

Pojmovanje trajnosti in njeno uresničevanje v realnem vrtčevskem okolju z vidika vzgojiteljic

Jurka Lepičnik Vodopivec

Univerza na Primorskem

jurka.lepicnik@pef.upr.si

Maja Mezgec

Univerza na Primorskem

maja.mezgec@pef.upr.si

Aleksandra Šindić

Univerza na Primorskem

aleksandra.sindic-radic@ff.unibl.org

Prispevek predstavlja del širše raziskave, v kateri se preučujeta pojmovanje trajnosti in njeno uresničevanje v realnem vrtčevskem okolju v vrtcih v Sloveniji, na Hrvaškem ter v Bosni in Hercegovini z vidika vzgojiteljic ter vzgojiteljev. V prispevku prikazujemo rezultate, ki se nanašajo na podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, pri izpolnjevanju katerega je sodelovalo 34 vzgojiteljic slovenskih vrtcev. V izhodišče smo postavili tridimenzionalni konstrukt trajnosti, ki vključuje okoljsko, socialno in ekonomsko dimenzijo. Uporabili smo kombinirano pedagoško raziskovalno paradigmo. Ugotovili smo, da so anketirane vzgojiteljice pri prepoznavanju tridimenzionalnega konstrukta trajnosti šibkejšie kot pri njegovem uresničevanju v realnem vrtčevskem okolju. Čeprav rezultatov ne moremo posploševati, lahko zaključimo, da je na tem področju nujno treba pristopiti k sistematičnemu in osmišljenemu vseživljenjskemu učenju, če želimo udejanjiti perspektivo Agende 2030.

Ključne besede: trajnost, razumevanje, uresničevanje, vzgojitelj/-ce

Uvod

Kljub razlikam v definiciji tega pojma je splošno razširjeno razumevanje, da je trajnostni razvoj tisti, ki zadovoljuje potrebe današnje družbe, ne da bi ogrožal potrebe prihodnjih generacij (World Commission on Environment and Development 1987), kar pomeni zadovoljevanje osnovnih človekovih potreb, doseganje ter ohranjanje pravičnosti in spoštovanje socialnih ter kulturnih razlik in varovanje okolja (UNESCO 2016). Koncept je bil na začetku identificiran z ekološko trajnostjo, sčasoma pa je presegel ekološke okvire, saj so se poleg okoljske razvijale tudi druge dimenzije, še zlasti socialna in ekonom-

ska dimenzija. Koncept trajnostnega razvoja, ki vsebuje vse tri omenjene dimenzije, je zastopan v številnih sodobnih definicijah in raziskavah o trajnosti (Årlemaln-Hagsér, Berg in Sandberg 2018; Breßler in Kappler 2017; Siraj-Blatchford in Pramling Samuelsson 2016).

Organizacija združenih narodov je septembra 2015 sprejela Agendo 2030 za trajnostni razvoj, ki uravnoteženo združuje tri razsežnosti trajnostnega razvoja – ekonomsko, socialno in okoljsko, ki so prepletene med 17 cilji trajnostnega razvoja. Agenda 2030 je univerzalna; njene cilje bo treba doseči do leta 2030 in jih bodo morale uresničiti vse države sveta. Tudi Slovenija se je zavezala vsem 17 ciljem trajnostnega razvoja in sprejela številne operative dokumente za doseganje navedenih ciljev, med drugim tudi uresničevanje Agende 2030 (Ministrstvo Republike Slovenije za kohezijo in regionalni razvoj b.l.).

Mikulec (2023) ugotavlja, da je vseživljenjsko učenje ključno za doseganje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja, kar podkrepi z navedbo utemeljitev, ki jih povzame iz UNESCO-vega priročnika *Making Lifelong Learning a Reality*, ki v ospredje postavlja holistično razumevanje vseživljenjskega učenja, ki spodbuja aktivno državljanstvo (participacijo državljanov v civilni družbi in političnem življenju), izboljšuje zaposljivost, spodbuja zdravje in blaginjo državljanov, spodbuja kulturno razumevanje, krepi kohezivnost v skupnosti ter tako pomembno prispeva k trajnostnemu razvoju. Avtorji dodajajo, da holistično razumevanje vseživljenjskega učenja vključuje vse starostne skupine in vsem ljudem, ne glede na njihovo poreklo, omogoča: priložnosti za izobraževanje in učenje; vse ravni izobraževanja (od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih) ter povezave med njimi; vse modalitete učenja in izobraževanja (formalno, neformalno in informalno/priložnostno); vse sfere ter prostore učenja in izobraževanja (šole, družine, skupnosti, delovna mesta, knjižnice, muzeji, spletne platforme izobraževanja na daljavo). Obenem vzpostavlja mostove med formalnim, neformalnim in informalnim izobraževanjem (Mikulec 2023).

Izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev na dodiplomski ravni sodi med najučinkovitejše načine promocije trajnostnega razvoja. Če bodo bodoči učitelji in vzgojitelji sprejeli holistično paradigmo razumevanja vseživljenjskega učenja ter bodo okoljsko vzgojo implementirali v izvedbene kurikule z uporabo pedagoških strategij, povezanih s kakovostjo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, lahko pričakujemo, da bodo prihodnje generacije sposobne oblikovati svet, ki bo trajnostno naravnani (UNESCO 2005). To potrjujejo tudi Elisa Chaleta idr. (2021) in dodajajo, da se tudi univerze soočajo z različnimi izzivi in da imajo poleg tega, da prispevajo k znanju in inovativnim rešitvam, pomembno vlogo pri ozaveščanju prihodnjih generacij.

Mikulec (2023) med modeli vseživljenjskega učenja, opirajoč se na Friman-
nssona (2006), Lisbeth Lundahl (2016) in Rubensona (2006), med drugim iz-
postavlja nordijski model vseživljenjskega učenja, ki kljub globalnim priti-
skom ohranja prvotno ogrodje vseživljenjskega učenja in, kot ugotavlja Gre-
en (2021), v ospredje postavlja predšolsko vzgojo ter izobraževanje odraslih.

Značilnosti vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (v nadaljevanju VITR) v slovenskem nacionalnem kontekstu

Konec prejšnjega stoletja je bila opažena potreba po izobraževanju za trajno-
stni razvoj (VITR) in s tem poudarjen pomen vključevanja vsebin s področja
trajnostnega razvoja v predšolsko vzgojo (United Nations 1993) ter oblikova-
nja tovrstnih programov za predšolske otroke (UNESCO 2005), saj so otroci že
v zgodnjem otroštvu sposobni spoznavati elemente trajnosti (Enghdal 2015).
Da bi bila vzgoja za trajnostni razvoj v zgodnjem otroštvu učinkovita, je po-
trebno, da vzgojitelji prepoznajo pomen VITR in svojo vlogo pri tem v zgo-
dnjem otroštvu (Bahtić in Višnjić Jevtić 2020).

Slovenija ima razmeroma bogato tradicijo trajnostnega razvoja. V 70. in 80.
letih 20. stoletja je bil velik poudarek na ozaveščanju javnosti in stroke o po-
trebi po izboljšanju odnosa družbe ter posameznika do narave in človeko-
vega okolja. Slovenija je leta 2007 sprejela »Smernice vzgoje in izobraževanja
za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževa-
nja« (Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport 2007), ki med drugim
opredeljujejo ključna področja in cilje trajnostnega razvoja od predšolske
vzgoje do univerze. Njihov glavni namen je poudariti pomen izobraževanja
za trajnostni razvoj in prikazati možnosti za doseganje trajnostnega razvoja v
formalnem, neformalnem ter priložnostnem učenju. »Smernice« opredelju-
jejo, kako se bodo dosegali cilji izobraževanja na različnih ravneh, in poudar-
jajo (str. 4):

- medpredmetno povezovanje oz. prepletanje dejavnosti, učnih vsebin
ter problemske in projektne naravnosti pouka;
- navajanje otrok/učencev/dijakov na celostno, sistematično, samostoj-
no, objektivno, stvarno in kritično mišljenje;
- razvijanje demokratičnih vrednot in demokratičnih načinov vplivanja
na družbeni ter gospodarski razvoj;
- motiviranje in spodbujanje otrok/učencev/šolcev k aktivnemu dr-
žavljanstvu ter spodbujanje prepričanja, da lahko osebne odločitve in
majhni koraki v pravo smer pomembno prispevajo k trajnostnemu ra-
zvoju;

- šolski vzgojni načrt kot obvezna sestavina letnega delovnega načrta, katerega cilja sta med drugim pozitivna življenjska naravnost otrok/dijakov/študentov in priprava na življenje v skupnosti;
- ustvarjanje in negovanje dobrega, ustvarjalnega in sodelovalnega vzdušja v vrtcu in šoli;
- kakovostno komunikacijo med strokovnjaki v vzgoji in izobraževanju z otroki/dijaki/študenti, ki vključuje spoštljiv odnos med njimi;
- vplivanje na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok/dijakov/študentov, ki zagotavljajo trajnostni razvoj;
- uvajanje pristopov, ki omogočajo odkrivanje kratkoročnih in dolgoročnih, domačih in globalnih, ekoloških, socialnih, kulturnih in političnih posledic, nasprotujočih si interesov posameznikov in skupin ter odločitev in dejanj;
- spoznavanje kulturne dediščine in tradicionalnih znanj lastnega naroda ter človeštva in spodbujanje medkulturnega dialoga;
- zagotavljanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnjakov za ustvarjanje učinkovitega okolja za učenje ter uveljavljanje učnih metod, ki bodo uresničevale načela in cilje trajnostnega razvoja;
- vključevanje vseh udeležencev pedagoškega procesa: otrok/učencev/dijakov, študentov, učiteljev in drugih delavcev šole pri doseganju ciljev trajnostnega razvoja;
- sodelovanje z občinsko skupnostjo, državnimi institucijami, gospodarskimi organizacijami ter nevladnimi organizacijami in društvi ter povezovanje že obstoječih pobud na področju okoljske vzgoje in izobraževanja;
- medsebojno povezovanje vrtcev oz. šol na nacionalni in mednarodni ravni;
- izvajanje šolskih in obšolskih dejavnosti ter pobud za doseganje trajnostnega razvoja in
- dosledno samoevalvacijo doseganja zastavljenih ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Poleg »Smernic vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja« je temeljni dokument za delo v vrtcih *Kurikulum za vrtce* (Bahovec, Bregar Golobič in Kranjc 1999). Vključevanje predšolske vzgoje v sistem vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj temelji na splošno sprejeti tezi, ki pravi, da sta ustrezni pomoč in spodbuda predšolskim otrokom temeljni pogoj za kasnejši razvoj občutljivosti ter zavesti o trajnostnem razvoju.

Ob upoštevanju vsega navedenega smo želeli raziskati, kako vzgojiteljice in vzgojitelji v Sloveniji razumejo koncept trajnosti ter nekatere dejavnike, ki kažejo na uporabnost vzgoje za trajnostni razvoj v zgodnjem otroštvu.

Cilj raziskave je preučiti razumevanje koncepta vzgoje za trajnostni razvoj v skladu s tremi dimenzijami trajnosti (okoljska, socialna in ekonomska vzdržnost) ter raziskati njihovo uporabo v kontekstu vrtca. Za raziskovanje razumevanja pojma trajnost z vidika vzgojiteljev in vzgojiteljic smo uporabili kvantitativni in kvalitativni pristop.

Metodologija

Delo je rezultat obsežnejšega mednarodnega raziskovalnega projekta, realiziranega v študijskem letu 2020/2021, ki smo ga izvedli v Sloveniji, na Hrvaškem ter v Bosni in Hercegovini. V tem prispevku so prikazali delni rezultati, pridobljeni z anketnim vprašalnikom, ki ga je izpolnilo 34 vzgojiteljic iz vrtcev v Sloveniji. Predstavljena raziskava ima kombiniran raziskovalni pristop (gre za sekvenčno kombiniran/kvalitativni in kvantitativni pristop) (Teddlie in Tashakkori 2009).

Metode

Pri kvalitativnem pristopu je bila uporabljena analiza vsebine esejev (odgovorov na odprta vprašanja) samostojno ali s pomočjo taksonomije znanja SOLO (Biggs in Collins 1982), pri kvantitativnem pristopu pa deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja. Podatki so bili statistično obdelani s programom SPSS.

Sodelujoči v raziskavi

V raziskavi je sodelovalo 34 anketirank. Več kot polovica vzgojiteljic (55,9 %) ima visokošolsko izobrazbo, 20,6 % jih ima opravljen magistrski študijski program 2. stopnje, enako število jih ima srednješolsko izobrazbo (20,6 %), 2,7 pa višjo izobrazbo. Največ vzgojiteljic (44,1 %) dela v vrtcu v manjšem mestu z do 50.000 prebivalci, na podeželju jih dela 38,2 %, v srednje velikem mestu (50.000–150.000 prebivalcev) 11,8 %, v večjem mestu (več kot 150.000 prebivalcev) pa 5,9 % vzgojiteljic. Več kot polovica anketirank (55,9 %) se je v zadnjih petih letih udeležila izobraževanja s področja trajnostnega razvoja. 64 % vzgojiteljic je bilo na izobraževanje napotenih s strani vrtca, 35,3 % pa se jih je izobraževalo samoiniciativno. Kar 44,1 % anketirank se v zadnjih petih letih ni izobraževalo s področja vzgoje za trajnostni razvoj.

Instrument, uporabljen v raziskavi, smo izdelali na podlagi lestvice OMEP ESD (World Organization for Early Childhood 2019). Gre za avtorski spletni

vprašalnik (ESD_3_countries), ki je vseboval dva sklopa vprašanj. Prvi sklop je sestavljen iz vprašanj izbirnega tipa s postavkami za oceno intenzivnosti strinjanja vzgojiteljev in vzgojiteljic. Drugi sklop je sestavljen iz vprašanj odprtega tipa.

Glede na to, da nas je zanimalo razumevanje koncepta trajnosti vzgojiteljev in vzgojiteljic, je bilo *raziskovalno vprašanje*, ki smo si ga zastavili v kvalitativnem delu raziskave:

Kako in na kateri ravni vzgojitelji razumejo koncept trajnosti?

V kvantitativnem delu raziskave pa smo postavili *hipotezo*:

Pričakujemo, da vzgojitelji in vzgojiteljice v realnem vrtčevskem okolju spodbujajo vse tri dimenzije trajnosti.

Rezultati in interpretacija

Razumevanje koncepta trajnosti

Odgovori so bili kodirani na podlagi Biggsovega in Collinsovega (1982) modela SOLO (struktura opazovanih učnih izidov) (preglednica 1). Orodje SOLO je sestavljeno iz petih ravni razumevanja: predstrukturalne ravni, unistrukturalne ravni, multistrukturalne ravni, relacijske ravni in razširjene abstraktne ravni. Druga in tretja raven predstavljata kvantitativno raven razumevanja, četrta in peta pa kakovost ter globino razumevanja.

Izhajajoč iz dejstva, da je razumevanje koncepta trajnosti bistveno za spodbujanje trajnosti v kontekstu vrtca, smo želeli ugotoviti, kako in na kateri ravni vzgojiteljice razumejo ta koncept.

Da bi razumeli, kako in na kakšni ravni razumejo koncept trajnosti, smo njihove odgovore analizirali in kodirali s pomočjo SOLO taksonomije znanja (Biggs in Collins 1982). SOLO taksonomija temelji na celostnejši oceni ravni razumevanja. Vsebuje naslednje stopnje ali ravni: predstrukturalno – informiranost brez vpogleda ali informiranja; pripravljalna stopnja, ko sodelujoči še nima pravega znanja; enostrukturalno – konkretno, vendar minimalistično razumevanje področja, osredotočeno na eno konceptualno vprašanje v kompleksnem primeru; sodelujoči upošteva en vidik; večstrukturalno – razumevanje meja, ne pa sistemov, omejeno razumevanje več sestavin, neorganizirana zbirka zamisli ali pojmov o določenem vprašanju brez zmožnosti povezovanja; sodelujoči pozna več vidikov, vendar jih še ne zna povezati in pravilno razložiti; povezovalno/odnosno – povezovanje dejstev, teorije, dejanj in namena; razumevanje več sestavin, ki so konceptualno strnjene; uporaba kon-

Preglednica 1 Razvrstitev odgovorov anketiranih o razumevanju koncepta trajnosti

SOLO raven	Primeri odgovorov anketiranih
Prestrukturana raven – brez idej (<i>Pre-structural level – no idea</i>)	Super (odgovor anketiranke 14).
Enostrukturalna raven – ena ideja (<i>Uni-structural level – a single idea</i>)	Trajnostni razvoj definiram kot področje razvoja, kjer posameznika okoljsko vzgajamo (skrb za okolje) (odgovor anketiranke 12).
Multistrukturalna raven – več idej (<i>Multi-structural level – several ideas</i>)	Splošna skrb za okolje, biološka raznovrstnost, pozitiven razvoj človeka (odgovor anketiranke 16).
Relacijska raven – povezanost idej (<i>Relational level – related ideas</i>)	Trajnostni razvoj je nekaj, kar je za vse dobro. Preko aktivnosti, ki vključujejo to tematiko, se dotikamo varovanja okolja, boljše kakovosti življenja ... Zdi se mi zelo pomembno, da o tem učimo v vrtcu (odgovor anketiranke 3).
Širša abstraktna raven – kompleksne ideje (<i>Extended abstract level – extended ideas</i>)	—

cepta pri znanih problemih; sodelujoči poveže pomembne vidike, vendar le za dano situacijo; abstraktno/razširjeno – konceptualizacija na stopnji, ki presega obravnavano tematiko v dejanskem poučevanju, sposobnost posploševanja na novem področju; sodelujoči razume in poveže razne vidike, zna jih prenesti tudi na druge situacije, ker razume načelo ali zakonitost na abstraktni ravni. SOLO taksonomija je uporabna, kadar pri preverjanju in ocenjevanju poudarjamo kakovost odgovorov sodelujočih na odprta vprašanja.

Pri analizi odgovorov anketirank smo opazili, da manjkata dva odgovora; tako smo 32 odgovorov razvrstili s pomočjo SOLO taksonomije. Primer razvrščanja odgovorov je prikazan v preglednici 1.

Štiri anketiranke (12 %) so podale odgovor, ki ustreza predstrukturni ravni, torej brez idej o opredelitvi tega konstrukta. 13 izmed njih (41 %), kar je več kot tretjina vprašanih, konstrukt razlaga na enostrukturalni ravni, torej ga pojasnjuje z enim izrazom ali idejo. Anketiranke trajnostni razvoj najpogosteje pojasnjujejo skozi ekološko komponento ali pa ga vidijo kot vseživljenjsko učenje. Velikokrat izpostavljajo socialno komponento in ekonomsko dimenzijo. 13 anketirank (41 %) si trajnostni razvoj razlaga z več pojmi. Razlaga trajnosti z več pojmi je pomembna zaradi kompleksne narave tega konstrukta. Dve anketiranki (6 %) sta povezali več pojmov in tako ta konstrukt popolneje in natančneje definirali (relacijska raven), medtem ko nismo opazili niti enega odgovora, ki bi bil na širši abstraktni ravni.

Z analizo odgovorov in ob upoštevanju kompleksnosti konstrukta smo ugotovili, da se je 15 anketirank (47 %), torej nekaj manj kot polovica vprašanih, približalo kompleksnejši in zadovoljivi opredelitvi tega konstrukta (več-

strukturna in odnosna raven). Opaziti je, da večina anketirank (82 %) ta koncept razume na enostrukturni ravni (41 %), prav toliko tudi na večstrukturni (41 %).

Pogosti *enostrukturni odgovori*, ki pojasnjujejo, da se trajnostni razvoj naša na trenutne potrebe z mislijo na prihodnost (odgovor anketiranke 18), čeprav so preprosti, kažejo na bistveno kakovost tega koncepta. Takšne odgovore je mogoče pojasniti tudi z dejstvom, da kljub številnim definicijam še ni globalnega konsenza o tem, kaj pomeni trajnostni razvoj (Rončević in Rafajac 2012), vzgojitelji pa se osredotočajo na ustaljeno interpretacijo trajnosti.

Trajnost pogosto razlagajo tudi kot *vseživljenjski proces, s katerim je treba začeti že v zgodnjem otroštvu in nadaljevati pozneje* (del odgovora respondentke 29), ter opažajo povezanost vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja (Borić, Jindra in Škugor 2008), nekatere anketiranke pa ta pojma enačijo.

Multistrukturna raven interpretacije koncepta trajnosti pomeni, da je kakovost znanja vzgojiteljev povprečna. Večina jih namreč pozna relevantna dejstva, čeprav ostajajo nepovezana in se pogosto navajajo osamljeni relevantni podatki (Biggs in Collins 1982). Na tej ravni po mnenju Biggsa in Collinsa (1982) tisti, ki imajo znanje, niso sposobni v celoti posploševati. Tako vzgojiteljice trajnost najpogosteje pojasnjujejo le z nekaterimi dimenzijami, predvsem z okoljsko dimenzijo, medtem ko sta socialna in ekonomska dimenzija zanemarjeni. Njihovi odgovori so usmerjeni predvsem v interpretacijo trajnostnega razvoja kot enodimenzionalnega (okoljska dimenzija) in redko tudi kot dvodimenzionalnega (okoljsko-socialna dimenzija) modela.

Primer odgovorov respondentk, značilnih za to raven: *Večja odgovornost vsega človeštva do narave v družbi kot celoti* (del odgovora respondenta 26). Tako opredelitev pojma bi si lahko razlagali tudi tako, da so vzgojiteljice izhajale iz izkušnje iz realnega vrtčevskega okolja in dela. V *Kurikulumu za vrtce* (Bahovec, Bregar Golobič in Kranjc 1999) so poudarjeno promovirani socialni in okoljski cilji, kar je, domnevamo, prispevalo k temu, da vzgojiteljice na podlagi teh spoznanj v opredelitvi trajnostnega razvoja izpostavljajo predvsem okoljsko in socialno dimenzijo.

Trajnost v realnem vrtčevskem okolju

Izhajali smo s predpostavke, da so v realnem vrtčevskem okolju z vidika vzgojiteljic zastopane vse tri dimenzije trajnosti. Podatki o izvajanju vzgoje za trajnostni razvoj in zastopanosti določenih dimenzij trajnosti v realnem vrtčevskem okolju temeljijo na podlagi odgovorov vseh respondentov in so predstavljeni v preglednici 2. V kontekstu optimalne podpore vzgoje za trajnostni

Preglednica 2 Spodbujanje določenih dimenzij trajnosti v realnem vrtčevskem okolju

Izrazitost	Dimenzija		
	Okoljska	Socialna	Ekonomska
Najmanj izrazita	1	1	2
Zmerno izrazita	10	13	19
Najizrazitejša	23	20	13

razvoj je precejšnje število respondentk (23 oz. 67,6 %) izjavilo, da vrtčevsko okolje, v katerem delajo, najizraziteje spodbuja okoljsko razsežnost trajnosti, več kot polovica anketirank (20 oz. 58,8 %) je tako ocenila tudi spodbujanje socialne razsežnosti trajnosti, več kot tretjina (13 oz. 38,2 %) pa je videla tudi spodbujanje ekonomske razsežnosti trajnosti. Majhno število anketirank meni, da ta podpora ni ustrezna: za okoljsko in socialno dimenzijo po ena anketiranka (2,9 %), za ekonomsko dimenzijo dve (5,9 %).

Na podlagi pridobljenih podatkov (preglednica 2) lahko ugotovimo, da anketiranke visoko cenijo spodbujanje vseh treh razsežnosti trajnosti v svojih institucijah in da kot najizrazitejše vidijo spodbujanje okoljske razsežnosti, sledi socialna in nato ekonomska razsežnost trajnosti. To napeljuje na zaključek, da medtem ko anketiranke pri opredeljevanju pojma trajnost običajno ne omenjajo vseh njegovih razsežnosti, so v praksi zaenkrat zastopane in implementirane vse razsežnosti, največkrat optimalno ali povprečno. Na podlagi predstavljenih rezultatov in njihove interpretacije lahko sklepamo, da je postavljena hipoteza dokazana.

Da pa bi bolje razumeli in videli spodbujanje vseh razsežnosti trajnosti, smo pristopili k analizi kvalitativnih podatkov (esej – odgovori anketirank).

Spodbujanje okoljske razsežnosti trajnosti prepoznamo kot najbolj zastopano razsežnost trajnostnega razvoja, ki se uresničuje z vzpostavljanjem poudarjenega stika otrok z naravo. Vzgojiteljice si prizadevajo, da bi otroci vzpostavili stik z naravo skozi različne vsebine in metode, kot npr.:

Sodelovanje z ekološkimi, lokalnimi kmetijami, zeleni dan na jedilniku, semena na vrtovih, sodelovanje v projektih, trajnostna mobilnost, eko žetev za eko življenje ... [Del odgovora anketiranke 15]

Na srečo je naš vrtec v okolju, kjer lahko izvajamo številne dejavnosti v naravi. Nekoliko manj izvajamo dejavnosti, ki so povezane z vrtnarjenjem, ampak s pripravo hrane [Del odgovora anketiranke 7]

V sodobnem načinu življenja so poudarjene težnja po zbliževanju z naravo (Šindić 2018) in aktivnosti, ki razvijajo pozitiven odnos do narave ter vplivajo

na oblikovanje zdravih navad (bivanje v naravi, zdravo prehranjevanje ipd.).

Spodbujanje okoljske razsežnosti trajnosti pogosto povezujemo s programom ekovrtca:

Kot že rečeno, smo EKO vrtec. Imamo svoj vrt, kjer pridelujemo zelenjavo, imamo sadike dreves. V neposredni bližini vrtca so njive, kjer vedno pogledamo, kaj raste ... [Del odgovora anketiranke 10]

Manjše število anketirank navaja aktivnosti, ki so povezane predvsem z ekonomsko razsežnostjo: »skrbno ločevanje odpadkov« (del odgovora anketiranke 28) in »čistilne akcije« (del odgovora anketiranke 30).

Z analizo odgovorov je bilo ugotovljeno, da večina anketirank spodbujanje socialne razsežnosti trajnosti razume kot spodbujanje strpnosti in razumevanja. »Prizadevamo si za spoštovanje, mir, nenasilno komunikacijo, spodbujamo enakost spolov, senzibilnost, empatijo« (del odgovora anketiranke 10). Ocenjujemo, da je pri tej dimenziji poudarjen humanistični vidik, ki je še posebej izpostavljen pri zmanjševanju neenakosti med otroki, spoloma in odraslimi, pri čemer ima »pomembno vlogo empatija« (del odgovora anketiranke 8).

Spoštovanje družinskih kultur, zlasti kultur manjšin in spoštovanje različnosti na splošno se pogosto navaja kot pomembno. Opozarja na dejavnosti, ki z individualiziranim pristopom k delu spodbujajo spoštovanje različnosti.

Če se osredotočim na svoje delo, imamo v skupini nekaj otrok, ki prihajajo iz drugih držav in tudi doma govorijo tuj jezik ... V vrtcu imajo ti otroci veliko pomoč pri vsakodnevni rutini (ponavljanje), imajo možnost opazovati in posnemati druge otroke iz skupine. V vrtcu vsakodnevno spodbujamo strpnost, prijateljstvo, spoštovanje, razumevanje drug drugega. Zato menim, da je vrtec zelo pozitiven začetek za otroke priseljencev ... [Del odgovora anketiranke 6]

Ena izmed pomembnih dimenzij individualizacije izhaja iz kulture družine, iz katere otrok izhaja (Šindić 2021), in je v nekaterih odgovorih prepoznana v kontekstu implementacije trajnosti v vrtčevskem okolju.

Nekatere anketiranke okolje, ki spodbuja socialno dimenzijo, opisujejo kot vključujoče in zapišejo:

Okolje mora biti zgledno za vse vpletene, mora biti spodbudno in učno okolje. Že v okolju se ne sme zaznati razlike med otroki pa tudi ne med

Preglednica 3 Povezanost zastopanosti promoviranja različnih dimenzij trajnosti

Dimenzije	Okoljska	Socialna	Ekonomska
Okoljska	1	0.386*	0.424*
Socialna		1	0.302
Ekonomska			1

Opombe * Korelacija je statistično pomembna na ravni 0,05.

odraslimi. Dejavnosti, ki jih kot vzgojitelji izvajamo, morajo biti in morajo pokazati otrokom, da se spoštujemo, da smo vsi enaki (ne glede na barvo kože, videz ipd.), da spoštujemo kulturo vseh vpletenih, da se težave in konflikti rešujejo na spoštljiv način ... [Del odgovora anketiranke 4]

Največje število anketirank je v svojem vrtcu prepoznalo povprečno spodbujanje ekonomske dimenzije trajnosti, čeprav navajajo številne in raznolike dejavnosti. »Poudarek je na varčevanju in recikliranju, te aktivnosti pa prepoznavamo pri varčevanju z vodo in elektriko, ločevanju odpadkov« (del odgovora anketiranke 19), »zbiranju surovin (papir, stari televizorji, radiji, tipkovnice, telefoni ...), pred poletjem, v zimskem času pa izdelava božičnih in novoletnih okraskov iz odpadnega materiala in prodaja teh za sklad vrtca« (del odgovora anketiranke 25). Veliko anketirank spodbujanje ekonomske trajnosti povezuje s programi ekovrtcev: »Vključeni smo v projekt eko vrtec, zbiramo star papir – pri tem nam pomagajo starši in sovaščani. Sodelujemo v humanitarnih akcijah ...« (del odgovora anketiranke 15).

Da bi ugotovili, ali obstaja statistična povezanost v ocenah spodbujanja določenih dimenzij trajnosti, smo izračunali Spearmanov korelacijski koeficient (preglednica 3). Uporabili smo Spearmanov korelacijski neparametrični test, ker smo ugotovili, da porazdelitev spremenljivk, ki spodbujajo razsežnosti trajnosti, statistično značilno odstopa od Gaussove krivulje (koeficienti Shapiro-Wilk).

Rezultati, prikazani v preglednici 3, kažejo na obstoj statistično značilne korelacije med promocijo okoljske in socialne razsežnosti ter med okoljsko in ekonomsko razsežnostjo (Spearmanov korelacijski koeficient je pomemben na ravni 0,05). Povedano drugače, če izobraževalci ocenijo, da je spodbujanje ene od dimenzij trajnosti bolj poudarjeno, je pričakovati, da bodo vrednotili tudi druge dimenzije trajnosti, in obratno, kar kaže na njihovo povezanost (Breßler in Kappler, 2017; Šindić idr. 2021).

Vzgoja za trajnost se mora začeti že v zgodnjem otroštvu, da bi otroci postali odrasli, ki izkazujejo odgovornost in skrb zase ter za druge (Lepičnik

Vodopivec 2006; Pearson in Degotardi 2009; Siraj-Blatchford, Mogharreban in Park 2016). Pri tem je pomembno situacijsko in kontekstualno učenje po modelu odraslih, staršev, vzgojiteljev, ki zahteva ustrezno strokovno usposobljene in trajnostno osveščene vzgojitelje ter učitelje (Pribishev idr. 2019) in izobraževalne programe, namenjene zgodnjemu učenju trajnosti (UNESCO 2005). Da bi to dosegli, morajo pedagoški delavci razumeti in v praksi vrtca ter šole udeležati vse dimenzije trajnosti (Borić, Jindra in Škugor 2008), s čimer sooblikujejo vrednote, vedenja in način življenja ljudi za prihodnost (UNESCO 2002; 2012).

Zaključek

Ugotovili smo, da vzgojiteljice v pedagoško prakso spontano vključujejo vse tri dimenzije trajnosti. Na ravni teoretskega razumevanja in definiranja koncepta trajnosti pa so nekoliko šibke. To je pravzaprav razumljivo, saj ugotavljamo, da področje ni podprto s sistematičnim izobraževanjem na temo trajnosti. Zato je treba v prihodnje razmisliti o vseživljenjskem učenju na tem področju in njegovem raziskovanju. Področje raziskovanja trajnosti in vseživljenjskega učenja za trajnostni razvoj še vedno velja za marginalno, manjka pa tudi ustrezen odnos do empiričnih raziskav na tem področju. Vinka Uzelac (2008) ugotavlja, da morajo vzgojitelji in učitelji po eni strani prispevati k boljšemu teoretičnemu razumevanju trajnosti, po drugi strani pa k učinkovitejšemu praktičnemu oblikovanju metod in strategij za trajnostni razvoj v praksi na vseh stopnjah izobraževanja, od vrtcev do univerz. Ivanka Buzov, Elena Cvitković in Nena Rončević (2020) pri tem izpostavijo pomen vseživljenjskega učenja in poudarjajo, da je za trajnostno prihodnost pomembno ozaveščanje, ki ga lahko dosežemo z izobraževanjem za trajnost že v procesu vseživljenjskega učenja od vrtca dalje. Ocenjujejo, da je cilj izobraževanja za trajnost ljudem pomagati razumeti soodvisnost življenja na Zemlji ter učinke dejanj in odločitev, povezanih z uporabo virov in dejavnikov, ki podpirajo ali ovirajo trajnostni razvoj. Uporaba koncepta trajnostnega razvoja v vsakdanjem življenju je dolg in zapleten proces. Predpostavka tega procesa je vsekakor izziv za modifikacijo, torej prilagajanje ali, natančneje, preobrazbo izobraževalnega sistema, ki se nahaja v specifičnem družbenem kontekstu (Sterling 2004). Dunja Anđić in Sanja Tatalović Vorkapić (2015) ocenjujeta, da koncept izobraževanja za trajnost zahteva spremembo, ki vključuje celosten pristop, integracijo razmišljanja in delovanja, predvidevanje sprememb ter raziskovanje alternativnih prihodnosti. Prav tako pa so pomembni učenje iz preteklosti, navdihujoča angažiranost v sedanjosti ter usmerjanje v razvoj prihodnosti in doseganje transformacije (UNESCO 2012). Ta proces zahteva

aktiven pristop k spreminjanju navad, ki temelji na znanstvenih dejstvih, in pristop, ki se nanaša na regulacijo in se osredotoča na potrebo po omogočanju, spodbujanju ter vključevanju ljudi in skupnosti v »premikanje« k trajnosti, pa poudarja Huckle (2006).

Literatura

- Andić, D. in S. Tatalović Vorkapić. 2015. »Kako mjeriti održivo ponašanje? Adaptacija i validacija Upitnika o održivom ponašanju.« *Revija za sociologiju* 45 (1): 69–97.
- Ärlemalm-Hagsér, E., B. Berg in A. Sandberg. 2018. »Economic Sustainability in Swedish Preschools: Preschool Teachers and Preschools as Political Economic Actors.« *Utbildning & Demokrati* 27 (2): 15–36.
- Bahovec, E., K. Bregar Golobič in S. Kranjc. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bahtić, K., in A. Višnjić Jevtić. 2020. »Young Children's Conceptions of Sustainability in Croatia.« *International Journal of Early Childhood* 52 (2): 195–211.
- Breßler, J., in S. Kappler. 2017. »A Systematic Review of Education for Sustainable Development.« Chemnitz Economic Papers No. 007, Chemnitz University of Technology, Faculty of Economics and Business Administration, Chemnitz.
- Biggs, J. B., in K. F. Collins. 1982. *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Borič, E., R. Jindra in A. Škugor. 2008. »Razumijevanje i primjena sadržaja cjelovitnog učenja za održivi razvoj.« *Odgojne znanosti* 10 (2): 315–327.
- Buzov, I., E. Cvitković in N. Rončević. 2020. »Prema mogućnostima implementacije obrazovanja za održivi razvoj na sveučilištu.« *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline* 29 (1): 3–25.
- Chaleta, E., M. Saraiva, L. Sebastião, M. Cid, A. Diniz, F. Leal, P. Quaresma in L. Rato. 2021. »University Teachers' Conceptions of the University and the Place of Sustainability.« *Sustainability* 13 (4): 1955.
- Engdhal, I. 2015. »Early Childhood Education for Sustainability: The OMEP World Project.« *International Journal of Early Childhood* 47 (3): 347–366.
- Frimannsson, G. H. 2006. »Introduction: Is There a Nordic Model in Education?« *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3): 223–228.
- Green, A. 2021. »Models of Lifelong Learning and Their Outcomes: How Distinctive is the 'Nordic Model' Now?« LLAKES Research Paper 70, Centre for Learning and Life Chances, London.
- Huckle, J. 2006. »Education for Sustainable Development: A Briefing Paper for the Training and Development Agency for Schools.« http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp.
- Lepičnik Vodopivec, J. 2006. *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: AWTS.

- Lundahl, L. 2016. »Equality, Inclusion and Marketization of Nordic Education: Introductory Notes.« *Research in Comparative & International Education* 11 (1): 3–12.
- Mikulec, B. 2023. »Modeli vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu in razvoj holističnega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji.« V *Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj*, ur. J. Lepičnik Vodopivec in M. Mezgec, 11–25. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport. 2007. »Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja.«
- Ministrstvo Republike Slovenije za kohezijo in regionalni razvoj. B. l. »Uresničevanje Agende 2030.« <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/uresnicivanje-agende-2030/>.
- Pearson, E., in S. Degotardi. 2009. »Education for Sustainable Development in Early Childhood Education: A Global Solution to Local Concerns?« *International Journal of Early Childhood* 41 (2): 97–111.
- Rončević, N., in B. Rafajac. 2012. *Održivi razvoj – izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet.
- Rubenson, K. 2006. »The Nordic model of Lifelong Learning.« *Compare* 36 (3): 327–341.
- Siraj-Blatchford, J., in I. Pramling Samuelsson. 2016. »Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education: An Introduction.« V *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*, ur. J. Siraj-Blatchford, C. Mojharreban in E. Park, 1–15. CHILD, zv. 14. Dordrecht: Springer.
- Siraj-Blatchford, J., C. Mogharreban in E. Park, ur. 2016. *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Dordrecht: Springer.
- Sterling, S. 2004. »Higher Education, Sustainability and the Role of Systemic Learning.« V *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice*, ur. P. B. Corcoran in A. E. J. Wals, 49–70. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Šindić, A. 2018. *Upoznavanje predšolske djece s okolinom i društvenom sredinom*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- . 2021. *Individualizacija u vaspitanju i obrazovanju na predškolskom uzrastu*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci; Ljubljana: Filozofski fakultet Univerziteta u Ljubljani.
- Šindić, A., K. Barbareev, M. Gavrilovski in J. Lepičnik Vodopivec. 2021. »Predispositions of Sustainable Behavior of Students of Initial Study for Educators.« *Journal of Elementary Education* 14 (3): 353–368.
- Teddlie, C., in A. Tashakkori. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- UNESCO. 2002. *Information and Communication Technologies in Teacher Education: A Planning Guide*. Pariz: UNESCO.
- . 2005. »Report by the Director-General on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme And UNESCO's Contribution To The Implementation Of The Decade; Draft International Implementation Scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014).« 172 EX/11. UNESCO, Pariz. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>.
- . 2012. *Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development*. Ženeva: United Nations Economic Commission for Europe.
- . 2016. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet; Creating Sustainable futures for All*. 2. izd. Pariz: UNESCO.
- United Nations. 1993. »Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development, Rio Declaration on Environment and Development, Statement of Forest Principles: The Final Text of Agreements Negotiated by Governments at the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), 3–14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil.« A/CONF.151/26/Rev.1. United Nations, New York.
- . 2015. »Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.« A/RES/70/1. United Nations, New York.
- Uzelac, V. 2008. »Theoretical-Practical Framework of Lifelong Learning for Sustainable Development«. V *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, ur. V. Uzelac in L. Vujičić, 27–55. Reka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. New York: United Nations.
- World Organization for Early Childhood. 2019. »The OMEP ESD Rating Scale (2nd ed.).« https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/2019-OMEP-ESD-rating-scale2ed.ENG_.pdf.

Conception of Sustainability and its Implementation in a Real Kindergarten Environment from the Point of View of Kindergarten Teachers

The paper is part of a wider research in which the concept of sustainability and its implementation in a real kindergarten environment in kindergartens in Slovenia, Croatia and Bosnia and Herzegovina are studied from the point of view of kindergarten teachers. In this paper, we present the results related to the data collected with a survey questionnaire, which was completed by 34 Slovenian kindergarten teachers. We started with a three-dimensional construct of sustainability, which includes environmental, social and economic dimensions. We used a combined pedagogical research paradigm. We

found that the interviewed kindergarten teachers are weaker in recognizing the three-dimensional construct of sustainability than in realizing it in a real kindergarten environment. Although we cannot generalize the results, we can nevertheless conclude that in this area it is absolutely necessary to approach systematic and designed lifelong learning if we want to implement the perspective of Agenda 2030.

Keywords: sustainability, understanding, implementation, kindergarten teachers