

Danes za jutri

Znanstvene monografije
Fakultete za management Koper

Uredniški odbor

izr. prof. dr. Roberto Biloslavo

prof. dr. Štefan Bojnec

prof. dr. Slavko Dolinšek

doc. dr. Justina Erčulj

izr. prof. dr. Tonči A. Kuzmanić

prof. dr. Zvone Vodovnik

ISSN 1855-0878

Danes za jutri

Razmišljanja o vzgoji in izobraževanju
za trajnostni razvoj

Uredila Suzana Sedmak



*Danes za jutri: razmišljanja o vzgoji
in izobraževanju za trajnostni razvoj*

Uredila · viš. pred. mag. Suzana Sedmak

Strokovna recenzenta · izr. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek
in doc. dr. Igor Jurinčič

Izdala in založila · Univerza na Primorskem,
Fakulteta za management Koper,
Cankarjeva 5, 6104 Koper

Risbe in oblikovanje · Alen Ježovnik
December 2009

© 2009 Fakulteta za management Koper

*Monografija je izšla s finančno podporo
Javne agencije za knjigo Republike Slovenije*

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.014

37.015:31:502.131.1

DANES za jutri [Elektronski vir] : razmišljanja o vzgoji
in izobraževanju za trajnostni razvoj / uredila Suzana Sedmak ;
[risbe Alen Ježovnik]. - El. knjiga. - Koper : Fakulteta
za management, 2009. - (Znanstvene monografije Fakultete
za management Koper, ISSN 1855-0878)

Način dostopa (URL): [http://www.fm-kp.si/
zalozba/ISBN/978-961-266-061-1.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-061-1.pdf)

ISBN 978-961-266-061-1

COBISS.SI-ID 249219328

Kazalo

- Predgovor · 7
- 1 Globalizacija, potrošništvo in trajnostni razvoj
Anita Trnavčević in Roberto Biloslavo · 11
 - 2 Izobraževanje za trajnostni razvoj – opredelitev področja
Suzana Sedmak · 21
 - 3 Pogled navzven – tuje izkušnje in prakse
Suzana Sedmak · 39
 - 4 Pojem trajnostnega razvoja v učnih načrtih
Suzana Sedmak in Justina Erčulj · 57
 - 5 Trajnostni razvoj in trajnostna potrošnja v kurikulumu:
raziskava med dijaki in učitelji
Suzana Sedmak in Anita Trnavčević · 77
 - 6 Vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v učenje in poučevanje
Suzana Sedmak · 97
 - 7 Trajnostna potrošnja in izobraževanje
Suzana Sedmak · 113
 - 8 Oblikovanje vrednot trajnostnega razvoja
Justina Erčulj · 125

Predgovor

V drugi polovici leta 2009 se prevešamo tudi v drugo polovico desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Kot nalašč pravi čas za nekaj razmislekov o konceptu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. V zadnjem desetletju so se prizadevanja za ustrezno prilagoditev izobraževalnih sistemov in izobraževalnih procesov v smislu trajnosti oziroma trajnostnega razvoja močno okrepila. Poleg že omenjenega desetletja (2005–2014) je trajnostni razvoj tudi cilj Evropske unije, ki trajnostni razvoj razume kot ohranitev zmožnosti Zemlje, da omogoča življenje v vsej njegovi raznolikosti, temelji pa na načelih demokracije, enakosti spolov, solidarnosti, pravne države in spoštovanja temeljnih pravic, vključno s svoboščinami in enakimi možnostmi za vse. Tudi v Strategiji razvoja Slovenije je med ključnimi nacionalnimi razvojnimi cilji za obdobje 2006–2013 zapisano trajnostno povečanje blaginje in kakovosti življenja posameznic in posameznikov ter vzdržno povečevanje gospodarske rasti in zaposlenosti na podlagi načel trajnostnega razvoja in dolgoročnega ohranjanja ekonomskih, socialnih in okoljskih ravnotežij. Pred dvema letoma so bile tudi v Sloveniji, podobno kot v mnogih drugih evropskih državah, predstavljene Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja.

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

V pričujoči monografiji so raziskani različni vidiki vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) in koncepti, ki se širše nanašajo na VITR.¹ V prvem poglavju VITR umestimo v širši kontekst globaliza-

1. Predstavljeni so rezultati raziskovalnega projekta Vključevanje elementov trajno-

cije in potrošniške družbe. Sledijo poglavja, ki ožje raziskujejo pojem VITR. Predstavljene so tuje prakse na šolskem področju, temu pa sledi analiza slovenskih učnih načrtov za obvezne predmete osnovne šole in gimnazije. Seveda smo se osredotočili predvsem na ugotavljanje stanja glede vključenosti tem trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje. Sledi predstavitev rezultatov raziskave, ki je bila izvedena med slovenskimi dijaki in njihovimi učitelji. Z raziskavo med dijaki smo ugotavljali, kateri elementi trajnostne potrošnje se pojavljajo v kurikulumu, hkrati pa tudi njihovo informiranost, stališča, ravnanja v vlogi potrošnikov, zaznavanje odgovornosti potrošnikov. Raziskava, opravljena med učitelji, pa nam je dala celovitejšo sliko glede stanja vključenosti elementov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v učnih načrtih ter glede prenosa teh vsebin v pouk. V nadaljevanju sledijo razmišljanja o splošnih vidikih vključevanja trajnostnih vsebin v šolski kurikulum, pa tudi vsebine, ki bi jih bilo po našem mnenju priporočljivo vključiti v šolski kurikulum. Besedilo sklenemo s poglavjem o oblikovanju vrednot trajnostnega razvoja v okviru šolske organizacijske kulture.

V zadnjem desetletju in še posebno v zadnjih letih je produkcija znanstvene in strokovne literature s področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj zelo velika. Tako rekoč vsak dan prihajajo iz tiskarn novi naslovi, v zadnjih letih je začelo izhajati tudi nekaj znanstvenih revij, katerih glavna tema je prav vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Po eni strani to seveda pomeni, da se znanje, dojemanja, koncepti hitro spreminjajo, nadgrajujejo, prilagajajo lokalnemu kontekstu,² kar je v skladu z videnjem trajnostnega razvoja kot procesa, predvsem procesa učenja. Po drugi strani pa seveda raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj vpliva na spremembe v izobraževalnih sistemih na regionalni, državni, lokalni ravni. Tudi v Sloveniji je v zadnjih letih vedno več literature s tega področja, seveda pa bi želeli, da bi je bilo še več.

stne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum. Sredstva za izvedbo projekta sta zagotovila Ministrstvo za šolstvo in šport in Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije. Projekt je bil izveden na Fakulteti za management Koper Univerze na Primorskem med letoma 2006 in 2008.

2. Tako je na primer tudi ob pozornem branju dokumentov Združenih narodov, ki so izšli v zadnjem desetletju, zaznati premik od precej preskriptivnega, mehanicističnega dojemanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj k manj mehanicističnemu dojemanju, kjer velja, da prenos znanja in ozaveščanje samo ne bosta pripeljala k trajnostni prihodnosti.

Prav tako se v zadnjih letih veliko dogaja na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Na državnih ravneh se pripravljajo in uporabljajo ključni dokumenti, ki omogočajo vključevanje trajnostnega razvoja v šolske kurikule, šolske oblasti se odločajo o načinih vključevanja v lokalno okolje, učitelji se v marsikateri državi že sistematično izobražujejo o učenju in poučevanju za trajnostni razvoj. Na tem področju je nenehno veliko sprememb – kar je včeraj veljalo za novost, je danes morda že zastarelo, kar se je še pred nekaj leti zagovarjalo, se danes morda ne več . . . Toda prav v tem se zrcali proces učenja za trajnostno prihodnost; ne vemo namreč, kaj nam bo prihodnost prinesla in na kaj se moramo pripraviti ter česa konkretno »naučiti«, vemo pa, da se bomo morali naučiti hitrega in inovativnega odzivanja za trajnostno prihodnost. Trajnost je, če povzamemo Scotta, proces, skozi katerega se bomo morali učiti živeti bolj uglašeno z okoljem, zato trajnostni razvoj brez učenja ne bo dosežen. Trajnostni razvoj vidi kot učni proces, skozi katerega je mogoče izgraditi sposobnost ljudi, da bi živeli bolj trajnostno.

In za konec še misel, ki nas je pri našem delu vseskozi spremljala. Strinjamo se s pomembnostjo, ki jo ima izobraževanje za trajnostno prihodnost, hkrati pa menimo, da je izobraževanje samo ena od (sicer nujnih) poti do trajnostne prihodnosti. Šola se ne razvija, ne deluje v izolaciji od drugih procesov, ki potekajo v družbi, prav tako ne vpliva izključno na te procese. Zato naj tudi vpeljevanje in razvijanje vzgoje in izobraževanja v šolski prostor ne postane nova ideologija, ki ji bo treba za vsako ceno slediti. Izobraževanje za trajnostni razvoj bo v prihodnosti zahtevalo – če naj bi vodilo v pravo smer – veliko posluha vseh vpletenih in sodelovanja med njimi, to so državne institucije, šolske oblasti, učitelji in učenci, starši, lokalne skupnosti, lokalno gospodarstvo. Vsekakor pa naj se na ramena mladih ne nalaga (pre)več odgovornosti, kot so je sposobni in tudi upravičeni nositi. Ob razmišljanju in sprejemanju politik, dejavnosti, načrtov na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj bi bilo vsekakor treba razmisliti o Jensnovi in Schnackovi trditvi, da naloga šole ni in tudi ne more biti reševanje političnih problemov družbe. Prav tako naj njena naloga ne bi bila izboljševanje sveta s pomočjo dejavnosti učencev, je pa te dejavnosti nujno evalvirati z vidika njihove izobraževalne vrednosti – in bistveni dejavnik (tudi za trajnostno prihodnost) je, česa se učenci naučijo iz sodelovanja v teh dejavnostih.

1 Globalizacija, potrošništvo in trajnostni razvoj

Anita Trnavčević in Roberto Biloslavo

Globalizacija

Beseda globalizacija je v vsakdanjem življenju pogosto rabljena in izrabljena. Z njo poskušamo pojasniti vse neznano, morda bolje rečeno nevidno, in tisto, česar ne moremo pojasniti, pa to pripišemo globalizaciji. V času ekonomske krize razpravljamo o globalni krizi; globalizacija naj bi vplivala na vse sfere posameznikovega življenja – od izgube službe do razvoja multikulturnih skupnosti, nastanka supranacionalnih organizacij in do sprememb v razumevanju in vlogi nacionalnih držav. Globalizacija je »kriva« za unificiranje kulturnega prostora, saj lahko, na primer, vsepovsod poslušamo isto glasbo, gledamo iste televizijske kanale in po različnih komunikacijskih poteh komuniciramo s komer koli na svetu in kadar koli. Globalizacijo torej zaznamujejo drugačno razumevanje in doživljanje časa in prostora (Appadurai 1990; Inglis 2005), pa tudi številni in potencialno nasprotujoči si pomeni (Inglis 2005, 111). Globalizacija je tudi »kriva« za vedno večje razlike, za kontekstualno gledanje na globalno. Zaradi nje naj bi svet postal še bolj razdeljen na elite in ostale. V vsakdanji rabi te besede pa ji pripisujemo predvsem ekonomsko vlogo. Zdi se, da kot primarno ekonomski pojav globalizacija vključuje nastanek svetovnih prostih trgov in pomeni širitev kapitalističnih sistemov proizvodnje in porabe.

Ne glede na to, ali smo globalizaciji naklonjeni ali smo do nje kritični, obstaja skupno mnenje, da je gre pravzaprav za pojav multinacionalnega kapitalizma. Vendar s pojmom globalizacija označujemo več kot samo spremembe v ekonomski sferi, saj posega v vse sfere družbenega življenja. Giddens (1990, 64) meni, da pomeni intenzivnejšo socialno povezanost na tak način, da oddaljeni dogodki vplivajo na lokalne na različne načine in v različnih oblikah, predvsem pa je značilna kompleksnost teh povezav. Gre torej za intenzivnejše, hitrejše, globlje in širše povezovanje (Wells 2008). Albrow (v Inglis 2005) opredeljuje globalizacijo z vidika povečanega vpliva globalnih praks na življenje ljudi. Te globalne prakse so različne – od tega, da lastnik zapre tovarno v neki državi

in preseli proizvodnjo v državo, kjer je delovna sila cenejša, do tega, da starši izbirajo šolo in se zaradi vzgoje in izobraževanja svojih otrok selijo v oddaljen kraj, vendar ohranjajo svojo socialno mrežo. Globaliziran svet tako ne postaja manjši, morda bi lahko rekli, da postaja večji in na poseben način tudi homogen ali – če pretiravamo – standardiziran, saj tudi oblike mišljenja in delovanja postajajo enake.

Barrow, Didou Aupetit in Mallea (2003, 1) menijo, da je beseda globalizacija splošno uporabljena, da z njo zaobjamemo različnost ekonomskih, kulturnih in političnih trendov, ki vsak posebej raztegujejo meje socialnih sistemom v svetu prek meja nacionalnih držav. Globalizacijo tako povezujejo s tehnološkimi spremembami, ki svet delajo majhen, in hkrati pravijo, da o njej največkrat govorimo z ekonomskega vidika. Beck (2003, 37) trdi, da je globalizacija prav gotovo najbolj uporabljena – zlorabljena – in najredkeje definirana, verjetno najbolj napačno razumljena, najbolj nebulozna in politično najučinkovitejša (udarna in sporna) beseda zadnjih in tudi prihodnjih let.

Rosenberg (2000, 2) pravi, da je globalizacija vendarle razlagalna shema, ki je prepredena s težavami. Sama beseda je po njegovem mnenju v osnovi deskriptivna kategorija, ki označuje geografske razsežnosti družbenih procesov oziroma, navaja Giddensovo definicijo, gre za intenzifikacijo družbenih odnosov po vsem svetu. Z njo pogosto želimo pojasniti ne samo globalizacijo kot razvojno posledico nekaterih zgodovinskih procesov (prav tam, 2), ampak tudi globalizacijo, ki razlaga spremenjen značaj modernega sveta (prav tam, 3). S tem smo eksplanandum spremenili v eksplanans oziroma razloženo v tisto, ki razlaga.

Vsekakor globalizacijo, ali bolje rečeno globalizacijske procese, zaznamujejo kompleksnost, dinamičnost in obseganje vseh področij družbenega življenja. Zato vsakdanjega življenja ne moremo več proučevati zgolj lokalno (Inglis 2005), kar pomeni, da tudi šolstva, šol ter vzgoje in izobraževanja ne moremo obravnavati le z lokalnega vidika, saj otroci in mladostniki niso vpeti samo v lokalno, temveč tudi v globalno mrežo.

Potrošništvo

Naša družba je potrošniška družba, trdi Bauman (2005, 23). Potrošnik je oseba, ki troši; in potrošiti pomeni porabiti nekaj; pojesti, ponositi, igrati se z nečim in še drugače povzročiti zadovoljitev posameznikovih potreb ali želja. V našem delu sveta je denar tisti, ki »mediira« med željami in zadovoljstvom; biti potrošnik pomeni tudi – običajno pomeni – pridobiti stvari, ki jih želimo uporabiti: jih kupiti, plačati zanje in jih s

tem narediti za izključno lastnino posameznika in preprečiti vsakomur, da jih lahko uporablja brez privoljenja posameznika (Bauman 2005, 23). In hkrati potrošnja pomeni tudi uničevanje, saj stvari, ki jih konzumiramo (trošimo) izginjajo, pa naj bo to dejansko (fizično), ko nekaj pojemo, ali pa simbolno, ko nekaj izgubi svojo vlogo, saj ni več želen ali potreben »predmet«.

Bauman (2005) pa posebej opozarja, da potrošnja ni nič novega v današnji družbi. Potrošnja obstaja od začetkov zgodovine človeštva. Razlika je samo v tem, da je danes središče posameznikovega življenja. Potrošniška družba oblikuje posameznika predvsem kot potrošnika. Sredstvo za oblikovanje potrošnika pa je marketing. Enačenje dobrega življenja s potrošnjo je središče ideologije marketinga. Tržniki učijo, da naj bi bil posameznik nenehno nezadovoljen in da je to nezadovoljstvo najlaže zmanjšano s tem, da trošimo (Molnar 2005, 44). Jarvis (2008, 20) trdi, da je potrošnike treba prepričevati o njihovih potrebah, kar je naloga oglaševanja, in s tega vidika opravlja oglaševanje funkcijo ideološkega aparata; to je Althusser trdil tudi za izobraževanje in religijo. Danes je oglaševanje ideološki aparat globalnega kapitalizma. V potrošniški družbi je potrebno nenehno propagiranje določenih življenjskih slogov in ustvarjanje potreb, trdi Jarvis (2008), ki naj bi jih posameznik potrošnik in skupine zadovoljevali.

Seveda lahko gledamo na oglaševanje tudi z drugih zornih kotov in Jarvisove trditve problematiziramo. Vendar je nasičenost z oglasi in različnimi drugimi marketinškimi izdelki v današnjem času izrazita, merjenje uspešnosti pa sestavni del prakse tržnikov. Jarvis (2008) trdi, da gre za prepričevanje o potrebah, ne zgolj za informiranje o izdelkih, storitvah. Izpostavljeni smo »pranju možganov« kljub možnosti, da na primer lahko izklopimo televizor, ko se pojavijo oglasi. V poplavi pisnih gradiv, jumbo plakatov in drugega materiala se namreč težko izognemo temu, da za trenutek »zaznamo« sporočilo. Ne nazadnje je oglaševanje tudi tako zasnovano.

Prav potrošniška mrzlica, ki jo je kapitalizem prek procesa globalizacije prenesel v skoraj vse dele sveta in se kaže kot nenehno in takojšnje zadovoljevanje želja in potreb (na tem mestu je treba še enkrat poudariti, da oglaševanje igra na to, da želje posameznika postanejo njegove potrebe), je temeljni motiv za vprašanje, ali lahko takšna družbena paradigma vzpostavi potrebno ravnotežje med razpoložljivimi naravnimi viri in porabo teh. Potrošništvo ne samo, da spodbuja željo po takojšnjem zadovoljevanju želja, kot smo predhodno zapisali, ampak celo za-

vrača nekatere klasične družbene vrednote. Tak primer, ki izhaja še iz poljedelske družbe, je na primer današnje varčevanje zaradi morebitne prihodnje slabe »žetve«. Izguba teh klasičnih vrednot zgolj še spodbuja brezmejno kopičenje trenutnih potešitev, ki v trenutku, ko jih potešimo, izgubijo vso svojo vrednost (na primer v nekaterih zahodnih državah se dramatično povečuje število posilstev prav zaradi nebrzdane želje po takojšnjem zadovoljevanju, pri čemer je subjekt – ženska samo objekt zadovoljevanja trenutne potrebe).

Trajnostni razvoj skozi politike

Trajnostni razvoj vsebuje tri dimenzije; to so družbena, okoljska in ekonomska dimenzija (Gough in Scott 2006). Te dimenzije in tudi sam izraz pa so uporabljeni tudi v političnih in gospodarskih dokumentih. V svetovnem merilu je eden od najpogosteje omenjenih tovrstnih dokumentov deklaracija o okolju in razvoju iz Ria de Janeira, ki je bila sprejeta v okviru konference Združenih narodov leta 1992. Ta v svojem prvem načelu navaja, da ima človeška družba osrednje mesto v skrbi za trajnostni razvoj in da je zato odgovorna za zdravo in produktivno življenje v harmoniji z naravo (<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=78&ArticleID=1163>). Drugi tak dokument je strategija Ekonomske komisije Združenih narodov za Evropo z naslovom Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece, ki je nastala v okviru srečanja na visoki ravni ministrov za izobraževanje in okolje leta 2005 v Vilni. V njej je zapisano (Unece 2005): »Naša vizija prihodnosti opisuje regijo, ki sprejema skupne vrednote solidarnosti, enakopravnosti in vzajemnega spoštovanja med prebivalci, državami in generacijami. Za regijo so značilni trajnostni razvoj, vključno z gospodarsko vitalnostjo, pravičnost, socialna kohezija, varstvo okolja in trajnostno gospodarjenje z naravnimi viri, tako da so izpolnjene potrebe sedanje generacije brez ogrožanja sposobnosti prihodnjih generacij za izpolnjevanje njihovih potreb.«

Strategija razvoja Slovenije (Šušteršič, Rojec in Korenika 2005, 7–8) poudarja, da Slovenija potrebuje nov razvojni model, odmik od gradu-alističnega pristopa in reformni zasuk, ki bo zagotavljal večje konkurenčne sposobnosti ob trajnostnem razvoju. Kritika, da prejšnji model ne vsebuje trajnostnega razvoja, najbrž drži, če pomislimo, da se je sam izraz pojavil razmeroma pozno. Bakerjeva (2006) piše o sredini 80. let prejšnjega stoletja kot o obdobju, ko so razprave o trajnostnem razvoju začele »cveteti«. Slovenija je z dokumentom Strategija

razvoja Slovenije v segmentu videnja trajnostnega razvoja in vpletenosti tega v razvoj vnesla novo dimenzijo v strategijo razvoja. Vendar niso samo snovalci politik (angl. policy makers) prepoznali potrebe po trajnostnem razvoju in njegovi aktualnosti. Izraz trajnostni razvoj je namreč pogosto uporabljen tudi v programih političnih strank. Tako na primer na spletni strani LDS najdemo v ciljih programa zapisano (<http://www.lds.si/si/program/>):

Gospodarstvo: visoka konkurenčnost kot slovenski nacionalni interes;
 finance: pošten, prijazen in pregleden davčni sistem;
 energetika: trajnostna, konkurenčna in varna energija;
 kmetijstvo: naša okoljska in prehranska varnost;
 turizem: trajnostno naravnani turistični razvoj;
 promet: svoboda gibanja: uporabniku prijazen prometni sistem.

Podobno je tudi v programu SDS, v katerem je na primer v 26. točki opredeljeno (<http://www.sds.si/o-stranki-2864/program/>):

Trajnostni razvoj ne zahteva le zdravega in uspešnega gospodarstva. To je sicer prvi pogoj zanj, vendar so potrebne še socialna, okoljska, izobraževalna, kulturna in varnostna politika. Vse te politike skupaj zagotavljajo regionalno in prostorsko skladen razvoj, ki bo predmet širokega političnega in družbenega soglasja ter bo hkrati zagotavljal evropsko kakovost življenja vsakega posameznika, ne glede na to, v katerem delu države bo živel in ustvarjal.

Še bi lahko nizali primere s področja izobraževanja, na primer vzgoja za trajnostni razvoj in še druge. Kar želimo pokazati, je dejstvo, da se je izraz trajnostni razvoj dobro uveljavil tako v strokah kot tudi v politiki. V programih političnih strank ga lahko razumemo kot promocijsko vrednost, ki jo poudarjanje trajnostnega razvoja prinaša posamezni stranki. Ali če rečemo drugače: poudarjanje trajnostnega razvoja je lahko konkurenčna prednost posamezne stranke. Če pogledamo zgoraj omenjena primera, se s tako trditvijo ne bi mogli strinjati. Konkurenčno prednost namreč nekdo/nekaj ima, če ima lastnost, dobrino ipd., ki je konkurenca nima. Nekateri avtorji, na primer Bakerjeva (2006), opozarjajo, da je ta izraz vendarle nejasen. Vsesplošno ponavljanje trajnostnega razvoja v programih in dokumentih strank je torej lahko razumljeno kot splošno uveljavljena floskula. Če pa pogledamo definicije

koncepta trajnostnega razvoja, vidimo, da so različne, kar opozarja tudi Bakerjeva (2006, 27), ki trdi, da pomanjkanje jasnosti daje politično prednost, ker dovoljuje skupinam z različnimi in pogosto nasprotujočimi si interesi dosežati neko skupno osnovo, na kateri so lahko razvite konkretne politike. Opozarja, da je pomembnejše, da razumemo trajnostni razvoj kot kompleksen koncept, ki ga načelno vsi razumemo, vendar tem konceptom v delovanju pripisujemo različne vloge in za njihovo uresničevanje uporabljamo različne strategije. Avtorica (prav tam) pravi, da o trajnostnem razvoju lahko razpravljamo podobno kot o demokraciji, enakih možnostih in svobodi. Daly (2007, 36) govori o pravici, resnici in lepoti kot abstraktnih besedah, kako jih uporabljamo in kako jih udejanjamo, pa je tisto, kar abstraktno naredi konkretno. In prav zato trajnostni razvoj, o katerem nenehno razpravljamo, ga izzivamo in posledično razvijamo nove oblike in delovanja v praksi, ne prinaša konkurenčne prednosti strankam, dokler ostaja samo kot abstrakten pojem v programu. Šele ko ga skozi različne oblike delovanja udejanjamo, lahko pomeni konkurenčno prednost.

Trajnostni razvoj v današnjem svetu pogosto obravnavamo predvsem z dveh vidikov, to sta ekološki oziroma okoljevarstveni in ekonomski. Še posebno v sedanji gospodarski recesiji se ti dve dimenziji odpirata kot zelo pomembni, saj je tekma na globalnih trgih intenzivna, pridobivanje konkurenčne prednosti tako posameznih nacionalnih držav (njihovih gospodarstev) kot tudi posameznih organizacij in posameznikov pa vedno ostrejša. Vendar je to preozko gledanje na trajnostni razvoj, saj je socialna dimenzija enakovreden steber v trilogiji trajnostnega razvoja. Pri »razvoju« trajnostnega razvoja kot vrednot, norm in življenjskih, posameznikovih strategij pa sta še posebno pomembna vzgoja in izobraževanje.

V dokumentu ministrstva za šolstvo in šport je zapisano, da je vloga vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v tem, da bodo sedanje in tudi prihodnje generacije lahko zadovoljevale svoje potrebe.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) vključuje medsebojno povezana okoljska, gospodarska in socialna vprašanja, vendar je v kopici možnih definicij trajnostnega razvoja mogoča tudi celostna opredelitev trajnostnega razvoja, in sicer kot razvoja, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe (http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/vzgoja_in_izobrazevanje_za_trajnostni_razvoj/). V Prenovljeni strategiji EU

za trajnostni razvoj so zapisani naslednji cilji (Svet Evropske unije 2006):

- *Varstvo okolja*. Ohranjanje zmožnosti Zemlje, da omogoča življenje v vsej njegovi raznolikosti, spoštovanje omejenosti zemeljskih naravnih virov ter zagotavljanje visoke stopnje varstva okolja in izboljšanje kakovosti okolja. Preprečevanje in zmanjševanje onesnaževanja okolja ter spodbujanje trajnostnih vzorcev porabe in proizvodnje, da bi se prekinila povezava med gospodarsko rastjo in propadanjem okolja.
- *Socialna enakost in kohezija*. Spodbujanje demokratične, socialno vključujoče, kohezivne, zdrave, varne in pravične družbe, ki spoštuje temeljne pravice in kulturno raznolikost, ustvarja enake možnosti in se bori proti vsem oblikam diskriminacije.
- *Gospodarska blaginja*. Spodbujanje uspešnega, inovativnega, z znanjem bogatega, konkurenčnega in ekološko učinkovitega gospodarstva, ki omogoča visoko življenjsko raven ter polno in visokokakovostno zaposlitev v vsej Evropski uniji.

Ti cilji naj bi bili doseženi tudi s tako zasnovano vzgoje in izobraževanja, ki doprinese k razvoju ozaveščenih posameznikov in skupin, ki bodo cilje, načela in vrednote trajnostnega razvoja udeležali. Vloga in namen vzgoje in izobraževanja za doseganje trajnostnega razvoja sta opredeljena v Prenovljeni strategiji EU za trajnostni razvoj v poglavju Medsektorske politike, ki prispevajo k družbi znanja. Zapisano je (Svet Evropske unije 2006):

1. Izobraževanje je prvi pogoj za spodbujanje sprememb vedenja in za to, da vsi državljani pridobijo ključne sposobnosti za doseg trajnostnega razvoja. Uspeh pri spremembi netrajnostnih trendov bo v veliki meri odvisen od visokokakovostnega izobraževanja glede trajnostnega razvoja na vseh stopnjah izobraževanja, vključno glede vprašanj, kot so trajnostna raba energije in prometnih sistemov, trajnostnih vzorcev porabe in proizvodnje, zdravja, pristojnosti medijev in odgovornega svetovnega državljanstva.
2. Izobraževanje lahko prispeva k večji socialni koheziji in blaginji, predvsem s pomočjo naložb v družbeni kapital in z zagotavljanjem enakih možnosti, udeležbe državljanov, zlasti prikrajšanih skupin, da bi dosegli boljše ozaveščenost in boljše razumevanje kompleksnosti in mnogih soodvisnosti v današnjem svetu. Izobrazba, ki moškim in ženskam zagotovi sposobnosti, zaradi katerih imajo

boljše možnosti za zaposlitev, in prinaša visokokakovostna delovna mesta, je prav tako ključnega pomena za konkurenčnost Evropske unije.

3. Na podlagi sporočila iz 2010 Evropske informacijske družbe za rast in zaposlovanje bi morale Komisija in države članice obravnavati vprašanja, kot so enake možnosti, znanje informacijskih in komunikacijskih tehnologij ter regionalne razlike. 6. Če pogledamo na implicitno izražena pričakovanja do vzgoje in izobraževanja (formalnega in neformalnega) in če pri tem pogledamo šole in vrtce, potem se lahko vprašamo, ne samo kaj naj šole in vrtci delajo in kako naj delujejo, temveč kako naj šole delajo in delujejo, da bodo pripomogli k doseganju ciljev trajnostnega razvoja?

Sklep

Fien (2004) ter Hopkins, Damlamian in Lopez Ospina (2004) odpirajo vprašanje izobraževanja za okolje, pri katerem ima posebno mesto kurikulum. Ta je tudi v slovenskem prostoru izpostavljen potrebi po prepletanju elementov trajnostne vzgoje pri vseh predmetih, ki jih šola izvaja. Posebno vprašanje so ekošole in ekovrtci, ki jih je v Sloveniji ogromno. Vzgoja in izobraževanje sta lahko razumljena kot prva pogoja za realizacijo trajnostnega razvoja in hkrati kot bistveno orodje za dobro vodenje, informirano odločanje in promocijo demokracije. Vzgoja in izobraževanje sta tisto, ki pomaga pretvoriti vizijo v prakso, življenje, spreminjati okvire našega razmišljanja in posledično izboljšati kakovost življenja (Unece 2005). Pa vendar se sprašujemo, ali je to dovolj? Sprašujemo se, ali ni potrebno oglaševanje trajnostnega razvoja v šolah, katerega cilj bi bil spodbujanje in razvijanje potreb po trajnostnem razvoju.

Če torej povežemo globalizacijske procese, ki spreminjajo vse pore družbenega življenja, s potrošništvom, katerega sestavni del je oglaševanje, in po drugi strani razumemo in izražamo skrb za trajnostni razvoj ter živimo »okoljevarstveno življenje«, potem lahko vlogo oglaševanja vidimo s svetle strani. To pomeni, da oglaševanje okoljskih in okoljevarstvenih, družbenih in ekonomskih vrednot, na katerih temelji trajnostni razvoj, lahko vodi k zadovoljevanju potrebe in želje, s katero se srečujemo vsi zemljani – ohraniti naravno okolje tako in v takem stanju, da bodo tudi naši zanamci lahko živeli na tem planetu. To pomeni, da oglašujemo, da izrabimo znanje o oglaševanju za namen trajnostnega razvoja ali še bolj neposredno rečeno – za preživetje in obstoj. In prav to je najbrž tista točka, na kateri je treba delati oglaševalsko. Če je tako,

potem so šole oziroma bi morale postati odprte za oglaševanje vrednot, morda celo za novo ideologijo?

Literatura

- Appadurai, A. 1990. Disjuncture and difference in the global cultural economy. Special issue, *Theory, Culture and Society* 7 (2): 295–310.
- Baker, S. 2006. *Sustainable development*. Oxon: Routledge.
- Barrow, C. W., S. Didou Aupetit in J. Mallea. 2003. *Globalization, trade liberalisation and higher education in North America: the emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bauman, Z. 2005. *Work, consumerism and the new poor*. 2. izd. Maidenhead: Open University Press.
- Beck, U. 2003. *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma: odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Krt.
- Daly, H. E. 2007. *Ecological economics and sustainable development: selected essays of Herman Daly*. Cheltenham: Elgar.
- Fien, J. 2004. Education for the environment: critical curriculum theorising and environmental education. V *Key issues in sustainable development and learning: a critical review*, ur. W. Scott in S. Gough, 93–100. London: RoutledgeFalmer.
- Giddens, A. 1990. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
- Gough, S., in W. Scott. 2006. Education and sustainable development: a political analysis. *Educational Review* 58 (3): 273–290.
- Hopkins, C., J. Damlamian in G. Lopez Ospina. 2004. Evolving towards education for sustainable development: an international perspective. V *Key issues in sustainable development and learning: a critical review*, ur. W. Scott in S. Gough, 137–145. London: RoutledgeFalmer.
- Inglis, D. 2005. *Culture and everyday life*. Oxon: Routledge.
- Jarvis, P. 2008. The consumer society: is there a place for traditional adult education? *Convergence* 41 (1): 11–27.
- Molnar, A. 2005. *School commercialism*. New York: Routledge.
- Rosenberg, J. 2000. *The follies of globalization theory: polemical essays*. London: Verso.
- Svet Evropske unije. 2006. Prenovljena strategija EU za trajnostni razvoj. [Http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_sl.pdf](http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_sl.pdf).
- Šušteršič, J., M. Rojec in K. Korenika, ur. 2005. *Strategija razvoja Slovenije*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj. [Http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/projekti/o2_StrategijarazvojaSlovenije.pdf](http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/projekti/o2_StrategijarazvojaSlovenije.pdf).
- Unece. 2005. Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece. [Http://www.unec.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf](http://www.unec.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf).

Wells, R. 2008. The effect of education on democratisation: a review of past literature and suggestions for a globalised context. *Globalization, Societies and Education* 6 (2): 105–117.

2 Izobraževanje za trajnostni razvoj – opredelitev področja

Suzana Sedmak

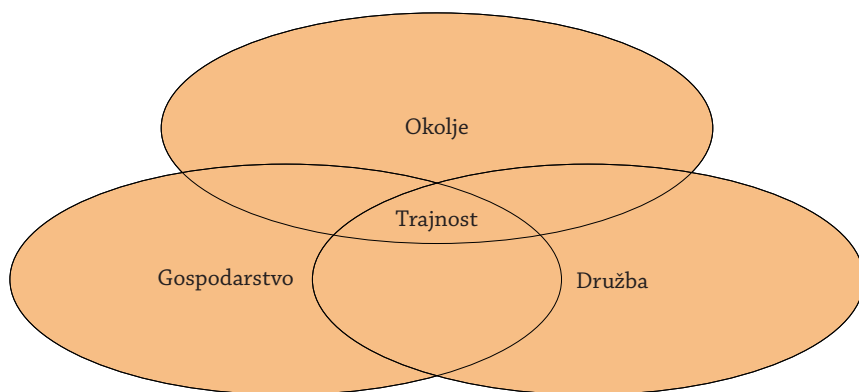
Trajnostni razvoj

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

Ena najbolj razširjenih opredelitev trajnostnega razvoja je še danes tista, ki jo je leta 1987 v svojem poročilu zapisala Svetovna komisija za okolje in razvoj (angl. World Commission on Environment and Development), znana tudi kot komisija Brundtlandove (angl. Brundtland Commission): Trajnostni razvoj je razvoj, ki omogoča zadovoljitev trenutnih potreb človeškega rodu, ne da bi bilo pri tem ogroženo zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij (WCED 1987). Ta definicija implicira, da mora razvoj, čeprav je nujen za zadovoljevanje človekovih potreb in izboljšanje kakovosti njegovega življenja, potekati tako, da ni ogroženo naravno okolje, na katerem temelji zadovoljevanje sedanjih in prihodnjih potreb človeškega rodu (<http://www.unesco.org/en/esd/>).

Trajnostni razvoj se pre pogosto preozko dojema in tako tudi interpretira samo kot razvoj, katerega edini cilj oziroma smisel je ohranjati in obnavljati naravno okolje. Tega seveda ne gre zanemarjati, vendar je trajnostni razvoj precej širše področje. Vključuje namreč tri stebre: gospodarski razvoj, socialni razvoj in varstvo okolja (v zadnjih letih se vse pogosteje omenja tudi kultura kot četrti steber trajnostnega razvoja). V strokovni in poljudni literaturi se pogosto pojavlja ponazoritev povezanosti treh stebrov trajnostnega razvoja, kot prikazuje slika 2.1. Trajnostni razvoj pomeni v tem videnju uravnoveženost družbenih, okoljskih in gospodarskih dejavnikov.

V listini Združenih narodov Desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj 2005–2014 (angl. UN Decade of Education for Susta-



SLIKA 2.1 Trije »stebri« trajnostnega razvoja

inable Development) so opredeljene naslednje ključne »aksijske« teme: enakost med spoloma, promocija zdravega življenja, okolje, razvoj ruralnih območij, kulturna raznolikost, mir in človeška varnost, trajnostna urbanizacija in trajnostna potrošnja (<http://www.unesco.org/en/esd/>).

Čeprav se definicije med seboj razlikujejo, je mogoče najti nekatere skupne temelje večine teh. Tako so naslednji koncepti splošno sprejeti kot ključni za trajnostni razvoj (glej <http://www.wwflearning.org.uk/wwflearning-home>):

- *soodvisnost*: razumevanje, kako so ljudje, okolje in gospodarstvo nujno povezani na vseh ravneh – od lokalnih do globalnih;
- *pravice in odgovornosti globalnih državljanov*: zavedanje pomembnosti prevzemanja individualne odgovornosti in dejanj, da bi zagotovili boljši svet;
- *potrebe in želje prihodnjih generacij*: razumevanje naših lastnih osnovnih potreb in posledic naših današnjih dejanj za potrebe bodočih generacij;
- *raznolikost*: spoštovanje in upoštevanje človeške raznolikosti – kulturne, družbene, ekonomske – in tudi biotske raznolikosti (biodiverzitete);
- *kakovost življenja, enakost in pravičnost*: priznavanje, da sta globalna enakost in pravičnost nujna elementa trajnosti in da morajo vsi ljudje imeti možnost zadovoljiti osnovne potrebe;
- *trajnostna sprememba*: razumevanje, da so viri omejeni in da ima

to implikacije za življenjske sloge posameznikov, trgovino in industrijo;

- *negotovost in previdnost*: priznavanje, da obstaja veliko možnih pristopov k trajnosti in da se stanje nenehno spreminja, zato sta potrebna fleksibilnost in vseživljenjsko učenje.

Trajnostni razvoj je cilj Evropske unije, ki predpostavlja ohranitev zmožnosti Zemlje, »da omogoča življenje v vsej njegovi raznolikosti, zasnovan pa je na načelih demokracije, enakosti spolov, solidarnosti, pravne države in spoštovanja temeljnih pravic, vključno s svoboščinami in enakimi možnostmi za vse« (Svet Evropske unije 2006). V Strategiji razvoja Slovenije je med ključnimi nacionalnimi razvojnimi cilji za obdobje 2006–2013 zapisano trajnostno povečanje blaginje in kakovosti življenja posameznic in posameznikov ter vzdržno povečevanje gospodarske rasti in zaposlenosti na osnovi načel trajnostnega razvoja in dolgoročnega ohranjanja ekonomskih, socialnih in okoljskih ravnotežij (Šušteršič, Rojec in Korenika 2005, 20). Kot ena od petih razvojnih prednosti je v tem dokumentu predstavljeno tudi *povezovanje ukrepov za doseganje trajnostnega razvoja*, kamor je všteto: trajno obnavljanje prebivalstva, bolj usklajen regionalni razvoj, zagotavljanje optimalnih razmer za zdravje, izboljšanje gospodarjenja s prostorom, vpeljava okoljevarstvenih meril v sektorske politike in potrošniške vzorce, razvoj nacionalne identitete in kulture (Šušteršič, Rojec in Korenika 2005, 40).

Na splošno bi lahko rekli, da pojem trajnostnega razvoja v slovenskem prostoru ni dovolj poznan. Trajnostni (ali sonaravni) razvoj je koncept, ki ga (dobro) poznajo v strokovnih krogih, od koder se sicer širi tudi v javnost, vendar ta proces poteka počasi. Eden od razlogov je vsekakor v samem imenu, ki za mnoge žal ne nosi pomena.¹ Drugi je v premajhni seznanjenosti s pojmom. Upamo si trditi, da trajnostni razvoj posamezniki, ki ne prihajajo iz strokovnih krogov, najpogosteje povezujejo s podnebnimi spremembami, z manjšanjem biotske raznolikosti, uničevanjem naravnega okolja ipd. Torej predvsem z vidiki enega od stebrov trajnostnega razvoja.

1. To sicer ni samo slovenska težava; tudi v drugih jezikih se srečujejo s podobnimi problemi, velikokrat je izraz za trajnostni razvoj viden kot precej neposrečena skovanka, na silo skupaj zmetanih besed, ki pa nestrokovnjakom ne pomenijo dosti. Različni pogledi na trajnostni razvoj se vsekakor izražajo tudi v prevodih v različne jezike; tako je na primer trajnostni razvoj v Rusiji izpeljan iz besede stabilnost oziroma povezan z njo, na Madžarskem pa z dobrim vladanjem, vodenjem (Webster 2004).

Rezultati raziskave *The impact of sustainable development on public behaviour*, ki so jo pred nekaj leti opravili v Veliki Britaniji, kažejo na težave s konceptom trajnostnega razvoja. Pokazala je, da je samo 28 % vprašanih slišalo za izraz trajnostni razvoj (angl. sustainable development). Od teh 28 % jih je 16 % dejalo, da je trajnostni razvoj povezan z razvojem, ki ne škodi naravi, 11 % jih je menilo, da se nanaša na rabo obnovljivih virov. Kar 20 % tistih, ki so dejali, da so za izraz trajnostni razvoj že slišali, ni znalo razložiti njegovega pomena (<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmenvaud/84/84.pdf>).

Veliko je tudi znanstvenikov, ki zavračajo ustreznost pojma trajnostni razvoj in se raje odločajo za rabo izraza trajnost. Sporna se jim zdi predvsem raba izraza razvoj. Webster (2004) tako predlaga, da tako na trajnostni razvoj kot na izobraževanje gledamo v terminih procesa in konteksta, kar je tudi bolj konsistentno s porajajočimi se svetovnimi pogledi, ki so bolj dinamični in sistemski. Da bi občutek procesa in gibanja lažje prikazali, se mu zdi izraz trajnost bolj primeren kot trajnostni razvoj.² Tako tudi Scott (v Webster 2004, 48) pravi, da trajnost ni koncept, ki se nanaša na neki statični raj, temveč prej na sposobnost človeških bitij, da se neprenehoma prilagajajo svojemu nečloveškemu okolju s pomočjo družbene organiziranosti.

Trajnostna potrošnja

Številni avtorji so prepričani, da je sodobna potrošnja osnovna človeška dejavnost, ki je v radikalnem konfliktu z ohranjanjem okolja in trajnostnim razvojem. Na drugem in tretjem mestu potrošnji pogosto sledita reprodukcija svetovnega prebivalstva in proizvodnja (Ginsborg 2005). 20. stoletje se je v zgodovino zapisalo med drugim tudi zaradi neverjetnega povečanja človeške potrošnje (Ginsborg 2005). V stoletju med letoma 1890 in 1990 je globalna ekonomija doživela 14-kratno rast, svetovna industrijska proizvodnja se je povečala za 40-krat, raba energije za 13-krat, ulov rib v morjih za 35-krat. Porast potrošnje (še posebno v

2. Kot smo že omenili, gre pogosto za odtenke jezika, v katerega je izraz preveden, in ni nujno, da bi to razlago sprejeli tudi za slovenska koncepta trajnostni razvoj in trajnost (slednja prej nosi konotacijo stabilnosti kot pa spreminjanja in dinamike). Sonaravnost, izraz, ki je v slovenskem jeziku tudi pogosto v rabi kot prevod angleškega izraza »sustainability«, bi tej razlagi bolj ustrezal (med drugim predpostavlja sposobnost prilagajanja spremembam, tako kot to velja v naravnem sistemu). V angleščini se uporabljata izraza »sustainable development« in »sustainability«.

bogatih deželah po letu 1945) je bil prav tako osupljiv: leta 1998 je bilo po vsem svetu v zasebne ali javne namene porabljenih 24 bilijonov ameriških dolarjev, dvakrat več kot leta 1975 ter šestkrat več kot leta 1950 (UNDP v Ginsborg 2005, 37). Učinek na globalno okolje je strašljiv; le nekatere od okoljskih sprememb so bile popolnoma nove za 20. stoletje (na primer tanjšanje ozonske plasti), toda intenzivnost pritiska na okolje je bila brez primere (McNeill v Ginsborg 2005, 37).

Potrošniški vzorci, značilni za bogati svet, so odvisni od omejenih virov in povzročajo nesprijemljive okoljske posledice; so tudi nepravični, saj najbogatejši narodi uživajo ugodnosti materialnega izobilja, medtem ko revni trpijo zaradi zelo omejenega (ali celo neobstoječega) dostopa do osnovnih potrebščin v življenju (Jackson 2006).

Tudi mi izhajamo iz trditve, da je potrošniška družba, v kateri živimo, po svoji naravnosti netrajnostna, v kateri posameznik potrošnik pogosto nekritično posega po potrošniških dobrinah, ne da bi razmišljal o posledicah svojih nakupnih dejanj za lokalno in globalno skupnost. Ko govorimo o potrošniških odločitvah in izbirah, imamo v mislih precej širok spekter možnih dejanj posameznika. Ne le, recimo, konkretnega dejanja nakupa v trgovini, temveč celoten življenjski slog posameznika.

Za trajnostno potrošnjo bi težko trdili, da je v Sloveniji zelo pomembna tema. V Strategiji razvoja Slovenije (Šušteršič, Rojec in Korzenika 2005) je omenjeno vključevanje okoljevarstvenih meril v potrošniške vzorce, vendar problem trajnostne potrošnje ni odkrito izražen. S trajnostno potrošnjo se nekoliko konkretnije ukvarjata Resolucija o nacionalnem programu varstva potrošnikov 2006–2010 (v nadaljevanju ReNPVP) v točki 4.1.7 ter Resolucija o nacionalnem programu varstva okolja 2005–2012 (v nadaljevanju ReNPVO) v 2. točki. V obeh resolucijah je poudarjen pomen trajnostne potrošnje in spreminjanja potrošniških navad za doseganje trajnostnega razvoja. ReNPVP poleg obsežnega dela, v katerem govori o varstvu potrošnika, poudarja tudi odgovornost potrošnika, ki s svojimi potrošniškimi izbirami vpliva na trajnostni razvoj družbe (točka 4.1.7. Potrošnik in varstvo okolja). Med ukrepi Republike Slovenije z vidika realizacije koncepta trajnostne potrošnje v petletnem obdobju naj bi bilo tudi ozaveščanje in informiranje potrošnikov s ciljem razvijati veščine za trajnostno uporabo proizvodov in storitev (ReNPVP, točka 4.1.7.4.).

Trajnostno potrošnjo lahko opredelimo kot krovni termin, ki združuje številne ključne probleme, kot so zadovoljevanje potreb, višanje kakovosti življenja, povečevanje učinkovitosti, minimiziranje odpadnih

materialov, upoštevanje perspektive življenjskega cikla in upoštevanje dimenzije pravičnosti; gre za vključitev teh elementov v reševanje ključnega vprašanja, ki se glasi, kako priskrbeti enake ali boljše storitve, ki bodo tako za sedanje kot za prihodnje generacije zagotovile temeljne pogoje za življenje in vodile k izboljšanju ob hkratnem zmanjševanju okoljske škode in nevarnosti za človeško zdravje (UNEP v Jackson 2006, 5).

Trajnostna potrošnja kot pomemben vidik vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj

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

Trajnostna potrošnja se neposredno dotika vseh treh stebrov trajnostnega razvoja: ekonomskega, socialnega in okoljskega. S svojimi izbirami na trgu potrošniki tako vplivajo na lokalni in globalni gospodarski sistem, na družbene sisteme, kjer se reproducirajo oziroma vzpostavljajo družbene razlike, razlike med revnimi in bogatimi, kjer je svoboda izbire dana le nekaterim (če sploh?) ipd. Česar se najpogosteje zavedamo, so vplivi, ki jih imajo naše potrošne navade na naravo. Vemo približno, koliko let preteče, da plastična vrečka razpade, vemo, da je po-

sledica naših življenjskih slogov onesnaževanje okolja, vemo, da z bolj učinkovito rabo energije pripomoremo k ohranjanju okolja . . . Vendar, kot kažejo dosedanje izkušnje z ozaveščanjem prebivalstva, z okoljsko vzgojo (širše dojeto, predvsem informalno/priložnostno in neformalno izobraževanje) ipd., vedeti še ne pomeni spreminjati.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

Izobraževanje ima pomembno vlogo za trajnostni razvoj. V Agendi 21 (UN 1992) je v 36. poglavju ta vloga izobraževanja za trajnostni razvoj izpostavljena, pravzaprav so v tem poglavju postavljeni temelji izobraževanja za trajnostni razvoj. Kot že zapisano, je Generalna skupščina Združenih narodov leta 2005 razglasila desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki bo trajalo do leta 2014. Z izobraževanjem za trajnostni razvoj naj bi bili načela, vrednote in prakse trajnostnega razvoja vključeni v vse vidike izobraževanja in učenja. To pa naj bi posledično spodbudilo spremembe v ravnanju, ki bo ustvarilo bolj trajnostno prihodnost v smislu okoljske integritete, ekonomskega razvoja in pravične družbe za sedanje in prihodnje generacije. V Unescovih virih, ki govorijo o desetletju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, je med drugim zapisano, da je izobraževanje za trajnostni razvoj učenje, kako:

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

Poudarjene so štiri prednostne naloge za delovanje na izobraževalnem področju. Te so:

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

Izobraževanje je v Prenovljeni strategiji EU za trajnostni razvoj opredeljeno kot (Svet Evropske unije 2006, 22):

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

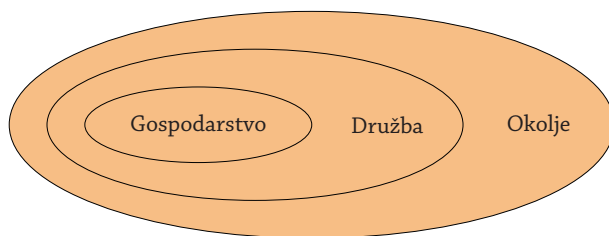
V istem dokumentu je poudarjeno, da bi evropske države morale izvajati Strategijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece (Unece 2005).

Kako razumeti vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj?

Nesporno je torej, da so se v zadnjem desetletju okrepila prizadevanja na najvišjih ravneh po ustrezni prilagoditvi izobraževalnih sistemov in izobraževalnih procesov v smeri trajnosti oziroma trajnostnega razvoja (Vare in Scott 2007). Vendar to še zmeraj ne reši konceptualne zagate s trajnostnim razvojem ter vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj.

Ena od tovrstnih težav je poudarek na okoljskih vsebinah pri obravnavi izobraževanja za trajnostni razvoj. Da so v izobraževanju za trajnostni razvoj izpostavljene predvsem okoljske vsebine, ni značilno samo za slovenski prostor – s tem se srečujejo tudi v drugih državah, ki so že dlje aktivne pri izvedbi projekta Desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, na primer Anglija. Deloma to izhaja iz dejstva, da se izobraževanja za trajnostni razvoj marsikje lotevajo z vidika okoljske vzgoje (tako so v nekaterih državah smernice za okoljsko vzgojo kot medpredmetno področje samo prilagodili in spremenili v smernice izobraževanja za trajnostni razvoj kot medpredmetno področje).

Drugi razlog pa je dojemanje samega koncepta trajnostnega razvoja, kot je prikazan na sliki 2.1. Webster (2004) pravi, da je takoj videti, da v tej predstavitvi ni konteksta. Trije stebri lebdiijo v neomejenem prostoru, kar med drugim implicira tudi, da lahko gospodarstvo raste brez omejitev. Posamezni elementi so ločeni drug od drugega in združevanje teh (oziroma njihovih delov) je nekako poljubno. Po Webstrovem mnenju gre za izražanje mehanicističnega pogleda na trajnostni razvoj; ekonomska rast, ki zagotavlja sredstva za varovanje okolja, poskrbi, da je proizvodnja čistejša in promovira družbeni napredek. Implicira sicer nekatere spremembe, vendar človeštvo še zmeraj počne v glavnem to,



SLIKA 2.2 Okolje je kontekst (prirejeno po Webster 2004)

kar mu je všeč (prav tam). Če pa na zadevo pogledamo z drugega vidika, bo diagram videti kot na sliki 2.2.

Vidik, s katerega danes gledamo na (trajnostni) razvoj, je po Webstrovem mnenju v popolnem neskladju, tudi v nasprotju z zgornjim. V zgornji predstavitvi je namreč ekosfera (narava, okolje) kontekst, v katerem vse poteka. Ima svoje meje, ki se jih začnemo počasi zavdati – in podiranje teh lahko povzroči katastrofo. Gre za kompleksen in prepleten sistem, kjer fizikalni sistemi omogočajo storitve okolja. Naslednja je družba s povečano kakovostjo življenja; ker to ne more biti »družba več in več«, bo to »družba bolje in bolje« – in pravičnejše. Da bi družba ta razvoj zagotovila, je v okvirih ekosfere še gospodarstvo – z gospodarstvom kot sredstvom za človeške potrebe, in ne nasprotno (ko so ljudje in naravni viri podrejeni gospodarstvu). Danes pa ima glavno vlogo gospodarstvo, kar bi pomenilo – če bi hoteli vzpostaviti zgoraj opisano stanje – spremeniti skoraj vse vidike človeškega življenja (Webster 2004, 40).

Kot velja za termin trajnostni razvoj, velja tudi za izobraževanje za trajnostni razvoj – različni avtorji izraz različno razumejo. Pa vendar ne moremo zanikati pomembnosti, kako neki fenomen poimenujemo, saj je od tega do neke mere odvisno tudi naše dožemanje. Različni izrazi lahko kažejo tudi različne odzive izobraževalnega sistema na trajnostni razvoj (<http://www.wwflearning.org.uk/wwflearning-home>):

- Izobraževanje o trajnosti – trajnostni razvoj je usmerjen v vsebino/znanje in ga je mogoče preprosto vključiti v obstoječ izobraževalni model.
- Izobraževanje za trajnost – trajnostni razvoj vključuje sicer vsebino, vendar gre nekoliko dlje in vključuje tudi vrednote in veščine. To predpostavlja nekatere spremembe obstoječega izobraževalnega sistema.

- Izobraževanje *kot* trajnost – trajnostni razvoj je transformativen učni odgovor, ki lajša transformativen učni proces.

Da prenos in kopičenje znanja s področja trajnostnega razvoja ne obrodi zaželenih sadov, je danes očitno. Razmišljanje v smislu »če se bodo ljudje učili o okoljskih problemih, se bo njihovo vedenje spremenilo«, je danes videti kot zelo poenostavljajoče in naivno (Sterling 2001; 2004). Zapolniti učne načrte z novimi vsebinami – eden večjih strahov učiteljev sploh – ne bo vodilo k trajnosti. Potrebne bodo drugačne metode učenja (in poučevanja), ki bodo omogočile uresničiti trajnostne cilje. Še več, potrebni so novi načini razmišljanja (<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/>):

Trajnostni razvoj pomeni navdihniti ljudi na vseh koncih sveta, da poiščejo rešitve, ki izboljšujejo kakovost življenja, ne da bi hkrati shranili težave za prihodnost ali nepravilno vplivali na življenja drugih ljudi. *Mora biti dosti več kot recikliranje steklenic ali podarjanje denarja v dobrodelne namene. Gre za popolnoma drugačno razmišljanje in delovanje.*

Tilburyjeva (2007, 123) govori o naslednjih ključnih komponentah učenja za trajnost:

- *Sistemsko mišljenje*: temelji na kritičnem razumevanju, kako delujejo kompleksni sistemi, na primer okoljski ali družbeni, upoštevajoč celoto, ne pa seštevka njenih delov. Sistemsko mišljenje omogoča boljši način razumevanja in soočanja s kompleksnimi situacijami, saj poudarja holističnost, integrativnost, ki upošteva odnose med sestavnimi deli sistema. Tradicionalno smo razumeli stvari tako, da smo jih razstavili, dekonstruirali in razdelili sestavne dele na še manjše dele. Vendar pa v kompleksnem in nenehno spreminjajočem se svetu tovrstno razmišljanje ne zadostuje več.
- *Sposobnost vizije prihodnosti*; gre za proces, ki omogoča ljudem predstavljati si idealno prihodnost. Posameznikom pomaga odkriti njihove možne in preferirane prihodnosti ter razkriti prepričanja in predpostavke, ki so podlaga vizijam. Učecim se pomaga vzpostaviti vez med njihovimi dolgoročnimi cilji in njihovimi takojšnjimi dejanji.
- *Kritično mišljenje in refleksija*; s pomočjo kritičnega mišljenja in refleksije raziskujemo načine našega interpretiranja sveta ter kako naše znanje in mnenje oblikujejo tisti, ki so okoli nas. Kritično mišljenje nas vodi h globljemu razumevanju različnih interesov skupnosti in vplivov medijev in oglaševanja na naša življenja. Pomaga

identificirati razmerja moči znotraj skupnosti in porajati dvom v kulturne predpostavke, ki vplivajo na naše izbire. Trajnost je odvisna od temeljitih sprememb v naših življenjskih slogih in izbirah, ki jih delamo v vsakdanjem življenju. Te spremembe se lahko pojavijo s kritičnim vpraševanjem o naših trenutnih življenjskih slogih kot tudi o družbenih predpostavkah in praksah, ki lahko ogrožajo kakovost našega življenja.

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

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj – dileme in priložnosti

Kot smo že nakazali, je opredelitev trajnostnega razvoja veliko in prav tako je veliko različnih dojemanj izobraževanja za trajnostni razvoj. Čeprav so mnoge opredelitve zelo različne, avtorji pa podpirajo različne

vloge izobraževanja za trajnost (ali izobraževanja »o trajnosti«, »kot trajnosti« itn.), pa vsaj v dveh zadevah soglašajo: da ima izobraževanje oziroma učenje ključno vlogo za trajnostno prihodnost in da večina izobraževalnih praks oziroma prevladujoča izobraževalna paradigma (še) ne vodi k trajnosti.

Kakšno izobraževanje za trajnostni razvoj?

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

Da je v učne načrte in kurikule tako ali drugače treba vključiti trajnost, se mnogi strinjajo, ne strinjajo pa se nujno v tem, kakšna naj bi ta kurikul in to izobraževanje sploh bila. Z dodajanjem posameznih tem v obstoječe učne načrte in kurikule brez korenitih sprememb samega sistema po prepričanju mnogih ne dosežemo veliko (na primer Sterling 2001; 2002; 2004; Webster 2004; Scott in Gough 2003; Selby 2007a; 2007b; McKeown 2006; Henderson in Tilbury 2004).

Sterling (2001) zato uporablja izraz trajnostno izobraževanje (angl. sustainable education),³ saj meni, da je potrebna sprememba izobraževalne paradigme, sprememba v izobraževalno kulturo, ki tako razvija kot poseblja teorijo in prakso trajnosti. Zagovarja transformativno metodo izobraževanja oziroma sistemsko metodo. Čeprav je po njegovem mnenju še zmeraj prevladujoča transmisivna metoda izobraževanja, so nekatere spremembe, ki se danes dogajajo na področju izobraževanja, pozitivne oziroma pomembne tudi za trajnostno izobraževanje. Gre za tiste vidike, ki poudarjajo (prav tam, 44):

- bolj učenje kot poučevanje,
- večšine za življenje in vseživljenjsko učenje,
- hibridne in multidisciplinarne predmete,
- informacijsko tehnologijo kot učno sredstvo,
- učenje na daljavo in »odprto« učenje,
- učečo se organizacijo in

3. Education for sustainable development se v slovenščino prevaja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR).

PREGLEDNICA 2.1 Ključni premiki v politikah in praksi

Od	Proti
Centralno kontroliran kurikulum	Decentralizirano oblikovanje kurikula
Fiksno znanje	Začasno, provizorično znanje
Abstraktno znanje	Znanje o resničnem svetu
Poučevanje/svetovanje	Participativno učenje
Malo učnih stilov	Raznoliki učni stili
Pasivno učenje	Reflektivno/aktivno učenje
Disciplinarnost	Interdisciplinarnost
Specializacija	Širina in fleksibilnost
Zunanje vrednotenje	Nenehno notranje vredn. in refleksija
Organizacija, ki poučuje	Učča se organizacija
Formalno izobraževanje	Vseživljenjsko izobraževanje

OPOMBE Prirejeno po Sterling 2002.

- priznavanje prehodne narave znanja.

Da bi se sistem spremenil, je po Sterlingovem mnenju (2002) najprej treba določiti namen sistema. Pomembno je namreč, ali je namen izobraževanja:

- reproduciranje družbe in kulture in promoviranje državljanstva – *socializacijska funkcija*,
- usposabljanje ljudi za zaposlitev – *poklicna funkcija*,
- razvijanje posameznika in njegovih potencialov – *liberalna funkcija* in
- spodbujanje sprememb za pravičnejšo družbo in boljši svet – *transformativna funkcija*.

Tradicionalno se je izobraževalni sistem osredotočal predvsem na prvi oziroma prva dva namena, za trajnostno izobraževanje pa je pomembna integracija vseh štirih namenov. Sprememba izobraževalne paradigme tako implicira premike s statičnega videnja izobraževanja – videnja navzdol (angl. top-down) na bolj dinamično in fleksibilno videnje izobraževanja (preglednica 2.1).

Sterling (prav tam) meni, da se je v preteklosti (in se še danes) preveč poudarja značilnosti iz levega stolpca, zato se je treba zavzemati za bolj holističen pogled na učenje. To pa nikakor ne pomeni zavreči vsega, kar je veljalo prej, temveč od »stare« paradigme ohraniti najboljše.

Vsekakor pa se spreminjajo poudarki v izobraževanju, ki se usmerja v trajnostni razvoj. Nekateri so navedeni v preglednici 2.2. Za srednji

PREGLEDNICA 2.2 Spreminjanje poudarkov v smeri izobraževanja za trajnost

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

OPOMBE Prirejeno po NSW Council on Environmental Education 2006, 11.

stolpec bi lahko rekli, da pomeni izhodišča okoljske vzgoje, kot je bila pojmovana v preteklosti, desni pa poudarke izobraževanja za trajnostni razvoj (ali tudi okoljske vzgoje, ki se je »transformirala« v širše področje, ki pod svoje okrilje prevzema izobraževanje za trajnostni razvoj).⁴

Različne ravni sprememb – različni rezultati

Scott in sodelavci (Scott in Gough 2003; Vare in Scott 2007) zagovarjajo pomembnost učenja za trajnostno prihodnost, saj nas po njihovem mnenju ne morejo poučevati, kako »preskočiti« v trajnostno družbo – lahko se le učimo, kako to storiti. Če se bo trajnostni razvoj »zgodil«, bo to učni proces, in ne neko vnaprej določeno vedenje.

Proučevanje *trajnostnega razvoja, učenja in sprememb* je porajalo tri različne pristope (Scott in Gough 2003):

- Pristop 1 predpostavlja, da so težave, s katerimi se človeštvo sooča, predvsem okoljske, da jih lahko razumemo s pomočjo znanosti in

4. V mnogih državah namreč (kot smo že zapisali) izhaja izobraževanje za trajnostni razvoj neposredno iz okoljske vzgoje, ponekod so ohranili ime okoljska vzgoja, vendar so področje, ki ga ta pokriva, razširili (na primer v Avstraliji).

rešimo s primernimi okoljskimi in/ali družbenimi dejanji in tehnologijami. Predpostavlja, da učenje vodi k spremembi, ko so dejstva enkrat prepoznana in ljudje z njimi seznanjeni.

- Pristop 2 predpostavlja, da so naši temeljni problemi družbeni in/ali politični in da ti problemi producirajo okoljske simptome. Te težave je mogoče dojeti s sredstvi, ki segajo od na primer družbeno-znanstvenih analiz do prvotnega (avtohtonega) znanja.

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

- Pristop 3 predpostavlja, da kar je (in kar je lahko) znano v sedanosti, ni zadostno; zelena končna stanja ne morejo biti natančno določena. To pomeni, da mora biti vsako učenje odprto. Ti pristopi so nujni, če naj negotovosti in kompleksnosti, neločljivo povezane v našem načinu življenja, vodijo k reflektiranemu družbenemu učenju o tem, kako bomo morda živeli v prihodnosti.

V okviru *vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj* sta še dva povezana in komplementarna pristopa: VITR1 (»ESD1«) in VITR2 (»ESD2«):

- VITR1: promovira/omogoča spremembe v tem, kar počnemo; promovira informirano vedenje in načine mišljenja, kjer je potreba po tem jasno določena in dogovorjena. VITR1 ustreza zgornjima pristopoma 1 in 2. Gre za zavedanje potreb po spremembi in tudi za usmerjanje proti dobrinam in storitvam, ki bodo reducirale ekološki odtis našega vedenja. Kjer je to primerno, so pozitivna dejanja vodena s kombinacijo spodbud in kazni; čeprav gre za osnovno obliko učenja, gre vendarle za učenje. Učinki so merljivi skozi manjši vpliv na okolje – na primer zmanjšanje količine odpadkov, varčevanje z energijo. VITR1 ustreza ustaljenemu gledanju na trajnostni razvoj kot na tisti razvoj, ki ga vodijo strokovnjaki in znanje. To je Unescoovo videnje, ki poganja na primer projekt Desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – tako izobraževanje za trajnostni razvoj dojemata večina vlad. VITR1 je pomemben predvsem iz dveh razlogov: (a) očitnost kratkoročnih koristi za organizacije, družine, posameznika, tudi za okolje; (b) ukvarjati se je treba le z očitnim (na primer le malo je argumentov proti izolaciji stavb).

- VITR2: gre za pridobivanje sposobnosti kritičnega mišljenja o tem (in onkraj tega), kar zagovarjajo strokovnjaki; preizkušanje idej trajnostnega razvoja; raziskovanje protislovij, neločljivo povezanih s trajnostnim življenjem; učenje *kot* trajnostni razvoj. Gre za pristopa 3 k učenju. S tega vidika trajnostni razvoj ni le odvisen od učenja, temveč je že sam učni proces. V VITR2 ni mogoče meriti uspeha glede na okoljski vpliv, ker gre za odprt proces – proces, ki nima konca; rezultati bodo odvisni od človeških nepredvidenih odločitev v prihodnosti, od nepredvidenih prihodnjih okoliščin. Lahko pa raziskujemo obseg, do katerega so ljudje motivirani in sposobni razmišljati kritično in se čutijo opolnomočeni, da prevzamejo odgovornost.

Čeprav se morda na prvi pogled ne zdi tako, gre pri VITR1 in VITR2 vendarle za komplementarna, in ne za nasprotujoča si pristopa. Če bi VITR1 lahko označili kot učenje s pomočjo zunanega vira, je potem VITR2 ponotranjeno učenje. Scott in Gough (2003, 75) tako trdita, da vprašanje pravega pedagoškega pristopa k učenju v kontekstu trajnostnega razvoja nima absolutnega odgovora. Zato predlagata izbiro tistega pristopa, ki najbolje ustreza značilnostim učnega okolja.

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

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

Literatura

- Ginsborg, P. 2005. *The politics of everyday life*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Henderson, K., in D. Tilbury. 2004. *Whole-school approaches to sustainability: an international review of sustainable schools programs*. Sydney: Aries.
- Jackson, T. 2006. Readings in sustainable consumption. V *The earthscan reader in sustainable consumption*, ur. T. Jackson, 1–23. London: Earthscan.
- McKeown, R. 2006. *Education for sustainable development toolkit*. Pariz: Unesco education centre.
- NSW Council on environmental education. 2006. *Learning for sustainability: NSW environmental education plan 2007–2010*. Sydney: NSW Council on environmental education.
- ReNPVO – Resolucija o nacionalnem programu varstva okolja 2005–2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 2/2006.
- ReNPVP – Resolucija o nacionalnem programu varstva potrošnikov 2006–2010. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 114/2005.
- Scott, W., in S. Gough. 2003. *Sustainable development and learning: framing the issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Selby, D. 2007a. Reaching into the holomovement: a Bohmian perspective on social learning for sustainability. V *Social learning*, ur. A. E. J. Wals, 165–180. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- . 2007b. The need for climate change in education. [Http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/en/Issue__001/Downloads/o1__Contributions/Selby.pdf](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/en/Issue__001/Downloads/o1__Contributions/Selby.pdf)
- Sterling, S. 2001. *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Bristol: The Schumacher Society.
- . 2002. Towards sustainable education: re-visioning, learning and change. V *Learning for a sustainable future: the role of communication, ethics and social learning in environmental education*, ur. M. Alderweireldt, 28–38. Gent: De Kaaihoeve.
- . 2004. An analysis of the development of sustainability education internationally: evolution, interpretation and transformative learning. V *The sustainability curriculum – the challenge for higher education*, ur. J. Blewitt in C. Cullingford, 43–62. London: Earthscan.
- Svet Evropske unije. 2006. Prenovljena strategija EU za trajnostni razvoj. [Http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_sl.pdf](http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_sl.pdf).
- Šušteršič, J., M. Rojec in K. Korenika, ur. 2005. *Strategija razvoja Slovenije*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj. [Http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/projekti/o2_StrategijarazvojaSlovenije.pdf](http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/projekti/o2_StrategijarazvojaSlovenije.pdf).
- Tilbury, D. 2007. Learning based change for sustainability: perspectives and pathways. V *Social learning*, ur. A. E. J. Wals, 117–131. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

- UN – United Nations. 1992. Agenda 21: programme of action from Rio. [Http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/index.shtml](http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/index.shtml).
- Unece. 2005. Strategija vzgoje in izboljševanja za trajnostni razvoj Unece. [Http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf](http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf).
- Vare, P., in W. Scott. 2007. Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development* 2 (1): 191–198.
- Wals, A. E. J., in T. V. D. Leij. 2007. Introduction. V *Social learning*, ur. A. E. J. Wals, 17–32. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- WCED – World Commission on Environment and Development. 1987. *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Webster, K. 2004. *Rethinking, refuse, reduce*. Shrewsbury: FSC.

3 Pogled navzven – tuje izkušnje in prakse

Suzana Sedmak

Z vključevanjem elementov trajnostnega razvoja (in trajnostne potrebnosti) ima veliko držav tako znotraj Evropske unije kot tudi zunaj nje že veliko izkušenj. V nadaljevanju predstavljamo, kako so se vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj lotili v Veliki Britaniji (natančneje v Angliji, saj imata Škotska in Wales svojo različico strategije vključevanja trajnostnega razvoja v šolski kurikulum) in na Finskem. Angleški primer je primer vsešolskega pristopa (angl. whole-school approach), skozi katerega poskušajo celoten šolski prostor narediti bolj trajnosten. Podlaga vpeljevanju trajnostnih vidikov v šolski prostor je močna nacionalna strategija, ki jo šolske oblasti uporabljajo kot vodilo pri izobraževanju za trajnostni razvoj. Finski primer pa je, poleg nacionalne strategije, zanimiv tudi kot primer dobrega sodelovanja nordijskih držav pri skupni strategiji za izobraževanje za trajnostni razvoj (gre za nordijsko strategijo Baltic 21E). Obe državi sta ob razglasitvi desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj objavili tudi nacionalno strategijo za desetletje.

Anglija

Pomembnejši dokumenti

Februarja 2003 je odbor za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (angl. Sustainable Development Education Panel) predstavil strategijo za izobraževanje za trajnostni razvoj Learning to last – The Government's sustainable development education strategy for England (dokument je dostopen na spletni strani http://www.defra.gov.uk/sustainable/defra/educpanel/pdf/sdeduc_draftstrat.pdf). V njej so bili opredeljeni cilji, ki naj bi jih v Angliji uresničili v času trajanja projekta Združenih narodov Desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Glavni namen strategije je bil zagotoviti, da so vsi vidiki vseživljenjskega učenja kar najbolj vključeni v zagotavljanje učinkovitega izobraževanja za trajnostni razvoj. Poudarjene so vloge vseh ravni izobraževalnega sistema za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (od

obveznega izobraževanja, poklicnega in visokošolskega izobraževanja), pa tudi vloge gospodarskega sektorja, lokalnih in regionalnih oblasti ter javnega izobraževanja (predvsem priložnostno izobraževanje: množični mediji, civilne organizacije ipd.).

Marca 2005 je bila objavljena strategija Velike Britanije za trajnostni razvoj (Securing the Future: Delivering UK Sustainable Development Strategy) in vsa ministrstva so na podlagi te strategije pripravila akcijske načrte. Prednostna področja, predstavljena v dokumentu, so bila naslednja (glej <http://www.eugris.info/displayresource.asp?ResourceID=5691&Cat=document>):

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

Tako je ministrstvo za izobraževanje¹ objavilo akcijski načrt Learning for the Future – The DfES (DfES Sustainable Development Action Plan 2005/2006 (<http://www.dcsf.gov.uk/aboutus/sd/docs/SDAP%202006%20FINAL.pdf>). V tem načrtu je predstavljeno, kako namerava ministrstvo vključiti trajnostni razvoj v njihovo politiko in kako bodo svojim zaposlenim pomagali pri uresničevanju te politike. Pod okriljem iste institucije je nastal tudi dokument, ki se nanaša neposredno na vključevanje trajnostnega razvoja v izobraževanje in šolski sistem: Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment – An Action Plan for the DfES (DfES 2007a).

Iniciativa trajnostne šole

V omenjenem dokumentu² je postavljen nacionalni okvir za razvoj trajnostnih šol. Predstavljenih je osem ključnih trajnostnih področij oziroma »vstopnih točk« ali vhodov, ki jih šole lahko izberejo kot začetek ali nadaljevanje svojih dejavnosti v smeri trajnostnega razvoja. Vstopne točke oziroma področja predstavljajo tudi različne načine, kako začeti ustvarjati trajnostno šolo. Ta področja so: hrana in pijača, energija

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

2. Podatki so iz obeh akcijskih načrtov, glej <http://www.dcsf.gov.uk/aboutus/sd/docs/SDAP%202006%20FINAL.pdf> in DfES 2007a.

PREGLEDNICA 3.1 Kurikul, kampus in skupnost (področje kupovanja in odpadkov)

Kurikul (poučevanje in učenje)	Kampus (vrednote in nač. del.)	Skupnost (širši vpliv in partnerstvo)
Skozi kurikulum šole lahko podajajo in negujejo znanje, vrednote in veščine, ki so potrebni za naslavljanje trajnostne potrošnje in vidika odpadkov, ter to znanje, vrednote in veščine še okrepijo skozi pozitivne dejavnosti v šoli in na lokalnem področju.	Šole lahko pregledajo svoje nakupne izbire in izbire ravnanja z odpadki z namenom reducirati stroške, podpirati lokalno gospodarstvo in vpeljevati pravila za reduciranje, recikliranje, popraviljanje in vnovično uporabo v največji možni meri.	Šole lahko uporabijo svoje komunikacije, storitve, pogodbe in partnerstva, da promovirajo zavedanje o trajnostni potrošnji in o vlogi zmanjšanja odpadkov med njihovimi deležniki.

OPOMBE Prirejeno po DfES 2006.

in voda, potovanje in promet, kupovanje in odpadki, zgradbe in igrišča, vključenost in participacija, lokalno blagostanje, globalna dimenzija.

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

Da bi si šole lažje predstavljale vse razsežnosti možnih dejanj, jih spodbujajo, da razmišljajo v terminih kurikula, kampusa (šole oziroma ožje šolske okolice) ter skupnosti (širša šolska okolica). V preglednici 3.1 je primer za področje kupovanja in odpadkov.

Kot smo že zapisali, na posamezne vstopne točke ne moremo gledati ločeno od drugih, saj so med seboj prepletene, ne nazadnje so »dostop« do celotnega šolskega življenja: kurikula, kampusa in skupnosti (Goodfellow in Andrew-Power 2007). V terminih modela ku-

rikul/kampus/skupnost je mogoče videti najugodnejše rezultate tudi tako (Goodfellow in Andrew-Power 2007, 25):

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

Elementi trajnostnega razvoja v šolskem kurikulumu

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

Trajnostni razvoj je eksplicitno povezan z večjim številom kurikularnih predmetov, med obveznimi so to geografija, državljanstvo, znanost, dizajni in tehnologija, povezan pa je tudi z drugimi vidiki kurikula, kot je pismenost, večšine mišljenja, ključne veščine (<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning>). Trajnostni razvoj je eno od sedmih medpredmetnih področij, ki se tako dotika večine drugih predmetov in mnogih šolskih dejavnosti.

Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) je v letih 2006 in 2007 opravil inšpekcijske preglede na 41 angle-

ških osnovnih, srednjih in poklicnih šolah (v starostnem razponu učencev od 3 do 19 let) z namenom ugotoviti, kateri so načini poučevanja o trajnostnem razvoju v šolah in kakšen napredek so šole naredile za uresničevanje nacionalnega okvirnega načrta za trajnostne šole. V nadaljevanju navajamo nekaj njihovih ključnih ugotovitev (Ofsted 2008).

- V večini šol se je trajnostni razvoj malo poudarjal, poznavanje nacionalnih in lokalnih politik za to področje je bilo omejeno.
- V večini šol je bilo promoviranje trajnostnega razvoja skozi predmete nacionalnega kurikula nekonsistentno in nekoordinirano.
- V mnogih šolah je imel trajnostni razvoj obrobno vlogo, pogosto je bil omejen na neobvezne predmete in dejavnosti in je vključeval samo manjši del učencev.
- V majhnem številu šol je bil trajnostni razvoj zelo poudarjen. V teh primerih je bilo poučevanje dobro, učne ure stimulativne, učenci so imeli aktivno vlogo pri izboljševanju trajnostnih vidikov šole in širše skupnosti.
- Osnovne šole so bile v promoviranju trajnosti uspešnejše kot srednje³, še posebno kadar je šlo za rabo njihovih notranjih in zunanjih prostorov kot vir učenja o njih.
- Šole so bile bolj uspešne v razvijanju učenčevega razumevanja lokalnih kot pa globalnih vidikov trajnosti.

Iz ključnih ugotovitev lahko vidimo, da kljub prizadevanjem pristojnih ministrstev, izdelani strategiji in večletnih izkušnjah, stanje po mnenju Ofsteda ni zadovoljivo. Najbrž je tudi obdobje nekaj let za večino šol prekratko, da bi lahko uresničile nacionalni načrt za trajnostne šole, saj gre za celostne spremembe na ravni institucije, ki zahtevajo veliko energije, znanja, učenja in posledično časa.

Trajnostna potrošnja v šolskem kurikulu

Kot velja za slovenske učne načrte (o tem podrobneje v nadaljevanju), lahko rečemo, da so obravnave trajnostne potrošnje v angleškem kurikulu omejene predvsem na naravovarstvene vidike, pretežno na teme, kot so ravnanje z odpadki, raba različnih virov energije. Kot smo videli prej, je v okviru iniciative trajnostne šole ena od vstopnih točk tudi kupovanje in odpadki, kjer je sicer poudarjena vloga trajnostne potrošnje,

3. Seveda se angleški šolski sistem razlikuje od slovenskega – učenci, ki vstopijo v angleško srednjo šolo (secondary school), so stari približno 11 let.

vedar je omejena na naravovarstvene vidike. Šole sicer spodbujajo, da se vidikov kupovanja in ravnanja z odpadki lotijo na vsešolski ravni. V ta namen je bilo izdanih več publikacij, ki so lahko šolam v pomoč pri približevanju k trajnostno naravnani šolski potrošnji (na primer DFES 2007b; 2007c; 2007d).

Finska

Pomembnejši dokumenti

Baltske države so sestavile svojo Agendo 21 (to je bila prva regionalna Agenda 21) leta 1998, leta 2002 pa so ji dodale še skupni dokument o izobraževanju za trajnostni razvoj: Agenda 21 for the Baltic Sea Region Sector Report – Education (Baltic 21E) (Baltic 21 2002). Baltic 21E je bila ena od podlag za pripravo finske nacionalne strategije za izobraževanje za trajnostni razvoj. Druge padlage so bile še Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece (Unece 2005), Copernicusova listina (<http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm>), ki govori o tem, da bi moral biti trajnostni razvoj vključen v vse (univerzitetne) kurikule, ter nacionalni izobraževalni dokumenti. Revidirana nacionalna strategija za trajnostni razvoj je bila objavljena junija 2006 (FNCS D 2006b). Na podlagi omenjenih dokumentov (razen zadnjega) je Finska pripravila nacionalno strategijo za izobraževanje za trajnostni razvoj, ki jo je objavila na začetku leta 2006 (FNCS D 2006a). Bila je med prvimi evropskimi državami, ki so ob začetku desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj objavile svojo strategijo.

Elementi trajnostnega razvoja v šolskem kurikulu

Naj najprej omenimo, da je bila okoljska vzgoja v 90. letih prejšnjega stoletja tako razširjena, da so vanjo vključili dimenzije trajnostnega razvoja. Tako so v središču zanimanja ekološki, ekonomski, družbeni in kulturni učinki človeških dejanj. V prenovljenem šolskem kurikulu je med drugim zapisano, da mora biti trajnostni razvoj vključen v poučevanje vseh predmetov (FNCS D 2006a).

Leta 2003 je Finska sprejela nov kurikul za srednjo šolo (FNBE 2003), naslednje leto pa nov kurikul za osnovno šolo (FNBE 2004). V kurikuli (poleg teh dveh tudi v kurikulu za osnovno- in srednješolsko izobraževanje za odrasle) je trajnostni razvoj določen kot medpredmetno področje z opredeljenimi cilji. Medpredmetne teme so v kurikulu opredeljene kot ključna področja izobraževalnega dela (FNCS D 2006a). Tako je na primer v kurikulu za osnovno šolo opredeljenih sedem medpredmetnih področij, med njimi je tudi odgovornost za okolje, blagostanje

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

- razumeli pogoje za človeško blagostanje, nujnost varovanja okolja in odnos med tema dvema vidikoma;
- se naučili opazovati spremembe, ki se dogajajo v naravi in se navezujejo na človekovo blagostanje, razjasniti vzroke in posledice teh sprememb in delovati za dobro živega okolja in povečanje blagostanja;
- se naučili oceniti vpliv njihove potrošnje in vsakdanjih dejanj in prevzeli dejavnosti, ki so nujne za trajnostni razvoj;
- se naučili promovirati blagostanje v njihovih skupnostih in razumeli tako grožnje kot priložnosti za blagostanje na globalni ravni;
- razumeli, da posamezniki prek njihovih izbir konstruirajo tako njihovo lastno prihodnost kot tudi našo skupno prihodnost; učenci se bodo naučili konstruktivnega delovanja v smeri trajnostne prihodnosti.

Ključne vsebine za peto medpredmetno področje pa so v kurikulumu naslednje:

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

Za finski šolski kurikulum velja, da nacionalni jedrni kurikulum (angl. national core curriculum) daje samo smernice, glavne cilje in ključne vsebine za posamezne predmete (in medpredmetna področja). Nacionalni kurikulum torej tvori okvir, v katerega se umeščajo lokalni kurikuli, ki ga običajno oblikujejo in vodijo lokalne oblasti. To je ključno tudi za uvajanje tem trajnostnega razvoja; v kurikulumu je to opredeljeno kot obvezno, vendar so načini umeščanja stvar posamezne lokalne skupnosti (oblasti) in šol. Omenili smo že, da je trajnostni razvoj opredeljen kot medpredmetno področje in velja, da mora biti vključen v lokalne kurikule v

obvezne in izbirne predmete pa tudi v vsakdanje prakse šole (FNCS D 2006a).

Za uspešnejše vključevanje trajnostnih vidikov v šolski prostor so opredeljeni še naslednji cilji (Mayr in Schratz 2006):

- trajnostni razvoj mora biti še naprej izpostavljen v izobraževalnih politikah, tako v osnovnem kot tudi v nadaljnjem usposabljanju učiteljev;
- ustvariti je treba obsežno mrežo regionalnih razvojnih centrov, ki bo stalna podpora za izobraževanje za trajnostni razvoj;
- podpirati je treba sodelovanje med disciplinami in poklici znotraj šole, sodelovanje med šolami ter sodelovanje med šolami in drugimi institucijami na lokalni, regionalni, nacionalni in mednarodni ravni;
- podprli bodo dialog med mrežami in izmenjavanje izkušenj;
- razvijali bodo ustrezna učna gradiva in trajnosten način rabe učnih gradiv;
- podpirali bodo razvoj učnih okolij in njihovo razširitev na družbo; cilj je, da vsaka šola izvaja aktivne oblike sodelovanja z zunajšolskimi partnerji do leta 2014;
- izkoriščene bodo priložnosti, ki jih ponuja nova tehnologija;
- okoljski certifikat za šole bo prilagojen tako, da bo vključeval tudi družbene in kulturne vidike trajnostnega razvoja; cilj je, da bi imela vsaka šola akcijski program za trajnostni razvoj do leta 2010 in da bi jih 15 odstotkov do leta 2014 prejelo enega od zunanjih certifikatov za svoje delovanje;
- podpirali bodo raznolikost in razširitev načinov participacije v družbi in vplivanja nanjo;
- učni rezultati bodo evalvirani.

Primeri dobre prakse

ENO – *Environment online*

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

ENO – *Environment online* je globalna virtualna šola in mreža za trajnostni razvoj in okoljsko ozaveščanje. Program ENO se je začel leta 2000, koordinira ga finska šola Pataluoto. Vanj je bilo v šolskem letu 2008/2009 vključenih 500 šol iz 105 držav (med temi je bilo tudi šest slovenskih), namenjen je učencem in dijakom v starostni skupini od 10

do 18 let. Nekateri od ciljev so: delovanje v smeri milenijskih ciljev in podpora trajnostnemu razvoju, poglobljanje okoljskih tem v izobraževanju, sodelovalno učenje v spletni skupnosti . . . Učenje je osredotočeno na učenca in vsebuje dejavnosti, ki potekajo v virtualnem in resničnem okolju. V šolskem letu se obdelajo štiri teme: Kraj, kjer živimo; To je naša narava; Način, kako vodimo naša življenja; To je naša kultura.

Growwwings.net

(<http://en.growwwings.net/index.php>)

Growwwings.net je spletna učna igra, namenjena otrokom od 9 do 13 leta starosti. Gre za medpredmetno spletno igro, v kateri se igralci učijo o naravi in kako trajnostno skrbeti zanjo. Učenci »obdelujejo« lastne vrtove, ki bodo uspevali, če bodo dobro negovani in če se bodo učenci marljivo učili. Na spletni strani so različne učne ure in naloge, ki se navezujejo na biologijo, geografijo, okoljske študije, kemijo. Glavne teme so: voda, zrak, energija, biodiverziteteta, recikliranje, obdelovanje zemlje, trajnostni razvoj. Igra je bila razvita v sodelovanju s finskimi učitelji.

Primeri dobre prakse še drugod

V nadaljevanju je nanizanih nekaj primerov dobre prakse, ki so se na regionalni, državni ali lokalni ravni izkazali kot uspešni.

Baltic 21 – Agenda 21 for the Baltic Sea Region

(http://www.baltic21.org/attachments/no22002_education_sector_report.pdf)

Leta 1996 se je 11 dežel baltske regije dogovorilo o pripravi regionalne Agende 21, ki so jo podpisale leta 1998, ko je bil pripravljen tudi akcijski načrt. Leta 2002 je bil dodan še dokument o izobraževanju za trajnostni razvoj (Baltic 21E). Baltic 21E poudarja pomembno vlogo, ki jo ima izobraževanje za približevanje trajnostnemu razvoju. Cilj dokumenta je, da bi vsi posamezniki imeli (pridobili) kompetence, ki so potrebne za podpiranje trajnostnega razvoja. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj naj bi temeljila na povezovanju gospodarskega, družbenega in okoljskega razvoja. V dokumentu Baltic 21E so postavljeni tudi cilji za šole, visoko šolstvo in neformalno izobraževanje. Akcijski program za izobraževalni sektor je razdeljen v pet področij: politike in strategije, razvoj kompetenc v izobraževalnem sektorju, permanentno izobraževanje, gradiva in materiali za učenje in poučevanje ter raziskovanje izobraževanja za trajnostni razvoj in sam razvoj izobraževanja za trajno-

stni razvoj. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj bi morala biti vključena v vse ravni izobraževanja in v vse kurikule. Zahteva izobraževalno kulturo, ki bo usmerjena proti bolj integrativnemu procesno usmerjenemu in dinamičnemu načinu, ki poudarja pomembnost kritičnega mišljenja, družbenega učenja in demokratičnih procesov. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj naj bo tudi pomembno orodje za doseganje trajnostne potrošnje in trajnostne proizvodnje ter za spreminjanje življenjskih slogov.

Balanse Akten

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

Primer izvajanja programa Desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj je skupni projekt nordijskih držav Balanse akten. Gre za izobraževalno orodje za učitelje v različnih izobraževalnih programih, ki so pripravljene promovirati idejo trajnostnega razvoja in jo vključiti v učne dejavnosti svojih učencev. Glavna zamisel je zgraditi nordijsko mrežo izobraževalnih ustanov, ki izobražujejo za trajnostni razvoj in ga promovirajo. Institucije, ki se odločijo za sodelovanje v mreži, morajo slediti trem ciljem in sedmim načelom, na katerih temelji projekt. Cilji so naslednji: izobraževanje sestavljajo teoretični in praktični vidiki trajnostnega razvoja; delovanje institucije mora biti trajnostno; institucija se obveže, da bo prispevala k informiranju javnosti in da bo načejala politične debate o trajnostnem razvoju.

Learning for a Sustainable Future

(LSF; <http://www.lsf-lst.ca/en/home/>)

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

Wwflearning – Supporting Learning for Sustainability
(<http://www.wwflearning.org.uk/wwflearning-home/>)

Learning for Sustainability je program, ki ga je World Wide Fund for Nature (WWF) ustanovil v 80. letih prejšnjega stoletja. Njihov cilj je pomagati posameznikom, šolam in skupnostim razviti znanja, veščine in vrednote, ki so nujne v prizadevanju za skrb za naravno okolje, družbeno pravičnost, demokracijo in ekonomsko varnost zdaj in v prihodnosti. Na njihovi spletni strani je veliko učnih gradiv, ki jih učitelji lahko uporabijo pri pouku, pa tudi gradiv za izobraževanje učiteljev, dokumentov, ki učiteljem pomagajo načrtovati učni proces itn. Sodelujejo tudi s šolami in jim pomagajo pri preoblikovanju v bolj trajnostne šole. S programom Learning for sustainability poskušajo med drugim zagotoviti izobraževanje oziroma usposabljanje učiteljev in doseči, da bi vse šole imele dejaven načrt delovanja za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Razvili so tudi poseben modul, ki je namenjen trajnostni potrošnji – Wwf consumption (<http://www.wwflearning.org.uk/consumption/>). Modul je namenjen učiteljem, ki poučujejo učence stare od 9 do 12 let. V njem najdejo materiale in gradiva za učenje in poučevanje, ki so osredotočeni na potrošniške vidike trajnostnega razvoja.

Ubuntu network – Teacher Education for Sustainable Development
(<http://www.ubuntu.ie/>)

Ubuntu je irska mreža, ki podpira vključevanje VITR v izobraževanje za učitelje, ki poučujejo učence od srednje šole naprej.⁴ V mreži se združujejo posamezniki, ki jih zanima izobraževanje za razvoj (angl. development education) in vzgojo ter izobraževanje za trajnostni razvoj. To so pretežno univerzitetni učitelji (ki izobražujejo bodoče učitelje), nevladne organizacije in druge mreže, ki omogočajo izmenjavo izkušenj, praks na nacionalni in mednarodni ravni.

European ESD-net
(<http://www.european-esd.net/>)

European ESD-net – Evropska fundacija za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj združuje vse tiste, ki se (v Evropi) ukvarjajo s področjem izobraževanja in trajnostnega razvoja. Gre za neformalno mrežo,

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

katere namen je izmenjava primerov dobre prakse, informacij, diskusij, tudi razvijanje skupnih projektov in raziskav.

Sustainable Schools Project

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

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

Crispin School

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

Crispin School je angleška srednja šola, ki je dobila po treh inšpekcijah (ki jih opravlja Ofsted) oceno odlično.⁵ K oceni je veliko prispevala usmerjenost šole k trajnosti, ki prežema kurikulum. Sploh je poudarek na vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj in na aktivnem državljanstvu značilen za to šolo, kar je vidno že iz šolskega prospekta in spletne strani. V formalnem kurikulumu se trajnostni razvoj najbolj pojavlja pri predmetih geografija, znanost in umetnost. Participacija je pomembno načelo šole, ki se na različne načine kaže v šolskem življenju. Šola spodbuja sodelovanje dijakov. Sem gre prišteti dejavni dijaški svet, ki posreduje glas dijakov tudi prek lastne spletne strani, participacija dijakov je obravnavana tudi pri pouku državljanstva. Eden glavnih namenov je omogočiti dijakom razmislek o šolskem okolju in jim dati priložnost, da izrazijo zamisli za njegovo izboljšanje. Veliko dijakov je zelo motiviranih za različne vidike trajnosti; njihovo razumevanje trajnosti je široko in vključuje tudi zavedanje in poznavanje posledic posameznikovih dejanj. Del tega razumevanja tvorijo tudi pojmi človekovih pravic in pravičnosti. Dijaki izražajo željo po tem, da so aktivni pri spremembah tako v lokalnem kot tudi v globalnem okolju. Šola je povezana s kenijsko šolo in skupnostjo, kar dijakom omogoča boljše razumevanje kulturnih razlik.

5. Podatki o dejavnostih, opisanih v nadaljevanju, so s spletne strani šole, s spletne strani National college for school leadership (<http://www.ncsl.org.uk/home-index.htm>), iz poročila Ofsteda (<http://www.crispinschool.co.uk/flashblocks/data/pdf/OFSTED%202006.pdf>), s spletne strani Teachernet (http://www.teachernet.gov.uk/casestudies/images/downloads/documents/Crispin_School.pdf) ter iz Goodfellow in Andrew-Power 2007.

V nadaljevanju je nekaj primerov dobre prakse, ki so uporabne predvsem za učitelje, ki bi svoje poučevanje radi usmerili v trajnost (z moduli, učnimi sredstvi, izobraževanji za učitelje ipd.):

UNESCO – Teacher Education Guidelines for Education for Sustainable Development

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

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

Story of Stuff

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

Odličen 20-minutni film, ki poveže okoljske, družbene in gospodarske posledice potrošništva sodobne družbe. Razumljivo, izčrpno in dinamično prikaže negativne vidike potrošniškega ravnanja. Primeren je tudi za prikaz dijakom ali učencem z boljšim znanjem angleščine.

Sustainable Schools – Teachernet

(<http://www.teachernet.gov.uk/sustainable-schools/>)

Projekt Sustainable Schools je angleški nacionalni projekt, ki smo ga opisali zgoraj. Spletna stran je namenjena šolskim oblastem in učiteljem. Na njej so objavljeni dokumenti, povezani z izvajanjem vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, vsebine učnih načrtov, ki se nanašajo na trajnostni razvoj. Stran je bogata s primeri vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v prakso.

Consuming Planet Earth

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

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

Educating for a Sustainable Future

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

Stran je namenjena predvsem izobraževanju učiteljev, ki bi se radi bolje seznanili z načini poučevanja in učenja za trajnostni razvoj. Izčrpno in

preprosto so prikazani trendi na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

UNESCO – *Teaching and Learning for a Sustainable Future*
(<http://www.unesco.org/education/tlsf/>)

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

Education for Sustainable Development Toolkit
(<http://www.esdtoolkit.org/about.htm>)

ESD Toolkit je spletni priročnik, ki temelji na prepričanju, da je treba skupnosti in šole, ki se trudijo za razvoj v smeri trajnosti, združiti. V priročniku so poleg uvodnih poglavij o trajnosti tudi študije primerov, opis vodstvenih tehnik za uvajanje sprememb v šole, opis metod javne participacije, vaje, ki pomagajo šolam in skupnostim razumeti trajnost, postaviti trajnostne cilje, usmeriti kurikulum proti trajnosti itn.

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

Spletna stran (Unep in Unesco) je namenjena predvsem izobraževalcem, pa tudi posameznikom, ki se želijo informirati in spoznati s področjem trajnostnih življenjskih slogov. Nanaša se na trajnostno potrošnjo, vsebina pa je razdeljena na devet glavnih poglavij, od tem, povezanih s telesom, družbeno pripadnostjo, pravično ceno . . . do vizije prihodnosti. Priročnik je v tiskani obliki izšel tudi v slovenščini.

Fashioning an Ethical Industry
(<http://fashioninganethicalindustry.org/home/>)

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

LOLA

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

Projekt LOLA (Looking for Likely Alternatives) je leta 2005 predstavila mreža Consumer Citizenship Network (CCN). Gre za pedagoško orodje za učitelje in za učence, ki jim olajša proces identificiranja, evalviranja in dokumentiranja primerov družbene inovativnosti v smeri trajnostnih življenjskih slogov. Z udeležbo v projektu učenci neposredno komunicirajo s skupinami ljudi (»kreativnimi skupnostmi«), ki trajnostne rešitve že uporabljajo.

Dolceta

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

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

Australian OtherWise Project

(<http://ozotherwise.wordpress.com>)

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

Buydifferent

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

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

Global Eye

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

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

Literatura

- Baltic 21. 2002. Agenda 21 for the Baltic Sea Region Sector Report – Education (Baltic 21E). [Http://www.baltic21.org/attachments/no22002_education_sector_report.pdf](http://www.baltic21.org/attachments/no22002_education_sector_report.pdf).
- DfES. 2006. Sustainable schools for pupils, communities and the environment: executive summary. [Http://www.dcsf.gov.uk/consultations/downloadableDocs/Executive%20Summary%20Final.pdf](http://www.dcsf.gov.uk/consultations/downloadableDocs/Executive%20Summary%20Final.pdf).
- . 2007a. *Sustainable schools for pupils, communities and the environment: an action plan for the DfES*. Nottingham: DfES.
- . 2007b. *A Bursar's guide to sustainable school operation*. Nottingham: DfES.
- . 2007c. Top tips to reduce energy and water use in schools. [Http://publications.teachernet.gov.uk//DownloadHandler.aspx?ProductId=DfES-00369-2007&VariantID=Top+Tips+to+reduce+energy+and+water+use+in+schools+PDF&](http://publications.teachernet.gov.uk//DownloadHandler.aspx?ProductId=DfES-00369-2007&VariantID=Top+Tips+to+reduce+energy+and+water+use+in+schools+PDF&)
- . 2007d. Top tips to reduce waste in schools. [Http://publications.teachernet.gov.uk//DownloadHandler.aspx?ProductId=DfES-00368-2007&VariantID=Top+Tips+to+reduce+waste+in+schools+Revised+July+09+PDF&](http://publications.teachernet.gov.uk//DownloadHandler.aspx?ProductId=DfES-00368-2007&VariantID=Top+Tips+to+reduce+waste+in+schools+Revised+July+09+PDF&).
- FNBE – Finnish National Board of Education. 2003. *National core curriculum for upper secondary schools: national core curriculum for general upper secondary education intended for young people*. Helsinki: FNBE.
- . 2004. *National core curriculum for basic education: national core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education*. Helsinki: FNBE.
- FNCSD – Finnish National Commission on Sustainable Development. 2006a. Strategy for education and training for sustainable development and implementation plan (2006–2014). [Http://www.edu.fi/julkaisut/engnetKekekajako.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/engnetKekekajako.pdf).
- . 2006b. *Towards sustainable choices: a nationally and globally sustainable Finland – the national strategy for sustainable development*. Helsinki: FNCSD.
- Goodfellow, M., in K. Andrew-Power, ur. 2007. *Raising standards: making sense of the sustainable schools agenda*. London: Specialist Schools and Academies Trust.

- Mayr, K., in M. Schratz. 2006. *Education for sustainable development towards responsible global citizenship: conference report*. Dunaj: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Ofsted. 2008. Schools and sustainability. [Http://www.ofsted.gov.uk/content/download/2941/21122/file/Schools%20and%20sustainability%20\(PDF%20format\).pdf](http://www.ofsted.gov.uk/content/download/2941/21122/file/Schools%20and%20sustainability%20(PDF%20format).pdf)
- Unece. 2005. Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece. [Http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf](http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf).

4 Pojem trajnostnega razvoja v učnih načrtih

Suzana Sedmak in Justina Erčulj

V okviru že omenjenega raziskovalnega projekta Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum, ki sta ga financirala Ministrstvo za šolstvo in šport ter Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije) je bil izveden tudi pregled učnih načrtov osnovne šole in splošne gimnazije z namenom ugotoviti stanje glede vključevanja vidikov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v obvezne predmete.

Glavna podlaga za identificiranje tem trajnostnega razvoja so bile Unescove ključne akcijske teme izobraževanja in vzgoje za trajnostni razvoj, ki so (<http://www.unesco.org/en/esd/>):

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

Kot drugo podlago oziroma neke vrste dopolnilo za identificiranje tem trajnostnega razvoja smo uporabili Strategijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece (Unece 2005), v kateri so opredeljene naslednje ključne teme: odprava revščine, državljanstvo, mir, etika, odgovornost v lokalnem in svetovnem okolju, demokracija in vladanje, zakonitost, varnost, človekove pravice, zdravje, enakopravnost med spoloma, kulturna raznolikost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, vzorci porabe in proizvodnje, korporacijska odgovornost, varstvo okolja, gospodarjenje z naravnimi viri ter biološka in krajinska raznovrstnost.

V času poteka analize so bile objavljene tudi Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzite-

tnega izobraževanja (MŠŠ 2007). Seveda se ključne teme, ki so opredeljene v Smernicah, prekrivajo s temami, opredeljenimi v obeh zgoraj omenjenih dokumentih (Unesco in Unece), vendar je nekaj drugačnih poudarkov. Teme, opredeljene v Smernicah, so:

- spoštovanje občečloveških vrednot,
- dejavno državljanstvo in participacija,
- medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost,
- ohranjanje narave in varovanje okolja (ekološka ozaveščenost in odgovornost),
- kakovostno izobraževanje – spodbudno delovno in učno okolje,
- kakovostni medosebni odnosi, razvoj socialnih kompetenc (nenasilje, strpnost, sodelovanje, spoštovanje itn.),
- zdrav življenjski slog (duševno in telesno zdravje),
- krepitev zdrave samozavesti in samopodobe,
- kakovostno preživljanje prostega časa,
- razvijanje podjetnosti kot prispevka k razvoju družbe in okolja,
- spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje ustvarjalnosti in dejavnosti.

Pregled učnih načrtov za osnovno šolo

Na splošno lahko zapišemo, da je veliko ključnih tem izobraževanja za trajnostni razvoj zapisanih že v splošnih ciljnih predmetov, vendar pa pogosto pozneje niso opredeljene v operativnih ciljnih. To je do neke mere razumljivo, saj izobraževanje za trajnostni razvoj temelji na oblikovanju splošnih vrednot, ki so težko merljive v učnem procesu in operacionalizirane skozi konkretne cilje in standarde znanj. Po drugi strani pa to najverjetneje pomeni, da so pristop k temam trajnostnega razvoja, vpeljava in obravnava teh tem precej odvisni od angažiranosti samega učitelja. Od učitelja bo odvisno, koliko bo poudarjal vidike trajnostnega razvoja, katere didaktične pristope bo uporabil, končno tudi koliko časa bo namenil tovrstnim vsebinam. Učiteljeva samostojnost je v tem smislu pozitivna – ne nazadnje gredo trendi v izobraževanju za trajnostni razvoj v smeri večje avtonomije učitelja pri strukturiranju pouka. Nujno pa se postavi vprašanje usposobljenosti učiteljev za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj in iz tega vsaj do neke mere izhajajoče pripravljenosti učiteljev za obravnavo tem trajnostnega razvoja.

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

V grobem bi lahko rekli, da najbolj izstopajo vsebine, povezane z zdravjem (zelo široko gledano) in ekološke oziroma naravovarstvene vsebine. Najpogosteje so to teme onesnaževanja, ravnanja z odpadki, rabe energije, zdravega načina življenja. Te teme so praviloma pogosteje obravnavane pri predmetih naravoslovno-tehničnega sklopa. V predmetih družboslovno-humanističnega sklopa pa bomo najpogosteje zasledili teme kulturne raznolikosti, enakosti, demokracije.

V nadaljevanju je pregled po ključnih akcijskih temah, kot jih je predložil Unesco;¹ pri predmetih so navedeni primeri splošnih in operativnih učnih ciljev, ki so opredeljeni v učnem načrtu. Seznam seveda ni izčrpen – ugotavljali smo pojavljanje le nedvoumno navedenih ciljev in (če so te navedene) tudi vsebin, zavedamo pa se, da se veliko tem trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje posredno (na primer pri književnosti pri obravnavi literarnih obdobij, ki jih je treba postaviti v širši družbeni kontekst) in neposredno obravnava med poukom (kot smo prej omenili pogosto v odvisnosti od samoiniciativnosti učitelja).² Pri predmetih, kjer je na primer navedenih veliko različnih tem, ki se navezujejo na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, smo navedli samo glavne vsebine oziroma samo tematske sklope.

Enakost med spoloma, kulturna raznolikost

Ti dve ključni temi smo združili, saj sta v učnih načrtih pogosto prepleteni. Tema enakosti med spoloma se v prvih letih šolanja pojavlja pri predmetu *spoznavanje okolja*. Pri istem predmetu je med splošnimi cilji zapisano tudi razvijanje strpnosti do drugačnih. V vsebinskem sklopu

1. Za Slovenijo pomembne ključne teme, ki so opredeljene v Strategiji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece (Unece 2005), smo pri pregledovanju učnih načrtov upoštevali in jih vključili v Unescove ključne teme.

2. Naj omenimo, da so tukaj nujna razhajanja, kar je videti tudi iz rezultatov raziskave med učitelji (ki je predstavljena v naslednjem poglavju). Tako se bodo učitelji istih predmetov (in celo na istih srednješolskih smereh) lahko nasprotno izrekli glede vključenosti tem trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v učni načrt. Dva od pomembnejših razlogov sta najverjetneje nejasnost koncepta trajnostnega razvoja in osebna drža učitelja.

Jaz in ti, mi in vi (drugi razred) tako obravnavajo teme, kot so odnosi med ljudmi; vloge v družini, enakost med spoloma; vsi različni, vsi enaki; ljudje smo različni; ljudje živimo skupaj z drugimi in drugačnimi.

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

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

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

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

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

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

Promocija zdravja

Seznanjanje s pomembnostjo zdravja za človeka je opredeljeno kot splošni cilj predmeta *spoznavanje okolja*; tako se učenci v prvem razredu v vsebinskem sklopu Jaz in zdravje seznanijo z nekaterimi vidiki ohranjanja zdravja, preventivnega vedenja in prehranjevanja. Zdravju so namenjeni vsebinski sklopi tudi v tretjem in četrtem razredu.

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

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

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

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

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

Okolje

Gre za zelo široko temo, ki jo je Unesco razdelil še na nekaj podtem: voda, podnebne spremembe, biotska raznovrstnost in preprečevanje katastrof. Pomembnost teme okolja za trajnostni razvoj se kaže v dejstvu, da gospodarski in družbeni razvoj na opustošenem planetu dolgoročno ni mogoč (<http://www.unesco.org/en/esd/>). Pri analizi učnih načrtov smo v te teme vključili tudi ključne teme po Strategiji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece (Unece 2005), ki se vežejo na okolje: varstvo okolja, gospodarjenje z naravnimi viri ter biološko in krajinsko raznovrstnost.

Pri veliko predmetih (predvsem naravoslovno-tehničnega sklopa) sta spoštljiv odnos do narave in varovanje okolja opredeljena že kot splošna cilja. Tako so pri predmetu *spoznavanje okolja* med drugimi opredeljeni tudi naslednji splošni cilji: razumevanje okolja, ohranjanje naravnega okolja in sonaravno gospodarjenje z njim, razvijanje odgovornega odnosa do okolja, oblikovanje pozitivnega odnosa do živih bitij in narave kot celote. V vsebinskem sklopu Jaz in narava učenci spoznavajo značilnosti naravnega okolja, v sklop je vključena tudi okoljska vzgoja in vsebine o človekovem spreminjanju okolja. V drugem razredu so vključene vsebine, vezane na nastanek in ravnanje z odpadki, ki so obravnavane tudi v tretjem razredu. Vsebine, ki so še vezane na okolje v tretjem razredu, so povezanost živih bitij z okoljem, človekovo spreminjanje narave, problemi onesnaževanja zraka, vode in tal, reševanje problemov onesnaževanja okolja, vpliv onesnaževanja na človekovo zdravje, skrb za okolico in domači kraj itn.

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

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

Med nameni predmeta *naravoslovje in tehnika* je med drugim opredeljeno, da se učenci pojave v naravi, tehnične in tehnološke postopke učijo opisovati, razlagati, napovedovati in vplivati nanje; spoznanja in izkušnje o sebi, naravi in tehniki uporabljajo učenci za to, da se vključujejo v okolje in ga preišljeno in odgovorno spreminjajo. Varčevanje z naravnimi viri in oblikovanje pozitivnega odnosa do narave in tehnike ter kritičen odnos do posegov v naravo so opredeljeni kot splošni cilji predmeta. V četrtem razredu v sklopu Raznolikost v naravi med

drugim obravnavajo odvisnost živih bitij od okolja in časa, raziskujejo medsebojno povezanost sprememb v živi in neživi naravi. Spoznajo pomembnost ločenega zbiranja odpadkov, razumejo škodljivost divjih odlagališč, ugotavljajo, da se odpadki lahko uporabljajo kot surovine. V petem razredu nadaljujejo z okoljevarstveno tematiko tako, da med drugim obravnavajo pomembnost embalaže za shranjevanje predmetov in snovi ter jo ovrednotijo z ekološkega stališča. Tematski sklopi obravnavajo onesnaženost vode, zraka, prsti. Poudarjena je medsebojna odvisnost živih bitij v naravi.

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

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

V učnih načrtih za *naravoslovje* (šesti in sedmi razred) je navedenih veliko splošnih ciljev, ki se nanašajo na okolje v širšem smislu. Ti so: doseči, da učenci spoznavajo z lastnim iskanjem in proučevanjem ter si oblikujejo pozitiven odnos do narave; razvijati sposobnosti za zaznavanje in razumevanje ekoloških problemov; razviti odgovoren odnos do okolja in spodbuditi interes za njegovo aktivno varovanje; zbuditi spoznanje, da je človek sestavni del narave; razviti spoštovanje do vseh oblik življenja in razumevanje medsebojne povezanosti žive ter ne-

žive narave; spodbujati kritično presojanje o škodljivosti in negativnem vplivu pretiranih človekovih posegov v naravno okolje. Operativni cilji, vezani na to tematiko, so umeščeni znotraj posameznih učnih tem: na primer v učni temi Zrak učenci spoznajo pomembnost kisika za življenje in opredelijo probleme onesnaženosti zraka v domačem okolju; v učni temi Gozd spoznajo vzroke in posledice propadanja gozdov, seznanijo se s posledicami krčenja gozdnih površin za človeka, živali in rastline; v učni temi Voda opredelijo problem onesnaženosti voda v domačem kraju, spoznajo merila za pitno vodo.

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

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

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

Med splošnimi cilji predmeta *kemija* je zapisano, da učenec pri po-

uku kemije razvije kritičen odnos do svojega ravnanja v okolju, odnos do smotrne uporabe energije in odnos do pravilnega odlaganja ter recikliranja odpadnih snovi. Med specifičnimi cilji sta »okoljska« naslednja: razvijanje razumevanja učinkov snovi na okolje in spoznavanje potreb ter načinov preprečevanja onesnaževanja; razvijanje sposobnosti uporabe znanja pri iskanju možnih rešitev izbranih problemov, vezanih na okolje, ekonomsko rast in etična vprašanja. Tudi operativni cilji se v glavnem navezujejo na probleme onesnaževanja okolja. Med izbirnimi vsebinami je ponujen sklop Nafta in derivati, v katerem učenci med drugim spoznajo vlogo nafte in petrokemije za gospodarski razvoj; proučijo alternativne vire energije in možnosti za njihovo širše uveljavljanje v različnih okoljih; spoznajo, kako lahko kot posamezniki prispevajo k lepšemu in bolj zdravemu okolju.

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

Razvoj ruralnih okolij in trajnostna urbanizacija

Ti dve temi sta v učnih načrtih manj poudarjeni in njuna obravnava je omejena samo na določene predmete. Še najbolj kompleksno sta obdelani pri *geografiji*, deloma obravnavani tudi pri *zgodovini*, v prvem triletju pri *spoznavanju okolja* in v drugem triletju pri *družbi*. Posredno se na ti ključni temi lahko navezujejo tudi druge; na primer obnovljivi viri energije pri trajnostni urbanizaciji (pojavljanje teh pa smo obravnavali pod temo okolje).

Mir in varnost človeštva

Do določene mere se ta tema navezuje tudi na kulturno raznolikost in je dejansko v učnih načrtih z njo prepletена ali v sosedstvu. Pri *spoznavanju okolja* sta med splošnimi učnimi cilji omenjena naslednja: ugotavljanje obstoja in dojemanje pomembnosti pravil družbenega življenja, človekovih pravic in dolžnosti; pridobivanje občutka, da smo del zgodovine, ki jo tudi oblikujemo in zapuščamo prihodnjim generacijam. Med ope-

rativnimi cilji najdemo v sklopu Jaz in ti, mi in vi (prvi razred) takšne, ki se nanašajo na vzgojo za mir; gre za tiste, ki govorijo o spoznavanju pomembnosti pravil družbenega življenja; o spoznavanju, da ima vsak človek pravice in dolžnosti; o spoznavanju razlike med pravicami in dolžnostmi; o razvijanju sposobnosti za sporazumevanje; o spoznavanju, da je treba upoštevati tudi interese drugih itn. V drugem razredu v istem sklopu med drugim razvijajo razumevanje različnosti in spoznavajo, da morajo biti vsem (ne glede na razlike) omogočene razmere za življenje človeka vrednega življenja. V četrtem razredu pa spoznavajo nujnost sodelovanja in medsebojne strpnosti med ljudmi; vedo, da je dobro, da si ljudje med seboj pomagajo; vedo, da vsak človek živi v določeni skupnosti; razumejo, kaj je solidarnost.

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

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

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

V učnem načrtu predmeta *državljska vzgoja in etika* je veliko tem, ki se v širšem smislu navezujejo na temi miru in varnosti človeštva. Te teme se najbolj pojavljajo v naslednjih vsebinskih sklopih: Življenje v

skupnosti: narod, država (sedmi razred); Sporazumevanje in sporočanje v skupnosti (sedmi razred); Mediji in informacije (sedmi razred); Generacije in kulture: medsebojno sporazumevanje (osmi razred); Urejanje (osmi razred).

Trajnostna potrošnja

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

S potrošniškimi vsebinami je v osnovni šoli najbolj prežet učni načrt za *gospodinjstvo*, z vidiki trajnostne potrošnje pa na primer naslednji sklopi: ekonomika gospodinjstva (upravljanje z viri, omejenost virov, proces odločanja pri rabi virov, poraba . . .), oglasi in zaščita potrošnikov (na primer kritično sprejemanje sporočila oglasov), ekološko ozaveščen potrošnik (pravilno ravnanje z odpadki, ekološko čiščenje); proizvodnja in poraba.

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

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

Pregled učnih načrtov za gimnazijo

Tudi pri analizi učnih načrtov za (splošno) gimnazijo smo si pomagali z Unescovo delitvijo ključnih akcijskih tem za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Prav tako smo se osredotočili samo na obvezne predmete, čeprav se seveda zavedamo, da so pri nekaterih izbirnih predmetih in v njihovih vsebinah zelo poudarjeni trajnostni vidiki. Tako lahko na primer učenci v osnovni šoli izberejo predmet *okoljska vzgoja*, v gi-

mnaziji *študij okolja*. V obeh primerih gre tudi za medpredmetno področje, ki ga učitelji vključujejo v različne predmete, v obšolske dejavnosti itn. Poleg tega sta se oba predmeta najbolj navezovala na Unescovo ključno temo okolje in manj na druge vidike vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Zdaj je okoljska vzgoja opredeljena širše, in sicer kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Pri nekaterih drugih predmetih bo večji poudarek na drugih ključnih temah; tako bo pri izbirnem predmetu vzgoja za medije zaslediti za trajnostno potrošnjo pomembno vsebino o oglaševanju, kjer se dijaki učijo prepoznati in ločiti oglaševalsko sporočilo od drugih medijskih sporočil, jih kritično sprejemati itn. Omenili smo samo nekaj izbirnih predmetov, v katerih zasledimo vsebine, pomembne za izobraževanje za trajnostni razvoj. Vemo pa, da je teh še veliko več. Kljub prepoznavanju in priznavanju pomembnosti, ki jo imajo izbirni predmeti za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, pa izobraževanje za trajnostni razvoj ne bi smelo biti domena (predvsem) izbirnih vsebin, temveč bi morale prežemati vse predmete šolskega kurikula.

V gimnazijskih učnih načrtih je bilo pogosto zaznati eno značilnost – v njih se pogosteje kot v osnovnošolskih učnih načrtih pojavljajo (splošni) cilji, povezani z izobraževanjem za trajnostni razvoj, ki pa pozneje v učnem načrtu niso operacionalizirani. V tem primeru sta še toliko bolj pomembni zavzetost in dovzetnost učitelja za teme trajnostnega razvoja, če naj jih ta vključi v pouk.

Enakost med spoloma, kulturna raznolikost

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

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

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

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

Promocija zdravja

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

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

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

Okolje

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

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

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

Pri predmetu *kemija* je med splošnimi cilji opredeljenih veliko takih, ki se navezujejo na trajnostni razvoj (na primer dijaki povezujejo znanje in razumevanje kemije z dogajanjem v naravi ter s stvarmi, ki so v vsakdanji rabi; spoznajo vlogo kemije za izboljšanje kakovosti življenja; spoznavajo, kako povezati znanje in razumevanje kemije s skrbjo za zdravo

okolje; na izbranih primerih spoznavajo moč in nemoč znanosti pri reševanju tehnoloških, socialnih in okoljskih problemov ter spoznavajo etične dileme, povezane s temi odločitvami itn.). V sklopu izbirnih vsebin z nazivom Kemija okolja (1. ali 2. letnik) dijaki spoznavajo pojme, kot so onesnaževala, onesnaževanje zraka, ozonska luknja, onesnaženost vode, odpadki kot sekundarne surovine in sekundarni vir energije, biorazgradnja. Med obveznimi vsebinami okoljske teme niso tako eksplisitne.

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

Razvoj ruralnih okolij, trajnostna urbanizacija

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

Mir in varnost človeštva

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

Pri predmetu *zgodovina* sta med splošnimi cilji opredeljena naslednja: dijaki razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti doma in v svetu; pridobivajo vedenja o prizadevanjih za človekove in državljsanske pravice ter spoznavajo pomen teh pravic. Ta ključna tema (mir in varnost) je z vidika trajnostnega razvoja (ki se ozira v prihodnost, upoštevajoč seveda izkušnje človeštva v pre-

teklosti) še najbolj eksplicitno obravnavana v vsebinskem sklopu Sodobni svet in njegova protislovja. Dijaki se seznanijo z različnimi, v sodobnem svetu aktualnimi, nasprotji, kot so sever–jug, vzhod–zahod, bogati–revni, lačni–siti. Seznanjajo se s problemi sodobne demokracije in njenega razvoja; obravnavajo vseobsegajočo moč sodobne države in moč manipulacije; spoznavajo vzroke za konflikte, ki vladajo v sodobnem svetu; iščejo vzroke tudi v preteklosti.

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

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

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

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

Trajnostna potrošnja

Vidiki trajnostne potrošnje niso kompleksno predstavljeni v učnih načrtih, pojavljajo se bolj ali manj implicitno, še najbolj izrazito v tistih

vsebinah, ki se (podobno kot to velja za osnovnošolske učne načrte) našajo na nekatere »naravovarstvene vidike potrošništva« – na primer ravnanje z odpadki. Nekateri vsebinski sklopi pa vsaj do neke mere potencialno pripomorejo h kritični presoji lastne vloge na trgu.

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

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

Pomembnejše ugotovitve

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

Necelostna obravnava trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje se kaže kot velika ovira za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Naj se najprej osredotočimo na osnovno šolo. Teme trajnostnega razvoja so namreč »porazdeljene« na naravoslovno-tehnične in družboslovno-humanistične vsebine in kot take se tudi obravnavajo v posameznim disciplinam »pripadajočih« predmetih. Izjema so nekateri pred-

meti predvsem v prvem in drugem triletju osnovne šole. Tako se na primer celostno obravnavane vsebine trajnostnega razvoja najbolj pojavljajo pri predmetu spoznavanje okolja v prvi triadi; v predmetu so pač (kot je zapisano v učnem načrtu) združene vsebine različnih znanstvenih področij, tako naravoslovnih in tehničnih kot družboslovnih. Predmeti, ki jih je mogoče izpostaviti po bolj celostni obravnavi tem trajnostnega razvoja (pogojno tudi trajnostne potrošnje), so družba, geografija (sicer z nekoliko bolj poudarjeno okoljsko noto) ter državljanska vzgoja in etika. Na splošno bi lahko trdili, da se z napredovanjem učencev iz nižjih v višje razrede vsebine trajnostnega razvoja pojavljajo redkeje, hkrati tudi v okrilju »matičnih« disciplin obravnavanih vsebin. Izjema je predmet državljanska vzgoja in etika, ki trajnostni razvoj dokaj celostno obravnava. Opomniti pa je seveda treba, da je to predmet, ki mu je v osnovni šoli namenjenih najmanj ur (70 ur, samo za primerjavo: najbolj obsežnemu osnovnošolskemu predmetu slovenščina je odmerjenih 1631,5 ure).

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

Teme, vezane na izobraževanje za trajnostno potrošnjo, so najbolj celovito in konkretno obravnavane pri predmetu gospodinjstvo. Slovenija v nasprotju z nekaterimi drugimi evropskimi državami nima v kurikulum vključene potrošniške vzgoje, zato je nekako privzeto, da je potrošniška vzgoja vključena v predmet gospodinjstvo. Nekoliko manj je tem trajnostne potrošnje pri državljanski vzgoji in etiki, vendar so kljub temu te celostno obdelane.

V osnovnošolskem predmetniku »ostaja« nekaj predmetov, kjer vsebine trajnostnega razvoja niso eksplicitno obravnavane oziroma nastopajo bolj implicitno. To bi veljalo na splošno za jezike, matematiko, tudi glasbeno in likovno vzgojo. Ne gre za to, da je treba v te predmete na silo vključiti trajnostne teme, vsekakor pa bi bilo treba razmisliti, kako v okviru teh predmetov spodbujati dovezetnost učencev za trajnostne

vidike. Odgovor je mogoče najti v metodiki samega pouka, saj je na primer pri vseh predmetih mogoče spodbujati kritično mišljenje, pri izbiri nalog je priporočljivo izbrati vsaj nekaj takih, ki so trajnostno obarvani, učence je treba spodbujati, da teme svojih projektnih nalog izberejo s področja discipline, vendar tako, da se dotikajo tudi trajnosti itn.

Če za osnovno šolo velja, da je pomanjkljiva celostna obravnava tem trajnostnega razvoja, to toliko bolj velja za gimnazijo. V gimnaziji se vsebine trajnostnega razvoja še pogosteje drobijo na posamezne discipline. Sicer bo pogosteje kot v osnovni šoli zapisan »trajnostno-razvojni« splošni cilj, vendar pogosto v učnem načrtu ne bo operacionaliziran. Najpogosteje obdelane teme se spet navezujejo na narovarstvo in (predvsem) ravnanje z odpadki. Še najbolj kompleksno so teme trajnostnega razvoja obravnavane pri geografiji. V predmetih družboslovno-humanističnega sklopa so teme trajnostnega razvoja skromno zastopane, čeprav bi morda pričakovali drugače. Tako je glede vsebin trajnostne potrošnje mogoče ugotoviti, da so, če ne štejemo ravnanja z odpadki (večno prisotna tema!), le skopo obravnavne in so dosti boljše pokrite v osnovni šoli. To je po svoje protislovno, saj prav v srednji šoli mladostniki začnejo aktivno nastopati na trgu.

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

Literatura

- MŠŠ – Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu 1* (1): 7–14.
- Unece. 2005. Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece. <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf>.

5 Trajnostni razvoj in trajnostna potrošnja v kurikulumu: raziskava med dijaki in učitelji

Suzana Sedmak in Anita Trnavčevič

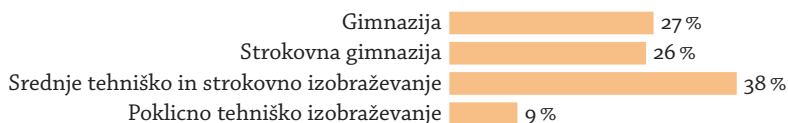
Zasnova raziskave in vprašalnika

Glavni namen raziskave, ki smo jo opravili med slovenskimi dijaki in učitelji, je bil ugotavljanje potrebe po vključevanju elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum. Z raziskavo smo dobili celovitejšo sliko glede obravnave v razne učne načrte vgrajenih relevantnih učnih vsebin. Vprašalnika za slovenske dijake in njihove učitelje sta bila zasnovana na začetku leta 2007; najprej sta bila preizkušena na manjšem vzorcu dijakov in učiteljev in na podlagi tega preizkusa so bili naknadno vneseni popravki.

Vprašalnik za dijake je bil razdeljen v več sklopov in z njim smo pokrili izbrane vidike, ki se dotikajo stališč, motivacij, ravnanj posameznika v vlogi potrošnika, zaznavanja odgovornosti glede lastnih izbir in posledic teh na trajnostni razvoj ter obravnavanja vsebin, povezanih s trajnostno potrošnjo, znotraj šole. V anketnem vprašalniku je bilo postavljenih 22 vprašanj, večina teh je bila zaprtega tipa. Vprašanja zaprtega tipa so temeljila na petstopenjski Likertovi lestvici.

Tudi vprašalnik za učitelje je bil razdeljen v več vsebinskih sklopov, v katerih smo jih povprašali o vključitvi vidikov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v obstoječe učne načrte, o konkretnem vključevanju teh elementov v pouk, o metodah, ki jih pri tem uporabljajo, o ustreznosti usposobljenosti učiteljev za prenos znanj in veščin pri izobraževanju za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, o vlogi šole pri tovrstnem izobraževanju, o ovirah in spodbudah pri izobraževanju za trajnostno potrošnjo in trajnostni razvoj. Zadnje vprašanje, ki je bilo odprtega tipa, pa smo namenili njihovim predlogom oziroma mnenjem glede vključevanja vidikov trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje v poučevanje. Vprašalnik je obsegal 18 vprašanj, 6 vprašanj je bilo odprtega tipa, ostala so bila zaprtega tipa, med katerimi jih je pet temeljilo na petstopenjski Likertovi lestvici.

Na začetku meseca maja smo raziskavo po slovenskih srednjih šolah



SLIKA 5.1 Zastopanost dijakov v raziskavi glede na smeri

tudi izpeljali. Populacijo so sestavljali vsi dijaki zaključnih letnikov javnih srednjih šol v Sloveniji v šolskem letu 2006/2007. Sledila je določitev vzorca: ta je bil dvostopenjski, stratificirani/po skupinicah. Kot podlago za stratifikacijo smo vzeli že obstoječo razdelitev Ministrstva za šolstvo in šport, po kateri so šole razdeljene v 12 regij.¹ S stratifikacijo smo se hoteli izogniti naključnemu izbiranju oddelkov iz celotne Slovenije, ker bi iz vzorca oddelkov lahko izpadla katera od regij. Iz vsake regije smo razbrali število oddelkov (skupinic) in dijakov zaključnih letnikov. Glede na to smo proporcionalno določili končno število oddelkov z vsemi dijaki, ki pridejo v vzorec iz vsake regije. V vzorec smo zajeli 30 slovenskih srednjih šol; v raziskavo smo vključili učitelje, ki so v šolskem letu 2006/2007 poučevali tisti oddelek, ki je bil določen v vzorcu.

Izvedba raziskave

Pisno in telefonsko smo vzpostavili stik z vsemi 30 šolami (svetovalnimi delavci oziroma pomočniki ravnateljev), ki so bile vključene v raziskavo, 25 šol je izrazilo pripravljenost sodelovanja, izpolnjene vprašalnike za dijake nam je vrnilo 21 šol, izpolnjene vprašalnike za učitelje pa smo prejeli od 20 šol. V raziskavi je tako dejansko sodelovalo 454 srednješolcev (260 dijakinj in 194 dijakov) in 111 njihovih učiteljev. Zastopanost dijakov po srednješolskih smereh je prikazana v grafu (slika 5.1).

Odzivnost je bila precej manjša pri učiteljih kot pri dijakih, kar je bilo tudi pričakovano. Dijakom so bili namreč vprašalniki razdeljeni med poukom, dijaki so jih takoj izpolnili ter vrnili, učiteljem oddelkov iz našega vzorca pa so bili vprašalniki izročeni osebno, hkrati so bili naprošeni, da izpolnjene vprašalnike do določenega roka vrnejo. Izpolnjene vprašalnike je vrnila dobra polovica učiteljev, kar štejemo kot visoko odzivnost. Čeprav so bili vprašalniki razdeljeni vsem učiteljem oddelkov, ki so bili v našem vzorcu, je bil večji odziv pri učiteljih, ki poučujejo predmete iz družboslovno-humanističnega sklopa. Tako so nam ti učitelji vrnili 75

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

izpoljenih vprašalnikov, medtem ko so učitelji, ki poučujejo predmete, ki jih lahko uvrstimo v naravoslovno-tehnični sklop, izpolnili 36 vprašalnikov (med temi je najbolj zastopana skupina učiteljev biologije). Rezultate smo analizirali s programom SPSS 13.1.

Analiza podatkov – dijaki

Kot smo že zapisali, je bil vprašalnik za dijake razdeljen v več sklopov, s katerimi smo pokrili določene vidike, ki se dotikajo stališč, motivacij, ravnanj posameznika v vlogi potrošnika, zaznavanja odgovornosti glede lastnih izbir in posledic teh na trajnostni razvoj, obravnavanja vsebin, povezanih s trajnostno potrošnjo, med poukom itn.

Da bi ugotavljali določene vidike trajnosti potrošnje med mladimi, smo jim najprej postavili nekaj splošnih vprašanj glede njihove vloge potrošnikov v vsakdanjem življenju. Najprej smo ugotavljali, kakšno pomembnost pripisujejo dejavnosti nakupovanja v primerjavi z nekaterimi drugimi dejavnostmi iz njihovega vsakdanjega življenja (šolske dejavnosti, interesne dejavnosti v prostem času, druženje s prijatelji, preživljanje časa z družino, nakupovanje, šport, surfanje po internetu, gledanje televizije, preživljanje časa v naravi). Samemu nakupovanju niso pripisovali pomembnega mesta v njihovem vsakdanjem življenju (za nakupovanjem je sledilo le še gledanje televizije); najpomembnejše se jim je zdelo druženje s prijatelji. Če sicer podatke pogledamo še glede na spol anketiranca, ugotovimo, da več deklet pripisuje nakupovanju pomembno mesto v vsakdanjem življenju, kot to velja za fante; tako se je dobrih 37 % deklet izreklo, da je nakupovanje zanje pomembna dejavnost, dobrim 29 % pa se zdi nakupovanje nepomembna dejavnost (neodločenih je bilo dobrih 33 %).² Le dobrih 13 % fantov pripisuje nakupovanju pomembno vlogo, nasprotno meni dobrih 53 %, neodločenih je enako kot pri dekletih. Dijaki so za nakupe po lastni presoji na mesec porabili v povprečju nekaj čez 90 evrov.

V nadaljevanju smo se usmerili na njihovo potrošniško ravnanje z vidika potrošniške odgovornosti v širšem smislu (slika 5.2). Najprej so se dijaki odločali glede veljavnosti trditev, da pred nakupom ocenijo kako-

2. Zaradi lažje interpretacije bomo, kjer je to mogoče in smiselno, stopnje Likertove lestvice (ta je bila v vprašalniku večkrat uporabljena), ki so na nasprotnih straneh, združevali. Tako bosta kategoriji »povsem nepomembno« in »deloma nepomembno« (ki so ju anketiranci označevali z vrednostma 1 in 2) interpretirani kot »nepomembno«, kategoriji »povsem pomembno« in »deloma pomembno« (vrednosti 4 in 5 v vprašalniku) pa kot »pomembno«.

vost izdelkov. Kar dobrih 62 % mladostnikov se je strinjalo, da vedno ali pogosto ocenijo kakovost izdelkov, preden se odločijo za nakup. Po drugi strani pa jih le 17 % vseh vprašanih upošteva, koliko so izdelki, ki jih kupujejo, prijazni do okolja. Le slaba četrtnina vseh dijakov, vključnih v raziskavo, se je strinjala s trditvijo, da so vedno ali pogosto pozorni na aditive v hrani, ki jo kupujejo. Večina dijakov se na to ne ozira oziroma se ozira zelo redko (skupaj slabih 54 %). 47 % dijakov se ne prepozna kot potrošnike, ki ravnavo impulzivno oziroma tako ravnavo zelo redko (30 % je neodločenih, slaba četrtnina pa meni, da pogosto ali vedno kupujejo impulzivno).

Večina dijakov se je strinjala s trditvijo, da ne kupujejo nepotrebnih stvari, in večina ni izrazila strinjanja s trditvijo, da kupujejo stvari, ki jih nikoli ne uporabijo. Prav tako se velika večina ni odločila, da zanje velja trditev, da kupujejo že zato, ker pri tem uživajo (»nikoli« ali »redko« je izbralo 73 % vprašanih). Da (vedno ali pogosto) kupujejo izdelke, ki jih je mogoče reciklirati, se je strinjalo dobrih 12 % vprašanih, skoraj štirikrat toliko dijakov (dobrih 46 %) pa tega ne počne nikoli ali to počne le redko.

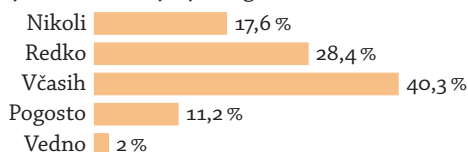
Po teh podatkih bi lahko sklepali, da so sicer dijaki do neke mere odgovorni glede materialnih (denarnih) vidikov nakupovanja, ne pa toliko do trajnostnih. Namreč, če pogledamo odgovore na trditve, ki niso neposredno vezane samo na odločitev glede trošenja denarja (to so Pri kupovanju izdelkov upoštevam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

Zgornje trditve niso namenjene presojanju trajnosti oziroma netrajnosti potrošnje dijakov, so pa neke vrste kazalnik, koliko se dijaki zavedajo odgovornosti in kompleksnosti dejanja nakupa, izbire, potrošnje na splošno.

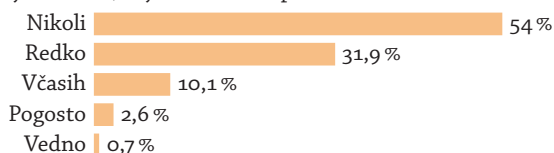
V četrtem sklopu trditev so nas zanimali nekateri vidiki potrošniškega ravnanja v družinah vprašanih dijakov (na primer Izogibamo se uporabi avtomobila na krajših razdaljah, Še uporabne stvari damo komu drugemu v uporabo, Uporabljamo energetske varčne žarnice). Osem trditev se nanaša predvsem na tiste vidike, ki bi jih lahko označili kot ekološki vidiki ravnanja v gospodinjstvu in tako pokrivajo seveda le del traj-

SLIKA 5.2 Potrošniško ravnanje dijakov z vidika potrošniške odgovornosti

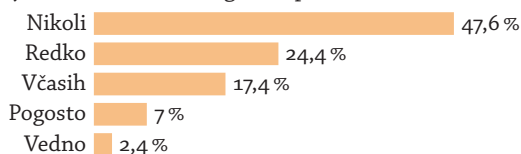
Kupujem izdelke, ki jih je mogoče reciklirati



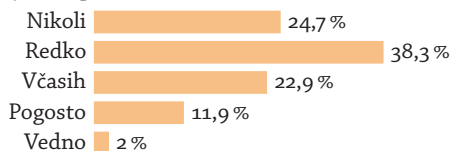
Kupujem stvari, ki jih nikoli ne uporabim



Kupujem že samo zaradi tega, ker pri tem uživam



Kupujem nepotrebne stvari



Nadaljevanje na naslednji strani

nostne potrošnje. Srednje vrednosti³ se gibljejo od 2,63 (Izogibamo se uporabi avtomobila na krajših razdaljah.) do 3,46 (Še uporabne stvari (npr. obleke) damo komu drugemu v uporabo.). Povprečna skupna vrednost vseh osmih trditev je 2,9, ki bi ji lahko rekli tudi srednja (»neodločna«) vrednost. Težko bi trdili, da gre za zgledno ravnanje, prav tako ne moremo trditi, da gre za izredno slabo ravnanje.

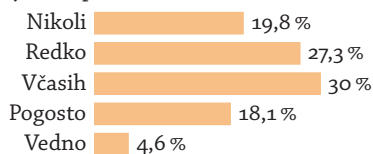
S petim sklopom vprašanj smo želeli, da dijaki ocenijo nekatere vidike svojega ravnanja v primerjavi s svojo družino in vrstniki. Glede na njihove odgovore ne moremo soditi, da dijaki svoje ravnanje dojemajo drugače kot ravnanje svojih družinskih članov oziroma vrstnikov.

V šestem sklopu trditev smo preverjali strinjanje s posameznimi trditvami, ki se navezujejo na različne vrednote. Na splošno lahko zapi-

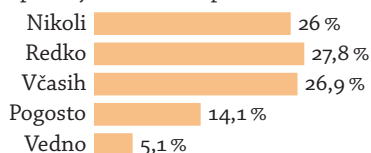
3. Dijaki so se odločali med vrednostmi od 1 (nikoli) do 5 (vedno).

SLIKA 5.2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

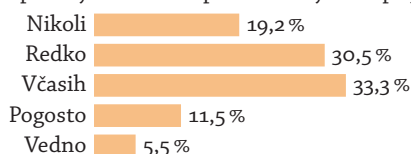
Kupujem impulzivno



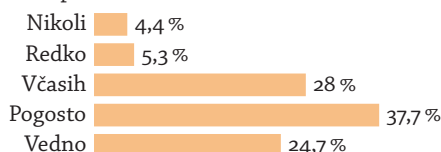
Pri kupovanju hrane sem pozoren/-na na aditive v njej



Pri kupovanju izdelkov upoštevam njihovo prijaznost do okolja



Pred nakupom ocenim kakovost izdelka



šemo, da v ospredje niso izstopile materialistične vrednote, temveč vrednote, kot so zdravje, skrb za ljudi ipd. Tako se je večina dijakov (58 %) odločila, da je zanje najpomembnejše živeti zdravo, večina dijakov (slabih 67 %) se je strinjala s trditvijo, da ljudje premalo skrbimo drug za drugega, da bodo prihodnje generacije občutile posledice našega današnjega ravnanja (skoraj 79 %) ter da je prosti čas vse bolj redka dobrina (dobrih 71 %). Približno polovico dijakov skrbi odnos ljudi do narave (dobrih 50 %), prav tako se približno polovica dijakov strinja s trditvijo, da se trudijo živeti čim bolj preprosto (52 %). Večina dijakov pa se ni strinjala s trditvami materialističnega tipa (na primer Pomembno je, da imam stvari, ki jih imajo vrstniki, Imeti več pomeni biti srečnejši). V preglednici 5.1 so prikazane srednje vrednosti odgovorov na šesti sklop trditev.

V naslednjem sklopu nas je zanimalo, kako pomembno se zdi mladostnikom ravnati po določenih »napotkih« (na primer Izogibajmo se

PREGLEDNICA 5.1 Kaj je zame pomembno?

Trditvev	(1)	(2)	(3)
Pomembno je, da imam stvari, ki jih imajo vrstniki.	448	2,38	0,994
Moje življenje bi bilo boljše, če bi imel/a več stvari.	451	2,46	1,211
Sreča je povezana z dobrinami, ki si jih lahko privoščim.	451	2,52	1,174
Imeti več pomeni biti srečnejši.	450	2,10	1,186
V današnji družbi je prosti čas vse bolj redka dobrina.	451	4,01	1,039
Ljudje premalo skrbimo drug za drugega.	448	3,86	1,041
Trudim se živeti čim bolj preprosto.	448	3,55	1,037
Skrbi me odnos vseh nas do narave.	449	3,50	1,188
Prihodnje generacije bodo občutile posledice našega ravnanja.	449	4,20	1,061
Najpomembnejše se mi zdi živeti zdravo.	451	3,69	0,926

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) *N*, (2) srednja vrednost, (3) standardni odklon.

kupovanju izdelkov, za katere (iz)vemo, da njihov proizvajalec krati pravice svojih zaposlenih). S tem smo poskušali ugotoviti njihovo pripravljenost prakticiranja nekaterih bolj trajnostnih potrošnih vzorcev. Zanimivo je, da so odgovori zelo podobno razporejeni pri vseh trditvah. Kot najpomembnejša napotka so dijaki izbrali izogibanje izdelkov, ki obremenjujejo okolje, in izogibanje izdelkov, ki vsebujejo škodljive dodatke. Rezultati so prikazani na sliki 5.3.

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

V naslednjem sklopu smo poskušali ugotoviti, kako dijaki zaznavajo vpliv svojih potrošnih ravnanj na naravno okolje, družbo in gospodarstvo (slika 5.4). Najpogosteje so zaznali vpliv na naravno okolje (kar smo tudi pričakovali, saj je to tudi najbolj očitna povezava), najredkeje pa so zaznali vpliv svojih nakupnih odločitev na družbeno okolje.

SLIKA 5.3 Kako pomembno je ravnati po spodnjih napotkih?

Ne kupujemo izdelkov, katerih proizvodnja onesnažuje okolje



Ne uporabljamo izdelkov, v katerih so škodljivi dodatki



Izogibajmo se kupovanju poceni izdelkov, ki jih proizvajajo otroci iz nerazvitih dežel



Izogibajmo se izdelkov, katerih odpadki obremenjujejo okolje



Izogibajmo se kupovanju izdelkov, za katere izvemo, da je proizvajalec kršil pravice zaposlenih



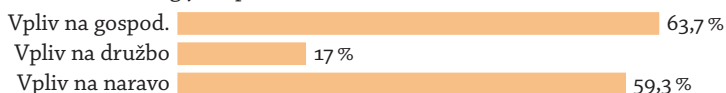
Dijaki so nato razvrstili štiri dejavnike glede na pomembnost vpliva, ki jih imajo na njihovo potrošno ravnanje. Najpogosteje so največji vpliv pripisali družini – od 435 veljavnih odgovorov se je 263 (dobrih 60 %) dijakov odločilo, da ima družina največji vpliv na njihovo potrošno ravnanje. Na drugem mestu so se znašli vrstniki, za katere se je 78 dijakov (slabih 18 %) odločilo, da najbolj vplivajo na njihovo potrošno ravnanje. Da so mediji najbolj vplivni, se je strinjalo 59 dijakov (slabih 14 %), najredkeje pa so se odločili za šolo – 35 dijakov (8 %) je šoli pripisalo najpomembnejše mesto glede na vpliv na njihovo potrošno ravnanje.

Seveda pri interpretaciji podatka ne gre poenostavljati; ne trdimo seveda, da so na primer mediji po vplivnosti na tretjem mestu (gre najbrž za vpliv, katerega kompleksnosti se dijaki sami ne zavedajo) – naj poudarimo, da nas je na tem mestu zanimalo le njihovo zaznavanje tega vpliva.

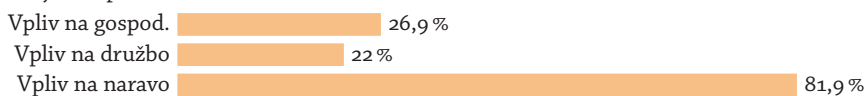
V nadaljevanju smo dijake povprašali o nekaterih bolj očitnih vidikih trajnostnega ravnanja njihove šole. Da v šoli varčujejo z vodo, se je strinjala le petina dijakov, skoraj polovica (49 %) pa je menila, da to počnejo redko ali nikoli. Nekaj več kot petina dijakov (22 %) se je strinjala s trdi-

SLIKA 5.4 Ali moja potrošna ravnanja vplivajo na naravo, družbo, gospodarstvo?

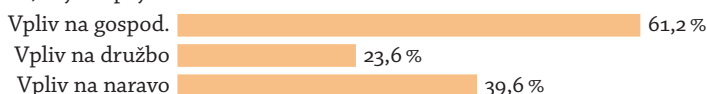
Raba električne energije in plina



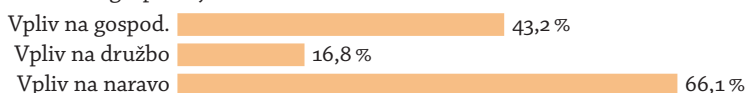
Ravnanje z odpadki



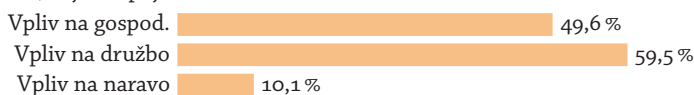
Hrana, ki jo kupujem



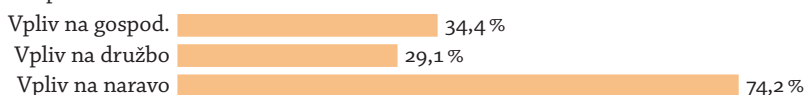
Poraba vode v gospodinjstvu



Obleke, ki jih kupujem



Dnevni prevozi



tvijo, da v šoli ločujejo odpadke, kar dobrih 54 % pa, da tega ne počnejo nikoli ali pa odpadke le redko ločujejo. Dobrih 28 % dijakov se strinja, da skrbijo za okolico šole, medtem ko dobrih 39 % meni nasprotno. V šoli se računalniki po uporabi izključujejo po mnenju 35 % dijakov, nasprotno pa je menilo 42 % dijakov. Da pozimi odpirajo šolska okna zaradi pretiranega ogrevanja, se je strinjalo 28 % anketirancev, skoraj polovica jih je menila nasprotno. Organiziranih šolskih čistilnih ali zbiralnih akcij se udeležuje slabih 16 % dijakov, slabih 67 % nikoli ali redko.

Ko smo dijake prosili, naj ocenijo, ali oziroma koliko posamezni dejavniki (družina, vrstniki, mediji, šola) vplivajo⁴ na oblikovanje trajno-

4. Tokrat dijaki posameznih dejavnikov niso razvrščali, temveč so na Likertovi lestvici za vsak posamezen dejavnik izbirali od 1 (nikakor ne vpliva/-jo na oblikovanje trajnostnega potrošnega ravnanja) do 5 (povsem vpliva/-jo na oblikovanje trajnostnega potrošnega ravnanja). Torej bi lahko vsem dejavnikom teoretično pripisali nikakršen ali zelo velik vpliv.

stno naravnanih potrošnih vzorcev, so najpogosteje največ vpliva pripisali družini (skoraj 55 % jih je menilo, da ima družina velik vpliv), nato vrstnikom (slabih 50 % dijakov je vrstnikom pripisalo velik vpliv), sledili so mediji (dobrih 40 %), najmanj vpliva so pripisali šoli (slabih 30 % jih je menilo, da ima šola velik vpliv na oblikovanje trajnostno naravnanih potrošnih vzorcev).

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

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

Od anketirancev jih je 9 % v osnovni šoli obiskovalo izbirni predmet okoljska vzgoja, slabih 9 % jih v srednji šoli obiskuje predmet študij okolja. Slabih 5 % dijakov sodeluje pri projektih, povezanih z vsebino trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje.

Pomembnejše ugotovitve

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

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

Glede na opredelitve sodelujočih dijakov ti šole ne dojemajo kot institucije, ki ima velik vpliv na njihovo potrošno ravnanje; največji vpliv so pripisali družini, na drugem mestu so se znašli vrstniki, na tretjem mediji in na zadnjem šola. Seveda ne gre poenostavljati pri interpretaciji tega podatka (težko se je na primer strinjati, da mediji nimajo velikega vpliva na njihovo potrošno ravnanje – gre najbrž za vpliv, ki se ga ne zavedajo), zanimalo nas je predvsem njihovo zaznavanje tega vpliva. Šole tudi niso izpostavili glede vpliva, ki jo ima na oblikovanje trajnostno naravnanih vzorcev potrošnega ravnanja anketirancev: znašla se je na zadnjem mestu, za družino, vrstniki in mediji. Glede določenih »površinskih«, morda »vidnih« kazalnikov šolske trajnostne usmeritve (na primer varčevanje z vodo, ločevanje odpadkov, raba električne energije) je situacija v šolah primerjalno slabša kot v gospodinjstvih anketiranih dijakov. Ta podatek je pomemben, zlasti ko vemo, da so se v tujini kot učinkovite in uspešne pokazale tiste metode, ki so problematiko trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje vključile v t. i. »vsešolsko metodo«. Podajanje vsebine skozi pouk in učne načrte nikakor ni dovolj ali – kot je nazorno zapisala ena od učiteljic, ki je sodelovala pri raziskavi: »Če govorimo eno, delamo pa drugo, je poučevanje o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji brezplodno.«

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

Analiza podatkov – učitelji

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

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

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

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

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

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

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

V nadaljevanju nas je zanimalo, katere učne metode so po mnenju učiteljev najprimernejše za učenje in poučevanje »trajnostnih« vsebin. Odgovori so prikazani v preglednici 5.2; naj omenimo, da tukaj nanizane metode ne sledijo nobeni klasifikaciji, temveč so le zapis naštevani učiteljev. Edino merilo razvrstitve je bila pogostost izbire oziroma zapisa posamezne metode (vidno v desnem stolpcu), učitelj pa je seveda lahko naštel večje število metod. Glede na podatek, da je na to vprašanje odgovarjalo 78 učiteljev (kolikor jih vključuje vsebine trajnostnega razvoja in/ali trajnostne potrošnje v pouk svojega predmeta oziroma predmetov), se nam sama pestrost različnih metod zdi skromna (upoštevajoč seveda dejstvo, da je posamezni učitelj lahko zapisal večje število metod).

V naslednjem, šestem sklopu smo jih povprašali o odzivih dijakov na vsebine trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje. S trditvijo, da dijaki radi obravnavajo te teme, se je strinjalo 59 % anketirancev, neko-

PREGLEDNICA 5.2 Učne metode, primerne za obravnavo TR in TP

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

liko večje število anketirancev (slabih 62 %) se je strinjalo, da so dijaki pri obravnavi teh tem aktivni. Enako število (slabih 62 %) učiteljev se je strinjalo, da obravnava teh tem pozitivno vpliva na oblikovanje trajnostno naravnane potrošnega ravnanja dijakov. Da so dijaki seznanjeni s temami trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje pa se je strinjalo 28 % učiteljev, nasprotno je menilo 31 %, neodločenih je bilo 41 %.

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

Zanimivi so odgovori na vprašanje, v katerem nas je zanimalo mnenje učiteljev o ključnih znanjih za obravnavo in poučevanje vsebin trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje. Odgovori so seveda zelo raznovrstni, vendar je v njih mogoče najti nekaj ponavljajočih se – pogosto je bilo namreč izpostavljeno, da naj bi učitelj imel znanja s področja različnih disciplin, tako tistih iz družboslovno-humanističnega sklopa kot tudi iz naravoslovno-matematičnega sklopa. Tako se je na primer večkrat pojavila »kombinacija« ekonomije, sociologije, biologije in ekologije. Učitelji se torej zavedajo interdisciplinarnosti področja trajnostnega razvoja, ki pa seveda zahteva bolj poglobljeno znanje, od učitelja pa več kot samo dobro poznavanje svojega področja. Tako je eden od učiteljev zapisal:

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

Učitelji so na splošno poudarjali »širšo« izobraženost:

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

Splošna razgledanost, zavedanje globalnih problemov, želja o učenju novega. (Učiteljica angleščine, 37 let, poučuje 11 let.)

Strokovna usposobljenost, razgledanost, nenehno izobraževanje. (Učiteljica zgodovine in geografije, 33 let, poučuje 9 let.)

Pogosto so učitelji, ki poučujejo predmet z na primer naravoslovnega

področja, zapisali, da bi za poučevanje o trajnostnem razvoju rabili določena znanja s področja družboslovja ali humanistike (najpogosteje se tako pojavljajo sociologija, ekonomija, psihologija, filozofija). Velja pa tudi nasprotno – učitelji družboslovnih ali humanističnih predmetov so pogosto zapisali, da bi bila uporabna nekatera naravoslovna znanja (najpogosteje sta bili omenjeni biologija in ekologija).⁵ V tem kontekstu so učitelji tudi večkrat poudarili, da bi bilo za izobraževanje o trajnostnem razvoju ključno medpredmetno sodelovanje.

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

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

[Pomembno je] znati spodbujati k drugačnemu načinu razmišljanja, več znanj iz prakse. (Učiteljica ekonomije, 39 let, poučuje 9 let.)

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

Vseskozi vključujem in obravnavam predvsem trajnostni razvoj in nekoliko manj trajnostno potrošnjo; slednje zaradi spreminjanja potrošniških navad nekoliko manj. Dijake

5. Naj omenimo le nekaj odgovorov učiteljev: učiteljica psihologije je menila, da bi ji bila za poučevanje o trajnostnem razvoju dobrodošla znanja s področja ekonomije in varstva okolja, učiteljici fizike znanja s področja sociologije, učiteljici geografije znanja s področja sociologije in ekonomije itn.

vzgajam in učim po načelu »učenje za življenje«, kar je nedvomno zelo pomembno. Povezujem teorijo, prakso in delovne izkušnje. Glede na hitre in nenehne spremembe na vseh področjih tem poskušam slediti in jih upoštevam pri vsakdanjem izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. (Učitelj poslovnega komuniciranja, 54 let, poučuje 18 let.)

V devetem sklopu (rezultati so prikazani tudi na sliki 5.5 na strani 95) so učitelji izražali stopnjo strinjanja s trditvami, ki so se navezovale na vključevanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo v šolski kurikulum. Da je šola najustreznejše mesto za izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, se je strinjala skoraj polovica vprašanih (dobrih 49 %), neodločenih je bilo 43 %, s trditvijo se ni strinjalo dobrih 7 % učiteljev. Da ima šola ključno vlogo pri vzgoji oziroma oblikovanju mladega človeka v trajnostno naravnane potrošnika, se je strinjalo 45 % učiteljev, neodločenih je bilo slabih 38 %, nasprotno je menilo dobrih 17 %. Naj na tem mestu (čeprav je bilo v vprašalniku zapisano drugje) zapišemo mnenje ene od učiteljic:

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

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

Zanimalo nas je tudi, v katere predmete oziroma sklope predmetov bi te vsebine najbolj spadale. Da je to domena predvsem naravoslovno-tehničnih predmetov, se je strinjalo skoraj 23 % anketirancev, neodločenih je bilo dobrih 30 %, s to trditvijo pa se ni strinjala slaba polovica učiteljev (46 %). Da obravnavanje trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje spada predvsem v predmete družboslovno-humanističnega sklopa, se je strinjalo dobrih 36 % učiteljev, neodločenih je bilo dobrih 23 %, s trditvijo pa se ni strinjalo 40 % anketirancev. Veliko strinjanje so učitelji izrazili s trditvijo, da bi se izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo najbolje obneslo kot medpredmetno po-

dročje – kar dobrih 68 % učiteljev je bilo takih, ki so se s tem strinjali, nasprotno je menilo dobrih 13 % anketirancev. Polovica učiteljev (51 %) se ni strinjala s trditvijo, da bi za izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo bilo najbolje oblikovati poseben izbirni predmet, neodločenih je bilo 26 %, z izbirnim predmetom kot primerno obliko izobraževanja za trajnost pa se je strinjalo 23 % učiteljev. Da bi tovrstno izobraževanje moralo biti sestavni del prikritega kurikula, se je strinjalo slabih 54 % učiteljev, neodločena je bila slaba četrtnina, nasprotno je menilo dobrih 21 % učiteljev. Naj na tem mestu zapišemo še odgovor učiteljice, ki se deloma navezuje tudi na prikriti kurikulum:

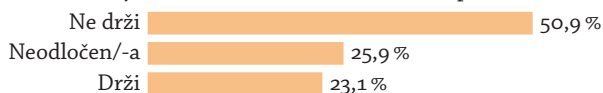
Če govorimo eno, delamo pa drugo, je poučevanje o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji brezplodno. Dokler torej v šoli ni termostatskih ventilov na radiatorjih (in kurimo, ko je zunaj 20 stopinj), dokler po tedne in tedne pušča kotliček v stranišču ali pipa v učilnici, dokler se namesto za termoizolacijo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

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

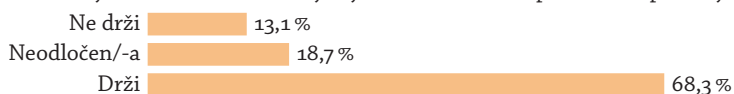
V zadnjem sklopu so učitelji ocenili nekatere dejavnike (smernice šole, didaktična gradiva, prilagojeni učni načrti itn.) glede tega, ali so lahko spodbudni za učitelje, da bi ti lažje vključevali oziroma obravnavali

SLIKA 5.5 Kam spada izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo?

Za izobraževanje o TR in TP bi morali oblikovati poseben izbirni predmet



Izobraževanje za TR in TP bi se najbolje obneslo kot medpredmetno področje



Vsebine o TR in TP sodijo predvsem v naravoslovno-tehnične predmete



Vsebine o TR in TP sodijo predvsem v družboslovno-humanistične predmete



Nadaljevanje na naslednji strani

teme trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje pri pouku. Srednje vrednosti so v preglednici 5.3. Kot je razbrati iz preglednice, med posameznimi dejavniki ni bilo pomembnih razlik. Kot dejavnik, za katerega se je izreklo največ učiteljev (slabih 73 %), je bilo sodelovanje učiteljev različnih predmetov pri oblikovanju tematskih sklopov. Da je dodatno usposabljanje učiteljev spodbudni dejavnik, se je odločilo dobrih 70 % učiteljev, za ustreznejša didaktična gradiva se je odločilo 69,8 % učiteljev, sledile so smernice šole (69,2 %). Za smernice Mšš kot spodbudni dejavnik se je odločil najmanjši delež učiteljev (48,6 %).

Od 111 učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, jih je bilo 31 (27,9 %) takih,

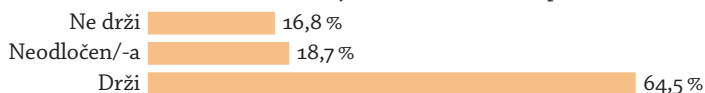
PREGLEDNICA 5.3 Pomoč pri vključevanju TR in TP v pouk

Trditvev	(1)	(2)	(3)
Jasne smernice vodstva naše šole	104	3,81	1,062
Ustreznejša didaktična gradiva	106	3,89	1,081
Sodelovanje učiteljev različnih predmetov pri oblikovanju tematskih sklopov	106	3,99	1,065
Navodila/smernice Mšš	105	3,32	1,275
Ustrezno prilagojeni učni načrti	106	3,91	1,047
Dodatno usposabljanje učiteljev	107	4,03	1,041

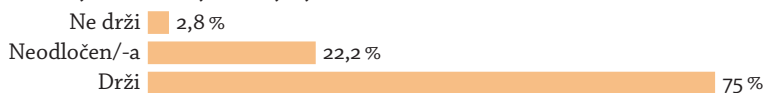
OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) N, (2) srednja vrednost, (3) standardni odklon.

SLIKA 5.5 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

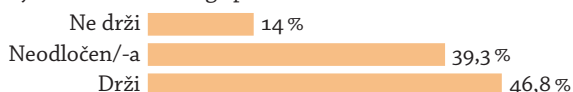
Vsebine o TR in TP bi morale biti vključene v vse obvezne predmete



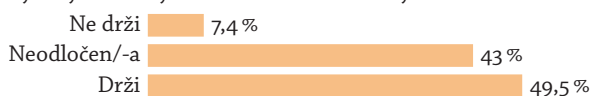
Izobraževanje za TR in TP bi dijake opremilo s koristnimi orodji za odločanje v vsakdanjem življenju



Šola ima ključno vlogo pri vzgoji oz. oblikovanju mladega človeka v trajnostno naravnane potrošnika



Šola je najustreznejše mesto za izobraževanje za TR in TP



ki so bili ali so zaposleni v šoli, ki je spadala oziroma spada pod okrilje ekošol ali zdravih šol. Dodatnega usposabljanja za poučevanje vsebin, vezanih na trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo, se je udeležilo 8 učiteljev (7,5%).

6 Vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v učenje in poučevanje

Suzana Sedmak

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

Avtorji se razlikujejo v mnenjih, kakšne naj bodo spremembe v izobraževanju, ki naj bi vodile k (bolj) trajnostni prihodnosti oziroma trajnostnemu izobraževanju. Nekateri so prepričani, da bo to mogoče doseči samo s spremembo same paradigme izobraževanja v prihodnosti (na primer Webster 2004; Scott in Gough 2003), drugi zagovarjajo »preusmeritev« izobraževanja v trajnostni razvoj z večjimi ali manjšimi prilagoditvami kurikula; v to kategorijo bi lahko uvrstili velik del nacionalnih strategij za trajnostni razvoj, strategij mednarodnih organizacij, med njimi tudi Strategijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece (Unece 2005). Nekateri avtorji menijo, da bi moral biti ključni fokus programa Združenih narodov Desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj odpiranje debate o promoviranju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj kot načina »izzivanja in vpraševanja pogledov na širši svet in na prihodnost našega planeta, ne pa o učenju vnaprej določenih ciljev in rezultatov« (Bourn 2008).

V Sloveniji so bile pred letoma sprejete Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (MŠŠ 2007), v katerih so med drugim opredeljena ključna področja in cilji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Poleg smernic pa bi bilo smiselno pripraviti tudi neke vrste *akcijski načrt*, ki bi olajšal implementacijo trajnostnih elementov v učenje, poučevanje in šolski prostor nasploh. Nikakor naj seveda ne bi šlo za

preskriptivni dokument, kateremu bi šole morale striktno slediti, temveč predvsem za neke vrste vodilo vodjem šol, učiteljem, učencem, pa tudi staršem in lokalni skupnosti pri iskanju, inoviranju, kreiranju trajnostnih načinov delovanja šole. Ta načrt bi bil plod sodelovanja med različnimi ministrstvi, strokovnjaki s področja trajnostnega razvoja in vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, vodstvi šol, učitelji in nevladnimi organizacijami.

Sledi nekaj načel, ki naj bi vodila pripravo tovrstnega akcijskega načrta pa tudi oblikovanje trajnostne šolske skupnosti. V središču razmišljanja pa naj bo *vsešolski pristop* – le s pristopom, ki šolski prostor zapopade kot celoto in se ne zadovolji zgolj z recikliranjem in uvajanjem novih tem v učne načrte, lahko šola postane del trajnostne prihodnosti.

Splošna načela

Povezati temeljne stebre trajnostnega razvoja

O pomembnosti upoštevanja vseh treh stebrov za razumevanje trajnostnega razvoja smo že spregovorili. Pa vendar mnogo različnih avtorjev meni, da ta cilj v izobraževanju ni bil dosežen, saj je še zmeraj največji poudarek na okoljskem vidiku (prim. McKeown 2006; Vare in Scott 2007; Tilbury 2007; McKeown in Hopkins 2007; Mayr in Schratz 2006; German Commission for Unesco 2007). Do neke mere je mogoče to vrzel zapolniti s poudarjanjem vloge, ki jo imajo za razumevanje trajnosti družboslovne in humanistične discipline; poznavanje delovanja narave in njenih zakonitosti je za trajnostno prihodnost seveda nujen, nikakor pa ne zadosten pogoj. Kot je bilo že leta 1997 zapisano v Unescovem dokumentu *Educating for a sustainable future*, naj bi bilo učenje o ekoloških procesih »združeno s tržnimi silami, kulturnimi vrednotami, pravičnim odločanjem, delovanjem vlade in okoljskim vplivom človeških dejavnosti na celosten način« (Unesco 1997). Zato je tudi vseskozi pomembno poudarjati interdisciplinarni pristop k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.

Upoštevati lokalni kontekst

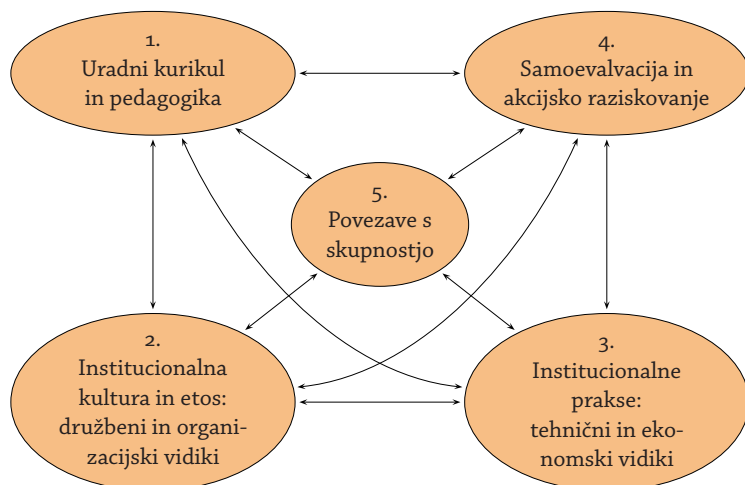
Programi za izobraževanje za trajnostni razvoj morajo biti prilagojeni lokalnemu kontekstu. Jasno je, da nacionalne strategije in smernice sledijo nekaterim mednarodnim strategijam (na primer Unesco 2005; Unesco 2005), vendar naj predvidijo možnost prilagoditev v lokalnem kontekstu. Vsaki šoli bi moralo biti omogočeno izbrati program, način implementacije in poudarke glede na lokalne značilnosti in potrebe, na-

čine delovanja, glede na sodelovanje z lokalno skupnostjo itn. Tudi časovni okvir naj bo zelo ohlapen, saj je potek implementacije odvisen od veliko dejavnikov: kompleksnosti načrta, resursov, ki so na voljo, od vzpostavljanja mreže in navezovanja partnerstev z lokalno skupnostjo, lokalnim gospodarstvom itn. Ena od posledic takšnega pristopa bo vsekakor ta, da bo imelo izobraževanje za trajnostni razvoj v različnih regijah, državah, delih sveta različne pojavne oblike. To predstavlja seveda izziv za vsako šolo posebej, po drugi pa prednost v inovativnosti in kreativnosti pristopov in rešitev za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Prav tako se spremembe ne bodo zgodile čez noč – pravzaprav bodo spremembe postale stalnica šole in njenega delovanja; nenehno prilagajanje spreminjajočemu se družbenemu, gospodarskemu in naravnemu okolju bo pomenilo nenehno spreminjanje v razmišljanju, delovanju šole, v šolskih in izobraževalnih praksah.

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

Vsešolski pristop pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj

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



SLIKA 6.1 Vsešolski pristop k trajnostnemu izobraževanju (prirejeno po Shallcross b.l.)

formalni kurikulum s prikritim. Pri vsešolskem pristopu gre za soudeležbo vpletenih (vodstvo, učitelji, učenci . . .) pri odločanju o različnih vidikih šolskega življenja.

Prepletenost posameznih vidikov vsešolskega pristopa je prikazana na sliki 6.1. Implementiranje vsešolskega pristopa pomeni tudi evalvacijo vseh kurikularnih, družbenih, institucionalnih praks šole ter njenih vezi z lokalno skupnostjo (Shallcross, b. l.).

Šole lahko pripravijo kratkoročne in dolgoročne načrte delovanja v smeri trajnosti – upoštevajoč zgoraj navedene vidike šolskih praks. Načrt seveda ne bi vseboval le vrednotnih orientacij in deklarativnih izjav; v njem naj bodo opredeljeni tudi konkretni pristopi, dejavnosti, akcije, cilji, časovni načrt ipd. Na podlagi načrta je smiselno seveda pripraviti tudi evalvacijsko orodje, s katerim bi vrednotili uspešnost doseganja posameznih, v načrtu opredeljenih, ciljev. Nacionalni akcijski načrt bi jim pri tem lahko služil kot vodilo pa tudi kot navdih za posamezne dejavnosti.

Interdisciplinarno pristopati k trajnostni prihodnosti

Intedisciplinarnost smiselno dopolnjuje vsešolski pristop. Vizija izobraževanja za trajnostni razvoj poudarja holistični, interdisciplinarni pristop, ki je nujen za razvoj veščin in pridobivanje znanj, ki so pogoj za trajnostno prihodnost (Comhar 2007). Strogo drobljenje posameznih

vsebin trajnostnega razvoja med disciplinami ali celo oblikovanje samostojnega predmeta za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj bi zgrešilo smisel tega izobraževanja. Prav tako vključevanje vsebin trajnostnega razvoja na silo v vse predmete ne bo obrodilo sadov (ena pogostih pritožb tako učiteljev kot učencev je, da so učni načrti natrpani ter da so zaradi tega pogosto pod časovnim pritiskom). Zato naj bo izobraževanje za trajnostni razvoj sestavljeno iz »znanj, veščin in vrednot, ki so vključene v celotni kurikulum, promovirani skozi aktivne metode učenja s poudarkom na kroskurikularnem poučevanju. Izobraževanje za trajnostni razvoj bi moralo biti osrednje sporočilo, ne le kakšen dodatek« (Comhar 2007). Kompleksnost samega pojma trajnostnega razvoja, ki ima ekološko, ekonomsko in družbeno osnovo, predpostavlja sposobnost razumevanja stvari in sveta v vsej celosti.

Načelo interdisciplinarnosti pri poučevanju ima seveda poleg prednosti tudi ovire. Ena od ovir je vsekakor ta, da terja od učiteljev drugačen pristop k obravnavanim problemom, več poglobljanja v druge discipline oziroma več sodelovanja z učitelji, ki prihajajo iz različnih disciplin. Na interdisciplinarnost lahko sicer gledamo kot na pomembno priložnost, za katero pa ni nujno, da jo bo večina učiteljev privzela. Spet je pomembno, kako se bodo politike vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj lotili na ravni šole – rezultat spodbujanja interdisciplinarnosti so tako lahko projektne naloge s področja različnih (obveznih ali izbirnih) predmetov, posebno strukturirani dnevi dejavnosti (kulturni, naravoslovni), razne oblike sodelovanja šol z lokalnimi skupnostmi.

Izobraževanje učiteljev in pomembnost vseživljenjskega učenja

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

Na vseživljenjsko učenje se navezuje tudi izobraževanje učiteljev, ki

svojega izobraževanja ne sklenejo s končano fakulteto. Dva vidika je smiselno izpostaviti pri izobraževanju učiteljev; prvi je vključevanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v dodiplomske pedagoške programe, drugi je nadaljnje usposabljanje učiteljev za poučevanje o in za trajnostni razvoj. Vendar pa ni dovolj le vključiti vsebine trajnostnega razvoja v izobraževanje učiteljev in jim torej dati neke osnove, znanja in razumevanja koncepta trajnostnega razvoja, temveč jih je pomembno opremiti tudi s primernimi veščinami, kaj s temi vsebinami pri pouku, kako nasploh pristopiti trajnostnemu razvoju v šolskem kontekstu. Potrebne so različne veščine v participaciji, sodelovalnem izobraževanju, opolnomočenju, odgovornosti pri poučevanju in predanost in sposobnost dela v raznoliki skupini (FNCS D 2006).

Še posebno je to pomembno z vidika, da tudi v našem prostoru (tako kot še marsikje drugje) še zmeraj prevladuje okoljski vidik trajnostnega razvoja – sklepamo lahko, da bodo poudarek trajnostnemu razvoju bolj pogosto dali tisti strokovnjaki, ki prihajajo s področij, ki se tradicionalno ukvarjajo z okoljskimi temami.

Usposabljanje učiteljev za poučevanje in učenje za trajnost bi morale slediti izdelanemu načrtu, ravno tako specifična usposabljanja vodstev šol (če zagovarjamo vsešolski pristop in se torej ne zadovoljimo zgolj s »kozmetičnimi« popravki učnih načrtov). V nekaterih državah so tako predlagali posebne enote oziroma službe, ki bi se ukvarjale s promocijo trajnostnega razvoja pri osnovnem izobraževanju bodočih učiteljev in poznejšimi usposabljanji učiteljev za trajnostni razvoj (prim. FNCS D 2006). Poklicni razvoj učiteljev je treba razširiti, tako da vključuje tudi programe, ki jim omogočajo učinkovitejšo integracijo izobraževanja za trajnost v vse izobraževalne dejavnosti (NSW 2006).

Vzpostavljati mreže šol in učiteljev (lokalne, nacionalne, mednarodne)

Učitelji bodo potrebovali nenehno podporo pri izobraževanju in usposabljanju za trajnostni razvoj – mreže sodelovanj nudijo lahko podporo učiteljem in vodstvom šol, omogočajo zbiranje in posredovanje primerov dobre prakse, posredovanje znanja in izmenjavo izkušenj. V zadnjem desetletju se je v Evropi in na svetu »spletlo« veliko mrež šol, ki delujejo v smeri vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Zaželeno je seveda, da se slovenske šole v tovrstne mreže vključujejo, hkrati pa vzpostavljajo tudi lokalne in nacionalne mreže.

Razvoj učnih gradiv

V poplavi informacij, ki jih nudi elektronsko okolje, je težko presoditi zanesljivost teh. Veliko je tudi klasičnih publikacij, knjig, brošur ... na temo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki jih objavljajo tako vladne kot nevladne ustanove, in ki jih je mogoče uporabiti v kontekstu učenja in poučevanja. Seveda niso vsa gradiva enako kakovostna, zato se zdi nujno vzpostaviti učinkovit način posredovanja kakovostnih materialov. Poleg klasičnih publikacij se še en način v današnji informacijski družbi ponuja sam od sebe – vzpostavitev spletnih strani, ki bodo namenjene posredovanju gradiv, izmenjavi izkušenj med učitelji, prikazu primerov dobre prakse tako z lokalnimi kot nacionalnimi in mednarodnimi razsežnostmi. V tujini je dosegljivih tudi veliko krajših avdio in video gradiv, ki se lahko uporabljajo pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Tovrstnih gradiv je v Sloveniji zelo malo, čeprav so lahko zelo učinkovit učni pripomoček. Pri razvoju gradiv je pomembno sodelovanje med učitelji in strokovnjaki – na ta način so gradiva tako relevantna glede trajnostnih vidikov in hkrati aplikativna v kontekstu šole oziroma lokalne skupnosti.

Poučevanje osredotočiti na učenca

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

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

Negotova prihodnost zahteva razvijanje veščin za soočanje z njo. Različni avtorji bodo najpogosteje našeli naslednje kot ključne: kritično mišljenje, veščine reševanja problemov, reševanja konfliktov, zblíževanja različnih interesov, komuniciranja, inovativnega razmišljanja, pridobivanja informacij, preverjanja informacij, veščine organiziranja in

interpretiranja podatkov in informacij, veščine oblikovanja vprašanj, sposobnost analiziranja vprašanj, s katerimi se sooča skupnost itn. (prim. Martens 2006). Osredotočiti se je treba na tiste veščine, vrednote in perspektive, ki spodbujajo in podpirajo participacijo in skupnostno odločanje.

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

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

Kakšna je trajnostna šola?

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

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

- Zmanjševanje šolskega ekološkega odtisa.
- Redni monitoring, reflektivni in evalvacijski postopki, ki usmerjajo bodoča dejanja. Šola ni le središče učenja, temveč je sama »učeča se organizacija«.
- Raziskovanje učiteljev, ki spodbuja reflektivne prakse učiteljev in izboljšuje poučevanje.

Aktivni pristopi k učenju in poučevanju

Omenjali smo že razlike med transmisivnim in transformativnim pristopom k učenju in poučevanju. Glavne razlike so povzete v preglednici 6.1.

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

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

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

Izziv, ki je postavljen pred vzgojo in izobraževanje za trajnostni ra-

PREGLEDNICA 6.1 Razlike med transmisivnim in transformativnim izobraževanjem

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

OPOMBE Prirejeno po Sterling 2001.

zvoj, je med drugim omogočiti učencem široko paleto učinkovitih učnih izkušenj. Nekatere učne strategije, metode, tehnike . . . so bolj primerne od drugih, veliko je seveda odvisno od samih učencev, ki so postavljeni v središče učnega procesa.

Znanje, veščine, vrednote

Znanje

Ker obsega trajnostni razvoj tako okoljske kot tudi gospodarske (ekonomske) in družbene vidike, potrebujejo posamezniki osnovna znanja iz naravnih in družbenih ter humanističnih ved, da bi razumeli principe trajnostnega razvoja (McKeown 2006). Težko je natančno opredeliti, katera so vsa tista znanja, ki so nujna za trajnostni koncept, saj, kot smo že

zapisali, se (vsaj nekatera) znanja spreminjajo. Vsekakor pa bodo mnogi avtorji našli nekatere od naslednjih:¹

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

Veščine

Samo znanje ne pomeni nujno napredka k trajnosti. Pomembne bodo veščine, ki bodo med drugim omogočile učečim se, da z učenjem nadaljujejo po končanem formalnem izobraževanju, saj je vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, kot je bilo že poudarjeno, vseživljenjski proces. Naslednje veščine bodo pogosto omenjene:

1. Prirejeno po <http://www.environment.gov.au/education/publications/tsw/rationale.html>.

- sposobnost učinkovitega komuniciranja;
- sposobnost razmišljanja o sistemih (tako naravnih kot družbenih);
- sposobnost razmišljanja v času (predvidevati, razmišljati vnaprej, načrtovati);
- sposobnost kritično razmišljati o vrednotah;
- sposobnost ločevanja števil, količine, kakovosti in vrednosti;
- sposobnost premika od zavedanja do znanja in do dejanja;
- sposobnost sodelovati z drugimi ljudmi;
- sposobnost rabe procesov poznavanja, raziskovanja, delovanja/nastopanja, presojanja, zamišljanja, povezovanja, vrednotenja, izbiranja;
- sposobnost razvoja estetskega odgovora na okolje (McClaren v McKeown 2006).

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

Vrednote

Mnenja avtorjev o tem, ali se vrednote da »naučiti« v šoli ali ne, so deljena. Dejstvo pa je, da je razumevanje lastnih vrednot in vrednot skupnosti, družbe, nujno za razumevanje našega pogleda na svet, našega delovanja. Nekatere od vrednot, ki so pomembne za trajnostno prihodnost, so:²

- spoštovanje narave in medsebojne odvisnosti ter enake pomembnosti vseh oblik življenja;
- spoštovanje vloge človeške iznajdljivosti in posameznikove ustvarjalnosti v iskanju primernega in trajnostnega razvoja;
- spoštovanje moči človeških bitij, da spreminjajo okolje;
- spoštovanje drugih kultur in priznavanje soodvisnosti med človeškimi skupnostmi;
- globalna perspektiva in pripadnost svetovni skupnosti;
- skrb glede neenakosti in nepravilnosti, predanost človekovim pravicam in mirnim rešitvam konfliktov;

2. Prirejeno po <http://www.environment.gov.au/education/publications/tsw/rationale.html>.

- občutek za ravnovesje v odločanju med nasprotujočimi si prioriteta-
tami;
- osebno sprejemanje trajnostnega življenjskega sloga in predanost
sodelovanju pri spremembah;
- pozitivna osebna in družbena perspektiva glede prihodnosti;
- spoštovanje in sprejemanje pomembnosti in vrednosti posamezni-
kove odgovornosti in dejanj.

Ovire pri implementiranju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj

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

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

Po drugi strani pa poročajo, da je že mnogo vlad pripravilo strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in ravno tako tudi akcijske dokumente. Mnogi deležniki so že vpleteni v konkretne projekte; vzpostavljene so različne mreže tako na nacionalnih kot na lokalnih ravneh. V velikem številu držav obstaja utečena in močna tradicija okoljskih gi-
banj, na katerih delo se lahko opre tudi projekt izobraževanja za trajnostni razvoj (prav tam).

Raziskava, ki so jo opravili na Irskem (Comhar 2007), je pokazala, da

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

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

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

Nedvomno se bodo pri implementiranju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj pojavljale marsikateri ovire – tako na ravni posameznih šol, držav kot tudi na mednarodni ravni. Pri usmerjanju šol v trajnostno prihodnost bo šlo za dolgoročni projekt, kjer se bo sodelovanje in učenje na vseh ravneh pokazalo kot ključno za uspeh.

Literatura

- Bourn, D. 2008. Education for sustainable development in the UK: making the connections between the environment and development agendas. *Theory and Research in Education* 6 (2): 193–206.
- Comhar. 2007. Developing a national strategy on education for sustainable development in Ireland. Discussion Paper, Comhar (Sustainable Development Council). [Http://www.ecounesco.ie/pdf/ESDDiscussionPaper.pdf](http://www.ecounesco.ie/pdf/ESDDiscussionPaper.pdf).
- FNCSD – Finnish National Commission on Sustainable Development. 2006. Strategy for education and training for sustainable development and implementation plan (2006–2014). [Http://www.edu.fi/julkaisut/engnetKekekajako.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/engnetKekekajako.pdf).
- German Commission for UNESCO. 2007. *UN Decade of education for su-*

- sustainable development: the contribution from Europe; documentation of the international conference in the context of the German presidency of the Council of the European Union*. Bonn: German Commission for UNESCO.
- Henderson, K., in D. Tilbury. 2004. *Whole-school approaches to sustainability: an international review of sustainable schools programs*. Sydney: Aries.
- InWent. 2003. *Innovative and participative learning – teaching approaches within a project based training framework*. Mannheim: InWent.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Martens, P. 2006. Sustainability: science or fiction? *Sustainability: Science, Practice, & Policy* 2 (1): 36–41.
- Mayer, M., in J. Tschapka, ur. 2008. *Engaging youth in sustainable development: learning and teaching sustainable development in lower secondary school*. Bruselj: Environment and School Initiatives, Ministry of Education of the Flemish Community Curriculum Department.
- Mayr, K., in M. Schratz. 2006. *Education for sustainable development towards responsible global citizenship: conference report*. Dunaj: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- McKeown, R. 2006. *Education for sustainable development toolkit*. Pariz: UNESCO education centre.
- McKeown, R., in C. Hopkins. 2007. Moving beyond the EE and ESD disciplinary debate in formal education. *Journal of education for sustainable development* 1 (1): 17–26.
- MŠŠ – Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja*. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu* 1 (1): 7–14.
- NSW Council on environmental education. 2006. *Learning for sustainability: NSW environmental education plan 2007–2010*. Sydney: NSW Council on environmental education.
- Scott, W., in S. Gough. 2003. *Sustainable development and learning: framing the issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Scoullos, M., in V. Malotidi. 2004. *Handbook of methods used in environmental education and education for sustainable development*. Atene: Medies.
- Shallcross, T. B. I. *Whole-school approaches to education for sustainable development through school-focused professional development: the SEEPS project*. [Http://www.ceeindia.org/esf/download/paper51.pdf](http://www.ceeindia.org/esf/download/paper51.pdf).
- Sterling, S. 2001. *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Bristol: The Schumacher society.
- Tilbury, D. 2007. *Learning based change for sustainability: perspectives*

- and pathways. V *Social learning*, ur. A. E. J. Wals, 117–131. Wageningen: Wageningen academic publishers.
- Tomić, A. 2003. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Unesco. 2005. Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unecce. [Http://www.unesco.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf](http://www.unesco.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf).
- Unesco. 1997. Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action. [Http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf).
- . 2005. Promotion of a global partnership for the UN decade of education for sustainable development (2005–2014): the international implementation scheme for the decade in brief. Pariz: UNESCO.
- Vare, P., in W. Scott. 2007. Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development* 2 (1): 191–198.
- Webster, K. 2004. *Rethinking, refuse, reduce . . .* Shrewsbury: FSC.

7 Trajnostna potrošnja in izobraževanje

Suzana Sedmak

Izobraževanje za trajnostno potrošnjo

Trajnostno potrošnjo je mogoče videti kot enega od temeljev za doseganje trajnostnega razvoja, hkrati pa velja, da potrošništvo v sodobnih družbah vodi v nasprotno smer od trajnosti. Sodobni potrošniški vzorci so po prepričanju mnogih v radikalnem nasprotju s trajnostnim razvojem in potrošništvo je eden glavnih vzrokov (če ne celo glavni vzrok) za uničevanje (naravnega) okolja.

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

Izhodišča za razmišljanje o izobraževanju za trajnostno potrošnjo

Vsekakor lahko področje trajnostne potrošnje tisti, ki izobražujejo, neposredno povežejo po eni strani tako z družbenimi, gospodarskimi kot naravnimi vidiki, po drugi strani pa z neposredno izkušnjo učencev. Učenci se namreč zavedajo, da so v svojem življenju tudi potrošniki, gre torej za (potrošniške) prakse, ki so jim blizu, ki jih relativno dobro poznajo, do katerih nemalokrat razvijejo tudi čustveni odnos, skratka, potrošništvo je del njihovega vsakdanjega življenja, čeprav se tega sami morda niti ne zavedajo.

Po drugi strani gre seveda za zelo kompleksno področje. Potrošništva ne gre omejevati zgolj na tisto posameznikovo delovanje na trgu, ki je »vidno«; gre za širši koncept, v katerega je pomembno zajeti celoten ži-

vljenjski slog posameznika. Posameznikovo izbiranje v vsakdanjem življenju pa ni omejeno na zadovoljevanje osnovnih potreb (kakorkoli bi že te definirali), saj si, kot bi zapisali mnogi, na trgu med drugim kupujemo tudi identiteto.

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

Naše ravnanje na trgu ni podrejeno le razumu; ne obnašamo se kot racionalne živali iz klasične ekonomske misli. Naša dejavnost na trgu je veliko več kot kupovanje za življenje nujnih izdelkov, o katerih vrednosti smo trezno razmislili – in ravno zato imajo apeli tipa »kupujte manj, ohranite naravo«, kot se je doslej izkazalo, prekratek domet. Ne glede na to, koliko se nam lahko zdijo ti pozivi pomembni, nas ugotovitev hitro strezni – ljudje ne kupujemo manj dobrin, ravno nasprotno. Morda več recikliramo, vendar je, kot danes opozarjajo že mnogi avtorji, reci-

kliranje dvorezni meč: po eni strani na takšen način resda zmanjšujemo količino odpadkov, po drugi strani pa recikliranje doseže ravno nasprotni učinek, saj je predvsem sredstvo »čiščenja vesti«, ki omogoči ljudem, da nekritično in po možnosti še več – kupujejo. Recikliranje je najverjetneje ena prvih asociacij posameznikov na trajnostni razvoj, hkrati pa recikliranje na, če bi jo lahko tako poimenovali, lestvici trajnostnih¹ ravnanj z odpadki, zaseda najmanj ugledno mesto (prim. Webster 2004). In končno – količina odpadkov ne pada, ravno nasprotno ugotavljajo; strmo narašča.

Individualizacija odgovornosti

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

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

1. Poudarjeno je seveda »trajnostnih« in ne katerih koli ravnanj z odpadki.

ostane malo možnosti za poglobljeno razmišljanje o vlogah »institucij, o naravi in izvajanju politične moči ali o načinih kolektivnega spreminjanja distribucije moči in vpliva v družbi« (prav tam). »Iskanje rešitev« za ogrožajoče družbeno-ekonomske procese tako pade na ramena posameznikov. Vendar pa soočanje s potrošniškim problemom zahteva institucionalni pristop, institucionalno razmišljanje, ki pa ga (Maniates 2002, 47):

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

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

Izhajajoč iz zgornjega razmišljanja, je razvijanje kritičnega mišljenja in veščin, ki bodo omogočila mladim generacijam, da se z izzivi trajnostnega razvoja soočijo v prihodnosti, vsaj toliko pomembno kot zavedanje pomena in poznavanje koncepta trajnostnega razvoja. K temam trajnosti ne pristopajmo z moralističnega gledišča, mladih ne obremenimo z občutki krivde (za stvari, katerih sami niso zakrivali), raje kot brezizhodne situacije jim omogočimo priložnosti za kreativno, inovativno razmišljanje in jih vključimo v odločanje o njihovi prihodnosti.

Kakšno vlogo naj ima torej šola in učitelji znotraj nje pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj? Gough (v Scott 2002, 6) ponuja naslednji odgovor: Učitelji imajo štiri vrste odgovornosti;

prvič, pomagati učencem razumeti, zakaj naj bi jih ideja o

trajnostnem razvoju zanimala; drugič, pomagati učencem pridobiti vpogled v različne perspektive na zadevo z različnih kulturnih drž; tretjič, omogočiti možnosti za dejavni premislek o trajnostnem razvoju skozi primerno pedagogiko, [...] in četrtič, spodbuditi učence, da nadaljujejo z razmišljanjem o tem, kaj početi tako na individualni kot družbeni ravni [...]

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

Nekatere vsebine za izobraževanje za trajnostno potrošnjo

Razmišljati je treba torej širše od recikliranja in tesnjenja pip – oboje je nujno – in spet – nikakor zadostno. Mladi naj bi z izobraževanjem za trajnostni razvoj in trajnostno potrošnjo razvili vrsto veščin, ki jim bodo v prihodnosti omogočile kompetentno in odgovorno nastopanje na trgu; gre na primer za razvijanje osebnih veščin (kot so javno nastopanje in druge komunikacijske veščine), vodenje projektov, razvoj strategij, tehnike za reševanje problemov, timsko delo itn. (NYARS 2004). V spodnjem predlogu bodo (zaradi velike zastopanosti teh vsebin v učnih načrtih za osnovno šolo in gimnazijo) izpuščene vsebine, ki se nanašajo na »naravovarstvene« vidike potrošništva (kot na primer ravnanje z odpadki).

Upoštewane so seveda ugotovitve raziskave – tako učnih načrtov kot raziskave med dijaki in učitelji, kjer je bilo med drugim ugotovljeno, da se trajnostno-potrošniške teme navezujejo pretežno na ravnanje z odpadki in so kot take bolj prisotne v predmetih iz naravoslovno tehničnega sklopa. Veliki manko vsebin, ki bi se navezovala na trajnostni razvoj in bolj specifično na trajnostno potrošnjo, pa je v družboslovno humanističnem sklopu. Prav zato so izpostavljene tiste vsebine, ki bi jih smiselno umestili v ta sklop. Saj, kot pravijo Princen, Michael in Conca (2002), razmišljanja o potrošništvu, čeprav imajo zmeraj prisotno okoljsko dimenzijo, prečijo ozke biofizične vidike in vključujejo vidike, kot so skupnost, delo, pomen, svoboda in kakovost življenja. (Princen, Michael in Conca 2002).

Klasično potrošniško izobraževanje se je omejevalo predvsem na vidike pravic potrošnikov in zaščite potrošnikov, tudi na svetovanje potrošnikom glede izbire na trgu (predvsem z vidika razmerja cena-kakovost) (prim. Benn 2004) – tudi danes je to pogosto osrednje poslanstvo

PREGLEDNICA 7.1 Vsebine, povezane s trajnostno potrošnjo

Teme/možne vsebine	Osnovna šola	Srednja šola
<i>Potrošniška družba</i>		
Zgodovina potrošniške družbe	Družba	Sociologija
Značilnosti potrošniške družbe	Zgodovina	Zgodovina
Negativne plati potrošništva	DDVE*	Državljska kultura
Načini preseganja potrošniške družbe?		
Potrošniški vzorci		
<i>Potrošništvo in okolje</i>		
Povezava med potrošniškimi praksami in okoljskimi spremembami	Spoznavanje okolja	Sociologija Geografija
Ovisnost ljudi od naravnega okolja	Družba	Državljska kultura
Naravno okolje kot vir blagostanja	DDVE	kultura
Negativni vplivi potrošniških praks na ekosisteme	Naravoslovje in tehnika	Fizika Kemija
Iskanje rešitev za okoljske probleme (v povezavi s potrošniškimi vzorci)	Geografija Tehnika in tehnologija	
<i>Potrošništvo in gospodarstvo</i>		
Povezava med potrošniškimi praksami in gospodarstvom	Družba Naravoslovje in tehnika	Ekonomski predmeti (na ekonomskih smereh)
Alternativni gospodarski sistemi	Tehnika in tehnologija	Sociologija
Posledice proizvodnje za okolje		
Ponudba/povpraševanje	Biologija	Kemija
»Zelena« proizvodnja		Biologija
Multinacionalne družbe		
Družbena odgovornost		
<i>Potrošništvo in družba</i>		
Povezava med potrošniškimi praksami in družbo	Družba	Sociologija
Moč potrošnikov	DDVE	Filozofija
Potrošniki in državljsani		Državljska kultura

Nadaljevanje na naslednji strani

različnih nacionalnih in lokalnih združenj potrošnikov, uradov za varstvo potrošnikov itn. Ali, kot pravi Kollmann (2003), običajno, »staro« potrošniško delovanje in njegova praksa sta bila zadnja leta in desetletja usmerjena predvsem k posredovanju strokovnih informacij, usmerjena na vprašanja o zmerni, zdravi in poceni hrani ali pa tudi o talnih oblogah in gospodinjskih pripomočkih. Vendar danes tudi te organizacije ugotavljajo potrebo po osveščanju potrošnikov o trajnostni potrošnji. Seveda je govora predvsem o priložnostnem, v najboljšem primeru neformalnem izobraževanju.

PREGLEDNICA 7.1 Nadaljevanje s prejšnje strani

Teme/možne vsebine	Osnovna šola	Srednja šola
<i>Razvoj človeštva/trajnostni razvoj</i>		
Koncept razvoja	Družba	Ekonomski predmeti (na ekonomskih smereh)
Dojemanje razvoja v preteklosti in danes	Geografija	Sociologija
Problematiziranje koncepta razvoja	Zgodovina	Filozofija
Razvoj kot soodvisnost družbenih, gospodarskih in okoljskih dejavnikov		Geografija
Trajnostni razvoj – dileme in priložnosti		
<i>Življenjski slog</i>		
Koncept življenjskega sloga	Družba	Sociologija
Razlike med življenjskimi slogi nekoč in danes	Zgodovina	Psihologija
Življenjski slogi in vrstniki		
Alternativni življenjski slogi		
Kakovost življenja		
<i>Globalizacija in potrošništvo</i>		
Svetovno gospodarstvo	Zgodovina	Sociologija
Posledice globalizacije	Družba	Zgodovina
Globalna soodvisnost	DDVE	Geografija
Mednarodna trgovina	Geografija	Državljska kultura
Neenakomerna porazdelitev virov		Filozofija
Delitev med revnimi in bogatimi		(etika)
Pravičnost		
<i>Trajnostna potrošnja</i>		
Koncept trajnostne potrošnje	Družba	Ekonomski predmeti (na ekonomskih smereh)
Pozitivne in negativne plati potrošništva v sodobni družbi		Sociologija
Ovire pri doseganju trajnostne potrošnje		

Nadaljevanje na naslednji strani

Potrošniške teme so v formalnem izobraževanju najbolj kompleksno zastopane pri predmetu gospodinjstvo za peti in šesti razred osnovne šole, kjer so pokrite vsebine od ekonomike gospodinjstva do ekoloških vidikov potrošništva. V prvih razredih se z nekaterimi vidiki trajnostne potrošnje srečajo pri predmetu spoznavanje okolja, v zadnjem triletju pa nekatere vidike obdelajo pri predmetu državljanska kultura in etika.² Sem niso všteti tisti predmeti, kjer so potrošniške teme omejene na rav-

2. Po posodobitvah učnih načrtov se je tudi predmet preimenoval v državljanska in domovinska vzgoja ter etika, vendar je bil predmet analize, ki je bila opravljena začetku leta 2007, učni načrt predmeta državljanska kultura in etika.

PREGLEDNICA 7.1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Teme/možne vsebine	Osnovna šola	Srednja šola
<i>Nakupovanje v sodobni družbi</i>		
Načrtovanje nakupa	Matematika	Matematika
Izračun (cene, posojila, dolga ...)	(izračuni)	(izračuni)
Nakupovalni centri	Družba	Ekonomski
Zgodovina trgovanja	Zgodovina	predmeti
Trženje	Gospodinjstvo	Sociologija
<i>Obnašanje potrošnikov</i>		
Vrednote (potrošnikov)	Družba	Psihologija
Motivacija		
Izbiranje; vplivi na izbiranje		
Ravnanje potrošnikov na trgu – vplivi, posledice		
<i>Želje in potrebe</i>		
Človeške potrebe	Družba	Psihologija
Razlike med potrebami in željami		
Analiziranje potreb in želja		
Zunanji vplivi na potrebe		
<i>Medijska pismenost</i>		
Zgodovina in razvoj medijev	Slovenščina	Slovenščina
Radio, televizija, tisk, splet	Tuji jeziki	Tuji jeziki
Vpliv medijev na družbo in kulturo	Družba	Sociologija
Vrednotenje informacij		Knjižnična informacijska znanja
<i>Načini pridobivanja informacij</i>		
Pridobivanje informacij iz različnih virov	Slovenščina	Slovenščina
Analiziranje besedil (aktivnost)	Tuji jeziki	Tuji jeziki
	Matematika	Informatika
	(analiza podatkov)	Knjižnična inf. znanja
		Matematika (analiza podatkov)

Nadaljevanje na naslednji strani

nanje z odpadki in (morda) rabo obnovljivih virov energije. V gimnazijskih programih je stanje glede obravnave vidikov trajnostne potrošnje omejeno na naravovarstvene teme. Na splošno se formalno potrošniško izobraževanje (kot je to pri predmetu gospodinjstvo za osnovno šolo) ne pojavlja v srednješolskih izobraževalnih programih (Šmid Božičević in Kostanjevec 2006). Kar je po svoje presenetljivo, saj so srednješolci že precej aktivni potrošniki, vključujejo se tudi že na trg dela,

PREGLEDNICA 7.1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Teme/možne vsebine	Osnovna šola	Srednja šola
<i>Oglaševanje</i>		
Vloga oglaševanja v družbi	Spoznavanje okolja	Sociologija
Vloga oglaševanja v gospodarstvu	Družba	Slovenščina
Vpliv oglaševanja na potrošnike	Slovenščina	Tuji jeziki
Vrednotenje informacij v oglasih	Tuji jeziki	Likovna umetnost
Posledice oglaševanja na kulturo	Likovna	Informatika
Blagovne znamke	vzgoja	
Analiza radijskih, televizijskih in tiskanih oglasov	DDVE	
Spletno oglaševanje		
Oglaševanje, namenjeno otrokom in mladini		
Novi načini oglaševanja		
Prikrito oglaševanje		
Kako pripraviti oglas (aktivnost)		
<i>Telo v sodobni družbi</i>		
Čaščenje telesa	Družba	Psihologija
Kult mladosti	DDVE	Sociologija
Telo kot potrošniški proizvod		Filozofija
Samospoštovanje		
Raba telesa v oglaševalske namene		
Koncept mode		
<i>Patološko nakupovanje</i>		
Simptomi	Zdravstvena vzgoja	Psihologija
Posledice patološkega nakupovanja		Zdravstvena vzgoja
<i>Odločanje</i>		
Kaj je odločanje	DDVE	Sociologija
Politični sistem	Družba	Državljanstva
Kako se odločamo	Razredna ura	kultura
Sodelovanje pri odločanju		Razredna ura
Vloga državljanov pri odločanju		

Nadaljevanje na naslednji strani

kar pomeni, da razpolagajo z določeno količino denarja, ki jo morajo po lastni presoji smotno vložiti, porabiti. Hkrati nimajo zunanje pomoči v obliki formalnega izobraževanja – izjema so nekateri programi, na primer ekonomski, kjer dijaki pridobijo nekatera osnovna znanja, povezana z upravljanjem s finančnimi viri.

V preglednici 7.1 je nabor nekaterih vsebin trajnostne potrošnje, ki bi jih bilo mogoče vpeljati v posamezne predmete. Seveda ne gre za končni sklop vsebin; posamezne teme in vsebine so podane zelo splošno, težavnostno stopnjo se seveda prilagodi starosti učencev oziroma dijakov.

PREGLEDNICA 7.1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Teme/možne vsebine	Osnovna šola	Srednja šola
<i>Vplivi na odločitve</i>		
Kdo vpliva na odločitve posameznika	Družba	Psihologija
Vpliv družine, vrstnikov, šole, družbe . . .	DDVE	Sociologija
Prepoznavanje/ocenjevanje negativnih in pozitivnih vplivov		Državljanska kultura
Okoljevarstvene organizacije, potrošniška gibanja in vplivi na politične institucije		
<i>Kako se pritožiti</i>		
Koncept pravic	Slovenščina	Slovenščina
Potrošniške organizacije	DDVE	Državljanska kultura
Pisanje pritožbe		kultura
<i>Reševanje sporov</i>		
Konflikti	DDVE	Državljanska kultura
Načini reševanja sporov	Družba	kultura
	Razredna ura	Razredna ura
<i>Ekološko potrošništvo</i>		
Pojem ekološkega potrošništva	Spoznavanje okolja	Sociologija
Izvor ekološkega potrošništva		Biologija
Razsežnosti ekološkega potrošništva	Družba	Matematika
Oblike ekološkega potrošništva	Biologija	(izračun)
Upoštevanje ekoloških kriterijev pri izbiranju in kupovanju izdelkov	DDVE	
Upoštevanje življenjskega cikla izdelka (surovine, proizvodnja, prodaja, raba . . .)	Naravoslovje in tehnika	
Raba virov	Naravoslovje	
Izračun ekološkega odtisa šole/posameznika	Matematika (izračun)	
<i>Etična potrošnja</i>		
Koncept etične potrošnje	Družba	Sociologija
Oblike etične potrošnje	DDVE	Državljanska kultura
Cilji etične potrošnje		kultura
Poz. in neg. vidiki različnih oblik etične potrošnje		Filozofija

Nadaljevanje na naslednji strani

Literatura

- Baudrillard, J. 1998. *The consumer society*. London: Sage.
- Benn, J. 2004. Consumer education between »consumership« and citizenship: experiences from studies of young people. *International Journal of Consumer Studies* 2 (28): 108–116.
- Douglas, M., in B. Isherwood. 1996. *The world of goods: towards an anthropology of consumption*. London: Routledge.
- Hobson, K. 2001. Sustainable lifestyles: rethinking barriers and behavi-

PREGLEDNICA 7.1 Nadaljevanje s prejšnje strani

Teme/možne vsebine	Osnovna šola	Srednja šola
<i>Ekološka pridelava</i>		
Pojem ekološke pridelave	Biologija	Biologija
Razlika med ekološko in konvencionalno pridelavo	Kemija	Kemija
Prednosti in slabosti konvencionalne pridelave	Učenci	Dijaki
Prednosti in slabosti ekološke pridelave	obdelujejo	obdelujejo
Vpliv prehrane na zdravje	šolski vrtilček	šolski vrtilček
Gensko spremenjena živila	(če je možno)	(če je možno)
<i>Označevanje izdelkov</i>		
Oznake za varnost	Biologija	Biologija
Oznake za kakovost	Fizika	Fizika
Eko oznake	Kemija	Kemija
<i>Trajnostna mobilnost</i>		
Izbira sredstva potovanja	Spoznavanje	Sociologija
Ocenjevanje sredstev potovanja glede na okoljski vpliv	okolja	Državljska kultura
Izbira sredstev potovanja glede na zdravstvene vidike	Družba	Matematika (izračuni)
	Matematika (izračuni)	Matematika (izračuni)
	Tehnika in tehnologija	Zdravstvena vzgoja
	Zdravstvena vzgoja	
<i>Trajnostni turizem</i>		
Turizem, potrošniki in trajnostni razvoj	Spoznavanje	Sociologija
Kulturne posebnosti turistične destinacije	okolja	Filozofija
Etični vidiki turizma	Družba	Državljska kultura
Trajnostne/ekološke počitnice		
AGENDA 21		
Agenda 21 – vsebina	DDVE	Državljska kultura
Priprava Agende 21 za šolo		
<i>Družba prihodnosti</i>		
Vizija družbe v prihodnosti	Družba	Sociologija
Pričakovanja glede družbe prihodnosti	DDVE	Državljska kultura
Spremenjeni potrošniški vzorci v prihodnosti		

OPOMBE * Državljska in domovinska vzgoja ter etika.

our change. V *Exploring sustainable consumption: environmental policy and the social sciences*, ur. M. J. Cohen in J. Murphy, 191–209. Oxford: Pergamon.

Kollmann, K. 2003. Potrošniško izobraževanje. V *Izbirajmo z glavo: osveščeni živimo bolje*, 29–46. Dunaj: CEA.

Maniates, M. 2002. Individualization: plant a tree, buy a bike, save the

- world? V *Confronting consumption*, ur. T. Princen, M. Michael in K. Conca, 43–66. Cambridge, MA: MIT Press.
- NYARS – National Youth Affairs Research Scheme. 2004. *Sustainable consumption: young Australians as agents of change*. Canberra: NYARS.
- OECD. 2008. *Promoting sustainable consumption: good practices in OECD countries*. Pariz: OECD.
- Princen, T., M. Michael in K. Conca, ur. 2002. *Confronting consumption*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Scott, W. 2002. Education and sustainable development: challenges, responsibilities, and frames of mind. *The Trumpeter* 18 (1): 1–12.
- Southerton, D., H. Chappells in B. V. Vliet, ur. 2004. *Sustainable consumption: the implications of changing infrastructures of provision*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Šmid Božičević, U., in S. Kostanjevec. 2006. *Smernice potrošniškega izobraževanja odraslih v Sloveniji: stanje in priporočila*. Ljubljana: Zveza potrošnikov Slovenije, Strokovno združenje nutricionistov in dietetikov.
- Veblen, T. 1994 [1899]. *The theory of the leisure class*. New York: Penguin.
- Warde, A. 1997. *Consumption, food and taste*. London: Sage.
- Webster, K. 2004. *Rething, refuse, reduce . . .* Shrewsbury: F S C.

8 Oblikovanje vrednot trajnostnega razvoja

Justina Erčulj

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sta nedvomno povezana z oblikovanjem vrednot. *Odnosa* do narave, okolja, družbenih pojavov ni mogoče razviti (zgolj) z usposabljanjem pri predmetu in/ali z vsebinami pri več predmetih, na kar naletimo pri pregledu programov za vzgojo za trajnostni razvoj, ampak gre za bolj zapletene procese. Če res želimo spreminjati prepričanja in celo vrednote, moramo poseči globlje, na raven organizacijske kulture, tako kot trdita Stollova in Fink (1996, 82):

Dejanja usmerjajo norme, ki so pravzaprav izraz vrednot, saj izražajo poglede zaposlenih na artefakte, mnenja, dejavnost, način življenja itn. Te vrednote pa izražajo prepričanja, do katerih zunanji opazovalci ne morejo dostopiti. Čeprav so prepričanja skupna in jih člani organizacije razumejo, jih le redko povejo na glas.

Naš pogled na svet in odnos do njega torej usmerja kultura, ki jo Hargreaves (1995, 165) v tem kontekstu opredeli kot »resničnost za tiste, ki živijo v neki družbeni organizaciji, ki jim daje podporo in oblikuje identiteto«. Pri pojmovanju organizacijske kulture se tako vedno srečamo z vprašanji oblikovanja vrednot, za katere večina teoretikov s tega področja (npr. Alvesson 2002; Martin 2002; Schein 2004) trdi, da so relativno stabilne in nespremenljive. Zato preprostih odgovorov na vprašanja o spreminjanju organizacijske kulture ni. Vstopili smo torej na področje, za katerega smo prepričani, da je za vzgojo za trajnostni razvoj pomembno, hkrati pa se zavedamo, da ob tem naletimo na številne nerešene ali celo nerešljive dileme.

V tem sklepnem poglavju predstavljamo ključne značilnosti koncepta organizacijske kulture. Izhajali bomo iz domneve, da so njene »sestavine« (Brown 1998, 11) različno občutljive za spreminjanje, a hkrati tudi različno močno določajo način delovanja v neki organizaciji. Zato kulture ne moremo spreminjati s »paketi pripravljenih tehnik, ki so jih pripravili zunanji strokovnjaki in pri tem pričakovati, da jih bodo šole sprejele« (Levin 2009, 43). Proces spreminjanja je odvisen od notranje pre-

obrazbe šolske kulture, potrebno je opolnomočiti vse udeležence za to, da lahko ustvarjajo skupna prepričanja, ki se kasneje lahko preoblikujejo v vrednote. Pri tem nekateri avtorji (npr. Stoll in Fink 1996; Fullan in Hargreaves 2000; Levin 2009) trdijo, da obstajajo določeni tipi kultur, ki so bolj dovzetni za spreminjanje. Čeprav ne verjamemo v čiste tipologije, bomo predstavili nekaj značilnosti t. i. »naprednih šol« (Levin 2009, 43) oziroma »gibljivih kultur« (Stoll, Fink in Earl 2003), za katere je značilno, da se spreminjajo hitreje kot druge. Ker je ena od ključnih značilnosti organizacijske kulture ideja »skupnega«, hkrati pa prvi pogoj za spreminjanje skupnih prepričanj, bomo predstavili tudi spodbude in ovire za sodelovanje med strokovnimi delavci v izobraževanju, pri čemer se bomo opirali na Fullanovo in Hargreavesovo (2000) tipologijo kultur poučevanja.

Poglavje bomo sklenili z vprašanji o vlogi vodje pri spreminjanju organizacijske kulture. Ta je namreč ključna pri tako pri usklajevanju ciljev in strategije s kulturo organizacije (Biloslavo 2008, 121) kot pri oblikovanju in spreminjanju »temeljnih podmen« (Schein 2004, 45).

Pogledi na organizacijsko kulturo

Kroeber in Kluckhohn (2001) sta v proučevanju teorij in konceptov, povezanih s pojmovanjem kulture, zbrala kar 164 opredelitev tega pojma. Bodley (1996, 12) navaja naslednje vidike kulture:

- *zgodovinski*: kultura kot družbena dediščina oziroma tradicija, ki se prenaša na prihodnje rodove;
- *behavioristični*: kultura kot naučeno vedenje, ki je skupno njenim članom oziroma kot način življenja;
- *normativni*: kultura kot ideali, vrednote oziroma pravila bivanja;
- *funkcionalni*: kultura kot način reševanja problemov ali kot prilaganje okolju in skupnemu bivanju;
- *mentalni*: kultura kot zbir idej oziroma naučenega vedenja v vlogi družbenega nadzora;
- *strukturalni*: kultura kot vzorec navad;
- *simbolni*: kultura kot niz skupnih pomenov, ki jih oblikujejo člani neke skupnosti.

Kljub različnim izhodiščem pa v teh konceptih lahko razberemo vsaj eno skupno razsežnost kulture. Gre za fenomen, ki ga razvijejo člani neke skupnosti in ima zato lastnosti povezovalnosti.

Dejstvo je, da pri opredelitvi kulture najdemo nekatere skupne značilnosti oziroma razsežnosti, vendar pa moramo vedeti, da vsaka opredelitev »poudarja nekaj na račun nečesa drugega« (Brown 1998, 7). Torrington in Hall (1998, 17) poudarjata, da je kultura tista sestavina organizacije, ki pomaga vodji »ustvariti in vzdrževati celoto«.

Schein (2004, 247–248) pri tem posebej poudarja pomen konsenza. Kulturo tesno povezuje s »skupnim«, pri čemer brez tega po njegovem mnenju kultura sploh ne more obstajati: »Razmišljati o kulturi trdnega ali šibkega konsenza ali o nejasni in konfliktni kulturi sploh ni smiselno«. Organizacije ali skupnosti, ki niso dosegle soglasja v temeljnih konceptih, po njegovem mnenju sploh niso kulture.

Podoben pogled srečamo pri številnih avtorjih s področja organizacijske kulture, vendar v svojih opredelitvah niso tako »strogi« kot Schein (2004), poudarjajo pa idejo »skupnega« oziroma »pravilnega«. Van Maanen (1985) izpostavi skupne pomene in razumevanje, ki jih oblikujejo člani v medsebojnih interakcijah. Tudi Sergiovanni in Corbally (1986) povezujeta kulturo s skupnimi pomeni, podmenami in sistemom vrednot. Siehl in Martin (1990, 33) sta uporabila prisposodbo lepila, »ki drži organizacijo skupaj s pomočjo skupnih vzorcev in pomenov«, medtem ko Trice in Beyer (1993, 7) poudarjata »pravilnosti«, ki se kažejo v vodstvu ljudi med interakcijami.

Na področju managementa raven soglasja povezujejo z močjo oziroma kakovostjo kulture. »Močna« organizacijska kultura (Deal in Kennedy 2000) temelji na trdnih skupnih vrednotah, ki jih organizacijski junaki spreminjajo v dejanja. Organizacijo povezujejo skupna praznovanja, obredi, simbolične nagrade in nepisana pravila komuniciranja. Avtorja poleg opisa teh elementov kulture ponudita tudi smernice, kako prepoznati, vzdrževati in spreminjati organizacijsko kulturo. Več kot desetletje pozneje sta Koter in Heskett (1992, 143) tezo o korelaciji med močno kulturo in uspešnostjo sicer ovrgla, vendar sta jo le nadomestila z drugačnim odgovorom na vprašanje, kakšna kultura zagotavlja uspeh. Uvedla sta pojem »prilagodljive« in »neprilagodljive« kulture, pri čemer bi si morali vodje prizadevati za oblikovanje vrednot in procesov, »ki zagotavljajo koristne spremembe.« Beare, Caldwell in Millikan (1989) pa v zvezi z učinkovitimi in uspešnimi šolami opredeljujejo dobro in slabo kulture, pri čemer se »dobro« nanaša na stopnjo enotnosti oziroma soglasja. Gre torej za managerski ideal organizacijske kulture, »saj zagotavlja varnost in (kar je za vodje še posebej primerno) veliko stopnjo predvidljivosti« (Erčulj 2004, 74).

Lahko bi rekli, da so za teoretike s področja managementa ideal organizacijske kulture »organizirana dejanja članov, ki delujejo enotno, ker so razvili skupne pomene in interpretacije skupnih izkušenj« (Hamada 1994, 23). To je sicer precej funkcionalističen pogled, ki zožuje kompleksnost pojava, predvsem pa ne upošteva razmerij moči (prav tam).

Za celovitejši pogled na koncept organizacijske kulture moramo zato vsaj na kratko preleteti še pojmovanje kulture kot relativen, dinamičen, nestabilen koncept, ki izvira iz antropoloških teorij. Kuper (1999, 227) jih povzema v treh točkah:

1. Kultura ni nekaj, kar prinesemo s sabo na svet, pač pa se je naučimo, ko doživljamo skupne izkušnje.
2. Kultura ni nekaj za vselej danega, zato jo je treba razumeti v njenem razvoju, ki postaja »vse hitrejši v kompleksnih družbenih sistemih«.
3. Kultura je nedvoumno povezana s prepričanji in vrednotami, izraža se s simboli, zato je »najprej in predvsem sistem simbolov«.

Avtor torej zavrača determinizem in postavlja v ospredje kulturo kot mrežo nestabilnih pomenov, ki jih ustvarjajo člani neke organizacije. Zato je vsaka kultura »fragmentarna, notranje neenovita, njene meje pa so prepustne« (Kuper 1999, 239).

Long (1996, 40) relativni koncept kulture in njeno dinamično komponento povezuje predvsem s procesi globalizacije, ki »ustvarjajo nove pogoje in odzive na vseh ravneh«. Lokalno vpliva na globalno, pri čemer nastajajo novi pogoji za lokalno, ki jih generira globalno. Govorimo torej o medsebojnem vplivanju, kjer se ljudje znajdejo v novih odnosih in povezavah, kar nedvoumno vpliva na pomene, ki jih oblikujejo člani neke kulture. Appadurai (1998, 51) trdi celo, da se meje med organizacijo in njenim okoljem nenehno spreminjajo in celo izginjajo, ker »živimo hkrati v mnogih realnostih«. Življenje vsakogar od nas je povezano z mnogimi predstavami in odnosi med njimi. Šele razumevanje teh kompleksnih povezav nam daje dovolj poglobljen pogled v kulturo, pri čemer pa moramo preseči tradicionalno razumevanje organizacijskih meja.

Po drugi strani pa Alvesson (2002, 160–161) razmišlja, da se je ideja o relativnosti ali celo »nejasnosti kot osrednji značilnosti kulture« pojavila kot odziv na preveč poenostavljeno razumevanje kulture v menedžmentu. Ta namreč poudarja kulturo kot jasno entiteto, ki ustvarja enotnost in složnost in kot taka rešuje mnoge probleme. Podobne po-

glede na kulturo kot nejasen, pogosto negotov, celo »zmeden« koncept najdemo tudi pri Martinovi (1992).

Kljub številnim pomislekom glede razumevanja kulture kot nekaj skupnega in dogovorjenega med člani skupnosti, bomo pri spodbujanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj izhajali iz podmene, da šole kot organizacije oziroma njeni zaposleni, zlasti pa učenci oziroma dijaki potrebujejo določeno stopnjo varnosti (Erčulj 2004, 76). O tem piše tudi Bečaj (2000, 6), ki pojmuje osnovno funkcijo kulture v strukturiranju socialnega sistema, tako da »postane članom sistema dovolj predvidljivo in s tem obvladljivo«.

Značilnosti in vsebina organizacijske kulture

Tako kot pri opredelitvah organizacijske kulture tudi pri značilnosti in pri vsebini naletimo na številne različne poglede.

Kavčič (1994, 182–183) ji pripisuje naslednje značilnosti:

- Organizacijska kultura je socialna tvorba, kar pomeni, da je značilnost skupnosti, ne pa posameznika, čeprav ji priznava tudi, da je rezultat posameznega in kolektivnega delovanja. Nekatera od teh dogajanj so načrtovana, pri drugih pa gre za spontano urejanje.
- Organizacijska kultura uravnava vedènje članov, saj oblikuje medčloveške odnose in s tem določa načine socialnega življenja.
- Organizacijska kultura je splošno sprejeta, stopnja sprejemanja pa raste, čim dlje posameznik živi v sistemu.
- Organizacijska kultura nastaja postopno, skoraj bi lahko trdili, da gre za zgodovinsko nastajanje, zato tudi tako močna težnja po dolgoročnem ohranjanju, zaradi česar lahko postane tudi nefunkcionalna.
- Organizacijske kulture se da naučiti, kar je odvisno od stopnje identificiranja z njo.
- Organizacijska kultura je tudi prilagodljiva, vendar moramo to njeno značilnost razumeti v kontekstu postopnega nastajanja, zato se tudi prilagaja postopno in dolgoročno.
- Organizacijska kultura je zavestna in ne-zavestna. Na zavestni ravni govorimo o artefaktih, tudi znanju in izkušnjah, ki jih pridobimo z uspešnim reševanjem problemov, medtem ko se zlasti vrednote in/ali temeljne podmene pojavljajo na ne-zavestni ravni. S tem povezujemo tudi njeno značilnost, da je neoprijemljiva, kar pomeni resen problem za raziskovalce. Če se namreč usmerimo

predvsem na oprijemljive elemente, smo zanemarili vrednote kot temeljno sestavino kulture. Sklepanje o vrednotah na osnovi proučevanja dostopnih ravni kulture pa je lahko zelo problematično.

- Kultura je dosežek in/ali proces.

Zlasti zadnja alineja je po našem mnenju ključna za epistemološki okvir organizacijske kulture, saj pojmovanje kulture v pomenu »dosežek« pomeni, da jo obravnavamo kot stvarno entiteto, kot nekaj, kar organizacija *ima*, medtem ko kultura kot »proces« nakazuje njeno dinamično komponento. To pomeni, da se kultura vedno znova preoblikuje v odnosu med člani ter med organizacijo in okoljem. Kultura je torej nekaj, kar organizacija *je* in kjer procesi potekajo predvsem na nezavedni ravni. To pomeni, da jo moramo obravnavati kot celoto in da je ni mogoče obravnavati skozi posamezne pojavne oblike.

Organizacijsko kulturo večinoma povezujemo z naslednjimi dejavniki:

- artefakti oziroma pojavne oblike;
- jezik, na primer prispodobe, zgodbe, legende;
- vzorci vedenja, kot so obredi in običaji;
- norme oziroma pravila vedenja;
- organizacijski junaki;
- simboli in simbolna dejanja;
- prepričanja;
- temeljne podmene;
- vrednote;
- zgodovina.

Seveda vsi ti dejavniki niso enako zakoreninjeni v življenju organizacije in so zato različno dovzetni oziroma občutljivi za spreminjanje.

Brown (1998, 11) opozarja, da se moramo zavedati *nenehnega prepletanja* med posameznimi dejavniki. Nekateri raziskovalci namreč jezik oziroma vzorce vedenja obravnavajo kot artefakte, medtem ko temeljne podmene enačijo z vrednotami. Zavedati pa moramo tudi, da so med seboj prepleteni tudi zaradi dinamične narave kulture in jih torej ne moramo obravnavati ločeno.

Temeljne značilnosti in vsebino organizacijske kulture pa je Bush (2003) strnil v štiri točke:

1. Osredotoča se na *skupne vrednote in prepričanja* članov organizacije, ki določajo njihovo vedenje, čeprav niso vedno eksplicitne. Vendar

PREGLEDNICA 8.1 Tri ravni organizacijske kulture

1. Vidne organizacijske strukture in procesi (težko razložljivi).
2. Strategija, cilji, filozofija (izražena prepričanja).
3. Nezavedna prepričanja, zaznave razmišljanje, čustva (osnovni vir vrednot in dejanj).

OPOMBE Prirejeno po Schein 2004, 16.

te skupne vrednote niso vedno skladne med seboj, zato govorimo tudi o subkulturah, posebej, kadar je organizacija sestavljena iz več enot (npr. šola in njene podružnice).

2. Ko govorimo o kulturi, poudarjamo *skupne norme in pomen*. Tudi te določajo pravila vedenja in počasi postanejo kulturne značilnosti organizacije, ki jih je Drennan (1992, 23) izrazil v značilni, splošni opredelitvi »tako to delamo pri nas«.
3. Običajno se kultura izraža skozi *običaje in obrede*, s katerimi podpiramo in proslavljamo tisto, v kar verjamemo in kar smo sprejeli kot skupna, nenapisana pravila. Šole pri tem še posebej izstopajo, saj so razvile številne običaje in obrede (npr. sprejem prvošolcev, maturantski ples, proslave ob praznikih). Lahko bi rekli, da pri nekaterih vztrajajo zgolj zaradi simbolnega pomena. Z vidika organizacijske kulture pa so po Hoylovem (1996, 150–151) mnenju prav ti simboli »ključna sestavina kulture v vseh šolah in najpomembnejši v procesu konstrukcije pomenov«.
4. V vsaki kulturi obstajajo tudi *junaki oziroma junakinje*, ki utelešajo vrednote in prepričanja organizacije. Ti »častni člani« (Bush in Middlewood 2005, 58) s svojim značilnim vedenjem izražajo kulturo, njihova vloga pa je tudi, da neformalno uvajajo v organizacijo nove člane.

Teoretiki so zaradi lažjega razumevanja zapletenega koncepta organizacijske kulture oblikovali različne modele. Morda je še najbolj znan Scheinov (2004) model ravni kulture, saj se v literaturi največkrat pojavlja. Raven je po avtorjevem mnenju povezan predvsem s tem, koliko so posamezni dejavniki dostopni zunanjemu opazovalcu (preglednica 8.1).

Na površju smo na ravni *artefaktov*, to je vse, kar vidimo, slišimo ali občutimo, ko se srečamo z novo kulturo. Sem prištevamo na primer fizično okolje, izdelke, način oblačenja, pa tudi jezik, zgodbe in obrede. Zanje je značilno, da jih sicer lahko dojamemo, težko pa jih razložimo oziroma jih povežemo s prepričanja in vrednotami. Ko pa živimo v neki

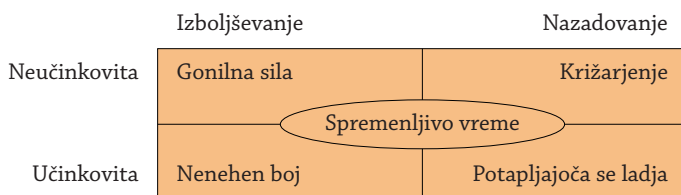
kulturi dlje časa, postajajo artefakti vse bolj razumljivi, predvsem pa lažje prodremo do ravni izraženi vrednot.

Na drugi ravni se pojavijo *izražena prepričanja* oziroma izražene vrednote, na primer o tem, kaj je prav in kaj je narobe oziroma kako naj se odzovemo na posamezne probleme in pobude. Če so take strategije uspešne, se začne »proces kognitivne transformacije« (Schein 2004, 19) v skupne vrednote, prepričanja in norme. Nekatera od teh se oblikujejo samo v procesu skupne izkušnje neke skupine z močnim vplivom vodje. Izražena prepričanja in vrednote so zavestne in jih člani skupine tudi javno izražajo, izhajajo iz organizacijske filozofije in pomagajo njenim članom pri spopadanju z negotovimi situacijami. Ostaja pa vprašanje, kako skladna so izražena prepričanja s temeljnimi podmenami, ki predstavljajo tretjo, najglobljo raven organizacijske kulture.

Temeljne podmene se oblikujejo, kadar se rešitve problemov ponavljajo in postanejo samoumevne. Skupina jih posvoji, se jih trdno oklepa in vsako vedenje, ki bi izviralo iz drugačnih podmen, se jim zdi nepojmljivo. O njih ne razpravljajo niti jih ne izzivajo, predvsem pa jih je izjemno težko spreminjati. To se lahko zgodi z dolgotrajnim skupnim učenjem, spreminjanje pa vedno spremljata občutek negotovosti in neprijetna vznemirjenost (Schein 2004, 22). Temeljne podmene se običajno nanašajo na ključne vidike našega življenja. Biloslavo (2008, 118) jih je povzel kot značilnosti resničnosti in resnice (npr. kaj je resnično in kaj ne), značilnosti časa (npr. kako določamo in merimo čas), značilnosti prostora (npr. kakšna je vloga prostora v opredeljevanju razmerij, kot sta stopnja zaupnosti in zasebnosti), značilnosti človeške narave (npr. kakšna je človekova narava), značilnosti človeške dejavnosti (npr. dejavnosti ljudi do okolja) in značilnosti razmerij med ljudmi (npr. naravnost, ki naj se je ljudje držijo v medsebojnih odnosih).

Tudi Brown (1998, 11) in Tavčar (2002, 179) vrednote postavljata v jedro organizacijske kulture in ugotavljata, da jih težko prepoznamo, so relativno stabilne in nezavedne.

Erčuljeva (2009, 74) pa pri proučevanju organizacijske kulture šol uvaja koncept javne in zasebne kulture. *Javno kulturo* najdemo v artefaktih, kot so dokumenti in obredi. Na tej ravni šole delujejo racionalno, njihova identiteta se izraža v številkah, tabelah, organiziranosti in enovitosti. *Zasebno kulturo* poimenuje kot mozaik pomenov, ki jo najdemo v zgodbah njenih članov in je torej niz različnih interpretacij. Avtorica podobno kot Schein (2004, 19–20) ugotavlja, da artefakti običajno ne odkrivajo prepričanj članov neke kulture, medtem ko do ravni vrednot v svoji raziskavi ni posegla.



SLIKA 8.1 Pet kultur šole (prirejeno po Stoll, Fink in Earl 2003, 89)

Z vidika vzgoje za trajnostni razvoj lahko ugotovimo, da se vrednote, povezane z oblikovanjem odnosa do ključnih procesov in dejavnikov trajnostnega razvoja, ne morejo spremeniti s preprostimi posegi, kot so uvajanje novega predmeta ali dodajanje vsebin v že obstoječe predmete, pač pa se moramo dvigniti na raven preobrazbe organizacijske kulture.

Tipologije kulture

Pri proučevanju organizacijske kulture so teoretiki, predvsem s področja managementa, iskali soodvisnosti med posameznimi dejavniki v organizacijah in značilnostmi kulture. Tako so nastale različne tipologije. Handy (1993) je v svoji tipologiji povezal kulturo in strukturo organizacije in opredelil naslednje tipe kulture: kultura moči, kultura vlog, kultura nalog in kultura osebnosti. Deal in Kennedy (2000) pa sta svojo tipologijo osnovala glede na tveganje, ki ga občutijo sodelavci v organizaciji, in glede na čas, v katerem izvedo, kako v organizaciji ocenjujejo njihovo delo. Poimenovala sta jih: poslovna kultura, kultura moči, procesna kultura in sistemska kultura. Tavčar (2002, 189) pri tem opozarja na po našem mnenju splošno pomanjkljivost tipologij, in sicer da so njihovi opisi sicer nazorni, »vendar omejeni na nekatere vrste in dejavnosti organizacij«.

Glede na to, da je naša osrednja tema vzgoja in izobraževanje, bomo nekoliko širše predstavili dve tipologiji, ki sta posebej značilni za to področje.

Pet kultur šole

Stoll, Fink in Earl (2003, 85) se sicer sprašujejo, ali kulturo šole sploh lahko tipiziramo, a kljub temu predstavljajo model, ki zajema dve dimenziji: učinkovitost ter dinamičnost procesa izboljševanja. Njihove prejšnje raziskave namreč kažejo, da sta učinkovitost in izboljševanje šol soodvisna in da se šole nenehno spreminjajo – na boljše ali na slabše.

Šole, poimenovane »gonilna sila« niso le učinkovite v luči dodane vrednosti, ampak zaposleni v njih delajo skupaj, se odzivajo na spremembe

in se pri tem razvijajo. Vedo, kam gredo, imajo zgrajene sisteme ter »voljo in znanje«, da bodo zastavljene cilje tudi dosegli. Prisposoda »križarjenja« pomeni, da učitelji in drugi deležniki vidijo šolo kot uspešno. Zdi se, da ima vse značilnosti uspešne šole, kar pa temelji zgolj na absolutnih primerjavah rezultatov. Učenci jih dosegajo kljub šibki kakovosti poučevanja, dodane vrednosti je malo. Take šole bi lahko postale resnično kakovostne, če bi dvignili raven dela učiteljev, da bi bolje pripravili učence za svet, v katerem bodo vstopili. »Spremenljivo vreme« ne pomeni niti posebej učinkovite niti neučinkovite šole. Zaznati je posamezne dejavnosti za izboljševanje, vendar je tudi take šole povozil čas. Cilji so slabo opredeljeni, včasih si med seboj celo nasprotujejo, kar zavira razvoj in izboljševanje. Šole, ki jih označujemo s prisposodo »nenehen boj«, so neučinkovite, in tega se tudi zavedajo. Veliko energije porabijo, da bi se izboljševale, vendar pri tem niso posebej uspešne. Lahko bi rekli, da »imajo voljo«, vendar zaposleni niso sposobni narediti ustreznih korakov. »Potapljačje se ladje« so neučinkovite šole, zaposleni so bodisi apatični ali pa jim je vseeno. Za šolo niso pripravljeni narediti kaj dosti. Učitelji se ne povezujejo niti med seboj niti z drugimi šolami. Za neuspehe krivijo druge.

Če torej želimo spodbuditi procese izboljševanja šol (vzgoja za trajnostni razvoj zagotovo sodi mednje), je treba zaposlene spodbujati in podpirati, eden ključnih prvih pogojev pa je sodelovanje med njimi in povezovanje z drugimi deležniki. Na tej ravni lahko govorimo o oblikovanju učečih se skupnosti. Novo znanje, ki nastaja v njih, je namreč nujno za uspešno izboljševanje šol (Hord 1997; Verbiest 2004; Erčulj 2006; Hopkins 2007), posledično pa tudi za izboljševanje učenja učencev (Blankenstein, Houston in Hole 2007, 135).

Štiri kulture poučevanja

Povezovanje med učitelji, značilni vzorci odnosov in stopnja sodelovanja določajo Hargreavesovo (1995, 166) tipologijo »kultur učiteljev«, ki jih poimenuje: individualizem, balkanizacija,¹ načrtovano sodelovanje in sodelovanje. Medtem ko avtor (Hargreaves 1995, 186) individualizem imenuje »krivca za propad številnih sprememb v izobraževanju«, pa pripisuje načrtovanemu sodelovanju in pravemu sodelovanju več prednosti, na katere opozarjajo tudi drugi avtorji (Verbiest 2002; Hargreaves

1. Avtorjev izraz »balkanization«, v prevodu balkanizacija, pomeni tip kulture, kjer se med posameznimi skupinami v organizaciji razvijajo napetosti in nestrpnost.

PREGLEDNICA 8.2 Razlike med načrtovanim in pristnim sodelovanjem

Načrtovano sodelovanje	Pristno sodelovanje
Administrativna urejenost	Spontanost
Obveznost	Prostovoljnost
Usmerjenost v izvedbo	Razvojna naravnost
Časovno in krajevno določeno	Preseganje časa in prostora
Predvidljivost	Nepredvidljivost

OPOMBE Prirejeno po Hargreaves 1995.

2003; Pruitt in Roberts 2003; Erčulj 2006). Sodelovanje najtesneje povezujejo s profesionalnim razvojem zaposlenih, saj je medsebojno učenje pomemben vir znanja in razvoja. Tudi uspešno uvajanje zunanjih sprememb je odvisno od stopnje sodelovanja med zaposlenimi, od skupnega načrtovanja in od tega, koliko so pripravljeni prevzeti skupno odgovornost za njihovo izvedbo (Hargreaves 1995, 187). Sodelovanje se krepi v šoli z različnimi dejavnostmi, na primer s timskim poučevanjem, z vzajemnim spremljanjem, s strokovnimi razpravami ali skupnimi projekti. Te dejavnosti so v bistvu del načrtovanega sodelovanja, ki zahteva tesnejše odnose med zaposlenimi in več prilagajanja, se pa lahko (in po mnenju nekaterih avtorjev se to tudi zgodi) razvije v pravo sodelovalno kulturo. V preglednici 8.2 prikazujemo ključne razlike med dvema kulturama – načrtovanim in pravim, pristnim sodelovanjem.

V pravi sodelovalni kulturi učitelji torej sodelujejo tudi brez zunanjega nadzora in/ali podpore, sodelovanje ni vnaprej določeno s kakršno koli obliko dela, učitelji sami uvajajo razne izboljšave, niso le izvrševalci nalog, vnaprejšnje načrtovanje ni potrebno, sodelovanje je način dela, učitelji pa so lahko delujejo tudi v negotovem okolju, kjer izidi niso določeni vnaprej. Zdi se, da je ideal sodelovalne kulture izziv za vsakega vodjo v izobraževanju, saj podpira uvajanje še tako kompleksnih sprememb.

Seveda pa ne moremo tako preprosto razvrščati šol v predalčke, prav tako ne moremo poenostaviti kompleksnosti njihovega delovanja zgolj na nekaj razsežnosti. Sploh pa se nam ob tipologijah kulture vedno odpira vprašanje splošnega proti posebnemu (Hofstede 1984, 32). Poleg tega gre tudi za dilemo, ali v resnici ne primerjamo neprimerljivega. Širše gledano, gre tudi za odnos med nomotetičnim (»etic«) in idiografskim (»emic«)² pristopom k raziskovanju in tudi razumevanju koncepta

2. Izraza »etic« in »emic« je prvi uporabil jezikoslovec Kenneth Pike in izhajata iz

organizacijske kulture. Trice in Beyer (1993, 15) idejo nomotetičnega pri proučevanju organizacijske kulture povezujeta z »iskanjem skupnega v različnih kulturah«, pri čemer se opiramo na različne tipologije. Idiografski pristop pa pomeni, da v vsaki kulturi iščemo enkratno, tisto, kar kultura je in kakor jo razumejo njeni člani.

Čeprav nam je bližje antropološko razumevanje kulture in zato idiografski pogled, bomo v konceptu uvajanja vzgoje za trajnostni razvoj v šolski kurikulum in oblikovanja skupnih vrednot v šole, skozi managerske prijeme bližje nomotetičnemu razumevanju, saj se bomo v nadaljevanju ukvarjali s spreminjanjem šolske kulture s konkretnimi strategijami.

Spreminjanje organizacijske kulture

Odnos strokovnjakov do spreminjanja organizacijske kulture je v marsičem odvisen od njihovega razumevanja te. Tako Biloslavo (2008, 51) ugotavlja, da večina strokovne literature sicer izhaja iz podmene, da organizacijsko kulturo lahko spreminjamo, vendar imajo nekateri avtorji do tega zadržan odnos, nekateri pa opozarjajo celo na neetičnost takega procesa.

Tavčar (2002, 192) razume spreminjanje organizacijske kulture predvsem kot dolgotrajen in zapleten proces, ki mnogokrat rojeva odpore in težave med člani organizacije. To se dogaja zlasti, kadar posegamo v razmeroma stabilne kulture, na primer take, ki jih Stoll, Fink in Earl (2003) poimenujejo »križarjenje« oziroma »nenehen boj«. Nasprotno pa krizne okoliščine, menjava vršnih managerjev, mlada ali majhna organizacija ali šibka kultura olajšajo njeno spreminjanje (Tavčar 2002, 194). Bush in Middlewood (2005, 56) sta opredelila tri vrste okoliščin, ki na bi vplivale na spreminjanje kulture šol, in sicer krizo (npr. zelo zaskrbljujoče inšpekcijsko poročilo ali drastično zmanjšanje števila učencev), zelo karizmatičnega vodjo, ki lahko dokaj hitro doseže spremembo kulture, in vodja, ki nasledi zelo slabega predhodnika in zato ljudje pričakujejo hitre spremembe.

Podobno razmišlja tudi Schein (2004, 298), saj meni, da lahko spreminjanje organizacijske kulture sprožijo neugodje (npr. veliko neprijetnih, večinoma nedokazljivih govoric), občutek krivde ali celo hujša kriza. Pri tem pa se je treba zavedati, da je proces sam po sebi zelo zahteven, saj je za člane organizacije pomembnejša varnost kot prilagajanje okolju ozi-

jezikoslovnega strokovnih izrazov »phonetic« in »phonemic«. Pri nas sta v rabi nomotetičen za »etic« in idiografski za »emic«.

roma sodelovanje pri spreminjanju, posebno še, če bi sprememba kulture ogrozila njihovo integriteto ali posegla v njihovo identiteto. Spособnost spreminjanja kulture pa avtor povezuje tudi s stopnjami v organizacijskem razvoju. Sčasoma organizacije razvijejo namreč zelo močne obrambne mehanizme, zato je zlasti v organizacijah, ki so v dolgih letih razvoja dosegle stopnjo zrelosti, treba začeti postopno. Avtor jo imenuje »posebna evolucija« (prav tam, 306). Spremembo začnemo v tistem delu organizacije, ki so nanjo najbolj pripravljeni, hkrati pa imajo tudi najmočnejši vpliv na njen jedrni del.

Prvi korak v procesu spreminjanja je analiziranje in spoznavanje obstoječe kulture (Brown 1998, 190; Tavčar 2002, 193; Fullan in Hargreaves 2000, 78) Schein (2004, 307) pri tem poudarja, da »se lahko na novo opredelimo vrednote le, če zelo dobro poznamo obstoječe«. Predlaga, naj člani skupaj pregledajo kulturo in začnejo spreminjati njene kognitivne elemente. To pomeni ali da na novo opredelijo, kako pomembna so posamezna skupna prepričanja ali pa da preprosto opustijo tisti del skupnih prepričanj, ki jih ovira pri spreminjanju kulture.

Dosedanje izkušnje z delom šol kažejo, da prav ta korak pogosto izpuščajo, ne glede na to, da pri uvajanju kakršne koli spremembe poudarjamo, kako pomembno je poznati obstoječe stanje. Večinoma niti učitelji niti ravnatelji na kognitivni ravni ne znajo jasno povedati, kaj je v njihovi šoli pomembno, iz česar bi lahko sklepali, da se ne zavedajo temeljnih prepričanj oziroma organizacijskih vrednot. Z antropološkega vidika bi celo pritrdili, da se kultura neke skupine (v našem primeru organizacije) resda razvija na nezavedni ravni, vendar si težko predstavljamo (pre)oblikovanje skupnih vrednot trajnostnega razvoja, če ne poznamo oziroma se ne zavedamo sedanjih ključnih prepričanj in vrednot.

Korake v procesu spreminjanja kulture prikazujemo na spodnji sliki. Povezujemo jih s preoblikovanjem kulture individualizma v sodelovalno kulturo oziroma z oblikovanjem kulture učečih se skupnosti (Erčulj 2006, 249). Preden se »zgodí« sprememba kulture, moramo ugotovljati, kaj je pri nas pomembno, opraviti temeljito samoevalvacijo in uvajati timsko učenje, kar pomeni spreminjanje obstoječega vedenja oziroma prakse. Gre torej za dolgotrajen in sistematičen proces, v katerega morajo biti dejavno vključeni vsi člani organizacije, vloga vodje pa je v teh procesih ključna.

Model spreminjanja kulture, ki bi bil lahko primeren za naše področje, sta razvila Silverzweig in Allen (1976), dopolnil pa Brown (1998).

PREGLEDNICA 8.3 Procesi pri preoblikovanju kulture od individualizma
k sodelovanju

-
1. Dialog – kaj je pri nas pomembno?
 2. Samoevalvacija
 3. Timsko učenje
 4. Sprememba kulture
 5. Ustvarjalnost in spontanost
 6. Povezovanje znanja
-

OPOMBE Prirejeno po Stoll, Fink in Earl 2003.

Ob tem je treba poudariti, da ima že sam koncept modela določene omejitve, ki jih pogojujejo vsaj področje organizacijske dejavnosti, vodja in njegov slog vodenja ter kontekst, v katerem deluje organizacija. Podobno kot tipologije tudi vsak model, ki ga predstavljamo kot možno rešitev, predstavlja poenostavljeno razumevanje organizacijske kulture, ki temelji bolj na strukturalističnem kot odnosnem pogledu nanjo. Zato ga predstavljamo z vsemi možnimi dvomi, vendar se hkrati zavedamo, da prinaša tudi ta pretežno managerski pristop določene spodbude in nakazuje možne strategije.

Ta tako imenovani normativno sistemski model (Brown 1998, 189) sestavljajo štiri faze:

- analiza obstoječe kulture in opredelitev vrzeli ter zaželenih ciljev;
- preizkušanje zaželene kulture;
- spreminjanje obstoječe kulture;
- vzdrževanje zaželene kulture.

Obstoječo kulturo analiziramo predvsem s skupnimi strokovnimi razpravami, lahko tudi z vprašalniki, opazovanjem, intervjuji in analizo rezultatov. Pomembno je, da vanjo vključimo vse zaposlene, posebno pozornost pa je treba nameniti vodjem in drugim vplivnim članom. Poleg tega v tej fazi opredelimo cilje oziroma dejavnike zaželene kulture. *V drugi fazi* moramo vsem članom zagotoviti dovolj priložnosti, da sodelujejo v razpravah o zaželeni kulturi in ob tem izrazijo pomisleke in govorijo o problemih, ki jih tarejo. O novih prepričanjih oziroma normah naj se pogovarjajo v timih, da se lahko skupaj odločijo, kako jih bodo uresničevali. Zelo pomembno je, da je timsko delo izjemno dobro pripravljeno in da imajo vsi člani dobre izkušnje z razpravo. *V tretji fazi* naj bi se začelo pravo spreminjanje kulture, najprej pri vodjih, ki naj postanejo zgled za ostale člane. Ta faza zajema še: timsko delo, spreminja-

nje organizacijske strukture, usposabljanje, spremljanje in nagrajevanje. Pri tem bi radi posebej poudarili pomen timskega dela, strokovnih razprav in usposabljanja. Če smo v tej fazi dosegli spreminjanje obstoječih norm in prepričanj (npr. odnos do okolja), moramo tako stanje v četrthi fazi začeti vzdrževati in po potrebi usklajevati. Ob tem moramo nenehno spremljati, kako spremembe v kulturi doživljajo njeni člani in kateri problemi se ob tem še pojavljajo.

Pri oblikovanju vrednot, povezanih s trajnostnim razvojem, lahko iz modela povzamemo naslednje pomembne dejavnike za delo v šolah: pomen analize obstoječe kulture, strokovne razprave, timsko delo, spremljanje doseganja ciljev in zaznavanja članov, vodenje z zgledom.

Ko govorimo o spreminjanju kulture, velja še posebej omeniti postopnost, na kar opozarja tudi Bate (1996), ki predstavlja t. i. usklajen pristop. Avtor meni, da spreminjanje lahko začnemo s pomočjo rutinskih nalog (v našem primeru bi bilo to na primer z ločevanjem odpadkov ali z doslednim ugašanjem električnih aparatov), se pravi s spreminjanjem vedenja. Poudarjamo torej razumsko plat, če želimo, da se nova kultura vcepi v staro brez posebnih odporov (prav tam, 74). Doseči pa moramo široko soglasje in spremembe pa uvesti z veliko mero občutljivosti.

To bi bila lahko pomembna usmeritev tudi za razvijanje prepričanj in vrednot, povezanih s trajnostnim razvojem v šolah. Začeli bi lahko s spremembami v skupini ali skupinah, ki so posebej motivirane in imajo vpliv v organizaciji, te pa bi prenesle nove ideje in spremenjena prepričanja v dobro načrtovanem procesu na ostale.

Sklep

Monografijo smo zaključili s poglavjem o organizacijski kulturi, v katerem smo predstavili nekaj pogledov na ta zapleten koncept ter njene značilnosti in vsebino. Izhajali smo iz prepričanja, da se vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj lahko uvaja samo na ravni prepričanj, ki se po Scheinu (2004, 16–17) samodejno preoblikujejo v vrednote, če postajajo del življenja in razprav v šolah. Prav zato smo se pri tipologijah usmerili v tiste dejavnike, ki naj bi bili spodbudnejši in ugodnejši za spreminjanje ustaljenih vzorcev prepričanj in vedenja.

Ob vprašanju, kako začeti, pa se nam nehote vsiljuje Korthagnova (2008, 3) prisposodba čebule v okviru profesionalnega razvoja učiteljev. Osnovna ideja modela je, da se prava preobrazba v učiteljevem odnosu do poučevanja zgodi le na dveh najglobljih ravneh v profesionalne razvoju, to sta raven identitete in poslanstva, ki ju lahko v konceptu orga-

nizacijske kulture »prevedemo« v raven vrednot. Pot do teh ravni poteka prek vedenja, kompetenc in prepričanj, počasi in sistematično.

Morda vse skupaj zveni nekoliko premalo spodbudno, vendar sta vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj dolgoročno preveč pomembna, da bi se ju lotevali hitro in površinsko. Če verjamemo, da je naš cilj oblikovati prepričanja in vrednote tako pri učiteljih kot pri učencih in dijakih, bomo morali začeti spreminjati kulturo na njenih najglobljih ravneh. Premalo je obešati slogane, plakete in zastave, tudi razvijanje učiteljevih kompetenc za vzgojo za trajnostni razvoj še ne bo prineslo zelenih učinkov. Zagotovo pa so to lahko prvi koraki k uresničevanju »vizije dobre družbe« (Hopkins 2007, 176).

Literatura

- Alvesson, M. 2002. *Understanding organizational culture*. London, Thousand Oaks (CA), New Delhi: Sage.
- Appadurai, A. 1998. *Modernity at large*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bate, P. 1996. *Strategies for cultural change*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Beare, H., B. J. Caldwell in R. H. Millikan. 1984. *Creating an excellent school*. London: Routledge.
- Bečaj, J. 2000. Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo* 5 (1): 5–18.
- Biloslavo, R. 2008. *Strateški management in management spreminjanja*. Koper: Fakulteta za management.
- Blankstein, A. M., P. D. Houston in R. W. Cole 2007. *Sustaining professional learning communities*. London: Sage.
- Bodley, J. H. 1996. *Cultural anthropology: tribes, states, and the global systems*. Pao Alto, CA: Mayfield Publishing Company.
- Brown, A. 1998. *Organisational culture*. London: Pitman Publishing.
- Bush, T. 2003. *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Bush, T., in D. Middlewood 2005. *Leading and managing People in Education*. London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: Sage.
- Deal, T. E., in A. A. Kennedy. 2000. *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Drennan, D. 1992. *Transforming company culture*. London: McGraw-Hill.
- Erčulj, J. 2004. Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum? *Sodobna pedagogika* 55 (2): 70–88.
- . 2006. Šole kot učeče se skupnosti. V *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja – na poti k učečemu se podjetju*, ur. S. Možina in J. Kovač, 245–256. Maribor: Pivec.

- . 2009. Organisational culture as organisational identity – between the public and the private. *Organizacija* 42 (3): 69–76.
- Fullan, M., in A. Hargreaves 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hamada, T. 1994. Anthropology and organizational culture. V *Anthropological perspectives on organizational culture*, ur. T. Hamada in W. E. Sibley, 9–54. Lanham, New York, London: University Press of America.
- Handy, C. 1993. *Understanding organizations*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. 1995. *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- . 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Berkshire: Open University Press.
- Hofstede, G. 1984. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. London: Sage.
- Hopkins, S. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hord, S. 1997. *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoyle, E. 1986. *The politics of school management*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Kavčič, B. 1994. Organizacijska kultura. V *Management*, ur. S. Možina, S. 174–211. Radovljica: Didakta.
- Korthagen, F. 2008. »Quality from within« as the key to professional development. Predstavljeno na AERA 2008 Annual Meeting, New York, 24.–28. marec.
- Kotter, J. P., in J. L. Heskett. 1992. *Corporate culture ad performance*. New York: The Free Press.
- Kroeber, A. L., in C. Kluckhohn. 2001. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York: Greenwood Press.
- Kuper, A. 1999. *Culture: the anthropologists' account*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Levin, H. M. 2009. You have high metabolism. V *Those who dared*, ur. C. Glickman, 21–49. New York in London: Teachers College Press.
- Long, N. (1996). Globalization and localization: new challenges to rural research. V *The future of anthropological knowledge*, ur. H. Moore, 37–59. London: Routledge.
- Martin, J. 1992. *Cultures in organizations: three perspectives*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- . 2002. *Organizational culture: mapping the terrain*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

- Pruitt, E. Z., in S. M. Roberts. 2003. *Schools as professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schein, E. 2004. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J., in J. E. Corbally. 1986. Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice. V *Leadership and organizational culture*, ur. T. J. Sergiovanni in J. E. Corbally, 57–89. Urbana, IL, in Chicago: University of Illinois Press.
- Siehl, C., in J. Martin. 1990. Organizational culture: a key to financial performance? V *Organizational climate and culture*, ur. B. Schneider, 34–49. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverzweig, S., in R. F. Allen. 1976. Changing the corporate culture. *Sloan Management Review* 17 (3): 33–49.
- Stoll, L., in D. Fink. 1996. *Changing our schools*. Buckingham, Philadelphia, PA: Open University Press.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It's about learning (and it's about time)*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Tavčar, M. I. 2002. *Strateški management*. Koper: Visoka šola za management, Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta, Inštitut za razvoj managementa.
- Torrington, D., in L. Hall 1998. *The human resource function: the dynamics of change and development*. Philadelphia, PA: Trans-Atlantic Publications.
- Trice, H. M., in J. M. Beyer 1993. *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Van Maanen, J. 1985. Cultural organization: fragments of a theory. V *Organizational theory*, ur. P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg in J. Martin, 12–46. Beverly Hills: Sage.
- Verbiest, E. 2002. *Collectief leren in scholen*. Tilburg: Fontys.
- . 2004. Skupnost učečih se strokovnjakov: nova paradigma nenehnega razvoja šol in učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 2 (2004): 31–42.