

Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj

Vodnik za dvig
kvalitete vzgoje
in izobraževanja
za trajnostni razvoj



Education and Culture

Socrates
Comenius

ΣΕΞd

SCHOOL DEVELOPMENT
THROUGH ENVIRONMENTAL
EDUCATION

Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj

Vodnik za dvig
kvalitete vzgoje
in izobraževanja
za trajnostni razvoj



Education and Culture

Socrates
Comenius

S E E d

SCHOOL DEVELOPMENT 1
THROUGH ENVIRONMENTAL
EDUCATION

Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj

Vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj

Avtorji: Soren Breiting, Michaela Mayer, Finn Mogensen, ddr. Barica Marentič
Požarnik in dr. Natalija Komljanc

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič

Uredništvo: mag. Majda Naji, Nataša Purkat, Simona Vozelj

Prevod: Barbara Lesničar, Majda Naji

Strokovni pregled: Barica Marentič Požarnik

Jezikovni pregled: Katarina Minatti

Oblikovanje publikacije

Priprava za tisk: Kočevski tisk

Tisk: Radinger.print, Avstrija

Izid publikacije v slovenskem jeziku je podprlo Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.

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

37.014

BREITING, Soren

Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj : vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj / [avtorji Breiting Soren, Mayer Michaela, Mogensen Finn ; prevod Barbara Lesničar, Majda Naji]. – Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008

Prevod dela: Quality criteria for ESD schools

ISBN 961-234-563-5

1. Gl. stv. nasl. 2. Mayer, Michaela 3. Morgensen, Finn

224041728

1. KRITERIJI KAKOVOSTI ŠOL, KI VZGAJAJO IN IZOBRAŽUJEJO ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

UVOD

Publikacija je namenjena šolskim oblastem in šolam, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj (VITR). Predstavlja predlog nepopolne liste »kriterijev kakovosti«, ki naj služijo kot temelj za razmišljanje in razprave ter razvoj v prihodnosti na področju VITR. Lista je namenjena predstavnikom šolskih oblasti, učiteljem, ravnateljem, staršem in učencem.

Predlagamo termin »šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj, VITR-šole«, kot novo poimenovanje, ki se razlikuje od izraza »eko-šole« ali »zelene šole«. S tem želimo poudariti novo usmeritev in nove izzive za šole, ki se želijo vključiti in razvijati v smeri VITR. VITR se ne ukvarja samo z odvisnostjo ljudi od kvalitete okolja in dostopnostjo do naravnih virov sedaj in v prihodnosti, temveč se ukvarja tudi z različnimi vidiki sodelovanja, učinkovitostjo posameznika, enakopravnostjo in socialno pravičnostjo. Vse to so osnovne usmeritve, ko pripravljamo učence za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj.

V teh prizadevanjih so zelo pomembne izkušnje »eko-šol«, »zelenih šol«, okoljske vzgoje na splošno in številnih drugih predmetov, kot so vzgoja za mir, zdravstvena vzgoja, državljanska vzgoja in izobraževanja nasploh. Veliko šol se ukvarja z VITR ne da bi to področje posebej identificirale.

VITR šole so šole, ki so sprejele izobraževanje za trajnostni razvoj kot osrednji del njihovega poslanstva in šolskega kurikula. Za te šole pomeni trajnostni razvoj glavno načelo, ki ga upoštevajo pri načrtovanju vsakodnevnega dela, kakor tudi dolgoročnega razvoja. V svetu število takšnih šol narašča, vendar pod različnimi imeni. Ukvarjajo se s korenitimi spremembami, kar se tiče ciljev in vloge izobraževalnih institucij. Takšne šole svojim učencem ponujajo aktivno državljanstvo in udeležbo na socialnem, gospodarskem in političnem področju trajnostnega razvoja.

Predlog kakovostnih kriterijev je eden izmed rezultatov projekta v Comenius III evropski mreži: »Šolski razvoj skozi okoljsko vzgojo« (SEED). Projekt SEED je vključen v aktivnosti širšega projekta ENSI (Okolje in šolske pobude), ki je decentralizirana mreža nacionalnih oblasti in raziskovalnih institucij. ENSI (Okolje in šolske pobude) je UNESCO-ov partner v projektu (DESD) Desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj, 2005 – 2014. DESD zajema vse države ter razvoj in pregled njihovih ITR strategij.

Publikacija izhaja iz mednarodnih referenčnih dokumentov s področja VITR in temelji na teoretičnih in praktičnih izkušnjah v okviru projektov ENSI in SEED. Upošteva tudi analize poročil in raziskave »Razvoja eko šol«, ki so ga napisali raziskovalci in nacionalni predstavniki 13-ih držav (seznam je v prilogi). Analiza poročil posameznih držav je izšla ločeno. Trije avtorji te publikacije se zahvaljujejo za gradivo in poročila iz teh držav.

Osnutek publikacije smo poslali številnim strokovnjakom s področja razvoja Eko šol, VITR in splošnega izobraževanja, (glej priložen seznam zahval). Njihovi komentarji in predlogi za izboljšave so bili osnova tega gradiva. Iskreno se zahvaljujemo tudi vsem kolegom, katerih predlogi niso bili upoštevani. Hkrati prevzemamo tudi polno odgovornost za končno verzijo besedila.

Da bi zagotovili enake možnosti vsem, je ta publikacija prevedena v številne jezike, zato se zahvaljujemo tudi prevajalcem. Za strokovni pregled je poskrbela Nicola Bedlington, strokovna tajnica projekta ENSI.

Prevode vzpodbujamo tudi v bodoče in ne zahtevamo avtorskih pravic, če so viri ustrezno navedeni.

Soren Breiting, Michela Mayer in Finn Mogensen

2. BABUŠKA ZA RAZVOJ TRAJNEGA ZNANJA **dr. Natalija Komljanc, Zavod RS za šolstvo**

Uvod

Ekologija bivanja vključuje življenje človeka v skupnosti, njegovo vzgojo in izobraževanje, dialog s samim s seboj, za uravnavanje ravnovesja med njim, naravo in družbo. Okoljska vzgoja ne vpliva le na šolski kurikulum, ampak na življenje. Za uravnovešeno bivanje se posameznik nenehno prilagaja v socialni skupini, naravi. Ljudje se prilagajamo na podlagi spoznanj v procesu raziskovanja. Raziskujemo, ko primerjamo (na primer: analiziramo, razvrščamo, ločujemo, zbližujemo...). Ugotovitve sporočamo drug drugemu, tako se vzgajamo, razvijamo trajno, uporabno znanje, ki ga prenašamo iz roda v rod.

Učitelji in starši tako mlajše usposabljaajo za samostojno bivanje in poklicno udeleževanje v bivalnem okolju. Okolje starejših namenja čas in sredstva kulturnemu oziroma humanemu življenju, preživljanju prostega časa in pridobivanju dobrin ter sodelovanju s širšim okoljem v trajnem razvoju vseživljenjskega učenja. Šole z vsebino in metodo učenja ter poučevanja oblikujejo trdnejšo ekologijo bivanja (Komljanc, 2007c).

Prilagajanje otroka, odraslega, šole za trajno znanje

Otrok se najprej spozna z navadami družine in ožje okolice, da bi se jim prilagodil. Učenec se aktivno vključuje v bivalni prostor, zato sodeluje s socialno učno skupino. Odrasel razvija osebno kariero, gradi skupnost. Šola se prilagaja skupnosti. V skladu s potrebami in pričakovanji odraslih in učencev menja vsebino in metode dela, posodablja vzgojo in izobraževanje. Na ta način ustvarja pogoje za trajni razvoj osebnosti oz. njegovo trajno znanje.

Šola je prostor za izmenjavo znanja, podatkov, ki si jih vtisne učenec v zavest z učenjem. Učenje opredelimo kot prilagajanje, še posebej, če gledamo nanj kot na razvoj predznanja. Znanje je trajno, če si ga vtisnemo v spomin s kakovostnim raziskovanjem - primerjanjem podatkov med seboj na različne načine. Šola razvija trajno znanje z učnimi priložnostmi za razvoj in raziskovanje (primerjanje in prilagajanje) iz življenja za življenje, ko učitelji poučujejo na način (naraven, odprt, holističen), da učenec najde zase in za skupino primerne oblike prilagajanja (samorazvoja) in ko je šola bogata z opremo, učili ter odprta v okolje.

O spretnostih prilagajanja, intelektualnega razvoja človeka kot posledico aktivne interakcije z okoljem, na primer šolo razvija Piaget (1963 v: Komljanc, 2008). Navaja, da intelektualni razvoj poteka v obliki procesa:

- a) asimilacije, ko nove objekte, situacije in ideje učenec razume v okviru miselne sheme, ki jo že ima (to je stabilni del miselne sheme) in

b) akomodacije, ko miselno shemo dopolnjuje, razširi ali pa preoblikuje v povsem novo (to je sprememba v njegovi miselni shemi).

Ausubel (1963 v: Komljanc, 2008) poimenuje spremembe v miselni shemi tudi kot t.i. progresivno (napredno) diferenciacijo (razlikovanje). Asimilacija vključuje izkušnje, akomodacija pa se razvija na podlagi tehnik in metod primerjanja nove mentalne strukture s predhodno. Šola oz. učitelj sta odlična, če ob pravem času (kritičnem obdobju) učencu postrežeta z izkušnjami, ki se dobro skladajo z njegovimi predhodnimi miselnimi shemami – z učenčevim predznanjem in hkrati če na primeren način ponuja priložnosti za oblikovanje novih mentalnih struktur – utrjevanje trajnega znanja, na primer po poti, ki jo ponuja (območje bližnjega razvoja predznanja) (Vygotski, 1979, v: Komljanc, 2004).

Posodabljanje pouka

Ključna razlika med šolo 20. in 21. stoletja ni le odkrivanje novih teorij učenja oz. poučevanja, ampak v kulturi bogatenja, plemenitenja izvedbenega kurikula z osebnim življenjem v bivalnem okolju. Pri tem, da bivalno okolje širimo s preseljevanjem oseb, informacij, idej, produktov in inovacij. Aktualna je Deweyjeva misel, da je vredno tisto, kar je koristno za posameznika ali/in družbo. Zato se bo prihodnost učenja in poučevanja usmerila ne le k vsebini, pač pa tudi k strategiji spreminjanja in predstavljanja ter vrednotenja dosežkov. Dosedanje in alternativno tradicijo učenja je smiselno plemeniti, bogatiti z inovativnimi strateškimi pristopi. Življenje – bivanje, naj bi postalo inovativno in sicer, s ponavljanjem, ki v sebi nosi vsakič nov izziv. V ta namen je smiselno razumeti tradicijo in alternative, da bi jih znali vrednotiti oz. uporabiti.

V prvi vrsti mora šola postati laboratorij ne le za učence, pač pa tudi za učitelje in sicer odprt laboratorij, kjer se bodo lahko izražali na umetniškem in raziskovalnem področju, ko bodo ta dva na videz nezdružljiva področja v izrazu med seboj povezali in uporabili, implementirali v vsakodnevnem življenju. Učitelj bo v prvi vrsti moral postati resnični inventor sveta, ne le navidezni simulator v učnem okolju. Da se šola odpre v okolje ni nujno le za učenca, ki šele spoznava svet, ampak tudi za učitelja, ki je zaradi šolskega življenja odmaknjen od resničnega sveta in njegovih potreb v vsakodnevnem bivalnem okolju (Komljanc, 2008).

Vseživljenjskost, trajnost in globalnost

Družba v 21. stoletju goji trajnost znanja s širino in globino pridobivanja izkušenj skozi celo življenje. Izkušnje, kot priložnosti za spremembe mentalnih struktur posameznika. V šoli so priložnosti za t.i. trajno znanje - za kakovostno izgrajevanje spremembe v mentalnih strukturah in njihovo izražanje v spretnostih reševanja življenjskih problemov. Šola 21. stoletja promovira v razvoju trajnega znanja oz. vseživljenjskosti, ko naj bi učitelj omogočal učencem priložnosti za sicer nove, a, ne le zanj, tudi za družbo nove mentalne sheme kot inovativne rešitve (Jelenc, 2007). Ta naloga, ki je pred učitelje postavljena kot standard

šole 21. stoletja, je sicer na videz všečna, a izjemno zahtevna, še toliko bolj, če je družba v svoji tradiciji razvijala preverjene vzorce, oz. če je to družba, ki nenehno lovi standard širše globalne skupnosti (Komljanc, 2008).

Strateška razvojna vizija Slovenije ima cilj ustvariti pogoje za celovit razvoj zmožnosti vseh ljudi. Večji poudarek se daje inovativnosti in inovativnem okolju. (Povzeto iz vira: Resolucija o nacionalnem raziskovalnem in razvojnem programu za obdobje 2006–2010 iz leta 2005. <http://www.uradni-list.si/1/ulonline.jsp?urlid=200794&dhid=92016>.) Temeljna filozofija in načelo vseživljenjskega učenja je namreč omogočanje pogojev za razvoj učeče se družbe.

Strategija vseživljenjskega učenja je usmerjena v zagotavljanje priložnosti za izobraževanje vseh, tudi prikrajšanih skupin. Družba naj bi si krepila zavedanje pravice do učenja in tudi soodgovornosti zanj. Izobraževanje naj bi se usmerilo v učenje po meri človeka, kar pomeni, da se skuša edukacija optimalno prilagajati potrebam in zahtevam učeče se osebe. Na ta način si obetamo boljšo funkcionalno pismenost vseh prebivalcev Slovenije (Jelenc, 2007).

V tem smislu je potrebno pouk naravnati v sodelovalno smer, kjer se poleg vsebin pomaga učencu razvijati njegove zmožnosti za učenje in samoregulacijo s pomočjo učenja različnih strategij pridobivanja znanja, ob možnostih poglobljanja predznanja, razvoju interesov posameznika v učni skupini, pri čemer lahko učitelj krepi motivacijo, samozavest in samopodobo, lastno in učenčev.

Cilj vseživljenjskega učenja je kakovostno osnovno formalno izobraževanje, ki da jasno in trdno sestavo temeljnih znanj in spretnosti, zlasti spoznavnih, na katerih človek gradi znanje z novimi izkušnjami iz vsakodnevnega življenja.

Inovativno posodabljanje kurikula

V zadnjih desetih letih je inovativni kurikul vse bolj zanimiv za naše učitelje in učence. V zadnjih treh letih je število šol v inovacijskih projektih Zavoda RS za šolstvo naraslo za tristo odstotkov. Več na spletni strani Zavoda RS za šolstvo: <http://www.zrss.si> Podatek nakazuje močan trend odmika slovenskih šol od klasičnega k inovativnemu kurikulu. Potrebe oz. vsebine posodabljanja kažejo, da vsak projektni tim po svoji poti ustvarja učinkovitejšo pedagoško komunikacijo. Na ta način ugotavljamo, da se vedno več strokovnih delavcev zaveda treh pedagoških izzivov, transformacije treh klasičnih didaktičnih paradigem, in sicer:

1. inovativna preobrazba klasičnega kurikula z inovativnim odprtim in fleksibilnim kurikulumom,
2. inovativna preobrazba klasične diferenciacije (ločevanje) učenja z inovativnimi oblikami zблиževanja učenca in učitelja s socialno učno skupino in
3. inovativna preobrazba klasične individualizacije učenja (načrt učenja posameznika) z učenjem in poučevanjem (poukom), kjer šola razvija predznanje s t. i. osebnim kurikulumom (programom) posameznega učenca in učitelja v socialni učni skupini.

Inovativna pot posodabljanja šolanja se začne »od spodaj navzgor« in se zbližuje z ono »od zgoraj navzdol«. Združitev obeh poti posodabljanja ne zbližuje le šolske prakse z zakonodajalcem in teorijo, ampak tudi z gospodarstvom, ko se šolske rešitve preverijo kot vredne inovacije za vsakdanje življenje. Inovacijski projekti sicer so v slovenskem šolstvu del tradicije pedagoške preнове, vendar ne optimalen za utrjevanje t.i. trajnega znanja. Do sedaj so namreč inovacije od spodaj bile ciljno usmerjene v socialne odnose v razredu, v vzgojo. Politika pa spodbuja posodabljanje vsebine posameznih disciplin v učnih načrtih po poti »od zgoraj navzdol«. Pri tem išče potrditev vrednosti preнове pri praktikih in teoretikih, redkeje pri pedagogih in gospodarstvu. S tradicijo slovensko šolstvo goji prenavljanje šolstva »od spodaj navzgor«, ko gre za vzgojo (socialne odnose) in vztraja na prenavljanju kurikula »od zgoraj navzdol«, natančneje le s prenovo predmetnikov in učnih načrtov posameznih disciplin, pogosto brez sodelovanja pedagogov, ki vzgajajo in gospodarstva, ki uporablja in hkrati razvija vrhunska spoznanja posameznih disciplin. Žal se vse pogosto ti dve obliki posodabljanja zavestno, sistemsko ne povezujeta, nadgrajujeta. Pogosto se ju ločeno obravnava in vrednoti, tudi nagraduje oz. financira.

Glede na to, da imamo izkušnje in ocene o dobrih in manj dobrih prenovah, bi bilo smiselno prenovi vzgoje in izobraževanja med seboj smiselno povezati, združiti v enovito prenovi s kombinacijo »od spodaj navzgor« in »od zgoraj navzdol«. Pri tem pa se ne sme pozabiti na do sedaj izpuščeno, ne le v vzgoji, ampak tudi v izobraževanju: bolj upoštevati pedagoška oz. metodična spoznanja didaktikov in bolj vključevati aktualna vrhunska spoznanja raziskovalcev in izvajalcev v gospodarstvu v kurikularne vsebine (učne načrte in programe življenje in dela šole oz. izvedbeni kurikulum). Tako bi vsa prizadevanja dejavnikov pouka v razredu oz. šoli bila osmišljena in udejanjena.

Pri tovrstni prenovi imajo ključno vlogo vodstva šol (ravnatelj) s pedagoškimi svetovalci v vzgojno-izobraževalnih institucijah in na zavodu RS za šolstvo, ki zmorejo povezovati prakso (šolsko in gospodarsko) s teorijo (raziskavami in aplikacijami) ter zakonodajo (normativno in finančno podporo).

Združitev posodabljanja vzgoje (učenje, poučevanje) in izobraževanja (vsebine učenja) se lahko izvrši v vzgojno-izobraževalni instituciji v regiji v okviru šolskega oz. izvedbenega kurikula, ki temelji na omogočanju razvoja osebnega kurikula učenca in učitelja v socialni učni skupini. Pri posodabljanju t.i. večplastnega kurikula si pomagamo s sistemom Babuška.

Posodabljanje s sistemom Babuška

Sistem Babuška je strategija implementacije celovitega kurikula v prakso (Komljanc, 2007c). Sistem dovoljuje vzajemno delovanje smeri posodabljanja od »zgoraj navzdol« z od »spodaj navzgor«. Ključ uspeha je v sistemu babuš, ko se prva prilega naslednji. Pomemben je vrstni red oz. začetek vlaganja babuš v večjo. Najprej se mora začeti implementacija ukvarjati s samoregulacijskimi

mehanizmi, da bi se lahko diferenciacija pouka preobrazila v obliko zблиževanja socialnih učnih skupin. Temu sledijo preoblikovanja pravil v principe. Vse skupaj je potrebno za ustvarjanje integrativnega (integriranega) kurikula, ki upošteva njegovo večplastnost. Celota nam šele daje priložnosti za učinkovito trajno oz. vseživljenjsko učenje. Vsak element sistema Babuška deluje kot didaktično načelo.

Samoregulacija

Samoregulacija, tudi samokontrola ali samouravnavanje spodbuja t.i. celovita metoda vrednotenja v vzgoji in izobraževanju. Dejavnik – učenec je usmerjen na pričakovane rezultate in na razvoj lastnih dosežkov. V učnem procesu učencu in učitelju to omogoča t.i. formativno preverjanje razvoja znanja - trajno oz. procesno spremljanje razvoja učenja, ki temelji na učenčevih predstavitev naučenega in na povratni informaciji učitelja in učenca samega ter drugih, ki so predstavitev zaznavali, z namenom »na/hranitve« t.i. bližnjega učenja na način, ki ga predlaga Vygotski (1979 v: Komljanc 2004). Več o samoregulaciji, šolskem ocenjevanju in še posebej o formativnem spremljanju je na spletni strani zavoda v okviru razvojnoaplikativnega projekta z naslovom Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. (<http://www.zrss.si/>)

Diferenciacija kot zблиževanje socialni učnih skupin

Za diferenciacijo kot zблиževanje socialnih učnih skupin se zavzema t.i. pedagogika skupnosti, ki jo je v primarni obliki predstavil že Sokrat in se z razvojem družbe plemeniti. Pouk v tem kontekstu upošteva različne oblike diferenciacije, a vse z namenom pomoči posamezniku, da se lahko zблиžuje s socialno skupino in hkrati celovitim kurikulumom. O pedagogiki skupnosti in načinih diferenciacije oz. bogatenju kurikula je bilo v letu 2007 v Sloveniji kar nekaj predavanj (tudi: Renzulli, Milan, Komljanc). Zavod RS za šolstvo je v letu 2008 opravil analizo o kakovosti izvajanja diferenciacije v osnovnih šolah (Nolimal in dr., 2007). Ugotovitve kažejo na pogosto izvajanje zunanjih oblik diferenciacije, oblik ločevanja posameznika v socialni skupini, kar spodbuja tudi pravilnik iz tega področja. Manj pogosto se izvaja notranja diferenciacija v heterogenih socialnih učnih skupinah. Notranjo diferenciacijo in individualizacijo si pogosteje od zunanje želijo učenci, vendar se v analizi izkaže, da učitelji za kakovostno notranjo diferenciacijo in individualizacijo potrebujejo nova znanja in izkušnje. Renzulli (2007) poudarja namesto ločevanja učencev organiziranje priložnosti za vse in vsakogar. Pogosto pojasnjevanje je znak za potrebo po prilagajanju pouka. Pet načel prilagajanja (vsebine, procesa, dosežka, razreda, učitelja) predlaga Tomlinsonova (gurujka diferenciacije):

1. Upoštevanje raznovrstnosti umevanja.
2. Zaznavanje »lakote« možganov.
3. Ponujanje zmernih izzivov.
4. Upoštevanje učenčevih idej in izkušenj pri poučevanju.

5. Prizadevanje za pravičnost in hkrati odličnost (Tomlinson, v: Komljanc, 2007a).

Več o možnostih zblíževanja učenca s kurikulumom najdete na spletni strani zavoda: <http://www.zrss.si/>

Principi namesto pravil

Raje kot pogostejšo uporabo norm, standardov in taksonomij je v razvoju avtonomije smiselno uporabljati načela (principe) kot možne metode in oblike za doseganje inovativnih dosežkov. Več o avtonomiji učitelja na primer v viru: Šola in starši z vidika avtonomije. OŠ Črenšovci, junij 2007.

Prva načela za razvoj didaktike je, ne da bi že uporabil ta pojem, spodbujal Komensky, za njim pa več pedagogov, tudi Pestalozzi. Inovativni projekti ob spoznanjih opredelijo načela didaktičnega delovanja v obliki novosti oz. spoznanj. Prav tako tudi razvojno–aplikativni projekti, na primer Zavoda RS za šolstvo, ki objavijo rezultate v obliki didaktičnih načel (principov oz. mehanizmov delovanja). Ob krepitvi posodabljanja »od spodaj navzgor«, ko se didaktične novosti opredelijo s teoretičnimi spoznanji, se množijo in hkrati izčistijo tista didaktična načela, ki so koristna za izboljšanje šolske prakse. Tako se je pokazalo že na vsaj dveh primerih: Ob analizi uporabnosti pravilnika o preverjanju in ocenjevanju se je izkazalo, da pravilnik vsebuje preveč členov, ki se jih učitelji niti ne zapomnijo, pa tudi ne učenci in starši in da pogosto učitelja utesnjujejo pri kakovostni izvedbi preverjanja znanja. Več na spletu: <http://www.zrss.si/>. Drug primer je pravilnik o diferenciaciji, ki v veliko členih učitelja usmerja v uporabo zunanjih oblik diferenciacije (ločevanje socialnih skupin).

Šele ko določene pristope uporablja večina uporabnikov, potem, ko jih oceni kot koristne, lahko postanejo standard – pravilo oz. norma. V nasprotnem primeru se dogaja, da norme utesnjujejo ali pa so preohlapne za izzive razvoja odličnosti (visoke kakovosti).

Integrativni kurikulum

Integrativni kurikulum je celovit (holistični) kurikulum in ne vsebuje le njegovih delov. Take vrste kurikulum integrira discipline smiselno med seboj, na primer, s problemskim poukom (reševanjem aktualnih življenjskih problemov). Integrativni kurikulum lahko naredi na posameznikovo zaznavanje močnejši vtis, tudi zaradi izkušeni, kot v primeru, ko deluje teorija celotnega organizma nasproti enemu organu.

Z integrativnim kurikulumom nastajajo novi učni predmeti, na primer: zaupanje, sreča...

Integrativni kurikulum spodbuja drugačne pristope in dimenzije razmišljanja o ekologiji bivanja na sploh. Bolj celovit pogled na svet je možno doseči s kurikulumom, ki omogoča različne oblike kombiniranja med seboj, na primer:

1. z medsebojnim povezovanjem vsebin, tem, zakonov, teorij, učnih ciljev, učnih problemov, disciplin,
2. z metodološkim pristopom (metodami in tehnikami učenja), ki omogočajo osredotočanje na bistvo, jedro, dele določenih vsebin,
3. z dodajanjem vsebin, ciljev, predmetov, zvez,
4. s koordinacijo prečenja vsebin in ciljev idr. (Lake, 1994, v: Komljanc, 2007a).

Integrativni kurikulum omogoča različne pristope (Lake, 1994 v: Komljanc, 2007a), interdisciplinarni (nanašajoč se na več znanstvenih disciplin – SSKJ), tematski in sinergijski pristop (sodelovanje, dopolnjevanje, na primer celotna šola, zabrisane meje med predmeti, usmerjenost na proces poučevanja, pri čemer so vsi šolski predmeti poučevani kot neločljivi)... Integrirani kurikulum vključuje kombinacijo predmetov, predlaga projektno metodo dela, ne uporablja klasičnih učbenikov, išče zveze med pojmi, zakoni, teorijami, aksiomi, tematske enote organizira kot načela (principe), uporablja t.i. fleksibilni urnik in združuje učence v različne skupine.

Integrativni kurikulum omogoča izvajanje konstruktivističnega modela pouka, ki ceni poglobljeno znanje discipline (predmeta), holistični (celovit) model učenja, pri katerem ni golega memoriranja, recitiranja, pri katerem se iščejo zveze med pojmi, kjer se izvaja akcijsko učenje in pri katerem ima oblika edukacije progresivni (razvojni) namen (Komljanc, 2004).

Koristi od integrativnega kurikula vidi Lipson (1993, v: Lake, 1994, v: Komljanc, 2007a) v:

1. uporabi veččin v življenju,
2. spodbujanju povratne informacije,
3. povezovanju osnovnih znanj,
4. poglobljenem učenju,
5. pozitivnem razpoloženju za učenje in
6. v bolj kakovostnem raziskovanju osebnega kurikula.

Več o integrativnem kurikulumu najdete na spletni strani Zavoda RS za šolstvo na primer: <http://www.zrss.si/>.

Večplastni kurikulum

Večplastni kurikulum, osebni (učenčev in učiteljev), šolski oz. izvedbeni, lokalni, nacionalni in globalni, se začne in konča z doseganjem pričakovanih rezultatov posameznika (osebni kurikulum). Nanj imajo vpliv ostale ravni kurikula (družba v ožji oz. širši skupnosti). Šolski oz. izvedbeni kurikulum je učinkovit, če uspe v pravem ravnovesju z okolico ponuditi izbiro osebnemu kurikulumu, tako učenčevemu kot učiteljevemu. Če se uspe lokalna družba s svojim programom vključiti vzgojo in izobraževanje, potem je šola odprta v okolje in okolje povezano s šolo: učenci, starši in učitelji.

Šola običajno implementira nacionalni kurikulum. Z vizijo, cilji razvoja globalnega kurikula želi vplivati na osebno ravnanje posameznika v procesu edukacije, na

razvoj osebnega kurikula učenca in učitelja. V ta namen se šole vključujejo v različne mednarodne projekte.

Šolski kurikulum vključuje program življenja in dela dejavnikov pouka v šolski skupnosti. Pogosto dvopolno opredeljen. V enem polju najdemo obvezni kurikulum, ko standard znanj predpiše država in drugi pol, ki je svobodnejši in je v dogovoru posameznika z učno skupino v učnem okolju. Smiselno je ostre meje bipolarnosti kurikula zabrisati z medsebojnim povezovanjem – integriranjem. Ena izmed možnosti je opisana v knjižici z naslovom *Interes zbudi dejavnost*, Zavoda RS za šolstvo (Komljanec, 2007b). Na ta način lahko učenec in učitelj približata osebne cilje oz. interes s standardom znanj v mednarodnih analizah znanja oz. pričakovanim rezultatom iz učnih načrtov. Celovit šolski kurikulum omogoča učencu in učitelju vključevanje v učenje šolskih ciljev še osebne oz. voljne cilje, in pomagajo posamezniku do rešitev učnih problemov. Šolski kurikulum tako izzveni kot priložnost za samorazvoj.

Šolski kurikulum oz. program življenja in dela kot ga imamo v navadi poimenovati, je na tak način živ in aktualen, povezan z učenci in učitelji. Povezan pa je lahko tudi z drugimi v bivalnem okolju, če šolski cilji rešujejo resnične probleme v ožjem in širšem bivalnem okolju. Na ta način šola ne koristi le učencem, ampak tudi učenci koristijo skupnosti, v kateri živijo, že v času šolanja. Šolski čas, učenje je na ta način živo, aktualno in zato dviga posamezniku v učni skupini oz. v bivalnem okolju amplitudo motivacije za aktivno udejstvovanje in prispevanje. Šola se na ta način zlije z družbo in ne ostaja umetni prostor v okolju.

Nacionalni kurikulum je koristen le takrat, kadar se močno prilaga ostalim slojem kurikula, jedru (osebnim ciljem), programu življenja in dela šole ter dejavnostim v bližnji okolici in se na drugi strani prilaga globalnemu sloju kurikula. To je mogoče le, če smernice nacionalnega kurikula podpirajo celovit (holističen) model oz. t. i. integrativni kurikulum. O teh možnostih smo se že pogovarjali z ravnatelji v Črenšovcih (november 2007), zavodovi organizacijski enoti Murska Sobota (junij 2007) in Celje (december 2007) in na srečanju z vodji projektov *Skriti zaklad* (2007).

Vseživljenjsko učenje

Vseživljenjsko učenje ima za cilj doseči vsa predhodna načela: samorazvoj znanja, samoregulacijo učenja in poučevanja, vso globino in širino spoznanj, splošno in specifično znanje, osebni odprti kurikulum, sposobnost za t.i. odprto učenje. To pomeni, da vseživljenjsko učenje podpira razvoj avtonomije dejavnikov edukacije do te mere, da vsak dejavnik v skupini prevzame kontrolo nad svojim učenjem. Učenec razvija avtonomijo v dimenzijah samostojnosti, učitelj v razsežnostih profesionalnega razvoja (osebne odgovornosti, refleksije) in starši v smislu osebne in družinske odgovornosti za razvoj sposobnosti in spretnosti.

Vseživljenjsko učenje kot oblika samorazvoja želi pripeljati človeka do ravnih motivacij za gradnjo predznanja na lastnih sposobnostih in v stiku z drugimi

(konstruktivistični model učenja). Metoda učenja bo vplivala na globino kulturnih sprememb, na avtonomijo ravnanja posameznika v družbi. Lastnosti t.i. odprtega učenja:

- ne poškoduje ne sebe ne drugih in ne narave s svojimi dejanji (fizična in emocionalna varnost),
- svobodno (fleksibilno) se prilagaja okoliščinam in potrebam ter pričakovanjem posameznika in socialne skupine,
- omogoča priložnosti za mnogotere bogate različne izkušnje,
- prispeva k razumnemu logičnemu načrtovanju aktivnosti,
- spodbuja avtentičnost in verodostojnost,
- vključuje refleksijo za samozavedanje, za introspekcijo - za notranji pogovor sam s sabo o svojem talentu, interesih, željah,
- razvija empatijo do drugih in
- učenca vključuje v dogajanje v okolju. (Aviram, 2000 v: Komljanc, 2007d).

Sklep

Svet postaja globalno bivalno okolje, ker so razdalje bližje kot kdajkoli, skladišče informacij je večje kot kdajkoli in se še polni. Povezanost med kontinenti, ljudmi je vse večja. Nekatere bivanjske razlike se manjšajo, nekatere celo utrjujejo. Sprejemati kulturo drugih je trend, a drugega, drugačnega lahko sprejemamo, če ga zmoremo spoznavati (zaznavati njegovo življenje in njegov jezik, komunikacijo). Edukacija v tem smislu pridobiva na svoji vrednosti, pa ne le na formalni ravni (Komljanc, 2007c).

Samoregulacija učenja in poučevanja (pouka) daje velik poudarek medsebojni povratni informaciji v stalnem formativnem spremljanju. Diferenciacija kot zблиževanje socialnih učnih skupin zблиžuje učenca in učitelja s kurikulumom in tako pomagamo posamezniku v samorazvoju v socialni skupini. Lažje se izvaja pretočnost pedagoške komunikacije, predvsem pa se hitreje razvijajo ideje v ustvarjalne produkte, če pogosta šolska pravila preoblikujemo v pedagoška načela za doseganje ali preseganje šolskih standardov. Integrativni kurikulum povezuje discipline za reševanje učnih oz. življenjskih problemov ob upoštevanju tehnoloških sprememb v medsebojni komunikaciji oz. kulturi nekega bivalnega okolja. Ekologija bivanja vključuje človeka v skupnosti, njegovo izobraževanje in dialog, tudi s samim s seboj. To je ključni element za oblikovanje priložnosti trajnostnega razvoja. Večplastni kurikulum, ki vključuje osebni, šolski – izvedbeni, lokalni, nacionalni in globalni pripomore, da rešujemo aktualne življenjske probleme oz. izzive v skladu s pričakovanji in predznanjem učitelja in učenca. Indikatorji za kakovostnejše trajno znanje in zato vseživljenjsko učenje so: samorazvoj znanja, samoregulacija učenja, globina in širina spoznanj, splošno in specifično znanje, osebni odprti kurikulum in sposobnost za t.i. odprto učenje.

Viri:

Dewey, J. (1915). *The Child and the Curriculum. The School and Society*. Phoenix Books. University of Chicago Press.

<http://www.zrss.si/>

Jelenc, Z. in dr. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Gradivo za Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

Komljanc, N. (2004). *Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja znanja*. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta Ljubljana.

Komljanc, N. (2007a). *Kurikul: kaj posodabljati in kako*. Kurikul kot process in razvoj. Zbornik prispevkov posveta Postojna, 17.–19. 1. 2007. Zavod RS za šolstvo, str.: 90–97.

Komljanc, N. (2007b). *Od obveznega do izbirnega in prostovoljnega programa*. Interes zbudi dejavnost. Zavod RS za šolstvo, str: 97–100.

Komljanc, N. (2007c). *Sistem babuška za uravnavanje ekologije bivanja*. Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu. Zavod RS za šolstvo, št.: 1–2, str: 2–27.

Komljanc, N. (2007d). *Šola za novo tisočletje*. Šola in starši z vidika avtonomije. Mednarodni strokovni posvet OŠ Črenšovci, 22. do 23. november. Gradivo v tisku.

Komljanc, N. (2008). *Babuška v hiši znanja*. Hiša znanja. MK, leto 2, št: 2, str.: 8–10.

Nolimal in dr. (2007). *Analiza učne diferenciacije*. Delovno gradivo Zavoda RS za šolstvo.

Renzulli, J. (2007). *Predavanje z naslovom Zbliževanje učenca s kurikulumom*. Mons Ljubljana, 23.–25. april.

Resolucija o nacionalnem raziskovalnem in razvojnem programu za obdobje 2006–2010 iz leta 2005. <http://www.uradni-list.si/1/ulonline.jsp?urlid=200794&dhid=92016>.

Misli ob besedilu Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj (VITR) ddr. Barica Marentič Požarnik

Najprej naj poudarim, da se do besedila ne morem obnašati le kot nepristranski, objektivni ocenjevalec, ki bo vrgel na tehtnico nekaj njegovih dobrih in morda tudi manj dobrih plati. Ob prebiranju mi je bilo, kot da sem po daljšem času srečala dobrega prijatelja in videla, koliko se je med tem razvil in napredoval. Gre namreč za logično nadaljevanje mednarodnega projekta *Okolje in šolske iniciative*, v katerega sem bila, skupaj s sodelavci in učitelji iz osmih slovenskih šol, vključena v obdobju 1990-1993 (kogar zanima kaj več, si lahko vzame v roke istoimensko publikacijo). Bil je to navdušujoč projekt, iz katerega smo črpali moč in ideje tudi še leta pozneje, ko smo si v kurikularni komisiji za medpredmetno področje okoljske vzgoje prizadevali, da bi to področje zadobilo v učnih načrtih mesto, ki mu glede na pomembnost pripada, in ko smo zasnovali izbirni predmet in nato tudi učbenik.

Medtem je pri nas izšlo še veliko knjig in člankov na to temo; imamo celo revijo *Okoljska vzgoja v šoli* – pa vsakoletne seminarje in številno armado zavzetih eko-šol. Od knjig naj omenim zbornik *Človek in njegovo okolje* (1994), iz katerega me mika navesti nekaj ugotovitev, ki so že povsem v skladu z »izobraževanjem za trajnostni razvoj« (mimogrede: v prilogi Zbornika so navedena *Načela trajnostnega življenja*): »V naravoslovnih programih le redko zasledimo elemente družboslovnega in kulturno-estetskega izobraževanja. To pa se kaže kot premajhna usposobljenost učencev in državljanov za odgovorno družbeno delovanje v obdobju, za katerega sta značilni znanost in tehnologija. To bi dosegli z vpeljevanjem miselnih strategij, potrebnih za sprejemanje odločitev« (str. 164, avtorica Irena Perenič); tudi sama sem v podpoglavju *Uresničevanje ciljev okoljske vzgoje terja drugačna, sodobnejša pojmovanja znanja, učenja in poučevanja* zapisala med drugim. »Učitelj, katerega glavna naloga ni več »transmisija« znanja, ampak kompleksno razvijanje ekološke zavesti pri učencih... ni več nekdo »nad« učenci, ampak eden od njih: povezan je z učenci v skupnem iskanju odgovorov na probleme, ki jih često tudi on ne pozna vnaprej; nekdo, ki je zmožen prenesti negotovost, priznati, da tudi on česa ne ve; ... se povezuje z drugimi učitelji na šoli pri meddisciplinarnem, timskem načrtovanju in izvajanju okoljske vzgoje; ... pomaga odpirati vrata šole v okolje – staršem, zunanjim strokovnjakom, krajevnim in občinskim politikom (ki so za učence bodisi vir informacij, a tudi opora pri akcijskem učenju, ugotavljanju posledic praktičnih okoljskih akcij)« (str. 184). Seveda bi bil lahko seznam publikacij in ustreznih navedkov še mnogo, mnogo daljši.

Ob tem se lahko vprašamo, kaj nam to besedilo prinaša, česar še nimamo - ali vsebuje kakšno res novo sporočilo ali spodbudo. Ali ni bilo vse to že tolikokrat zapisano in izrečeno? Menim, da nam prinaša nekaj bistveno novega. Na eni

strani je tu novo poimenovanje: namesto okoljske vzgoje – »izobraževanje za trajnostni razvoj« (jaz bi mnogo raje rekla »**vzgoja in** izobraževanje za trajnostni razvoj« - VITR - saj »education« v angleškem originalu zajema oboje, vrednostne prvine pa so njegov neločljivi del). To »novo«, širše poimenovanje bolj določno usmerja pozornost na povezovanje naravoslovnih in družboslovnih, informacijskih, vrednostnih in akcijskih sestavin in perspektiv. Ne vključuje le našega odnosa do okolja, ampak zlasti tudi odnos do prihodnjih generacij. Gre za pomemben premik, ki ni le terminološke narave; ne pozabimo, da je Unesco proglasil obdobje 2005-2014 za »desetletje vzgoje za trajnostni razvoj«.

Drug izredno pomemben prispevek publikacije pa vidim v poštenem, doslednem in strokovno globoko premišljenem poskusu, da se na tem področju cilji in šolska resničnost, teorija in praksa zares povežejo. Učitelji in šole s to brošuro dobivajo v roke pregleden »zemljevid« področij, na katerih naj bi zastavili oziroma izpopolnili svoje delovanje; dobe jasne, a dovolj odprte »kriterije kakovosti«, ki jim bodo pomagali presoditi, kako delujejo, kje so bolj, kje manj uspešni; kje so vrzeli, kje izzivi in kako se jih lotiti (predstavljam si izziv za učitelje naravoslovja, da v razpravo o pesticidih vključijo ekonomske in etične vidike, osebne dileme in tržne mehanizme...pa za marsikaterega učitelja, da v pouk vplete raznolike perspektive pogledov na isti problem, vizije in scenarije prihodnosti, da dviga občutljivost za kompleksnost pojavov in sprejemanje negotovosti, a hkrati tudi za vrednote in interese, ki so v ozadju, da spodbuja sodelovalno in izkustveno učenje). Marsikaj tega je v nasprotju z ustaljenimi navadami in prepričanji, da šola daje predvsem »gotova« znanja.

Ni slučaj, da je vsak kriterij uveden s konkretnim primerom, da je nato na kratko teoretsko utemeljen – in šele temu sledi seznam možnih kriterijev kakovosti. Kot opozarjajo avtorji publikacije, so ti kriteriji namenjeni temeljiti razpravi med vsemi udeleženci na šoli - da jih ti po svoji presoji izberejo in dopolnijo, da sestavijo »svoj« seznam kriterijev ter se dogovorijo o poti do njih. Filozofija knjižice sloni na prepričanju, da so spremembe v delovanju šol in učiteljev možne ob jasnih, skupno dogovorjenih ciljih in ob njihovem postopnem uresničevanju ter preverjanju. V takem procesu, pod dobrim vodstvom, se šola kot »učeca se organizacija« postopno razvija in raste.

Zakaj je to tako pomembno? Ker je pri nas tudi na področju okoljske vzgoje ali, če hočemo - vzgoje za trajnostni razvoj - razkorak med cilji in resničnostjo še vedno zelo velik. Prej navedeno naštevaje, »kaj vse že imamo«, lahko hitro dopolnimo s tem, česa nam še manjka. Ob lepo zvenecih splošnih ciljih v učnih načrtih skoraj ne najdemo ciljev in še zlasti standardov znanja, ki bi ustrezno konkretizirali zlasti zahtevnejše, medpredmetne, tudi vrednostno obarvane cilje okoljske vzgoje. Ali je kdo s tega vidika že analiziral naloge maturitetnih preizkusov – pri čemer vemo, da ti najbolj odločilno vplivajo na poučevanje in učenje mladih? Koliko je tam vprašanj, ki bi terjala kritično presojo in vrednotenje raznih dogajanj, problemsko razmišljanje, predvidevanje, naravnano v prihodnost, pri tem povezovanje naravoslovnega in družboslovnega znanja?

Izbirni predmet okoljska vzgoja, skupaj z učbenikom, žal ostaja v konkurenci stotih izbirnih predmetov bolj ali manj neopažen, eko-šole se morajo neredko boriti za osnovno priznanje. V nedavni anketi med skupino osnovnošolskih učiteljev je le vsak sedmi zmožgal podati kolikor toliko sprejemljivo opredelitev trajnostnega razvoja...

Prav zaradi velikih neskladij med deklariranimi cilji na eni ter vsakdanjo prakso na drugi strani je pričujoča knjižica dragocena; predstavlja konkretno in jasno spodbudo in vodilo tako za poglobljeno razpravo na šolah - kaj v resnici hočejo in zmorejo, kot tudi za načrtovanje in izvajanje različnih aktivnosti in končno merila – kriterije za presojo kakovosti lastnih aktivnosti in dosežkov. Nevsiljivo usmerja korak za korakom na pot v nova, izzivalna področja in pokrajine in ob tem vabi v široko mednarodno občestvo šol, ki so se že odločile za to pot. Nadgrajuje izkušnje eko šol s še celovitejšim pristopom, ki je usmerjen v dvig kakovosti celotnega učnega dela in odnosov med učitelji in učenci na šoli, med šolo in njenim ožjim in širšim okoljem, z zahtevnim, a preživetveno pomembnim ciljem, da bodo mlade generacije bolje opremljene za modro odločanje o naši skupni prihodnosti.

Literatura:

Marentič Požarnik (ur.) Okolje in šolske iniciative. Zgodba nekega projekta. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport 1993.

Barle Lakota, Serneck, Novak (ur.) Človek in njegovo okolje: celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja; zbornik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport 1994.

Šorgo A. s sodel. Okoljska vzgoja. Učbenik za izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole. Učbenik za okoljsko vzgojo kot medpredmetno področje v osnovni šoli. Maribor: Obzorja 2002.

Razvoj kriterijev kakovosti kot del aktivnosti v projektu Okolje in šolske pobude (ENSI)

Guenter Pfaffenwimmer, predsednik ENSI

Projekt Okolje in šolske pobude (ENSI) je od junija 1995 aktiven partner pri razvoju EKO šol in kriterijev kakovosti, skladno z njegovim programom.

V vseh državah članicah in partnerskih državah so ENSI in nacionalni koordinatorji EKO šol aktivno sodelovali na obeh področjih.

Leta 2002, ko je bil sprejet projekt »Razvoj šol skozi okoljsko vzgojo« (SEED) v okviru COMENIUS III evropske mreže, je začel skupaj z ENSI projektom raziskavo, ki je vsebovala dve fazi.

Prva faza raziskave se je osredotočila na prepoznavanje implicitnih in eksplicitnih kriterijev, ki so temeljili na vrednotah okoljske vzgoje in so služili kot vodilo, podpora ali nagrada eko šolam, katere so načrtovale trajnostne dejavnosti. Ta faza je vključevala tudi prepoznavanje in dokumentiranje inovativnih primerov dobre prakse na tem področju. Zbrani podatki in refleksije te faze so bili objavljeni v SEED/ENSI publikaciji: »Komparativna študija razvojnega procesa EKO šol« (Mogensen & Mayer, 2005).

Druga faza raziskave temelji na seznamu kakovostnih kriterijev za šole, ki izobražujejo za trajnostni razvoj, ITR šol. Ponosni smo, da bodo izsledki te študije podprli mednarodni razvoj kriterijev izobraževanja za trajnostni razvoj.

SEED mreža

Johannes Tschapka, SEED koordinator

Evropski COMENIUS III projekt »Šolski razvoj skozi okoljsko vzgojo« (SEED) je skupina sestavljena iz predstavnikov šolskih oblasti in inštitutov, ki predstavljajo gonilno silo razvoja na področju ITR. 14 evropskih držav partneric in 6 držav članic v okviru projekta SEED vzpodbuja novo kulturo poučevanja in učenja in promovira trajnostno izobraževanje. SEED vabi k sodelovanju šole, zavode za šolstvo in šolske oblasti, da bi izmenjali izkušnje, nabirali znanje in se trudili za trajnostni razvoj.

Ciljne skupine

Z ustanovitvijo COMENIUS III mreže lahko projekt SEED vzpodbuja sodelovanje med partnerji s pomočjo obstoječih COMENIUS projektov. Partnerji v mreži lahko veliko pridobijo z razvojem okoljske vzgoje. SEED omogoča dialog in boljše razumevanje med politiki in praktiki v različnih izobraževalnih sistemih. Ciljna skupina so učenci, ki lahko veliko pridobijo z razvijanjem sodobnih oblik učenja in poučevanja ter pedagogike.

Kriteriji kakovosti

SEED ponuja sistematične kriterije, ki so uporabni za Eko šole in njihove partnerje ter šole, ki izobražujejo za trajnostni razvoj. Ne daje končnih odgovorov, temveč vzpodbuja razvoj šol in njihove vizije.

SEED razume izobraževanje za trajnostni razvoj, kot proces poučevanja in učenja, ki naj vzpodbuja demokratično udeležbo učencev, kot aktivnih državljanov v gospodarskih in okoljskih spremembah. Podpiranje ciljev raziskave je kritična prevetritev procesa sprememb in razvoja VITR šol.

UVOD

Cilj publikacije

Sledeči seznam kakovostnih kriterijev je še vedno nepopoln. Je poskus zagotavljanja osnovnih kriterijev za šole, ki želijo uporabljati VITR kot gonilno silo svojega razvoja. V prvi fazi se morajo te šole odločiti kaj želijo doseči, katera orodja bodo uporabljale za implicitno ali eksplicitno evalvacijo dosežkov, ki so usmerjeni v razvoj.

Menimo, da je nabor kakovostnih kriterijev inštrument, ki povzema VITR filozofijo. Sprejeti jo morajo vsi partnerji v procesu, zato ne more biti zgolj orodje za kontrolo kakovosti, ampak kot možnost za povečanje kvalitete s pomočjo odprte razprave in sodelovanja. Kakovostni kriteriji naj služijo kot podpora in usmeritev, zato jih ne smemo zamenjati s kazalci dosežkov. Nabor kriterijev lahko razumemo tudi kot »prevod« skupnih vrednot, ki so bližje praksi in se odražajo na ekspliciten način in so daleč od predpisovanja ali omejevanja kazalcev dosežka.

Zato predlagam seznam kriterijev kot pomoč šolam pri določanju ciljev in usmerjanju šolskega razvoja skozi VITR in oblikovanju lastnih kriterijev, ki so del šolskega vsakdanjika in načrtovanih sprememb.

Skupni koncept kriterijev je nastal kot mednarodna vizija VITR, kjer se vsi pomembni dosežki navezujejo na proces poučevanja in učenja, na šolsko klimo ter organizacijo in manj na konkretne dosežke šol in lokalnih skupnosti.

VITR ni kratkoročni projekt, ampak ga moramo razumeti kot načrtovanje poti za skupno prihodnost in sodelovanje v reševanju družbenih problemov. To gradivo naj služi kot vzpodbuda za razvoj šol pri sodelovanju z ustreznimi partnerji in pri zagotavljanju primernih učnih pogojev za učence, skladno z izzivi prihodnosti ter spreminjajočega se sveta.

Vir informacij za to delo so obsežna nacionalna poročila o razvoju Eko šol v naslednjih državah: Avstralija, Avstrija, Belgija – flamska skupnost, Danska, Finska, Nemčija, Grčija, Italija, Koreja, Norveška, Španija – Katalonija in Švedska (Mogensen in Mayer, 2005). Avtorji so upoštevali informacije iz teh poročil in jih kombinirali z izkušnjami in zamislili predstavljenimi v mednarodni literaturi.

Nacionalna poročila so vsebovala različne interpretacije termina »Eko šole«, ki so bile povezane z razumevanjem okoljske vzgoje in pričakovanega prispevka okoljski vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Glavni cilj študije je bil zbrati informacije o implicitnih in eksplicitnih kriterijih, ki so jih v različnih državah uporabljali za definiranje in vrednotenje Eko šol in njihovega razvoja, z vidika nacionalnega »poročevalca«.

Avtorji predlagajo termin »VITR šole« za tiste šole, ki želijo sprejeti izziv in ga vključiti v razvoj šole. Izmenjava informacij, izkušenj in idej je srčika dinamične, sodobne šole.

Šola, ki se ukvarja z VITR je vpeta v učenje za prihodnost. V tem procesu sodelujejo učenci in učitelji v »kulturni raznolikosti«, uporabljajo kritično mišljenje, raziskujejo, razčiščujejo razmišljajo o učnih vrednotah, sodelujejo pri vseh predmetih v smislu VITR. Vse naštetu so ključni elementi razvijanja učenčevih kompetenc za ukrepanje. Takšna šola ni tradicionalno hierarhično urejena, ampak je dinamična in se odziva na potrebe lokalne skupnosti in globalne povezanosti. V tem okviru ideja šole kot celostnega sistema in učne organizacije stimulira nove načine razmišljanja, ob upoštevanju šolske klime in medsebojnih odnosov. Seveda se šole zavedajo pomembnosti dela na tem področju in pedagoške vrednosti sprememb v šoli in lokalni skupnosti, zato na te spremembe gledamo kot na učno orodje za globlje učne in kulturne spremembe in ne kot na cilje same po sebi.

V šoli to dobro deluje, saj je njena kompetenca še veliko več, kot pa samo povzemanje kompetenc posameznikov. Vse je odvisno od sposobnosti šole kako vodi in uravnava izkušnje, razmišljanja, inovacije ter sodelovanje. Kot posamezniki »nalagamo« svoje izkušnje v našem spominu. Toda, kje je shranjen spomin šole kot organizacije? Šolsko klimo razumemo kot izraz šolskega kolektivnega spomina, kar pomeni nove izkušnje, razmišljanja, inovacije itd. ki jih moramo vključiti v šolsko kulturo in tako spremeniti način komunikacije med ljudmi. Vse to je naloga ravnatelja šole. Teorija in praksa »šol kot učečih se ustanov« bo koristila šolskemu razvoju na splošno in ne samo na področju VITR.

Takšen pristop vzpodbuja integracijo VITR v vsakdanje življenje šole, kar ne pomeni dodatnega bremena za učitelje in ravnatelje, ampak ponuja možnost za izboljšanje obstoječega procesa poučevanja in učenja ter nove pristope za celotno šolo.

Kako so kriteriji kakovosti organizirani in kako jih uporabljamo.

V naslednjih poglavjih so kriteriji razdeljeni v tri glavne skupine:

1. Kriteriji kakovosti in kvaliteta procesa poučevanja in učenja
2. Kriteriji kakovosti in šolska politika ter organizacija
3. Kriteriji kakovosti in odnos šole z okoljem

Vsaka skupina kriterijev je razdeljena na manjša področja. Vsako področje je na kratko opisano, predstavljeni pa so tudi kriteriji. Kriteriji in področja se delno prekrivajo. To prekrivanje in interakcija v tako specifičnem prostoru kot je šola, ne sme biti omejevanje. Vsako področje je predstavljeno s konkretnim šolskim primerom, ki ilustrira, kaj kriteriji pomenijo v vsakdanji šolski praksi. To so primeri šolske prakse v mednarodnem kontekstu. Ker gre za kratke primere, so predstavljeni samo nekateri vidiki. V resničnem življenju pa se srečujemo tudi z ovirami in problemi.

Pri snovanju strategije in primerov za vsako področje, so avtorji skušali najti ravnotežje med nacionalnimi in mednarodnimi interesi. Pri tem so se zgledovali po okoljski vzgoji in VITR. Podatki na naslednji strani ponujajo pregled skupin in področij kriterijev kakovosti, ki so lahko šolam v pomoč pri oblikovanju njihovih kriterijev kakovosti.

Kriteriji kakovosti se morajo oblikovati v resni razpravi, odločitev pa morajo sprejeti vsi sodelujoči na šoli. Kot rezultat razprav pričakujemo veliko število popravkov, ponovnih pregledovanj in novih formulacij. Vsi sezname kriterijev ostajajo odprti za nove predloge.

Proces mora biti interaktiven: VITR pomeni vključevanje celotne šole v akcijsko raziskavo – razvoj šole ni samo kompleksen proces ampak je delno tudi nepredvidljiv. Zato potrebujemo stalno vrednotenje in pregledovanje kriterijev kakovosti ter konkretne načrte.

Bralec se bo verjetno strinjal, da večina predlaganih kriterijev kakovosti ni »uporabna« samo za VITR, temveč je relevantna za mnoga področja, ki vzpodbujajo napredek šole in posodobitev procesa poučevanja in učenja. Naše mnenje je, da kombinacija predlaganih kriterijev kakovosti in lokalna verzija lahko omogoči razvoj vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in ustvari resnično VITR šolo.

Takšen šolski razvoj potrebuje aktivno sodelovanje vseh in šola naj postane prostor, kjer lahko učenci in učitelji uporabljajo znanje in kompetence za trajnostni razvoj:

Potovanje je cilj, ki ga želimo doseči.

Kriteriji kakovosti glede na kvaliteto procesa učenja poučevanja	Kriteriji kakovosti glede na šolsko politiko in organizacijo	Kriteriji kakovosti glede na odnose šole z okoljem
1. Področje pristopa k poučevanju in učenju 2. Področje dosežkov vidnih v šoli in lokalni skupnosti 3. Področje perspektiv za prihodnost 4. Področje »kulture kompleksnosti« 5. Področje kritičnega mišljenja in jezika možnosti 6. Področje razjasnjevanja vrednot in razvoj 7. Področje akcijske perspektive 8. Področje sodelovanja 9. Predmetno področje	10. Področje šolske politike in načrtovanja 11. Področje šolske klime 12. Področje upravljanja šole 13. Področje evalvacije ITR in pobud na šolski ravni	14. Področje sodelovanja z lokalno skupnostjo 15. Področje mrež in partnerstva

1. Kriteriji kakovosti za področje pristopov/procesov poučevanja in učenja

Primer

8. razred je raziskoval uporabo pesticidov v njihovi lokalni skupnosti. V okviru naloge so obiskali majhno kmetijo, ki se je ukvarjala z gojenjem čebule na najeti zemlji. Kmet se je pred letom dni priselil s sušnega področja, kjer se je količina padavin drastično zmanjšala zaradi sekanja deževnega pragozda.

Učenci so dobili odgovore na zastavljena vprašanja o uporabi pesticidov. Izkazalo se je, da je kmet imel veliko zdravstvenih težav zaradi njihove uporabe, na drugi strani pa je pridelek pobiral večkrat. Imel je veliko gojišč za čebulo v različnih razvojnih fazah. Enkrat mesečno je pridelek pobral in ga prodal na bližnji tržnici za najboljšo ceno. Tako je lahko skrbel za svojo družino, plačal najemnino in pošiljal denar članom družine, ki so ostali na sušnem področju.

Ko so zapuščali polje, so šli čez njivo čebule, ki ni bila zdrava in sveža na pogled – veliko listov je bilo rjave barve zaradi napada ličink. Na njihovo presenečenje je kmet povedal, da so ti izdelki namenjeni uporabi v družini in

jih zato ni izpostavljala pesticidom. Radovedni učenci so nadaljevali z vprašanji. Zanimalo jih je, zakaj te čebule ne prodaja na trgu. Kmet je zatrdil, da je zaradi njenega videza ne bi mogel prodati po takšni ceni, kot prodaja tisto, ki jo izpostavlja pesticidom.

V razredu so se učenci zelo negativno odzvali na kmetovo dvojno moralo in pridobitništvo. Učitelj jim je pomagal uvideti kmetovo dilemo kot osebni konflikt in usmeril njihovo pozornost na »marketinški mehanizem«. Ker je učence odkritje zelo vznemirilo, so želeli to področje še nadalje raziskati. Po zbiranju zamisli so se odločili, da bodo raziskali odnos staršev in naredili praktični preizkus na lokalni tržnici.

Uspelo jim je kupiti lepo čebulo in tisto brez pesticidov. Oboje so nesli na tržnico. Pripravili so plakate na katerih so razložili razliko med obema vrstama čebule in ju želeli prodati po isti ceni. Na tržnici so raziskali odziv potrošnikov. Projekt se je končal z razstavo in »zaslišanjem«, kjer so učenci opisali izsledke in skrbi in vprašali skupnost o možnih usmeritvah v prihodnosti.

Temeljna načela

Trajnostni razvoj ni dokončno dejstvo, ampak je iskanje razvoja vsakodnevnega življenja in razvoja skupnosti v smeri, ki bo v dobro večini ljudi danes in jutri in bo hkrati zmanjšala naš škodljivi vpliv na naravo. Zato potrebujemo aktivne, kreativne in kritične državljane, ki se bodo sposobni soočiti s problemi s pomočjo medsebojnega sodelovanja in bodo nadgrajevali teoretično znanje s praktičnimi inovacijami in idejami. Posledično mora biti v središču procesa poučevanja in učenja učenec, ki mu učitelj mora dati možnost za osebni razvoj. Učitelji morajo učence sprejeti kot aktivne partnerje v procesu učenja. Ker so vprašanja povezana s trajnostnim razvojem pogosto kontroverzna in zapletena, moramo biti sposobni obvladati nestrinjanje in zapletenost (glej kasneje). VITR lahko poučujemo medpredmetno in vtkemo vsebine v obvezne predmete, poiščemo pa lahko povezave s vsakdanjim življenjem učencev in lokalno skupnostjo. Na ta način lahko povečamo tudi samozaupanje učencev.

Kriteriji kakovosti na področju pristopov poučevanja in učenja

- Učitelji poslušajo in ovrednotijo skrbi, izkušnje, ideje in pričakovanja učencev, njihovo načrtovanje je »fleksibilno« in odprto za spremembe.
- Učitelji vzpodbujajo sodelovalno in izkustveno učenje.
- Učitelji vključujejo v proces poučevanja vrednost praktičnih dejavnosti in jih navezujejo na učenčeve razvojne koncepte in teorije.
- Učitelji učencem omogočajo sodelovanje in ustvarijo ugodne okoliščine za razvoj lastnega samostojnega učenja učencev.
- Učitelji iščejo načine evalvacije in vrednotenja učenčevih dosežkov, ki so skladni z zgoraj omenjenimi kriteriji.

2. Kriteriji kakovosti in področje dosežkov na šolski in lokalni ravni

Primer

Učitelji v vaški šoli so bili zaskrbljeni zaradi bližnjega gozda. To je bil že leta zapuščen gozd, kamor so ljudje komaj upali stopiti. Otroci pa so bili nad gozdom navdušeni in so ga hoteli raziskati.

Otroci so predlagali staršem in lokalni skupnosti, da bi gozd počistili in ga naredili bolj dostopnega. Skupaj z lokalno skupnostjo so porabili tri dni, da so naredili gozd prijaznejši. Zasadili so še druge divje rastline s tega področja postavili »umetniško« kamenje vzdolž raziskovalne poti. Lokalna skupnost je ves čas pomagala v pripravi tal in zasaditvi še drugih vrst dreves.

Gozd sedaj uporabljajo kot prostor za izobraževanje. Predstavlja del šolskega prostora in botanični vrt, ki ga lahko opazujejo vse leto. Posebni šolski programi se ukvarjajo z različnimi vidiki gozda skozi vse leto, zanj pa skrbijo učenci in učitelji. Za vaščane pa pomeni gozd prostor za vadbo v naravi, v počitniškem času pa ga uporabljajo kot park.

Temeljna načela

VITR zahteva konkretna dejanja in odločitve – v šoli ne morejo o prihodnosti samo govoriti, ampak se morajo lotiti konkretnih dejanj. Vendar pa cilj šole niso toliko vidni dosežki, kot učenje učencev in njihova vključenost.

Učni cilji in cilji trajnostnega razvoja nimajo vedno enakih prioritete. V izobraževanju ni toliko pomembno kakšno temo/problem obravnavamo, ali je takšen rezultat pričakovan temveč predvsem ali je problem osredotočen na učenca, ali so učitelji sposobni pri učencih razvijati kompleksno, kritično razmišljanje in razjasniti vrednote, ko učenci raziskujejo in želijo rešiti problem.

Voda ali energija, odpadki ali preureditev šolskega dvorišča so uporabni primeri problemov, kjer je sodelovanje bistvenega pomena, kjer ni preprostih rešitev in kjer je prostor za negotovost. To je proces, ki vsebuje različna stališča in demokratično odločanje. Zelo pomembno je, da učitelji učencem razložijo pomen odnosov – družbenih, institucionalnih, gospodarskih – brez vzbujanja upanja, da bodo lahko sprejeli dokončno rešitev.

Cilj je razumeti, kako stvari delujejo v realnem svetu in tako biti pripravljen spremeniti jih, če bo to v prihodnosti potrebno. Končni izid je lahko ugoden in ne povzroča občutka nemoči pri učencih. Ko pa dosežemo neko pozitivno spremembo je bistveno, da učence pohvalimo in da se iz te izkušnje naučijo nekaj tudi učenci, ki v procesu niso sodelovali. V veliko primerih so aktivnosti, ki sledijo neki spremembi veliko zahtevnejše kot je bil proces sam. To je lahko izziv za refleksijo učencev in celotne šole.

Kriteriji kakovosti na področju vidnih dosežkov v šoli in lokalni skupnosti

- Fizično/tehnične spremembe v šoli in v lokalni skupnosti, pomembne za VITR razumemo kot možnost za poučevanje in učenje in jih uporabljamo za sodelovanje pri demokratičnih odločitvah.
- Dosežene spremembe in dosežki v šoli in lokalni skupnosti moramo ohranjati in razvijati.

3. Kriteriji kakovosti na področju perspektiv za prihodnost

Primer

V petem razredu osnovne šole je učiteljica želela na konkreten način predstaviti med - generacijske vidike razvojnih problemov. Najprej so otroci ugibali, koliko vnukov bodo imeli. Nato si je vsak učenec izbral enega vnuka in izdelal njegov model. Učiteljica jim je razdelila v naprej pripravljene kartice in barven papir iz katerega bi naj otroci izrezovali oblačila. Nato so otroci zapisali vnukovo ime, najljubšo hrano in najbolj priljubljeno preživljanje prostega časa. Na ta način so bili otroci aktivno vpleteni v življenje potencialnih vnukov.

Na steno v razredu je učiteljica obesila časovno puščico, označila sedanost in preteklost. Označila je tudi prihajajoča desetletja. Z učenci so ugotavljali, čemu bi naj ta časovna puščica služila in razpravljali o tem, koliko časa bo moralo preteči, da bodo njihovi vnuki stari toliko, kot so si zamislili. Nazadnje so modele umestili v ustrezno časovno obdobje.

Na ta način je učiteljica zlahka motivirala otroke za predvidevanje v prihodnosti. Namišljeni vnuki so jim služili kot opora, ko so razmišljali o tem, kakšne možnosti jim daje sedanja situacija v prihodnosti. Pogosto lahko opazimo, da prihaja do trenj med pričakovanji sedanje generacije in dejanji njihovih naslednikov. Rešimo jih v prvi vrsti lahko tako, da jih zaznamo.

Temeljna načela

Mladi lahko proces razvoja družbe zaznajo samo tako, da jim pomagamo razumeti to dogajanje. V nekaterih kulturah so mladi osredotočeni nase in na svoje vrstnike zato družbo okoli sebe sprejemajo kot nekaj statičnega. Ponekod je socialna stabilnost tako šibka, da se mladim ne zdi vredno ukvarjati s prihodnostjo.

»Prihodnost se začenja vsako sekundo« in »naša prihodnost je odvisna od tega, kar počnemo«. To sta osnovni izhodišči za razmišljanje o prihodnjem razvoju. Druga pot je pogled nazaj in ugotavljanje kaj je bilo v preteklosti tisto, kar je vzpodbudilo določene procese in ustvarilo pogoje v katerih živimo danes.

Ko razmišljamo o prihodnosti, razvoja ne bi smeli razumeti kot nekaj v naprej določenega, ampak bi morali razmišljati o različnih možnostih in alternativnih rešitvah. Brez razumevanja »različnih prihodnosti« ni prostora za de-

mokracijo. Demokracija izhaja iz skupnega snovanja prihodnosti, ki jo želimo. Vse odločitve in spremembe vplivajo na bližnjo in daljno prihodnost. S takim načinom dela in razmišljanja pomagamo tudi učencem, kot aktivnim soustvarjalcem prihodnosti. Če sprejmemo dejstvo, da ne moremo vsega predvideti v naprej, s tem tudi razumemo bistvo razvoja.

Kvalitativni kriteriji v prihodnosti

- Učenci se ukvarjajo z vizijami in scenariji, iščejo alternativne načine razvoja in sprememb v prihodnosti, ter snujejo kriterije.
- Učenci primerjajo kratkoročne in dolgoročne vplive, ki jih imajo na okolje sprejete odločitve in alternative.
- Učenci iščejo povezave med preteklostjo, sedanostjo in prihodnostjo in si tako pridobijo razumevanje problemov v zgodovinskem kontekstu.
- Učenci načrtujejo in tako zmanjšujejo tveganje v prihodnosti in sprejemajo negotovost.

4. Kriteriji kakovosti na področju »kulture kompleksnosti«

Primer

Kompleksnost je pomenila ključni izziv v življenju majhne osnovne šole. Ne samo načrtovanje, ampak tudi organiziranost šole je bila usmerjena v kompleksnost vsakdanjega življenja. Gre za osnovno šolo, zato je prvo vprašanje, ki so ga učitelji zastavili: »Kaj pomeni kompleksnost za nas?« in »Kaj pomeni kompleksnost za naše otroke?«

Učitelji so se odločili za skupno strategijo za vse predmete in vse razrede. Posledično sta astronomija in opazovanje neba postala dodatna aktivnost za vso šolo: Z opazovanjem neba so učenci spoznavali čas in prostor (vesolje) in se spraševali o svojem prostoru na planetu. Naučili so se čakati in povezovali čakanje z razburjenjem odkritja. Učitelji so bili prepričani, da od otrok ni mogoče pričakovati da bodo skrbeli za drevesa ali kvaliteto vode, če jim ne damo možnosti, da naravo izkusijo na lastni koži. Otroci so odšli na prosto v različnih vremenskih situacijah, na vsak izlet so se pripravljali in se trudili biti pripravljeni ne samo na nalogo, ampak tudi na »nepričakovano«, in si zastavljali vprašanja »kaj naj storim, če ...«. Po izletu so razmišljali in poročali o svojih čustvih, percepciji, ki so srečali nepričakovano in kako so se v takšnem primeru znašli.

Sočutje do narave so še dalje razvijali s pomočjo starih mitov in zgodb. Otroci so si izmislili tudi svoj mit. Učenci so skrbeli za šolski vrt in tako krepili vezi z naravo in odkrili, da je treba najprej poskrbeti za majhne stvari, da bi se kasneje lahko ukvarjali z globalnimi.

Temeljna načela

Kompleksnost postaja ena ključnih besed VITR, vendar je še nadalje treba raziskati njen pomen in izzive, ki jih ponuja. Dejstvo je, da ni kompleksen samo svet in okoljski problemi, ampak, da potrebujemo »kompleksno mišljenje«, ki bo nasprotovalo »ozki tehnični racionalnosti«.

Okoljska kriza izvira iz mišljenja, da je probleme mogoče reševati na preprost način in ločeno. Izobraževanje ima glavno vlogo pri izgrajevanju kulture kompleksnosti. Obstajajo tri glavne smeri, ki jih raziskujejo šole in strokovnjaki na področju izobraževanja in, ki jih lahko uporabljamo pri vseh šolskih aktivnostih, da bi razvili kompleksno izobraževanje:

1. Pozornost mora biti namenjena odnosom v prostoru in času, povezovanju vseh živih bitij, dogajanju v naravi, družbi in gospodarstvu, posamezniku v odnosu do globalizacije. Na ta način se izgrajuje »sistemski pogled« na vsakdanje življenje in zmožnost povezati globalne efekte z dejanji na lokalni ravni.
2. Pomembnost raznolikosti in omejitev kot možnosti za prihodnost. Omejitve se razlikujejo od znanstvenih in tehničnih zakonitosti in dovoljujejo »nepredvidljiv« razvoj in kreativnost. Proces učenja je primer napol kaotičnega, nepredvidljivega procesa, kjer je prostor za individualno dojetje in rešitve.
3. Zavedanje, da meje obstajajo – pri virih, potreben je čas za biološke cikle, pri ljudeh ... - skupaj z zavedanjem o nepredvidljivosti celostnih naravnih in družbenih sistemov in tveganje povezano s vsakodnevnim delovanjem ali nedelovanjem.

Poznavanje na tem področju ni samo racionalno, ampak je tudi emocionalno in izvira iz vrednot, vključuje empatijo, spoštovanje različnosti (biološke, socialne, kulturne ...) in zavedanje o mejah znanja. Razumno ravnanje in previdnost pri načrtovanju sta posledica kompleksnosti. Previdnost pomeni zavedanje o mejah našega znanja. Kadar smo v dvomu, moramo predvideti tudi najhujše možne posledice in razmišljati o njih, ko se odločamo o dobrih in slabih straneh alternativnih rešitev.

Kriteriji kakovosti na področju »kulture kompleksnosti«

- Učenci se ukvarjajo z razumevanjem problema in upoštevanjem različnih interesov v procesu reševanja problema.
- Poučevanje vseh predmetov temelji na iskanju medsebojne povezanosti in vpliva.
- Učenci imajo možnost, da ovrednotijo in se soočijo z različnostjo – biološko, socialno, kulturno – in tako širijo svoja obzorja.
- Učence učimo poslušati njihova čustva in jih uporabljati za poglobljanje razumevanja problema in situacije.
- Učenci in učitelji sprejemajo negotovost kot del vsakdanjega življenja in se pripravljajo »na pričakovanje in soočenje z nepričakovanim«, ob upoštevanju načela previdnosti.

5. Kriteriji kakovosti na področju kritičnega mišljenja in jezika možnosti

Primer

Učenci sedmega razreda so se ukvarjali s problemom uporabe pesticidov. Učitelj je menil, da se morajo s problemom podrobneje seznaniti. Polovica učencev je poiskala argumente za uporabo pesticidov, druga polovica pa argumente proti. Učenci so svoje znanje poglobljali s pomočjo gradiv (knjig, časopisov, medmrežja itd.) in obveščevalcev iz lokalne skupnosti, s katerimi so opravili razgovore. Končno so učenci v debati predstavili svoja stališča.

Da bi poudarili avtentičnost šolskega dela, so na diskusijo povabili tudi obveščevalce (tradicionalne kmetovalce, »organske« kmetovalce, direktorja lokalne trgovine, predstavnika potrošnikov). V tem procesu učenci niso samo predstavljali uporabe pesticidov, ampak so predstavili tudi alternative in argumente, ki so jih pridobili v učnem procesu.

Temeljna načela

Učenci so vsak dan izpostavljeni ogromni količini informacij, ki so kompleksne, polne negotovosti in pogosto kontradiktorne in le redko politično nevtralne. To pomeni, da znanje ni stalnica, ki se ne spreminja glede na okoliščine in čas. Da bi postali aktivni in odgovorni državljani, morajo biti učenci sposobni samostojnega razmišljanja, presojanja in vrednotenja informacij. Po drugi strani pa kritičnost ne pomeni negativnega pristopa in skeptičnega gledanja na dogajanje. Kritični mislec je človek, ki si prizadeva združiti kritičen proces z razmišljanjem in povpraševanjem in na pozitiven način išče rešitve in pozitivne smeri. Jezik možnosti poudarja, da se kritični mislec ne ozira na omejitve, ampak išče na tolerant in kreativen način in upošteva tudi pozitivne izkušnje drugih - drugih kultur, drugih časovnih obdobj, drugačnih razmer. Ne poudarjamo samo tega, kar je narobe, ampak se predvsem poskušamo osredotočiti na tisto, kar je prav - torej kritično razmišljanje združeno z jezikom možnosti ponuja ljudem osebno in kolektivno zmožnost, ki lahko veliko pripomore k razvoju novih vizij v prihodnosti, ki jih trajnostni razvoj zelo potrebuje.

Kriteriji kakovosti na področju kritičnega mišljenja in jezik možnosti

- Učenci se ukvarjajo s konfliktnimi situacijami in razmerji moči na lokalni in mednarodni ravni, kakor tudi z razlikami med generacijami.
- Učitelji učence vzpodbujajo h kritični presoji in empatiji pri identifikaciji z drugimi.
- Učitelji učence vzpodbujajo k argumentiranju stališč.
- Učitelji učence vzpodbujajo k iskanju primerov dobre prakse, ki so lahko v pomoč pri alternativnih dejanjih.

6. Kriteriji kakovosti na področju vrednot in razvoja

Primer

Delo na področju učenčevih vrednot je težje za učitelje, ki so okoljevarstveno ozaveščeni. Skupina učiteljev, ki so se tega problema zavedali, je to področje skupno raziskala. Izziv je bil, kakor so povedali »verjeti v to kar počneš in istočasno puščati prostor drugim »prepričanjem«. Veliko število lovcev med starši učencev je povzročilo nasprotovanja med »ljubeznijo do narave«, kot to imenujejo lovci in njihovimi dejanji.

Učitelji se na začetku niso želeli izpostavljati, ampak so organizirali številna srečanja z zvezo lovcev, z organizacijo za zaščito gozda in lokalno proti – lovsko zvezo. Starejši lovec je pripovedoval o svojem navdušenju do lova in zgodbo so poskušali umestiti v tradicijo lova.

V tem procesu se je pojavilo tudi vprašanje pestrosti živalskih vrst in njen pomen za razvoj v prihodnosti. Potrebno je tudi razlikovanje med lovom na ogrožene živalske vrste in tiste, ki so se močno razširile. Diskutirali so o regionalnih, nacionalnih in mednarodnih zakonih. Učitelji so v diskusijah sodelovali kot moderatorji, pomagali so učencem pri razčiščevanju problemov in zastavljanju vprašanj. Tudi učitelji so povedali svoje mnenje, ki pa ni bilo usklajeno.

Rezultati in vprašanja predstavljena ob koncu leta so pokazali, da učenci razumejo dileme, ki se pojavljajo v zvezi z lovom, kakor tudi spremenjena razmerja med človekom in naravo v različnih časovnih obdobjih in v različnih delih sveta.

Temeljna načela

Vrednote so pomemben del kulture kompleksnosti in razvoja kritičnega mišljenja. Del spoštovanja do soljudi, je tudi spoštovanje obstoja drugačnih vrednot. Vrednot ni mogoče enostavno prenesti ali spremeniti. Raziskave kažejo, da kratkoročne spremembe v obnašanju ne sovpadajo z razvojem dolgoročnih vrednot. Prvi korak na poti k oblikovanju novih vrednot je prav gotovo ugotavljanje, na katerih vrednotah ljudje gradijo svoje vsakdanje življenje.

V naši družbi se deklarirane vrednote pogosto razlikujejo od dejanskih, saj so le te odvisne od osebnih interesov. Mnogokrat predstavljamo vrednote kot dokončna dejstva.

Vloga učitelja v tem procesu je zelo težka: upoštevati morajo posameznikove vrednote in skupne vrednote učencev.

Kriteriji kakovosti na področju vrednot in razvoja

- Učenci razlikujejo med dejstvi in mnenji, ki izvirajo iz vrednot in jih raziskujejo.
- Učitelji se osredotočijo na razprave učencev o vrednotah, tako krepijo refleksijo, medsebojno spoštovanje in razumevanje drugih vrednot.
- Učitelji ne vsiljujejo svojih stališč in mnenj, ampak učencem dovolijo, da oblikujejo svoja lastna stališča.

7. Kriteriji kakovosti na področju dejavne prihodnosti

Primer

Razred 10-letnikov je raziskoval problem embalaranja izdelkov. Ali imamo možnost izbire embalaže? Nekateri učenci so namreč ugotovili, da recikliranje ni stalna praksa v vsakdanjem življenju. Skupina mladostnikov je spoznala, da se plastična embalaža, v kateri se na bencinskih servisih prodaja tekočina za čiščenje oken ne reciklira. Učitelj je želel najprej učence seznaniti s problemom recikliranja in se nato lotiti specifičnih problemov. Učenci so raziskali količino in vrste embalaže v lokalnih trgovinah, raziskali so usodo plastične embalaže od nastanka do smetišča, obiskali so podjetja za recikliranje, z igro vlog so simulirali konfliktno situacijo in sestavili vprašalnik, da bi razkrili odnos do embalaranja.

Na podlagi pridobljenih podatkov in ugotovitev so pisali odboru za embalaranje in jih povprašali o označevanju embalaže, mestnim oblastem v zvezi z ločevanjem odpadkov, in različnim proizvajalcem v zvezi s količino embalaže.

Ko so identificirali argumente in stališča so se skupaj z učiteljem odločili, da bodo pisali naftni družbi. Predstavili so analizo in predlagali recikliranje plastične embalaže. Dobili so odgovor, da je predlog pozitiven, zato bo družba proučila možnosti recikliranja.

Temeljna načela

Akcijski načrt predstavlja skupno odločitev učencev in učiteljev za rešitev problema trajnostnega razvoja in za razmišljanje o samem procesu. Dejanje je usmerjeno k spremembam: spremembam v načinu življenja učencev v lokalnih in globalnih življenjskih pogojih. Dejanja so pogojena z dejstvom, da učenje vrednot izvira iz avtentičnega reševanja problemov. S proučevanjem dokazov, iskanje relevantnih informacij, dvomom v veljavnost virov informacij, analiziranjem predpostavk, proučevanjem alternativ in predstavljanjem možnosti za ukrepanje, učenci postajajo bolj razumni, kar se tiče mehanizmov, fenomenov in omejitev povezanih z reševanjem okoljskih problemov.

Poleg racionalne plati, pa je pomembno tudi meta znanje, ki ga učenci pridobivajo s pomočjo osebne vpletenosti v reševanje resničnih življenjskih problemov. V procesu pogosto srečajo odrasle, ki so jih pripravljene poslušati. Na ta način učenci razvijajo zavest, da se je vredno truditi in biti vpleten v reševanje problemov.

Kriteriji kakovosti na področju dejavnosti

- Učenci se ukvarjajo z dejavnostmi, ki imajo tudi izobraževalno vrednost in ne pomenijo samo načina reševanja problemov.
- Učenci sodelujejo v sprejemanju odločitev in se učijo iz lastnih izkušenj.
- Poučevanje je usmerjeno v avtentične strategije, na možnosti izvrševanja dejanj in izkušnje pridobljene na podlagi konkretnih dejanj.

- Učenci razmišljajo tudi lokalnih in globalnih učinkih, primerjajo tveganja in možnosti alternativnih odločitev.

8. Kriteriji kakovosti na področju sodelovanja

Primer

Učiteljica v osmem razredu se je leta ukvarjala z aktivnim sodelovanjem učencev, ker je menila, da je to osnova za trajnostni razvoj. Učenci so sčasoma pridobivali kompetence v sodelovanju in deljenju odgovornosti. V začetku je učiteljica namenoma želela ustvariti ozračje sodelovanja, učenci so odločali o načinu dela, učiteljica pa o temah. Kasneje je učiteljica vse več in več odločitev prepuščala učencem - glede metod in oblik dela, tem, projektov, evalvacije.

Zanimiv je način, kako je učiteljica vzpostavila pravila – s pomočjo dialoga in pogajanj. Razmerja moči so bila relativno transparentna in jasna, tako da so učenci vedeli, na kaj imajo vpliv in na kaj ne.

Temeljna načela

Pojem sodelovanja je tesno povezan s pojmom demokracije. Sodelovanje pomeni prevzemanje odgovornosti in vpletenost v skupne akcije, kar je osnova za uspešno življenje posameznika v družbi. Vsekakor pa sodelovanje ni nekaj samo po sebi umevnega, odvisno je od učenčevih zmožnosti in kompetenc skupaj s pogoji kot: šolska kultura, učna klima, specifična učna področja in kompetence učiteljev. Učitelji učencem morajo dati možnost za pristno sodelovanje. Naučiti jih morajo poslušati, izražati mnenja, prevzemati odgovornost in uveljavljati vpliv.

Sodelovanje iz vidika učenja igra pomembno vlogo, saj postavlja učence v središče učnega procesa in jim daje tudi njegovo lastništvo, promovira diskusijo in iskanje rešitev ter delovanje v socialnem kontekstu. Sodelovanje učencev je ključnega pomena, saj učni proces vpliva na življenje učencev in na njihovo prihodnost. Vsekakor pa to ne pomeni, da vse odločitve sprejemajo izključno učenci. Pomembno je, da učenci dobijo priložnost sodelovanja in na najboljši možni način sodelujejo z učitelji, ki so odgovorni za kakovost učenja, katero se odvija v določenem časovnem obdobju.

Kriteriji kakovosti na področju sodelovanja

- Usmerjenost učiteljev v zmožnosti učencev za plodno sodelovanje; poslušanje, izražanje stališč, prevzemanje odgovornosti in izkazovanje solidarnosti.
- Učitelji zagotavljajo sodelovanje učencev skladno z njihovo starostjo in zmožnostmi.
- Učenci si pridobijo izkušnje v demokratičnih procesih sodelovanja.

9. Kriteriji kakovosti na predmetnem področju

Primer

Štirinajst letni učenci so se ukvarjali s projektom rabe potoka, ki je tekel v bližini šole. Učenci so proučevali, kako so ribiške farme in ribiči izkoriščali potok. Zastavili so vrsto vprašanj, npr.: Kako ribiška farma deluje? Na kakšen način vpliva na kvaliteto vode? Katere so dragocene vrste rib? Ali imajo ribiči neomejeno pravico do lova? Za začetek so učenci vzeli dva vzorce vode, vključno s floro in favno ter zgradili dva identična akvarija. V enega so dali presežek hranljivih snovi, sčasoma je voda postala motna, število živih bitij pa se je zmanjšalo. Tako so ugotovili, kakšen je vpliv ribiške farme na vodo.

Da bi dobili vpogled v delovanje farme, so učenci izdelali papirnato maketo. Razpravljali so tudi o tehničnih podrobnostih v povezavi s hranjenjem in bogatitvijo vode s kisikom.

Učenci so se seznanili tudi z zakonodajo s tega področja.

Kasneje so učenci na podlagi predhodno pridobljenega znanja opravili razgovore s kmetovalci in ribiči, ter tako identificirali in analizirali argumente in mnenja ključnih dejavnikov v projektu. Razgovore so vnesli v računalnike, sovrstniki pa so zapise preverili in razvili v poročilo.

Učitelj je predlagal, da bi uporabili biološke, kemične, geografske, matematične, sociološke koncepte kot so: hranljive snovi, metabolizem, razkroj, lestvica, oksidacija, obresti, konflikti, vrednote itd. Učenci so ugotovili, da razumevanje zgoraj omenjenih pojmov prispeva k boljšemu razumevanju različnih argumentov in konceptov v zvezi s problemom ter nasprotujočimi si interesi.

Temeljna načela

Obvezni učni predmeti lahko mnogo prispevajo k uvajanju VITR v šole. Okoljske probleme lahko le redko obravnavamo zgolj pri enem predmetu. Problemi povezani z VITR se lahko obravnavajo samo medpredmetno. Naravoslovni oz. družboslovni predmeti niso sami sebi namen, ampak učencem pomagajo pri razumevanju kompleksnosti določenega problema.

Predmete lahko primerjamo z različnimi zemljevidi (političnimi, klimatskimi, geološkimi itd), uporabnimi za razumevanje in načrtovanje dejavnosti. Vrsta zemljevidov, ki jo uporabljamo, je odvisna od tega, kaj želimo spremeniti. Ni treba, da znamo uporabljati vse vrste zemljevidov, bistveno je razumevanje kompleksnosti procesa, ne da bi pri tem zamešali zemljevid in teritorij.

Delo na področju trajnostnega razvoja ni domena enega predmeta, ampak mora biti pristop medpredmetno naravnano. Poudarek je na krepitvi vezi med posameznimi predmetnimi področji.

VITR pomeni z novimi oblikami in metodami poučevanja podporo tudi tradicionalnim predmetom. V tem smislu pomeni VITR izziv za šole, saj lahko ugotavljajo v kolikšni meri lahko VITR uporabijo kot gonilo napredka in dajo večjo

veljavo učnim situacijam. Problemsko naravnani, avtentičen in interdisciplinaren pristop lahko razširi izolirane in akademsko teoretično naravnane predmete.

Kriteriji kakovosti na predmetnem področju

- Učitelji so pri VITR osredotočeni na probleme – predmetno področje mora biti relevantno za učenčevu razumevanje kompleksnosti neke situacije.
- Teorije in koncepti posameznih akademskih disciplin uporabljamo za racionalizacijo nekritičnega eksperimentalnega znanja.
- Učitelji črpajo zamisli in perspektive iz VITR in tako uveljavljajo sodobne metode in načine dela pri pouku tradicionalnih predmetov.

10. Kriteriji kakovosti na področju šolske politike in načrtovanja

Primer

Ravnatelj šole skliče sestanek osebja na temo Desetletje za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (DVITR). Povabi tudi predstavnike staršev in lokalne skupnosti. Pred sestankom udeležence seznanji z gradivom, ki ga je dobil na temo VITR tudi iz medmrežja. V povabilu ravnatelj temo označi kot zanimivo, vendar ni prepričan, če je za šolo tudi ustrezna.

Na sestanku so udeleženci podali predloge za in proti. O financiranju projekta ni bilo govora, ustanovili pa so veliko število delovnih skupin z namenom, da bi proučile različne vidike za finančno ovrednotenje projekta. Ugotavljali so tudi, kako bi lahko uporabili že pridobljene izkušnje iz različnih projektov. Spraševali so se o vplivu VITR na učence, na njihovo učno uspešnost in uspešnost na zaključnih izpitih. K diskusiji so bili povabljeni tudi starši in ostali sodelujoči v projektu.

Na drugem sestanku so vse skupine poročale, nato je sledila diskusija. Sporazumno so sprejeli delo v projektu za trajnostni razvoj vendar so izrazili tudi dvome v njegovo prihodnost. Poudarili so, da mora biti naslednji korak raziskovanje in učenje in ne zgolj napredek in uspeh. Sporazumeli so se, da je treba oblikovati seznam kriterijev kakovosti za delo šole v VITR in uporabiti obstoječ seznam kot izhodišče. Sprejeli so še vrsto dodatnih ukrepov in vključili vse zaposlene.

Temeljna načela

Šolska politika ima tako notranjo kot zunanjo vlogo in obe vlogi se lahko osredotočita na VITR. Navzven lahko osredotočenost na VITR pomaga šoli, da se usmeri v prihodnost. Navznoter pa lahko osredotočenost na VITR šoli pomaga, da se oblikuje kot dinamična »učeca se organizacija«. Sama narava VITR ustvarja ugodno ozračje za izmenjavo idej in razmišljanje, ki temelji na željah in vizijah o prihodnosti. Na ta način lahko šola ustvari ozračje sodelovanja, seveda pod pogojem, da vodstvo šole ta način razmišljanja in dela podpira. Ključna

vloga ravnatelja je, da vzpodbuja in odkriva ljudi, ki so pripravljeni sodelovati. V tem procesu je strinjanje vseh sodelujočih nujno in majhni koraki v pravo smer so mnogo bolj koristni in trajni, kot pa nenadne spremembe v kratkem času.

V dobro delujoči šoli je kompetenca šole mnogo več, kot pa samo seštevek kompetenc posameznikov. Kot je bilo poudarjeno že v uvodu, je smiselno razumeti šolsko kulturo kot izraz šolskega kolektivnega »spomina« npr., da so nove izkušnje, razmišljanja, inovacije itd. vključeni v šolsko kulturo in spremeni način komuniciranja in ravnanja med ljudmi. Naloga ravnatelja šole pa je, da vodi ta proces, toda cilj, proces in organizacija morajo biti skupna vizija vseh vpletenih.

Kriteriji kakovosti na področju politike šole in načrtovanja

- Šola vključi osredotočenost na VITR v svoje poslanstvo in letni delovni načrt šole.
- Vodstvo šole vzpodbuja učitelje k dolgoročnemu načrtovanju VITR
- Šola v urniku določi ustrezen čas za delo učencev in učiteljev za trajnostni razvoj.
- Šola določi postopek za ugotavljanje potreb učiteljev v zvezi z usposabljanjem za VITR.

11. Kriteriji kakovosti na področju šolske klime

Primer

Majhna mestna šola učencem ponuja različne učne načrte: projektno delo v povezavi s trajnostno prihodnostjo je postavljeno v središče vsakega letnika in razreda. Učitelji so prepričani, da sta »ugodno počutje v šoli« in »pripravljenost na prihodnost« ključna elementa konstruktivnega in ne tekmovalnega vzdušja na šoli.

Vodstvo šole se trudi za pošteno delitev vlog in odgovornosti: nekateri učitelji so odgovorni za koordiniranje projektnega dela v razredu, drugi skrbijo za med-razredne projekte, kot je izmenjava z drugimi šolami, integracija otrok s posebnimi potrebami, ali so odgovorni za odnose z lokalnimi in šolskimi oblastmi.

Starši so seznanjeni z aktivnostmi, ki potekajo na šoli in so nanje ponosni: ustanovili so zvezo staršev in meščanov, ki podpira šolo. Aktivnosti zveze so načrtovane skupno z aktivnostmi šole, tako da se oboji ukvarjajo z istimi problemi.

Vsako šolsko leto je nov izziv. Prvi mesec je posvečen načrtovanju projektnega dela in navezovanju stikov v šolski skupnosti.

Posebno pozornost namenjajo novincem – učiteljem, učencem, staršem ali osebju – uporabljajo aktivnosti, ki so namenjene različnim starostnim skupinam, medsebojno pomoč učencev, in posebne dejavnosti za zainteresirane starše.

Vsi sodelujoči se predstavijo na svetu šole. Glavni namen šole je diskusija v širšem krogu. Šele nato svet šole sprejme odločitve.

Temeljna načela

Šolska klima je koncept, ki ga je težko definirati, vendar je okolje v katerem se vsak dan srečujejo učitelji in učenci. Šolska klima se oblikuje na podlagi odnosov med učenci, šolskim osebjem in vodstvom, starši ter lokalno skupnostjo. Klimo različni posamezniki različno razumejo. Tudi vsaka od naštetih skupin jo lahko občuti različno. Močan občutek identitete in pripadnosti in istočasno občutek dvoma in kritike nista samo dovoljena, ampak sta celo dobrodošla, saj ustvarjata pozitivno šolsko klimo.

VITR lahko ima pozitiven vpliv na šolsko klimo. Sodelovanja, kritičnega mišljenja, vrednot in avtentičnih dejanj, ter razumevanja kompleksnosti se lahko naučimo v šoli, kjer se prej omenjene prvine razvijajo kot skupne značilnosti šolskega dela.

Za VITR je izjemno pomembno zavedanje vseh sodelujočih o poslanstvu projekta: osebje in zaposleni v šolski kantini so prav tako pomembni kot učitelji ali starši in prispevajo k uveljavljanju primerov dobre prakse, skrbi za šolo, zupanju v demokracijo in skupnem bivanju v ugodni šolski klimi.

Kriteriji kakovosti na področju šolske klime

- Šolska atmosfera pomeni, da lahko vsak posameznik brez strahu prispeva pozitivne predloge in inovativne ideje. Vodstvo šole ima nalogo usmerjati ta proces.
- Šola je prostor, kjer vsi sodelujejo na demokratičen način in so vključena v različne ravni sodelovanja.
- Celotna šolska skupnost, še posebej starši, so seznanjeni z VITR smernicami za učence in sodelujejo pri razvoju šole.

12. Kriteriji kakovosti za vodenje šole

Primer

Obiskali smo veliko šolo na podeželju. Ravnatelj šole nas lepo sprejme in nam ponosno razkaže okolico šole. Območje šole je zelo lepo urejeno, z veliko drevesi, cvetočimi grmički in rožami. Učenci imajo na razpolago tudi območja za igro in počitek. Veliko dreves je označenih s splošnim in latinskim imenom. Urejen je tudi zeliščni vrt.

Med pogovorom o urejanju in financiranju vrta se začne odmor za malico. Mimo nas hodijo učenci s posodicami z malico. Majhna deklica po nesreči razsuje vsebino posode. Nemudoma steče v šolo po metlo in smetišnico in počisti površino. Še preden so vsi učenci v jedilnici, se jim deklica ponovno pridruži. Ko smo to dogajanje želeli komentirati, je ravnatelj samo pripomnil, da so se otroci takšnega obnašanja naučili.

Ko smo ravnatelja povprašali, kako so bili otroci vpleteni v ta proces, je povedal, da so pomagali zasaditi drevesa. Izkazalo se je, da so otroke uporabili zgolj kot »orodje« pri urejanju okolice šole. Vendar je ravnatelj šole kmalu uvidel, kako bi lahko otroke še bolj vpletel v proces. »Dajte mi leto dni!« je bil končni odgovor tega »učinkovitega« ravnatelja.

Temeljna načela

Na prvi pogled lahko kriterije kakovosti na področju vodstva šole enačimo z urejeno šolsko okolico, mehanizmi za varčevanje energije in vode in ravnanje z odpadki. Če se bolj poglobimo, pa je to odvisno od mnogih dejavnikov. Vprašanje je, kako ti »lepi« vidiki prispevajo k dosežkom učencev v smislu pripravljenosti na različne vidike trajnostnega razvoja. Najprej je treba ovrednotiti vlogo učencev pri vodenju šole z vidika učne vrednoti - in ne samo iz vidika v koliki meri določeni napor koristijo pri varčevanju z energijo itd.

Tipično poučevanje in učenje se razlikuje od procesa vodenja šole. Odločitve v zvezi z vodenjem šole se sprejemajo neodvisno od učencev, kljub dejstvu, da imajo le-te velike vpliv na življenje učencev.

Učitelji se lahko trudijo, da bi učence vpletli v proces kot aktivne udeležence tako med poukom, kot pri vodenju šole na področju trajnostnega razvoja. Toda, če je šola vodena od zgoraj navzdol, se lahko učitelji zelo trudijo, vodstvo šole pa deluje po načelu skritega kurikulumu. Namesto da z učenci »upravljamo«, bi se morali truditi v smislu iskrenega sodelovanja učencev v upravljanju šole in na ta način spremeniti dejavnosti vodenja v dejavnosti učenja.

Področja delovanja so večinoma osredotočena na trajnostni razvoj. Od upravljanja z naravnimi viri (voda, energija, materiali, živa bitja), do zmanjšanja uporabe kemikalij in nevarnih substanc, od ravnanja z odpadki, do varnega prevoza za učence, od zdravih prehranjevalnih navad, do skrbi za naravo v okolici šole in na šolskem dvorišču. Pravi življenjski slog mora biti osredotočen na povezovanje vsakodnevne rutine in spoštovanja želja in potreb drugih, kakor tudi na pomoč posamezniku pri aktivni udeležbi v spremembah. Ta prizadevanja bodo imela neposreden pozitiven vpliv na učence, katerih življenja so vpletena v izzive trajnostnega razvoja.

Kriteriji kakovosti za vodenje šole

- Šola redno spremlja potrebe na področju trajnostnega razvoja in v ta proces vključuje učence, učitelje in osebje šole.
- Šola se vsako leto odloči na kakšen način bo izboljševala vodenje šole.
- Šola se trudi ustrezno ravnati z viri in dosežke predstavlja šolski in lokalni skupnosti.

13. Kriteriji kakovosti na področju evalvacije VITR pobud na šolski ravni

Primer

Po dveh letih dela na področju VITR, je učitelj v nižjih razredih osnovne šole učence povabil k refleksiji o ciljih in metodologiji poučevanja: Učenci so doživljali VITR kot dodatno obvezo in niso čutili osebne vpletenosti v projekt. Učitelji so želeli ugotoviti kje so ovire in kje v procesu so naredili napako, zato so za sestanek prosili ljudi, ki delajo na področju VITR.

Najprej so učitelji morali razmišljati o prihodnosti in ne o preteklosti. Kaj so želeli doseči? Kateri so bili najpomembnejši dolgoročni cilji trajnostnega razvoja? Na podlagi ciljev so začeli razmišljati katere metodologije uporabiti in katere vsebine za doseganje ciljev.

V tem procesu so ugotovili, da je bilo v veliko primerih njihovo poučevanje zgolj prenos vsebin, ne pa podpora učencem pri kritičnem razmišljanju. Rezultat je učencem prinesel občutek frustracije, saj so bili soočeni s prevelikimi in preveč oddaljenimi problemi.

Učitelji so se odločili, da bodo uporabili nove pristope v poučevanju. Skupno so določili tudi kriterije, ki jih je bilo treba upoštevati pri načrtovanju, ne glede na predmet ali projekt, ki se je na šoli izvajal. Kriteriji so bili na nek način preveč abstraktni, zato so se odločili za redne sestanke, kjer so poskušali s pomočjo primerov iz prakse kriterije tudi osmisliti.

Prvi primer se je nanašal na kriterij »sodelovanja«, ki je ugotavljal pomanjkljivo sodelovanje: kriterij so oblikovali brez sodelovanja staršev in učencev. S pomočjo zunanje partnerje so načrtovali pobude za vključevanje učencev in njihovih staršev.

Proces je bil dolg, vendar je ob koncu leta šoli uspelo oblikovati nabor kriterijev, ki so opisovali učne pristope, dejavnosti, vlogo šole v lokalni skupnosti in njihovo skupno prizadevanje za VITR. Kriteriji so bili eksplicitni in napisani v obliki preglednice, ki jo je sprejel tudi svet šole. V preglednici je bil kriterij za razvoj šole opisan kot »biti vpleten v raziskave«, zbirati podatke povezane z inovacijami in razvojem, kjer učenci delujejo skupno z starši, učitelji in ostalim osebjem šole.

Temeljna načela

Receptov za trajnostni razvoj ni. Razmišljanje o dejanjih, samo - evalvacija in akcijske raziskave so pristopi, ki pomagajo šoli pri razvoju v smeri trajnosti. Razmišljanja in raziskave potrebujejo čas, jasna raziskovalna vprašanja, zbiranje podatkov, interpretacije in debate in upoštevanje različnih perspektiv. Dokumentiranje izvedenih nalog in procesa poučevanja je prvi korak. V nadaljevanju je treba določiti kvaliteto, ki jo šola želi doseči in kriterije kvalitete, ki jih bomo uporabljali pri evalvaciji dosežkov. Filozofijo VITR in kulturo sodelovanja je možno razvijati ob stalnem vrednotenju nabora kriterijev in s pomočjo dialoga vseh vpletenih v ta proces.

Diskusija se ne sme zaustaviti ob vrednotenju kriterijev, ampak se mora nadaljevati z vpletenostjo vseh sodelujočih v interpretacijo zbranih podatkov in nato v interno evalvacijo pridobljenih podatkov. Premik od kratkoročnih in vidnih rezultatov k srednjeročnim in dolgoročnim učnim rezultatom, ki vključujejo tudi vrednote in kritično razmišljanje in ne samo obnašanje, ni preprost proces, ampak ga lahko vzpodbudimo z jasnimi kriteriji in evalvacijo dejanj.

Kriteriji kakovosti na področju evalvacije VITR pobud na šolski ravni

- Šola v urniku določi ustrezen čas za refleksijo učiteljev in raziskave na področju VITR.
- Šola jasno določi in razvija kriterije kakovosti za VITR skladno z vizijo VITR in jih uporablja za notranjo evalvacijo.
- Šola vpelje postopke, ki omogočajo uporabo dosežkov VITR, kakor tudi ovir v dobro celotne šole, tudi v dobro učiteljem, ki niso vpleteni v VITR.

14. Kriteriji kakovosti na področju sodelovanja v lokalni skupnosti

Primer

Učitelji v tehnični srednji šoli so iskali možnosti za resnično izkustveno učenje v lokalni skupnosti, ki bi učencem pomagalo razumeti področje VITR. Mesto, kjer je šola, se nahaja ob jezeru. V zadnjih petih letih so posebno pozornost namenili onesnaževanju vode.

Šola se je odločila, da bodo laboratorijske vaje pri pouku kemije, mikrobiologije in fizike usmerjene v proučevanje jezera, lokalnim okoljskim oblastem pa je ponudila izvajanje dela analiz za opazovanje vode. Poleg tega, so se otroci tudi pri družboslovnih predmetih in projektnem delu ukvarjali z različnimi vidiki tega problema; npr. z občutki in odnosom prebivalstva do onesnaževanja vode in njihovim mnenjem o posebnih davkih, ki so jih uvedle lokalne oblasti.

Leto se je zaključilo z javno predstavitvijo zbranih podatkov in predlogov državljanov za izboljšanje ne samo kakovosti jezera, ampak tudi rek. Kasneje so se tudi nekatere osnovne in srednje, ter umetniške šole želele pridružiti projektu.

Lokalne oblasti so navezale stike s tehničnimi šolami, ki so izvedle tri-letno opazovanje onesnaževanja vode v jezeru in vodile kampanjo za varovanje vode, katero jo je organizirala mreža šol in je bila namenjena mestni populaciji.

Temeljna načela

Ena glavnih zamisli VITR je relevantnost za lokalno skupnost in poznavanje stanja v tej skupnosti. Na ta način šole niso podajalke abstraktnega znanja, ki

so izolirane od resničnega sveta, ampak postajajo aktivni nosilci v družbi in pri razvoju lokalne skupnosti.

Prvi korak je prav gotovo navezovanje na lokalno problematiko. Drugi korak je vloga šole, kot pomembnega dejavnika pri načrtovanju lokalnega trajnostnega razvoja in naslednja možnost je uporabljanje šolske opreme in kompetenc šole v smeri trajnosti. Na ta način šola postane »temeljno središče družbe«, z odprtimi vrati, viri in znanjem in deli obveznosti z ostalimi subjekti lokalne skupnosti. Učitelji in učenci na ta način postanejo vidni in prepoznavni. Za učence pa takšen način dela pomeni »vajo« za njihovo vlogo aktivnih državljanov v prihodnosti.

Kriteriji kakovosti na področju sodelovanja v lokalni skupnosti

- Šola vključi lokalno skupnost kot vir za poučevanje/učenje.
- Šola uporablja lokalno skupnost kot prizorišče za resnična dejanja.
- Šola omogoči lokalni skupnosti, da se nanjo obrača s problemi in ji služi kot »lokalno središče«.

15. Kriteriji kakovosti na področju mrež in partnerstva

Primer

Lokalna skupnost je želela vse svoje šole (50) vključiti v mrežo, ki bi naj skupaj z univerzo imela pomembno vlogo v skupnosti. Najprej so izvedli usposabljanje učiteljev (dva iz vsake šole), ki naj bi imeli pomembno vlogo kritičnega prijatelja pri motiviranju in vodenju kolegov. S pomočjo lokalne skupnosti je ta skupina kritičnih prijateljev skupaj z univerzo oblikovala skupino, ki je posredovala pri začetnem sodelovanju med šolami.

Šole so vstopale v partnerstvo na podlagi geografske bližine ali v nekaterih primerih tudi glede na interes za posamezna področja VITR. Partnerstvo je bilo vzpostavljeno na ravni ravnateljev, učiteljev in učencev. Neka šola je npr. želela pomoč pri oblikovanju akcijskega načrta za vključevanje VITR v poučevanje. Zahvaljujoč mreži so vzpostavili sodelovanje z drugo šolo, ki se je ukvarjala s tem področjem. V tem primeru so kritični prijatelji prevzeli vlogo posrednika informacij in izkušenj.

Druga skupina šol se je nahajala blizu mokrišča, ki naj bi ga priključili jezeru. Želeli so razviti VITR program, ki naj bi se osredotočil na to konfliktno situacijo. Kritični prijatelji so omogočili stik s ključnimi osebami v lokalni skupnosti: lastniki zemljišč, občino, organizacijo za ohranjanje naravne dediščine itd. To je vodilo k trajnemu sodelovanju ene izmed šol in organizacije za ohranjanje naravne kulturne dediščine.

Temeljna načela

Ključni vidik mreže in partnerstva je sistematičen razvoj in izmenjava izkušenj in informacij pomembnih za VITR. Mreža in partnerstvo se lahko odvijata na več

nivojih: mreža med lokalnimi šolami, mreža med šolami ter nevladnimi in vladnimi organizacijami na področju VITR (univerze, centri ali zveze z izkušnjami v izobraževanju učiteljev) ali mednarodne mreže.

Na ravni šole morajo biti pri oblikovanju in vzdrževanju mreže aktivni učitelji in učenci. Šole s tem pridobijo na več načinov – razvijajo proces poučevanja in učenja na podlagi izkušenj drugih izobraževalnih institucij, z razvijanjem mreže in partnerstva pa poglobljajo in razširjajo svoje izkušnje. Mreža pomeni dinamičen proces in ustvarja sinergijo vseh partnerjev.

Za državne in lokalne oblasti pomeni financiranje in zagotavljanje pogojev delovanja mreže in partnerstva med šolami velik izziv.

Kriteriji kakovosti na področju mrež in partnerstva

- Šola sodeluje z drugimi šolami in se pri tem razvija, izmenjuje in primerja informacije pomembne za VITR.
- Šola je del lokalne, nacionalne in mednarodne mreže, ki vzpodbuja učence k sodelovanju v smeri VITR .
- Šola išče povezave z institucijami, ki se ukvarjajo z izobraževanje za VITR.

Zahvala

Navdih in podatke za nastanek publikacije smo dobili v nacionalnih poročilih »Razvoj Eko šol, ki jih je pripravilo 13 članic projekta ENSI in SEED. Zahvaljujemo se za njihove dragocene prispevke. Avtorji nacionalnih poročil so: Syd Smith, Avstralija; Gunther Pfaffenwimmer, Avstrija; Willy Sleurs, Flamska skupnost v Belgiji; Soren Breiting in Finn Mogensen, Danska; Lea Houtsonen, Finska; Eugenia Flogaitis, Georgia Liarakou, Maria Daskolia, Grčija; Reiner Mathar, Nemčija; Nikolett Szeplàki in Attila Varga, Madžarska; Michela Mayer, Italija; Sun-Kyung Lee, Koreja; Astrid Sandås, Norveška; Mariona Espinet, Mercè Guilera, Rosa Tarín, Rosa M. Pujol, Spain - Catalonia; Evalotta Nyander, Sweden.

Pri pregledu delovne verzije gradiva je sodelovalo več priznanih strokovnjakov s področja izobraževanja. S svojimi dragocenimi pripombami so kot kritični prijatelji sodelovali pri nastanku končne verzije. To so bili: Roy Ballentyne, Avstralija; Daniella Tilbury, Avstralija; Günther Pfaffenvimmer, Avstrija; Peter Posch, Avstrija; Franz Rauch, Avstrija; Paul Hart, Kanada; Bob Jickling, Kanada; Kirsten Nielsen, Danska; Keld Nørgaard, Danska; Karsten Schnack, Danska; Attila Varga, Madžarska; Elisabetta Falchetti, Italija; Serena Recagno, Italija; Theresa Franquesa, Španija; Mercè Junyent Pubill, Španija – Katalonija; Johan Ohman, Švedska; William Scott, Velika Britanija; Stephen Sterling, Velika Britanija; Justin Dillon, Velika Britanija.

Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj so dosegljivi v naslednjih jezikih: katalonski, danski, francoski, nemški, madžarski, italijanski, španski.

Prevod v slovenščino sta pripravili mag. Majda Naji in Barbara Lesničar, strokovni pregled je opravila prof. ddr. Barica Marentič Požaxrnik. Gradivo je lektorirala Katarina Minatti.

Pričujoča publikacija je bistvenega pomena za šole, ki se želijo vključiti v Vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR). Prikazuje, kako osredotočenost na VITR pomaga razviti boljšo šolo za učence, učitelje, ravnatelje in lokalno skupnost. Publikacija bo pomagala šolam, ki se bodo VITR šele priključile, da bodo delo uspešno zasnovala ter k sodelovanju povabile ustrezne partnerje.

Izkušenim EKO ali VITR šolam bo publikacija v podporo tudi pri nadaljnjem razvoju in uspehu. Vključen je seznam kvalitativnih kriterijev, ki naj služi kot izhodišče za razprave in inovativnosti na področju VITR med šolskimi oblastmi, učitelji, ravnatelji, starši in učenci.

