

1. Uvod

Slovensko šolstvo je preko posvetne ali svetne države doživljalo spremembe že od vsega začetka. Učitelji so »med scilo in karibdo« vzpostavljali svojo avtoriteto in avtonomnost. Sam sem še hodil v osnovno šolo pionirčkov, črno-belih (v slovarskem pomenu besede) učbenikov

in avtoritativnih učiteljev v smislu: »... ker tako piše v knjigi, ker sem jaz tako rekel, ker je to zgodovinska resnica ...«, če pa nisi verjel ali si celo ugovarjal, pa so ti prisolili tudi kakšno klobuto.

Učitelj je »prvo avtoriteto« gojil v odnosu do učencev, sodelavcev, staršev, šole v negativni smeri, saj je avtoriteta bila nedvomljiva, dogmatična, nedemokratska. Odnos med subjekti šole pa je bil bolj permisiven. To je bilo za učence slabše, učitelj pa ni imel težav! Skozi zgodovino je država s svojim vplivom oblikovala učitelje, ki so bili skrajno avtoritativni, kršili so dostojanstvo učencev in celo staršev. Druga skrajnost je t. i. »učencu prijazna šola«, kjer na račun učiteljeve avtoritete pridobiva »dobro počutje« učencev, kar vodi v nespoštovanje učiteljev in šole kot ustanove.

Učiteljeva »druga avtoriteta« predstavlja njegovo strokovnost, ki naj bi se z izobrazbo dvignila, a je tako kot »prva« pod nenehnim vplivom države, o čemer priča citat na začetku. Strokovna avtonomija učiteljev se lahko spremeni v heteronomijo vedno, kadar država želi uveljaviti svoj vpliv v šoli. Spreminjanje predmetnika, preobrazbe učnih vsebin, novi kurikuli niso vedno posledica zastarelosti starih in želje po implementaciji novih dognanj vzgoje in izobraževanja, temveč tudi posledica političnih sprememb v državi. Zgodovina se ponavlja! Tovrstne spremembe so se dogajale in se v večji meri dogajajo brez mnenja učiteljev, kar vpliva na njihovo avtonomijo in dolgoročno tudi avtoriteto.

2. Pogoji za učiteljevo kvalitetno delo

Šola bo pridobila na družbenem ugledu le, če bo zmogla dajati več kot v preteklosti in boljše (drugače) kot daje danes. Uspešnost šole je predvsem odvisna od učiteljev, ki oblikujejo šolske dejavnosti. Ravnanje učitelja v šolski javnosti oblikuje njegov lik.

Prvi pogoj je **učiteljeva profesionalnost** – znanja in vrednote, iz katerih oblikuje svojo storitev – pouk. Predpogoj za to je zahtevana vsa ustrezna izobrazba za zasedbo delovnega mesta. Bistvo pouka je njegova kreacija v različnih pogojih. Pouk je enkrat in v popolnoma enaki meri neponovljiv, ker se pogoji, v katerih nastaja, spreminjajo. Učenci so nepredvidljivi; lahko sodelujejo ali pa določeno obliko pouka zavračajo. Profesionalen učitelj pouk prilagaja novim situacijam. Zato je kvalitetno poučevanje nenehno inoviranje, ki ga zmore le dober in motiviran učitelj.

Za uresničitev opisanega pogoja je učitelju potrebno zagotoviti **strokovno avtonomijo**³, ker je poučevanje učinkovito le, če je avtonomno. Vsaka določenost in odvisnost (učni načrt, učbenik, delovni zvezek ...) zmanjšuje pogoje za ustvarjalnost (inovativnost) in povečuje verjetnost rutinskega dela.

Posledica učiteljeve avtonomije je prevzemanje **učiteljeve odgovornosti** za doseganje ciljev učencev in šole. Odgovornost je v sorazmerju med dejanji in posledicami. Če pričakujemo ¹ **avtonomija** je *samostojno upravljanje določenega ozemlja v okviru države, samouprava*: doseči, imeti, izgubiti avtonomijo; politična avtonomija dežele / univerzitetna avtonomija // knjiž. *neodvisnost, samostojnost*: zagotovljena je avtonomija osebnosti; avtonomija umetniškega ustvarjanja (Vir: SSKJ). Avtonomen učitelj deluje samostojno in neodvisno.

² **heteronomija** je *odvisnost, nesamostojnost, podrejenost*: avtonomija in heteronomija v medčloveških odnosih; gospodarska, politična heteronomija, filoz. heteronomija volje *ravnanje ali hotenje, ki ne izhaja iz zavestnega prepričanja, ampak iz tujih pobud* (Vir: SSKJ).

³ **Kaj je učiteljeva strokovna avtonomija?** *Je poučevanje učne snovi (koristne za učence), s takšno učno metodo (zanimivim načinom dela), da bodo vidni rezultati, odkrita moja in učenčeva ustvarjalnost in posledično prevzeta moja in učenčeva odgovornost za rezultate dela* (Zbirnik anonimne ankete učiteljev OŠ Frana Kranjca).

odgovorno ravnanje, morajo biti definirana dejanja, posledice in razmerja med njimi. Potem so rezultati opravljenega dela predvidljivi, prav tako je predvidljiv najpomembnejši element za posameznika – varnost.

Slika 1: Kvalitetno delo učitelja je v medsebojni soodvisnosti treh dejavnikov – pogojev (Čotar, 2003).

3. Avtonomnost učitelja v teoriji

Vsakdo, ki podpira svobodno družbo, podpira tudi akademsko svobodo šolskih učiteljev in učencev. Razvoj demokracije pa zahteva širitev akademske svobode v šolah za učitelje in učence. Kdo bi lahko bil proti tej akademski svobodi? Pritiski obstajajo s strani administracije, staršev, interesnih skupin, negativne nastrojenosti družbe do šole in učiteljev. Bojkot in posmeh se prav tako lahko pričakuje pri učitelju, ki izpolnjuje vse dolžnosti, ki mu jih »naloži« sistem.

Avtonomijo učitelja določajo naslednji dejavniki:

- stopnja decentralizacije šole,
- organizacija šolskega dela v danih pogojih,
- ravnateljev način dela (Hozjan, 2004).

Avtonomen učitelj je svoboden pri izbiri metod, oblik in sredstev vzgojno-izobraževalnega dela, učencu nudi sodelovanje pri izbiri in načrtovanju vsebine pouka. Svoboda pa je tudi v tem primeru omejena, saj je učitelj odgovoren za rezultate svojega dela – znanje učencev, njihovo motivacijo za delo, izbrane metode in oblike dela. Ta odgovornost se razlikuje od položaja učitelja kot uslužbenca. Kot uslužbenec ni odgovoren za napake v programu, kot učitelj strokovnjak pa je odgovoren strokovnim organom, inštitucijam in sokolegom. Vse to pogojuje odmik učitelja od želje po avtonomnosti.

Pri uvajanju **novosti** v šolski sistem, kjer je učitelj v položaju kot uslužbenec, je za pripravo inovacij odgovoren strokovni »vrh« v hierarhiji šolskega sistema. Učitelj, ki je v prvi vrsti strokovnjak, lahko sam uvaja določene novosti v šolsko delo. Za to pa je potrebna njegova avtonomija. Naslanja se lahko na konzulenta. Konzulent je oseba s strokovno avtoriteto, ki ima ugled, znanje in je strokovnjak za predmetno področje, ki ga pokriva. Njegova naloga je usmerjanje in spreminjanje strokovnega dela učitelja s priporočili. Kvalitetna sprememba dela v razredu pa ostaja na odgovornosti učitelja. Razen pomoči konzulenta pri vprašanih avtonomije in strokovnosti je potrebna ustrezna učiteljeva izobrazba in usposobljenost, materialni pogoji in ustrezno nagrajevanje.

1. Profesionalna

usposobljenost

3. Avtonomno

odločanje 2. Odgovorno

ravnanje

Učni proces je sestavljen iz etap, ki jih razdelimo na **pripravo učne snovi, podajanje novega učiva, preverjanje in ocenjevanje znanja**. Tudi ob teh etapah se pojavi vprašanje učiteljeve avtonomije – ali naj bo učitelj usposobljen tudi za programiranje (avtonomnost učitelja za pripravo učnega programa, saj bo v tem primeru pri svojem delu bolj odgovoren). V primeru, da vsak učitelj dela svoj program, je težko v znanju učencev ugotoviti neko skupno rdečo nit. Povečevanje usposabljanj učiteljev o izdelavi programa vpliva obratno sorazmerno na realizacijo tega programa. V prid usposabljanja učitelja za realizacijo programa in proti programiranju in realizaciji priča pomanjkanje sposobnosti učiteljev za evalvacijo (pomanjkanje inštrumentarija) in odpor učiteljev, da bi se usposabljali v programiranju. Dober učitelj bi moral od zunaj posredovan program prilagoditi specifičnim potrebam in ga realizirati.

Strokovne avtonomije tudi ne gre absolutizirati. To bi lahko privedlo do nekontroliranega dela učitelja, pomanjkanje skupnega imenovalca pri znanju učencev, kajti vsak učenec bi se učil le to, kar bi ga zanimalo. Vsebine bi postale izključno izbirne. Pri tem problemu priskoči na pomoč šolski sistem s splošnimi predpisi. Učitelju na šoli pa je vendarle potrebno dati proste roke na tistih področjih, kjer ne more priti do rušenja družbenega in šolskega sistema.

4. Avtonomija in heteronomija učitelja – osebne izkušnje 2008

Kot učitelj čutim več **avtonomije** pri izvajanju pouka v naslednjih primerih:

- sam se odločam, kateri učbenik bom izbral, kateri delovni zvezek (če bom sploh katerega);
- sam se odločam o oblikah in metodah dela v razredu in občasno tudi skupaj s starši;
- sam predlagam aktivnosti pri interesnih dejavnostih, odločam se o potrebi svetovalnih ur za učence;
- prostovoljno se odločam za sodelovanje pri različnih projektih, ki me zanimajo;
- sam izbiram seminarje, študijske skupine (udeležujem se jih po lastni presoji);
- prispevke v obliki člankov, ki so bili doslej objavljeni v strokovnih revijah, pišem brez vpliva strokovnih sodelavcev in nadrejenih;
- na svoji spletni strani objavljam vsebine, ki se mi po lastni presoji zdijo primerne zaučence in starše;
- novi učni načrt za zgodovino v 7. razredu, ki bo začel veljati v šolskem letu 2009/2010, omogoča avtonomno delo v 2/3 učnih vsebin, ki so izbirne in ne pridejo v poštev pri NPZ-ju. Te ure bo učitelj lahko izkoristil povsem svobodno: s projekti, ki bodo končno postali del pouka, informatizacijo pouka (več dela z IKT – pouk v spletni učilnici), terenskim delom ...

Fleksibilen predmetnik omogoča bolj strnjen pouk (dneve dejavnosti ali vsaj blok ure).

Uvajanje t. i. formativnega spremljanja učenčevega napredka in dosežkov, kjer učitelj ne izhaja iz »dirigiranih« učnih vsebin, ciljev, standardov znanj, ampak je usmerjen potrebam in željam učencev.

V vlogi učitelja v razredu se počutim dobro, verjamem pa, da si moraš avtonomijo, avtoriteto in spoštovanje izboriti predvsem sam.

5

Slika 2: Naslovnica programa za formativno spremljanje učenca (Vir: ZRSŠ, 2007)

Heteronomijo – utesnjenost čutim predvsem v »upravnih postopkih«, ki smo jih učitelji deležni v zadnjem času:

- uvrstitev poklica učitelja med javne uslužbence nas je degradirala na raven birokrata, ki glavnino svojega dela opravi tekom uradnega delovnega časa v pisarni in ne v razredu!? Učitelji se moramo ukvarjati z birokratskim dokazovanjem svojega dela (preštevanje delovnih in pedagoških ur, ki smo jih »dolžni« v letni fond manjkajočih ur, obvezna mesečna oddaja pregledne evidence opravljenega dela in dejavnosti);
- s strani države ni enotnih navodil glede vodenja tovrstnih evidenc, zato je vsaka šola oz. ravnatelj »avtonomen«, ima svoja merila;
- v slučaju kršitev pravilnika o pravicah in dolžnostih učenca v osnovni šoli postane učenec – kršitelj dobresedno »stranka v upravnem postopku«;
- poplava spreminjajočih se zakonov in pravilnikov v osnovni šoli, ki jih mora učitelj dobro poznati zaradi obveznosti in pravic, ki so tam zapisane. Napisani so v učitelju tujem »pravniškem jeziku«;

Delo in življenje učitelja se vse bolj formalizira, država posega v življenje šole z vedno več zakoni, ki učitelju ukazujejo, kaj sme in česa ne.

»Bolj centraliziranega in dirigiranega sistema do sedaj še ni bilo. To je pravi Big Brother. Tu ni možnosti nobene avtonomije. Vedno jo je bilo zelo malo, ampak zdaj je res ni. Sistem je sam sebi namen. Učitelji se morajo ukvarjati z birokratskim dokazovanjem svojega dela in so premalo z otroki. Morali bi jih razbremeniti upravnih postopkov.«

(Dušan Merc, Šolski sitem je pravi Big Brother, Žurnal24, 2008).

6

5. Moč (avtoriteta) in odgovornost na ravneh vzgojnoizobraževalnega procesa

Pogoj za razmejevanje moči med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa opredeljuje teza, da je odgovornost pogoj, ki mora biti zakoreninjen v učitelju, učencu in starših. Vpliva na motivacijo in učne dosežke, razmišljanje, doživljanje, ravnanje učitelja in učenca v razredu (Rupnik Vec, 2007).

V učni situaciji morata učitelj in učenec razmejiti vsak svojo odgovornost z določitvijo jasnih mej – pravil, ki morajo biti jasno zapisana na vidnem mestu v učilnici. Z njimi morajo biti seznanjeni tudi starši. Te »meje« so pogoj za razdelitev odgovornosti med subjekti vzgojnoizobraževalnega

procesa in pogoj za avtoriteto (»moč«) učitelja, starša in učenca. S tem je jasno določena avtonomija učitelja in šole. Avtoriteta in odgovornost imata tri ravni:

- državna šolska politika, ki je določena s šolsko zakonodajo;
- posamezna šola, ki politiko določa v svojem vzgojnem načrtu;
- udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa so: učitelj, učenec, starši (pravila so zapisana v »učni pogodbi«).

6. Nekaj vprašanj, na katere je vredno iskati odgovore

Kakšno je poslanstvo učitelja?

Osnovno poslanstvo učitelja je v iskanju učnih metod in postopkov, ki učencu dajo uporabna znanja. Za doseg tega cilja se avtonomen učitelj sme ustaljenemu sistemu, ki v določenih segmentih ne prinaša uspeha, tudi upreti. Avtonomen učitelj argumentirano zagovarja svoje stališče poučevanja, ki izhaja iz njegove strokovne avtonomije.

Kako je z avtonomnostjo udeležencev javne šole?

Javna šola naj bi bila »socialna ustanova« v smislu enakopravnosti vseh sodelujočih (učenci, učitelji, ravnatelj, starši ...). Vsak subjekt šolskega procesa naj bi bil »nedotakljiv« (avtonomen) v smislu poseganja v njegovo dostojanstvo, ker je vsak udeleženec »strokovnjak na svojem področju«. V trenutku, ko začne kdorkoli (starši, ravnatelj ...) posegati v strokovne in pedagoške odločitve kogarkoli (npr. učitelja, pedagoške službe ...) je avtonomije in dostojanstva udeleženca v pedagoškem procesu konec.

Slika 3: Pravo razmerje med avtonomijo in regulacijo (Vir: <http://www.gapingvoid.com> in Plevnik, 2007).

Ne morem se odločiti:

Več avtonomije

ali več regulacije?

Kaj pa kompromis?

Več avtonomne

regulacije?

7

Kakšna je vloga javne šole in današnja učiteljeva avtonomnost v njej?

Javna šola je danes nekakšen reproduktivni sistem vrednot naše družbe, ki naj bi »proizvedel« »dobrega« državljana. Zato je ta sistem močno nadzorovan s strani družbe (staršev, medijev ...), države (ravnatelj, inšpektorat ...), občine (samo OŠ). Učiteljevo delo mora biti znotraj področij stroke (BIO, ZGO, svetovalna služba ...), kar se tiče pedagoškega dela z otroki (ne glede vodenja!), avtonomno! Politika, država (preko ravnatelja, inšpektorja), starši se ne smejo vtikati v način poučevanja nekega predmeta ali dejavnosti. Ocenjujejo se lahko

učiteljeve metode, odnosi z učenci itd. Način poučevanja pa lahko ocenjuje le stroka. To je osnovni pogoj za avtonomnost stroke in pluralnost šole. Pri neomajni strokovnosti učitelja je nepomemben tudi njegov svetovni nazor.

Kakšna je avtonomnost današnje šole?

Ob koncu osnovnošolskega izobraževanja učenci pišejo nacionalno preverjanje znanja (NPZ) iz treh predmetov. To pomeni, da od njih pričakujemo nek »output« znanja. NPZ je zato kontrola »outputa« učenčevega znanja (ciljev, standardov, pričakovanih dosežkov ipd.). Tukaj pa več ne moremo govoriti o avtonomnosti znanja, saj mora učenec ob koncu šolanja pokazati – od njega se pričakuje – doseganje formalno določenih ciljev in znanj ...

7. Zaključek

Avtonomija učitelja je povezana z avtonomijo šole. Le-ta se zrcali znotraj razmerja z državo, njenimi oblastmi, izvenšolskimi vrednotami in prepričanji. Avtonomnost šole lahko definiramo kot možnost neoviranega delovanja, v kolikor človeško in strokovno neoporečno opravlja svojo vzgojno-izobraževalno dejavnost. Enako definicijo avtonomnosti lahko uporabimo tudi za učitelja. Slednje pa je uresničljivo le ob umiku upravnega vidika. Učiteljevo delo v tem primeru poseduje vsa tista področja, ki ne rušijo družbenega in šolskega sistema.

Kljub mnogim ustanovam, ki se zanimajo za izobraževanje v državi, je učitelj končni razsodnik tistega, kar se dogaja v njegovi učilnici. Je poglavitni oblikovalec formalne izobrazbe in vzgoje učenca. Pri realizaciji te naloge pa med nekaterimi učitelji hote ali nehote prihaja do zlorabe same avtonomije. Njihovo delo v razredu je naravnano tako, da skušajo učencem vsiljevati lastne vrednote in poglede. Zagovarjanje in absolutiziranje avtonomije v tej smeri ni primerno, niti opravičljivo.

Noben trud v povezavi s strokovno avtonomijo učitelja ni zamen. V današnji družbi obstajajo demokratični, izobraževalni pogoji in družbeni razlogi, ki zahtevajo zaščito in razširitev strokovne avtonomije, predvsem za učitelje, ki so s svojim delom dokazali njeno upravičenost. Strokovna avtonomija je nad zakonikom ali sodno odredbo. Morala bi biti osnovno pričakovanje svobodne družbe in šole, saj predstavlja glavno idejo, iz katere izhaja strokovno delo učitelja.

Učitelj in šola morata pri svojem delu ostati v prvi vrsti odgovorna otroku. Ta odgovornost je tesno povezana s temeljnimi človeškimi kulturnimi merili in vrednotami družbe. Kljub vsemu pa učiteljevo delo mora biti predvsem strokovno utemeljeno in neoporečno. Vsota vsega tega daje učitelju možnost, da je odgovoren ravnatelju pri ugotavljanju ustreznosti ravnanj v skladu s predpisi šole. Staršem mora zagotavljati, da bo potek njegovega dela naravnani ciljem, ki so jih začrtali sami in šolskim oblastem, ki z zakonskimi normativi usmerjajo njegovo delo.

Sodobna družba zahteva učitelja, ki ga odlikuje usposobljenost za prilagajanje zahtevnosti učne snovi na sposobnostno raven vsakega učenca znotraj postavljenega normativa. Pri svojem delu mora biti prepričan sam vase, izogibati pa se mora pretirane avtoritarnosti in

8

izvajanja kakršnegakoli pritiska na učence. Svojih pogledov učencem naj ne vsiljuje, ampak naj jim daje svobodo pri odločanju o lastnem ravnanju.

* Peček M., Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1998.

* Šolska zakonodaja, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana 1995.

Ker avtonomija šole vpliva na ravnateljevo vlogo in položaj, bomo predstavili ravnateljevo avtonomijo in njegove naloge, kdo lahko izvaja pritiske na ravnatelje, in kako avtonomija vpliva na ravnatelje. Avtonomija šole je povezana tudi s položajem učiteljev in njihovo avtonomijo, zato bomo pojasnili avtonomijo učiteljev, učinke šolske avtonomije v odnosu med učitelji in učenci, odgovornost in profesionalizem učiteljev ter položaj učiteljev v šoli. Vprašali se bomo, zakaj je avtonomija učiteljev sploh potrebna, in zakaj učitelji niso imeli avtonomije že od nekdaj. Zanimalo nas bo, komu so v pogojih avtonomije učitelji, ravnatelji in šole odgovorne za svoje delo, in kdo izvaja nadzor nad njihovim delom.

2.7 AVTONOMIJA UČITELJEV

Avtonomiji učiteljev bi lahko pripisali naslednje značilnosti: neodvisnost od avtoritete, prepričanost v svojo strokovno kompetentnost, sposobnost upoštevanja potreb in interesov staršev, kreativnost v ustvarjanju in uresničevanju medsebojnih odnosov ter partnerstvo v timu, s starši ... (Miljak v Lepičnik Vodopivec 2005, str. 41). Lahko bi torej rekli, da je učitelj avtonomen, če njegova neodvisnost temelji na visoki ravni profesionalne kompetentnosti, ki mu omogoča uresničevanje partnerskih odnosov (s sodelavci, starši) in če mu zakonodaja omogoča avtonomijo.

Avtonomijo učitelja lahko prepoznamo, če učitelj zavestno izbira in odloča o vrednotah, postopkih, prioritetah v odnosu s starši. Pri tem pa imajo pomembno mesto učiteljeve veščine komuniciranja (Lepičnik Vodopivec 2005, str. 41). Kramar prav tako pravi, da avtonomni učitelji suvereno odločajo v koncipiranju, artikulaciji, načrtovanju, pripravi, izvajanju, evalvaciji izobraževalnega procesa. Seveda pa je suverena pravica učiteljev, da skladno s svojimi profesionalnimi kompetencami sami oblikujejo didaktične rešitve in samostojno delujejo pri pouku, povezana z obveznostjo in odgovornostjo, da pri svojih odločitvah upoštevajo znanstvene in strokovne utemeljitve, ravnajo v skladu z veljavnimi vrednotami, profesionalno in etično odgovorno (Kramar 2002, str. 100 – 101). Kalinova navede nekatere pogoje, ki morajo biti uresničeni za učiteljevo avtonomnost in odgovornost. Ti pogoji pa so: visoka stopnja znanja, pripravljenost za kritično ravnanje z novimi informacijami in sposobnost za oblikovanje odločitev v določenem kontekstu, racionalno mišljenje, ki vsebuje sposobnost identificiranja problemov in ustvarjanja rešitev, ki temeljijo na analiziranih dokazih (Kalin 2002, str. 154). Zora Rutar Ilc pa meni, da je pogoj učiteljeve avtonomije refleksija, pogoj avtonomije učencev pa učiteljeva avtonomija (Rutar Ilc 1999, str. 17). Trditvi, da je pogoj učenčeve avtonomije učiteljeva avtonomija, pritrjuje tudi Bečaj.

Da lahko učitelji krepijo svojo avtonomnost je potrebno kar najbolj svobodno ozračje, različne situacije, v katerih se učitelj lahko preizkuša, sodelovanje z vsemi v delovni organizaciji. Učitelji avtonomije ne dosegajo po neki natančno določeni poti (prevzetih vzorcih), ampak vodijo k njej osebno lastnosti (kot so fleksibilnost, strpnost, odprtost za ideje, empatičnost, sodelovanje, pozitivna čustvena naravnost, vztrajnost ...),

48

strokovno znanje, praktičnost, pozitiven odnos do nadrejenih, dobri medsebojni odnosi, sodelovanje navzven, neodvisnost mišljenja, odprtost za nove izkušnje, domiselnost in iznajdljivost, pozitivna samoprepričanost in zadovoljevanje potreb (Jenšterle 1999, str. 31 – 32). Seveda pa je za avtonomijo učiteljev v prvi vrsti potrebno, da je avtonomija zakonsko omogočena oz. da šolski sistem dopušča učiteljem uresničevanje avtonomije. Marentič Požarnikova se sprašuje, kje so meje učiteljeve avtonomije, in pravi, da moramo razlikovati med »notranjimi« in »zunanji« mejami oziroma določilnicami. Med prve sodi predvsem stopnja učiteljeve odgovornosti in usposobljenosti, med druge pa zakoni,

pravilniki ter izvajanje kontrole (nadzora) nad njimi (Marentič Požarnik idr. 2005, str. 7). O položaju učiteljev in njihovi avtonomnosti ne moremo razmišljati izven dejanskega družbenega vpliva, konsenza z najvišjo oblastjo, ki je prva poklicana, da ustvarja razmere, v katerih bodo učitelji najprej sploh ločeni od vsakdanjih političnih pritiskov, kdo si jih bo podredil, in stalno vključeni v procese, kjer se odloča, kaj in kako bodo poučevali (Kovšca 1999, str. 27). Družba oz. država je tista, ki pogojuje oz. sploh daje možnosti za avtonomijo učiteljev. Kolikšna je ta avtonomija, pa je odvisno od časa, v katerem živimo in želje oblasti po avtonomnem učitelju.

Demokratična šolska zakonodaja določa strokovno avtonomijo učiteljev, vendar pa jim hkrati nalaga tudi odgovornost za doseganje s programom določenih ciljev (Čok 2002, str. 148). Nekateri strokovnjaki ugotavljajo, da ukrepi, kot so matura ali zunanje preverjanje znanja (posebno, če ima funkcijo selekcije pri napredovanju), napredovanje po sistemu zbiranja točk, natančno predpisani katalogi znanja, ožijo učiteljski manevrski prostor in posredno tudi učiteljevo avtonomijo (Bečaj 1999, Kroflič 1999).

Ko se učitelj (kot subjekt avtonomije), znajde pred vprašanjem, kako uveljavljati svobodo, ki jo ima v določenem polju avtonomije, se zdi odgovor preprost – opre se na simbolni okvir (znanost, pravila, vednost ...), ki velja v določenem polju avtonomije (npr. v določeni znanstveni disciplini, kot je pedagogika). Problem je v tem, da simbolni okvir (zakoni, pravila ...) vzpostavlja mrežo, na katero se lahko učitelj (subjekt avtonomije) opre, vendar mreža ni subjekt avtonomije in breme odločitve vselej ostane na dejanskih nosilcih avtonomije – učitelju (Krek 2001, str. 59). Ali, kot pravi Šerbetar, so učitelji obsojeni na to, da so avtonomni. Če se učitelji za kaj odločijo, so »krivi« zato, ker so se

49
odločili, če pa se nočejo odločiti, so »krivi« za to, ker se niso hoteli odločiti (Šerbetar 1999, str. 29).

Učitelja, ki ga zahteva sodobna družba, odlikujejo lastnosti, kot so: usposobljenost za prilagajanje učne snovi in njene zahtevnosti sposobnostim vsakega učenca znotraj okvirno postavljenega normativa. Pri svojem delu mora učitelj biti prepričan v to, kar dela, izogibati se mora tako avtoritarnosti kot tudi grobosti in nasilnosti nad učencem. Učitelj svojih pogledov ne sme vsiljevati učencem, ampak jim dajati svobodo pri odločanju o lastnem ravnanju. Dober učitelj pri svojem presojanju izhaja iz tega, kar ve in čuti v danem primeru in trenutku, da je najbolj primerno in pravilno (Hozjan 2002). Kadar sta si pobuda, želja ali mnenje staršev na eni strani in učiteljeva strokovna presoja na drugi strani v nasprotju, je pravica in dolžnost učitelja, da ravna v skladu s svojo strokovno presojo. V tem je namreč bistvo strokovne avtonomije: v konfliktih med učitelji in laiki (starši ...) ima učitelj nalogo, da kljub morebitnemu nasprotovanju staršev – če so njihovi predlogi strokovno nesprijemljivi – ravna tako, kot presodi, da je prav (Kovač Šebart v Čakš 2005, str. 20). Pri tem pa je en sam učitelj veliko manj uspešen, kot če so ravnanja učiteljev na šoli kot celoti v enakih primerih podobna in strokovno utemeljena. Če učenci in starši doživljajo šolo kot institucijo jasnih pravil, zahtev in ravnanj, so neposredni pritiski na učitelja neuspešni oz. niso tako močni. Takšen širši kontekst pa določa možnosti učiteljevih ravnanj in uveljavljanje strokovne avtonomije, ki preprečuje, da bi učitelj podlegel ideološkimi, političnim ali drugim zahtevam kakšnega vplivnega starša ali skupine staršev (ibid). Negativni vplivi okolja (npr. vpliv staršev) na odločitve strokovnih delavcev so lahko preseženi s strokovnostjo (strokovnimi odločitvami) in kohezivnostjo šole pri izvajanju dogovorjenih pravil.

Avtonomija in odgovornost sta cilj učiteljevega lastnega razvoja in učenčevega razvoja (šolanje in izobraževanje). Učiteljeva avtonomija pomeni svobodo v sprejemanju in večanju znanja učencev, ne le osebne svobode učitelja. Učiteljeva avtonomija temelji v profesionalni etiki, saj je poučevanje moralno prizadevanje, ki ga vodita moralni vpogled

in odgovorno delovanje (Niemi in Kohonen v Kalin 2002, str. 153).

Hozjan meni, da učiteljev družbeni položaj, ki je pogojen s feminizacijo in proletarizacijo poklica, vpliva na krnjenje učiteljeve avtonomije. To pojasnjuje s tem, da proces

50

feminizacije in proletarizacije postavlja učitelja na raven nižje družbeno ovrednotenih poklicev. Zaradi slednjega učitelji pogosto izpostavljajo neuglednost in podcenjenost lastnega dela, podrejenost dela zunanjemu nadzoru brez možnosti vplivanja na odločitve ter preobremenjenost in razvrednotenje njihove strokovnosti (Hozjan 2004, str. 134 – 142). Kroflič pa pravi, da čim večje je učiteljevo strokovno znanje, tem višja je lahko stopnja njegove strokovne avtonomije, saj strokovno znanje povečuje učiteljevo možnost za avtonomno odločanje (Kroflič 1999, str. 8).

Pečkova razlaga, da javna šola in položaj učitelja v njej vedno kažeta na razmerje moči in socialne kontrole v družbi. Obenem pa znanje, s katerim operira učitelj, in vloga, ki mu je dana, določata stopnjo njegove profesionalizacije in s tem raven avtonomije (Peček 1998). Šola in učitelji ne morejo biti samostojni (suvereni) v svojih odločitvah, saj imajo avtonomijo samo na določenih strokovnih področjih. Obenem pa starši in učenci niso v razmerju do javne šole v položaju volivcev (kot na demokratičnih volitvah), ki bi svobodno odločali o ciljnih in delovanju javne šole. Javna šola je institucija, ki deluje po pravilih in normah, ki so v zelo pomembnih elementih postavljeni od zunaj – od države (Kovač Šebart in Krek 2007, str. 32).

Učinek šolske avtonomije se mora pokazati na učencih oz. v odnosu med učenci in učitelji. V tem primeru povečana šolska avtonomija pomeni, da ima učitelj pri delu v razredu bolj proste roke pri izbiri vsebin, metod dela, načinov ocenjevanja, načinov reševanja raznih težav itd. Seveda je jasno, da učitelj ne more imeti popolne svobode na vseh možnih področjih (metodično, vsebinsko področje ...), na drugi strani pa je jasno, da učitelju vsaj neke minimalne svobode tudi ni mogoče vzeti. Zato Bečaj ne govori, ali je učitelj avtonomen ali ne, ampak o obsegu učiteljeve svobode. Avtor pravi, da gre za razmerje med tem, kar učitelj mora narediti, in tistim, kar je prepuščeno učiteljevi presoji ali dogovorom na posamezni šoli, če je mišljena avtonomija šole kot ustanove (Bečaj 1999, str. 4). Zora Rutar Ilc pa pravi: »Učiteljeva strokovnost in avtonomija je najbolj ogrožena takrat, ko mu ponujamo modele, vzorce in recepte.« (Rutar Ilc 1999, str. 17) Centa razlaga, da se je zaradi zunanjega preverjanja (npr. matura) učitelj prisiljen ravnati po učnem načrtu, kar pa zmanjšuje učiteljevo strokovno avtonomijo. Marsikateri učitelj si ne upa izpustiti kakšne vsebine, saj se lahko na zunanjem preverjanju pojavi naloga prav iz tiste vsebine, ki bi jo izpustil in tako bi bil za neuspeh odgovoren učitelj (Centa 1999, str. 54).

51

Avtonomijo šol in učiteljev pri izbiri didaktičnih metod in oblik poučevanja je potrebno razumeti v pozitivnem smislu uvajanja inovacij v šole, ne pa v negativnem smislu, da bi jih odklanjali. Šole, ki avtonomijo razumejo v pozitivnem smislu, so bolj zadovoljne z doseženimi uspehi, kot pa šole, ki avtonomijo razumejo za ohranjanje obstoječega stanja. Avtonomija šole in s tem posredno avtonomija učitelja lahko predstavlja oviro za rutinskega učitelja. Seveda pa tudi premalo avtonomna šola ne ustreza inovativnemu učitelju. Avtonomijo si izberejo posamezniki ali ustanove (nikogar ni mogoče prisiliti k avtonomni drži), okolje je lahko pri tem spodbudno ali ovirajoče (Novak 2003, str. 28). Rutinskim učiteljem predstavlja avtonomija težavo, saj niso navajeni, da bi sami izbirali didaktične metode in oblike poučevanja ter jih prilagajali glede na potrebe učencev. Učiteljeva avtonomija ali stopnja možnosti samoodločanja je osrednji element notranje motivacije pri učiteljih in vpliva na občutek odgovornosti za rezultate njihovega dela, saj jih učitelji pripišejo svojim naporom. Ob preveliki meri birokratske kontrole od zunaj in prepodrobnega predpisovanja (učnega procesa) pa učitelji doseženih rezultatov ne

pripisujejo več sebi in postanejo postopno apatični, brezbrizni (Marentič Požarnik 2004, str. 36). Če učitelji morajo uresničevati podrobne predpise »od zunaj«, so samo v položaju uslužbencev in nimajo pogojev, da bi sami sprejemali strokovne odločitve (nimajo avtonomije), je njihova inovativnost pri delu in motivacija manjša. Vendar pa v pogojih učiteljeve avtonomije (samoodločanje) zunanja kontrola (nacionalno preverjanje znanja) pokaže kakšno je trenutno delo učiteljev in učencev ter v kakšni meri so postavljeni cilji doseženi, zato posredno krepi odgovornost učiteljev za rezultate. Znano je (primer. Centa 1999), da ob zunanjem preverjanju znanja učitelji krivdo za neuspeh celo preveč pripisujejo sebi.

Proces razvrednotenja intelektualnega učiteljevega dela se pojavi, ker učitelji prepuščajo raziskovanje lastne stroke drugim strokovnjakom, ne čutijo se usposobljene in sposobne za teoretično raziskovanje, kar pa učiteljem precej omejuje možnosti za uveljavljanje poklicne avtonomije in jih vodi v vlogo »servisne službe«. To se pojavlja na ravni zahtev učiteljev, da jim strokovnjaki ponudijo konkretna navodila za njihovo delo, predvsem v obliki vsebin, metod in oblik dela (Hozjan 2004, str. 138).

52

Za spodbujanje razvoja šolskega in učiteljevega dela je zelo pomemben pogoj, da zaupamo v sposobnosti učitelja, da se učiteljevo delo gradi na strokovnih temeljih, da učiteljem nudimo sistem motivacije in svetovalne pomoči. Učiteljem postajajo izhodišče dela strokovno znanje in konkretne šolske (oddelčne, materialne, kulturne, socialne) razmere in znanje, sposobnosti in interesi učencev, če ni zunanjih regulativov dela, kot so od zunaj prineseni učni načrti, predpisani učbeniki ... Ko učiteljem postajajo izhodišče dela strokovno znanje in konkretne šolske (oddelčne, materialne, kulturne, socialne) razmere in znanje, sposobnosti in interesi učencev, se porajajo tudi razmere za profesionalizacijo učiteljskega poklica (Resman 2002, str. 18).

Lepičnik Vodopivec razlaga, da učiteljevo avtonomijo znotraj stroke lahko razumemo kot strokovno avtonomnost na izvedbeni in na programski ravni. Pri programski avtonomiji učitelja gre za učiteljeve pristojnosti v smislu samostojnega odločanja o ciljih in programih. Avtonomija učitelja na izvedbeni ravni pa pomeni svobodno odločanje pri izbiri metod in oblik dela, izbiri sredstev in načinov obravnave v odnosu s starši. Vse to je prepuščeno učiteljevi presoji, čeprav so tudi te odločitve relativno omejene (Lepičnik Vodopivec 2005, str. 40). Novak avtonomije učiteljev ne razume le v ožjem – strokovnem smislu, ampak v širšem – profesionalnem. Učitelj ni le strokovnjak, ampak tudi pedagog in človek. Meni, da je učitelj steber, zaradi katerega šola stoji ali pade (Novak 2003, str. 28). Obstajata pa tudi ožja in širša opredelitev avtonomije po Dalu. Pri OŽJI OPREDELITVI AVTONOMIJE ali šibki koncepciji učiteljeve avtonomije gre za razumevanje učiteljeve avtonomije kot učiteljeve svobode pri uporabi priznanega profesionalnega znanja in uresničevanje tistega, kar je dogovorjeno. Pri ŠIRŠI OPREDELITVI AVTONOMIJE ali krepki koncepciji avtonomije pa gre za obravnavo učitelja kot eksperta na svojem področju, zaupano jim je soodločanje o vsebinah, metodah in pogojih njihovega dela. Sem spadajo tudi profesionalna znanja učitelja, ki so potrebna za sodelovanje s starši (Dale v Lepičnik Vodopivec 2005, str. 40).

Tisti, ki zagovarjajo avtonomijo učiteljev, verjamejo, da je ignoriranje učiteljev in njihovih potreb kontraproduktivno težnji po večji kakovosti dela. Vprašanje učiteljeve kakovosti dela in strokovne rasti naj bi bilo odvisno od zadovoljevanja učiteljeve prirojene potrebe po avtonomiji, napredku, rasti, dobrem delu. Resman pravi celo, da če učitelju dodelimo

53

avtonomijo in odgovornost za sprejemanje odločitev, se bo zvečala tudi učiteljeva pripravljenost za delo (Resman 2002, str. 19). V Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi pa lahko preberemo, da je učiteljem treba zagotoviti, da bodo sposobni razvijati

strokovno avtonomijo in da bodo postali dejavni subjekti sprememb (Zelena knjiga ... 2001, str. 50). Torej gre tudi sodobni trendi v smeri zagotavljanja strokovne avtonomije učiteljev.

Marentič Požarnikova celo pravi, da bi morali učitelji imeti visoko stopnjo strokovne avtonomije, da bi lahko vzgajali v duhu sodobnih zahtev (Marentič Požarnik 2001). Hozjan pravi, da je učitelj vez med strokovnimi delavci in učenci. Ob tem pa včasih pridejo v nasprotje strokovna spoznanja na eni strani in potrebe učencev na drugi. Pri svojem delu z učenci pa mora učitelj postavljati v ospredje stroko. To pomeni, da je od njega odvisna kvaliteta šole (Hozjan 2002).

Avtonomijo učiteljev bi lahko širše (ne le na podlagi zakonov) opredelili kot (Sykes v Vonta 2005, str. 13):

- eno od socialnih in osebnih potreb vsakega človeškega bitja,
- potrebo po tem, da vplivamo na odločitve in dogodke, da se ne počutimo nemočne kot žrtve okoliščin,
- eno od dimenzij, ki določajo profesionalno raven določenega poklica

Avtonomnost je torej ena od dimenzij, ki določa profesionalno raven določenega poklica, torej tudi poklica učitelja ali učiteljice (Vonta 2005, str. 14).

S šolsko avtonomijo se odgovornosti ne prenašajo samo na ravnatelja, ampak tudi na učitelje. »Zato je v pogojih povečane šolske avtonomije usoda učiteljev in dela šole v rokah ravnateljev.« (Resman 2002, str. 20) Na to pa opozarja tudi Adamič, saj pravi, da je za uveljavljanje strokovne avtonomije učiteljev potrebno zagotoviti ustrezne notranje pogoje. Eden teh notranjih pogojev pa je kakovost in način ravnateljevega pedagoškega vodenja, ki se kaže tudi v kakovosti medosebnih odnosov, zaupanju v strokovnost in odgovornost učiteljev, medsebojnem sodelovanju pri iskanju rešitev, spodbujanju kakovostnega in ustvarjalnega dela itn (Adamič 2002, str. 120). Hozjan pa meni, da mora biti učitelj pri svojem delu v prvi vrsti odgovoren otroku. Kajti sama šola je postavljena zaradi njega in mu mora temu primerno koristiti. S to vrsto odgovornosti je tesno povezana

54

odgovornost do temeljnih človeških kulturnih meril in vrednot družbe. Toda vse to vendarle ni dovolj. Učiteljevo delo mora biti strokovno utemeljeno in neoporečno. Šele vsota vsega tega daje učitelju možnost, da je odgovoren ravnatelju, kot nadrejenemu pri ugotavljanju ustreznosti ravnanj v skladu s predpisi šole, staršem, ki jim mora zagotavljati, da bo potek njegovega dela identičen tistemu, ki so ga sami načrtali, in šolskim oblastem, ki z zakonskimi normativi korigirajo njegovo delo (Hozjan 2002). Avtonomija poleg strokovnosti vključuje tudi noto odgovornosti.

2.7.1 PROFESIONALIZEM UČITELJEV,

Biti profesionalen učitelj ne pomeni zgolj pripadati profesiji – poklicno prenašati vsebino predmeta, znanje, ampak pomeni tudi moralno (etično) ozadje posameznikove prakse. Profesionalec naj bi po pričakovanjih delal na etičnih in altruističnih temeljih iz ljubezni do otrok in v njihovo dobro. Sockett tako učitelja profesionalca enači z moralnim učiteljem ter tako razlikuje med moralno prakso posameznika in poučevanjem kot poklicem (Sockett v Koren 2006, str. 33).

Definicij o tem, kaj je profesionalnost, je veliko, nanašajo pa se na vrednote, etični kodeks, znanje, spretnosti in odgovornost. So pa te sestavine profesionalnosti podvržene družbenim spremembam (Vonta 2005, str. 14). Avtonomija je le ena od dimenzij, ki določa profesionalno raven poklica učitelja, so pa še druge dimenzije: jedro specializiranih znanj, ki jih običajna javnost nima, participacija v procedurah, ki vodijo k licenci ali certifikatu, avtonomija praksa, da uporablja svoje profesionalno znanje v različnih situacijah, ugled v širši skupnosti. Vse štiri dimenzije profesionalnosti so med seboj soodvisne in povezane.

Učitelji morajo za doseganje sprememb upoštevati vse štiri dimenzije hkrati (Sykes v Vonta 2005, str. 14).

Vonta tudi pravi, da učitelj, ki odloča in je pri svojih odločitvah avtonomen, vendar ne ve, o čem odloča, čemu in zakaj se tako odloča, ne zna kritično razmišljati, ni najbolj »koristen«. Brez profesionalnega razvoja ni prave avtonomije učitelja, gre le za avtonomijo, ki je prepoznavna »po obliki«, nima pa resne opore v znanju, spretnostih in participaciji ter tudi ne prispeva k ugledu tega poklica. Profesionalni razvoj je v funkciji

55 avtonomije učitelja. Seveda pa so vloge (kompetence) učitelja, ki jih zahteva sodobna vzgoja in izobraževanje, zelo zahtevne. Učitelj mora biti reflektivni praktik, sposoben etičnih odločitev, zagovornik otrok, strokovnjak za razvoj otrok, olajševalec učenja, kreator in oblikovalec varnega, zdravega okolja za učenje, razvijalec učnega načrta, odločevalec, ki zna učinkovito izbirati med možnimi alternativami, načrtovalec vzgoje in izobraževanja, evalvator, mediator in model (modelira reševanje konfliktov), svetovalec, nastajajoč profesionallec, ki raziskuje svojo prakso in evalvira svoj napredek (Vonta 2005, str. 15). Pogoji za profesionalizacijo učiteljevega dela po Ažmanovi so naslednji: spremembe se morajo začeti »od spodaj navzgor« oz. »od znotraj navzven«, v spreminjanje šole morajo biti vključeni vsi podsistemi (učitelji, učenci ...), kakovost v šoli je treba razvijati na vseh področjih hkrati, profesionalizacije in skrbi za kakovost se je treba lotevati procesno (Ažman 2004, str. 228 – 229).

Kalinova meni, da so avtonomija, odgovornost, racionalno in intuitivno razmišljanje komplementarni element profesionalnega razvoja. Obenem pa opozarja, da lahko avtonomija brez odgovornosti vodi v prizadevanje za sebične cilje, racionalizem brez etične odgovornosti lahko vodi v destruktivno nepravilnost, racionalizem brez avtonomije pa v slepo pokorščino, racionalizem brez intuitivnega razmišljanja pa lahko izsuši moč ustvarjalnosti in energijo v učiteljevem delovanju (Kalin 2002, str. 154).

Učitelji in ravnatelji v javni šoli pridobivajo avtonomen položaj premosorazmerno s stopnjo profesionalizacije in strokovnosti, ki jim jo priznava država. Pri tem se izhaja iz prepričanja, da bi se povečal ugled poklica, strokovna avtoriteta in avtonomija učiteljev, če bi učiteljevanje postalo profesija (Kroflič 2005, str. 34). Čurin Janžekovičeva je mnenja, da se avtonomija povečuje s strokovnostjo. Strokovnost pa je temelj profesionalizacije, slednja pa postavlja temelje za ugled in visoko plačilo (Čurin Janžekovič 2002, str. 202). Od avtonomnega učitelja se pričakuje, da bo ravnal strokovno in odgovorno ter, da bo skrbel za svoj profesionalni razvoj.

56

2.7.2 ZAKAJ AVTONOMIJA UČITELJEV?

Raziskave življenjepisov učiteljev so pokazale, da so bili starejši učitelji, ki so se angažirali v reformnih projektih (delali so po naprej predpisanih vzorcih in metodah), pogosto zagrenjeni in resignirani. Učitelji, ki pa so pri svojem delu improvizirali, si za svoj pouk izmišljevali novosti in si prizadevali za eksperimente v učilnici, pa so še po več kot dvajsetih letih z veseljem opravljali svoj poklic (Huberman v Weishaupt in Weiß 2001, str. 42). Adamič pravi, da je učitelju kot visoko izobraženemu strokovnemu delavcu treba zagotoviti ustrezno stopnjo strokovne avtonomije, kar zagotavlja tudi njegovo večjo odgovornost za kakovost pouka in uspešnost učencev (Adamič 2002, str. 120). Smiselno je, da ima učitelj čimveč avtonomije v pedagoškem procesu pri izbiri metod, učnih gradiv in učne vsebine. Avtonomni učitelji lažje prilagajajo učno vsebino in metode glede na potrebe in specifičnost učencev, kar naj bi prispevalo h kakovosti pouka in boljšim dosežkom učencev.

V zgodovini so bila tudi gibanja učiteljev za avtonomijo šole in pedagogike. Glavni nosilci boja za avtonomijo so bili predvsem pripadniki duhoslovne pedagogike (Diesterweg,

Oestreich ...). Pri učiteljih ni šlo zgolj za odpor proti metodičnemu formalizmu (predpisane metode dela pri pouku) in s tem uniformiranosti pouka, ki ni upoštevala odvisnosti izbora metod od vsebine pouka in otrokovih posebnosti, ampak je šlo tudi za odpor proti državni kontroli, ki jo je izvajala šolska inšpekcija (Medveš 2002, str. 30). Avtonomija učiteljev je potrebna tudi, če se želi odpraviti ideologijo ali kot pravi Eva D. Bahovec: »Če hočemo spraviti ideologijo iz šol, moramo najprej vzpostaviti varovalne mehanizme, ki bodo strokovnjakom, ki tam delajo, učiteljem in učiteljicam, zagotovili avtonomijo pri njihovem delu.« (Bahovec 1991, str. 127) Če učitelji nimajo avtonomije in imajo natančno predpisani učni proces in učne vsebine, je večja verjetnost za prevlado neke specifične ideologije v učnem procesu.

Avtonomija in odgovornost nista samo cilj učiteljevega razvoja, ampak tudi razvoja učencev. S prevzemanjem avtonomije (učitelji in učenci) prevzemajo tudi temu ustrezno odgovornost, saj s tem, ko odločajo, prevzemajo tudi odgovornost za odločitve. Gre za temeljno zaupanje v sposobnost učencev, da se učijo, sodelujejo, odločajo in oblikujejo

57
izbire. S tem ko učencem damo možnost za aktivno vlogo sodelavcev, ki sodelujejo pri razmišljanju in odločanju, spodbujamo njihovo avtonomijo (Kalin 2002, str. 153). Ali kot pravi Bečaj, avtonomni učenec zahteva avtonomnega učitelja ... Za učence bi si želeli, da so avtonomni, kritični in ustvarjalni ter da bi jih učitelji naučili, kako naj se učijo (procesno razvojna kurikularna naravnost). Seveda pa tega cilja (da bi bili učenci avtonomni) ni mogoče doseči, če nima enake svobode tudi učitelj. Ko učitelj učencu ustvarja možnosti za »psihološko svobodo« ali delno avtonomijo, mora nekdo drug učitelju ustvariti enake možnosti. Z organizacijskega vidika lahko to naredi nekdo na višji ravni oz. vodstvo šole. Za vodstvo šole pa velja enako pravilo: njihova avtonomija je odvisna od možnosti, ki jih ustvarja državna ali lokalna uprava. Bečaj pravi, če si želimo ustvarjalne in kritične učence, potrebujemo učitelje z dovolj avtonomije, kar lahko zagotovijo le ustrezno avtonomni ravnatelji, ki pa so lahko avtonomni le v ustrezno decentraliziranem sistemu (Bečaj 1999, str. 5).

2.7.3 ZAKAJ UČITELJI NISO IMELI AVTONOMIJE ŽE OD NEKDAJ?

V zadnjih desetletjih 18. stoletja, ko se je po Evropi začel razvoj množičnega izobraževanja, je vladalo mnenje, da je kakovost v šoli mogoče zagotoviti le z zunanjimi spodbudami, ukrepi in nadzorom nad delom šole. Največja težava pa je bila neusposobljenost učiteljev za začetek množičnega izobraževanja. To težavo je država premostila tako, da je poleg splošnih ciljev in organizacije šolanja, vsebine pouka in pogojev dela predpisovala natančno tudi proces poučevanja (npr. Metodna knjiga). Država je razvijala standardne strokovne rešitve in modele poučevanja in učenja. S tem, ko se je bolj strukturiralo in širilo učiteljsko izobraževanje, je strokovna doktrina poučevanja in učenja v šoli postajala predmet stroke (večja avtonomija učiteljev) in postopoma izginjala iz šolske zakonodaje. Lahko bi rekli, da je država prevzela kot strokovno doktrino koncepte, ki so se razvili na ravni stroke, ter jih uveljavljala na učiteljiščih. Ker je imela država neusposobljene učitelje za množično izobraževanje, je omejila njihovo avtonomijo s predpisi o vsebini in poteku pouka, cilji pouka. Učitelj je bil v tem primeru le »izvajalec« predpisov s strani države. Ko pa je država podelila učiteljem večjo avtonomijo, pa je omejila tudi predpise na pedagoškem področju (potek, vsebina pouka ...) (Medveš 2002, str. 29 – 30). Ali kot pravi Medveš: »Kolikor bolj je prehajala strokovna doktrina šole v

58
roke stroke, toliko bolj je šolska zakonodaja urejala predvsem splošne cilje, organizacijska vprašanja, pravice, dolžnosti ter pristojnosti, tem manj je določala pedagoško doktrino.« (ibid, str. 30)

Koliko avtonomije država daje učiteljem in kako jo omejuje, pa je odvisno predvsem od

zakonov v posamezni državi. Medveš pravi, da se šolske zakonodaje posameznih evropskih držav bistveno razlikujejo. Te razlike pa so v veliki meri posledica različne šolske zgodovine. Avtor predstavi dva tipa šolsko zakonodajne ureditve, in sicer prvi tip, ki se je oblikoval predvsem v britanskem in ameriškem šolstvu, drugi tip pa je model šolske zakonodaje v Avstriji, ki je značilen za evropsko celino. Avstrijska šolska zakonodaja je že v razsvetljenjskem absolutizmu temeljila na natančno opredeljenem osnutku neposredne avtoritete države v šolstvu in je izhajala iz pojmovanja šole kot državne ustanove. To potrjuje po avtorjevih besedah tudi terezijansko geslo, da "šola je in ostaja politicum" (Medveš 1991, str. 69 – 70). Leta 1770 je cesarica Marija Terezija z dekretom, v katerem je bilo zapisano, da "šolstvo je in ostaja politicum", razglasila šolstvo v habsburški monarhiji za stvar države. Leta 1774 pa je s Splošno šolsko naredbo zahtevala od svojih podanikov obvezno obiskovanje šole (Peček 1998, str. 21). Tudi privatno šolstvo, zlasti konfesionalno, naj bi v Avstriji nastajalo s privolitvijo države na podlagi širše državne regulative. Druge privatne šole, ki niso nastale na temelju kakšnih sporazumov z državo, pa si niso mogle oz. si ne morejo pridobiti statusa javnih šol. Za takšen šolsko zakonodajni koncept, ki temelji na podržavljenem šolstvu, je značilno, da je jedro celotne šolske ureditve oz. šolske mreže na celotnem državnem ozemlju državno šolstvo. Seveda pa se morajo vse druge oblike šolanja, ki bi jim z vidika državnih šol lahko rekli alternativne šole, podrežati državnim šolskim regulativim, če želijo, da bi jim bil priznan status javnih ustanov. Druga posledica podržavljenega šolstva pa je podrobno zakonsko regulirano šolsko delo, kar pomeni, da zakon ne predpisuje le formalno-pravnih okvirov delovanja šole, ampak tudi vsebinsko, učno, vzgojno, izobraževalno, strokovno-pedagoško doktrino. Zakonski predpisi so podrobni in obsegajo številne pravilnike, odredbe in druge podzakonske akte, status odredbe imajo tudi učni predmetniki in učni načrti v vseh vrstah in stopnjah javnih šol (Medveš 1991, str. 70 – 72). V takšnih razmerah učitelji niso imeli oz. nimajo veliko avtonomije, saj je v podržavljenem šolstvu vse predpisano z zakoni in pravilniki, celo učni načrti so lahko zakonsko določeni. Tudi privatne šole, ki želijo izdajati javno veljavna spričevala, se morajo podrežati državnim šolskim regulativim. Tako je omejena

59
tudi avtonomija privatnih šol in avtonomija učiteljev, ki poučujejo na privatnih šolah. Ker je tudi slovensko ozemlje spadalo pod Habsburško monarhijo in vladavino Marije Terezije in zaradi enotne šole v kasnejšem obdobju, se zgodovina podržavljenega šolstva čuti tudi v Sloveniji. Posledica tega pa je, da je bilo učiteljem skorajda vse predpisano, njihova avtonomija pa močno omejena. O avtonomiji učiteljev se niti ni veliko razpravljalo, ampak se je o avtonomiji v strokovni literaturi v Sloveniji v večji meri začelo govoriti zadnjih 20 let. Da pa bi učitelji imeli večjo mero avtonomije, pa bodo potrebne še kakšne zakonske spremembe.

Vendar pa razvoj šolstva ni povsod šel v smeri podržavljenega šolstva in centralizacije. Medveš navaja, da je ameriško oz. britansko šolstvo že v svoji zgodovini bilo precej decentralizirano. Razvoj javnega šolstva v Veliki Britaniji in Ameriki je precej drugačen, kot v Avstriji in ostali Evropi, še posebej z vidika centralistične organiziranosti šolstva. Možen razlog za decentralizacijo šolstva v Veliki Britaniji je značilnost ustroja državne uprave in njene organizacije, v ZDA pa način oblikovanja državnosti zaradi priseljevanja različnih narodov. Ti priseljeni narodi so s seboj prinesli različna pojmovanja organizacije šolstva, zato je bil razvoj šolstva v ZDA in Veliki Britaniji drugačen, bolj decentraliziran kot na evropski celini. Poleg decentralizirane države pa je na oblikovanje ameriškega šolstva vplivalo tudi razumevanje demokracije in verska načela v javni vzgoji. Starši, ki niso želeli pošiljati otrok v šolo z drugačno versko-vzgojno usmeritvijo, kot so ji pripadali sami, so sprožili spor in ustavno sodišče je leta 1925 tako v nekem smislu legaliziralo vsako organizirano šolanje kot obliko javnega šolanja. Tako je prišlo do neke vrste

spajanja javnega in privatnega šolstva. Izhodišče za oblikovanje takšnega odloka pa je bilo razumevanje, da je vzgoja po svoji naravi najprej zasebna in da so primarni vzgojitelji ali učitelji starši. Na tem stališču, da pravica do vzgoje otrok pripada predvsem staršem, je nastala celotna osnova šolske zakonodaje v ZDA in Veliki Britaniji. Država s svojo regulativo zagotavlja, da bodo starši za svoje otroke lahko uveljavili pravice na področju vzgoje in izobraževanja, vendar ne predpisuje vsebinske, didaktične, metodične ali vzgojne doktrine šole. Zato se šolski zakoni osredotočajo predvsem na določanje pogojev za pridobitev javnih kvalifikacij, na upravljanje ter financiranje šolstva ter na opredelitev nadzorne funkcije države - ponavadi nadzor nad porabo državnega denarja (Medveš 1991, str. 72 – 75).

60

Če država ne predpisuje natančno vsebine, predmetnika, vzgojnih ciljev, imajo učitelji veliko več maneverskega prostora oz. avtonomije. Učitelji so lahko tudi starši ali kot pravi Medveš: »... t. i. home schooling (šolanje doma), ki staršem omogoča, da svoje otroke šolajo sami in jih pošiljajo na (javno) preverjanje znanja, ki se ga ugotavlja z izpiti ...« (Medveš 1991, str. 74) Staršem je pravica do izobraževanja njihovih otrok odvzeta šele, če otrok ne opravi izpita v državni šoli. Anglosaksonski tip šolske zakonodaje določa predvsem vrste in stopnje izpitov. Takšna ureditev šolskega sistema omogoča veliko fleksibilnost glede organizacije šolstva, vrste šolskih inštitucij, vsebinske in pedagoške koncepcije šol. Zunanje formalne zaščite izobrazbenih standardov, ki bi jih morala nujno doseči vsaka generacija, ni. To izhaja iz prepričanja, da je izobrazba in znanje pravica državljana, ne pa dolžnost (Medveš 1991, str. 75 – 76). Iz zgodovinskega ozadja organizacije šolstva in formiranja šolskih zakonov lahko lažje razumemo, zakaj imajo učitelji pri nas manjšo stopnjo avtonomije kot na primer v ZDA ali Veliki Britaniji. Vendar pa Medveš opozori, da čeprav ima šola veliko svobode (npr. v VB) pri izbiri programa in metod dela, je ta svoboda močno omejena z izpitnim redom. Šole, ki dobijo sloves dobrih šol, se hitro prilagajajo kriterijem izpitnih komisij (Medveš 1991, str. 76 -77). Iz sledečega pa lahko sklepamo, da je učiteljeva avtonomija vendarle omejena, čeprav ne z zakonom, je pa omejena z vsebino izpitov in s prizadevanjem učiteljev za dobre rezultate njihovih učencev. Torej ni nujno, da le zakon omejuje avtonomijo in položaj učiteljev v šoli, lahko jih omejujejo tudi posredne stvari, kot so kriteriji izpitnih komisij.

Hozjan govori o tem, da proces feminizacije in proletarizacije postavlja učitelja na raven nižje družbeno ovrednotenih poklicev. Zaradi slednjega učitelji pogosto izpostavljajo neuglednost in podcenjenost lastnega dela, podrejenost dela zunanjemu nadzoru brez možnosti vplivanja na odločitve ter preobremenjenost in razvrednotenje njihove strokovnosti (Hozjan 2004, str. 134 – 142). Tudi Bahovčeva pravi, da je učiteljevanje v pretežni meri ženski poklic in slabše plačano delo, sociologi izobraževanja pa celo menijo, da je zato lahko podvrženo tudi strožjemu birokratskemu nadzoru (Bahovec 1991, str. 132).

61

2.7.4 POLOŽAJ UČITELJA V ŠOLI

Na podlagi učiteljevega položaja v šoli lahko ocenjujemo sam šolski sistem. Vloga in položaj pa sta determinirana s pomočjo različnih relacij, kajti na učitelja vplivajo tako subjektivni kot tudi objektivni dejavniki (Hozjan 2002).

Učitelj se izkazuje oziroma nastopa v šoli v treh položajih (Resman 1990, Hozjan 2002):

- kot uslužbenec,
- kot strokovnjak,
- kot oseba in osebnost.

Vsak od teh položajev je tesno povezan z določeno vrsto odgovornosti (kakšna odgovornost se pojavlja za posameznim položajem, komu je odgovoren in kaj ga veže).

Tako ločimo (Hozjan 2002):

a) pogodbeno odgovornost, ki se povezuje z položajem učitelja kot uslužbenca (učitelja veže pogodba, zakonodaja in v skladu s predpisi mora opravljati svoje delo);

b) profesionalno odgovornost, ki je povezana s položajem učitelja kot strokovnjaka (učitelj je dolžan delati z učenci v skladu s stroko in strokovnimi spoznanji, za svoje delo je odgovoren učiteljskemu zboru, ravnatelju - kot pedagoškemu vodji in navsezadnje svojim sodelavcem iz stroke);

c) moralno odgovornost (se izraza predvsem v neposrednem odnosu do staršev in podrejenih - učencev, nad katerimi ima učitelj po eni strani moč - vertikala, po drugi pa prihaja z učencem v odnos, kot človek s človekom - horizontala).

Pri delu učitelja lahko zasledimo v vsakem trenutku vse tri položaje. Vendar specifična učna situacija definira dominantnost posameznega položaja. Tako morajo učitelji med temi položaji najti ustrezno usklajenost, saj če ni harmonije med temi položaji, to vodi v razdvojenost učitelja in njegovega dela (ibid).

Učitelj kot uslužbenec - učiteljem je dan položaj zaupanja s strani družbe, da spodbujajo razvoj mladine v produktivne, pozitivne in sodelujoče državljane. Družba ima vrednote, standarde obnašanja in poglede, ki jih mora šola prenesti otrokom. Družba izkazuje tudi močno željo po kontroliranju izobraževanja otrok. Zato je ustvarila šole, z željo, da bi

62

podajala kulturno dediščino predhodnih rodov. Država si preko šole (učitelja) prizadeva zagotoviti pri otroku veščine, poglede in znanja, ki so potrebni za to, da je nekdo "ustrezen" državljan. Hkrati pa skuša pripraviti otroke za njihovo spoznanje odgovornosti pri delu in družbenih vlogah. Šole so družbeni zavodi, financirane in regulirane, da bi izpolnjevale družbene namene (ibid). Obenem si država prisvaja pravico omejiti, zavreči ali odstaviti od poučevanja tiste, ki škodijo družbenim interesom. Šola kot institucija vsebuje torej pri svojem delovanju vrsto pravil in predpisov, ki jih morajo upoštevati vsi, ki se na kakršenkoli način vključujejo vanjo. To še posebej velja za učitelja, ki mora ob tem upoštevati še predpise, ki ga obvezujejo s podpisom pogodbe o delovnem razmerju. Položaj učitelja in njegove naloge v tem primeru se osnujejo na podlagi ciljev vzgoje, vrste šole in sistema upravljanja s šolo. Naloge učiteljev predstavljajo standard, ki ga morajo upoštevati tako šole kot tudi učitelji, hkrati pa te naloge omogočajo, da šolski sistem ne zaide v anarhijo. Pri tem je nujno potrebna šolska upravna struktura, ki ugotavlja ustreznost dela učitelja z določenimi predpisi. V socialno determiniranih šolskih sistemih, ki so po svojem načinu vodenja in upravljanja avtoritarni, prevladuje upravni vidik usmerjanja, kontrole in ocenjevanja učiteljevega dela. Tako se vloga učitelja prelevi v uslužbenca, ki je podrejen oblasti in opravlja naročila, ki prihajajo v pisni ali ustni obliki z »vrha« ali »od zunaj« (Hozjan 2002). Učitelju ob tem ne pomaga opiranje na neke tehtne razloge za tovrstna dejanja, kajti nadzor je osredotočen zgolj na ugotovljeno situacijo v danem trenutku.

Naslednje vprašanje, ki se pojavlja ob tem, je vprašanje nadzora izobraževanja in s tem tudi šole. Le-tega lahko zagotovo razdelimo med centralno in lokalno oblast. Obe sta del družbenega sistema, ki služita volilcem in sta njim politično odgovorna. Centralna in lokalna oblast na šolo vplivata tako, da kontrolirata informacije in izobraževanje učiteljev z raziskavami, izdajanjem knjig in drugih materialov. Tako se učitelju, ki nima možnosti odločanja o lastnem delu, odvzame precejšen del odgovornosti, ki pa je prenešana na višjo stopnico v tovrstni hierarhiji, predvsem na »kreatorje« kurikuluma. Rezultati njihovega dela pa pogojujejo uniformiranost. Tak sistem pa zagotovo še ne pomeni, da učitelj za svoje delo ni odgovoren. Njegova odgovornost je vezana na uresničevanje zapisanega v različnih zakonikih in predpisih. Prvi v hierarhiji, ki mu je učitelj neposredno odgovoren,

je zagotovo ravnatelj. Hkrati pa predstavlja ravnatelj osebo, h kateri se učitelj v nerazumevanju predpisov najprej obrne. Učitelj v takem sistemu ni popolnoma odrinjen

63

od možnosti, pravic in pristojnosti odločanja. Je pa seveda res, da je učitelju odvzeto veliko maneverskega prostora na področjih in vprašanjih, kjer bi bila avtonomija učitelja samoumevna (ibid). Učitelju se utemeljeno prikazuje mnenje, da je zaupanje s strani oblasti omejeno na najnižjo možno raven. Z upravnega in administrativnega vidika je mnogo enostavneje in zanesljiveje, če učitelj naloge uresničuje v klasičnih, standardnih in za izvedbo najenostavnejših okvirih dela. Če pa se predpisi in z njimi nacionalni kurikulum obravnavajo kot okvir, v katerega je potrebno vnesti še mnoge podrobnosti, potem imajo učitelji kljub povečani centralni kontroli še vedno precejšnjo mero svobode, da razvijajo vsebino kurikuluma in izberejo način poučevanja. V tem primeru je potrebno vzpostaviti ravnotežje med avtonomijo in potrebo po doseganju uspehov, ki se dajo meriti z določenimi standardnimi nalogami (Hozjan 2002). Resman opozori, da na področjih kjer se zdi avtonomija učiteljev razumljiva (npr. izbiranje učbenikov), precej natančno opredeljeni standardi ne omogočajo učiteljem veliko maneverskega prostora oziroma avtonomije (Resman 1990, str. 33). Države probleme prenosa raznih pristojnosti na učitelje, ravnatelje in šole, rešujejo na različne načine z različnimi modeli.

Medveš navaja primer anglosaksonske koncepcije šolske ureditve, kjer je zakonska regulativa osredotočena predvsem na opredelitev sistema upravljanja šole in s tem vzpostavitev odnosov med različnimi partnerji, da lahko ti sami razvijajo vsebinski, didaktični, pedagoški in organizacijski model šole. Lahko pa država prenese pristojnosti pri upravljanju šolstva na svoje posrednike npr. državne inšpektorje, ravnatelje, učitelje, kar je značilno predvsem za države na evropski celini, posebej za Avstrijo. V tem primeru je pedagoška, organizacijska, vsebinska in didaktična doktrina šole neposredno predpisana. Ob tem se pedagoške norme spreminjajo v pravne, natančno pa so predpisane tudi ključne didaktične sestavine učnega procesa (Medveš 1991, str. 78 – 79). Položaj in avtonomija učitelja je omejena, pa naj si bo z natančno določenimi predpisi, vsebinami in učnimi načrti ali pa s standardiziranimi testi, ki preverjajo znanje učencev in posredno delo učitelja.

Učitelj kot strokovnjak - Družba, ki želi biti svobodna, mora v prvi vrsti omogočiti učiteljem in šolam, da se počutijo svobodne. Ravno z decentralizacijo pristojnosti države in možnostjo individualnega razvoja šole se daje za to primerne pogoje. Pri učitelju kot strokovnjaku prihajajo na površje pedagoška, psihološka, didaktična, metodična in strokovno predmetna spoznanja, ki se jim prilagaja upravni vidik. Uniformiranost

64

učiteljevega dela je temu vidiku tuja. Učitelj skuša svoj način dela čimbolj približati tako željam, potrebam, sposobnostim in osebnostnim lastnostim učencev kot tudi specifičnosti šolske situacije. Da bi se učitelj približal željenemu cilju, mora identificirati posebnosti učne situacije. Strokovni vidik torej zahteva analizo situacije (Hozjan 2002). Učitelj mora biti vedno na tekočem o snovi in o spreminjanju šolske situacije. Potrebna je torej vsestranska ocena stvari in na podlagi tega podano strokovno mnenje. Ravno ti razlogi pa določajo posebnosti avtonomije učitelja, njegove pravice in dolžnosti. Prvi pogoj, ki je neobhodno potreben, da se avtonomija učitelja lahko sploh razvije, je zaupanje v njegove sposobnosti, osebnostne kvalitete. To pa pomeni, da se lahko učitelju prepusti odločanje o vseh tistih stvareh, ki ne rušijo bistvenih načel enotnosti šolskega sistema (ibid).

Samo avtonomijo učitelja tako določajo naslednji dejavniki: stopnja decentralizacije in demokratizacije šol, organiziranost režima šolskega dela v konkretnih šolskih pogojih in navsezadnje tudi ravnateljev načina dela. Učitelj, ki ima relativno visoko stopnjo avtonomnosti, je svoboden pri izbiri metod, oblik in sredstev vzgojno-izobraževalnega dela, hkrati lahko učencu nudi večjo možnost participacije pri izbiri in načrtovanju vsebine

pouka. Seveda pa se mora učitelj zavedati, da je svoboda tudi v tem primeru omejena, saj je učitelj za svoje delo odgovoren. Odgovornost, ki se pojavlja v tem primeru, pa ima drugačno smer kot pri položaju učitelja kot uslužbenca. Če je kot uslužbenec odgovoren nadrejenim in ni odgovoren za napake v programu, potem je učitelj kot strokovnjak odgovoren strokovnim organom, institucijam in kolegom, ob tem pa se pojavlja odgovornost za samo kvaliteto programov. Odgovarjati mora tako za samo znanje učencev kot tudi za njihovo motivacijo, uporabljene metode in oblike dela. Vse to pa lahko včasih tudi pogojuje odmik učitelja od želje po avtonomnosti (Hozjan 2002). Tudi Resman pravi, da se v pogojih učiteljeve avtonomije namesto učiteljeve uslužbenske ravnine bolj uveljavlja njegova strokovna avtonomija (Resman 1990, str. 33).

Pri uvajanju inovacij v šolski sistem, kjer je dominanten položaj učitelja kot uslužbenca, je za pripravljane inovacij odgovoren strokovni »vrh« v hierarhiji šolskega sistema. Pri učitelju, ki je v prvi vrsti strokovnjak, pa se pojavlja možnost, da tudi sam uvaja določene novitete v šolsko delo. Da bi mu to uspelo, pa je nujno potrebna njegova avtonomija. Ali se bo delo v razredu res spremenilo, pa navsezadnje ostaja v rokah učitelja, ki nosi vso odgovornost za delo z učenci. Razen stalne pomoči supervizorja (tudi šolskega pedagoga

65

ali ravnatelja) pri strokovnih vprašanjih in avtonomije, je nujno potrebna za uvajanje inovacij ustrezna učiteljeva izobrazba in usposobljenost, materialni pogoji in navsezadnje tudi ustrezno nagrajevanje (Hozjan 2002, Resman 1990). Samo strokovno avtonomijo zagotovo ne gre absolutizirati. Kajti to bi lahko privedlo v nekontroliranje dela učitelja, hkrati pa bi se težko našel skupni imenovalac v znanju učencev, kajti vsak učenec bi se učil zgolj to, kar bi ga zanimalo. Pri reševanju tega problema priskoči na pomoč upravni vidik šolskega sistema, ki korigira šolski sistem s splošnimi predpisi. Učitelju in šoli je tako potrebno dati proste roke na vseh tistih področjih, kjer ne more priti do rušenja družbenega in šolskega sistema (Hozjan 2002).

Učitelj kot oseba in osebnost – Največja odgovornost učitelja je odgovornost do njegovih učencev. Zaradi učenčeve nezrelosti in neizobikovane osebnosti skušajo mnoge institucije spoznati učiteljev vpliv na učenca. Zaradi tega je učiteljeva svoboda omejena z odgovornostjo. Učitelji se morajo zavedati, da posedujejo veliko potencialno moč nad otroci. Moč jemljejo iz zrelosti, fizične velikosti in položaja, na katerega so postavljeni s svojo zaposlitvijo. Otrok pa je ranljiv, še posebej, če gre za nekoliko mlajše osebe (Hozjan 2002). Pri oblikovanju in preverjanju idej, pogledov in obnašanju se otrok pogosto obrne k učitelju za nasvet. Sama otrokova narava pogojuje njegovo radovednost in pozitivnost, toda pri mlajših otrocih pogosto opazimo, da še niso popolnoma razvili razlikovanja med dobrim in slabim, pravilnim in nepravilnim. Učitelji morajo v šoli razviti navade duha pri učencih, ki pomagajo pridobiti znanje in cenjenje jezika, zgodovine, znanosti in umetnosti njegove družbe. Šole imajo tudi posebno obvezo biti dovzetne do starševskih skrbi za njihove otroke. Čeprav učitelji nimajo popolnoma iste odgovornosti pri skrbi za otroke kot starši, pa imajo vendarle, ob varnem in zdravem okolju razreda, še moralne, etične in zakonske obveznosti. Ob vsem tem pa je njihova naloga še skrb za formalno izobraževanje. Otroke morajo naučiti znanja in veščin, da bi se ti lažje znašli v družbi. Učiteljeva naloga je v prvi vrsti, da spozna, da ima pred sabo otroka, čigar osebnost je v fazi nenehne spreminjanja in oblikovanja. Zato je potrebno, da dela v korist učenca in teži za tem, da ponudi učencu to, kar je v njegovi moči. Po drugi strani pa je učitelj odgovoren tudi staršem (ibid).

Vse tri ravnine učitelja (kot strokovnjak, kot uslužbenec in kot oseba in osebnost) so pri delu učitelja prisotne hkrati. Da bi se tudi učitelji dobro počutili pri svojem delu in da bi

66

jim bila omogočena avtonomija, je potrebno ustvariti takšne pogoje (zakonski predpisi), ki

bodo omogočali harmonijo med vsemi tremi ravnemi.