
Konceptualizacija pojavnih oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru

Dejan Hozjan

Neuspeh velikih izobraževalnih reform v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je v Evropi spodbudil številne (nad)državne razprave o spremembi prioritet pri določanju ciljev šolske politike. Po mnenju Janeza Bečaja so kritiki šolskega sistema v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja vzroke za neučinkovitost šolskega sistema videli zlasti v njegovi organizacijski neustreznosti. Nacionalna centraliziranost in uniformanost šolskih sistemov se je začela kazati kot pomanjkljiva, saj ni mogla slediti gospodarskim interesom. V osemdesetih letih se po eni strani poglobijo kritike šolske neučinkovitosti, po drugi pa vzpodbudijo širše šolske reforme, ki naj bi ponujale rešitve za neučinkovitost, predvsem z vpeljavo konceptov kakovosti, odličnosti, tržnih zakonitosti, decentralizacije in avtonomije (Bečaj v Döbert in Geißer, 2001, str. 70). Namera po dvigu kakovosti dela šol in učiteljev je pripeljala snovalce šolskih politik do vzpodbujanja decentralizacije in večanja odločevalske moči šol ter posledično do večanja avtonomije šol in učiteljev (Plevnik, 2008). »Na moči sta izgubila tako pristop centralne kot lokalne šolske oblasti, ki učiteljstvu nalaga izvrševanje nalog, kot tudi pristop nadzora nad izvrševanjem oz. doseganjem – s strani oblasti določenih – ciljev« (Gaber in Kos Kecojević, 2011, str. 10). Postopno uvajanje avtonomije v (nad)državne šolske sisteme v osemdesetih letih in njen vzpon v devetdesetih letih prejšnjega stoletja je pomembno vplivalo na dejstvo, da je danes avtonomija v šolskih politikah in sistemih splošno sprejeta smernica po vsej Evropi.

Vsesplošna intenca po razvijanju avtonomije šolskih sistemov se odraža tudi v povečanju strokovnih in znanstvenih razprav. Andrej Koren je v monografiji *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju – Študija vidljivosti*

v slovenskem šolskem sistemu predstavil lastno analizo slovenskih virov, ki se ukvarjajo z vprašanjem avtonomije v javnem šolskem prostoru, in prišel do naslednjega spoznanja: »Literatura ponuja odgovor na vprašanje, kaj je avtonomija (v javnem šolskem prostoru – op. avt.) ter katere koristi lahko prinese decentralizacija in s tem okrepljena avtonomija, veliko avtorjev obravnava decentralizacijo in avtonomijo v povezavi s trgi dela« (Koren, 2006, str. 64).

Takšno reduciranje avtonomije v javnem šolskem prostoru le na potrebe trga dela zahteva kritično distanco, saj avtonomije ni moč razumeti le v okviru ekonomskih konceptov. S kritično distanco do ekonomističnega pogleda na avtonomijo želimo zapolniti vrzel, ki se v javnem šolskem prostoru vzpostavlja s t. i. konceptom neoliberalizma in razumevanjem šole »kot podjetja«.¹ Kot nadgradnjo ekonomističnega pogleda bomo uporabili sinergijo spoznanj psihologije, sociologije, filozofije in prava o avtonomiji. S sinergičnim pogledom različnih ved na avtonomijo pa ne želimo le opozoriti na pomanjkljivosti ekonomistične interpretacije avtonomije v javnem šolskem prostoru, ampak tudi podati poglobljen uvid v različne pojavnne oblike avtonomije in opisati njihovo medsebojno sovplivanje. V obstoječih strokovnih in znanstvenih razpravah se namreč najpogosteje srečujemo s fragmentarno obravnavo avtonomije v javnem šolskem prostoru. Ta najpogosteje analizira avtonomijo zgolj z vidika šol ali le z vidika učiteljev. Glede na to bo članek temeljil na celostnem opisu avtonomije in njenih pojavnih oblik v javnem šolskem prostoru.

Zgodovinski oris pojma avtonomija

V želji, da bi lahko celostno konceptualizirali oblike avtonomije v javnem šolskem prostoru, se je potrebno uvodoma dotakniti sodobnega razumevanja tega pojma. Da bi se lahko osredotočili na sodobno razumevanje pojma avtonomije, se je potrebno zavedati dejstva, da pojma ni moč razumeti enoznačno. Diahroni prikaz razvoja pojma in koncepta avtonomije kaže, da je njegovo razumevanje tesno povezano s spreminjajočimi se družbenimi dejavniki.

Sam pojem avtonomije izhaja iz dveh grških besed: *ontos* ('sam') in *nomos* ('zakon'), kar pomeni samozakonodavstvo ali samozakonitost. Pojem se je izvorno nanašal izključno na pravno-politično področje, saj je bila samozakonitost razumljena v kontekstu neodvisnega statusa grškega polisa. Tudi v času antike pojem ohrani izvorno pravno-politično konotacijo. Še vedno se ohrani intenca po pravno-politični avtonomiji, ven-

1 Poglobljeno analizo razumevanja neoliberalnega koncepta v javnem šolstvu je moč zaslediti v monografiji Christiana Lavalja z naslovom *Šola ni podjetje – Neoliberalni napad na javno šolo* (2005).

dar se v tem obdobju začne vsebina avtonomnost širiti, saj se jo povezuje z neodvisnostjo od tuje vladavine določene politične skupnosti (Zver, 1998, str. 67).

Pomembno prelomnico v razumevanju pojma avtonomije predstavlja razsvetljenstvo, ko se začne pojem navezovati na posameznika, na njegov um in način bivanja. Tovrstno razumevanje avtonomije ohranja svojo filozofsko jedro, tj. neodvisnost, vendar se fokus iz neodvisnosti posamezne politične skupnosti preusmeri v neodvisnost posameznika. Enega prvih konceptualnih zasukov pojma avtonomije v smeri razsvetljenstva lahko zasledimo pri Immanuelu Kantu. Kot prvi razsvetljenski filozof koncept avtonomije posameznika veže na njegovo osebnostno zrelost.² Le-ta se odraža skozi samostojnost, kritičnost in moralno odgovornost posameznika (Kant, 1970).³ Po Kantu postane posameznik avtonomen šele takrat, ko poseduje omenjene osebnostne lastnosti in je sposoben svojo voljo podrediti najvišjemu moralnemu zakonu, t. i. kategoričnemu imperativu. Kategorični imperativ posamezniku zapoveduje, da naj nekaj stori ne zgolj zaradi osebnih ali subjektivnih vzrokov, ampak zaradi ohranjanja dostojanstva vseh ljudi, ki jih dejanje posameznika prizadene. V skladu s tem se avtonomija pri posamezniku konceptualizira na naslednji način: »Na avtonomijo posameznika lahko vplivata dva dejavnika. Prvi je notranji, to so človekove potrebe, želje, ki ga zaradi občutka ugodja odvrtačajo od vztrajanja pri načelnih umnih odločitvah. Drugi dejavnik pa je zunanji, saj družbene avtoritete od posameznika velikokrat zahtevajo tisto, kar je v nasprotju z njegovim umskim prepričanjem.« (Ibid., str. 11)

Kantova interpretacija konflikta med notranjimi in zunanjimi dejavniki pa je tista točka, ki izrazito dominira v sodobnem (etičnem in pravnem) konceptu avtonomije. Slednje lahko podkrepimo z mislijo Francesca Bučarja, ki pojem avtonomije posameznika povezuje z napetostjo med družbeno in individualno komponento. Da ima družbeno okolje ključno vlogo pri razvoju avtonomije posameznika, je razvidno iz dejstva, da okolje na eni strani določa vsebino in pojavne oblike avtonomije posameznika. Na drugi pa je okolje ključni dejavnik za osebnostni razvoj in posledično razvoj osebnostnih karakteristik, ki jih zahteva avtonomija posameznika.

2 Tudi sodobna psihoanalitična paradigma zagotavlja, da je avtonomen le posameznik z značilnostmi zrele osebnosti. Pri tem se pogosto naslanjajo na ugotovitve Chrisa Argyrisa (1997), ki je s pomočjo primerjave z nezreli osebami zrelim osebnostim pripisal naslednje značilnosti: neodvisnost, aktivnost, pestrost obnašanja, globlje interese, dolgoročno perspektivo, superioristično držo, samozavestnost in nadzor.

3 Razumevanje avtonomije (posameznika), ki temelji na njegovih osebnostnih karakteristikah, lahko zasledimo tudi pri Brianu J. Caldwellu in Jimu M. Spinksu. Menita, da je avtonomija (posameznika) pogojena s »sprejemanjem odgovornih odločitev na podlagi osebnih značilnosti, znanja in položaja« (Caldwell in Spinks, 1991, str. 189).

Ni si mogoče predstavljati osebnostnega razvoja posameznika izven družbenega okolja. Celo več, podrejanje posameznika zahtevam družbenega okolja predstavlja imanenten pogoj za njegovo eksistenco. Zavedati pa se je potrebno, da posameznikova bit ne temelji le na razvoju družbenega, ampak tudi individualnega pola. Temeljni pogoj za uresničevanje slednjega se odraža v posameznikovi distanci do družbenega okolja. Distanca do družbenega okolja je po Bučarju mogoča le skozi posameznikovo avtonomijo in še to le v primerih, ko posameznik poseduje ustrezno stopnjo moralne razvitosti (Bučar, 2010, str. 47). Tako se avtonomija v sodobnem kontekstu navezuje na posameznika, ki poseduje »določeno« osebno (in moralno) razvitost in jo je sposoben kontekstualno osmisliti.

Kontekstualna osmislitev avtonomije posameznika pride, po mnenju Milana Zvera, v sodobni družbi še toliko bolj v ospredje. Po njegovem mnenju se s konceptom postmoderne družbe na eni strani povečuje kulturna, socialna in politična diferenciacija družbe ter na drugi poudarja individualizacija in subjektivnost. »Avtonomija posameznika se torej povečuje vzporedno s povečanjem kulturne, socialne in politične diferenciacije družbe. Postmoderna in informacijska družba s svojimi komunikacijskimi, kulturnimi in nenazadnje materialnimi prednostmi pred družbenimi oblikami pred njo poseduje neprimerno več vzvodov in možnosti za resnično avtonomno delovanje in bivanje posameznika.« (Zver, 1998, str. 78) Ravno zaradi diferenciranih družbenih vzorcev in legitimacije različnih individualnih pogledov je potrebna posebna skrb posameznika, da s svojimi ravnanji ne presega meje kategoričnega imperativa kot univerzalističnega moralnega načela pri ravnanju posameznika v sodobni družbi. Zavedati se je namreč potrebno nevarnosti postmoderne družbe, ki z izrazitim poudarjanjem individualizma posameznika postavlja na obrobje univerzalistična moralna načela družbe.

Če na kratko povzamemo kratek zgodovinski oris konceptualnega razvoja pojma avtonomija, lahko ugotovimo, da je pojem avtonomije izrazito relativen, tako v terminološkem kot tudi pojavnem smislu. Pojavna relativnost in raznolikost pojma avtonomije se primarno odraža na intervalu med družbenim in individualnim. V kontekstu stare Grčije in antičnega Rima je bila avtonomija vezana na družbeno komponento, saj je bila razumljena le v okviru avtonomije polisov oziroma kasneje odnosa posameznih družbenih skupin do vladajočega družbenega razreda.⁴ Z razsvetljensko filozofijo pa se pojem avtonomije začne tesno navezovati na

4 V tem kontekstu Milan Zver v doktorski disertaciji *Avtonomizem pri Slovencih* ugotavlja, da ideja svobode kot avtonomije ni temeljna le pri tematizaciji posameznika v državi, ampak tudi v primerih civilne družbe, institucij in organizacij, manjšin, cerkva, verskih in drugih družbenih skupin, narodov, držav ipd. (Zver, 1998).

posameznika in njegove osebnostne karakteristike. Tovrstno razumevanje avtonomije dobiva na pomenu v postmodernej družbi, ki izrazito poudarja legitimacijo različnih individualnih prepričanj, mnenj in idej. Z legitimacijo različnih prepričanj, mnenj in idej pa se vzpostavi intenzivna skrb za (pravno) varovanje »različnosti« ljudi. Slednje se jasno odraža tudi v javnem šolskem prostoru, ki mora varovati pravice otrok in mladostnikov, skrbeti za laičnost itd., kar pomembno vpliva na razumevanje avtonomije javnih šol in učiteljev.

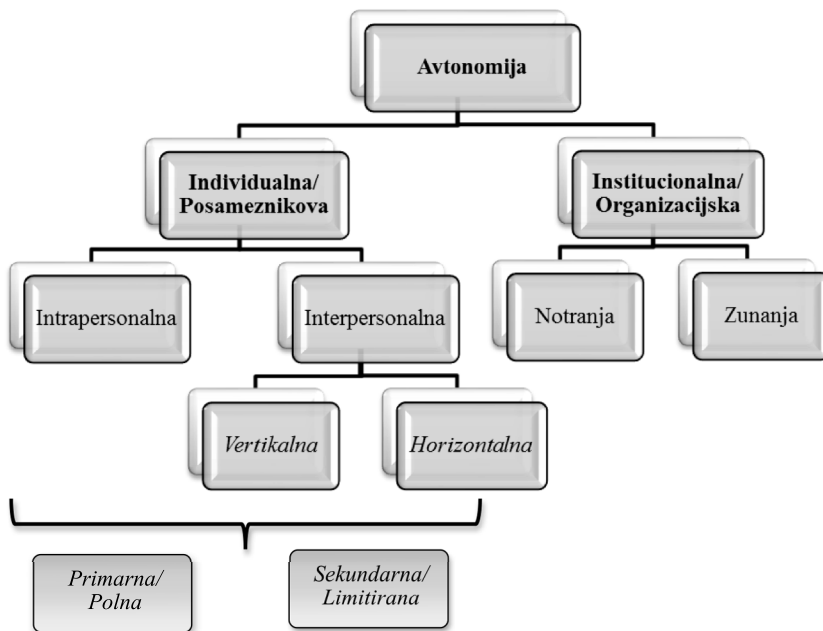
Pojavne oblike avtonomije v javnem šolskem prostoru

V želji po natančnejši analizi avtonomije v javnem šolskem prostoru bomo v nadaljevanju poskušali odgovoriti na vprašanje, v kakšnih pojavnih oblikah se avtonomija pojavlja v javnem šolskem prostoru in kakšna so razmerja med njimi.

Že v prejšnjem poglavju je bilo moč, s pomočjo zgodovinskega orisa pojma avtonomije, zaznati temeljno delitev njenih pojavnih oblik, in sicer:

- *Institucionalna ali organizacijska avtonomija*
Institucionalna ali organizacijska avtonomija izpostavlja primarno razumevanje pojma avtonomije, in sicer v smislu neodvisnosti in samostojnosti formaliziranih družbenih entitet, tj. institucij in organizacij. Na kakšen način se bo ta vrsta avtonomije implementirala v praksi, pa je primarno pogojeno z njenim odnosom do države in drugih družbenih entitet (*zunanja avtonomija*) ter s formo njene notranje organiziranosti (*notranja avtonomija*).
- *Individualna ali posameznikova avtonomija*
Individualna ali posameznikova avtonomija sledi razsvetljenemu pogledu na avtonomijo. V ospredju avtonomnega delovanja je posameznik. Posameznik je lahko v popolnosti avtonomen le, v kolikor sledi izključno svojim filozofskim, religioznim, moralnim idr. načelom ter prepričanjem (*intrapersonalna in primarna/polna avtonomija*). Kljub poudarjanju individualizma v sodobni postmodernistični družbi, in posledično uveljavljanju intrapersonalne avtonomije, pa se je potrebno zavedati pomena družbenih dejavnikov, ki pogojujejo avtonomno delovanje posameznika (*interpersonalna in sekundarna/limitirana avtonomija*). V kolikor je avtonomno delovanje posameznika pogojeno z njegovo družbeno ali politično močjo, pride v ospredje udejanjanje *vertikalne (interpersonalne) avtonomije*. V primeru vstopa posameznika v enakopravne odnose s sočlovekom pa govorimo o *horizontalni (interpersonalni) avtonomiji* (Zver, 1998, str. 85).

Shema 1: Pojavne oblike avtonomije.



Vir: Zver, 1998, str. 85.

Institucionalna ali organizacijska avtonomija v javnem šolskem prostoru

V želji po podrobnejši analizi institucionalne ali organizacijske avtonomije si je potrebno uvodoma ogledati njeno opredelitev. Po mnenju Jana-Erika Lane (1981, str. 323) je institucionalna ali organizacijska avtonomija razumljena kot neodvisnost posameznega družbenega podsistema do države. V tem primeru gre na nek način za obliko avtonomije, ki izpostavlja medsebojno neodvisnost dveh družbenih institucij oziroma posamezne institucije od države. Če slednje apliciramo na šolski prostor, lahko zapišemo, da je pojem institucionalne avtonomije povezan z razumevanjem šole kot (bolj ali manj) avtonomne družbene institucije. Lahko bi rekli, da gre v tem primeru za politološko razumevanje avtonomije šole, ki temelji na možnosti šole po (omejenem) samoodločanju.

Do kakšne mere bo imela določena šola možnost samoodločanja, ne bo odvisno le od stopnje avtonomije, ki ji bo podeljena s strani države, ampak posledično tudi od njene notranje ureditve. V skladu s tema dvema možnostima pa institucionalno obliko avtonomije razdelimo na:

- zunanjo in
- notranjo avtonomijo (ibid.).

Zunanja avtonomija šolskega prostora

Pojem zunanje institucionalne avtonomije lahko razumemo na dva načina. V širšem smislu je razumljen v relaciji do vseh institucij, s katerimi posamezna institucija vzpostavlja stike, npr. z državo, sorodnimi institucijami itd.⁵ V ožjem smislu pa se zunanja avtonomija institucije povezuje le z njenim odnosom do države oziroma z avtonomijo, ki ji jo le-ta normativno določi (Lane, 1981, str. 329).

Uporabnost razumevanja zunanje avtonomije v ožjem smislu je še posebej smiselna v šolskem prostoru, saj je država pomembna usmerjevalka in oblikovalka sistema javnega šolstva. Je namreč tista entiteta, ki ustanavlja javne šole in jih preko svojih centralnih organov nadzoruje ter jim odmerja raven avtonomije. Dokaz, da je avtonomija javnega šolskega sistema preprosto odmerjena s strani države oziroma delegirana po modelu »od zgoraj navzdol«, predstavlja raziskava Eurydicea iz leta 2008 z naslovom »Šolska avtonomija v Evropi – Politika in ukrepi«. V poročilu je namreč zapisano: »Pravzaprav so v večini evropskih držav šolsko avtonomijo določili s sistemskimi ukrepi na ravni države in jo šolam preprosto naložili. Večinoma so te politike vgrajene v nacionalno zakonodajo (in ne morda v podzakonske predpise ali pravila, ki jih lahko izdajajo izvršilna telesa).« (Plevnik, 2008, str. 14)

Kljub temu, da je oblikovanje zunanje institucionalne avtonomije v evropskem šolskem prostoru pogojeno z delegiranjem »od zgoraj navzdol«, pa vendar ni moč v evropskem šolskem prostoru zaznati enoznačnega pristopa k sistemskemu urejanju avtonomije v javnem šolstvu. V grobem lahko v evropskem javnem šolskem prostoru zasledimo naslednje tri pristope normativnega urejanja šolske avtonomije:

- prvi pristop je značilen za tiste nacionalne normativne ureditve šolskega sistema, kjer je šolska avtonomija izrecno izpostavljena in natančno urejena v šolski zakonodaji;⁶
- drugi pristop izpostavlja urejenost šolskega sistema v splošnih zakonskih predpisih na področju vzgoje in izobraževanja, vendar pa v slednjih pojem šolske avtonomije ni izrecno izpostavljen med prednostnimi cilji, ampak se ga lahko razbere posredno ali je avtonomija le fragmentarno zakonsko urejena;⁷

5 V primeru avtonomije v šolskem prostoru bi lahko govorili o razmerju posamezne šole z drugimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi.

6 Prvi pristop k normativni ureditvi avtonomije je značilen npr. za Luksemburg in Portugalsko. »V Luksemburgu so na primer sprejeli posebno zakonodajo (zakon 25. junija 2004) v zvezi z upravljanjem splošnih in tehničnih srednjih šol (lycées, lycées techniques) in tako na široko odprli možnosti za razvoj šolske avtonomije.« (Ibid.)

7 Kot primer drugega pristopa lahko izpostavimo normativno ureditev šolskih sistemov npr. v Španiji, Franciji, na Poljskem, v Angliji, Walesu, Italiji, Grčiji. »V Združenem kraljestvu (An-

- za tretji pristop pa je značilno, da je šolska avtonomija ni neposredno urejena v šolski zakonodaji, ampak le z upravnimi predpisi, ki jih izdajajo različna izvršilna telesa (ibid.).⁸

Po mnenju izvajalcev raziskave Eurydicea iz leta 2008 v slovenskem šolskem prostoru prevladuje drugi pristop (ibid.). Temeljni sistemski zakon v vzgoji in izobraževanju, ki ureja organizacijska, statusna in finančna vprašanja na področjih izobraževanja, je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011). Posamezna področja vzgoje in izobraževanja pa so natančneje urejena v drugih področnih zakonih, in sicer v: Zakonu o vrtcih (2010), Zakonu o osnovni šoli (2007), Zakonu o gimnazijah (2007), Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), Zakonu o višjem strokovnem izobraževanju (2004), Zakonu o visokem šolstvu (2010) in Zakonu o izobraževanju odraslih (2006). Ob tem je zanimivo, da sta v temeljnem sistemskem zakonu opredeljeni avtonomija šolskega prostora in avtonomija strokovnih delavcev. Avtonomija šolskega prostora je opredeljena s pravico ravnatelja do odločanja o izvajanju dejavnosti, ki niso vezane na vzgojo in izobraževanje, v javnih vrtcih in šolah ter s prepovedjo konfesionalne dejavnosti (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2011, 72. člen). O strokovni avtonomiji pa govori 92. člen omenjenega zakona. V tem primeru je strokovna avtonomija razumljena kot načelo pri kakovostnem delu strokovnih delavcev (ibid., 92. člen). Slednjo interpretacijo avtonomije v šolskem prostoru lahko zasledimo v področnih zakonih, npr. Zakonu o vrtcih (2010). Na podlagi zapisanega lahko vidimo, da je področje avtonomije šole v slovenski zakonodaji zelo fragmentarno urejeno. Prvenstveno je moč zaslediti zgolj neposreden opis avtonomije strokovnih delavcev in šolskega prostora, umanjka pa celostno razumevanje in normativno urejanje šolske avtonomije.

Natančnejšo opredelitev avtonomije lahko zasledimo v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). V omenjenem dokumentu je avtonomija izpostavljena kot splošno načelo vzgoje in izobraževanja, razumljeno na naslednji način: »Avtonomija vključuje strokovno avtonomijo učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter avtonomijo institucij vzgojno-izobraževalnega sistema. Avtonomnost vrtcev in šol v razmerju do države, lokalnih oblasti

glja in Wales) so z zakonom o reformi izobraževanja leta 1988 omogočili, da mnoge lokalne šolske oblasti precejšen del svojih pristojnosti prenesejo na posamezne šole.« (Plevnik, 2008, str. 14)

8 Tipičen primer tretjega pristopa predstavlja Nemčija, kjer je bila šolska avtonomija v pokrajini Baden-Württemberg vpeljana kar s projektom »Šolska avtonomija in upravljanje izobraževanja« v šolskem letu 2006/07 (ibid).

in staršev mora biti zagotovljena z načinom financiranja, zagotavljanjem strokovne avtonomije učitelja in načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega kadra. Pogoj institucionalne avtonomije so jasna in nepristranska merila njihovega delovanja ter nadzor javnosti, obenem pa avtonomija implicira prevzemanje odgovornosti. Avtonomnost šole in vrtca spodbuja spremljanje in zagotavljanje kakovosti šolskega dela. Javno šolstvo mora imeti avtonomijo v razmerju do države in struktur oblasti ter v razmerju do vsakdanjih vednosti in prepričanj. Zahteva po avtonomnosti javne šole oziroma vrtca kot institucije je povezana z ločitvijo države in verskih skupnosti. Laičnost javnega šolstva in svetovnonazorska nevtralnost javnih šol in vrtcev mora biti zagotovljena z zakonskimi in drugimi predpisi. Delovanje šolskega sistema mora biti podvrženo analizi in refleksiji ideoloških mehanizmov v šoli in vrtcu.« (ibid., str. 13 in 14)

V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* je moč zaznati obe vrsti avtonomije, tako individualno ali posameznikovo kot tudi institucionalno ali organizacijsko. Individualna ali posameznikova avtonomija se interpretira skozi strokovno avtonomijo posameznega učitelja oziroma strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju, kar je na nek način zgolj povzetek tega, kar predvideva že šolska zakonodaja. Bistveno natančneje pa je opredeljena institucionalna ali organizacijska avtonomija. Le-ta temelji na pravnem razumevanju šolske avtonomije, ki poudarja transparentnost delovanja, nadzor s strani javnosti in odgovornost zaposlenih za opravljeno delo (ibid., str. 14). Navedeno razumevanje šolske avtonomije izpostavlja ključen vsebinski pomen sodobnega razumevanja avtonomije šolskega prostora. S pomočjo zunanje avtonomije šolskega prostora država nagovarja njegove akterje k (družbeni) odgovornosti za kakovostno opravljanje njihovega dela in (ne)posredno k povečanju njihove notranje institucionalne avtonomije. Slednje se primarno odraža v avtonomiji javnega šolstva v odnosu do političnih in verskih entitet.

Prikaz normativne in strateške ureditve zunanje institucionalne avtonomije v (slovenskem) šolskem prostoru nas privede do ugotovitve, da je v tem primeru težko enoznačno govoriti o avtonomiji v pravem pomenu besede – bistveno bolj smiselno bi bilo uporabljati pojem odobrena ali vodena avtonomija,⁹ saj snovalci šolske politike po načelu »od zgoraj navzdol« odobrijo pojavno in vsebinsko obliko avtonomije v javnem šolskem prostoru. Sočasno pa jo s pomočjo instrumentov nadzora natančno usmerjajo in vodijo.

9 Več o tem v knjigi Mojce Peček z naslovom *Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj* (1998).

Notranja avtonomija šolskega prostora

Da predstavlja zunanja avtonomija ključno izhodišče za razumevanje in razvijanje notranje institucionalne avtonomije¹⁰ šolskega prostora, je razvidno iz misli Martina Kramarja. Po njegovem mnenju je avtonomija šole v razmerjih do zunanjega družbenega okolja pogoj avtonomiji šole v njenih notranjih okvirih (Kramar, 2002, str. 99). Kot smo videli v predhodnem poglavju, ima pri tem ključno vlogo normativna ureditev šolskega sistema. Kljub temu, da lahko država bolj ali manj omogoča šoli notranjo institucionalno avtonomijo, pa ji avtonomije ne more preprosto dati (ibid., str. 100). Na kakšen način bo dejansko uresničena notranja institucionalna avtonomija, ostaja namreč primarno odvisno od organizacijskega in kadrovskega ustroja posamezne šole.

V želji, da bi lahko dobili natančnejši vpogled v sodobno razumevanje razmerja med zunanjo in notranjo institucionalno avtonomijo šolskega prostora, se še enkrat ustavimo ob prej omenjeni raziskavi Eurydicea iz leta 2008. Oglejmo si razumevanje različnih stopenj šolske avtonomije s strani snovalcev šolske politike Evropske unije in poiščimo možnosti razvijanja avtonomije na ravni posamezne šole.

Že bežen vpogled v rezultate poročila Eurydicea nas vodi do splošne ugotovitve, da se avtonomija v šolskem prostoru pri različnih delovnih področjih pojavlja na različnih stopnjah. Izvajalci raziskave so namreč ugotovili, da predstavljajo okvir evropskih šolskih politik naslednje štiri stopnje avtonomije:

- *Popolna avtonomija*

Pojem popolne šolske avtonomije se uporablja, kadar šole sprejemajo odločitve v mejah, določenih s šolskimi predpisi in brez posredovanja zunanjih teles (čeprav se morajo posvetovati z višjimi oblastmi).

- *Omejena ali delna avtonomija*

O omejeni ali delni avtonomiji lahko govorimo takrat, kadar se šole odločajo v okviru nabora možnosti, ki ga je vnaprej določila višja izobraževalna oblast, ali si od slednje pridobijo odobritev za svoje odločitve.

- *Prenos pooblastil po preudarku¹¹*

V primeru prenosa pooblastil po preudarku organizacijski organ ali lokalne oblasti za odločanje o posameznem področju delovanja pooblastijo šole oziroma njihove zakonite zastopnike.

10 Pod pojmom notranja institucionalna ali organizacijska avtonomija razumemo avtonomijo, ki izhaja iz delitve posamezne institucije na podsisteme in odnosov, ki se med njimi vzpostavijo (Zver, 1998, str. 85).

11 Primeri uporabe tovrstne stopnje avtonomije so v evropskem šolskem sistemu dokaj redki.

- *Ni avtonomije*

V tem primeru šole nimajo avtonomije na posameznem področju delovanja (Plevnik, 2008, str. 54).

Rezultati raziskave Eurydice kažejo, da v večini nacionalnih šolskih sistemov Evropske unije prevladujeta popolna ali delna avtonomija. Slednje se še posebej jasno odraža na pedagoškem, kadrovske in finančnem področju, kar pomeni, da imajo na teh področjih evropske šole bolj ali manj relativno avtonomijo. Vendar pa je ob tem potrebno izpostaviti dejstvo, da šole nimajo popolne avtonomije na tistih področjih, ki zagotavljajo enotnost nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja (ibid.);¹² v teh primerih najpogosteje ni avtonomije ali pa je izrazito omejena.

V želji, da bi dobili natančnejši vpogled v povezavo med vsebino posamezne oblike in stopnjo avtonomije v šolskem prostoru, je ugotovitve raziskave o avtonomiji šol v Evropski uniji smiselno povezati z opisom oblik avtonomije v šolskem prostoru, kot jih je oblikoval Metod Resman (2002, str. 10–14). Po njegovem mnenju so oblike avtonomije šol naslednje: finančna, personalna, ciljna, strukturno-organizacijska in kurikularna. Sinergija oblik in stopenj avtonomije šolskega prostora nas vodi do naslednjih spoznanj:

- *Finančna avtonomija šol*

Finančna avtonomija šol temelji na možnosti šole, da razpolaga z (javnimi in zasebnimi) finančnimi sredstvi (ibid.). Iz raziskave Eurydice je razvidno, da »je (finančna avtonomija šol v Evropski uniji – op. av.) večja pri razporejanju javnih sredstev za stroške delovanja in za nakup opreme, pri pridobivanju sredstev iz zasebnih virov, zlasti iz donacij in sponzorstev ter najemnin za oddajanje prostorov. Nasprotno pa o razporejanju javnih sredstev (ali zasebnih virov, kjer je to mogoče) za investicije, najemanju posojil in plačevanju osebja iz zasebnih sredstev (kjer je to sploh možno) večinoma odločajo višje ravni.« (Plevnik, 2008, str. 27)¹³ Podobno je urejen tudi slovenski šolski sistem. V slovenskem šolskem prostoru je moč zaznati popolno avtonomijo šol pri upravljanju stroškov delovanja šol in nakupu računalniške opreme ter delno avtonomijo pri investicijah in nakupih. »Investicije odobri občina ustanoviteljica šole in/ali upravni organ, ki investicijo plača (ministrstvo za šolstvo, ministrstvo za finan-

12 V raziskavi o avtonomiji šolskega prostora v Evropski uniji se kot elementi enotnosti nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja najpogosteje pojavljajo minimalni obvezni kurikulum in preizkusi znanja, ki vplivajo na učenčev uspeh v zaključnih spričevalih za pridobitev izobrazbe (Plevnik, 2008).

13 Kot višje ravni se najpogosteje pojavljajo ministrstva za izobraževanje ali z njihove strani pooblaščen državnih organi (Plevnik, 2008).

ce). Pri nakupih je stopnja avtonomije šole odvisna od virov sredstev (država, občina ali šola). Za nakup računalniške opreme se načelno odloči šola, vendar so večji nakupi lahko organizirani na ravni države; v tem primeru šola pri izbiri konkretne opreme ali dobavitelja ni avtonomna.« (Ibid., str. 18).

- *Personalna avtonomija*

V okviru personalne avtonomije imajo šole proste roke pri zaposlovanju vodstvenega, pedagoškega in nepedagoškega šolskega osebja (Resman, 2002, str. 11). Komparativna analiza Eurydicea iz leta 2008 je pokazala velike razlike pri urejanju kadrovskega upravljanja šol v okviru članic Evropske unije. Kljub temu pa je moč izpostaviti naslednjo skupno značilnost: »Funkcijo ravnatelja šole pogosto nadzorujejo višje oblasti, medtem ko na ravni šole pogosteje odločajo o pedagoškem osebju (še zlasti o nameščanju nadomestnih učiteljev, dodeljevanju nalog in dolžnosti ter o disciplinskih ukrepih) in nepedagoških delavcih.« (Plevnik, 2008, str. 27) V slovenskem izobraževanju je moč zaslediti popolno avtonomijo šol pri izboru, določanju dolžnosti in odgovornosti ter odpovedi opravljanja funkcije ravnatelja, saj je vse to v domeni upravnega organa šole. Enako stopnjo avtonomije pa lahko zasledimo tudi pri upravljanju s pedagoškim in nepedagoškim kadrom (ibid., str. 23–27). V kolikor se v primeru funkcije ravnatelja kaže določena specifika slovenskega šolskega prostora (v odnosu do določenih članic Evropske unije), pa se pri upravljanju s pedagoškim in nepedagoškim kadrom pojavlja identičnost z dominantno obliko urejenosti v Evropski uniji.

- *Ciljna avtonomija šol*

Ciljna avtonomija šol se navezuje na vprašanje svobode šole pri načrtovanju, izvajanju in kontroli strateških ciljev. »Na podlagi navedenih ciljev lahko šole sestavljajo tudi konkretnejši programi in vrednote, ki izhajajo iz kulture šole, okolja, učiteljev, učencev in staršev.« (Resman, 2002, str. 11) Vpogled v urejanje ciljne avtonomije v evropskem šolskem prostoru nas privede do spoznanja, da normativni akti v različnih državah Evropske unije večinoma podrobno določajo, katere dokumente so šole dolžne pripraviti (razvojni načrt šole, pravila glede učnega načrta ipd.). Ponekod pa so predpisani tudi postopki in mehanizmi za vzpostavitev formalne nadzorne strukture in pogoji za njeno delovanje. Slednje posledično pomeni, da so šole dolžne oblikovati strateške cilje in jih uresničevati ter kontrolirati. Enako velja tudi za slovenske šole, saj morajo tudi v Sloveniji šole pripraviti letne delovne načrte in poročila za ustanovitelja, v katerih je opisano, kako so uresničile zastavljene cilje (Plevnik, 2008, str. 42).

- *Strukturno-organizacijska avtonomija šol*

Strukturno-organizacijska avtonomija šol govori o možnosti vzpostavitve takšne organizacijske strukture, ki omogoča fleksibilno in racionalno delo. V tem primeru se fleksibilnost nanaša na razporejanje finančnih in materialnih sredstev ter strokovnega osebja (Resman, 2002, str. 12). Na podlagi prikazanih splošnih modelov odločanja v šolah Evropske unije lahko sklenemo, da je način sprejemanja odločitev v šolah odvisen od vrste odločitve. Pri tem ima v mnogih nacionalnih šolskih sistemih ravnatelj, v primerjavi z organom upravljanja šole, odločilnejšo vlogo.¹⁴ Po drugi strani pa učitelji na splošno nimajo prav veliko odgovornosti pri kadrovskega upravljanju in financiranju. Njihova odgovornost v teh primerih je prvenstveno pogojena z njihovim sodelovanjem v upravnih organih šol (Plevnik, 2008, str. 37). Slednje se odraža tudi v Sloveniji. Uresničevanje strukturno-organizacijske avtonomije šol je primarno razdeljeno med svetom šole in ravnateljem. Vloga pedagoškega osebja pri uresničevanju omenjene avtonomije pa je prvenstveno povezana z njihovo posredno participacijo oziroma s sodelovanjem v zboru zaposlenih, učiteljskem zboru in svetu šole. Pomembnost pedagoškega osebja se pri uresničevanju te oblike avtonomije odraža pri izboru ravnatelja in oblikovanju osnutkov letnih načrtov in poročil o delovanju vzgojno-izobraževalnega zavoda.

- *Kurikularna avtonomija šol*

S pomočjo kurikularne avtonomije lahko šole in učitelji določajo učne oblike, učila in učna sredstva. Šola lahko oblikuje kurikulum, ki je skupek nacionalno predpisanih standardov in normativov ter programa, ki je odsev potreb in želja šole in okolja (Resman, 2002, str. 13). Primerjava kurikularne avtonomije šol v Evropski uniji kaže, da so skoraj vse evropske države v predpisih uveljavile obveznost šole, da s skupinskim delom učiteljev zagotovi konkretne kurikularne vsebine, ocenjevalne postopke in medpredmetne dejavnosti (Plevnik, 2008, str. 73). Natančnejši vpogled v oblikovanje kurikulumov v državah Evropske unije pa vodi do ugotovitve, da imajo šole relativno malo besede pri določanju vsebine obveznega dela kurikuluma, saj se slednje najpogosteje oblikuje na nacionalni ravni (ibid.). Podobno ureditev lahko zasledimo tudi v Sloveniji. »V Sloveniji program in učne načrte za predmete v osnovnošolskem izobraževanju sprejema Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Program vsebuje konceptualno in procesno znanje, dejavnosti učencev, predloge

¹⁴ Organi upravljanja šole imajo najmočnejšo vlogo v državah, kot so Belgija, Španija, Irska, Italija, Romunija in Združeno kraljestvo (Plevnik, 2008).

vsebin, didaktična priporočila in obvezne medpredmetne povezave. Vsebuje lahko tudi standarde za preverjanje in ocenjevanje učnih ciljev. Učitelji lahko ob tem po svoji presoji konkretizirajo vsebine, saj kurikulum daje le splošni okvir ... Četudi vselej ne odločajo o vsebini ali ciljnih poučevanja, lahko učitelji vendarle samostojno načrtujejo dejavnosti v okviru priprave letnega načrta dela (pogosto skupaj z drugimi učitelji istega predmeta) in razporejajo določene učne teme po dnevih ali tednih.« (Ibid., str. 19)

Prikaz uresničevanja različnih pojavnih oblik avtonomije v evropskem in slovenskem šolskem prostoru izpostavlja skupni imenovallec, tj. skrb za razvoj kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema. Slednje je bilo moč zaznati pri ciljni avtonomiji šol. Kljub temu, da smo predhodno zapisali, da zakonodaja večine držav Evropske unije določa postopke oblikovanja in sprejemanja strateških dokumentov vzgojno-izobraževalnih zavodov, pa so vzgojno-izobraževalni zavodi avtonomni pri določanju vsebin omenjenih dokumentov. Zaznati je moč prepričanje, da zvišanje svobode vzgojno-izobraževalnih zavodov pri načrtovanju lastnega dela povečuje kakovost njihovih rezultatov. Kljub temu pa med državami ostajajo razlike v pogledih o tem, kakšna in kolikšna naj bo institucionalna avtonomija šol. Med evropskimi državami so razlike ne le v tem, koliko avtonomije države omogočajo šolam, ampak tudi v tem, katere vrste je ta avtonomija. Sodobna avtonomija evropske šole se prvenstveno nanaša na finančno, kadrovsko in pedagoško področje. Kljub temu, da lahko trdimo, da poudarek na teh treh področjih dejavnosti šole ni povsod enak in se razlikuje od države do države, pa vendarle načelno velja splošno pravilo, in sicer: če šole uživajo popolno avtonomijo na enem področju, imajo relativno visoko stopnjo avtonomije tudi na preostalih področjih. Slednje kaže, da je koncept notranje institucionalne avtonomije, bolj kot s posamezno vsebino avtonomije, pogojen z zavestjo nacionalnih snovalcev šolske politike o njenem pomenu. Na primeru slovenske šolske zakonodaje Mojca Peček (v Plevnik, 2008) prikazuje, kakšna je zavest slovenske šolske politike o avtonomiji šol. Po njenem mnenju je, s pomočjo šolske zakonodaje, precejšen del centralnih upravnih pristojnosti prenesen na ravnatelje. Sočasno pa je šolska politika zelo podrobno predpisala merila za upravljanje in financiranje. S predpisovanjem jasnih in nepristranskih kadrovskih in finančnih meril, ki so pod nadzorom javnosti, so šolske oblasti želele ustvariti pogoje za avtonomnost šol in učiteljev v odnosu do države. Vendar se slednje ni nikoli v celoti uresničilo v praksi. Podobno misel lahko zasledimo tudi pri Andreju Korenu, ki zapiše, da je avtonomija »abstrakten koncept, ki ima malo ali nič vpliva na prakso« (Koren, 2006, str. 86).

Navedeno misel Andreja Korena o nevpilvanju formalno predpisane avtonomije šole na prakso je moč nevtralizirati z mislijo Jožeta Mlakarja (2002, str. 249), ki meni, da notranja avtonomija šole raste in pade z ravnateljem. Enakega mnenja je tudi Martin Kramar (2002, str. 107), ki pravi, da je ravnatelj pobudnik sprememb, formalni nosilec didaktičnega koncepta, vodja oblikovanja koncepcije in usmerjevalec načrtovanja, priprave in izvajanja iz koncepta izpeljanega izobraževalnega procesa in verifikacije ter evalvacije njegovih rezultatov. Po mnenju Milana Adamiča (2002, str. 122) pa vloga ravnatelja pri uveljavljanju šolske avtonomije ni le neposredna. Ključna je tudi ravnateljeva posredna vloga pri razvijanju šolske avtonomije, saj s svojo strokovnostjo postopno usmerja šolo v novo kakovost, spodbuja učitelje pri njihovem delu ter pri njih razvija inovativnost. Seveda pa je na drugi strani mogoče, da se ravnateljem, ki so drugače naravnani, zdi, da inovativni učitelji morda celo ogrožajo njihovo avtonomijo (Razdevšek Pučko, 2002, str. 130). Odnos ravnatelja do učiteljev in njegov način vodenja šole pa odpira vprašanje, kako se dejansko razvija avtonomija v šolskem prostoru na individualni ravni.

Individualna ali posameznikova avtonomija v javnem šolskem prostoru

V želji, da bi se lahko neposredno lotili analize avtonomije učitelja v slovenskem šolskem sistemu, je potrebno uvodoma predstaviti koncept t. i. individualne (posameznikove) avtonomije. Po mnenju Zvera je le-ta razumljena kot individualna svoboda in je posledica odločitve posameznika za uveljavljanje in uresničevanje lastne svobode (Zver, 1998, str. 85). Posameznik jo lahko uresniči s pomočjo dveh oblik, in sicer:

1. interpersonalno in
2. intrapersonalno avtonomijo (ibid., str. 70).

Interpersonalna avtonomija učitelja

Zagovorniki *interpersonalne avtonomije* izhajajo iz uvodno predstavljene misli Franceta Bučarja in predpostavljajo, da je lahko posameznik avtonomen le v razmerjih do drugih. Interpersonalna avtonomija temelji na miselni podstati, da je posameznik lahko avtonomen le v okviru, ki ga določajo družbene norme in vrednote. Način udejanja interpersonalne avtonomije je tako pogojen z družbenim položajem posameznika in njegovim načinom vstopanja v interakcijska razmerja. Glede na slednje poznamo dve pojavi obliki interpersonalne avtonomije:

- vertikalno in
- horizontalno avtonomijo (ibid., str. 75).

Pod pojmom *vertikalna (interpersonalna) avtonomija* je razumljena tista oblika avtonomije, v okviru katere posameznik vstopa v stik z različnimi družbenimi (oziroma državnimi) institucijami. Vertikalna avtonomija tako govori o tistih sferah avtonomije posameznika, ki jih država omogoča z normativnimi akti. Zaradi navezave vertikalne (interpersonalne) avtonomije z normativno urejenostjo osebnega in družbenega življenja posameznika lahko to obliko avtonomije enačimo s t. i. *sekundarno ali limitirano avtonomijo*¹⁵. Zanj je namreč značilno, da je avtonomija posameznika pogojena z različnimi normativnimi predpisi in postopki (ibid., str. 83–86). Po drugi strani pa je potrebno izpostaviti, da vertikalna (interpersonalna) avtonomija ne pomeni le normativno »omejevanje« avtonomije posameznika, ampak jo je moč razumeti tudi kot instrument za povečevanje avtonomije posameznika. Zavedati se je potrebno, da posamezniki, ki opravljajo določene družbene vloge in naloge, dobijo s strani države za slednje določena pooblastila in »moč«. Slednje je še posebej pogosto na področju poklicnega udejstvovanja.

Aplikacija vertikalne (interpersonalne) avtonomije na področje javnega šolstva nas privede do *uslužbeniške vloge učitelja*. Po mnenju Metoda Resmana (1991, str. 72) je učitelj v vlogi uslužbenca razumljen kot pripadnik določene inštitucionalizacije šolstva, za katerega je značilno, da ima vnaprej bolj ali manj opredeljen položaj in naloge, ki jih mora opravljati. Uslužbeniška funkcija zahteva od učitelja kontraktualno primoranost, da izpolnjuje naloge, ki so podane v šolskih normativnih aktih. Da bi se opisano lahko realiziralo, je v šolskem sistemu potrebno vzpostaviti ustrezno upravno strukturo, katere težnja je ugotoviti identičnost učiteljevega delovanja z zakonskimi normami. Ta kontrolni element vloge učitelja kot uslužbenca je zagotovo v prvi vrsti ravnatelj, ki mu je učitelj neposredno odgovoren. Prav tako je učitelj za svoje udejstvovanje kot uslužbenec odgovoren šolskim inšpektorjem. Vendar se je potrebno zavedati, da v primeru učiteljeve uslužbeniške funkcije ne gre zgolj za podrejanje šolskim oblastem, ampak ima v tem primeru možnosti, pravice in pristojnosti odločanja. Pravica do uresničevanja vertikalne interpersonalne avtonomije je namreč pogojena s stopnjo »upravljske« decentralizacije in razvitosti institucionalne avtonomije šolstva. Slednja se najpogosteje uresničuje skozi neposredno/direktno in posredno/indirektno participacijo učiteljev pri upravljanju šole, pri čemer prva izhaja iz neposredne možnosti učitelja, da ravnatelju ali šolskim oblastem poda svoje predloge in mnenja o upravlja-

15 Kot bipol sekundarne ali limitirane avtonomije se pojavlja primarna ali popolna avtonomija posameznika. Le- ta je vezana na neposredno udejanjanje moralnega, verskega, političnega idr. prepričanja posameznika. Več o tej obliki avtonomije bo povedano pri intrapersonalni avtonomiji.

nju šole, kar se najpogosteje odraža v obliki sodelovanja učitelja pri odločanju o materialnih in tehničnih pogojih za pedagoško delo, razporejanju delovnega časa na ravni šole ali posredovanju mnenj in predlogov v okviru javnih razprav. Neposredna participacija pa temelji na sodelovanju predstavnikov učiteljev pri upravljanju šole in šolskega sistema, v okviru predstavniških teles učiteljev (npr. učiteljski zbori, strokovni sveti) ali njihovih interesnih organizacij (npr. sindikalnih).

V nadaljevanju si oglejmo razumevanje uslužbeniške vloge učiteljev, in posredno vertikalne interpersonalne avtonomije, v slovenskem šolskem prostoru. Vprašanje vertikalne interpersonalne avtonomije učitelja je v slovenski šolski zakonodaji in strateških dokumentih zelo redko omenjeno. Slednje je zapisano v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011) in Zakonu o šolski inšpekciji (2005). V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011) se pojavi posredna participacija učiteljev, saj zakon predvideva sodelovanje strokovnih delavcev v organih zavoda.¹⁶ V Zakonu o šolski inšpekciji (2005, 8. člen) pa je vertikalna interpersonalna avtonomija omenjena le posredno. V njem je zgolj omenjeno varovanje avtonomije strokovnih delavcev, pri čemer pa sam način varovanja ni povsem jasno opredeljen.¹⁷ Kljub temu, da je uslužbeniška vloga učitelja v šolski zakonodaji redko omenjena, pa je potrebno izpostaviti, da je razumevanje vertikalne interpersonalne avtonomije učitelja pogojeno tudi z ostalo zakonodajo, predvsem s področja zavodov, delovnih razmer in javnih uslužbencev.¹⁸

Vertikalno in sekundarno ali limitirano avtonomijo pa ne oblikuje le učiteljeva uslužbeniška vloga, ampak je normativno bistveno bolj urejena *vloga učitelja kot strokovnjaka*. Za razliko od vloge učitelja kot uslužbenca se učitelj kot strokovnjak pri svojem delu ravna po strokovnih spoznanjih. Njegovo strokovno ravnanje mora temeljiti na spoznanjih pedagoške, psihološke, didaktične in ostalih znanstvenih disciplin (Resman, 1991). Temeljni pogoj, ki je potreben za razvijanje vloge učitelja kot strokovnjaka, je kakovosten sistem njegovega izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja ter zaupanje v njegove strokovne kompetence.¹⁹

16 Kot primer lahko navedemo opredelitev sestave sveta vrtca oziroma šole v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011, 46. člen), in sicer: »Svet javnega vrtca oziroma šole sestavljajo: trije predstavniki ustanovitelja, pet predstavnikov delavcev in trije predstavniki staršev«.

17 Zakon o šolski inšpekciji (2005, 8. člen) govori o varovanju avtonomije učiteljev na naslednji način: »Dokaz z izvedencem za pedagoško področje se mora opraviti, če iz okoliščin primera izhajajo dejstva, iz katerih je mogoče sklepati: /.../ da je kršena pravica strokovnega delavca, da je pri svojem delu avtonomen«.

18 Najkot primer navedemo Zakon o delovnih razmerjih (2013), Zakon o zavodih (2012) itd.

19 Ob tem pa ne gre spregledati ostalih dopolnjujočih dejavnikov krepitev učiteljeve strokovne vloge, in sicer:

Na kakšen način je v slovenskem šolskem prostoru razumljena strokovna avtonomija učiteljev, je razvidno iz *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011, str. 30), kjer je zapisano: »Učitelj mora imeti strokovno avtonomijo, da uporabi različne didaktične pristope, kot so denimo kakovostni frontalni pouk, kakovostni dialogi, sodelovalno učenje, vodeno odkrivanje, reševanje življenjskih problemov, projektno delo, primerno vključevanje tehnologije v pouk itd.« Iz zapisanega je razvidno, da je učiteljeva strokovna avtonomija v službi didaktične ustreznosti in kvalitetne izvedbe vzgojno-izobraževalnega procesa. Strokovna avtonomija tako učitelju služi pri izbiranju ustreznih metod in oblik poučevanja. Vezava strokovne avtonomije le na vzgojno-izobraževalni proces pa odpira vprašanje, ali je strokovno avtonomijo res moč razumeti tako ozko, tj. kot le didaktično avtonomijo. Odgovor na vprašanje bo mogoče razgrniti, če pojem strokovnosti učitelja premaknemo izven didaktičnega okvira in upoštevamo vse segmente učiteljevega dela.

Vloga učitelja kot strokovnjaka pa ni povezana zgolj z njegovo vertikalno, ampak tudi s *horizontalno interpersonalno avtonomijo*. Le ta se odraža na relaciji med posamezniki, pri čemer so vsi posamezniki v enakem družbenem položaju (Zver, 1998, str. 75). Avtonomnost, ki se pojavlja v tem primeru, ima drugačno smer, kot smo jo opisali pri vertikalni interpersonalni avtonomiji. Če si učitelj pri vertikalni avtonomiji avtonomijo razvija v okvirih, ki so mu predpisani z normativnimi akti in določili njegovih nadrejenih, potem je pri horizontalni interpersonalni avtonomiji v ospredju njegov osebni odnos do soljudi, ki jih pri svojem pedagoškem delu srečuje. V našem primeru se horizontalna interpersonalna avtonomija udejanja med učiteljem na eni strani in njegovimi sodelavci, učenci in starši na drugi. Lahko bi torej rekli, da je učitelj horizontalno interpersonalno avtonomen, če njegova avtonomnost temelji na visoki ravni poklicne kompetentnosti, ki mu omogoča uresničevanje partnerskih odnosov (s sodelavci, starši in učenci) (Miljak v Lepičnik Vodopivec, 2005, str. 41).

Oblikovanje ustreznih partnerskih odnosov pa ne bo mogoče, če bo učitelj vztrajal le pri svoji vlogi strokovnjaka. Horizontalna avtonomija učitelja namreč zahteva tudi *učitelja kot osebnost*, kot človeka z vsemi svojimi osebnostnimi karakteristikami, prepričanji, vrednotami itd. Zavedati se je potrebno, da učitelj vstopa v šolski prostor s celotno svojo osebnostjo. Pri tem še posebej pomembno vlogo igra etična in moralna odgovornost učitelja tako do učenca kot tudi do njegovih staršev. V prvi vrsti je učiteljeva naloga in odgovornost, da spozna, da ima pred seboj učence, katerih

- stopnje decentralizacije in demokratizacije šol,

- organiziranosti režima šolskega dela v konkretnih šolskih pogojih in

- navsezadnje tudi ravnanje učiteljev ganačinavodenjavzgojno-izobraževalnegazavoda (Hozjan, 2004, str.9).

osebnost je v fazi oblikovanja, in starše, ki vstopajo v šolski prostor s svojimi pričakovanji in vrednostnim sistemom.

Oris vertikalne in horizontalne interpersonalne avtonomije učiteljev kaže tesno povezanost z različnimi vlogami, s katerimi se učitelj srečuje v svoji pedagoški praksi. Ena ključnih vlog, skozi katero se uresničuje vertikalna interpersonalna avtonomija, je vloga učitelja kot uslužbenca. V primeru avtoritarnosti šolskega sistema se moč slednje povečuje. S poudarjanjem demokratičnosti pa vloga učitelja kot uslužbenca izgublja na moči, medtem ko se večata vlogi učitelja kot strokovnjaka in osebnosti. Slednji dve sta še posebej pomembni pri horizontalni interpersonalni avtonomiji učitelja, ko učitelj pristopa do učencev, staršev, sodelavcev itd. kot človek, z vsemi svojimi osebnostnimi lastnostmi.

Intrapersonalna avtonomija učitelja

Že v okviru horizontalne avtonomije posameznika smo se dotaknili razumevanja vloge učitelja kot osebnosti. Učitelj je bil prikazan kot posameznik v odnosnem razmerju s sočlovekom. Vendar je slednje le en del učiteljeve osebnostne vloge. Drug del vloge učitelja kot osebnosti pa se navezuje na odnos, ki ga ima učitelj sam do sebe. Na kakšen način bo deloval učitelj kot osebnost do drugih ljudi, je pogojeno tudi z učiteljevo percepcijo samega sebe, saj slednje pomembno pogojuje oblikovanje njegove identitete, samozavesti itd. Na tej podlagi pa temelji razumevanje intrapersonalne avtonomije, ki govori o usmerjenosti posameznika k samem sebi in jedru svoje osebnosti (Zver, 1998, str. 72).²⁰

Zagovorniki intrapersonalne avtonomije učiteljev verjamejo, da je ignoriranje učiteljevih potreb v nasprotju s težnjo po večji kakovosti dela. Slednje naj bi bilo odvisno od zadovoljevanja učiteljeve prirojene potrebe po avtonomiji, napredku, rasti in dobrem delu. Resman celo pravi, da v kolikor učitelju dodelimo avtonomijo in odgovornost za sprejemanje odločitev, se bo povečala tudi njegova pripravljenost in motivacija za delo (Resman, 2002, str. 19). Podobnega mnenja je tudi Marentič Požarnikova, ki poudarja, da je učiteljeva avtonomija ali stopnja možnosti samoodločanja osrednji element notranje motivacije pri učiteljih in vpliva na občutek odgovornosti za rezultate njihovega dela (Marentič Požarnik et al., 2005, str. 36).

Če izhajamo iz pregleda strateških dokumentov in normativnih aktov v slovenskem šolskem prostoru, ki smo jih predstavili predhodno, lahko zelo hitro pridemo do ugotovitve, da se področju intrapersonalne av-

20 Razumevanje intrapersonalne avtonomije je pogosto identično razumevanju primarne ali polne avtonomije, pri kateri se posameznik sam odloča, na kakšen način bo uresničeval lastno avtonomijo oziroma udeleževal bistvo svojega moralnega, političnega, verskega idr. prepričanja (Zver, 1998, str. 82–83).

tonomije učitelja ne posveča posebne pozornosti. Razlog za slednje lahko delno najdemo v prepovedi indoktrinacije otrok in poudarjanju svetovno-nazorske nevtralnosti ter laičnosti javnega šolstva, saj je slednje lahko pogosto v nasprotju z načeli uresničevanja intrapersonalne avtonomije učitelja. Zavedati se je namreč potrebno, da slednja poudarja uresničevanje parcialnih vrednot posameznega učitelja, kar pa je lahko v nasprotju z vrednostnim konceptom javnega šolstva. V tem primeru se mora učitelj zavedati svoje uslužbeniške funkcije in postaviti interes učencev in njihovih staršev pred lastnega.

Namesto zaključka

V uvodu članka smo si zastavili vprašanje, na kakšen način je razumljena avtonomija in kako se udejanja v šolskem prostoru. Odgovor na prvo zastavljeno vprašanje smo iskali skozi zgodovinski prerez. Le-ta nam je pokazal kompleksnost pojma avtonomije. Kljub svoji kompleksnosti pa je na nek način težil k ohranjanju svoje podstati, tj. neodvisnosti oziroma samostojnosti. Ravno primer institucionalne šolske avtonomije nam je odprl dvom v neodvisnost. Dovoljena oziroma vodena avtonomija, ki jo nacionalna šolska politika normativno posreduje »od zgoraj navzdol«, pušča dvom o terminološki in pojavni ustreznosti avtonomije v šolskem prostoru.

V slednje smo se lahko prepričali tudi na primeru vertikalne interpersonalne avtonomije, ki predstavlja osnovni okvir učiteljeve avtonomije. Slednja je določena z normativnimi podlagami in institucionalno avtonomijo šole. Normativna podlaga učiteljevega dela temelji na upoštevanju predvsem šolske in delovne zakonodaje ter otrokovih in človekovih pravic. Stopnjo in vsebino učiteljeve avtonomije pa pomembno pogojuje notranja institucionalna avtonomija šole, predvsem interna pravila šole, način vodenja šole, šolska klima in kultura. Z vzpostavitvijo delovno-pravnega razmerja je učitelj primoran upoštevati normativne akte na ravni države in šole, kar posledično pomeni zmanjševanje njegove intrapersonalne in primarne avtonomije. Slednjo pa omejuje tudi vrednostni sistem družbe. Le-ta nagovarja moralno in etično plat dela učitelja, ki se odraža predvsem v interakciji učitelja z učenci in starši oziroma v učiteljevi horizontalni interpersonalni avtonomiji.

Če smo lahko za vertikalno interpersonalno avtonomijo ugotovili, da s pomočjo normativnih aktov omejuje učiteljevo avtonomijo, pa sta horizontalna in intrapersonalna avtonomija tisti dve obliki, znotraj katerih lahko učitelj neposredno udejanja lastno avtonomijo. Učiteljeva avtonomija se namreč odraža preko njegovega odnosa do pedagoškega dela, sodelavcev, učencev in staršev. Zavedati pa se je potrebno, da je kakovost

uresničevanja omenjenih oblik avtonomije primarno pogojena s kontinuiranim razvijanjem osebnostne in strokovne vloge. Strah pred indoktrinacijo otrok, poudarjanje laičnosti in nevtralnosti javnega šolstva pa so najpogostejše ključni razlogi, da vprašanje udejanjanja lastne avtonomije učitelja ni predmet normativnih in strateških dokumentov.

Viri in literatura

- Adamič, M. (2002) Didaktične razsežnosti šolske avtonomije. *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 114–124.
- Argyris, Ch. (1997) *On organizational learning*. Oxford: Blackwell.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bučar, F. (2010) *Slovenci in prihodnost: Slovenski narod po rojstvu države*. Radovljica: Didakta.
- Caldwell, B. J. in Spinks, J. M. (1991) *The self-managing school*. London: The Farmer Press.
- Döbert, H. in Geißer, G. (ur.) (2001) *Šolska avtonomija v Evropi*. Ljubljana: Družina.
- Gaber, S. in Kos Kecojević, Ž. (ur.) (2011) *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hozjan, D. (2004) Vpliv koncepta kompetenc na splošno izobrazbo. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (2). Str. 9.
- Kant, I. (1970) Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenstvo? *Vestnik*, 8 (1). Str. 9–13.
- Koren, A. (2006). *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju – Študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*. Koper: Fakulteta za management.
- Kramar, M. (2002) Avtonomija šole in didaktični koncept izobraževalnega procesa. *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 98–112.
- Lane, J. E. (1981) Principles of Autonomy. *Scandinavian Political Studies*, 4 (4). Str. 321–349.
- Laval, Ch. (2005) *Šola ni podjetje – Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2005) Avtonomija vzgojiteljice in vzgojitelja v odnosu s starši. V *Strokovna avtonomija vzgojitelja*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije. Str. 38–45.
- Mlakar, J. (2002) Ravnateljeva avtonomija in kakovost vodenja - Šola med avtonomijo in intervencionizmom). *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 246–249.
- Peček, M. (1998) *Avtonomnost učiteljev nekoč in danes*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- Plevnik, T. (ur.) (2008) *Šolska avtonomija v Evropi – Politika in ukrepi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Požarnik Marentič, B. et al. (2005) *Učitelj v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Razdevšek Pučko, C. (2002) Ravnatelj in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces – Je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli? *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 126–140.
- Resman, M. (1991) *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (2002) Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 9–26.
- Zakon o delovnih razmerjih* (2013) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 21/2013.
- Zakon o gimnazijah* (2007) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 1/2007.
- Zakon o izobraževanju odraslih* (2006) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 110/2006.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2011) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 34/2011.
- Zakon o osnovni šoli* (2007) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 102/2007.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 79/2006.
- Zakon o visokem šolstvu* (2010) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 62/2010.
- Zakon o višjem strokovnem izobraževanju* (2004) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 86/2004.
- Zakon o vrtcih* (2010) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 62/2010.
- Zakon o zavodih* (2012) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 34/2012.
- Zver, M. (1998) *Avtonomizem pri Slovencih - Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.