N. (2009). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj kot vseživljenjski proces. *Andragoška spoznanja*, 15, št. 2, str. 19–28.
- Green, E. (2016). *What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?* Dostopno na: <https://bit.ly/3y8IIXm> (pridobljeno 8. 12. 2021).
- Green Fareed, C. (2009). Culture matters: Developing culturally responsive transformative learning experiences in communities of color. *Counterpoints*, 341, str. 117–132.
- Gregorčič, M. (2008). Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 1, str. 58–75.
- Gregorčič, M. (2017). Antirasistično opismenjevanje: Epistemologije Juga in protihgemonska postajanja. *Andragoška spoznanja*, 23, št. 2, str. 21–37.
- Gregorčič, M. (2018). Silenced epistemologies: The power of testimonies and critical auto/biographies for contemporary education. *Andragoška spoznanja*, 24, št. 1, str. 61–75.

- Gregorčič, M. in Marolt, M. (2017). Nujnost epistemološkega zloma in nadprepadnega mišljenja: Sodobnost Ukrajine s koncepti Boaventure de Sousa Santosa. *Časopis za kritiko znanosti*, 45, št. 269, str. 168–190.
- Grigorov, S. K. in Fleuri, R. M. (2012). Ecopedagogy: Educating for a new eco-social intercultural perspective. *Visão Global*, 15, št. 1–2, str. 434–454.
- Griswold, W. (2017). Sustainability, ecojustice, and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 153, str. 7–15.
- Groen, J. in Hyland-Russell, T. (2010). Humanities professors on the margins: Creating the possibility for transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 8, št. 4, str. 223–245.
- Grotlüschen, A. (2018). Global Competence – Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults*, 50, št. 2, str. 185–202.
- Grušovnik, T. (2011). *Odenki zelene: Humanistične perspektive okoljske problematike*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Grušovnik, T. (2016). *Etika živali: O čezvrstni gostoljubnosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Grušovnik, T. (2019). Paulo Freire in pedagogika osvoboditve. V: P. Freire, *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana: Krtina, str. 177–194.
- Grušovnik, T. (2021). *Osnove okoljske etike*. Ljubljana: Pedagoški inštitut; Urad za UNESCO.
- Grušovnik, T., Spannring, R. in Vičar, B. (2023). Kritična animalistična pedagogika – medpresečno izobraževanje za etiko živali. V: S. Jerše in M. Gaber (ur.), *Človek, žival: Poglavja o njih in soočeh*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, str. 318–324.
- Guimarães, P. in Gontarska, M. (2020). Adult education policies and sustainable development in Poland and Portugal: A comparative analysis of policies and practices. V: R. Egetenmeyer, V. Boffo in S. Kröner (ur.), *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*. Firenze: Firenze University Press, str. 115–130.
- Gunnlaugson, O. (2005). Toward Integrally Informed Theories of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 3, št. 4, str. 331–353.

- Gunnlaugson, O. (2008). Metatheoretical Prospects for the Field of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 6, št. 2, str. 124–135.
- Gutierrez, F. in Prado, C. (1999). *Ecopedagogia e Cidadania Planetaria*. São Paulo: Cortez.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Hansen, M., Ganley, B. in Carlucci, C. (2008). Journeys from addiction to recovery. *Research and theory for nursing practice*, 22, št. 4, str. 257–272.
- Hartmeyer, H. (2011). What Does the World Challenge Us to Learn? V: L. Jääskeläinen, T. Kaivola, E. O’Loughlin in L. Wegimont (ur.), *Becoming a Global Citizen: Proceedings of the International Symposium on Competencies of the Global Citizens*. Espoo: The Finnish National Board of Education in Global Education Network Europe, str. 40–45.
- Hansmann, R., Mieg, H. A. in Frischknecht, P. (2012). Principal sustainability components: empirical analysis of synergies between the three pillars of sustainability. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 19, št. 5, str. 451–459.
- Harvard Divinity School. (b.l.). *Paulo Freire*. Dostopno na: <https://rpl.hds.harvard.edu/faq/paulo-freire> (pridobljeno 1. 12. 2021).
- Hassi, M. L. in Laursen, S. L. (2015). Transformative learning: Personal empowerment in learning mathematics. *Journal of Transformative Education*, 13, št. 4, str. 316–340.
- Headley, M. G. in Plano Clark, V. L. (2020). Multilevel mixed methods research designs: Advancing a refined definition. *Journal of Mixed Methods Research*, 14, št. 2, str. 145–163.
- Hicks, D. (2003). Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55, št. 3, str. 265–275.
- Hirsch Hadorn, G. (1999). Nachhaltige Entwicklung und der Wert der Natur. *GALA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 8, št. 4, str. 269–274.
- Hoggan, C. (2016). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66, št. 1, str. 57–75.

- Hoggan, C., Mälkki, K. in Finnegan, F. (2017). Developing the Theory of Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 67, št. 1, str. 48–64.
- Holford, J., Milana, M. in Mohorčič Špolar, V. (2014). Adult and life-long education: The European Union, its member states and the world. *International Journal of Lifelong Education*, 33, št. 3, str. 267–274.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: MIT Press.
- hooks, b. (1993). Bell hooks speaking about Paulo Freire – The man, his work. V: P. McLaren in P. Leonard (ur.), *Paulo Freire: A critical encounter*. London in New York: Routledge, str. 145–152.
- Hovland, K. (2014). *Global Learning: Defining, Designing, Demonstrating*. Washington, DC: NAFSA.
- Huggan, G. in Tiffin, H. (2007). Green postcolonialism. *International Journal of Postcolonial Studies*, 9, št. 1, str. 1–11.
- Huggan, G. in Tiffin, H. (2015). *Postcolonial ecocriticism: Literature, animals, environment* (2. izd.). Abingdon in New York: Routledge.
- Hyland-Russell, T. in Syrnyk, C. (2015). Challenging change: Transformative education for economically disadvantaged adult learners, *International Journal of Lifelong Education*, 34, št. 5, str. 514–529.
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2, št. 2, str. 79–89.
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12, št. 2, str. 148–163.
- Illeris, K. (2017). Transformative Learning as Change and Development of Identity. V: A. Laros, T. Fuhr in E. W. Taylor (ur.), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*. Rotterdam, Boston in Taipei: Sense Publishers, str. 179–190.
- Illeris, K. (ur.). (2018). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (2. izd.). Abingdon in New York: Routledge.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48, št. 1, str. 3–17.
- Ivančič, A., Čebelič, T., Drogenik, O., Jelenc Krašovec, S., Kramar, M., Mohorčič Špolar, V. A., Možina, E., Sotošek, A., Radinović

- Hajdič, M., Urbanč, M. in Vilič Klenovšek, T. (2011). Izobraževanje odraslih. V: J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 369–417.
- Jamšek, D. in Javrh, P. (2009). Osnovna šola – izobraževalno in kulturno srce trajnostnega ravnanja za najbolj ranljive? *Andragoška spoznanja*, 15, št. 2, str. 36–44.
- Jarvis, P. (2001). Paulo Freire. V: P. Jarvis (ur.), *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education* (2. izd.). London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2003). Učenje iz izkušenj: Revidiran model učenja iz izkušenj. *Andragoška spoznanja*, 9, št. 2, str. 19–29.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Abingdon in New York: Routledge.
- Jelenc Krašovec, S. (2012). Izobraževanje za pismenost v luči kritične teorije izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 63, št. 2, str. 110–128.
- Jones, P. (2015). Transformative Learning Theory: Addressing New Challenges in Social Work Education. V: M. Li in Y. Zhao (ur.), *Exploring Learning & Teaching in Higher Education*. Berlin in Heidelberg: Springer-Verlag, str. 267–286.
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. V: S. M. Brito (ur.), *Active learning – beyond the future*. London: IntechOpen, str. 59–70.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson-Bailey, J. (2006). Transformative learning: A community empowerment conduit for African American women. V: S. B. Merriam, B. C. Courtenay in R. M. Cervero (ur.), *Global issues and adult education: Perspectives from Latin America, Southern Africa and the United States*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 307–318.
- Johnson-Bailey, J. (2012). Positionality and transformative learning: A tale of inclusion and exclusion. V: E. W. Taylor in P. Cranton (ur.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 260–273.
- Kahn, H. E. in Agnew, M. (2016). Global Learning Through Difference. *Journal of Studies in International Education*, 21, št. 1, str. 52–64.

- Kahn, R. (2008a). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4, št. 1, str. 1–14.
- Kahn, R. (2008b). Towards ecopedagogy: Weaving a broad-based pedagogy of liberation for animals, nature, and the oppressed people of the Earth. V: A. Darder, M. P. Baltodano in R. D. Torres (ur.), *The critical pedagogy reader* (2. izd.). New York: Routledge, str. 522–540.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang.
- Kajfež Bogataj, L. (2016). *Planet, ki ne raste*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kallis, G. (2021). Limits, ecomodernism and degrowth. *Political Geography*, 87, št. 102367.
- Kallis, G., Kostakis, V., Lange, S., Muraca, B., Paulson, S. in Schmelzer, M. (2018). Research on degrowth. *Annual Review of Environment and Resources*, 43, št. 4, str. 291–316.
- Kavka Gobbo, Ž. (2016). Uvodnik. V: Ž. Kavka Gobbo in B. Jerman (ur.), *Z globalnim učenjem do globalnih ciljev*. Ljubljana: SLOGA, str. 5.
- Keen, C. H. in Woods, R. (2016). Creating activating events for transformative learning in a prison classroom. *Journal of Transformative Education*, 14, št. 1, str. 15–33.
- Kegan, R. (2000). A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. V: J. Mezirow (ur.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass, str. 35–69.
- Kegan, R. (2018). What »form« transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. V: K. Illeris (ur.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (2. izd.). Abingdon in New York: Routledge, str. 29–45.
- Keller, D. R. (2009). Deep ecology. V: J. B. Callicott in R. Frodeman (ur.), *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*. Farmington Hills: Macmillan Reference USA, str. 206–211.
- Kerton, S. in Sinclair, A. J. (2010). Buying local organic food: A pathway to transformative learning. *Agriculture and Human Values*, 27, št. 4, str. 401–413.

- Kieu, T. K. in Singer, J. (2017). Involvement of NGOs in training teachers in education for sustainable development in Vietnam: A case study. *European Journal of Sustainable Development*, 6, št. 1, str. 153–166.
- King, K. P. in Biro, S. C. (2006). A transformative learning perspective of continuing sexual identity development in the workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 112, str. 17–27.
- Kirn, A. (2004). *Narava-družba-ekološka zavest*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6, št. 2, str. 104–123.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its political power. V: M. Milana in J. Holford (ur.), *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Boston in Taipei: Sense Publishers, str. 17–34.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. in Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8. izd.). Abingdon in New York: Routledge.
- Kokkos, A. (2014). Could Transformative Learning be Appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education*, 12, št. 2, str. 180–196.
- Kolano, L. Q. in Davila, L. T. (2019). Transformative learning of refugee girls within a community youth organization serving Southeast Asians in North Carolina. *Journal of Research in Childhood Education*, 33, št. 1, str. 119–133.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. izd.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Kolb, A. in Kolb, D. A. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian Educational Leader*, 40, št. 3, str. 8–14.
- Kolnik, K. (2010). Šolska geografija v luči vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Dela*, 34, str. 201–210.
- Komatsu, H., Silova, I. in Rappleye, J. (2023). Education and environmental sustainability: Culture matters. *Journal of International Cooperation in Education*, 25, št. 1, str. 108–123.

- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from »environment« in environmental education? *Environmental Education Research*, 18, št. 5, str. 699–717.
- Kopnina, H. (2019). Green-washing or best case practices? Using circular economy and Cradle to Cradle case studies in business education. *Journal of Cleaner Production*, št. 219, str. 613–621.
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals, *The Journal of Environmental Education*, 51, št. 4, str. 280–291.
- Kopnina, H. (8. 11. 2021). *What is wrong with sustainable development & SDGs and what can be done better?* Climate Change Education: Reflecting on COP26: Academic Network on Global Education & Learning, spletni seminar. Dostopno na: https://www.youtube.com/watch?v=N-iomwg_7_A (pridobljeno 24. 3. 2022).
- Kopnina, H., Gray, J., Washington, H. in Piccolo, J. (2021). Celebrate the anthropocene? Why »techno-eco-optimism« is a strategy of ultimate denial. V: T. Grušovnik, R. Spanning in K. Lykke Syse (ur.), *Environmental and Animal Abuse Denial: Averting Our Gaze*. Lanham: Lexington Books, str. 169–185.
- Košmerl, T. (2024). Liberalism all the way down? Multilevel discourse analysis of adult education for sustainable development policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 15, št. 3, str. 261–279.
- Košmerl, T. (2025). The practice of non-formal adult education for sustainable development in Slovenia. *International Review of Education*, 71, št. 4, str. 605–629.
- Košmerl, T. (2026). *Neformalno izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj* [zbirka podatkov]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Arhiv družboslovnih podatkov. Dostopno na: <https://doi.org/10.17898/10106> (pridobljeno 20. 2. 2026).
- Košmerl, T., Gontarska, M., Kim, Y. in Guimarães, P. (2020). Helping to postpone the last whimper: Adult learning and education for sustainable development in the National Energy and Climate Plans of Poland, Portugal and Slovenia. *Andragoške studije*, št. 1, str. 53–76.
- Košmerl, T. in Mikulec, B. (2021). 'You have to run it like a company': The marketisation of adult learning and education in Germany

- and Slovenia. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12, št. 1, str. 47–63.
- Kövecses-Gösi, V. (2018). Cooperative learning in VR environment. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15, št. 3, str. 205–224.
- Krajnc, A. (1997). Paulo Freire (1921–1997). *Andragoška spoznanja*, 3, št. 2, str. 85–86.
- Krause, J. (2010). *The European Development Education Monitoring Report – Development Education Watch*. Bruselj: DEEEP.
- Krause, J. (2016). NGOs in Global Education: From Promoting Aid towards Global Citizen Empowerment for Change. V: H. Hartmeyer in L. Wegimont (ur.), *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures: Policy, Practice and Challenges*. Münster: Waxmann Verlag, str. 149–160.
- Kregar, S. (2017). Celostni pristop k vključevanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48, št. 4, str. 27–33.
- Krek, J., Globokar, R., Kalin, J., Kodelja, Z., Pribac, I. in Šimenc, M. (2011). Uvod. V: J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11–62.
- Krofič, R. (2022). Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 73, št. 1, str. 12–29.
- Kruger, J. in Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, št. 6, str. 1121–1134.
- Kumi-Yeboah, A. in James, W. (2014). Transformative learning experiences of international graduate students from Asian countries. *Journal of Transformative Education*, 12, št. 1, str. 25–53.
- Kump, S. (2004). Radikalno izobraževanje odraslih. Integralni del procesa družbenih sprememb. *Andragoška spoznanja*, 10, št. 1, str. 8–24.
- Kump, S. (2012). Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 63, št. 3, str. 18–38.
- Kump, S. in Majerhold, K. (2009). Pomen izobraževanja odraslih v obdobjih gospodarskih in političnih kriz. *Andragoška spoznanja*, 15, št. 1, str. 10–24.

- Landorf, H. in Feldman, E. (2017). The Definition and Practice of Global Learning in Higher Education. V: V. C. X. Wang (ur.), *Theory and Practice of Adult and Higher Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, str. 161–180.
- Lange, E. A. (1998). Fragmented ethics of justice: Freire, liberation theology, and pedagogies for the non-poor. *Convergence*, 31, št 1–2, str. 81–93.
- Lange, E. A. (2004). Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. *Adult Education Quarterly*, 54, št. 2, str. 121–139.
- Lange, E. A. (2012). Transforming Transformative Learning Through Sustainability and the New Science. V: E. Taylor in P. Cranton (ur.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 195–211.
- Lange, E. A. (2015a). The ecology of transformative learning: Transdisciplinary Provocations. *Journal of Transformative Learning*, 3, št. 1, str. 28–34.
- Lange, E. (2015b). Transformative learning and concepts of self: Insights from immigrant and intercultural journeys. *International Journal of Lifelong Education*, 34, št. 6, str. 623–642.
- Lange, E. A. (2017). RiverSpeaking: The spiraling of transformative and restorative learning toward kinship ethics. V: P. B. Corcoran, J. P. Weakland in A. E. J. Wals (ur.), *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, str. 33–43.
- Lange, E. A. (2018). Transforming transformative education through ontologies of relationality. *Journal of Transformative Education*, 16, št. 4, str. 280–301.
- Lange, E. A. (2019). Transformative Learning for Sustainability. V: W. Leal Filho (ur.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Cham: Springer, str. 1954–1966.
- Lange, E. A. (2023). *Transformative sustainability education: Reimagining our future*. Routledge.
- Lange, E. A., O’Neil, J. K. P. in Ross, K. E. (2021). Educating during the great transformation: Relationality and transformative sustainability education. *Andragoška spoznanja*, 27, št. 1, str. 23–46.

- Lange, E. A. in Prete, T. (2021). Indigenous voices and decolonising lifelong education, *International Journal of Lifelong Education*, 40, št. 4, str. 303–309.
- Laros, A., Fuhr, T. in Taylor, E. W. (ur.). (2017). *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*. Rotterdam, Boston in Taipei: Sense Publishers.
- Latouche, S. (2010). Degrowth. *Journal of Cleaner Production*, 18, št. 6, str. 519–522.
- Lawton, P. H. in La Porte, A. M. (2013). Beyond traditional art education: Transformative lifelong learning in community-based settings with older adults, *Studies in Art Education*, 54, št. 4, str. 310–320.
- Lee, Y. H. (2016). From learners to volunteers: A qualitative study of retirees' transformative learning in Taiwan. *Educational Gerontology*, 42, št. 12, str. 809–817.
- Leicht, A., Heiss, J. in Byun, W. J. (2018). Introduction. V: A. Leicht, J. Heiss in W. J. Byun (ur.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Pariz: UNESCO.
- Leirman, W. in Kulich, J. (ur.). (1987). *Adult education and the challenges of the 1990s*. London: Routledge.
- Levine, J. (2014). *Jack Mezirow, who transformed the field of adult learning, dies at 91*. Dostopno na: <https://www.tc.columbia.edu/articles/2014/october/jack-meziraw-who-transformed-the-field-of-adult-learning-d/> (pridobljeno 11. 1. 2026).
- Lianos, T. P. (2018). Steady state economy at optimal population size. *The Journal of Population and Sustainability*, 3, št. 1, str. 75–99.
- Ličen, N. (2011). Trajnostni razvoj kot izziv za andragoško prakso. V: N. Ličen in S. Hočevar Ciuha (ur.), *Koncept trajnostnega razvoja in neformalno izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 11–49.
- Ličen, N. (2012). Model skupnosti prakse in situacijsko učenje. *Andragoška spoznanja*, 18, št. 3, str. 10–24.
- Ličen, N., Bolčina, B., Žolger, I. in Gubalová, J. (2011). Učenje in skupnosti prakse. V: K. Skubic Ermenc (ur.), *Pedagoško-andragoški dnevi 2011: Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: Ali smo na pravi poti?* [zbornik mednarodnega posveta]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Ličen, N., Findeisen, D. in Fakin Bajec, J. (2017). Communities of Practice as a Methodology for Grassroots Innovation in Sustainable Adult Education. *Andragoška spoznanja*, 23, št. 1, str. 23–39.
- Ličen, N. in Hočevar Ciuha, S. (2011). Uvod. V: N. Ličen in S. Hočevar Ciuha (ur.), *Koncept trajnostnega razvoja in neformalno izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7–9.
- Liegey, V. in Nelson, A. (2020). *Exploring Degrowth: A Critical Guide*. Pluto Press.
- Lima, L. C. (2018). Adult and permanent education in times of crisis: A critical perspective based on Freire and Gelpi. *Studies in the Education of Adults*, 50, št. 2, str. 219–238.
- Listina Zemlje. (2000). Dostopno na: <https://earthcharter.org/read-the-earth-charter/> (pridobljeno 24. 6. 2021).
- Lohr, K. D. (2018). Tapping autobiographical narratives to illuminate resilience: A transformative learning tool for adult educators, *Educational Gerontology*, 44, št. 2–3, str. 163–170.
- Maastrichtska deklaracija o globalnem izobraževanju [Maastricht Global Education Declaration]. (2002). Dostopno na: <https://rm.coe.int/168070e540> (pridobljeno 23. 9. 2022).
- Macauley, D. (2009). Bookchin, Murray: 1921–2006. V: J. B. Callicott in R. Frodeman (ur.), *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*. Farmington Hills: Macmillan Reference USA, str. 116–117.
- Mackinlay, E. in Barney, K. (2014). Unknown and unknowing possibilities: Transformative learning, social justice, and decolonising pedagogy in Indigenous Australian studies. *Journal of Transformative Education*, 12, št. 1, str. 54–73.
- Madsen, S. R. in Cook, B. J. (2010). Transformative learning: UAE, women, and higher education. *Journal of Global Responsibility*, 1, št. 1, str. 127–148.
- Maison, L. M. (2023). Beyond Western and Indigenous perspectives on sustainability: Politicizing sustainability with the Zapatista rebellious education. *Journal of Transformative Education*, 21, št. 1, str. 41–58.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

- Marentič Požarnik, B. (2011). Novosti v posodobljenem učnem načrtu. V: A. Zupan (ur.), *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: Okoljska vzgoja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–28.
- Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2021). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Margaroni, M. in Magos, K. (2018). Refugee experience and transformative learning. *Global Education Review*, 5, št. 4, str. 194–210.
- Marsick, V. (2014). *Remembering Jack and Edee Mezirow*. Dostopno na: <http://transformativelearning.ning.com/page/remembering-jack-meziorow> (pridobljeno 23. 5. 2021).
- Marsick, V. in Welch, M. (2018). Welcome. V: *International Transformative Learning Conference 2018*. New York: ITLC, str. 6–8.
- Martinc, U. in Grušovnik, T. (2022). Filozofija za otroke v okoljski etiki in etiki živali: Kritične perspektive. V: L. Škof in I. Navernik (ur.), *Eko, zeleno, modro, trajnostno v humanistiki*. Ljubljana in Koper: AMEU – Institutum studiorum humanitatis; Društvo Gibanje TRS; ZRS Koper, Annales, str. 221–236.
- Mayo, P. (1995). Critical literacy and emancipatory politics: The work of Paulo Freire. *International Journal of Educational Development*, 15, št. 4, str. 363–379.
- Mayo, P. (1999). Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action. London in New York: Zed Books.
- McArthur, J. W. in Rasmussen, K. (2018). Change of pace: Accelerations and advances during the Millennium Development Goal era. *World Development*, 105, str. 132–143.
- McCloskey, S. (2014). Introduction: Transformative Learning in the Age of Neoliberalism. V: S. McCloskey (ur.), *Development Education in Policy and Practice*. London: Palgrave Macmillan, str. 1–18.
- McLaren, P. in Jandrić, P. (2018). Paulo Freire and liberation theology: The Christian consciousness of critical pedagogy. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, št. 2, str. 246–264.
- Mednarodna dvorana slavnih izobraževanja odraslih. (2003). *Jack Mezirow: Hall of Fame Class of 2003*. Dostopno na: <https://halloffame.outreach.ou.edu/inductions/hof-2003/mezirow/> (pridobljeno 24. 5. 2021).

- Mednarodna komisija za prihodnost izobraževanja. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Pariz: UNESCO.
- Medvladni forum za podnebne spremembe. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report*. Ženeva: IPCC.
- Merton, R. K. (1988). The Matthew Effect in science, II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *Isis*, 79, št. 4, str. 606–623.
- Mezirow, J. (1978a). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28, št. 2, str. 100–110.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32, št. 3, str. 3–24.
- Mezirow, J. (1989). Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39, št. 3, str. 169–175.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 74, str. 5–12.
- Mezirow, J. (ur.). (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, št. 1, str. 58–63.
- Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. V: P. Sutherland in J. Crowther (ur.), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. Abingdon in New York: Routledge, str. 24–38.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. V: E. W. Taylor in P. Cranton (ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 73–95.
- Mezirow, J. (2018). Transformative Learning Theory. V: K. Illeris (ur.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (2. izd.). Abingdon in New York: Routledge, str. 114–128.

- Mies, M. in Shiva, V. (2014). *Ecofeminism*. London in New York: Zed Books.
- Mikulec, B. (2019). *Evropeizacija izobraževanja: Izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Mikulec, B. (2020). Diskurz krize, pandemija covida-19 in izobraževanje odraslih. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4, str. 112–119.
- Mikulec, B. (2021). Kaj transformirati? Izobraževanje odraslih, trajnostni razvoj in okoljska gibanja. *Andragoška spoznanja*, 27, št. 1, str. 3–21.
- Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R. in Webb, S. (2017). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 2030 Agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 36, št. 6, str. 625–628.
- Milana, M. in Mikulec, B. (2023). Setting the new European agenda for adult learning 2021–2030: Political mobilisation and the influence of advocacy coalitions. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14, št. 2, str. 205–228.
- Milana, M., Rasmussen, P. in Holford, J. (2016). The role of adult education and learning policy in fostering societal sustainability. *International Review of Education*, 62, št. 5, str. 523–540.
- Milana, M. in Tarozzi, M. (2019). *Addressing global citizenship education (GCED) in adult learning and education (ALE)*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2020). *Vključenost tematične podnebne spremembe in trajnostnega razvoja v redne vzgojno izobraževalne programe oz. učne načrte predmetnikov na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja*. Dostopno na: http://www.ds-rs.si/sites/default/files/dokumenti/ds_tomazhorvat-odgovor_p.pdf (pridobljeno 28. 7. 2020).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2007). *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za zunanje zadeve. (2020). *Slovenija in Svet Evrope*. Dostopno na: <https://www.gov.si teme/slovenija-in-svet-evrope/> (pridobljeno 19. 5. 2020).

- Minteer, B. A. (2009). Anthropocentrism. V: J. B. Callicott in R. Frode-
man (ur.), *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*.
Farmington Hills: Macmillan Reference, str. 58–62.
- Misiaszek, G. W. (2012). Transformative environmental education wi-
thin social justice models: Lessons from comparing adult eco-
pedagogy within North and South America. V: D. N. Aspin,
J. Chapman, K. Evans in R. Bagnall (ur.), *Second International
Handbook of Lifelong Learning: Part One*. Dordrecht, Heidel-
berg, London in New York: Springer, str. 423–440.
- Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of
globalisation: Connections between environmental and global
citizenship education to for the planet. *European Journal of Edu-
cation*, 50, št. 3, str. 280–292.
- Misiaszek, G. W. (2016). Ecopedagogy as an element of citizenship
education: The dialectic of global/local spheres of citizenship
and critical environmental pedagogies. *International Review of
Education*, 62, št. 5, str. 587–607.
- Misiaszek, G. W. (2020). *Ecopedagogy: Critical environmental teaching
for planetary justice and global sustainable development*. London:
Bloomsbury.
- Misiaszek, G. W. in Torres, C. A. (2019). Ecopedagogy: The missing
chapter of pedagogy of the oppressed. V: C. A. Torres (ur.), *The
Wiley Handbook of Paulo Freire*. Hoboken: Wiley-Blackwell, str.
463–487.
- Mlinar, A. (2010). Paradigma trajnosti in izobraževanje. Raziskava
na slovenskih univerzah s posebnim ozirom na Univerzo na
Primorskem. *Annales, Series historia et sociologia*, 20, št. 1, str.
119–130.
- Mlinar, A. (2012). *Okoljska etika in trajnostni razvoj*. Koper: Fakulteta za
humanistične študije Univerze na Primorskem.
- Mlinar, A. (2014). *Okoljska etika in trajnostni razvoj*. Koper: Univerzite-
tna založba Annales.
- Mohorič, L. (2011). Okoljska etika in izobraževanje za trajnostni razvoj.
Andragoška spoznanja, 17, št. 3, str. 73–84.
- Morrice, L. (2012). Learning and refugees: Recognizing the darker side
of transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 63, št. 3,
str. 251–271.

- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28, št. 8, str. 1064–1077.
- Mount, D. in O'Brien, S. (2013). Postcolonialism and the environment. V: G. Huggan (ur.), *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies*. Oxford: Oxford University Press, str. 521–539.
- Moyer, J. M. in Sinclair, A. J. (2016). Stoking the dialogue on the domains of transformative learning theory: Insights from research with faith-based organizations in Kenya. *Adult Education Quarterly*, 66, št. 1, str. 39–56.
- Moyer, J. M. in Sinclair, A. J. (2020). Learning for Sustainability: Considering Pathways to Transformation. *Adult Education Quarterly*, 70, št. 4, str. 340–359.
- Možina, T. (2018). Je čas za delovanje in je čas za refleksijo – kdo smo izobraževalci odraslih in kakšna je naša vloga v skupnosti? V: N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: Eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 23–48.
- Næss, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. *Inquiry*, 16, št. 1–4, str. 95–100.
- Nagata, Y. (2017). A critical review of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan: Beyond the practice of pouring new wine into old bottles. *Educational Studies in Japan*, 11, str. 29–41.
- Németh, B. (2015). Lifelong learning for all adults? A new concept for the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – limits and opportunities for a changing intergovernmental organization. V: M. Milana in T. Nesbit (ur.), *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. Hampshire in New York: Palgrave Macmillan, str. 165–178.
- Németh, B. (2016). Critical overview of the roles of international organisations in the development of adult learning and education. V: M. Slowey (ur.), *Comparative Adult Education and Learning*. Firenze: Firenze University Press, str. 117–139.
- Noguchi, F. (2018). Critical Reflections on the UNDESD: From the Perspectives of Informal Education in a Community Development

- Context. *Journal of Education for Sustainable Development*, 11, št. 2, str. 141–151.
- Noguchi, F., Guevara, J. R. in Yorozu, R. (2015). *Communities in action: Lifelong learning for sustainable development*. Hamburg: UNESCO institute for lifelong learning.
- Ntiri, D. W. (2015). Literacy experiences of immigrant African women in the context of transformative learning. V: D. W. Ntiri (ur.), *Literacy as gendered discourse: Engaging the voices of women in global societies*. Charlotte: Information Age Publishing, str. 59–72.
- Ntiri, D. W. in Stewart, M. (2009). Transformative learning intervention: Effect on functional health literacy and diabetes knowledge in older African Americans. *Gerontology & Geriatrics Education*, 30, št. 2, str. 100–113.
- Ntseane, P. G. (2012). Transformative learning theory: A perspective from Africa. V: E. Taylor in P. Cranton (ur.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 274–288.
- Ollis, T. A. (2020). Adult learning and circumstantial activism in the coal seam gas protests: Informal and incidental learning in an environmental justice movement. *Studies in the Education of Adults*, 52, št. 2, str. 215–231.
- Omiyefa, M. O., Ajayi, A. in Adeyanju, L. O. (2015). Exploring ecopedagogy for the attainment of education for all in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6, št. 6, str. 40–44.
- O'Neil, J. in Marsick, V. J. (2007). *Understanding action learning*. New York: American Management Association.
- O'Neill, D. W. (2012). Measuring progress in the degrowth transition to a steady state economy. *Ecological Economics*, 84, str. 221–231.
- O'Neill, D. W. (2014). *The economics of enough* [TEDx talk]. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=WIG33QtLRyA> (prijeto 7. 4. 2022).
- Onsando, G. in Billett, S. (2009). African students from refugee backgrounds in Australian TAFE institutes: A case for transformative learning goals and processes. *International Journal of Training Research*, 7(2), str. 80–94.
- Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj. (1960). *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development*.

- Dostopno na: <https://www.oecd.org/general/conventiononthe-organisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm> (pridobljeno 21. 7. 2020).
- Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj. (2012). *OECD Strategy on Development*. Dostopno na: <https://www.oecd.org/gov/pcsd/OECD%20Development%20Strategy.pdf> (pridobljeno 25. 7. 2020).
- Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj. (2020). *Smernice za izvajanje Strategije spretnosti za Slovenijo: Izboljšanje upravljanja izobraževanja odraslih*. Pariz: OECD.
- Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj. (2020). *Development Co-operation Profiles: European Union Institutions*. Dostopno na: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2dcf1367-en/1/3/2/13/index.html?itemId=/content/publication/2dcf1367-en&_csp_=177392f5df53d89c9678d0628e39a2c2&itemIGO=oecd&itemContentType=book (pridobljeno 14. 7. 2020).
- Organizacija združenih narodov. (1986). *Declaration on the right to development*. Dostopno na: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-right-development> (pridobljeno 11. 10. 2022).
- Organizacija združenih narodov. (1992). *Agenda 21: United Nations Conference on Environment & Development*. Dostopno na: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (pridobljeno 21. 7. 2020).
- Organizacija združenih narodov. (2000). *United Nations Millennium Declaration*. Dostopno na: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx> (pridobljeno 11. 7. 2020).
- Organizacija združenih narodov. (2015a). *Paris Agreement*. Dostopno na: https://unfccc.int/files/essential_background/convention/application/pdf/english_paris_agreement.pdf (pridobljeno 20. 7. 2020).
- Organizacija združenih narodov. (2015b). *Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong opportunities for all*. Dostopno na: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4> (pridobljeno 17. 6. 2020).
- Organizacija združenih narodov. (2015c). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Dostopno na: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (pridobljeno 4. 7. 2020).

- Organizacija združenih narodov. (2017). *Global Education First Initiative (GEFI) – United Nations Partnerships for SDGs Platform*. Dostopno na: <https://sustainabledevelopment.un.org/partnership/?p=9696> (pridobljeno 16. 6. 2020).
- Organizacija združenih narodov. (2020). *Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Dostopno na: https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202020%20review_Eng.pdf (pridobljeno 23. 7. 2020).
- Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*, Abridged. Pariz: UNESCO.
- Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Pariz: UNESCO.
- Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Pariz: UNESCO.
- Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (2019). *Framework for the implementation of education for sustainable development (ESD) beyond 2019*. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000370215/PDF/370215eng.pdf.multi> (pridobljeno 15. 11. 2022).
- Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (2020a). *Education for sustainable development: A roadmap*. Pariz: UNESCO.
- Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (2020b). *Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Dostopno na: <https://en.unesco.org/globalactionprogrammeoneducation> (pridobljeno 23. 7. 2020).
- Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (2022). *Berlin declaration on education for sustainable development: Learn for our planet: Act for sustainability*. Pariz: UNESCO.
- Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo. (b. l.). *What is global citizenship education?* Dostopno na:

<https://en.unesco.org/themes/gced/definition> (pridobljeno 18. 6. 2020).

- Orlović Lovren, V. in Popović, K. (2018). Lifelong Learning for Sustainable Development – Is Adult Education Left Behind? V: W. Leal Filho, M. Mifsud in P. Pace (ur.), *Handbook of lifelong learning for sustainable development (World Sustainability Series)*. Cham: Springer, str. 1–17.
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. London: Zed Books.
- O’Sullivan, E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education. V: E. O’Sullivan, A. Morrell in M. O’Connor (ur.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave Macmillan, str. 1–12.
- O’Sullivan, E. (2004). Sustainability and Transformative Educational Vision. V: P. B. Corcoran in A. E. J. Wals (ur.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability*. Dordrecht: Springer, str. 163–180.
- O’Sullivan, E., Morrell, A. in O’Connor, M. A. (ur.). (2002). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oxley, L. in Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61, št. 3, str. 301–325.
- Panitsides, E. in Kiouka, E. A. (2018). Muslim minority women in Western Thrace: Any room for transformative learning? *Education + Training*, 60, št. 6, str. 596–607.
- Panton, R. (2016). Transformative learning and the road to maternal leadership. *New Directions for Teaching and Learning*, št. 147, str. 19–25.
- Pashby, K. in Andreotti, V. (2016). Ethical internationalisation in higher education: Interfaces with international development and sustainability. *Environmental Education Research*, 22, št. 6, str. 771–787.
- Pashby, K. in Costa, M. (2021). Interfaces of critical global citizenship education in research about secondary schools in »global North« contexts. *Globalisation, Societies and Education*, 19, št. 4, str. 379–392.

- Pashby, K., Costa, M., Stein, S. in Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56, št. 2, str. 144–164.
- Paulston, R. G. (2009). Mapping comparative education after post-modernity. V: R. Cowen in A. M. Kazamias (ur.), *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, str. 965–990.
- Paulston, R. G. in Liebman, M. (1994). An invitation to postmodern social cartography. *Comparative Education Review*, 38, št. 2, str. 215–232.
- Pekljaj, C. (2004). Sodelovalno učenje: Ena od možnosti za razvijanje celostnega razvoja učencev. *Vzgoja*, 6, št. 3, str. 16–20.
- Pekljaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Pike, A. in Hopkins, S. (2019). Transformative learning: Positive identity through prison-based higher education in England and Wales. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 4, št. 1, str. 48–65.
- Pike, G. (2000). Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning. *Theory into practice*, 39, št. 2, str. 64–73.
- Plut, D. (10. 8. 2019). Odrast – ekosistemski odgovor na okoljsko-podnebno krizo. *Delo*. Dostopno na: <https://www.delo.si/sobotna-priloga/odrast-ekosistemski-odgovor-na-okoljsko-podnebno-krizo/> (pridobljeno 11. 1. 2026).
- Plut, D. (2023). *Ekosistemska družbena ureditev: Prvi zvezek: Podstati in gradniki ekosistemske družbene ureditve*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- Potočnik, N. (ur.). (2022). *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30)*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Prádanos, L. I. (2015). The pedagogy of degrowth: Teaching hispanic studies in the age of social inequality and ecological collapse. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 19, str. 153–168.
- Program OZN za okolje in UNESCO. (1976). The Belgrade charter: A global framework for environmental education. *Connect*, 1, št. 1, str. 1–9.

- Quinn, L. J. in Sinclair, A. J. (2016). Undressing transformative learning: The roles of instrumental and communicative learning in the shift to clothing sustainability. *Adult Education Quarterly*, 66, št. 3, str. 199–218.
- Radford-Ruether, R. (1993). Ecofeminism: Symbolic and social connections of the oppression of women and the domination of nature. V: C. J. Adams (ur.), *Ecofeminism and the Sacred*. New York: Continuum, str. 13–23.
- Radovan, M. (2000). Od psihologije k sociologiji učenja. *Andragoška spoznanja*, 6, št. 1, str. 6–12.
- Radovan, M. (2012). Kako se odrasli učijo. *Andragoška spoznanja*, 18, št. 1, str. 5–7.
- Radovan, M. (2013). Metode v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 19, št. 4, str. 5–8.
- Radovan, M. in Kristl, N. (2020). Učenje in poučevanje v virtualnem učnem okolju – pomen oblikovanja skupnosti in sodelovanja. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 2, str. 10–23.
- Rajacic, A., Surian, A., Fricke H.-J., Krause, J. in Davis, P. (2010). *DEAR in Europe – Recommendations for Future Interventions by the European Commission: Final Report of the »Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness Raising«*. Brussels: European Commission.
- Rasmussen, P. (2014). Adult learning policy in the European Commission. V: M. Milana in J. Holford (ur.), *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Boston in Taipei: Sense Publishers, str. 17–34.
- Rauner, M. (1999). UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19, št. 1, str. 91–100.
- Research and Degrowth. (b. d.). *About degrowth: Definition*. Dostopno na: <https://degrowth.org/definition/> (pridobljeno 31. 3. 2022).
- Research and Degrowth. (2010). Degrowth declaration of the Paris 2008 conference. *Journal of Cleaner Production*, 18, št. 6, str. 523–524.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNPIO13–20). (2013). *Uradni list RS*, št. 90, str. 9753–9780 (30. 10. 2013).

- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30). (2022). *Uradni list RS*, št. 49, str. 2980–3017 (8. 4. 2022).
- Resolucija o nacionalnem programu varstva okolja za 2020–2030 (ReNPVO20–30). (2020). *Uradni list RS*, št. 31, str. 1785–1849 (20. 3. 2020).
- Revans, R. (2016). *ABC of action learning*. Abingdon in New York: Routledge.
- Reyes, Z. Q. in Valencia, M. C. (2018). Transformative pedagogy in women studies. *AsTEN Journal of Teacher Education*, posebna številka, str. 30–40.
- Rijavec Klobučar, N. (2011). Transformativno učenje v partnerskih odnosih na prehodu v starševstvo. *Andragoška spoznanja*, 17, št. 3, str. 32–44.
- Rizvi, F. in Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Abingdon in New York: Routledge.
- Rodríguez Aboytes, J. G. in Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: A systematic literature review (1999–2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21, št. 5, str. 993–1013.
- Roser, M., Ritchie, H. in Ortiz-Ospina, E. (2013). *World Population Growth*. Dostopno na: <https://ourworldindata.org/world-population-growth> (pridobljeno 5. 4. 2022).
- Routley, R. (1973). Is there a need for a new environmental ethic? V: *Proceedings of the 15th World Congress on Philosophy*. Manchester: Sophia, str. 205–210.
- Sajovic, K. (20. 11. 2021). »Generacija Z bi rušila spomenike in brisala ljudi, a s tem povzroča nove konflikte«: Intervju s profesorico Vanesso Andreotti o rasizmu, globalnem učenju in dvoličnosti. *Multimedijski center RTV Slovenija*. Dostopno na: <https://www.rtv slo.si/onkraj-mehurcka/generacija-z-bi-rusila-spomenike-in-brisala-ljudi-a-s-tem-povzroca-nove-konflikte/601100> (pridobljeno 21. 11. 2021).
- Salleh, A. (2003). Ecofeminism as sociology. *Capitalism Nature Socialism*, 14, št. 1, str. 61–74.
- Salleh, A. (2014). Foreword. V: M. Mies in V. Shiva, *Ecofeminism*. London in New York: Zed Books, str. ix–xii.

- Salleh, A. (2017). *Ecofeminism as Politics: Nature, Marx and the Postmodern*. London: Zed Books.
- Samaluk, B. (2016). Migration, consumption and work: A postcolonial perspective on post-socialist migration to the UK. *ephemera*, 16, št. 3, str. 95–118.
- Sandoval, C. L., Baumgartner, L. M. in Clark, M. C. (2016). Paving paths toward transformation with incarcerated women. *Journal of Transformative Education*, 14, št. 1, str. 34–52.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. in Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. London in New York: Bloomsbury Academic.
- Santos, B. S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review*, 30, št. 1, str. 45–89.
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Sargisson, L. (2001). What's wrong with ecofeminism? *Environmental Politics*, 10, št. 1, str. 52–64.
- Scheunpflug, A. (2011a). Global education and cross-cultural learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3, št. 3, str. 29–44.
- Scheunpflug, A. (2011b). Identity and Ethics in Global Education. V: L. Jääskeläinen, T. Kaivola, E. O'Loughlin in L. Wegimont (ur.), *Becoming a Global Citizen: Proceedings of the International Symposium on Competencies of the Global Citizens*. Espoo: The Finnish National Board of Education in Global Education Network Europe, str. 31–39.
- Schnitzler, T. (2019). The bridge between education for sustainable development and transformative learning: Towards new collaborative learning spaces. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13, št. 2, str. 242–253.
- Schoor, C., Narciss, S. in Körndle, H. (2015). Regulation during cooperative and collaborative learning: A theory-based review of terms and concepts. *Educational Psychologist*, 50, št. 2, str. 97–119.
- Schugurensky, D. (1998). The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, 31, št. 1–2, str. 17–29.

- Schugurensky, D. (2014). *Paulo Freire*. London in New York: Bloomsbury Academic.
- Seddon, T. (2016). Sustainable development and social learning: Re-contextualising the space of orientation. *International Review of Education*, 62, št. 5, str. 563–586.
- Selby, D. in Kagawa, F. (2014). Striking a Faustian Bargain? Development Education, Education for Sustainable Development and the Economic Growth Agenda. V: S. McCloskey (ur.), *Development Education in Policy and Practice*. London: Palgrave Macmillan, str. 143–157.
- Shaull, R. (2005). Foreword. V: P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. New York in London: Continuum, str. 29–34.
- Shiva, V. (2017). Foreword. V: A. Salleh, *Ecofeminism as Politics: Nature, Marx and the Postmodern*. London: Zed Books, str. xv–xviii.
- Shor, I., Matusov, E., Marjanovic-Shane, A. in Cresswell, J. (2017). Dialogic & critical pedagogies: An Interview with Ira Shor. *Dialogic Pedagogy*, 5, št. 1, str. 1–21.
- Simpson, D. J. in McMillan, S. (2008). Is it time to shelve Paulo Freire? *Journal of Thought*, 43, št. 1–2, str. 3–6.
- Sinclair, A. J., Collins, S. A. in Spaling, H. (2011). Role of participant learning in community conservation in the Arabuko-Sokeky Forest, Kenya. *Conservation & Society*, 9, št. 1, str. 42–53.
- Sinclair, A. J., Kumnerdpet, W. in Moyer, J. M. (2013). Learning sustainable water practices through participatory irrigation management in Thailand. *Natural Resources Forum*, 37, št. 1, str. 55–66.
- Singh, S. (2019). New Horizons for Development Education in the Context of Sustainable Development Goals. *International Journal of Research in Social Sciences*, 9, št. 3, str. 326–361.
- Singh, S. (2020). From Global North-South Divide to Sustainability: Shifting Policy Frameworks for International Development and Education. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9, št. 1, str. 76–102.
- Skubic Ermenc, K. in Niemczyk, E. K. (2022). Uvodnik: Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 73, št. 2, str. 6–10.
- SLOGA. (2018). *Teden globalnega učenja letos o spremembah in aktivaciji*. Dostopno na: <http://tuditi.si/wp-content/uploads/>

- sites/2/2018/10/SLOGA-TEDEN-GLOBALNEGA-U%C4%8CENJA-2018-sporo%C4%8Dilo-za-javnost.pdf (pridobljeno 6. 7. 2020).
- SLOGA. (2019). *Poziv za umestitev globalnega učenja v novo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Dostopno na: http://tuditi.si/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Stal_isce-GU-v-novi-beli-knjigi-o-izobrazevanju.pdf (pridobljeno 5. 7. 2020).
- SLOGA. (b. l.). *Poslanstvo in vizija*. Dostopno na: <http://www.sloga-platform.org/o-slogi/poslanstvo-in-vizija/#tab-id-1> (pridobljeno 9. 7. 2020).
- Služba Vlade RS za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. (2020). *Uresničevanje Agende 2030*. Dostopno na: <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/uresnicevanje-agende-2030/> (pridobljeno 11. 11. 2022).
- Smith, K. K. (2018). *Exploring environmental ethics: An introduction*. New York: Springer Science+Business Media.
- Spanning, R. in Grušovnik, T. (2019). Leaving the Meatrix? Transformative learning and denialism in the case of meat consumption, *Environmental Education Research*, 25, št. 8, 1190–1199.
- Spasenović, V. (2021). *Izobraževalna politika: Globalni in lokalni procesi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Spivak, G. C. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103, št. 2–3, str. 523–581.
- Spring, L., Smith, M. in DaSilva, M. (2018). The transformative-learning potential of feminist-inspired guided art gallery visits for people diagnosed with mental illness and addiction. *International Journal of Lifelong Education*, 37, št. 1, str. 55–72.
- Statistična divizija Organizacije združenih narodov. (2020). *IAEG-SDGs: 2020 Comprehensive Review Proposals Submitted to the 51st session of the United Nations Statistical Commission for its consideration*. Dostopno na: <https://unstats.un.org/sdgs/iaeg-sdgs/2020-comprev/UNSC-proposal/> (pridobljeno 23. 7. 2020).
- Stein, S. (2015). Mapping Global Citizenship. *Journal of College & Character*, 16, št. 4, str. 242–252.

- Stein, S., Andreotti, V., de Souza, L. M., Ahenakew, C. in Suša, R. (2020a). Who decides? In whose name? For whose benefit? Decoloniality and its discontents. *On Education*, 3, št. 7, str. 1–6.
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C. in Čajková, T. (2020b). From »education for sustainable development« to »education for the end of the world as we know it«. *Educational Philosophy and Theory*, 54, št. 3, str. 274–287.
- Strang, D. (1990). From Dependency to Sovereignty: An Event History of Decolonization 1870–1987. *American Sociological Review*, 55, št. 6, str. 846–860.
- Stevenson, J. L. in Dalasio, N. L. (2020). From awareness to acceptance: Transformative approaches to teaching neurodiversity. V: T. M. Ober, E. S. Che, J. E. Brodsky, C. Raffaele in P. J. Brooks (ur.), *How we teach now: The GSTA guide to transformative teaching*. Washington: Society for the Teaching of Psychology, str. 178–192.
- Sultana, F. (2022). The unbearable heaviness of climate coloniality. *Political Geography*, 99, št. 102638.
- Sund, L. in Pashby, K. (2020). Delinking global issues in northern Europe classrooms. *The Journal of Environmental Education*, 51(2), 156–170.
- Suša, R. (2008). *Priročnik za globalno učenje*. Ljubljana: SLOGA.
- Suša, R. (2015). *Globalno učenje v Sloveniji: Pregled obdobja 2008–2014*. Ljubljana: SLOGA.
- Suša, R. in Andreotti, V. (2019). Social cartography in educational research. V: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Dostopno na: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.528> (pridobljeno 2. 2. 2022).
- Svet Evrope. (2020). *About the North-South Centre*. Dostopno na: <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/about-the-north-south-centre> (pridobljeno 20. 5. 2020).
- Svet Evropske unije. (2010). Council conclusions of 19 November 2010 on education for sustainable development. *Official Journal of the European Union: English edition*, 53, št. C 327, str. 11–14.
- Svet Evropske unije. (2021a). Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030. *Official Journal of the European Union: English edition*, 64, št. C 504, str. 9–21.

- Svet Evropske unije. (2021b). Resolucija Sveta o novem evropskem programu za učenje odraslih 2021–2030. *Uradni list Evropske unije: Slovenska izdaja*, 64, št. C 504, str. 9–21.
- Svet Evropske unije. (2022). Council Recommendation of 16 June 2022 on learning for the green transition and sustainable development. *Official Journal of the European Union: English edition*, 65, št. C 243, str. 1–9.
- Svetovna komisija za okolje in razvoj. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Dostopno na: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (pridobljeno 24. 7. 2020).
- Swanson, D. M. (2015). Ubuntu, Indigeneity, and an Ethic for Decolonizing Global Citizenship. V: A. A. Abdi, L. Shultz in T. Pillay (ur.), *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam, Boston in Taipei: Sense Publishers, str. 27–38.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, št. 2, str. 173–191.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 119, str. 5–15.
- Taylor, E. W., Duveskog, D. in Friis-Hansen, E. (2012). Fostering transformative learning in non-formal settings: Farmer-field schools in East Africa. *International Journal of Lifelong Education*, 31, št. 5, str. 725–742.
- Taylor, E. W. in Snyder, M. J. (2012). A critical review of research on transformative learning theory, 2006–2010. V: E. W. Taylor in P. Cranton (ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 37–55.
- Thomas, I. (2009). Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities. *Journal of Transformative Education*, 7, št. 3, str. 245–264.
- Tichenor, M., Merry, S. E., Grek, S. in Bandola-Gill, J. (2022). Global public policy in a quantified world: Sustainable Development Goals as epistemic infrastructures, *Policy and Society*, 41, št. 4, str. 431–444.

- Tikly, L. (2019). Education for Sustainable Development in Africa: a critique of regional agendas. *Asia Pacific Education Review*, 20, št. 2., str. 223–237.
- Traer, R. (2020). *Doing environmental ethics* (3. izd.). New York in Abingdon: Routledge.
- Tuck, E. in Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, education & society*, 1, št. 1, str. 1–40.
- UNESCO inštitut za vseživljenjsko učenje. (2022a). *CONFINTEA VII Marrakech framework for action: Harnessing the transformational power of adult learning and education*. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306> (pridobljeno 7. 10. 2022).
- UNESCO Inštitut za vseživljenjsko učenje. (2022b). *5th global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change*. Hamburg: UNESCO.
- Ussivane, A. M. in Ellwod, P. (2020). Action learning in the service of food security and poverty alleviation in Mozambique. *Action Learning: Research and Practice*, 17, št. 1, str. 100–107.
- van den Bergh, J. C. J. M. (2011). Environment versus growth — A criticism of »degrowth« and a plea for »a-growth«. *Ecological Economics*, 70, št. 5, str. 881–890.
- Verma, A. K. (2019). Sustainable development and environmental ethics. *International Journal of Environmental Sciences*, 10, št. 1, str. 1–5.
- Vital, A. (2008). Toward an African ecocriticism: Postcolonialism, ecology and »Life & Times of Michael K«. *Research in African Literatures*, 39, št. 1, str. 87–106.
- Vlada Republike Slovenije. (2016). *Vizija Slovenije*. Ljubljana: Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.
- Vlada Republike Slovenije. (2017). *Strategija razvoja Slovenije 2030*. Ljubljana: Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.
- Vlada Republike Slovenije. (2020). *Implementacija ciljev trajnostnega razvoja: Drugi prostovoljni nacionalni pregled: Slovenija 2020*. Dostopno na: <https://slovenia2030.si/drugo-porocanje-slovenije-v-teku/> (pridobljeno 11. 1. 2023).

- Vončina, V. in Kroflič, R. (2010). Pedagogika in feministične študije. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 6–9.
- Vončina Vodeb, V. (2013). *Pedagoške razsežnosti sodobnih konceptov pismenosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Wals, A. E. J. (2012). Learning our way out of un-sustainability: The role of environmental education. V: S. Clayton (ur.), *Oxford handbook on environmental and conservation psychology*. Oxford: Oxford University Press, str. 628–644.
- Wals, A. E. J. in Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52, št. 4, str. 404–413.
- Wals, A. E. J., Mochizuki, Y. in Leicht, A. (2017). Critical case-studies of non-formal and community learning for sustainable development. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, 63, št. 6, str. 783–792.
- Walters, S. in von Kotze, A. (2021). Making a case for ecofeminist popular education in times of covid-19. *Andragoška spoznanja*, 27, št. 1, str. 47–62.
- Washington, H. (2016). Introduction: Why the growth economy is broken. V: H. Washington in P. Twomey (ur.), *A Future Beyond Growth: Towards a steady state economy*. Abingdon in New York: Routledge, str. 1–14.
- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M. in Waller, R. (2019). Conceptualising lifelong learning for sustainable development and education 2030. *International Journal of Lifelong Education*, 38, št. 3, str. 237–240.
- Wegimont, L. in Hartmeyer, H. (2016). Global Education in Europe: Looking Back, Looking Forward. V: H. Hartmeyer in L. Wegimont (ur.), *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures: Policy, Practice and Challenges*. Münster: Waxmann Verlag, str. 243–248.
- Weiler, K. (2001). Rereading Paulo Freire. V: K. Weiler (ur.), *Feminist engagements: Reading, resisting, and revisioning male theorists in education and cultural studies*. London in New York: Routledge, str. 67–87.
- Westoby, P. in Lyons, K. (2017). The place of social learning and social movement in transformative learning: A case study of

- sustainability schools in Uganda. *Journal of Transformative Education*, 15, št. 3, str. 223–240.
- White, L. (1967). The historical roots of our ecological crisis. *Science*, 155, št. 3767, str. 1203–1207.
- Wilber, K. (2001). *A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science, and Spirituality*. Boston: Shambala.
- Wildemeersch, D., Læssøe, J. in Håkansson, M. (2022). Young sustainability activists as public educators: An aesthetic approach. *European Educational Research Journal*, 21, št. 3, str. 419–434.
- Williams, H. H. S. (2009). Black mama sauce: Embodied transformative education. *Counterpoints*, 341, str. 269–286.
- Williams, L. (2013). Deepening ecological relationality through critical onto-epistemological inquiry: Where transformative learning meets sustainable science. *Journal of Transformative Education*, 11, št. 2, str. 95–113.
- Williams, L. (2018). Transformative sustainability education and empowerment practice on Indigenous lands: Part one. *Journal of Transformative Education*, 16, št. 4, str. 344–364.
- Wolhuter, C. C. (2022). Education for sustainable development: Imperative, realistic, or chimera? *Sodobna pedagogika*, 73, št. 2, str. 150–163.
- Yorks, L., O'Neil, J. in Marsick, V. J. (1999). Action learning: Theoretical bases and varieties of practice. V: L. Yorks, J. O'Neil in V. J. Marsick (ur.), *Action Learning: Successful Strategies for Individual, Team and Organizational Development*. San Francisco: Berrett-Koehler, str. 1–17.
- Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO–1). (2018). *Uradni list RS*, št. 6, str. 828–838 (2. 2. 2018).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI–G). (2008). *Uradni list RS*, št. 36, str. 3537–3542 (11. 4. 2008).
- Zavod RS za šolstvo. (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, kažipot – VITR za 2030*. Dostopno na: https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/vzgoja-in-izobrazevanje-za-trajnostni-razvoj-kazipot-vitr-za-2030/ (pridobljeno 11. 11. 2022).
- Zocher, J. L. in Hougham, R. J. (2020). Implementing ecopedagogy as an experiential approach to decolonizing science education. *Journal of Experiential Education*, 43, št. 3, str. 232–247.

- Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action learning. *The Learning Organization*, 9, št. 3, str. 114–124.
- Zurba, M., Sinclair, A. J. in Diduck, A. P. (2021). »Two-Row« cross-cultural learning for collaborative governance of forestland in northwestern Ontario, Canada. *Regional Environmental Change*, 21, št. 57.
- Živčič, L. (2015). Odgovor na družbene, ekonomske in okoljske meje rasti: Predstavitev koncepta odrast (degrowth) ter njegova raba v praksi. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 43, št. 262, str. 151–168.

Povzetek

V monografiji raziskujemo teoretične perspektive, prakse in politike izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj, ki ga opredeljujemo kot izobraževanje odraslih, osredinjeno na spodbujanje sprememb v posameznikih in družbi skozi kritično refleksijo za razvoj pravičnejše družbe in zmanjševanje negativnih človeških vplivov na okolje. V zadnjih treh desetletjih se je vloga izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj vse bolj povečevala sočasno z zavedanjem, da naši obstoječi načini bivanja ustvarjajo oziroma poglobljajo medsebojno prepletene družbene in okoljske krize, dodatno podporo pa je leta 2015 pridobilo s sprejetjem Agende 2030 in umestitvijo izobraževanja za trajnostni razvoj v podcilj trajnostnega razvoja 4.7. Na podlagi kritičnih (Freire, Mezirow) in novejših teoretičnih perspektiv (postkolonializma, ekofeminizma, okoljske etike in odrasti) smo opredelili dva temeljna pristopa izobraževanja za trajnostni razvoj – instrumentalni pristop, ki zasleduje konkretne in jasno opredeljive cilje izobraževanja za doseganje sprememb v načinih delovanja, ter emancipatorni pristop, ki si z manj oprijemljivimi cilji s pomočjo sprememb načina mišljenja prizadeva za razvoj kritičnih in avtonomnih dejavnih državljanov. Izobraževalne prakse instrumentalnega pristopa so običajno usmerjene h konkretnemu delovanju in razvoju specifičnih spretnosti, prakse emancipatornega pristopa pa so pogosteje participativno zasnovane ter prilagojene določeni skupini udeležencev in njihovemu lokalnemu okolju. Z analizo diskurzov politik, anketiranjem, intervjuvanjem in družbeno kartografijo smo v okviru večstopenjskega modela kombiniranega raziskovanja v politikah in praksah

neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj identificirali prevlado instrumentalnega pristopa. V slovenskih izobraževalnih praksah instrumentalni pristop prevladuje v manjši meri ter z manjšim poudarkom na zaposljivosti in gospodarskem razvoju kot na katerikoli od višjih ravni, ki nanje politično vplivajo (globalni, EU ali nacionalni ravni). Hkrati je skoraj četrtnina organizacij izvajalk neformalnega izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj v preteklosti tudi sama sodelovala pri oblikovanju vsaj ene globalne, EU ali nacionalne politike na področju izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj. Med njihovimi vsebinami izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj prevladujejo naravno okolje in človekov odnos do njega, trajnostni življenjski slog, cilji trajnostnega razvoja ter podnebne spremembe, med njihovimi didaktičnimi pristopi pa kritična diskusija ter izkustveno, sodelovalno in akcijsko učenje.

Ključne besede: izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj, izobraževalne politike in prakse, cilji trajnostnega razvoja, Organizacija združenih narodov, Evropska unija

Abstract

Monograph *Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj* (eng. *Adult Education for Sustainable Development*) explores theoretical perspectives, practices, and policies of adult education for sustainable development, defining it as adult education focused on fostering change in individuals and society through critical reflection for the development of a more just society and the reduction of negative human impacts on the environment. Over the past three decades, the role of adult education for sustainable development has been increasing concurrently with the awareness that our existing ways of living create and exacerbate intertwined social and environmental crises. Further support for the concept was gained in 2015 with the adoption of the 2030 Agenda, which placed education for sustainable development under Target 4.7 of the Sustainable Development Goals. Based on critical (Freire, Mezirow) and more recent theoretical perspectives (postcolonialism, ecofeminism, environmental ethics, and degrowth), we have identified two fundamental approaches to education for sustainable development – the instrumental approach, which pursues concrete and clearly defined educational goals to achieve changes in modes of operation, and the emancipatory approach, which, with less tangible objectives, seeks to develop critical and autonomous active citizens by changing their ways of thinking. Educational practices of the instrumental approach are typically directed towards concrete action and the development of specific skills, while practices of the emancipatory approach are more often designed to be participatory and tailored to a specific group of participants and their

local environment. Using analysis of policy discourses, surveys, interviews, and social cartography within a multilevel mixed methods research design, we have identified the prevalence of the instrumental approach in policies and practices of non-formal adult education for sustainable development. In Slovenian educational practices, the instrumental approach predominates to a lesser extent and with less emphasis on employability and economic development than on any of the higher levels that politically influence them (global, EU, or national level). At the same time, almost a quarter of organisations engaged in non-formal adult education for sustainable development have participated in shaping at least one global, EU, or national policy in the field of adult education for sustainable development. In their provision of adult education for sustainable development, the prevalent topics encompass the natural environment and the human relationship with it, sustainable lifestyles, Sustainable Development Goals, and climate change, while the primary didactic approaches employed include experiential, collaborative, and action learning, alongside critical discussions.

Keywords: adult education for sustainable development, educational policies and practices, Sustainable Development Goals, United Nations, European Union

Seznam uporabljenih kratic in okrajšav

- BDP** – bruto domači proizvod
- CTR** – cilji trajnostnega razvoja Organizacije združenih narodov
- DEAR** – Program razvojnega izobraževanja in ozaveščanja (ang. *Development Education and Awareness-Raising Programme*)
- EK** – Evropska komisija
- EU** – Evropska unija
- IPCC** – Medvladni forum za podnebne spremembe (ang. *Intergovernmental Panel on Climate Change*)
- IO** – izobraževanje odraslih
- IOTR** – izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj
- ITR** – izobraževanje za trajnostni razvoj
- M** – povprečje
- MIZŠ** – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
- MVV** – Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
- N** – numerus
- OECD** – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (ang. *Organisation for Economic Cooperation and Development*)
- OZN** – Organizacija združenih narodov
- ReNPIO22–30** – Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030
- RS** – Republika Slovenija
- SD** – standardni odklon

SRS – Strategija razvoja Slovenije

TR – trajnostni razvoj

UIL – UNESCO inštitut za vseživljenjsko učenje (ang. *UNESCO Institute for Lifelong Learning*)

UNESCO – Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (ang. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

VŽU – vseživljenjsko učenje

Stvarno kazalo

A

akcijsko učenje 133, 142, 143,
145, 146, 204, 223, 238
aktivizem 58, 83, 116, 196
andragogika 52, 55, 108, 134,
145
antropocentričnost 13, 40, 67
avtentično okolje 137, 143, 146
avtonomija 108, 134, 188, 225,
238

B

bančniški model izobraževanja
54, 55, 56
biotska raznovrstnost 38, 40, 87,
127, 172, 176, 236
blagostanje 120, 122, 128, 168
brezposelni 188, 200, 222, 230
bruto domači proizvod 124, 127

C

cilji trajnostnega razvoja 11, 14,
33, 36, 38, 43, 164, 166, 167,
171, 184, 196, 224, 238

ciljne skupine 166, 187, 192, 200,
230, 231
civilna družba 45, 104, 153, 163,
167, 226

Č

človekove pravice 20, 22, 25, 26,
45, 46, 85, 162, 197
človeški kapital 29, 152, 236
čustva 69, 72, 79, 83, 89, 117

D

degradacija okolja 52, 114, 126,
172, 176
dehumanizacija 109, 115
dejavno državljanstvo 13, 22, 88,
182
dekolonizacija 20, 31, 109, 112,
113
delovanje in refleksija 58, 59, 103,
135, 145
delovna sila 173, 183, 188, 200
demokracija 20, 45, 55, 68, 163,
196, 236

- dezorientacijska dilema 74, 92, 234
 dialog 34, 52, 57, 59, 64, 74
 dialoškost 57, 61, 69, 103, 135
 didaktični pristopi 16, 22, 133,
 201, 202, 204, 205, 223
 digitalni prehod 169, 178, 206
 digitalni razkorak 168, 169
 diskurzivne kategorije
 izobraževanja 147, 151, 155,
 170, 179, 189
 diskusija 98, 138, 139, 141, 145,
 202, 238
 dostojno delo 38, 164, 169
 družbena dimenzija trajnostnega
 razvoja 12, 30, 37, 49, 95,
 105, 122, 172, 176, 197,
 244
 družbena gibanja 15, 32, 67
 družbena kohezija 186, 197
 družbena moč 15, 69, 102
 družbena pravičnost 13, 34, 49,
 51, 53, 95, 97, 105, 108, 113,
 115, 153, 157, 221, 234
 družbene spremembe 30, 35, 51,
 104, 117, 221
 družbeni sistemi 11, 30, 59, 110,
 164, 234
 dualizem 64, 108, 117, 118, 119,
 121
 Dunning-Krugerjev učinek 194
- E**
- ekoanksioznost 175
 ekocentrična perspektiva 122,
 131, 236, 245
 ekofeminizem 107, 114, 116,
 117, 119, 131, 235
 ekološka zavest 92, 123
- ekomodernizem 125, 126, 180
 ekonomija stabilnega
 gospodarstva 107, 124, 125,
 127, 131, 236
 ekonomska blaginja 126, 183,
 186, 236
 ekonomska dimenzija
 trajnostnega razvoja 12, 37,
 41, 172, 197, 236, 238, 244
 ekonomski sistem 15, 128, 132,
 197, 198, 244
 ekopedagogika 52, 65, 67, 68, 70,
 103, 234
 ekopismenost 67, 103
 ekosistem 91, 117, 123
 emancipacija 64, 66, 71, 95, 97,
 117
 emancipatorna smer
 transformativnega učenja 95,
 96, 97, 98, 102, 105
 emancipatorni pristop
 izobraževanja za trajnostni
 razvoj 13, 166, 170, 176, 180,
 190, 221, 222, 237
 enakost spolov 13, 33, 34, 38,
 119, 162, 196
 energija 91, 124, 127, 172, 196,
 229
 epistemologija 83, 109, 113, 130
 epistemologije Juga 46, 110
 epohalne transformacije 75, 78, 98
 etnocentrizem 70, 110, 111
 evrocentrizem 31, 112, 119
- F**
- feminizem 115, 118, 119
 formalno izobraževanje 16, 164,
 184, 229

G

globalizacija 13, 24, 27, 43, 114
globalna soodvisnost 20, 21, 22,
24, 39, 45, 46, 48
globalno državljanstvo 27, 28, 31,
39
globalno izobraževanje 21, 22,
23, 48, 233
globalno učenje 21, 24, 26, 44,
48, 207, 233
globoka ekologija 115, 122, 123
gospodarska rast 15, 41, 110, 126,
130, 132, 172, 180, 197, 221,
225
gospodarski razvoj 28, 41, 186
gozdovi 65, 68, 94, 142

H

humanizem 109, 111, 113, 128,
130
humor 30, 99, 194

I

identiteta 46, 79, 82, 102, 110
igra vlog 98, 99, 138, 204
iluzija 166, 170, 195, 216
imaginarij 42, 151, 154, 156
informalno učenje 32, 43, 97,
177, 242
inkluzija 96, 153, 168
instrumentalni pristop
izobraževanja za trajnostni
razvoj 16, 155, 176, 178, 220,
222, 237
instrumentalno učenje 61, 77, 93
integralna smer transformativnega
učenja 79, 80, 85, 88
intersubjektivnost 81, 83, 89

izkustveno učenje 40, 134, 136,
137, 138, 139, 143, 146, 202,
204
izobraževalci 32, 58, 69, 99, 165,
168, 175
izobraževalne potrebe 134, 193,
229
izobraževalne prakse 17, 134,
166, 209, 218, 222, 228
izobraževanje starejših 201,
242
izobraževanje za človekove
pravice 23, 28, 40
izobraževanje za globalno
državljanstvo 14, 21, 26, 27,
29, 30, 39, 43, 47
izobraževanje za mir 23, 28
izobraževanje za razvoj 21, 31,
34, 46, 49, 55, 233
izobraževanje za trajnostni razvoj
12, 13, 14, 16, 21, 36, 38, 39,
40, 42, 44, 156, 157, 164, 166,
174, 209, 223, 231
izumrtje 85, 126

J

javne organizacije 158, 191, 210,
213, 215, 217
javno financiranje 210, 212, 213,
215, 231
jungovska smer transformativnega
učenja 79, 104

K

kakovostno izobraževanje 13, 16,
164, 185
kakovostno življenje 129, 132,
181, 236

- kapitalizem 13, 30, 65, 104, 116, 131
 kmetovanje 97, 114, 127
 kognitivna disonanca 78, 86, 94
 kognitivnokonstruktivistične teorije 70, 134, 146
 kolonializem 20, 43, 46, 55, 70, 109, 112
 kombinirano izobraževanje 175, 178
 kombiniran raziskovalni pristop 148, 161
 komunikacijsko učenje 77, 94, 144
 konkurenčnost gospodarstva 172, 173, 189, 221
 konstruktivističnorazvojna smer transformativnega učenja 79, 104
 kritična kategorija diskurza 44, 153, 155, 166, 176
 kritična pedagogika 52, 53, 55, 63, 67, 87
 kritična refleksija 36, 47, 51, 71, 75, 86, 87, 202, 223
 kritična smer transformativnega učenja 79, 81, 104
 kritična zavest 32, 46, 54, 56, 59, 60, 87
 kritično mišljenje 23, 28, 54, 62, 173
 krožno gospodarstvo 124, 172, 182, 188
 kultura molka 54, 56, 60, 108
 kulturna dediščina 68, 101, 137, 192
 kulturna invazija 46, 55, 108
 kulturne raznolikosti 39, 40, 129, 197
- L**
 liberalna kategorija diskurza 153, 155, 168, 180
 lokalne skupnosti 139, 165, 184, 186
 lokalno okolje 101, 139, 142, 165, 191, 200, 226
- M**
 marginalizirane družbene skupine 95, 97, 102, 237
 Matejev učinek 194
 medgeneracijske razlike 193, 195
 medijska pismenost 176, 178
 medkulturnost 24, 185, 192
 medvladne organizacije 12, 14, 16, 28, 32, 36, 38, 45, 47, 68, 225, 227
 mentalne navade 71, 76, 78
 metapripovedi 30, 152, 225
 metode izobraževanja 38, 40, 98, 134, 204
 migracije 196, 218
 mikrodokazila 175, 177
 mir 48, 162, 196
 mladi 38, 164, 165, 176, 194, 195, 200, 202, 205, 218
 modelno učenje 101, 141
 modernizem 30, 107, 108, 154
 motivacija 124, 139, 144, 207
- N**
 načini bivanja 11, 71, 92
 načrtovanje programov izobraževanja odraslih 58, 134, 202

- narava 92, 116, 118, 120, 123, 184
 naravne nesreče 38, 196, 230
 naravni viri 94, 120, 124, 142, 184
 nasilje 52, 92, 108, 110, 115, 153
 na učečega se osredinjeno
 izobraževanje 133, 134, 204, 223, 233
 neformalno izobraževanje 12, 16, 67, 97, 157, 190, 202, 203, 228, 242
 neokolonializem 44, 67, 115, 153
 neoliberalizem 67, 125, 154
 neoliberalna kategorija diskurza 152, 169, 179, 186, 188
 nevladne organizacije 20, 25, 31, 93, 138, 158, 191, 215, 225
 nezavedno 79, 83, 110
- O**
- občanska znanost 93, 205, 223
 oblike izobraževanja 17, 24, 40, 70, 72, 93, 245
 odrast 15, 124, 127, 128, 129, 131, 207, 236
 okolje 117, 119, 182, 195, 229
 okoljevarstvo 37, 65, 185, 192, 228
 okoljska dimenzija trajnostnega razvoja 16, 30, 49, 93, 94, 119, 172, 176, 180, 192, 193, 197, 228, 233, 244
 okoljska etika 92, 119, 120, 123, 131, 235
 okoljska kriza 11, 118, 120, 174, 180, 221, 230
 okoljska pravičnost 67, 103, 229, 234
- okoljska smer transformativnega učenja 84, 93, 94, 95, 98, 104
 okoljsko izobraževanje 39, 65, 67, 68
 onesnaževanje 11, 68, 172
 ontologija 83, 114, 122
 ontologije odnosnosti 88, 89, 91
 opolnomočenje 24, 32, 35, 60, 96, 165, 166
 ozaveščanje 32, 34, 35, 52, 59, 68, 185, 234
- P**
- paradigma 52, 63, 80, 109, 115, 116, 236
 paternalističnost 31, 49, 64
 patriarhalni sistem 115, 117, 118, 131
 pismenost 54, 60, 73, 96, 142, 168
 planet 13, 38, 65, 110, 124, 194, 245
 planetarne meje 125, 126, 132
 podjetništvo 164, 169, 183, 188
 podnebna nevtralnost 16, 172, 173, 175
 podnebne spremembe 11, 12, 38, 40, 163, 176, 181, 229, 238
 polarizacija sveta 23, 36, 42, 88
 politična participacija 22, 168, 169, 226
 politika 62, 156, 162, 171, 180, 181, 186, 190, 209, 237
 posthumanizem 107, 116, 119
 postkolonializem 29, 107, 108, 109, 112, 113, 119, 121, 130, 154
 postkolonialna ekokritika 113, 114

postkritični diskurz 154, 156,
166, 180, 197, 198
postmodernizem 29, 108, 154
poststrukturalizem 29, 119, 154
potrošništvo 30, 68, 70, 93
potrošnja 38, 110, 120, 126, 163,
192, 221
predavanje 74, 137, 138, 202
prekvalificiranje 169, 173, 178
preživetje 59, 86, 87, 120
pripadnost skupnosti 27, 88, 99,
128
problematizirajoče izobraževanje
57, 59, 103
proizvodnja 38, 124, 126, 163,
192, 221
projektno financiranje 215, 216,
228

R

racionalno mišljenje 79, 81, 109
radikalno izobraževanje odraslih
52, 53, 56
ranljive skupine 177, 179, 189,
194, 197
rasizem 70, 153
rasna smer transformativnega
učenja 72, 95, 96, 105
rastline 65, 90, 120, 204
razmerja moči 29, 30, 36, 45, 71,
111, 144, 169
razvojno sodelovanje 25, 32, 35,
168
referenčni okvir 71, 76, 77, 78,
87, 90
revščina 11, 12, 33, 38, 40, 162,
196

S

samooskrba 199, 203, 222
samorefleksija 25, 57, 74, 77
simulacija 138, 146, 207
sistemske spremembe 66, 144,
221, 235
sistemsko mišljenje 40, 50, 176,
180, 207
skupno dobro 26, 97, 153, 237
skupnostno delovanje 53, 55, 129
skupnostno izobraževanje 52, 55,
66, 68, 93, 138
sodelovalno učenje 100, 139, 140,
141, 204, 238
solidarnost 22, 28, 45, 46, 111,
163
spiritualnost 80, 88, 89, 92, 109
spretnosti 23, 75, 134, 144, 146,
164, 169, 183, 197
stališča 94, 98, 100, 102, 151, 226
starejši 96, 169, 182, 183, 195,
201, 203
staroselci 108, 113, 114, 139, 199
staroselska znanja 68, 166, 197,
198
status quo 15, 29, 68, 153, 166
struktura pomenov 76, 78, 98
subjektivnost 108, 130, 221, 235
svetovni Jug 31, 46, 134, 233
svetovni nazori 83, 90, 114, 123,
186
svetovni Sever 31, 44, 46, 113,
233

Š

študijski krožki 42, 61, 192, 199

T

tehnološki napredek 86, 125,
166, 174, 181, 221
toplogredni plini 12, 125, 222,
237
trajnost 26, 33, 52, 67
trajnostni razvoj 11, 34, 37, 38,
40, 42, 47, 50, 124, 156, 162,
166, 171, 180, 186, 228, 233
trajnostni življenjski slog 40, 229,
238
transformacija 50, 78, 82, 84, 128,
129, 164, 165, 237
transformativna vizija 85, 86, 87
transformativno učenje 40, 71,
72, 75, 79, 81, 82, 86, 88, 92,
93, 94, 96, 97, 98, 99, 100,
104, 207
trg dela 169, 176, 178, 183, 187,
188, 197

U

učeci se 14, 35, 39, 54, 56, 57, 90,
180
učenje učenja 139, 143
učenje za zeleni prehod in
trajnostni razvoj 175, 180
učne skupine 54, 69, 79, 96, 243
učni proces 24, 25, 57, 68, 69, 72,
97, 101, 136, 139
učno okolje 80, 96, 99, 133, 243
umetniške prakse 100, 133, 201,
202, 205
usposabljanje 23, 44, 142, 164,
173, 174, 183, 185, 219
utopičnost 67, 103, 129, 234, 246

V

varnost 114, 129, 196
vedenje 13, 24, 83, 98, 176, 221
védenje 88, 90, 104, 112, 114,
130
vesolje 88, 89, 91
vladavina prava 22, 26, 49, 163,
183
voda 39, 68, 94, 142, 192
vojna 20, 48, 196
vrednote 14, 22, 27, 33, 45, 62,
85, 97, 123, 164, 171, 197
vseživljenjsko učenje 13, 14, 16,
33, 164, 167, 168, 169, 177,
178, 182, 185, 187

Z

zanikanje 30, 85, 87, 94, 110, 114
zaposljivost 152, 174, 183, 188,
197, 221
zasebne organizacije 32, 157,
163, 191, 213
zatirani 30, 54, 60, 108
zdravje 33, 129, 168, 185, 196
zelene kompetence 197, 198, 221
zeleni prehod 173, 174

Ž

živali 64, 65, 68, 119, 120

Imensko kazalo

A

Abdi, Ali A. 27, 31
Adorno, Theodor W. 123
Agnew, Melanie 25, 26
Aguayo, Claudio 138
Akehi, Meg 97, 99, 100
Allen, Yvette 28
Allman, Paula 62
Andreotti, Vanessa 29, 31, 44, 46,
108, 109, 110, 112, 114, 151,
152, 154, 155, 221, 225, 236
Antunes, Angela 66, 69
Apple, Michael W. 64
Arbeiter, Jana 25, 33
Arnuš, Nina 25, 200, 202, 206, 216
Au, Wayne 64

B

Bainbridge, Alan 97
Bazjako, Tina 203, 216
Beer, Wolfgang 65
Bentz, Julia 97, 100
Bianchi, Guia 173, 222
Biesta, Gert 64

Biro, Susan C. 97, 99, 100
Blackburn, James 64
Blalock, A. Emiko 97, 99, 100
Boff, Leonardo 66
Bogataj, Nevenka 93
Bookchin, Murray 123
Bourn, Douglas 14, 15, 16, 20,
22, 24, 25, 27, 32, 34, 36, 37,
42, 46, 229
Bowen, Glenn 150, 160
Brennan, Andrew 120, 121, 123
Bridwell, Sandra D. 80, 98, 101
Brookfield, Stephen 81, 82
Buckler, Carolee 14, 16, 38, 40,
42, 47, 229
Bučar, Maja 31, 33, 230

C

Callicott, J. Baird 121
Cameron, Paula S. 97, 100
Capra, Fritjof 66, 89
Chen, Peiyong 97, 101, 102, 221
Clover, Darlene 13, 223
Cook, Bradley J. 100, 101, 102

Cosme, Inês 126, 127, 128
Cranton, Patricia 72, 75, 81
Creech, Heather 14, 16, 38, 40,
42, 47, 229
Creswell, John W. 147, 149, 161

D

Daly, Herman 125, 126
Darwin, Charles 121
Davids, Nuraan 31, 109
Davies, Ian 20, 21, 30
d'Eaubonne, Françoise 116
Decuyper, Mathias 13
de Haan, Gerhard 65
Deleuze, Gilles 151
Del Negro, Gaia 97
Descartes, René 109
Dewey, John 135
Diduck, Alan 94
Dietz, Rob 129
Dill, Jeffrey S. 29, 31
Dirkx, John 79, 102
Drobne, Maja 192, 201, 206,
218
Dunning, David 194
Duveskog, Deborah 98

E

Eames, Chris 138
Einstein, Albert 89
Elfert, Maren 14, 15, 224, 227
English, Leona M. 95, 96, 97,
100, 101, 115
Evans, Mark 21
Evans, Rob 13, 38

F

Field, John 171, 225

Findeisen, Dušana 195, 201, 203
Finnegan, Fergal 71, 82
Fleming, Ted 81, 82, 95, 102
Fleuri, Reinaldo 68, 69
Formosa, Marvin 98, 99
Foster, Emma 116, 119
Foucault, Michel 109, 152
Freire, Paulo 17, 32, 46, 49, 51,
53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 63,
65, 66, 67, 70, 103, 107, 135,
221, 234
Friis-Hansen, Esbern 100, 101
Frodeman, Robert 121
Furlan, Meta 98
Furlan Štante, Nadja 116, 117

G

Gaard, Greta 119
Gadotti, Moacir 53, 54, 65, 66,
69
Galea, Roberta 98, 99
Gandhi, Leela 108, 109, 112, 116
Gelpi, Ettore 52
Gillies, Robyn M. 139
Giroux, Henry A. 62, 64, 108
Golan, Daphna 97, 99, 101, 102
Golob, Nika 47
Gontarska, Marta 14, 16, 226
Gramsci, Antonio 52
Gregorčič, Marta 56, 109, 111
Grigorov, Stefan 68, 69
Groen, Janet 98, 99
Grotlüschen, Anke 28
Grušovnik, Tomaz 53, 56, 64, 94,
120, 121, 122
Guimarães, Paula 14, 16, 226
Gunnlaugson, Olen 80, 81, 82, 85
Gutierrez, Francisco 65, 66

- H**
Habermas, Jürgen 73, 76, 81
Hansmann, Ralph 12, 15, 37, 42
Hartmeyer, Helmuth 24, 25, 45
Hassi, Marja-Liisa 97, 100
Hicks, David 23, 31
Hočevar Ciuha, Senka 17, 123
Hoggan, Chad 79, 82, 83, 84
Holford, John 171
Honneth, Axel 81
hooks, bell 52, 63
Hopkins, Susan 97, 99
Horkheimer, Max 123
Huggan, Graham 113, 114
Hyland-Russell, Tara 98, 99, 101, 102
- I**
Illeris, Knud 72, 73, 74, 82, 95, 102
Illich, Ivan 52, 66
Irving, Catherine J. 95, 96, 97, 100, 101, 115
Ivančič, Angelca 42, 47
- J**
Jandrić, Petar 52, 53
Jarvis, Peter 53, 135
Jelenc Krašovec, Sabina 52, 56
Johnson-Bailey, Juanita 96, 102
Johnson, David W. 139
Jones, Peter 79, 104
Jung, Carl 79
- K**
Kahn, Hilary E. 25, 26
Kahn, Richard 65, 66, 67
Kajfež Bogataj, Lučka 9, 11
Kallis, Giorgos 125, 128
Kavka Gobbo, Živa 26, 43, 200, 205, 206, 207, 228
Keen, Cheryl H. 99, 101
Kegan, Robert 75, 80, 82
King, Kathleen P. 97, 99, 100
Kirn, Andrej 120
Kitchenham, Andrew 70, 73
Knowles, Malcolm S. 135
Kobal, Tadej 194, 202, 217
Kokkos, Alexis 81
Kolb, David A. 135, 136, 137
Kolnik, Karmen 47
Kolšek, Gaj 194, 203
Kopnina, Helen 15, 42, 122, 124, 125, 130
Kozlovič, Manca 195, 201, 205, 218
Krajnc, Ana 53, 55, 56
Krause, Johannes 15, 16, 23, 31, 34, 35, 37, 44
Kregar, Saša 228
Kristl, Nina 139
Kroflič, Robi 63, 117
Kruder, Brigita 192, 195, 200, 215, 219
Kruger, Justin 194
Kučan, Alenka 194, 199, 214
Kump, Sonja 54, 56
- L**
Lange, Elizabeth A. 52, 53, 70, 72, 81, 84, 88, 89, 92, 97, 99, 109, 221
Latouche, Serge 127, 128
Laursen, Sandra L. 98, 100
Lee, Ya-Hui 98, 102
Leicht, Alexander 14, 40, 47, 84, 94
Leopold, Aldo 121
Levine, Joe 73

Lewin, Kurt 135
Ličen, Nives 16, 40, 42, 47, 52,
56, 70, 123, 143, 223
Liebman, Martin 151
Liegey, Vincent 15, 129
Lima, Licínio C. 52
Lingard, Bob 150, 160

M

Madsen, Susan R. 100, 101, 102
Mansholt, Sicco 127
Marcus, Herbert 66
Marentič Požarnik, Barica 137,
139, 223
Marsick, Victoria 73, 74, 143
Mayo, Peter 52, 61
McCloskey, Stephen 20, 32, 36,
46, 48
McLaren, Peter 52, 53
Mezirow, Jack 17, 46, 51, 70, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81,
82, 83, 86, 92, 95, 98, 102,
103, 104, 105, 107, 155, 221,
234, 235
Mikulec, Borut 27, 52, 56, 62,
64, 70, 73, 108, 171, 195, 225,
227, 231
Milana, Marcella 13, 14, 21, 26,
27, 29, 39, 43, 46
Misiaszek, Greg William 52, 65,
67, 69, 70
Mlinar, Anton 120, 123, 228
Morrice, Linda 97, 101, 102
Morris, Thomas Howard 134,
137
Moyer, Joanne M. 84
Možina, Tanja 56

N

Næss, Arne 122
Nagata, Yoshiyuki 15, 43, 231
Nelson, Anitra 15, 129
Németh, Balázs 162, 171, 225
Noguchi, Fumiko 16, 142, 223
Norva, Y. S. Lo 120, 121, 123
Ntiri, Daphne W. 96, 97

O

O'Brien, Karen 97, 100
O'Neill, Daniel W. 127, 129
Orlović Lovren, Violeta 14
O'Sullivan, Edmund 71, 80, 84,
86, 87, 88, 94, 104, 221

P

Pashby, Karen 21, 27, 28, 29, 31,
152, 154, 155, 225
Paulston, Rolland G. 151
Peklaj, Cirila 140, 141
Piaget, Jean 135
Pickett, Kate 129
Pike, Anne 97, 99
Pike, Graham 22, 23, 44
Plano Clark, Vicki L. 147
Plut, Dušan 126, 129
Popović, Katarina 14
Prado, Cruz 65, 66

R

Radovan, Marko 134, 135, 139, 143
Rajacic, Agnes 20, 24, 25, 45
Reid, Alan 21
Reyes, Zenaida Q. 97, 100, 101
Rizvi, Fazal 150, 160
Robinson, Johanna Amalia 93
Routley, Richard 121

S

Salgado, Sebastiao 66
 Salleh, Ariel 115, 118
 Samaluk, Barbara 109
 Sandoval, Carolyn L. 97, 99,
 100
 Sant, Edda 32, 33, 36, 43,
 229
 Santos, Boaventura de Sousa 66,
 109, 111, 114, 117
 Santos, Milton 66
 Scheunpflug, Annette 24, 25, 26,
 229
 Schugurensky, Daniel 54, 62, 64
 Shalhoub-Kevorkian, Nadera 97,
 99, 101, 102
 Shiva, Vandana 115, 116, 118
 Sinclair, A. John 84, 93, 94
 Singh, Shalini 14, 31, 32, 33, 36,
 37, 38, 43, 47, 227
 Skubic Ermenc, Klara 14
 Smith, Kimberly K. 122
 Spinoza, Baruch 122
 Spring, Lauren 97, 100, 101
 Stein, Sharon 29, 30, 46, 109,
 110, 112, 113, 114, 155
 Suša, Rene 25, 151
 Swanson, Dalene 31, 110
 Syrnyk, Corinne 98, 101, 102

T

Tarozzi, Massimiliano 14, 21, 26,
 27, 29, 39, 43, 46
 Taylor, Edward W. 75, 79, 81, 83,
 95, 96, 97, 104
 Tiffin, Helen 113, 114
 Tikly, Leon 15, 43
 Tuck, Eve 46, 109, 113, 114

U

Udovič, Boštjan 31, 33, 230

V

Valencia, Minda C. 97, 100, 101
 van den Bergh, Jeroen C. J. M.
 128, 129
 Verma, Ashok Kumar 120, 122
 Vrtič, Patricija 204, 209, 211,
 218, 219
 Vončina Vodeb, Vida 61, 117
 von Kotze, Astrid 116, 117, 118,
 221
 Vuga, Melanie 199

W

Wallis, John 62
 Wals, Arjen E. J. 13, 39
 Walters, Shirley 116, 117, 118, 221
 Webb, Sue 14
 Wegimont, Liam 45
 Wilber, Ken 79, 80
 Wildemeersch, Danny 64
 Williams, Lewis 70, 114
 Woods, Robert 99, 101

Y

Yang, K. Wayne 46, 109, 113, 114
 Ydesen, Christian 224, 227

Z

Zuber-Skerritt, Ortrun 143, 144

Ž

Živčič, Lidija 15, 128

