

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

BOJANA MATAJDL

mentorica: DOC. DR. ALOJZIJA ŽIDAN

**AVTORITETA KOT SREDSTVO
(INDIVIDUALNE IN SOCIALNE) EDUKACIJE**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA
2005

*»Iz dobre šole rastejo dobri časi,
iz slabe pa slabši.
Časi so taki kakršni so ljudje.
Boljših ljudi pa ne bo,
dokler ne bo bolje vzgojenih otrok«*

Anton Martin Slomšek

ZAHVALA

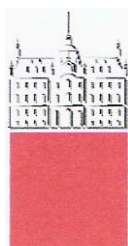
Zahvaljujem se svoji mentorici dr. Alojziji Židan za strokovno vodenje, pomoč in koristne nasvete med izdelavo diplomske naloge. Hvala tudi Alenki Hanuš, ki je besedilo jezikovno pregledala in lektorirala.

Nenazadnje pa hvala moji družini, ki mi je v času študija stala ob strani s svojo potrpežljivostjo in podporo.

Univerza
v Ljubljani

Fakulteta
za družbene vede

Kardeljeva ploščad 5
1000 Ljubljana, Slovenija
telefon 01 58 05 128



IZJAVA O AVTORSTVU diplomskega dela

Spodaj podpisani/-a **MATAJDL BOJANA**, z vpisno številko **21016218**, rojen/-a **17.2.1981** v kraju **SLOVENJ GRADEC**, sem avtor/-ica diplomskega dela z naslovom: **AVTORITETA KOT SREDSTVO (INDIVIDUALNE IN SOCIALNE) EDUKACIJE**

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predloženo diplomsko delo izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbel/-a, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobil/-a vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisal/-a v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorski in sorodnih pravicah, Uradni list RS št. 21/95), prekršek pa podleže tudi ukrepom Fakultete za družbene vede v skladu z njenimi pravili;
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatorstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za družbene vede;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko diplomskega dela ter soglašam z objavo diplomskega dela v zbirki "Dela FDV".

V Ljubljani, dne 24.10.2005

Podpis avtorja: _____

KAZALO

UVOD	1
1. KLJUČNI POJMI	4
1.1 AVTORITETA	4
1.2 EDUKACIJA	6
2. PREGLED RAZUMEVANJA AVTORITETE SKOZI ZGODOVINSKA OBDOBJA	8
3. POMEMBNI MISLECI IN NJIHOVA STALIŠČA O AVTORITETI	11
3.1 GOGALOVA AVTORITETA IN EROS	12
3.2 FROMMOVA DELITEV AVTORITETE	15
3.3 WEBER: KARIZMATIČNA IN POZICIJSKA AVTORITETA.....	19
3.4 DURKHEIMOVA OPREDELITEV AVTORITETE	20
3.5 FREUDOVA PSIHOANALITIČNA TEORIJA AVTORITETE	21
4. VZGOJA IN AVTORITETA	23
4.1 ZGODOVINSKI NASTANEK OBUČITJA OTROŠTVA	24
4.2 VZGOJNI STILI	25
4.2.1 Represiven ali avtoritaren vzgojni stil.....	26
4.2.2 Permisiven ali popuščajoč vzgojni stil	27
4.2.3 Demokratičen ali avtoritativen vzgojni stil	29
4.3 KRITIKA PERMISIVNE VZGOJE	30
4.3.1 Zlom avtoritete in pojav »patološkega narcizma«	32
4.3.2 Lockovo pojmovanje avtoritete in njegova kazenska teorija vzgoje	36
5. OBLIKE AVTORITETE V VZGOJI.....	38
5.1 APOSTOLSKA AVTORITETA	39
5.1.1 Patriarhalna vzgoja.....	41
5.2 KANTOVA AVTORITETA ČISTEGA UMA	42
5.3 ROUSSEAUJEVA (SKRITA) AVTORITETA	44
6. ŠOLA KOT EDUKACIJSKA IN DISCIPLINATORNA USTANOVA.....	49
6.1 NASTANEK IN RAZVOJ ŠOLSTVA.....	49

6.2	ODNOS UČITELJ – UČENEC	51
6.2.1	Avtoritarni šolski odnos v preteklosti	52
6.2.2	Avtoritetni odnosi v šoli danes.....	54
6.3	VPLIV KOMUNIKACIJSKO-INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE NA AVTORITETO UČITELJA	55
6.4	ŠOLSKA AVTORITETA NOVE DOBE.....	57
6.4.1	Funkcija ravnatelja v šoli 3. tisočletja	60
6.4.2	Disciplina za 21. stoletje	61
7.	SAMOOMEJITVENA AVTORITETA	64
8.	EMPIRIČNA ANALIZA	70
8.1	IZBIRA IN OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	70
8.2	OBLIKOVANJE HIPOTEZ	70
8.3	RAZISKOVALNA METODA	71
8.4	VSEBINSKI NAČRT ANALIZE	71
8.4.1	Pregled sestave vprašalnika za učence	71
8.4.2	Pregled sestave vprašalnika za učitelje	72
8.5	METODOLOŠKO-TEHNIČNI POTEK ANALIZE.....	72
8.6	ANALIZA IN INTERPRETACIJA EMPIRIČNIH PODATKOV	73
8.6.1	Analiza intervjujev z učenci.....	73
8.6.2	Analiza intervjujev z učitelji	75
8.7	SINTEZA EMPIRIČNEGA DELA	77
	ZAKLJUČEK.....	77
	LITERATURA	81

PRILOGE

PRILOGA A: Fotografije mislecev

PRILOGA B: Gogala v vlogi predavatelja in zapis iz dnevnika

PRILOGA C: Shema temeljnih nagonov po Freudu (ID, EGO, SUPEREGO)

PRILOGA D: Model za izbiro medijev poučevanja po Kempu

PRILOGA E: Vprašalnika za kvalitativne intervjuje

PRILOGA F: Prepisi kvalitativnih intervjujev z učenci in učitelji

UVOD

V svojem diplomskem delu se bom ukvarjala s problematiko avtoritete v edukacijskem procesu. Zanima me, kaj sploh je avtoriteta in kako vpliva na posameznika, ki pride v stik z njo. Glede na to da je človeštvo v času svojega obstoja bilo deležno ogromnih sprememb, se prav gotovo spreminja tudi sama avtoriteta kot tudi odnos do nje.

Menim, da vsak človek potrebuje vzgojo, da se uspešno razvije v normalno človeško bitje. Vzgoja brez avtoritete pa ni mogoča. Pri vzgoji gre za kompleksen proces celostnega oblikovanja posameznikove osebnosti. Kako človeka oblikujemo, pa je odvisno od vrednot in norm družbe ter od oblike avtoritete, ki jo izvajamo. Tudi današnja družba je odvisna od uspešnosti vzgojnega sistema. Vsak izmed nas se v svojem izobraževalno-vzgojnem sistemu srečuje z različnimi oblikami avtoritete, ki jo izvajajo tisti, ki nas vzgajajo. Avtoriteta je v zgodnjem otroškem obdobju nujno potrebna, otrok sam si želi avtoriteto, želi povratno informacijo za občutek varnosti in zaupanja. Avtoriteta ni samo nekaj negativnega, otrok potrebuje nekoga, na katerega se lahko nasloni in ki mu lahko zaupa. Urejene družinske razmere in ljubeč odnos staršev do otrok so zelo pomemben dejavnik za osebni razvoj posameznika. Otroci potrebujejo ljubezen in občutek varnosti, da postanejo samozavestni in pogumni.

V sodobnem času, ko se borijo za pravice otrok, se uveljavljata predvsem bolj permissivna in demokratična oblika avtoritete, za kateri je značilna ljubezen in skrb za razvoj otrokovih pozitivnih sposobnosti, upoštevanje otrokovih socialnih potreb in njegove osebnosti. Namen je vzgojiti srečnega, avtonomnega, svobodnega posameznika. Včasih pa preveč težijo k temu cilju. Vzgojitelji se trudijo avtoriteto popolnoma izriniti iz edukacijskega procesa, kar jim ne uspe, ker avtoriteta vedno je in vedno bo obstajala v eni od svojih oblik. Če želimo avtoriteto odpraviti, bo prišlo le do skrivanja avtoritete, saj je ne bomo odpravili, temveč le potlačili, postala bo nevidna, s tem pa se bo njena moč le še povečala.

Res pa je, da se je avtoriteta zelo spremenila. Včasih je bila strožja in brezkompromisna, medtem ko v sodobnih časih daje podrejenim večjo avtonomnost. Avtoriteta se prilagaja vzgoji, le-ta pa vedno bolj uporablja liberalne, mehkejše, demokratične vzgojne pristope. V preteklosti je prevladovalo prepričanje, da je edini pravi način vzgajanja tako imenovana trda vzgoja, ki je bila pretežno patriarhalna, saj je bila predvsem vzgoja s težko očetovo (seveda tudi materino) roko, ki so jo včasih zamenjali kar palica, šiba ali pas. Otroci niso bili deležni pretiranega izražanja ljubezni in razvajanja, ob napakah pa so pogosto

občutili udarce vzgojiteljev, ki so jim na tak način vcepljali občutek za pravico in lepo obnašanje. Nenazadnje so bili tudi sami vzgajani na enak način. Tako je bilo skozi stoletja, saj so nekoč imeli starši namreč celo pravico nad življenjem in smrtjo otroka. Sedanjost pa je drugačna. Zaznamuje jo mehka vzgoja, poudarja se, da otroci niso lastnina staršev, temveč premoženje države. Po konvenciji o otrokovih pravicah, ki jo je leta 1991 ratificiral tudi slovenski parlament, morajo biti otroci zaščiteni pred vsemi oblikami fizičnega in duševnega nasilja, vendar se še vedno najdejo izjeme. Mehka vzgoja ne sloni na udarcih, temveč na lepih besedah, razvajanju ter izkazovanju naklonjenosti in ljubezni, zavzema se za neboleče kaznovanje, ki naj bi otroku dopuščalo in zagotavljalo brezskrbno otroštvo. Pri mehki vzgoji je torej v odnosu do otrok v ospredju čustvena komponenta. Vendar kot se kasneje izkaže, nobena skrajnost ne doprinese k otrokovemu učinkovitemu osebnostnem razvoju, ne pretrda vzgoja kot tudi ne pretirano razvajanje.

Tudi šolski sistemi so se v tej smeri zelo spremenili. V sodobnem svetu je pomembno, da se zavedamo, da učitelj ni več avtoriteta, ki vse ve, saj imajo učenci dostop do množice gradiv. Učitelj postane mentor, koordinator informacij, ki jih učenci dobivajo iz različnih dostopnih medijev. Učitelj ni več le posredovalec učnih vsebin, temveč je tudi svetovalec, ki se odpoveduje avtoritarnemu položaju in represivnim metodam, priporočljivo je, da vzpostavi z učenci dvosmerno komunikacijo oz. dialog. So pa tudi učitelji, ki se še dandanes sploh ne zavedajo, kje je meja za uporabo moči in enačijo pojem avtoritete s pojmom moči in prisile. Ti vsekakor niso primerni učitelji za novo tisočletje.

V svojem raziskovanju bi rada načela zgoraj omenjene tematike. Na samem začetku bom pojasnila pojma avtoriteta in edukacija, ki bosta predstavljala rdečo nit mojega dela. V nadaljevanju bo sledil kratek zgodovinski pregled razumevanja avtoritete skozi različna obdobja. Rada bi dobila vpogled v to, kdaj so se ljudje začeli zavedati avtoritete oz. moči, ki jo imajo določeni posamezniki nad ostalimi.

Ker je avtoriteta povezana z vzgojo in vzgojnimi stili, bom raziskovanje usmerila tudi na to področje, kjer bom skušala orisati spremembe v vzgojni miselnosti in spreminjanje pogleda na vzgojo in avtoriteto. Za tem bo sledilo poglavje o različnih oblikah avtoritete, njihovih značilnostih in razlikah med njimi.

Prikazala bi rada tudi različne vidike na izbrano tematiko s strani različnih mislecev (sociologov, pedagogov, psihoanalitikov, filozofov ...), kot so Freud, Fromm, Gogala, Weber, Durkheim in drugi. Vsak od njih ima svoje stališče in svoj pogled na problematiko avtoritete, v določenih stvareh se njihova mnenja razhajajo, v nekaterih pogledih pa je zaznati skupne točke.

Ker me zanima avtoriteta v odnosu z edukacijo in ne samo vzgojo, bo beseda nanesa tudi na avtoriteto in disciplino znotraj šole. Zanimajo me spremembe v avtoritetnem odnosu med učitelji in učenci in oblike avtoritete, ki so v skladu s pravilniki šolskih sistemov. V skladu s pravili pa ni potrebno delovati samo avtoriteti v šoli, ampak tudi v okviru družinskega okolja. Zatiranje in poniževanje ni v skladu s principi moderne družbe, zato se morajo uveljaviti takšni modeli avtoritete, ki bodo dopuščali otrokom svobodo, hkrati pa jim bodo dali primerno popotnico za samostojno in avtonomno življenje.

Teoretični del diplomske naloge bom dopolnila z empiričnim delom, ki bo temeljil na kratkih intervjujih izvedenih v dveh skupinah (z učitelji in učenci). Zanima me pogled na vlogo avtoritete obeh akterjev v avtoritetnem odnosu znotraj šolskega sistema kot tudi to, kako oboji dojemajo avtoriteto ravnatelja.

Cilj mojega diplomskega dela bo torej priti do spoznanja, da je avtoriteta sredstvo individualne in socialne edukacije. Brez vzpostavitve avtoritete edukacija ni le otežena, ampak je popolnoma onemogočena. V potrdilo tega si bom zastavila naslednje delovne hipoteze, ki jih bom v procesu izdelave diplomske naloge skušala preveriti.

1. Avtoriteta je odločilno povezana z vzgojo, saj se le ob primerni avtoriteti oblikuje za družbo primerna osebnost posameznika. Zato je nujno potrebna v vzgoji in je ni mogoče ukiniti, spreminjajo se lahko le njene oblike in vsebine.
2. Avtoriteta ni zgolj neposredna prisila, lahko je zasnovana tudi na podlagi prijazne vzgoje, ki se vse bolj pojavlja v moderni, pluralni, demokratični družbi.
3. Izvajalčeva avtoriteta je vselej na preizkušnji in je zelo pomembna na raznih področjih družbenega življenja (na primer: učiteljeva avtoriteta, avtoriteta ravnatelja, avtoriteta znanstvenika, avtoriteta duhovnika, sodnikova avtoriteta ...).

1. KLJUČNI POJMI

1.1 AVTORITETA

Problem avtoritete kot sociološkega, psihosocialnega in pedagoško-andragoškega fenomena je v središču pozornosti raziskovanja različnih mislecev (v zadnjem stoletju predvsem psihologov in pedagogov, že prej sociologov in že vse od Stare Grčije naprej tudi filozofov).

Pojem avtoriteta izvira iz različnih latinskih izrazov. Naj omenim le nekatere:

»auctor« – množitelj, ustanovitelj, svetovalec, dostojanstvenik, učitelj, zastopnik, vzor;

»auctoritas« – oblast, veljavo, ugled, vpliv;

»auxilium« – pomoč, podpora.

Kroflič po temeljiti analizi avtoriteto predstavi z naslednjo sintagmo: *pomoč, napredovanje, osvobajanje s pomočjo podrejanja*.

Pojem avtoriteta je večplasten in tako v Buncevem kot kasneje v Verbinčevem slovarju tujk najdemo različne opise:

- 1) veljava, ugled, uglednost, vpliv;
- 2) oblast, moč;
- 3) priznan strokovnjak, veljak, ugledna oseba, vplivna oseba.

Večino definicij avtoritete po mnenju Krofliča lahko strnemo v naslednji dve:

»Avtoriteta je neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno (svobodno) sprejel za svoja« (Kroflič, 1997: 14).

»Avtoriteta je moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge predvsem brez uporabe očitne prisile« (Kroflič, 1997: 14).

Avtoriteta ima vse prevečkrat negativno oznako, ki jo je dobila v začetku 20. stoletja, ko so ji pripisovali predvsem negativne učinke. Prišli so do spoznanj, da avtoritarna vzgoja ne daje pravih rezultatov, saj »proizvaja« preveč podredljive posameznike brez zmožnosti lastnega presojanja, zato so se začeli zavzemati za pozitivno, otroku prijazno vzgojo, ki so jo

videli v permisivni obliki vzgajanja. Želeli so na nek način odpraviti avtoriteto in naleteli na nepričakovane ovire, saj je ne smemo odpraviti, če želimo pri gojencu doseči avtonomijo in svobodo. Paradoks avtoritete je tudi v tem, da demokratizacija odnosov v vzgoji ne omogoča razvoja svobodne osebnosti.

Avtoritete nikakor ne smemo enačiti z avtoritarnostjo, kot je pogosta napaka kritikov avtoritete. Pozabili so na dejstvo, da je avtoriteta tudi nekaj pozitivnega. Avtoriteto lahko vzpostavimo na že omenjen avtoritaren kot tudi na avtoritativen način. Med tema dvema pojmomoma pa obstaja bistvena razlika. Sicer je za oba značilna skupna zahteva po pokorščini, vendar je pri pojmu »avtoritaren« zahtevana na nasilen, oblasten, samovoljen način, pri pojmu »avtoritativen« pa zahteva po pokorščini temelji na veljavi, ugledu, pristojnosti in splošni priznanosti. Klasične predstave o avtoriteti so jo povezovale s strogostjo, vendar pa je lahko zasnovana tudi na ljubezni in prijaznosti, kar se vsepogosteje pojavlja v današnjem času.

Pogosto avtoriteto enačijo z močjo, kar pa ni nujno pravilno. Običajno moč res izhaja iz položaja v družbeni hierarhiji, ki je vezan na posedovanje in izkoriščanje moči, pozabljajo pa, da je lahko izvor moči tudi posebna telesna ali duhovna sposobnost. »Medtem ko se moč lahko pojavlja tudi na medosebni ravni kot osebni vpliv, se pri odnosu med dvema nikoli ne razvije v avtoriteto. Avtoriteta se pojavlja lahko le v socialnih strukturah« (Andolšek, 2003: 189). Avtoriteta je zmožnost vplivanja na neko drugo osebo, ne glede na njeno moč in njene sposobnosti.

Avtoriteta pomeni skupinsko podporo vodenju. »Avtoriteto lahko razumemo kot legitimno moč, torej kot moč, ki je podprta s socialnim konsenzom o voljnem podrejanju nosilcu družbene moči« (Andolšek, 2003: 188). Posameznik v podrejenost privoli zaradi asimetrije moči in ker želi ravnati v skladu z navodili nadrejenega. Avtoriteta temelji na moči, je pa prav tako tudi vir družbene moči:

»Njeno izvajanje je podprto s socialnim konsenzom, ki temelji na oblikovanju družbenih norm. Te pa imajo izhodiščno osnovo v vrednotah, ki legitimirajo privrženost oziroma podrejenost superiorni avtoriteti. Norme s sankcijskimi mehanizmi zagotavljajo stabilno in koordinirano delovanje podrejenih, na ravni posameznega člana pa imajo socialno kontrolno funkcijo in zagotavljajo konformnost«.

(Andolšek, 2003: 188)

V samem izvoru pa avtoriteta ni pomenila neenakomernega odnosa. Nadrejeni pol danes prevzema avtoriteto z namenom razvijanja sposobnosti in samostojnosti podrejenega, ki je odločilni dejavnik pri oblikovanju avtoritete. Pri vsem tem pa ne gre zanemariti dejstva, da podrejeni pol vsebinska določila svobodno sprejme za svoja in jih ponotranji, torej zaznamo tudi aktivno vlogo podrejenega pola.

»Z avtoriteto označujemo tudi posebno obliko pedagoškega odnosa, v katerem učitelj vodi, usmerja, pa tudi disciplinira otroka in si prizadeva, da bi ta vsebino vzgoje in izobraževanja ponotranjil in sprejel za svojo« (Kroflič, 1999: 55).

Avtoriteta je temeljni dejavnik družbene integracije in moč, s katero lahko vplivamo na drugega človeka oz. na otrokov razvoj. Je pojem, ki pojasnjuje vzgojna načela in načela otrokovega moralnega razvoja. Avtoriteta je sredstvo za doseganje kakovosti kot tudi sestavina profesionalne kulture posameznika.

Avtoriteta je kot moč vplivanja v vzgoji nujno potrebna, vzgojitelj jo potrebuje, da lahko vodi otrokov razvoj v želeni smeri. Avtoriteta je kot posebna oblika pedagoškega odnosa nujna, je pa lahko tudi nevarna, če postane sredstvo manipuliranja.

Večina svobodnih teoretikov je mnenja, da o avtoriteti lahko govorimo šele takrat, ko ta ni odvisna od gole prisile in ko podrejeni pol podeli moč avtoriteti s tem, ko verjame v njen izjemni status v strukturi odnosov. Namesto, da bi težili k odpravi avtoritete, si jo je potrebno pridobiti na avtoritativen način, saj je nujno potrebna, ker gojencu daje občutek varnosti in zaupanja.

1.2 EDUKACIJA

Posebno pojasnilo moram nameniti besedi »edukacija«, ker jo je v domači uporabi bolj težko zaslediti. Marsikdo bi se verjetno vprašal, zakaj besede edukacija ne nadomestim s slovensko besedo izobraževanje. Tega nisem storila zaradi dejstva, ker imam s pojmom edukacija v mislih tako vzgojo kot tudi izobraževanje.

Kot je v svojem delu že Pediček ugotovil, se ponavadi sintagma edukacija pomensko skrči le na »izobraževanje« in nekako izrine »vzgojo« iz pedagoškega pojmovnega zaklada. To pa je nedopustno, ker pojma izobraževanje in vzgoja pač ne moremo kar enačiti, kljub temu da gre za dva vidika istega procesa in je znano dejstvo, da se medsebojno prepletata. Ker slovenski strokovni jezik ne premore besede, ki bi pojmovno zajemala vzgojo in izobraževanje v enem besednem znaku, se moramo sprijazniti s tujko. »Obče sprejemljivo

pravilo je, da je v takšnem primeru dovoljena, če ne celo nujna sposoja iz tujega izrazja. V vsem tujem pedagoškostrokovnem pisnem in tudi govornem izražanju pa takšen enoten in celovit znak za vzgojo in izobraževanje obstaja: e d u k a c i j a« (Pediček, 1994: 9).

Beseda edukacija pomensko in sporočilno vsebuje tako vzgojo kakor izobraževanje, zajame tako razvoj posameznikove osebnosti, proces oblikovanja navad, interesov, volje, čustev, motivov kot tudi poučevanje oz. razvijanje njegovih intelektualnih sposobnosti. Zaradi tega je ne smemo razumeti enopomensko in enačiti samo s pojmom izobraževanje, ker je pojem kompleksnejši in temu primerno ga moramo dojemati.

2. PREGLED RAZUMEVANJA AVTORITETE SKOZI ZGODOVINSKA OBDOBJA

Pojem avtoritete kot ga razumemo še danes, je zaslediti že v interpretacijah starogrških in svetopisemskih mitov. Torej pojav ni novodoben, spreminjajo se le akterji avtoritetnega odnosa. V nadrejeni vlogi se lahko pojavljajo tako bogovi, domišljjski liki, predmeti, moralne norme, pravila in načela kot tudi realne osebe.

- HEROJSKO (MITOLOŠKO) OBDOBJE: koncept avtoritete se kaže predvsem v odnosu med bogom in človekom ter v grškem pojmovanju usode. Avtoriteta je pogoj za normalno delovanje sveta. Vzpostavljena je avtoriteta božanstva, ta pa omogoči človeku spoznavanje zakonitosti.

V herojski mitologiji je zaznati osebkke (ponavadi so to bogovi) s plemenitimi nameni, težnjo po družbeni veljavi in močjo, ki jih povzdigne nad vse ostale. Za Krofliča pomeni ta »univerzalna moč usode zametek univerzalnega pomena simbolne avtoritete« (Kroflič, 1997: 25), ki je dvignjena nad vsakim bitjem. Moč razuma v mitološki tragediji premaga telesno moč zaradi poslušnosti usode. Verjeli so, da se v usodi kaže volja bogov, kar je dobro predstavljeno v vsebinskih delih takratnega časa. Če izpostavim samo Homerjev klasični ep Odiseja, je tu dobro razvidno, da »homerskega heroja torej neposredno določata dva, med seboj tesno povezana heteronomna vira avtoritarne moči: težnja po družbenem ugledu in volja bogov. Kljub temu pa se homerski heroj že zaveda, da ima posebno moč, ki ga dviguje nad vsa druga še tako fizično močna naravna bitja, in ta moč se imenuje (raz)um« (Kroflič, 1997: 28). Homerjevi junaki so izrazito heteronomni, a imajo razum, ki premaga vsako fizično silo. Ta notranja avtoriteta razuma je notranja moč, ki posameznika povzdigne nad druge in ima prvine koncepta, ki ga kasneje razvije teoretska psihoanaliza.

- GRŠKA LIRIKA IN DRAMATIKA (6.–4. st. pr. n. št.): tu se človekovo zanimanje usmeri na avtoritarno moč čustev in njihovo paradokšno vlogo pri določanju posameznikove usode. Družbeno veljavo in ugled, po katerem težijo v herojskem mitološkem obdobju, zamenja objekt ljubezni in subjektivni občutek čustev.

V Sofoklejevi Antigoni se glavna junakinja odloča med državno in lastno moralo. Nastane problem človeške usode, moči in na drugi strani čustev, erosa in človekove

svobodne odločitve. Konflikt nastane med državnimi in božjimi nenapisanimi zakoni. Gre za razmerje med božjo avtoriteto, avtoriteto erosa in avtoriteto države. Grška dramatika usmeri pozornost v človekovo notranjost in je skeptična do avtoritete od zunaj, »od bogov«. Avtoriteto razuma zamenja avtoriteta erosa. Avtoritarna moč erosa je edina, ki omogoča upor zoper zakon ter s tem povečuje prostor za posameznikovo svobodno odločitev.

- KLASIČNA GRŠKA FILOZOFIJA:

- *SOFISTI* – so prvi poklicni učitelji, ki poučujejo predvsem retoriko in spretnost prepričevanja, da bi si lahko posamezniki z znanjem pridobili ugled, postali boljši državljani ter se uspešno spoprijemali z družbenimi zadevami. Svoje poučevanje in moralno držo utemeljujejo z »avtoriteto pozitivne zakonodaje« (Kroflič, 1997: 57), ker še niso razvili teorije moralnosti. Človek je po njihovem poslušen in sledi zakonom, v zakone ne sme dvomiti, ker se enostavno mora podrediti obstoječi zakonski ureditvi, če želi funkcionirati v skupnosti. Osvojena spretnost prepričevanja pa človeku zagotavlja avtoriteto nad neukim občinstvom.

»Sofisti so torej odkrili pomembno razsežnost avtoritete: bolj kot je skrit temelj avtoritarne moči, večja je njena moč. Avtoriteta, ki temelji na popolnoma razvidni (pre)moči njenega nosilca, nikoli ne more sama sebi zagotoviti tako brezpogojne moči kot avtoriteta, skrita za videzom svobode, resnice in pravične smotrnosti« (Kroflič, 1997: 67).

- *SOKRAT* – od sofistov se razlikuje v tem, da išče notranje temelje moralnosti ter avtoritarne moči, na katerih bi bilo mogoče zasnovati avtonomno moralo. Po njegovem se moč morale (vrline, kot jo poimenuje) nahaja v pravilno vzgojeni notranjosti človeka, v njegovi duši in ne v zakonih države, ki bi se jim brezkompromisno podredili. Trdi, da je prva naloga vsakega razmišljanja, da ugotovi, kaj je univerzalno dobro. Če bomo spoznali, kaj je dobro, bomo tudi delali dobro in tako razvili moralo. Poudarja, da mora učenec biti zvest resnici, ne učitelju, odreči se mora zunanji avtoriteti. Prvi poudari avtoriteto racionalnega argumenta, ki pripelje do bistva resnice. Treba je slediti svojemu razumu, končna avtoriteta je vedno lastni razum in lastna sposobnost.

- KRŠČANSTVO: avtoriteta je dodeljena enemu in edinemu Bogu, ta božja avtoriteta je nedotakljiva in brezpogojna. Rdeča nit krščanskega sporočila je strahospoštovanje

pred božjo avtoriteto in človekova svobodna volja. Ravno strahospoštovanje do božje avtoritete je osnova človekove avtonomije. Avtoriteta starozaveznega Boga se ne kaže le v zapovedovanju, kaznovanju in preizkušanju vere, temveč tudi v obljubah. Božja avtoriteta je prenosljiva na določene izbrance, ki so obdarjeni z določenimi močmi, torej z avtoriteto. To moč ima v krščanstvu duhovščina s papežem na čelu.

Kroflič je zapisal: »da je bilo od strukture božanske avtoritete v posameznih mitoloških sklopih odvisno, na kakšen način se bo izkazala človekova moralna avtonomija in koliko bo omogočala človekovo distanco do "zunanjih" odločitvenih dejavnikov. Človekovi osvoboditveni potenciali torej niso bili odvisni zgolj od avtoritarne moči notranjega temelja osebnosti (erosa, daimona, vesti), temveč predvsem od strukture odnosa med človekom in božanskim, preko katerega je postopoma nastajal človekov notranji temelj moralnosti« (Kroflič, 1997: 128).

Krščanstvo proizvede posebno vrsto avtoritete, ki se kasneje poimenuje apostolska avtoriteta in je v Katoliški cerkvi še vedno najbolj razširjena in je zelo vplivala na odnos do vzgoje otrok. Apostolsko avtoriteto v nadaljevanju diplomske naloge še podrobneje obravnavam skupaj z ostalimi oblikami avtoritete.

3. POMEMBNI MISLECI IN NJIHOVA STALIŠČA O AVTORITETI

S fenomenom avtoritete se različni avtorji ukvarjajo že precej časa, saj kot sem že omenila, pojem avtoritete nikakor ni novodoben pojav, odkrili so ga že v starogrških časih in je o njem že veliko zapisanega. Pojavljati so se začeli različni zapisi in razprave na to temo s strani različnih avtorjev iz različnih strokovnih področij kot so psihoanaliza, filozofija, pedagogika in sociologija. V nadaljevanju bom natančneje opisala koncepte avtoritete naslednjih avtorjev: Gogala, Fromma, Webra, Durkheima in nenazadnje Freuda. V idejah, opisih in definicijah fenomena avtoritete s strani zgoraj omenjenih teoretikov je vsekakor zaznati odraz družbenega konteksta in časa, v katerem so delovali, in sicer so živeli približno v drugi polovici 19. in v začetku 20. stoletja (glej prilogo A).

In zakaj sem se odločila, da podrobneje obravnavam ravno te avtorje? Iz čisto preprostega razloga, ker so njihovi prispevki pri raziskovanju fenomena avtoritete med najvidnejšimi. Freud je oče psihoanalize in je tudi kot prvi opredelil vzgojo za enega od treh nemogočih poklicev, na principu avtoritete pa je utemeljeval moralo.

Naslednji psihoanalitik, katerega prispevek k avtoriteti je precej razviden, je Fromm. Avtoriteto razdeli na dva nasprotujoča avtoritetna odnosa, in sicer javno nasproti anonimni in racionalno nasproti iracionalni. Kot predstavnika sociologov se Weber in Durkheim osredotočita na karizmatične sposobnosti nadrejenega in slepo verovanje podrejenega pola v avtoritetnem odnosu.

Gogala je izmed teh avtorjev edini pedagog in je zaradi tega avtoriteto v edukaciji spoznaval in preučeval preko lastnih izkušenj kot predavatelj in kot oče, ki je pisal dnevnik o vzgoji svoje hčerke (glej prilogo B). Gogala poudarja pomembnost čustvenega odnosa med vzgojiteljem in gojencem, ki je po njegovem sredstvo za doseganje avtoritete. Deloval je v času, ko je še bila razširjena trda, represivna vzgoja, on pa je že poudarjal pomembnost demokratizacije odnosov med akterji avtoritetnega odnosa, saj verjame v pravo, notranjo avtoriteto, ki je ni mogoče graditi na prisili. Zanimivo je dejstvo, da je Gogala že v začetku 30. let prejšnjega stoletja obravnaval pomen učiteljeve osebnosti, ki mu še številni kasnejši avtorji niso dajali posebnega pomena.

Vsekakor pa zgoraj omenjeni misleci niso edini teoretiki, ki so delovali na področju avtoritete. Med pomembnimi so tudi Rousseau, filozof Kant, Kierkegaard in Pribil, katerih teorije bom natančneje obravnavala v poglavju o oblikah avtoritete v vzgoji. Ko pa se govori o avtoriteti, nikakor ni mogoče pozabiti na Krofliča in njegov koncept samoomejitvene

avtoritete, ki ga natančneje obravnavam v zadnjem poglavju. Za obravnavo v tem poglavju sem torej izbrala pomembne avtorje, ki jih kasneje ne obravnavam dovolj natančno, nikakor pa jih ni mogoče popolnoma prezreti, saj so preveč pomembni za razumevanje pojma avtoritete in za vsakršna nadaljnja raziskovanja. Če pogledamo zgodovinski razvoj in teoretike, ki se ukvarjajo z avtoriteto, lahko ugotovimo, da je fenomen avtoritete bil in je še živ in bo verjetno tudi v prihodnje.

3.1 GOGALOVA AVTORITETA IN EROS

Za Gogala sta pedagoška avtoriteta in pedagoški eros temeljna koncepta vzgojne teorije, saj skupaj zagotavljata potreben emocionalen kontakt ter spoštovanje med učiteljem in učencem. Vendar Gogala ni prvi, ki je pedagoški eros povezal z avtoriteto. Že pri prejšnjem poglavju o zgodovini razvoja avtoritete sem omenila, da se že v grški dramatikii človekovo zanimanje usmeri na avtoritarno moč čustev, na eros. Že v tem obdobju so usmerili pozornost v človekovo notranjost in bili skeptični do zunanje avtoritete. Avtoriteto razuma je zamenjala avtoriteta erosa.

Avtoriteta in eros se po Gogalu razvijata skupaj, kar je paradokсно, saj bi lahko na prvi pogled rekli, da si nasprotujeta, on pa ju obravnava kot prepletajoča dejavnika. »Pedagoški eros preučuje v kontekstu učiteljevih subjektivnih predpostavk uspešnega proučevanja in vzgajanja, avtoriteto pa v kontekstu razmišljanja o moči vplivanja potencialnih vzgojnih dejavnikov ter o temelju zaupanja in spoštovanja v vrednost učitelja, šole in drugih kulturno-vzgojnih dejavnikov« (Kroflič, 2000: 63).

Po njegovem je za pravilno vzgojo posameznikov nujno potrebna medsebojna prepletenost obeh konceptov. Pedagoški eros je tisti, ki legitimira učiteljevo prizadevanje za spodbujanje učenčevega razvoja, z njim pojasnjujemo emocionalno razsežnost vzgojnega odnosa. Je nekakšna želja in notranja potreba po vzgajanju mladine. Subjektu je dan oz. prirojen vnaprej, kdor ga nima, si ga ne more pridobiti. Pedagoški eros ne ruši učiteljeve avtoritete, ampak jo lahko celo poglobi, saj je sredstvo za doseganje avtoritete: »Osebna vzgojiteljeva ljubezen ne dela učitelja za popustljivo dobričino, temveč mu odpira globok in razumevajoč pogled za življenje učencev, pogled, ki je dan človeku samo v neposrednem in toplim osebnem odnosu do ljudi. Zato pedagoški eros ne škoduje učitelju v šoli in mu ne jemlje avtoritete, pač pa mu odpira duše učencev« (Gogala v Kroflič, 2000: 73).

Pedagoški eros omogoča vzpostavitev osebnega kontakta. Ni vzgojno sredstvo za manipuliranje, ampak je pozitivno čustveno razmerje med vzgojiteljem in gojencem. Je učiteljev pozitiven čustveni odnos do predavane snovi in do pedagoškega poklica, ki ga opravlja. Ta pozitiven čustveni odnos učitelja približa učencem, učitelj ni več nezmotljivo bitje, ampak je oseba, dostopna za nova spoznanja, ki je pripravljena sprejeti nova dejstva, predstavljena na utemeljen način.

Kar pa se tiče koncepta avtoritete, Gogala zavrže prevladujoč koncept apostolske avtoritete (podrobnejši opis apostolske avtoritete v nadaljevanju diplomskega dela v poglavju o oblikah avtoritete v vzgoji), ki je izrinila pedagoški eros, in podpre težnjo mladine po stvarnih, na moči osebnosti utemeljenih avtoritet. Pravi, da mladina želi priti do objektivnega spoznanja preko svoje lastne duševne aktivnosti. Vendar tega ne smemo razumeti kot poskus zavračanja avtoritete, iščejo le primerno obliko avtoritete, primerne vodnika in odklanjajo tradicionalne oblike ter od učitelja in šole pričakujejo, da bosta svojo avtoriteto vzpostavila na trdnih notranjih temeljih. Ne priznavajo zunanje avtoritete in neutemeljenih ukazov, začutiti morajo notranjo, stvarno avtoriteto, ki omogoča demokratičen odnos med obema akterjema v interakciji. Pri avtoriteti, temelječi na notranjih temeljih, se vzpostavi recipročni odnos, saj oba dajeta in prejemata znanje in razumevanje, medtem ko pri odnosih zunanje avtoritete učenec samo sprejema, učitelj pa le daje.

Učitelj nikoli ne sme zahtevati spoštovanja od učencev, ampak mora sam pokazati spoštovanje do njih, nakar bo tudi sam deležen pričakovanega spoštovanja, ker bo v njih prebudil zaupanje v lastne zmožnosti. Na tak način bo našel stik s svojimi učenci, ustvaril bo prijetno ozračje v razredu in ne bo imel težav z disciplino. Gogala je verjel, da čim bolj ko je učitelj demokratičen do učencev, tem bolj bodo učenci demokratični med seboj kot tudi kasneje v interakciji z drugimi ljudmi, kar je zelo pomembno za demokratični in enakovreden medsebojni odnos.

Za razliko od starševske vzgoje po občutku, so profesionalni vzgojitelji oz. učitelji dolžni vzgojo skrbno načrtovati, vendar pri tem upoštevati tudi čustva. Poučevanje v šolah je zaradi tega namensko vzgajanje. Namensko vzgajanje pa je uspešno le, če se vzgojitelju posreči najti živa in vplivna sredstva, ki morajo biti čim bolj naravna in spontana za uspešno dosego cilja. Če gojenec začuti, da ga hočeš vzgajati, ga ne moreš več vzgajati, saj v tem primeru vzgoja izgubi svojo učinkovitost. Učitelj mora vzgajati z vzorom, sprejeti mora, kar mu družba predpisuje. Če je učitelj obremenjen s tehnikami vzgoje, težje vzgaja, ker ne vzpostavi kontakta z gojenci. Učitelji morajo otroke poznati in razumeti, poučevanje mora temeljiti na spoštovanju in pravičnosti, na tak način otroci šolo vzljubijo. Vzgojitelj mora sam

doživeti smoter vzgoje in ga nositi v sebi kot zgrajen pedagoški nazor. Zaradi vsega tega mora učitelj za uspešno edukacijo zgraditi resnično notranjo avtoriteto:

»Kdo je namreč resnična in notranja avtoriteta, ta je postal za tiste, katerim je avtoritativen, obenem tudi duševni, kulturni in idejni vodnik. Avtoritativnost namreč ne pomeni samo neke nadrejenosti in tudi ne samo neposrednega vpliva, ki bi ostal v duši drugega subjekta samo občuten, sicer pa povsem pasiven, temveč pomeni neko duševno aktivnost, ki se vzbudi v njegovi duši in ki se kaže v tem, da postane tudi sprejemljiv za vse to, kar mu avtoriteta po svojih lastnih spoznanjih nudi«.

(Gogala v Kroflič, 2000: 65)

Osebnostne lastnosti, ki so pogoj za vzpostavitev notranje avtoritete, so po Gogalu naslednje:

- zakoreninjenost osebe v neki kulturni panogi;
- osebnost usmerjena v »idealni svet duhovnosti« (znanost, umetnost, religioznost ...);
- pravilna usmerjenost osebe z zmožnostjo samorefleksije;
- duševna enotnost in harmoničnost;
- zunanja mirnost, urejenost, gotovost in stalnost, da se ne razburi ob vsakem nasprotovanju, temveč se poskuša vživeti v zamisel nasprotne trditve ter notranje spoznati njeno pravilnost oz. nepravilnost.

(glej Kroflič, 2000: 66)

Osebi s temi lastnostmi popolnoma zaupamo in ji dodelimo status avtoritete. Z notranjo avtoriteto postane učitelj ljudem avtoritativen zaradi svojih lastnih vrednosti in sposobnosti. Z njo vzpostavlja zaupanje, torej avtoritete ne gradi samo zaradi danega pozicijskega položaja v svoji službi.

Gogala meni, da je vsak posameznik prisiljen, da aktivno sodeluje, saj mora dejstva in spoznanja razumeti sam in se sam odločiti za njihovo pravilnost ali nepravilnost. Učitelj kot avtoriteta mu ne more posredovati razumevanja, ne more enostavno podariti svojega znanja, lahko pa pomaga, da so učenci zmožni nova spoznanja razumeti. S tem tudi kritizira apostolsko avtoriteto, ki je trdila, da učitelj hkrati z informacijami otrokom daje tudi objektivno vednost.

Njegovemu pojmovanju avtoritete se kasneje približa Krofličev model samoomejitvene avtoritete, ki ga proti koncu diplomskega dela tudi podrobneje obravnavam. Kot lahko vidimo, se že Gogala zaveda pomena postopnega osamosvajanja otrok, saj meni da bo do pravega razumevanja prišlo z otrokovo samoaktivnostjo in primernimi emocijami, ki jih omogoča pedagoški eros.

»To, da je učenec tudi subjekt, pomeni najprej, da naj bi postal tudi osebno samostojen, da bi ne potreboval več učitelja in da bi v procesu samoizobraževanja in samovzgajanja ob novih virih sam lahko prihajal do novih resnic« (Gogala v Kroflič, 2000: 70). Tudi Novak v svojem delu zapiše, da je v današnjem času pri vzgoji vse bolj pomembno vključevanje samovzgoje ravno tako, kot je pri socializaciji pomembno vključevanje individualizacije. Brez samoiniciative posameznika bi prišlo do pasivne prilagoditve obstoječi družbi, saj je samovzgoja vplivanje posameznika na samega sebe.

Vendar za uspešno samovzgojo in samoizobraževanje družba potrebuje dobre učitelje s pozitivno čustveno naravnostjo do otroka kot osebe, torej s pedagoškim erosom, ki omogoča, da posameznik uspešno ponotranji moralne norme in je sposoben kritičnega presojanja vzgojiteljevih stališč in zahtev. Le vzgojitelj z umirjeno osebnostjo in notranjo avtoriteto je sposoben otroku dopustiti postopen proces osamosvajanja. Podobno kot Gogala tudi Fromm verjame v pravo, notranjo avtoriteto, ki je po njegovem racionalna in deluje v skladu s humanistično zavestjo. Več o njem pa v nadaljevanju.

3.2 FROMMOVA DELITEV AVTORITETE

Otrok se rodi brez fizične moči in umske zavesti in je zato neobgljeno ter od okolja odvisno bitje. Sam ne more preživeti, odvisen je od socialnega okolja, v katerega se rodi, od njega mora dobiti primerna sredstva, da lahko samostojno zaživi. Ta sredstva so mu dana z vzgojo, ki lahko deluje bodisi na humanistični bodisi na avtoritarni zavesti.

Fromm torej razlikuje dve vrsti delovanja, katerih merila razsojanja in vedenja se precej razlikujejo. Avtoritarna zavest bodisi uboga bodisi izreka ukaz, medtem ko je humanistična zavest v nasprotju s tiransko sposobna delovati celostno kot notranji glas človeka, ki je prisoten v vsakem človeškem bitju in je neodvisen od morale in kakršne koli kazni ali nagrade.

Osredotoči se predvsem na delovanje avtoritarne zavesti, na zgodovinsko in družbeno pogojen avtoritarni značaj odraslih, značilen za zahodni svet, ki ga skozi vzgojni proces

ponotranji večina otrok. Avtoritarna zavest je rezultat ponotranjenja zunanje avtoritete v nadjaz oz. posledica otrokove podreditve splošno sprejeti resnici. Zunanja avtoriteta tako postane notranja avtoriteta človeka, saj se ji brezpogojno podredi. Fromm želi z izrazom avtoritarni značaj pokazati, da je takšen značaj vgrajen v strukturo osebnosti in je človeška osnova kakršnegakoli fašizma. Avtoritarni značaj opredeli paradokсно. Avtoritarna oseba po njegovem teži k podrejanju in poslušnosti drugim, a hkrati teži tudi k temu, da bi bila sama na poziciji avtoritete in bi ukazovala drugim. Takšna oseba je nesamostojna in se nekritično podreja močnejšemu, saj ji je onemogočen nepristranski vpogled v svojo ustvarjalnost in poklicanost.

Fromm avtoritete v vzgojnih odnosih vidi kot tatove, ki otroku kradejo brezpogojno zaupanje v življenje, saj zapiše:

»Otrok začne življenje s prepričanjem o dobroti, ljubezni in pravičnosti. Otrok veruje v materine prsi, v njeno pripravljenost, da ga bo pokrila, če ga bo zeblo, da bo skrbela zanj, ko bo bolan. To je lahko vera v očeta, mater, starega starša ali v katerokoli bližnjo osebo, lahko bi jo izrazili kot vero v boga. Pri mnogih posameznikih pa se ta vera omaje že v zgodnji mladosti«.

(Fromm, 1987: 19)

Osebe, ki odraščajo v avtoritarnem okolju, so zaznamovane s strahom pred neodobravanjem, ki jih sili v uboganje. Vsakršno neuboganje je v avtoritarnem vzgojnem sistemu označeno za grešenje in neposlušen otrok za grešnika. Takšno pojmovanje je izpeljano iz ideje o izvorni grešnosti otroka: »Ideja izvornega greha, ki obremenjuje vse naslednje generacije nespremenjeno že skozi stoletja, je značilna za mazohistično moralo« (Fromm, 1984: 86). Razlogov za podrejanje mazohistični morali je več: »Usodo lahko moralist racionalizira realistično – kot "naravni zakon" ali "skupek okoliščin", filozofsko kot "moč preteklosti", religiozno kot "božjo voljo" ali moralno kot "dolžnost"; a vedno obstaja izven človeka neka višja avtoriteta, ki ukazuje vsako njegovo aktivnost; možna je le slepa pokorščina« (Fromm, 1984: 86).

Avtoritarnе osebe živijo v želji po odobravanju in pričakovanju posledic najsi bodo slabe ali dobre, odvisno od posameznikovega dejanja. Avtoriteta v edukaciji ne dopušča svobodnega odločanja posameznika o vprašanih kaj, zakaj, za koga in če sploh je neko dejanje dobro ali slabo. Dobro je v procesu edukacije tisto, za kar je ubogljivi nagrajen s

strani učitelja, zlo pa je tisto vedenje, po katerem je nekdo sankcioniran oz. kaznovan s strani družbenih avtoritet ali od večine vrstnikov. Na tak način človek razvije različne zavesti:

- kaj je dobro in kaj je zlo;
- katera dejavnost ustreza za dosego cilja;
- zavest o možnostih izbire;
- zavest o posledicah odločitve;
- zavest razkritja nezavednih želja;
- zavest, da mora biti zavedanje združeno z voljo za ukrepanje.

(glej Fromm, 1987: 121)

Fromm govori o zahodni narcistični družbi, ki vzgaja preračunljivega človeka, ki je do družbenega in socialnega okolja neobziren, na stvari okoli sebe gleda egocentrično in jih ocenjuje kot njemu koristne ali škodljive. Teži po stvareh, za katere predpostavlja, da mu koristijo, in se želi znebiti vsega, kar bi mu lahko škodovalo in se pri tem ne ozira na posledice svojih dejanj. Goji ideologijo o svoji večvrednosti in manjvrednosti vseh drugih. Pri narcizmu je najbolj očitno pomanjkanje objektivnosti in razumske presoje.

Avtoriteta v družbi, družini in strukturi osebnosti je po njegovem odraz narcizma v družbi in v medčloveških odnosih, saj je pogojena z avtoritarno strukturo celotne zahodne družbe. Očetovska zunanja avtoriteta v družini ni slučajna avtoriteta, ki bi se kasneje dopolnjevala z učiteljevo avtoriteto, ampak je družbeno pogojena na avtoritarnem odnosu, ki je značilen za celotno socialno okolje. Narcizem je tem bolj nevaren in poguben, čim večjo moč oz. pozicijo v socialni strukturi ima narcistična oseba. Višjo kot ima pozicijo v hierarhičnem sistemu odnosov, tem bolj postaja brezbrizen do drugih: »Skrajni narcizem deluje tako, da naredi človeka brezbriznega do drugih, da ne more postaviti svojih potreb na drugo mesto, ko je to potrebno za sodelovanje z drugimi« (Fromm, 1987: 62). Narcizem je v nasprotju z načelom preživetja, ki pravi, da lahko človek preživi le, če se organizira v skupine in nikakor ne kot individualist.

Ravno tako kot razlikuje dve nasprotujoči si vrsti delovanja, razlikuje tudi nasprotujoče si avtoritete. Kot prvo loči javno nasproti anonimni avtoriteti. Anonimna avtoriteta je skrita, podrejeni pol se je ne zaveda in se ji zaradi tega ne more upreti, medtem ko je javna avtoriteta manj nevarna, saj omogoča postopno osvobajanje podrejenega pola. O povečani moči anonimne avtoritete sem nekaj malega zapisala že pri sofistih, nekaj več o tem pa bo še sledilo tudi v nadaljevanju pri Rousseaujevemu konceptu skrite avtoritete.

Fromm dodaja, da dokler vedenje človeku zapoveduje in določa javna avtoriteta, se ta lahko upre in razvije občutek neodvisnosti, še posebej, če je ta avtoriteta iracionalna, če nadrejeni odkrito izkorišča podrejenega. Anonimna avtoriteta je uspešnejša in učinkovitejša, ker podrejeni ne ve, da deluje po ukazih in v skladu s pričakovanji. Ker sta nadrejeni in ukaz nevidna, se ni mogoče boriti proti avtoriteti in tako je onemogočen razvoj neodvisnosti. Tu gre za spretno prikrito obliko vplivanja na otroka, gre za manipulacijo, ki se je ne zaveda.

Anonimna avtoriteta prinaša konformizem, ki pomeni nekritično podrejanje avtoriteti, uboganje, človek ne sprašuje več, kaj je pravilno in kaj ne, ne postavlja si več raziskujočih in razčiščujočih vprašanj. »Danes srečujemo osebe, ki delujejo in čutijo kot avtomati, ki nikoli ne doživljajo tega, kar je dejansko njihovo, ki doživljajo same sebe izključno kot osebe, kakršne se zamišljajo; njihov pravi smeh je zamenjal umetni nasmešek, komunikativni pogovor nesmiselno čvekanje, pravo bolečino omejeni obup« (Fromm, 1970: 29). Konformist se ne čuti odgovornega za svoja dejanja, ne skrbi za vzgojo čustev, ampak deluje tako, da ne izstopa iz množice, se prilagodi in postane povprečen. Brez lastne pobude in vpogleda v samega vase postane anonimen člen družbenega mehanizma. Konformizem je nasprotje humanistični zavesti, ki vidi prilagoditev same sebe v uboganje in podrejanje kot zmanjšanje človekovih potencialov.

Kot druga nasprotujoča si avtoritativna odnosa pa loči racionalno in iracionalno avtoriteto, kar je razvidno iz naslednje definicije:

»Avtoriteta ni kvaliteta, ki bi jo neka oseba "imela" v tistem smislu, kot ima imetje ali fizične kvalitete. Avtoriteta se nanaša na medosebni odnos, v katerem ena oseba gleda na drugo kot na nekaj vzvišenega v primerjavi s seboj. Tu pa razlikujemo med vrstama odnosa superiornost-inferiornost, ki ju lahko imenujemo racionalna avtoriteta in tisto, ki bi jo lahko opisali kot zaviralno oziroma iracionalno avtoriteto« (Fromm, 1970: 89).

Racionalna avtoriteta temelji na sposobnostih in spoštovanju nadrejenega pola, medtem ko je za iracionalno avtoriteto značilno, da izvira iz oblasti nad ljudmi in se kaže kot ponotranjena sila, ki je zaščitena s sankcijami, saj le-te ohranjajo razmerje med obema akterjema avtoritarnega odnosa. Temeljna razlika med racionalno in iracionalno avtoriteti je torej ta, da racionalna avtoriteta nima namena sočloveku vladati, ga izkoriščati in mu vsiljevati svojega delovanja, mišljenja in čutenja. Pri prvi se podrejenemu polu v avtoritativnem odnosu pomaga, pri drugem tipu avtoritete pa se ga izkorišča. Racionalna

avtoriteta ne potrebuje zastraševanja niti ne izsiljuje občudovanja, v podrejenem polu ne povzroča iracionalnega strahospoštovanja.

Gre za izbiro med dejanjem, ki ga narekuje razum, in tistim, ki ga narekuje iracionalna strast. Če človeka obvladujejo strasti, je suženj, če pa ga obvladuje razum, je svoboden. »Iracionalne strasti so tiste, ki človeka premagajo in ga prisilijo, da ravna v nasprotju s svojimi resničnimi interesi, ki oslabe in uničijo njegove sile in ki povzročijo, da trpi« (Fromm, 1987: 118).

Racionalna avtoriteta je odnos dveh oseb s skupnim interesom, je vedno le začasna pomoč, ki jo nekdo potrebuje, da odraste. Učitelj z racionalno avtoriteto učenca vodi skozi znanje in mu pomaga, ne želi pa imeti moči nad njegovo usodo. Frommov racionalni avtoritativni odnos prav tako kot Krofličev koncept samoomejitvene avtoritete teži k lastni ukinitvi.

Humanistična zavest je torej združljiva z odnosom racionalne avtoritete, saj se podrejeni pol takšne avtoritete ne boji in ji ne dopušča oblasti nad sabo, nadrejeni pol niti nima potrebe po pokoritvi gojenca, nima potrebe po določanju morale sočloveku. Človek s humanistično zavestjo premaga narcizem, opusti pohlep in je odprt do sveta, skratka doseže popolno zrelost. Pred Frommom pa se je že Weber ukvarjal z avtoriteto in nadrejenim posameznikom, ki lahko neprisilno vlada s pomočjo karizme.

3.3 WEBER: KARIZMATIČNA IN POZICIJSKA AVTORITETA

Weber v izvoru moči vidi izhodišče za razlaganje delovanja avtoritete. Loči pozicijsko in karizmatično avtoriteto. Pozicijska avtoriteta temelji na prepričanju, da avtoriteta nadrejenega pola izvira iz položaja v strukturi odnosov in ne temelji na realnih kvalitetah, izhaja iz položaja, ki ga nekdo zaseda v strukturi družbene hierarhije. Na pozicijo povzpeta posameznik izkorišča avtoriteto in moč položaja, ki mu omogoča oblast nad podrejenim. Sebi podrejenega doživlja kot manjvrednega.

Avtoriteto, ki izhaja iz dodeljenega položaja, je zaslediti tudi pri Kierkegaardovemu pojmovanju apostolske avtoritete, ki temelji na božjem pooblastilu. Pozicijsko avtoriteto v tem primeru dodeli božja oseba (že prvotno je Jezus iz ljudstva izbral apostole in jih postavil v privilegirani položaji). Tudi pri Lacanu je opaziti pozicijsko avtoriteto, ki pa je ne pripisuje božjemu pooblastilu, temveč potrebi podrejenega pola, da se podredi zunanji avtoriteti, v kar ga sili »izvorni manko«.

V nasprotju s pozicijsko avtoriteto pa po Webru karizmatična avtoriteta izvira iz karizme, ki pomeni specifično moč določenega posameznika, s pomočjo katere uspe vplivati na ljudi. Moč karizmatične avtoritete je lahko posledica ali dejanskih izjemnih sposobnosti voditelja ali pa slepega verovanja podrejenih, je rezultat vere v izjemnost nadrejene osebe. Vera in priznanje sta dolžnost, ki ju karizmatični voditelj zahteva od podrejenih in katere kršitev tudi kaznuje. Weber uvede tudi razliko med osebno karizmo in karizmo položaja, ker je karizmatična oblast lahko prenosljiva po krvnem sorodstvu ali pa po hierarhičnih odločitvah pooblaščenih oseb. Določene družbene pozicije vsebujejo lažno karizmo, ki jo podrejeni pol vzdržuje le s svojo vero. Na primer: ko umre kralj, njegovo karizmatično pozicijo zasede novi kralj in ljudstvo takoj po smrti stare avtoritete sprejme in vzklika novi osebi, za katero se je že predhodno vedelo, da jo bo nasledila. Avtoriteta se v tem primeru s smrtjo prenese iz enega na drugega. Podobno kot v kraljevinah se prenaša tudi avtoriteta papeža.

V vzgojno-izobraževalnem procesu pozicijska avtoriteta izvira iz učiteljevega položaja, ki ga simbolizirata kateder in ređovalnica. Karizmatična avtoriteta pa je utemeljena na učiteljevih osebnostnih kvalitetah, na znanju in izkušnjah. Vendar pa Weber ni prvi raziskoval karizme, kljub temu da kasneje ta pojem podrobneje uvede. S pojmom karizme se je že prej ukvarjal Durkheim.

3.4 DURKHEIMOVA OPREDELITEV AVTORITETE

Oba z Webrom vidita moč avtoritete kot posledico ali izjemnih sposobnosti nadrejenega ali kot slepo verovanje podrejenih. Durkheim se z analizo karizmatičnih sposobnosti vodij ustavlja pri vprašanju karizme in pride do ugotovitev, da je med karizmo in avtoriteto v edukaciji povezava.

»Navedbe Durkheima so, da v vsaki družbi obstaja določena skupina pojavov – obstaja objektivno in pred rojstvom posameznika. To so načini delovanja, mišljenja, občutenja ipd., ki za posameznika niso le zunanji, temveč imajo zanj tudi zapovedovalno in prisilno moč, na osnovi katere se mu vsiljujejo« (Javornik in drugi, 1991: 29).

Po Durkheimu je vera tista, ki vzpostavlja avtoriteto, in sicer brezpogojna vera obeh akterjev avtoritativnega odnosa:

- vera gojenca v nujnost podreditve;

- vzgojiteljeva vera v utemeljitveno idejo, v pravilnost svojega poslanstva.

V teorijah avtoritete so stalno bile prisotne trditve, da je moč avtoritete tesno povezana z verovanjem. Tako tudi Durkheim postavi hipotezo: »Učiteljeva avtoriteta izhaja iz njegove notranje vere v svoje poslanstvo, ki mu je dodeljeno ne po bogu, temveč po državi« (Kroflič, 1997: 15). Brez vere ni avtoritete. Gojenčeva vera omogoča prostovoljno pokorščino, k podredljivosti pa pripomore tudi vzgojiteljeva vera v svoje delo in poklic. Otroku šola pomeni okolje, ki mu zagotavlja prvi formalni vstop v družbo kot celoto, in učitelj je razlagalec, ki razlaga glavne moralne ideje. In ko je govora o morali in avtoriteti, nikakor ne morem izpustiti Freuda, očeta psihoanalize.

3.5 FREUDOVA PSIHOANALITIČNA TEORIJA AVTORITETE

Freud prvi opredeli vzgojo za enega od treh nemogočih poklicev poleg analize in vladanja. Opazi, da psihični aparat ne funkcionira le preko prostorov zavestno, prizavestno in nezavedno, ampak tudi preko funkcij (glej shemo v prilogi C), ki so lahko nagonke (ID), racionalne oz. razumske (EGO) in socialno-moralne (SUPEREGO). Id in superego nastopata z argumenti moči, ego pa skuša vzdrževati ravnotežje s pomočjo argumentov. To neravnotežje seveda sili otroka v aktivno vlogo pri iskanju boljšega ravnotežja.

Razlika med Idealom–jaza in nadjazom je v tem, koliko je superego ponotranjen. Superego, ki se pri starosti okrog 5. leta izloči iz ega, deluje kot neka notranja morala. Nastanek vesti sproži identifikacija. Ta pa je odvisna od razrešitve Ojdipovega kompleksa. Gre za razmerje med otrokom, materjo in očetom. Otrok, ki je v zgodnjem otroštvu močno navezan na mater, se mora od nje ločiti. To se uredi, če se otrok uspe identificirati z očetom, na katerega je v zgodnji fazi hkrati navezan in ljubosumen. Oče mora poseči v narcistično razmerje med materjo in otrokom. Pri simbolni identifikaciji z očetom otrok spozna, da obstajajo pravila, ki jih mora spoštovati. Tako se osamosvoji od matere in odkrije zunanji svet, katerega glasnik je oče. Zato je zelo pomemben očetov lik, saj mora biti avtoriteta, ki norme dokazuje sam na sebi, ne pa da otroka ustrahuje.

Če ne pride do zgoraj opisane identifikacije z očetom, govorimo o nerazrešitvi Ojdipovega kompleksa, ki je možna na naslednje načine:

- simbolna identifikacija z očetovskim Idealom–jaza: otrok se z očetom poistoveti. Oče je vzor samokontrole, z načinom življenja dokazuje norme. Gre za topel, ljubeč odnos, ki je hkrati nepopustljiv, ker starši otroku postavijo meje. Otrok razširi socialne stike, ni več navezan le na mater. Razvije se navznoter usmerjen tip osebnosti;
- imaginarna identifikacija z očetovskim nadjazom: tu prevladuje klasična represivna avtoriteta očeta, ki ne temelji na vzgledu temveč na besedah (*Ne glej, kaj delam, ampak me poslušaj, kaj govorim!*). Otrok se lahko identificira z očetom na nivoju podobnosti. Do te identifikacije pride pri otrocih vzgojenih v pogojih apostolske avtoritete;
- imaginarna identifikacija z materinskim nadjazom: ta je nasprotna prejšnjemu tipu vzgoje. Otrok ostaja v fazi identifikacije z materinskim nadjazom, ostane v odvisnosti do matere, vedno mu nekdo drug predstavlja smernice delovanja. Največji problem pri tem tipu nerazrešenega Ojdipovega kompleksa je permissivna vzgoja, saj če ni lika avtoritete, je rezultat patološki narcizem;
- simbolna identifikacija z materinskim Idealom–jaza: mati se odpoveduje zadovoljevanju svojih potreb, otroku daje vso ljubezen, toda otrok ima občutek, da materi ves čas nekaj dolguje.

(povzeto po www.geocities.com/razrednipouk/teorijavprasanja.html)

Freud je menil, da človeka v najzgodnejšem obdobju usmerja načelo ugodja, šele kasneje se uveljavi načelo realnosti. Kot je zapisal Musek: » ... obnašanje, ki sledi načelu realnosti, prinaša nagrado, le da ta nagrada ni neposredni nagonski užitek, temveč zadovoljstvo, ki ga posameznik čuti ob odobravanju okolice in ob odobravanju svojega tihega notranjega glasu, nadjaza« (Musek, 1993: 260).

Freudov koncept avtoritete temelji na opredelitvi mesta, od koder se izreka avtoriteta, in tako loči zunanjo in notranjo avtoriteto. Zunanja avtoriteta se izreka iz socialnega okolja podrejene osebe, notranja pa iz posameznikovega nadjaza, ki je ponotranjena zunanja avtoriteta. »Podrejam se lahko avtoriteti izven nas, ki se nam kaže v obliki mogočnega boga, izjemnega vodje ali celo sugestivne ideje, avtoriteto pa lahko tudi ponotranjimo in s tem postane fenomen podrejanja posledica notranje psihične napetosti« (Kroflič, 1997: 133). Na teh dveh avtoritetah pa Freud utemeljuje tudi razliko med avtonomno in heteronomno moralo. Freud s primeri pokaže, da se tudi pri otrocih z izrazito popustljivo vzgojo razvije strog in iracionalno oblikovan nadjaz, ki se ga da razumeti kot ponotranjeno avtoriteto.

4. VZGOJA IN AVTORITETA

Človek je kot oseba produkt vzgoje. Vzgoja pa je nekaj kompleksnega. Definicij za vzgojo je veliko, lahko bi se reklo, da toliko, kolikor je ljudi. Vsakdo ima svojo predstavo o vzgoji. Definicije pravijo, da je vzgoja pomembna za družbo kot celoto in ne le za posameznika. Posameznik sprejema vrednote skupnosti in s tem družbo nosi v sebi. Vse je globoko zasidrano. Za stvari, ki smo jih sprejeli z vzgojo, ne iščemo vzrokov. Vzgoja je vpletena v zgodovinsko-družbeni kontekst, saj je pogojena z družbo in moralnimi normami. »Vzgoja v družini je naraven proces, ki se kaže v notranji dinamiki, povezani z družinsko klimo. Starši so otroku prvi vzgojitelji. To nalogo lahko dobro opravijo le, če so sami emocionalno, moralno in socialno zreli in če poznajo namen vzgajanja. Otrok se v družini socializira, pridobiva si izkušnje o medsebojnih odnosih ljudi in o življenju« (Janež, 1998: 320).

Treba je zapisati tudi kakšno besedo o razliki med vzgojo in socializacijo, nujno je, da ju ne zamenjujemo. Socializacija poteka nenačrtno, dogajanje se odvija samo po sebi, nezavedno, ukvarja se s procesom vključevanja posameznika v družbo, gre torej za odnos med posameznikom in družbo. Vzgoja pa je načrtna, je zavestna, a odvisna od nezavednih sil, tu gre predvsem za personalizacijo. Vzgoja je načrten poskus vplivanja na razvoj človekove osebnosti v skladu z vnaprej postavljenimi cilji. Socializacija se ukvarja z vključevanjem posameznika v družbo, vzgoja pa govori še o osamosvojitvi, o tem kako iz odvisnosti nastane avtonomija, iz nemoči moč. Z vidika ciljev je vzgoja širša kot socializacija, z vidika procesa pa je ravno obratno, saj je vzgoja proces ustvarjanja družbenega bitja, socializacija pa proces nastajanja družbenega bitja. Zavedati pa se moramo, da se vsi ljudje ne socializirajo naenkrat in da vsaka socializacija ni enako uspešna.

Kot sem že omenila, pa si vzgoje ni mogoče predstavljati brez avtoritete. Avtoriteta je nujno potrebna sestavina edukacijskega procesa, ki po mnenju dr. Andolška temelji na vodenjskih sposobnostih nadrejenega kot tudi na sankcijski moči. Podrejeni torej (v edukacijskem procesu je to gojenec oz. učenec) sprejme nadrejenga (starše oz. učitelja) kot avtoriteto zaradi njega samega in njegovih lastnosti kot tudi zaradi posledic (nagrada ali kazni), ki sledijo. Tudi Coleman (v Andolšek, 2003) pravi, da avtoriteta temelji na voljni podreditvi, ki ima šele z vzpostavitvijo vzajemne nagrade učinke na akterje avtoritetnega odnosa.

Sprejemanje avtoritete pa ni nujno vsesplošno, še posebej ne, ko se institucionalizira in postane njeno sprejemanje del socializacijskih procesov. Kot tak primer avtoritetnega odnosa sankcijskimi pritiski in pričakovanji skupnosti« (Andolšek, 2003: 189). Nikakor pa ob vsem

navede Andolšek odnos med očetom in sinom: » ... ki je zdaj vpet v kulturni okvir medsebojnih moralnih obligacij in medsebojnega priznanja, podprtega s kulturnimi tem ne gre pozabiti na dejstvo, da je avtoriteta predvsem vprašanje zaupanja in ne strahu. V tem poglavju pa se mi zdi pomemben širši vpogled v obdobje nastanka otroštva in s tem naraščajoče potrebe po vzgoji in avtoriteti.

4.1 ZGODOVINSKI NASTANEK OBČUTJA OTROŠTVA

V zgodovini človeštva je otrok nastopal kot bitje, ki je ambivalentno razpeto med skrito nedolžnostjo in hkrati njegovo izvorno grešnostjo. Takšno definiranje otroka le-tega povezuje s problemom izvirnega greha v krščanski ideologiji, kar pa je bistveno vplivalo na predstavo o otroku in otroštvu, ki je na eni strani zaznamovan z izvirnim grehom, na drugi strani pa poseblja čistost in nedolžnost. V krščanski ideologiji je bil torej otrok celo označen kot grešno bitje in ta miselnost kasneje upraviči uporabo represivnih vzgojnih metod. Druga stran otroštva, njegova nedolžnost, se je poudarjala predvsem od 14. stoletja naprej. Vendar pa je bila ta otroška nedolžnost tudi vselej vprašljiva, kot je dejal Avguštin: » ... je pri otroku znak nedolžnosti le slabost njegovih udov, ni pa nedolžna njegova duša. Dušo pa lahko očisti le vztrajen nadzor nad otroci in stroga vzgoja« (Salecl, 1991: 25).

Domnevna otroška nedolžnost je bila vezana predvsem na majhne otroke, ki so nebogljeni, medtem ko so malo večji otroci, ki jih je že možno poučevati, zmožni slabih dejanj. Zlo v otroku La Brujere definira z besedami: »Otroci so oholi, polni prezira, besni, zavistni, radovedni, samoživi, leni, spremenljivi, strašljivi, nezmerni, lažnivi, licemerni [...], ne želijo trpeti bolečine, želijo pa jo zadati, so že ljudje« (Salecl, 1991: 25).

Pot k spreobrnitvi otroka iz vsega grešnega in zlega je pravilna vzgoja, ki pa se v različnih obdobjih različno definira. Srednjeveške vzgojne metode so temeljile na mučenju in zatiranju otrok, v renesančnem obdobju se je spremenil način vzgojnih metod, vzgoja je bila naravnana v popraviljanje napak in slabih nagnjenj, ni pa se še spremenil odnos do otroka, v otroku se vidi le bodočega odraslega, ne zanima jih trenutno stanje otroka, temveč le njegova prihodnost. Kot je zapisala Saleclova, je bila vzgoja nujno oblikovanje telesa in duha, otrok je bil potreben vzgoje zgolj zaradi tega, ker bo nekoč postal odrasel. Človek je edino bitje, ki potrebuje vzgojo za preživetje.

V tem času torej še ni bilo takšnega ločevanja med otroci in odraslimi, kot ga poznamo danes. Od srednjega veka do približno 14. stoletja je bil otrok vključen v svet odraslih, saj

pojmem otroštva še ni bil poznan. Otrok je bil pojmovan kot pomanjšana odrasla oseba, ki zaradi tega ne potrebuje kakšne posebne zaščite. Aries v svojem delu zapiše, da niso obstajali izrazi za otroka in otroštvo, otrok je bil mlad človek in tako so jih tudi upodabljali v umetnosti. Otrok je upodobljen kot pomanjšan človek, celo z brado in telesnimi oblikami odraslega človeka. Šele kasneje se pojavijo podobe angelov in otrok, s tem pa tudi izrazoslovje, ki pojmu otrok in otroštvo postavi nove dimenzije. To novo nastalo občutje otroštva Aries poimenuje ljubkovanje. Otrok je postal vir zabave in razvedrila odraslih.

Spremeni se pogled na otroka, ki se uveljavi kot nepokvarjeno, občutljivo bitje, ki ga je potrebno zaščititi, kar lahko storimo s primerno vzgojo. Porodi se zavest o posebnosti otroka, ki je potreben pomoči in skrbi, zato se pričnejo s podobo otroštva intenzivno ukvarjati, s čimer se razširi tudi ustanavljanje različnih vzgojnih institucij. Hkrati s pojavom občutja otroštva pa se pojavi tudi moderna ideja vzgoje, ki jo navdihnejo kritični odzivi na občutje otroštva in ljubkovanje. Opozarjati so začeli, da so otroci razvajeni in slabo vzgojeni, ker starši zanje ne skrbijo primerno in jim vse dopuščajo.

Strogo ločevanje med otrokom in odraslim se, kot vidimo, pojavi šele kasneje, zelo pomembno pri tem konstituiranju pa je pravo. Dualizma otroci in odrasli ne smemo enostavno posplošiti in razlikovati med mlajšimi in starejšimi. Ker bi se zopet pojavljalo vprašanje, kje postaviti mejo, je potrebno to področje zakonsko urediti. Pravo uvede razlikovanje med »mladoletnimi« in »polnoletnimi« in tako individuum šele s polnoletnostjo postane pravni subjekt, ki je tudi zakonsko odgovoren za svoja dejanja. Vzgoja pa je ta, ki iz objektov ustvarja subjekte. Ljudje se iz neoblikovanih objektov skozi vzgojni proces spreminjajo v pravne subjekte, zaradi tega pa pravo regulira šolstvo. Uspeh vzgojnega procesa je lahko odvisen tudi od izbranega vzgojnega stila.

4.2 VZGOJNI STILI

Vzgojni stil je odnos med vzgojiteljem in gojencem, gre za sistem vrednot in postopkov. Poznamo več vrst vzgojnih stilov, ki so se skozi zgodovino spreminjali. Od avtoritarne, permisivne do demokratične vzgoje. Vse stile bom v nadaljevanju tudi natančneje opisala.

Vzgoja se prične v družini, ki je otroku najpomembnejši del primarne socializacije. Otroku zadovoljuje osnovne potrebe, daje varnost, ljubezen, privzgaja vrednote ... Vzgoja je vse zahtevnejše opravilo. Strokovnjaki za področje vzgoje pravijo, da je vzgoja pravzaprav

bližje umetnosti kot znanosti, ker ni mogoče vzgajati po vnaprej določenih formulah in niti vso potrebno znanje ti ne zagotavlja, da boš dober vzgojitelj. Lahko pa je tudi obratno: nekaterim pa ni potrebno veliko teoretskega znanja, pa se čisto dobro znajdejo v tej vlogi in so zelo uspešni na področju vzgajanja.

»Učiteljem, vzgojiteljem, staršem in skrbnikom pogosto primanjkuje znanja, idej in izkušenj, zato večkrat ne poznajo načina poučevanja in vzgoje, ki jim bo pri minimalni investiciji (časa, energije in denarja) v vseh treh ogliščih pedagoškega trikotnika (učitelj, roditelj, učenec) omogočal čim večji izkoristek« (Mazi, 2003).

Starši vzgajajo tako, kot mislijo, da je za njihove otroke najboljše, vendar si niso enotni, kaj je najboljše, zato vzgajajo na različne načine. Vzgojni stil, ki ga starši izberejo, je ponavadi odvisen tudi od družbenega konsenza, torej od norm, ki so v obdobju, ko vzgajamo, uveljavljene v družbi in od idejno-političnih stališč tistega časa. Na sam stil vzgajanja pa vplivajo tudi odnosi znotraj družine in osebne lastnosti otrok, ki niso samo privzgojene. V strokovni literaturi se vzgojni stili pri različnih avtorjih razlikujejo, zato navajam le najbolj tipične in prepoznavne.

4.2.1 Represiven ali avtoritaren vzgojni stil

Beseda »represivnost« je izpeljana iz angleške besede »repression«, ki pomeni pritisk. Ta tip vzgoje poudarja negativna vzgojna sredstva (prepovedi, omejitve, nadzorovanje, utesnjevanje), da bi odpravil otrokove napake. Onemogoča stik med učiteljem in učencem. V ospredju so patriarhalni odnosi. Vzgoja je zasičena s predsodki, odpori, negativnimi čustvi, verjame v moč kazni in prepričevanja. Posameznik je potisnjen v vlogo, ki sprejema, vzgojitelj pa vlada, daje. Rezultat naj bi bil poslušen in vdan posameznik. Otrok težko zadovoljuje svoje potrebe, ker odrasli pravila postavljajo zelo strogo in nepopustljivo. Vzgojitelji ne pojasnjujejo, zakaj se tako odločajo, in ne razlagajo pravil, ampak enostavno rečejo »ker sem jaz tako rekel«. Zahteve velikokrat podkrepijo z grožnjo. Otroci se sčasoma naučijo, da ni smiselno kaj dosti spraševati in dvomiti o pravilnosti odločitev.

Predvsem če se zazremo v preteklost, vidimo, da so pomembno vlogo pri vzgoji otrok imele vzgojne tehnike, ki bi jih danes označili za negativne in neprimerne. Pri vzgoji otrok so šli celo dlje od palice in je tako poleg telesnega kaznovanja bila ena od vzgojnih tehnik tudi zastraševanje. Otroke so »krotili« z izmišljanjem duhov in prikazni, strah bi naj preprečil razvoj zla v otroku in ga naredil ubogljivega. V srednjem veku je bilo po besedah Saleclove

še posebej aktualno strašenje z gledanjem mučenja, otroke so množično pošiljali gledat obešanja in mučenja zapornikov.

Ne glede na to ali so otroke vzgajali sami ali so vzgojo zaupali drugim ljudem, je ta temeljila na kaznovalnem režimu, za katerega so bili prepričani, da je najučinkovitejši. Kazen naj bi omogočala pravičen razvoj otrokove osebnosti. S pravilnim kaznovanjem so krepili tako otrokovo dušo kot njegovo telo. Tudi pravni status otroka je bil v prejšnjih stoletjih nekako izenačen s statusom služabnikov v družini. Otroci so bili izolirani od družine, jedli so skupaj s služabniki, čas s starši so preživljali, če so dobili dovoljenje, niso jim smeli ugovarjati, na nek način so jim »lastniško pripadali«. V takih družinah so vzpostavljeni patriarhalni odnosi, kjer je oče glava družine, vsi ostali pa so mu podrejeni in se mu morajo pokoriti. Avtoritarni starši prisegajo na prisilno disciplino in otroke močno kontrolirajo. Poskušajo jim vcepiti ustaljene vrednote (npr. spoštovanje avtoritet, tradicije ...).

»Avtoritarni stil vzgajanja lahko pripelje do diktatorskih odnosov, ko se "diktatorja" vsi bojijo. Člani družine se počutijo ogrožene, vzdušje je napeto in preplavljeno s kaznovanjem. Počutijo se kot ujetniki v lastnem domu, polnem strahu« (Ribič Hederih, 2004).

Za otroke, ki živijo pod pritiskom avtoritarne vzgoje, je značilno obnašanje v eno ali v drugo skrajnost. So občutljivi in konfliktni, doma so ponavadi zelo prestrašeni, drugje pa želijo biti dominantni, njihovo vedenje je podobno vedenju, ki ga vidijo doma. Ne prenesejo podrejanja vrstnikom, želijo biti v središču pozornosti ali pa se čisto umaknejo zase. So netolerantni in nestrpni in se pogosto agresivno obnašajo do šibkejših. Takšni ljudje se ne znajdejo v demokratični družbi, saj se ne znajo dogovarjati, znajo samo ubogati ali ukazovati, zanje srednja pot ne obstaja.

4.2.2 Permisiven ali popuščajoč vzgojni stil

Tu gre za drugo skrajnost. Beseda »permisivnost« je prav tako izpeljana iz angleške besede »permission«, ki pomeni dovoljenje, svoboda. Tu prevladujejo pozitivni vzgojni vplivi (ljubezen, skrb za razvoj, upoštevanje otrokovih potreb). Rezultat tega naj bi bil srečen, samostojen, ustvarjalen posameznik. Permisivni model deluje po prepričanju, da če hočemo vzgojiti svobodnega človeka, mora biti tudi vzgoja svobodna. Permisivnost zagovorniki pojmujejo kot proces demokratizacije odnosov med vzgojiteljem in gojencem, v tem odnosu sta ta dva akterja enakovredna, ni nadrejenega in podrejenega pola. Po njihovem mnenju bi naj bila najboljša vzgoja tista, ki je sploh ne bi bilo in bi bilo vse prepuščeno otroku samemu.

Permisivna teorija izhaja iz teze, da je prisila nad otrokom krnitev njegove kreativnosti, njegovih potencialov in individualnosti, kazen pa je napad nad njegovo avtonomijo in lahko ogroža njegov osebni razvoj. Zaradi tega se zavzema za osvoboditev otroka izpod prisile. Vzgoja naj bo utemeljena na svobodi in ne na kaznovanju, tudi v šolah je ukinjen avtoritarni model vzgoje, zavzemajo se za »neboleče« učenje. Permisivna vzgoja bi naj bila predpogoj uspešne demokratične družbe. »Permisivna vzgoja je zelo hitro postala modna muha in se v zahodni civilizaciji zelo razširila, vsaj kot nekakšen vzgojni ideal, in vplivala na vzgojne modele celo tam, kjer so jo kot takšno zavestno odklanjali« (Žorž, 2002: 20).

Permisivna vzgoja se opira na pomoč psihologov, pedagogov, socialnih delavcev, ki bi naj skupaj z učitelji in starši skrbeli za otrokov osebni razvoj. Šola vedno bolj prevzema funkcijo vzgoje in si danes jemlje tudi pravico vpogleda v družino in družinske odnose znotraj nje. Če ugotovijo kakršne koli nepravilnosti, pokličejo za to pristojne uradne službe, ki družini pomagajo, v skrajni sili otroke odvzamejo in jih dajo v vzgojo drugim ljudem.

Zagovorniki permisivne vzgoje sicer priznavajo, da je določeno število pravil v šoli nujno, njihova uporaba bi morala biti omejena, odnosi med vzgojiteljem in gojencem pa bolj odprti in prijateljski. Pomembna je komunikacija med tema dvema akterjema, s pogovorom je potrebno ugotoviti vzroke kršenja pravil in temu primerno nato ukrepati. Vendar pri razširjanju permisivne vzgoje, ki je zahtevala opustitev kakršnega koli kaznovanja, vzgojiteljem (učiteljem) niso ponudili drugih preprečevalnih metod, ki bi nadomestile stare. Zato se permisivna vzgoja pogosto obrne v *laissez-faire* vzgojo, kjer je otrokom vse dovoljeno, ker jih pač vzgojitelji ali ne znajo ali ne morejo brzdati.

Pri preveč popustljivi vzgoji lahko prestopimo mejo in nam nadzor uide iz rok. V tem primeru pride do *laissez-faire* oblike vzgajanja. V tem vzgojnem stilu se učitelj oz. starš odreče odgovornosti, otroci delajo, kar hočejo. Zaradi načina vzgajanja se zdi, ali pa je celo tako, da otrok vzgaja starše, ne pa obratno. Pri tem stilu vzgoje je otroku dovoljeno skoraj vse brez omejitev, kar pa ne vodi do srečnega in uspešnega posameznika. S permisivno vzgojo otrok pogosto postane center družine in ta se mu vselej podreja in zadovoljuje pretežno njegove potrebe. Starši otrokom pravil ne sporočajo jasno in obenem ne nadzorujejo niti svojega vedenja, enkrat kričijo na otroka, drugič se za enako otrokovo dejanje ne zgodi nič. Permisivni starši otrok ne kontrolirajo, so popustljivi pri disciplini kot tudi pri nagrajevanju, do otrok nimajo velikih zahtev in jim v veliki meri dovoljujejo, da sami uravnavajo lastne aktivnosti.

Tudi otroci, ki so jih vzgajali po principih permisivne vzgoje, niso kaj dosti drugačni od otrok, ki so živeli pod pritiskom avtoritarne vzgoje. Čeprav naj bi tu, kot sem omenila na začetku, prevladovali pozitivni vzgojni vplivi, katerih rezultat bi bil srečen, samostojen posameznik, je realna slika drugačna. Svobodno vzgajani otroci ne postanejo samostojni, ustvarjalni in avtonomni, kot so domnevali. Ampak so sebični, egocentrični, nesramni, domišljavi in imajo ravno tako kot avtoritarno vzgojeni potrebo po dominiranju, s tem da se ne bojijo in ne poslušajo nikogar, nihče jim ne predstavlja avtoritete. Pravil ne spoštujejo zato, ker bi se naučili, da je to edino pravilno, temveč zato, ker si s tem pridobijo naklonjenost drugih in na tak način zapolnijo svoj egoistični užitek. Pogosto imajo ti otroci nizko samopodobo, si ne zaupajo in so odvisni od zunanje potrditve s strani socialnega okolja. Prav tako ne zmorejo sklepati kompromisov, ker želijo uveljavljati svojo voljo, hkrati pa so nesigurni vase, ker nimajo izoblikovanih ciljev. So razvajeni. Razvajenci pa ne morejo postati zreli in samostojni ljudje. Vse te zgoraj naštetih negativne lastnosti s pridom poudarjajo kritiki permisivne vzgoje kot so Kant, Lasch in tudi Locke, vendar o tem malo več kasneje.

4.2.3 Demokratičen ali avtoritativen vzgojni stil

Ob analizi posledic represivnega in permisivnega vzgojnega stila ugotovimo, da niti ena niti druga skrajnost ne prinašata želenih in pozitivnih rezultatov. Izkušnje so pokazale slabe vzgojne učinke. Ugotovimo lahko, da nismo uspešni pri vzgoji samostojne in avtonomne osebnosti, če vzgajamo s strogostjo in brezpogojno avtoriteto niti če vzgajamo svobodno, prijazno, brez odkritega izražanja zahtev in prepovedi. »Vseh vzgojnih neuspehov in težav ne povzroča zgolj represivna vzgoja, temveč podobne pojave vzgojnih težav in slab duševni razvoj pri otrocih povzroča tudi preveč svobodna ali vse dopuščajóča vzgoja« (Bergant, 1986: 9).

Torej je potrebno poiskati neko srednjo možnost, ki bo prepletala ta dva stila in se ne bo nagibala v nobeno skrajnost. Kot ni učinkovit strog avtoritaren režim tako tudi ni priporočljiva popuščajóča vzgoja. Potrebno je najti primerno ravnotežje med permisivnostjo in avtoritarnostjo, med popolno svobodo in strogo disciplino, med kreativnostjo in poučevanjem. Teoretično gledano najdemo iskani model ravno v demokratični oz. avtoritativni vzgoji. Strokovnjaki so si enotni, da v življenju najbolje funkcionirajo otroci, ki so odraščali v demokratični družini z vzpostavljenimi avtoritativnimi odnosi:

»Avtoritativni starši gradijo odnos z močjo lastne osebnosti, in ne s pozicije moči odraslega. Pri vzgoji upoštevajo mnenje otrok, prisluhnejo njihovim potrebam. Demokratični odnosi veljajo med vsemi člani družine. Sporočila starši posredujejo jasno, nevsiljivo, vendar pri njih vztrajajo. Avtoritativni starši želijo, da otroci prevzemajo odgovornost za dejanja, ki so jim z razvojno stopnjo dorasli. Tudi sami so za vzgled. Otroku dopuščajo dovolj veliko mero svobode, vendar mu znajo jasno posredovati, kaj od njega pričakujejo, in ga ne razbremenjujejo za dejanja, za katera bi otrok moral prevzeti odgovornost«.

(Ribič Hederih, 2004)

Medtem ko avtoritarni starši dajejo bolj malo čustvene topline in kažejo jezo, so starši z demokratičnim stilom vzgajanja sproščeni, pokažejo svoja čustva, so umirjeni, čeprav tudi povzdignejo glas, če je treba, spodbujajo strpnost in večjo stopnjo tolerantnosti do drugačnih. Avtoritativni starši so naklonjeni, ljubeči, razumevajoči in vselej nudijo oporo. Svoje otroke spoštujejo, upoštevajo njihove osebne lastnosti, mnenja in interese. Z njimi komunicirajo in jih spodbujajo pri njihovih odločitvah. Otroku ne popuščajo, od njega veliko zahtevajo, vendar vedno jasno opredelijo razloge za svoje zahteve.

V demokratični družini oba starša skrbita za vzgojo in nego otroka ter tudi za materialno stanje celotne družine. Izgublja se predstava o strogem in neizproslem očetu, ki bi kaznoval za vsakršno malenkost. Pravice in dolžnosti staršev se enakomerneje porazdelijo.

Otroci, ki so bili demokratično vzgojeni, so samostojni, radovedni, prijazni in z veliko zaupanja sami vase. Dobro rešujejo konfliktne situacije, so realni in pripravljeni sprejemati kompromise, vendar kljub temu dobro zagovarjajo svoja stališča. Otrok se mora naučiti dogovarjati in skupaj oblikovati pravila. Njihovo vedenje ne niha, pa naj bodo doma, v šoli ali kjer koli drugje, vsepovsod so spoštljivi in prijazni. So pravični, svoje morebitne napake priznajo in so zanje pripravljeni sprejeti posledice ter se ne izmikajo odgovornosti.

Demokratična vzgoja naj bi združevala učinke preostalih dveh vzgoj, najti pa je potrebno razmerje med njima in potem to tehtnico ohranjati v ravnovesju.

4.3 KRITIKA PERMISSIVNE VZGOJE

Permisivna teorija izhaja iz matriarhalnih vrednot. Preveč prijazna vzgoja, kakršna je permisivna, lahko otroku škodi. Neavtoriteten odnos v vzgoji ne privede do dejanske svobode

gojenca. Otroci, vzgajani permissivno, naj bi odrasli v avtonomne, svobodne, srečne ljudi. Čas pa je pokazal nasprotno. Izkazalo se je, da otroka ne smemo prikrajšati za avtoriteto.

Problemi permissivne, popustljive vzgoje so se pokazali že v poznih petdesetih letih prejšnjega stoletja. Ljubezen do otroka ni bila več samoumevno čustvo, ampak je postala dolžnost, saj so poudarjali, da mora otrok vsak trenutek svojega življenja občutiti, da je zaželen in ljubljen. Permissivna vzgoja preveč propagira, da je treba otroku ustreči v vseh potrebah in željah. Na tak način se vse prevečkrat prevesi v vsedopuščajčo ali laissez-faire vzgojo.

Kritiki očitajo permissivnim koncepcijam predvsem naslednje:

- da z zagovarjanjem enakopravnosti položaja med vzgojiteljem in gojencem prikrivajo dejanski hierarhični odnos med tema dvema akterjema;
- ponujena svoboda je za gojence kruti, brezpogojni ukaz, saj nimajo nič drugega na izbiro, da bi se lahko svobodno odločali;
- rezultat permissivne vzgoje je patološki narcis in ne srečna, samostojna, ustvarjalna in avtonomna osebnost, kot so predvidevali zagovorniki.

Če so starši permissivni in dovoljujejo svobodno vzgojo, otrok nima nikogar, ki bi mu bil avtoriteta, vendar otrok hoče vedeti, kje so meje, sicer nima občutka varnosti. Otroci potrebujejo omejitve in jasna pravila. Starši, ki otroku dovolijo vse, ga pretirano obremenjujejo. Otroci ob preveliki nekontrolirani svobodi hitro zaidejo v težave. V pretirani zagnanosti po odpravi avtoritarne oblike vzgoje so poleg pretirane discipline in strogosti odpravili tudi klasične in tradicionalne principe vzgoje, ker so spregledali njihovo uporabnost. Otroke je potrebno vzgajati v miru, odgovornosti in spoštovanju, na pa da starši in učitelji postanejo njihovi sužnji.

Kazni obstajajo v vsaki vzgoji in imajo lahko pozitiven vpliv na dvig otrokove odgovornosti in na sposobnost sprejemanja boljših odločitev. S kaznovanjem otroku namreč posredno sporočamo, da smo ga imeli za dovolj sposobnega, da bi lahko neko situacijo ustrezno rešil.

Šola je dobila poleg izobraževalne še vzgojno funkcijo in pravico do vdora v družino, ki je doslej bila institucija v zasebni, intimni sferi. S tem da so avtoriteto učitelja zamenjali psihologi, pedagogi in socialni delavci, se nadzor nad učenci ni zmanjšal, ampak povečal, kot pravi Saleclova, saj je postal prikrit. Spremenili so se tudi učni načrti, ker permissivna tehnika

edukacije podpira učenje iz izkušenj. Po besedah kritikov permissivna vzgoja razbija pravila in pomen učiteljeve avtoritete in onemogoča razvoj otrokove moralne odgovornosti.

»Zagovorniki permissivnih vzgojnih koncepcij bi se morali zavedati, da puščanje prostora svobodi v vzgoji na račun čim večjega omejevanja avtoritete nikakor ne pomeni prevlade načela ugodja nad neugodjem, ki naj bi ga v gojencu ustvarjala vsaka zapoved in prisila. ... Permissivnost pomeni predvsem to, da se zavedamo vseh nevarnosti, ki izhajajo iz vzgoje, ki temelji na nenehnem vzdrževanju transferne iluzije in s tem ohranjanju avtoritete.«

(Kroflič, 1993: 97)

Kritiki zagovarjajo ponovno vzpostavitev fenomena avtoritete v procesih edukacije, saj avtoriteta vzpostavi gojenčevo subjektiviteto in je predpogoj njegove osvoboditve. Otroci prijaznosti in popustljivosti v vzgoji ne sprejemajo kot svobodo, ampak kot breme, kot prikrito nasilje nad njimi. Čeprav naj bi bila permissivna oblika vzgoje tista, ki izhaja iz otroka, se izkaže, da ni toliko usmerjena v razvoj otrokovih osebnostnih potencialov, kot v iskanje ustreznih vzgojnih metod in zaželenih vedenjskih vzorcev.

4.3.1 Zlom avtoritete in pojav »patološkega narcizma«

Lasch, kot eden izmed največjih kritikov permissivne vzgoje, trdi, da je sodobna birokracija prevzela popoln nadzor nad posameznikom, saj večino vzgoje prevzamejo družbene ustanove, starši pa so potisnjeni na rob. Vedno večji je vdor strokovnjakov v zasebno družbo (vrtec, psihologi, zdravniki ...), ki jemljejo staršem njihovo vlogo in posegajo v vzgojo. Na tak način razne pomožne državne službe dobijo nadzor tudi nad privatnim življenjem.

Porodničarji poskrbijo za otroka že ob rojstvu, pediatri in kasneje zdravniki v obdobju odraščanja skrbijo za njegovo zdravje, psihologi za duševnost, šola in učitelji prevzamejo nadzor nad inteligenco, kriminologi za njihovo odklonskost, prehrabena industrija za prehrano, mediji za mite ...

Res je, da družina v današnji družbi potrebuje pomoč od zunaj, ampak tako da se ji z nasveti pomaga, da izobražuje starše na tem področju, ne pa da se ji prevzame celotno funkcijo, saj nekateri avtorji menijo, da se danes procesi vzgoje v celoti odvijajo izven

družine. Moramo se zavedati, da so vse te ustanove socialnega skrbstva bolj slab nadomestek za družino. Statistični podatki namreč kažejo porast kriminala, samomorov, duševnih obolenj ... Starši, ki so prepuščeni zunanjim svetovalcem, pogosto občutijo lastno nezadovoljstvo, menijo, da za svoje otroke niso storili vsega, kar bi morali, imajo občutek, da na tem področju niso uspeli, hkrati pa ne vedo, kaj bi lahko spremenili. Vdor strokovnjakov le omaja samozavest staršev.

Zagovorniki permisivne teorije se ne zavedajo, da težnja k izpolnjevanju vseh otrokovih potreb in želja vodi do zloma avtoritete znotraj družinskih odnosov, v otrocih pa lahko povzroča tudi hude čustvene motnje. »S tem, ko slabi avtoriteta staršev, se v otrocih oblikujejo karakterne lastnosti, ki jih potrebuje sodobna potrošniška družba: hedonizem, korumpiranost, samovšečnost. Permisivna vzgoja, upadanje discipline, socializacija mnogih družinskih funkcij proizvajajo narcističnega posameznika, ki ga potrebuje sodobna industrijska družba« (Lasch v Salecl, 1991: 111). Avtoriteta staršev je odvisna od potrebe po varnosti otroka in če te potrebe ne zadovoljujemo, je to huda oblika represije. Zlom starševske avtoritete in discipline spodbuja značilnosti, ki lahko prinašajo resne patološke posledice. Permisivna vzgoja zavira pozitivno razrešitev Ojdipovega kompleksa, posledica tega je »patološki narcizem« kot prevladujoči tip osebnostne strukture v modernem času. Lasch govori o zahodni porabniški kulturi in jo označi za kulturo narcizma, Žorž (2002) pa jo poimenuje kar kultura mehkužništva. Sedanja potrošniška družba je razvajencem močno naklonjena, saj jih potrebuje, ker so vodljivi, nenevarni, ker ne znajo misliti in so zaradi tega dobri potrošniki.

Lasch nastanek patološkega narcisizma povezuje s permisivno vzgojo, ki je povezana s pomanjkanjem avtoritete, discipline in pojavom »odsotnega očeta«. Odsotnost očeta vpliva na odnos med materjo in otrokom. Odsotnost očeta je lahko mišljena na tri načine:

- kot naravni dejavnik, ki se kaže v obliki očetove smrti;
- kot posledica družbenih razmer in s tem povezanega vse večjega porasta zakonskih razvez in pojava matere samohranilke;
- kot rezultat industrijske produkcije, ki potegne očeta iz družine in ga celodnevno zaposli v svetu biznisa, kjer se peha za materialnim blagostanjem cele družine in s tem prepusti funkcijo vzgajanja materi in izgubi precejšno vlogo v življenju otrok.

Mati pa je preobremenjena z idealom popolnega starševstva, je nezrela, narcistična in odvisna od zunanjega sveta. Ne deluje po lastni presoji, temveč po predstavah, ki jih dobi iz okolice, deluje na način, ki ni prilagojen otrokovim potrebam. Prebira razprave o telesni popolnosti, o doseganju maksimalnega zdravja, o pravih metodah vzgajanja in vse to vnaša v realno življenje. Z napotki iz priročnikov želi doseči idealizirano popolnost. Preobremenjena s tem ciljem je v izrazito stresni situaciji in se vse prevečkrat čustveno odtuji od otroka. Kljub temu da ga zasipa z dušečo pozornostjo in ga lepo neguje, v njunem odnosu ni tiste prave toplote. Narcistični materi otrok predstavlja nadomestek za slab odnos s partnerjem. Tudi mati se sooča s pomanjkanjem časa, slabo vest skuša potlačiti in nadomestiti s kupovanjem materialnih stvari, ne glede na to ali so otroku potrebne ali ne.

Mater muči tesnoba, nenehno se sprašuje, če bo znala pravilno ravnati s svojim otrokom, izrazito razvije tudi občutek krivde, ker zaradi zaposlenosti nima dovolj časa za otroka in zaradi odsotnosti očetovske vzgoje v zgodnjem otroštvu. Lasch pravi, da zaradi tega poskuša mati otroku: »nadoknaditi izgubo očeta, vendar ji pogosto manjka praktična izkušnja v vzgajanju; v zadregi je, kako naj dojame, kaj otrok potrebuje, in se tako močno zanaša na zunanje strokovnjake, da njena pozornost ne more otroku nuditi občutka varnosti« (Lasch, 1992: 205).

Narcistična mati se prestraši otrokovega postopnega osamosvajanja. Ker se boji, da bo otroka izgubila, ga skuša na silo obdržati. Mati nezavedno skuša z otrokovo pomočjo zadovoljiti svoje potrebe. Takšno vrsto odnosa teoretiki imenujejo »vampirski ljubezen«. V tej ljubezni ni prostora za otrokove občutke. Otrok razvije nekaj, kar potrebuje mati in to ga vse življenje ovira, da bi postal on sam. Ta ljubezen je za otroka nevarna, ker mu daje lažen občutek svobode in ga sili k iskanju načina, kako si pridobiti materino naklonjenost. Takšna oblika materinstva ima pogosto uničujoče učinke na otroke, saj si otroci identiteto izoblikujejo glede na materina pričakovanja in je ta tihi pritisk mnogo hujši od očitnega. Odraščanje v takem vzgojnem okolju deluje na otroka zelo stresno in ravno tako obremenjujoče kot represivna vzgoja.

Permisivna vzgoja ne pomeni, da starši navidez nimajo avtoritete nad otrokom. Ta je prikrita in prisili otroka v ugibanje, kaj od njega hočemo. Za patološkega narcisa je značilna močna ponotranjena iracionalna avtoriteta, ki se je niti ne zaveda, zato se za namišljenim občutkom popolne svobode skriva patološka odvisnost od hvale in potrditve s strani zunanje okolice. Narcis se želi povzpeti iz množice oz. anonimnosti, želi iz povprečnosti, v družbi hoče blesteti kot nadpovprečnež, hrepeni po denarju, družbeni moči, javnim priznanjem in

slavi. Vse to ga vodi k divji tekmovalnosti, kjer se bori z vso agresivnostjo, ki jo premore. Deluje po principu »cilj opravičuje sredstva«.

Permisivna vzgoja je »nevtrogena vzgoja« (Žorž, 2002), ker ustvarja pogoje za razvoj nevrotične motnje. Znotraj nje je zapaziti dva tipa vzgoje, Praper (glej Žorž, 2002: 22–23) ju poimenuje hiperprotektivna in variabilna vzgoja. Hiperprotektivna vzgoja predstavlja preveč zaščitniški odnos staršev do otroka. Starši vsepovsod vidijo nevarnost in pred njo želijo zaščititi otroka, varujejo ga pred vsako neugodno izkušnjo in s tem »dušijo« njegovo samostojnost. Variabilno vzgojo pa izvajajo notranje labilni ljudje, ki ne znajo postaviti jasnih mej. Zaradi tega postanejo otroci negotovi in polni dvomov.

Učinek permisivnosti in zaton avtoritete privede do obratnega rezultata, kot bi ga želeli. V kulturi narcizma, kjer prevladujejo permisivne vzgojne metode, je posameznik samozavesten in samostojen samo na zunaj, na znotraj pa se bojuje s tem, da v sebi nima ničesar, na kar bi se lahko oprl, drugi mu postanejo merilo, drugi mu dajo narcistično potrditev. Narcistične osebe se sicer prilagajajo družbi, vendar ne iz moralne pobude, temveč iz strahu pred kaznijo. Nikomur ne zaupajo, ker tudi sami delujejo po načelu koristi in težijo k izkoriščanju drugih. Narcisi so egocentrični, ki podcenjujejo vse okrog sebe, vedno se gibljejo na meji med dovoljenim in nedopustnim, kar jih celo privlači, saj ne morejo živeti brez tveganja in nevarnosti. Fromm (1987: 46) to poimenuje z izrazom »nekrofilna življenjska orientacija«. Zanje so pogoste depresije, ki onemogočajo psihično stabilnost. Že kot otroci so patološki narcisi izredno težko vodljivi, tudi učiteljeva avtoriteta na njih ne deluje.

Tradicionalni lik učitelja se je zrušil. Učitelji ne vedo, kaj učiti in koliko morajo učenci znati, ne smejo kaznovati, vse avtoritarne oblike so ukinjene. O vsem se morajo dogovarjati z učenci, kar pa privede do prave zmešnjave. Rezultat takšnega principa je nova funkcionalna nepismenost, saj otroci ne premorejo logičnega sklepanja, raven izobraženosti, znanja in intelektualnih spretnosti upada. V šolah uporabnost zamenja prejšnjo učinkovitost, saj težijo k praktičnem, izkustvenem učenju, ki bi bilo prilagojeno življenju. Lasch meni tudi, da lahko te progresivne reforme, ki so posledica permisivne oblike, v končni fazi vodijo v propad javnega izobraževanja in v še večjo slabitev intelektualnih standardov. Poleg tega, kot navaja tudi ena izmed respondentk, se otroci bolje počutijo pri učitelju, ki od njih veliko pričakuje, kot pri učitelju, ki jim pušča prosto pot in ne opredeli jasno, kaj od njih pričakuje. Pri kritiki permisivnosti pa gre Locke še dalje od Lascha, saj se zavzema za strogo disciplino in kaznovanje.

4.3.2 Lockovo pojmovanje avtoritete in njegova kazenska teorija vzgoje

Locke postavi tezo, da se ljudje rojevajo svobodni, čeprav priznava, da se ne rodijo v popolnem stanju enakosti, saj so za določen čas odvisni in podrejeni staršem, ker še niso sposobni uporabljati razuma. Otrokov um je ob rojstvu »tabula rasa«, ki ga je potrebno zapolniti, in osebe, ki zapolnjujejo otrokov um, dobijo nad njim oblast. Um se zapolnjuje z vzgajanjem in s to funkcijo dobijo starši oz. vzgojitelji oblast, ker razmišljajo namesto otroka in ga usmerjajo dokler le-ta nima lastnega razuma. Človek ni popolnoma svoboden, dokler ni racionalno bitje z lastno voljo. Šele ko je zmožen uporabljati razum, lahko postane podvržen zakonu, kar je predpogoj svobode. Ljudje postanejo svobodni z vzgojo, ki jih pripelje do racionalnosti in svobodne volje. Bolj ko se otrok podreja, bolj se osvobaja očetove oblasti in tako vzgoja prehaja h koncu.

Lockova teorija vzgoje temelji na principu kaznovanja. Zavzema se za tradicionalno vzgojo in izhaja iz teze: »Tako, ko razumejo jezik, otroci želijo, da bi jih obravnavali kot racionalna bitja« (Locke v Salecl, 1991: 76). Discipliniranje otrok se mora pričeti še preden otrok spregovori, saj že dojenčki uveljavljajo svojo voljo z jokom. Locke loči dve vrsti otroškega joka oz. kričanja, in sicer prvi je trmasti jok, drugega pa poimenuje tožeči jok. Otroci so nagnjeni k dominantnosti in samovolji, ki jo predvsem v začetku kažejo zgolj z jokom. Z disciplino in trdo roko jim moramo takšno početje preprečiti, za takšna neracionalna dejanja morajo biti kaznovani. Starši morajo otroke kaznovati tako dolgo, dokler le-ti ne ubogajo, najboljši način kaznovanja pa je pretepanje, saj tepež po njegovem »upogne mišljenje in želje ter jim vcepi pokornost in prijaznost«. Najboljši način kaznovanja je, da si kazen izmisli oče oz. vzgojitelj, izvede pa naj jo služabnik. Tako gojenec vzgojitelja ne obravnava kot negativca, ki mu povzroča gorje, ampak to prenese na služabnike. Locke je prepričan, da se človeška osebnost oblikuje že v zgodnjem otroštvu. Če otrok takrat ne bo deležen discipline in stroge vzgoje, kasneje nobeno vzgojno sredstvo ne bo pomagalo preoblikovati osebnosti.

»Pri Locku kazen ne nastopa kot način kulpabilizacije (zbujanja občutka krivde), marveč samo kot mehanizem krotjenja in oblikovanja pokorščine. Za to tudi vzgojitelj ne nastopa kot nekakšna točka identifikacije, marveč preprosto kot mojster, ki s palico oblikuje tabulo raso« (Salecl, 1991: 79).

Telesno kaznovanje je po Locku vzgojno sredstvo, ki vzpostavlja avtoriteto staršev. Vendar se mora izvajati na majhnih otrocih, ki se kasneje tega niti niso zmožni spominjati.

Kljub tradicionalnim principom vzgoje pa poudarja, da starejšim otrokom tepež prej škoduje kot koristi, saj utrjuje upornika. Kazen je potrebna, da se otroku vcepi občutek krivde in sramu ter spoštovanje, prav tako pa je potrebno tudi nagrajevanje, saj s tem otroku pokažemo, kakšno vedenje odobravamo in kaj se od njega v bodoče pričakuje. Pri starejših otrocih naj bi se vzgojitelji tepeža oprijeli le, če so se vse ostale vzgojne in kaznovalne tehnike izkazale za neuspešne.

Lockove teorije ne smemo razumeti napačno, saj ne želi vnesti v odnos vzgojitelj – gojenec zgolj negativni pristop, kot je telesno kaznovanje. Kaznovanje kot tudi nagrajevanje je zanj pač pomembna vzgojna tehnika, ki neizkušenega otroka preoblikuje v krepostnega, vrlega človeka. Otrok je kot nepopisan list papirja, je tabula rasa, ki jo je treba z vzgojo »zapolniti« s temeljnimi normami obstoječe kulture, otroka je potrebno v procesu vzgoje postopno oblikovati v pokorno in razumsko bitje. Vzgojitelje pa opozarja, najsi bo to oče ali poklicni učitelj, da bodo avtoriteto obdržali le v primeru, če bodo gojenca spoštovali in spoštovanje do otroka zahtevali od vseh, ki z njim prihajajo v stik. To izkazovanje spoštovanja mora biti recipročno, vzgojitelj ga ne sme na silo zahtevati, ker ga bo prej ali slej izgubil in avtoriteta se bo zrušila. Brez avtoritete pa vzgojitelj ne obstaja in ne more opravljati svoje funkcije. Locke postavi paradoks med idejo avtoritete in na drugi strani tolerantnostjo in s tem nasprotuje domnevi, da pomeni manj avtoritete več tolerantnosti.

Pri vzgajanju moramo paziti, da otrok ne bo čutil prevelikega pritiska. Ne smemo ga siliti učiti se stvari, ki se jih prej ali slej mora naučiti, ker tega ne sme čutiti kot dolžnost. Locke pravi, da otroci zasovražijo celo igranje, če so se prisiljeni igrati. Otrok mora čutiti svobodo, mora verjeti, da prostovoljno počne stvari. Vcepiti pa jim je treba veselje do učenja, da bodo radovedni, zvedavi in se željni čim več naučiti. V tem primeru bodo sami želeli priti do znanja in bodo učenje jemali kot prostovoljno dejavnost in ne toliko kot dolžnost. Če želimo spodbujati otroško radovednost, se ne smemo posmehovati njihovim vprašanjem. Vedno jim moramo odgovoriti iskreno, brez izmikavanja in izmišljanja. Najboljša pot do znanja in učenja je primerna motivacija in ne prisila z ustrahovanjem.

Po Locku je torej teorija vzgojne kazni potrebna, da se oblikuje racionalno bitje, ki bo pokorno v zakonu, najprej očetu nato pa vladajoči družbi. S primerno vzgojo pa hkrati postane človek tudi moralno bitje.

5. OBLIKE AVTORITETE V VZGOJI

Avtoriteta in vzgoja sta neločljivo povezani. Po definiciji Autorja je vzgoja » ... četudi še tako svobodna, vedno agogična in paradigmatična, tj. človeka k smotru vodeča ... « (Autor, 1989: 346). Po Autorju agogičnost opredeljuje vzgojitelja kot osebo, ki vodi gojenca k določenemu zavestno opredeljenemu cilju. Paradigmatičnost pa opredeljuje vlogo v vzgoji, ki naj bi bila v tem, da z lastnim delovanjem in mišljenjem nudi gojencu zgled, s katerim se bo le-ta identificiral.

Vzgoja je vodenje gojenca v smeri želenega cilja, ki ga postavi vzgojitelj. Avtoriteta pa je izvor moči, ki jo vzgojitelj potrebuje, da vodi gojence k vnaprej določenemu cilju. Avtoriteti se nikakor ne moremo izogniti, četudi si za cilj vzgoje postavimo čim večjo osvoboditev gojenca v smislu čim večje samostojnosti, ustvarjalnosti in avtonomne moralnosti. Naivno je torej meniti, da lahko demokratizacija odnosov med vzgojitelji in gojenci privede do odprave avtoritete v vzgoji.

»Vprašanje vloge avtoritete v vzgoji postane pomembno še posebej takrat, ko se poskuša vzgoja demokratizirati, vzgojni vpliv pa se ne zagotavlja več zgolj s prisilo, temveč predvsem z otrokovo prostovoljno poslušnostjo« (Kroflič, 1997: 16).

Avtoriteta je v vzgoji vedno obstajala in vedno bo, spreminjajo se le njene pojavne oblike, ki jih je mnogo vrst. V tem poglavju bom izpostavila tri osnovne oblike avtoritete, ki so po mnenju Krofliča »odločilno zaznamovale zgodovino pedagoške teorije in prakse«. Pri izoblikovanju teh treh oblik avtoritete pa je upošteval naslednje vidike:

- od kod moč avtoritete izvira;
- položaj obeh akterjev avtoritetnega odnosa in njuna distanca;
- skritost oz. razkritost avtoritete;
- oblika ponotranjenja avtoritete in avtonomne morale.

(glej Kroflič, 1997: 137)

V nadaljevanju diplomskega dela si bomo osnovne oblike avtoritete podrobneje ogledali, predstavljene pa bodo tudi bistvene razlike in podobnosti med njimi.

5.1 APOSTOLSKA AVTORITETA

Zasnovana je na podlagi Kierkegaardovega razumevanja avtoritete v krščanstvu in je torej neločljivo povezana s svetopisemskim pojmovanjem moči in svetopisemsko opredelitvijo strukture odnosov med Bogom, apostoli (izbranimi posamezniki) in verniki. Sprejetje apostolske avtoritete je stvar vere in prostovoljne pokorščine. Apostolska avtoriteta temelji na božjem pooblastilu, odtod tudi ime. V krščanski mitologiji so apostoli navadni ljudje, brez kakršnih koli posebnih osebnostnih kvalitete, ki so bili naključno izbrani in so na svojem položaju z božjim pooblastilom. Pri tej obliki gre za avtoriteto, ki je božanskega izvora, vanjo je treba verjeti in nikoli podvomiti, njeno sprejetje je torej stvar posameznikove vere in prostovoljne pokorščine. »Razsojanje, dvom ali preverjanje niso atributi človekovega odnosa do apostolske avtoritete, pa naj gre za odnos do Jezusa, njegovih apostolov, kralja ali očeta« (Kroflič, 1997: 142).

Nosilec avtoritete ni nikakršno izjemno, nadnaravno bitje, temveč božji namestnik, ki je enostavno je postavljen na prioritetni položaj, ki ga mora za vsako ceno tudi ohraniti. Apostolska oblika avtoritete je pozicijska avtoriteta, ker je vezana na dan položaj. Otroci ne izbira svojih staršev, ampak se naveže na osebo, ki zanj skrbi in mu predstavlja avtoriteto. V edukacijskem procesu si ta položaj pridobita oče in učitelj. Tako kot ima oče avtoriteto v družini, ima učitelj avtoriteto v razredu nad učenci. Otroci morajo biti brezpogojno podrejeni avtoriteti, dolžni so jo spoštovati in se ji podrediti:

»Otroška narava je taka, da se pokori avtoriteti brezpogojno, brez razlogov. Zato učencem ni treba razlagati vzrokov, zakaj to in ono ukazujemo ali prepovedujemo. Če vzgojitelj ob vsaki zapovedi ali prepovedi pripoveduje, čemu in zakaj tako, bo v otroku izginilo zaupanje, ker se mu bo zdelo, da mora vzgojitelj svoje zapovedi pred njim upravičevati. Večjim učencem pa včasih smemo povedati vzrok zapovedi, zato da spoznajo njeno korist. Vse to pa učenca počasi privede do samostojnosti«.

(Ušeničnik v Krofliču, 1997: 143)

Tudi Pribilov opis učiteljeve avtoritete se sklada z apostolsko obliko avtoritete, saj je naslednjega mnenja:

»Avtoriteta učitelja je nekaj naravnega, če je učitelj sam ne uniči jo bo imel neprenehoma. Učenec, ki stopi v šolo, stopi v nov svet. V tem svetu mu je vse tuje,

zaradi tega se tudi težko privaja. Po njegovem mnenju združuje učitelj vse dobre lastnosti, kar učitelj reče to mu je zakon. Učitelj mu je postal avtoriteta čez vse avtoritete. In taka avtoriteta je v šoli potrebna ... Brez nje izgubi učitelj vso oblast, onemogočeno mu je vsako delo, skratka brez učiteljeve avtoritete si šole niti misliti ne moremo ...».

(Pribil v Kroflič, 1997: 158)

Pribil torej meni, da je avtoriteta učitelju vnaprej dana lastnost, v nasprotnem primeru jo hitro izgubi in takrat so uničene vse možnosti za uspešno vodenje pouka. Ta lastnost učitelju omogoča, da si zagotovi učenčevu prostovoljno poslušnost brez metod kaznovanja in zastraševanja, saj s pravilno uporabo dane avtoritete doseže boljše rezultate. Komunikacija med učiteljem in učenci je enosmerna, zanemarijo se medsebojni odnosi. Učitelj naj bi celo varčeval z razumsko razlago, saj naj bi bila otroška narava taka, da se pokori avtoriteti brezpogojno.

Zagotavljanje učiteljevega apostolskega položaja je odvisno predvsem od družinske vzgoje. Naloga očeta je, da otroku privzgoji poslušnost in ubogljivost, ki jo bo potem prenesel tudi na učitelja, saj mora otrok v šoli ubogati učitelja kot doma očeta. Učiteljeva moč in avtoriteta, ravno tako kot očetova, temeljita na poslanstvu s strani Boga, Cerkve in države, zato otrok nima pravice dvomiti o njeni utemeljenosti. Učiteljeva avtoriteta v razredu je povezana zgolj s pooblastilom in vnaprej določenim mestom v hierarhiji odnosov.

Apostolska avtoriteta v šoli zaradi kulturnih sprememb in drugačne družinske vzgoje ne deluje več, ker je učitelju onemogočala vzpostaviti avtoriteto na njegovem znanju in osebnostnih lastnostih. S tem ko je pridobil mandat učitelja, njegove kvalitete in sposobnosti niso bile več pomembne, pomembna je bila samo dodeljena moč, ki pa je predvsem ovirala prenos znanja in vrednot, saj je onemogočala vzpostaviti osebni odnos med učiteljem in učenci. Pri tem tipu avtoritete je učitelj v šoli zgolj posredovalec informacij, kar pa v današnjem informacijskem času lahko enako dobro opravijo sodobne učne tehnologije. Učiteljeva vloga je postala kompleksnejša, saj mora učence naučiti selekcije, da znajo iz kopice informacij potegniti kakovostne, naučiti jih mora ločevati pomembne informacije od nepomembnih. Učitelji niso več le predavatelji, ampak dobijo vlogo nekakšnih koordinatorjev med učečimi se posamezniki in računalniki, pri čemer prihajajo v ospredje učiteljeve lastne sposobnosti in ne zgolj dodeljena pozicija. V šoli ne velja več pravilo dodeljene avtoritete, ampak pridobljene.

5.1.1 Patriarhalna vzgoja

Krščanska patriarhalna vzgoja je prevzela strukturo apostolske avtoritete kot temelj vzgojnega koncepta. Na miselnost staršev v patriarhalni družini vplivajo nedemokratski odnosi. Starši zahtevajo od otrok slepo poslušnost in brezpogojno priznanje svoje avtoritete. Patriarhalna družina ima izrazito hierarhične medsebojne odnose. Na vrhu te lestvice je oče, najnižji položaj pa pripada otroku, ki mora ubogati očetove ukaze in se ne sme spraševati o upravičenosti njegovih zahtev. Biti vzor je nepotrebno, ker očetu ni treba spoštovati lastnih zahtev, pomembno je le, da se otrok nauči poslušati in ubogati. Nosilcu avtoritete se moramo podrediti brez realnega vzroka, zgolj zaradi dane pozicije in ne zaradi njegovih osebnih lastnosti. Ni potrebno, da pametno govori in spoštuje lastna načela, očeta moraš ubogati zaradi tega, ker ti je oče, ne glede na to kakšen je. Oče lahko nekaj dela, česar otrok ne sme, saj vzgoja deluje po principu: *Ne glej, kaj delam, ampak me poslušaj, kaj govorim!* Podoba pridnega otroka se kaže v ponižnosti in pokorščini, podrejen je tako svojim staršem kot vsem drugim odraslim ljudem in na vse to ga je treba navaditi že v rani mladosti.

»Krščansko patriarhalno vzgojno koncepcijo opredeljujejo naslednje izhodiščne ideje: krščansko pojmovanje morale in predpostavljenih vrednot, značilna delitev očetovske in materinske vloge pri vzgoji otrok, poseben pogled na otrokovo naravo in izbira vzgojnih sredstev, ki zagotavljajo ohranjanje očetovske apostolske avtoritete kot ene najvišjih moralnih vrednot in osnovnega vzgojnega sredstva«.

(Kroflič, 1997: 146)

Ravno razlika med moško in žensko vzgojno vlogo omogoča uravnoteženost patriarhalne vzgoje. Očetovski vzgojni stil je utemeljen s konceptom nujnosti discipliniranja otrokove divje narave. Discipliniranje se mora začeti že v čisto ranem otroštvu, najprej s tesnim povezovanjem dojenčkov in nato z omejeno svobodo, s prepovedjo lenarjenja, s stalno zaposlitvijo otrok in nenehnim nadzorom nad njimi. Vsakršno neposlušnost je treba strogo kaznovati. Šiba je eno izmed najpomembnejših vzgojnih pripomočkov, včasih je že dovolj otroka z njo samo ustrahovati. Otrok mora občutiti kazen že ob prvi neposlušnosti ali uporu, le v tem primeru se bo naučil ubogati, se podrediti avtoriteti in kasneje kazni sploh ne bo potreboval, saj bo ta avtoriteta zagotavljala prostovoljno poslušnost brez kaznovanja in zastraševanja.

Rezultati pa so ravno obratni. Otroci vzgojeni v patriarhalnih odnosih, kot omenja Bergantova, se navidezno res pokorijo, v odsotnosti staršev pa se obnašajo podivjano, komaj čakajo, da se znebijo starševske oblasti, uveljavljajo svojo moč nad šibkejšimi in se pogosto znajdejo v težavah. Ne spoštujejo drugih ljudi, ker tudi sami niso bili deležni spoštovanja.

Apostolski avtoriteti, ki je dokaj konzervativna, se pridružijo tudi permissivnejše oblike, vendar je nikoli niso čisto izpodrinile. V analizah različnih spisov in razprav, ki opisujejo družinsko življenje 19. in 20. stoletja, je še vedno opaziti apostolsko obliko avtoritete znotraj patriarhalne družinske vzgoje.

5.2 KANTOVA AVTORITETA ČISTEGA UMA

Če se apostolska avtoriteta pokaže kot formalna, postavljena in utemeljena v Bogu, poskuša Kant utemeljiti avtoriteto v človekovem umu. Kantova celotna filozofija temelji na predpostavki, da človek deluje po lastnem (raz)umu brez kakršnega koli vpliva ostalih čutnih nagibov. Um je ta, ki človeku omogoča svobodno odločanje in ustvarjanje idej, natančneje ga poimenuje »čisti um«, ta človeku omogoča upoštevati lastno moralo in druge ljudi. Človek ne deluje po instinktu, ker je bitje razuma in zaradi tega edino bitje, ki potrebuje vzgojo. Potrebuje jo, da se mu okrepi šibka volja in da se nauči odrekati trenutnemu ugodju ter uporabljati lastni razum. Le z okrepljeno voljo bo človek razvil kritično mišljenje in moralno avtonomijo. Razvoj avtonomne morale pa temelji na poznavanju razlike med dobrim in slabim, na upoštevanju in poznavanju kategoričnega imperativa vgrajenega v človekov um.

»Moralno delovanje je potemtakem tisto ravnanje, ki je splošno veljavno in nujno. To se kaže npr. v znanem Kantovem kategoričnem imperativu, po katerem moramo ravnati tako, da bi naše ravnanje lahko pomenilo splošen vzorec ravnanja (kar spet pomeni, da z njim ne bi smeli npr. koristiti sebi tako, da bi drugega prizadeli)« (Musek, 1993: 66). Pogosto pa se seveda tudi zgodi, da ne bomo ravnali v moralnem smislu, čeprav se zavedamo moralne odgovornosti in vemo, da je takšno dejanje edino pravilno.

Po Kantu vzgojiteljeva avtoriteta temelji ali na zaupanju ali na zunanji premoči (prisili). Tudi če se v vzgoji uporablja prisila, mora biti ta za vse enaka. Vzgoja po njegovem mora biti prisila, saj je oblikovanje razuma vezano na pravila, le tako bo otrok ponotranjil zakon. Vzgojo razdeli na tri faze:

- vzreja, ki se nanaša na dete oz. še majhnega otroka, ki je še v domeni staršev;
- disciplina, ki jo potrebuje vsak otrok;
- poučevanje in moralni trening, na tej stopnji se otrok kultivira, civilizira in moralizira.

(glej Salecl, 1991: 97)

Kant je kritik permisivnih pedagoških teorij. Je mnenja, da se vsak otrok rodi kot »divjak« in to divjost v njem je treba z discipliniranjem ukrotiti. Disciplina je po njegovem pogoj edukacije. Zanimariti disciplino je najhujše, ker je nediscipliniran človek nepokoren, pokornost pa je pogoj za človekovo svobodo. Otroka moramo naučiti uporabljati to svobodo, kar je mogoče storiti le s prisilno vzgojo, paziti pa moramo, da ne zlomimo otrokove volje, temveč jo le okrepimo. Disciplina je za Kanta pogoj za poučevanje, saj z njo vzgojimo v otroku zadosti močno voljo, da bo sledil nadrejenemu polu. Otroka je najprej treba naučiti pokorščine, šele nato se ga lahko nauči misliti z lastno glavo. Podreitev avtoriteti je pogoj za vzgojo svobodnega in avtonomnega človeka.

»Kantova teza je, da človek po naravi ni moralno bitje – to postane šele takrat, ko njegov razum razvije idejo dolžnosti in zakona. Ker otrok še ni podvržen zakonu in zato še ni moralni subjekt, je funkcija vzgoje v tem, da otrok preko zunanje prisile, drila, kazni, ponotranji zakon« (Salecl, 1991: 98). Otrok po naravi ni ne dober ne slab, ima le zametke obojega in z vzgojo do »čistega uma« bo postal dober, kar je cilj vsake vzgoje. Otroka moramo usmeriti k principom in mu voljo spremeniti v prostovoljno poslušnost, le tako bo sposoben skrbeti sam zase. Edina prava morala je, ko delujemo iz zavedanja, da je naša odločitev dobra. Dobro pa je po Kantu neločljivo povezano z umnim.

Otroka je treba poučevati o »ideji dolžnosti«, saj bo preko mehanične podreditve ponotranjil pojem dolžnosti in prišel do razumske ubogljivosti in podreditve ter tako postal po Kantu tako imenovani svobodni moralni subjekt. Po Kantu se avtoriteta oseb, ki vzgajajo otroka, ne sme deliti med starše in poklicne učitelje, nujno bi naj bilo, da starši celotno avtoriteto odstopijo vzgojitelju, da bo le-ta lahko zahteval absolutno poslušnost s strani gojenca, ki bo kasneje prešla v prostovoljno. Nazadnje se bo v tem procesu podredil pravilom, pokoril se bo lastnemu umu. Kant s tem, ko zahteva absolutno poslušnost v fazi discipliniranja, prevzame apostolsko obliko avtoritete, vendar meni, da mora le-ta čimprej preiti na avtoriteto, temelječo na medsebojnem zaupanju.

Kant izpostavi tudi problem laži, saj je po njegovem najhujša moralna napaka lažnivost. Laž je neopravičljiva in otroka, ki laže je treba strogo kaznovati, vendar ne s tepežem, treba mu je z besedami vzbuditi občutek krivde, kaznujemo ga lahko s hladnim

obnašanjem do njega, da vzpostavimo neko distanco v odnos. Hkrati pa Kant dovoljuje laganje staršev, ker bi včasih bila resnica škodljivejša, kot primer navaja vprašanja o spolnosti. V tej situaciji naj bi laž nadomestila resnico, ker otroci kot nagonška bitja tega še niso sposobni razumeti. V tem primeru je laž vzgojna. Mladim v adolescentni fazi pa je že potrebno govoriti resnico, ker že imajo razvit občutek krivde in sramu, so že moralni subjekti in jih vodi razum.

Lahko bi rekla, kot je zapisal tudi Kroflič, da je pojem svobode ključni pojem Kantove teorije. Pogoj svobode je po Kantu disciplina in pogoj svobodnega delovanja je upoštevanje pravil. Da človek postane discipliniran in upošteva obstoječa pravila, je potrebna pravilna vzgoja, le-ta privede do »čistega uma«. Človek bi brez pravil, prepovedi in avtoritete težil k sreči in ugodju, saj bi namesto čistemu umu sledil čutnim vzgibom. Po Kantu je svoboda uresničljiva zgolj kot avtoriteta umnega načela nad dejanji čutnih nagnjenj. Avtoriteta čistega uma se vzpostavi kot zapoved, prepoved, ker človeka čutna nagnjenja silijo h grešnosti. Avtoriteta v vzgoji nikakor ne sme biti prekrita, ne sme se je izključiti iz vzgojnega procesa, ker potlačena avtoriteta postane le še močnejša. Ta napaka se potem kaže v naraščanju patološkega narcizma, ki je značilen za moderno družbo s permisivnejšimi vzgojnimi koncepti.

5.3 ROUSSEAUJEVA (SKRITA) AVTORITETA

Rousseau je oče moderne teorije vzgoje. Svojo teorijo naslanja na naravo, saj meni da so bili ljudje v prvotnem, naravnem stanju svobodni, njihova človeška narava je bila nepokvarjena. S tem zavrne apostolski model avtoritete, ker je po njegovem neuskkljen z otrokovo naravo in ne omogoča naravne vzgoje, ki je nujno potrebna, če želimo vzgojiti za družbo primerne posameznika. Trditev o izvorni nepokvarjeni naravi človeka se močno razlikuje od miselnosti o otrokovi izvorni grešnosti, ki je prevladovala v takratnem času. Prepričan je, da človeka pokvarijo družbena dogajanja, kultura in vzgoja. Zato se je spraševal, kakšna naj bo vzgoja človeka, ki ga družba kvari. Meni, da je glavna naloga vzgoje, da prepreči odmik od naravnega stanja, da prepreči vdor perversnosti in sprijenosti, ki jih prinašata družba in kultura.

Po njegovem so vir vzgoje narava, ljudje in stvari, kar je komplementarno današnjim dejavnikom posameznikovega razvoja, ki so dednost, lastna aktivnost in okolje. Vzgoja je uspešna le v primeru, da vse troje deluje skladno. Glede na to, da narava (dednost) ni odvisna

od nas, moramo izbrati okolje in vzgojo, ki bosta prilagojena naravi, ker na ta dva dejavnika lahko vplivamo. Človek pač deduje genetske informacije za lastnosti, ki so biološko in družbeno pogojene. Ta genotip določa zmožnost reagiranja na okolje in predstavlja osnovo in možnost, hkrati pa tudi mejo možnega razvoja. Človekove lastnosti se razvijajo le, če jih okolje vzpodbuja. Če so zaželeni, jih vzpodbuja, če niso, jih omejuje.

Vzgojiteljev neposredni vpliv na otroka Rousseau postavi v ozadje in ga podredi tistima dejavnikoma, na katera kot ustvarjalec vzgojnega koncepta težje vpliva: otrokovi naravi in vzgojnemu okolju. »Rousseau verjame, da se človekov razum in vest lahko izoblikujeta le takrat, ko ne bosta vezana na vzgojiteljevo avtoriteto« (Kroflič, 1997: 238).

Otroka postavi v središče vzgojnega dogajanja. Otrokove potrebe postavi nad družbene zahteve. Pri vzgoji je potrebno gledati na otroka kot individualista, prilagajati se je potrebno vsakemu posamezniku posebej, kar je mogoče le z individualnim poukom. Enakost in svoboda posameznika v naravnem stanju naj bi se na tak način obdržala tudi znotraj družbe. Poudarja pomen toplih čustvenih odnosov na vzgojnem področju. Vzgoja mora izhajati iz otroka, iz njegovih sposobnosti in individualnosti.

Poudarek da tudi moralni vzgoji in obvladovanju nagonov. Vzgojitelj mora predvsem preprečevati perversnosti, saj le-te pomenijo odmik od narave. Da lahko vzgojitelj to prepreči, mora gojenca nenehno nadzorovati. Nikoli ga ne sme pustiti samega niti podnevi niti ponoči, nenehno ga mora spremljati, biti morata neločljiva, lahko bi rekli, da morata imeti že skoraj skupno usodo. Na tak način vzgojitelj postane gospodar nad vsem, kar obdaja otroka, in mu zato ni potrebno posegati po disciplinskih ukrepih in prepovedovanju (kot primer Kroflič navede škodljivo gledanje televizije: če televizijski sprejemnik že prvotno odstranimo iz otrokovega življenjskega okolja, nam potem ni potrebno prepovedati gledanja televizije).

Zaradi vsega tega vzgojitelj ne sme vzgajati več kot enega gojenca, ki mu mora prilagoditi svoje življenje in niti za trenutek ne sme biti nepozoren. Vendar dvomi, da sploh obstaja tak človek, ki bi bil zmožen to izpeljati od začetka do konca in zaradi tega prevzame že omenjeno Freudovo stališče, da je vzgajanje eden od treh nemogočih poklicev, poleg vladanja in analize. Cilj vzgoje se namreč poruši v tistem trenutku, ko gojenec ni več pod nenehnim nadzorom vzgojitelja, vendar ni mišljeno samo otroštvo, temveč ves čas posameznikovega življenja. To pa je nemogoče izpeljati, saj se otrok prej ali slej osamosvoji in gre svojo pot.

Slaba človekova dejanja niso plod otrokove narave, temveč napačne vzgoje. Tu se torej Rousseaujeva naturalistična teorija razhaja s Kantovo disciplinatorsko teorijo. Rousseau trdi, da se je pri vzgoji možno izogniti discipliniranju, vzgojitelj naj vzgaja z vzgledom in

nadzorom ter nikakor ne s kaznovanjem. Svobodnega otroka lahko vzgojimo le s svobodno vzgojo. S prisilo ne rešimo ničesar, vzgojimo zgolj upornika, naivnega človeka, ki ne bo sposoben uporabljati lastnega razuma, ker se bo pokoril zunanji avtoriteti.

Ker se Rousseau zavzema za izrazito permisivno vzgojo, pri kateri je zaznati preoblikovanje starševske avtoritete, lahko tudi pri njem opazimo težnjo k materinskemu tipu vzgoje, kjer avtoriteto očeta zamenja materina brezpogojna ljubezen, ki je mehanizem za povečanje avtoritete. Zato je zanj mati nekakšen model »naravnega vzgojitelja«, ker je obdarjena z večjo avtoriteto kot oče. Otrokova naravna težnja po podrejanju avtoriteti skoraj izsili podreitev materi oz. skrbniku. Otrok materi podeli brezpogojno avtoriteto, ker si želi njene ljubezni in naklonjenosti. Otrok se naveže na tisti objekt, ki ga prvi ščiti in neguje, to je ponavadi mati. Če ta oseba odide, bo zapadel v krizo in bo prisiljen najti nek nadomestni objekt. Vse to sproža močne čustvene reakcije, zato mora mati otroku dajati brezpogojno ljubezen. Mati otroku igra vlogo zakona. V tem obdobju otrok sprejme materine želje za svoje in želi ugoditi njenim zahtevam, ker si želi njene ljubezni.

»Zato ni čudno, da bo Rousseau poskušal vzgojiteljeve (očetovske) direktne vzgojne vplive čim bolj omejiti, medtem ko bo poudaril predvsem pozitivno vzgojno moč "materinskih vzgojnih principov": ljubezni, puščanja svobode in iniciative ter "implicitnih zahtev", skritih za delovanje vzgojnega okolja« (Kroflič, 1997: 242). Najvažnejša je prva vzgoja, ki je prepuščena materam, ravno zaradi tega ima mati večjo avtoriteto, klub temu da kasneje otroka vzgaja oče. Zavzema se za družinsko vzgojo, poudarja, da morajo starši sami vzgajati otroke: »Bolje ga bo vzgojil razsoden, četudi nekoliko omejen oče kot pa najspretnjši učitelj na svetu, kajti vnema lažje nadomesti talent kot pa talent vnemo« (Rousseau, 1997: 42).

Tako kot je materina dolžnost dojeti, negovati in ljubkovati otroka, tako je očetova dolžnost, da ga vzgaja. Teh obveznosti naj bi ne prenašali na dovilje in učitelje, razen če to ni nujno potrebno. V takem primeru se starši naj ne bi vtikali v vzgojo in bi jo v celoti prepustili vzgojitelju, katerega prva naloga je poiskati najprimernejšo doviljo. Avtoriteta se nikakor ne sme deliti med starše in vzgojitelje. Če oče ne bo prevzel celotne vzgoje svojega otroka, naj se umakne iz njegovega življenja in avtoriteto v celoti prenese na vzgojitelja, ki bo postal njegov varuh noč in dan in pod navidezno svobodo manipuliral z otrokom. Vzgojitelj v tem primeru postane oče, saj prevzame vse njegove funkcije. Rousseau razlikuje med »dejanskim« in »biološkim« očetom in ni nujno, da ta dva pojma sovpadata. Vzgojitelj je »dejanski« oče, ne glede na to ali je z otrokom v sorodstveni vezi ali ne.

Otrok, ki je v naravnem stanju nebogljen (ne divjak kot meni Kant), potrebuje materino ljubezen in očetovo oz. vzgojiteljevo oblast, ki pa ne sme biti avtoritarna in vsiljena. Otroku je potrebno pustiti navidezno svobodo, naj misli, da je sam prišel do določenih spoznanj, čeprav si je vzgojitelj omislil situacijo in ga posredno vodil do zaključka. Vzgajati moramo z zvijačo, z otrokom je potrebno manipulirati, ta navidezna svoboda naj bo določena z vzgojiteljevimi pogledi na svet. Trdi tudi, da je potrebno iz okolice odstraniti vse, kar je sumljivo, vključno z neprimernimi osebami, ki bi jih otrok lahko posnemal. Če uspešno nadzorujemo prostor, bo otrok lahko delal, kar bo hotel, in bo imel občutek svobode. Potek dogodkov torej ni čisto naključen, vendar mu dovolimo, da v to verjame, saj mora v svojih dejanjih čutiti svobodo, mora pa se zavedati tudi svoje nemoči in odvisnosti od narave. Kot pravi Rousseau, občuti naj moč in ne avtoritete. Že od malih nog moramo otrokom pustiti svobodo, da jih navadimo, da sami več delajo in manj zahtevajo od drugih. Pomembno je izkustvo in ne toliko pouk. Pomemben je pouk, ki ga dobiš od narave in ne od ljudi. Le z izkustvom se bo naučil uporabljati zdrav razum.

V prvem obdobju otroštva otroka sploh ne bi smeli poučevati, pozabimo na knjige in učenje na pamet, obdobje učenja naj pride na vrsto, ko je otrok dovolj radoveden in dojemljiv, da že sam pokaže zanimanje za učenje in začne sam iskati odgovore na svoja vprašanja in probleme. V tem obdobju je potem naklonjen vsemu, kar se mu zdi koristno, in bo z veseljem prejemal znanje, to obdobje naj bi po njegovem nastopilo nekje pri 12. letu starosti. Nikoli nam ni treba skrbeti, da smo z vzgojo prepozni, prej se moramo zamisliti obratno, da bi z vzgojnimi vplivi prehitevali in s tem onemogočili pravilni razvoj otrokove osebnosti. Treba je biti potrpežljiv. Ko bo prišel čas za učenje, bo gojenec sam nakazal s svojo radovednostjo. »Rousseau zahteva, naj poučevanje izhaja vedno iz otrokove radovednosti, učitelj pa naj spodbuja učenčevo samostojno reševanje problemov ter poskrbi, da bo učenca vodil razum in ne zunanje avtoritete« (Kroflič, 1997: 226).

Nikoli ne zahtevajmo, naj bo otrok poslušen na besedo. Stavek *ker sem jaz tako rekel* pri vzgoji ne bi smel obstajati » ... kajti naši pravi učitelji so izkušnje in občutki in zato človek pravilno občuti, kaj mu je koristno, samo v okoliščinah, v katerih je že živel« (Rousseau, 1997: 169). Otrok se naj uči sam, opira se naj na lasten razum. Človekov razum se lahko razvije le, če ni vezan na vzgojiteljevo avtoriteto.

S konceptom negativne vzgoje (negativne zato, ker mora preprečiti od zunaj prihajajočo perversnost in zlo), katere »prvo pravilo je načelo, da otroka ni treba disciplinirati, kajti pri naravno vzgojenem otroku se ne pojavi razkorak med željami in naravnimi močmi, ki bi povzročil samovoljo in muhavost« (Kroflič, 1997: 221), želi doseči navidezno oz. dobro

nadzorovano svobodo. Gojenca je potrebno brez neposredne vzgojiteljeve avtoritete z zvijačo in s konstrukcijo vzgojnega okolja pripraviti k pokorščini. Vzgojiteljevo avtoriteto zamenja skrita avtoriteta, ki je resnična avtoriteta. Tu najdemo skupne točke s sofistami, ki trdijo, da je brezpogojna avtoriteta skrita za videzom svobode. Rousseau trdi, da je skrivanje nadzora avtoritete pogoj za povečanje njene moči. Zaveda se, da avtoritete ni mogoče ukiniti, s težnjo k svobodni vzgoji se moč avtoritete le okrepi.

Kot sem že omenila, se Rousseau ukvarja z vzgojo brez prisile in tako izumi model naravne vzgoje. Pravilna, naravna vzgoja po njegovem temelji na dobro urejeni svobodi in na podrejanju, ki je navidezno svobodno. Model prikrite avtoritete se v praksi uveljavi v drugi polovici 20. stoletja pod vplivom reformskih gibanj za prijazno vzgojo. Po principu njegove skrite avtoritete deluje tudi Steinerjev koncept waldorfske pedagogike, ki je med najbolj znanimi pedagoškimi alternativami, in ga Steiner razglasa za koncept svobodne vzgoje. Vzgojitelji, ki vzgajajo po principu waldorfske pedagogike, ravno tako konstruirajo vzgojno okolje, skrbno načrtujejo izbor igrač in vseh stvari ter dejavnosti, s katerimi pridejo v stik gojenci. Skupna jima je tudi temeljna predpostavka: »spoznati naravo človeka in otrokovega razvoja ter vzgojo v metodičnem smislu prilagoditi zakonitostim razvoja« (Kroflič, 1997: 249). Tudi Steiner meni, da pre zgodnje poučevanje prej škodi kot koristi, saj je to obdobje, ko otrok le oponaša in si išče vzornike, šele kasneje se lahko podredi učiteljevi avtoriteti in razmišlja le o tem, kar si je pred tem zapomnil kot dejstvo. Pri waldorfski pedagogiki se otrok uči in vzgaja preko avtoritete, učitelj nanj ne vpliva direktno, pač pa posredno, s prikrito avtoriteto. Prezrejo pa manipulacijsko zasnovo modela skrite avtoritete, ki se je je zavedal že sam Rousseau, s tem ko je dejal, da je treba vzgajati predvsem z zvijačo.

Med vsemi spreminjajočimi oblikami avtoritete v vzgoji, ki sem jih opisala, pa moramo izbrati najprimernejšo in ravno iskanje vzgojnemu cilju primerne oblike avtoritete je eno izmed najzahtevnejših pedagoških vprašanj. Kot pravi Kroflič: » ... na podlagi doslej spoznatih zakonitosti razvoja in spreminjanja oblik avtoritete v vzgoji poskušamo poiskati takšen model avtoritete, ki bi čim bolj omogočal izpolnjenje v sami definiciji pojma naznačenega poslanstva: gojenca pripeljati do razvoja svobodnih in ustvarjalnih potencialov s pomočjo nujnega podrejanja v vzgoji« (Kroflič, 1997: 258). Oblike avtoritete in vzgojne metode ter tehnike se spreminjajo zato, da zagotovimo takšnega posameznika, ki bo ustrezal družbi.

6. ŠOLA KOT EDUKACIJSKA IN DISCIPLINATORNA USTANOVA

V preteklosti je bilo zelo razširjeno vzgojno sredstvo oddajanje otrok v varstvo drugim, proč od doma, saj so bili prepričani, da bodo tuji ljudje zaradi manjše čustvene vpletenosti otroke bolj disciplinirali. Tako so jih pošiljali npr. k sorodnikom, dojičam itd.

»Vzgojo je v srednjem veku zagotavljalo vajeinstvo v družbi odraslih, saj so otroci od sedmega leta naprej živeli v drugih družinah« (Aries, 1991: 447). Kasneje je ta vzorec mogoče zaslediti pri instituciji šole, saj tudi tu zaupamo vzgojo otrok tujcem. Šola je postala normalno sredstvo vpeljave v družbo, postala je prehod iz otroštva v odraslost. »Prežitki starega vajeinstva na obeh koncih družbene lestvice niso ustavili njegovega zatona. Zmagala je šola z velikim povečanjem števila šolarjev, s pomnožitvijo svojih enot, z moralno avtoriteto. Zasnovana je bila moderna, na šoli temelječa civilizacija, ki se je s podaljševanjem in širjenjem šolanja samo še utrjevala« (Aries, 1991: 449).

Šola in pošiljanje otrok v internate ali kolegije, kot način discipliniranja, obstajata že od srednjega veka. Že v srednjem veku je bila šola temeljni mehanizem discipliniranja in kaznovanja. Kasneje se spremeni tudi vloga učitelja, ki ni več le predavatelj in posrednik znanja, ampak je v prvi vrsti vzgojitelj. Šola kot ideološki aparat države, kot jo poimenuje Althusser, deluje tako v javni kot privatni sferi in ima poleg prenašanja znanja tudi funkcijo, da s samim načinom tega prenašanja in z obliko svoje organiziranosti iz individuumov ustvarja subjekte, tako v smislu svobodnih, avtonomnih posameznikov kot tudi v smislu »podložnikov«. V šolskem procesu se ta dva pomena prepletata, saj šola z nadzorovanjem in discipliniranjem ustvarja »podložnike« in hkrati z istimi mehanizmi tudi avtonomne subjekte in odgovorne osebe. Šola otroke izobražuje, poleg tega pa jih tudi vzgaja v pravne subjekte, državljane in pripadnike naroda.

Za začetek natančneje pogledjmo nastanek šolstva.

6.1 NASTANEK IN RAZVOJ ŠOLSTVA

Pomemben je pogled v zgodovino, v same korenine nastanka šole kot institucije. Šola je v srednjem veku nastala za potrebe cerkve. Ustanovljena je bila z namenom pridobivanja večjega števila duhovnikov. Opravljanje te službe je zahtevalo določeno, vsaj minimalno znanje z različnih področij, zato so ustanovili pouk za mlade klerike, kjer so se učili (na

začetku predvsem oralno in na pamet) v latinščini. Najprej so se učili molitve in pesmi, torej psalter in brevir, kot zapiše Aries, nato pa se temu pridruži še nova snov iz umetnosti, teologije, prava ...

Kasneje se struktura današnjega šolstva izoblikuje iz potreb po:

- izobraževanju uradnikov;
- posredovanju poznavanja ideoloških diskurzov ljudstvu;
- pripravi določenih skupin za univerzo;
- posredovanju znanja pisanja in računanja.

(glej Nemitz, 1992: 72–73)

Tako se je v 12. stoletju oblikovala mreža šol, kasneje je prišlo tudi do specializacije posameznih smeri, ki so bile predhodno združene pri pouku, pojavili so se tudi zasebni učitelji, ki so morali za to funkcijo pridobiti primerna pooblastila, poučevali pa so pretežno otroke višjega stanu. Nato pride do demokratizacije šolanja, saj je poučevanje postajalo vedno bolj razširjeno tudi med nižjimi sloji. Prišli so do sklepa, da je šolanje potrebno, ker je človek razumno bitje, in ker je človek enak človeku, je potrebno zagotoviti šolanje tudi nižjim slojem. Država je prišla do spoznanja, da ji bo ljudstvo lažje »služilo«, če bo šolano in izobraženo. Zaradi tega se postopno uvede tudi obvezno šolanje.

Za pouk so v začetku uporabljali prostore, ki so jim bili na razpolago, bodisi cerkve, ulične vogale ali pa so najeli sobe. Redki učenci so v času poučevanja živeli doma, večinoma so stanovali v penzionih ali pri zasebnikih, nekateri pa so bili nastanjeni pri učitelju oz. duhovniku, ki jih je poučeval. Ti zadnji so bili najbolj nadzorovani, saj so živeli po strogih določenih vajenske pogodbe. V tej obliki nastanitve že lahko zasledimo vzorec kasnejšega internata ali kolegija. Ti so bili kot vzgojna institucija ustanovljeni z namenom, da se tudi revnim učencem omogoči izobraževanje. Na začetku so imeli bolj funkcijo internata, revni študentje so, s pomočjo donatorjev, tu samo bivali. Same zgradbe so bile fizično in funkcionalno ločene od prostorov, kjer se je izvajal pouk. Nato pa se je tudi šolski pouk preselil v kolegije in so le-ti postali šolske institucije. Sčasoma so se spremenili v uspešne vzgojne ustanove, kamor so svoje otroke pošiljali tudi premožnejši starši.

Kolegij z izrazitim hierarhičnim sistemom in strogimi pravili prevzame funkcijo edukacije, saj poleg tega, da opravlja funkcijo šole in izobražuje, prevzame tudi vzgojno vlogo. Starše tako zamenjajo vzgojitelji, ki otroke podredijo disciplini. V kolegijih so najprej poučevali samo učence, ki so tam tudi živeli, kasneje pa so začeli poučevati tudi eksterniste,

kot jih v svojem delu poimenuje Aries. Ti so v kolegij hodili le k pouku, nekateri so tam tudi obedovali, niso pa prenočevali.

Tako je šola postopoma dobivala vedno večjo funkcijo v družbi. In ko šola postane obvezna, postane hkrati tudi prevladujoči ideološki aparat države, ker:

- zajame vso populacijo;
- jo zajame v obdobju, ko je posameznik najbolj občutljiv;
- se čas, ki ga posameznik preživi v šoli, postopoma povečuje.

Glavna naloga šole je še vedno posredovanje znanja, predvsem »faktografsko in papirnato knjižno« znanje. Vendar pa to ni več edina naloga šole, sčasoma je pridobila tudi funkcijo kultiviranja in osebnostne vzgoje, ki je bila predhodno v domeni staršev. Ni dovolj, da šola poskrbi za razvijanje intelektualnih sposobnosti, temveč mora posredovati tudi osnovne človeške vrednote, da bo posameznik znal uporabljati pridobljeno znanje. Ker pa je pri avtoriteti v šoli zelo pomembno transferno razmerje med učiteljem in učencem, sem se osredotočila tudi na to področje.

6.2 ODNOS UČITELJ – UČENEC

Odnosi med učiteljem in učencem niso enaki tistim pred leti. Večkrat lahko slišimo od ljudi starejše generacije, kako so v njihovih časih učitelje spoštovali in jih ubogali in kako je današnja mladina »grozna«, ker nikogar ne spoštuje in si upa »jezikati« nazaj. Tako učitelji kot starši so si enotni, da so imeli učitelji včasih večjo avtoriteto v razredu. Vendar zaradi tega še ne moremo reči, da je bil v preteklosti odnos med učiteljem in učenci boljši, saj je temeljil predvsem na strahu pred sankcijami in ne toliko na spoštovanju. Pristna avtoriteta pa, kot sem že poudarila, temelji na zaupanju in ne na strahospoštovanju.

Medsebojni odnosi so v veliki meri odvisni od medsebojne komunikacije, ki se je skozi zgodovino spreminjala. V preteklosti, ki jo zaznamuje enosmerna komunikacija, je veljalo, da učitelj vse ve, učenec pa ničesar. Od tod tudi ideja, da ima učitelj vedno prav, učenec pa nikoli. V takih razmerah učitelj ukazuje, učenci pa morajo ubogati. Takšna šola je bila avtoritativna, strogo hierarhična, kjer se je natančno vedelo, kakšno pozicijo imajo učitelji in katero mesto v edukacijskem procesu zasedajo učenci. Kasneje se je začela vse bolj uveljavljati obojestranska komunikacija. Oboji govorijo kot tudi poslušajo, se medsebojno

vzgajajo in razvijajo. Brajša ta novi model komunikacije poimenuje »medsebojno fleksibilno dopolnjujoča se vzgoja in izobraževanje«. V praksi manjka predvsem medsebojna komunikacija in zato se mnogi učitelji v strahu pred tveganjem še vedno oprijemajo starih represivnih metod.

Dejala pa bi, da so primerni odnosi tisti, ki občasno tudi provocirajo in pripeljejo do konfliktov, vendar težijo k temu, da se konflikti rešujejo. Učenci v odnosu do učitelja ves čas preizkušajo meje njegove tolerantnosti in naklonjenosti.

Dolgoročno bo uspešnejši učitelj, ki bo v poučevanje vključeval tudi skrb in odgovornost za moralna vprašanja in ne le didaktična in vsebinska vprašanja. Učenci se bodo na tak način naučili prevzeti odgovornost za svoja dejanja. Mnogi teoretiki poudarjajo, da imajo življenjske izkušnje mnogo večji vpliv na razvoj otrokove moralnosti kot teoretično poučevanje. Z življenjsko izkušnjo se splete močna čustvena vez med otrokom in odraslim, ki želi posnemati življenje odrasle osebe in se z njo identificirati.

6.2.1 Avtoritarni šolski odnos v preteklosti

»Družina in šola sta skupaj iztrgali otroka iz družbe odraslih. Šola je nekdaj svobodno otroštvo podredila vse strožjemu disciplinskemu režimu, ki je v 18. in 19. stoletju pripeljalo do popolne internatske klavstracije. Prizadevanja družine, cerkve, moralistov in administracije so prikrajšala otroka za svobodo, ki jo je bil užil med odraslimi. Podredila so ga šibi in zaporu – kaznima, ki sta bili poprej pridržani za najnižje družbene razrede«.

(Aries, 1991: 497)

V tem citatu je zaznati, da so se v preteklosti v šoli nagibali bolj k avtoritarni disciplini. Šiba je bila poglavitni vzgojni pripomoček, ki jo je včasih zamenjalo kar ravnilo. Kazen se je določala s številom udarcev glede na težo storjenega zločina. Vendar temu ni bilo vedno tako. Ko so se pojavile prve učne ure, učitelji še niso imeli takšnega nadzora nad učenci, niso imeli pregleda niti jih ni zanimalo, kaj počnejo, ko niso pri pouku.

Učiteljeva naloga je bila, da vtepe otrokom učno snov v glavo, jih nauči brati in pisati, pri čemer mora zahtevati poslušnost in ubogljivost. Kasneje jih začnejo nadzorovati tudi v prostem času in se zato zelo razširi ovaduštvo, ki je bilo sprva tudi prisilno s strani učiteljev, saj so sami določili ovaduhe in le-ti niso smeli odkloniti dane funkcije. Kazen je v srednjem

veku bila v obliki denarne globe, šele v začetku 16. stoletja so uvedli telesno kaznovanje, sprva le za revne študente, kasneje pa se te meje zabrišejo in šiba v celoti nadomesti sankcioniranje z denarnimi kaznimi. Šolska kazen je postala telesna kazen in uporaba palice se je razširila na vse prekrške in nasilna dejanja ter na vse sloje in starosti. Palica je bila glavno sredstvo vzgoje tudi v šoli, kar je upodobljeno tudi v umetnosti tistega časa. Slike ponazarjajo učitelje strogega pogleda s palico v roki ali za hrbtom. Učenci so bili za neznanje, zamujanje, klepetanje, nepravilno držo ali že za najmanjši prekršek hudo pretepeni po zadnjici, nogah, razprtih dlaneh ... Pogoste so bile tudi klofute, lasanje in nategovanje ušes.

Učitelji so z uporabo palice vzpostavljali avtoriteto v razredu, to je bil edini način, ki so ga poznali in ki je bil v tistem času uveljavljen v skladu s takratno miselnostjo. Verjeli so, da če se ne bo vzgajalo s trdo roko, bodo vzgojili razuzdane posameznike. Nagibali so se tudi k čim krajšim počitnicam, saj čas, ki ga otroci preživijo izven šole in internata, škoduje vzgoji, ker je to čas pomanjkanja discipline in prekomerne svobode. Takšna miselnost se kasneje spremeni, kot se spremenijo tudi avtoritetni odnosi (glej tabelo 6.1).

Tabela 6.1: Primerjava avtoritetnih odnosov

AVTORITETNI ODNOSI VČASIH	AVTORITETNI ODNOSI DANES
❖ usmerjenost k nadvladi močnejšega	❖ usmerjenost k cilju/posledicam
❖ načelo »zmagam-izgubiš«	❖ načelo »zmagam-zmagaš«
❖ učitelj postavlja pravila, meje; skrbi za njihovo izvajanje	❖ učitelj postavlja pravila, meje; spodbuja njihovo samostojno izvajanje
❖ osnova za določanje pravil je nadvladovanje: »Ker sem tako rekel.«	❖ temelj za določanje pravil so posledice; namen je učencem razložen
❖ učitelj je odgovoren za učenčevo vedenje	❖ učenci so odgovorni za lastno vedenje
❖ nagnjenost k jemanju učenčeve porednosti osebno	❖ večji odmik od osebnega vpliva (ne da bi prenehali skrbeti za učence)
❖ običajno je vedenje, ki skuša otroka reševati	❖ učencem je omogočeno, da izkusijo posledice slabih odločitev, ki zanje niso življenjsko nevarne

Vir: Bluestein, 1997: *Disciplina 21. stoletja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str.26–27.

6.2.2 Avtoritetni odnosi v šoli danes

Še sredi 19. stoletja se je zagovarjalo stališče, da bo učitelj dosegel dobre rezultate pri poučevanju prek strogega sistema discipliniranja, prek uporabe zunanje prisile. Proti koncu 19. stoletja pa že začnejo kritizirati uporabo zunanje prisile in poudarjati, da mora biti učitelj ljubeč in prijazen, da mora učence pridobiti predvsem z ljubeznijo in zgledom. Ljubezen je postala sredstvo moralne vzgoje. Vedno bolj izražajo, da kaznovanje zbuja odpor učencev in je ovira za dober medsebojni odnos med učiteljem in učenci, ki postaja vse bolj pomemben.

Šoli je bila vse bolj zaupana edukacijska, disciplinatorska in socializacijska funkcija, saj v šoli pri podajanju znanja podajajo še vrednote. In če so v preteklosti poudarjali, da je pomembno, da otroke s trdo roko vzgajajo tujci, se kasneje začnejo zavzemati za kooperativni odnos med šolo in družino ter za neboleče principe kaznovanja. Kljub temu da se niso več posluževali bolečih oblik kaznovanja, se število kazni ne zmanjšuje. Drastične oblike kazni nadomestijo s povečanim nadzorom.

V današnji družbi je uveljavljen dualni vzgojni sistem, ki temelji na obeh najpomembnejših vzgojnih institucijah: družini in šoli. Vzgoja ni več omejena le na eno izmed njiju, ni več samo družinske vzgoje ali samo šolske, v obliki internatske vzgoje, ni več izpodrivanja, temveč skladno delovanje. Naloga učitelja je, da sodeluje s starši in jih nadomešča tam, kjer ti niso uspešni.

Avtoriteta se mora temu primerno porazdeliti, ni več težnje k avtoriteti enega lika, kot je bilo v preteklosti, ko je vso avtoriteto moral prevzeti ali oče ali vzgojitelj. Ni potrebe, da bi moral oče prevzeti celotno avtoriteto ali pa jo v celoti prepustiti učitelju. Vzpostavita jo lahko oba, vsak v svojem okolju in vsak na svoj način. Ne moremo pa reči, da sta pri tem popolnoma brez omejitev, saj družba teži k bolj demokratičnim principom uveljavljanja avtoritete in se želi izogniti avtoritarnim oblikam, zato tudi zakonsko regulira postopke discipliniranja, ki v šoli od konca 19. stoletja prepovedujejo telesno kaznovanje.

Na področju šolstva se vzgojni dejavniki regulirajo prek pravilnikov in aktov. Ko država sprejme pravilnik o pravicah otrok, naj bi s tem bil rešen javni koncept vzgoje. Pravilnik o otrokovih pravicah predstavlja varstvo otrok pred nasiljem in samovoljo vzgojiteljeve oz. učiteljeve avtoritete. Seveda pa pravo deluje po logiki omejevanja in določi, kaj ni dovoljeno, znotraj tega manevrskega prostora pa še vedno obstaja svoboda. Obstajajo pa tudi razne institucije, kot so na primer socialne službe, ki nadzorujejo odnose znotraj družine in skrbijo za to, da tudi v družinskem okolju ne prihaja do preveč avtoritarnodisciplinatorskih ukrepov in kaznovanj. Lahko bi rekla da ima šola bolj edukacijsko

in socializacijsko funkcijo kot disciplinatorno. Seveda disciplina še vedno mora biti, da vzpostavlja red, vendar mora temeljiti na nebolečih principih.

Uspešen učitelj mora v razredu najprej razrešiti osnovna disciplinska vprašanja, ker ga drugače učenci ne bodo poslušali. Veliko časa bo porabil za vzpostavljanje miru in discipline, namesto da bi se posvetil edukaciji, bo izgubljal čas za nadziranje, kaznovanje in druge represivne metode. Le-to povzroča vedno večjo odtujenost med učitelji in učenci.

Spremembe v odnosu med učitelji in učenci pa so lahko tudi posledica vdora moderne tehnologije, ki je preplavila vsa področja družbenega delovanja.

1.1 VPLIV KOMUNIKACIJSKO-INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE NA AVTORITETO UČITELJA

Modernizacija sveta je prinesla »nove« stvari, ki nam lajšajo življenje. Spremembe, ki smo jim priča v zdajšnjem času, lahko označimo za globalne, saj potekajo na svetovni ravni. Z vse večjo globalno družbo se brišejo meje med državami ali fizično z vključevanjem v Evropsko unijo ali pa vsaj navidezno, tudi čas in prostor postajata lažje in hitreje premostljiva. Giddens je zapisal: »Kenichi Ohmae pravi, da živimo v svetu brez meja, v katerem nacionalna država postaja "utvara", politiki pa izgubljajo dejansko moč« (Giddens, 2000: 36). Vpliv globalizacije je čutiti na vseh družbenih sferah, ravno tako tudi na področju izobraževanja. Spremembe, ki jih prinaša globalizacija, posredno vplivajo na spreminjanje učnih metod in učnih načrtov ter na spremembo vlog učenec – učitelj. Gaber je zapisal: »Globalne spremembe v Sloveniji, zlasti oblikovanje samostojne države, vzpostavitev večstrankarskega političnega sistema in sprejem nove ustave, zahtevajo tudi spremembe v sistemu edukacije« (Gaber, 1995: 5).

Med novosti, ki smo jih dobili z modernizacijo, prištevam tudi komunikacijsko-informacijsko tehnologijo, ki poleg vseh družbenih sfer, ki se jih je s svojo razširjenostjo dotaknila, pomembno vpliva tudi na sam edukacijski sistem. Dejstvo pa je, da sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju še vedno ostaja predvsem dobrina razvitih držav, torej je tu še vedno govora o neenakih možnostih in priložnostih, vendar je to že področje, v katerega se v svoji diplomski nalogi ne bom podrobneje spuščala.

Kot je bilo že omenjeno, nam globalizacija prinaša ogromne družbene spremembe, nakazuje pa tudi precejšen napredek na področju informacijske tehnologije. »Razvoj nove komunikacijske tehnologije je direktno povezan z globalizacijo« (Fenton v Markončič,

2002: 9). Razvoj komunikacijske tehnologije se je pričel že okrog leta 1450 z izumom tiskarskega stroja, nato so sledila še pomembna odkritja telegrafa, telefona, radia in televizije ter seveda nenazadnje računalnika. Ravno računalnik pa je med najodmevnejšimi odkritji, saj nam omogoča vstop v virtualni svet, ki je drugačen od realnega. Ko so se pojavili prvi računalniki, so jih uporabljali le v gospodarske namene, vendar pa so sčasoma množično preplavili ljudi in sedaj si je nemogoče predstavljati življenje brez sodobne informacijske tehnologije, torej računalnika, interneta ...

Uporaba informacijske tehnologije pa direktno vpliva na izobraževanje, saj je spremenila sam način poučevanja kot tudi avtoriteto. »KIT (komunikacijsko-informacijska tehnologija) danes omogoča zelo bogato, pestro uresničevanje različnih, demokratičnih vzgojnih praks« (Židan, 2005: 383). V izobraževalnem sistemu je KIT nekoliko spremenila tudi vloge učečih se in posredovalcev znanj, torej dijakov, študentov in profesorjev. Globalna družba s pomočjo tehnologije in komunikacijskega razvoja pripravlja otroke s pomočjo izobraževalnega sistema za življenje v »globalni vasi«, kjer je potrebno kompleksno znanje. Eno izmed največjih odkritij na področju informacijske tehnologije je vsekakor *internet*, ki je, kot je zapisala Markončičeva v svojem diplomskem delu, »novo sredstvo komuniciranja, ki omogoča dvosmerno komunikacijo, parasocialno medsebojno komuniciranje, dialog z uporabniki interneta širom sveta« (Markončič, 2002: 35).

V preteklosti je prenos informacij znanja potekal bistveno drugače. »Glavni vir znanja so predstavljali učitelji in učbeniki. Znanje se je posredovalo ustno ali pisno, po že ustaljenih učnih metodah« (Markončič, 2002: 35). Kasneje ob širitvi množičnih medijev preide del izobraževalne funkcije na radio in televizijo. Danes pa ob množični razširitvi interneta le-ta postaja pomemben vir znanja. Splošno uvajanje računalnikov v šole pa je pomenilo tudi spremembe učnih metod in pristopov učiteljev. Učenci vse več informacij dobijo na medmrežju, zanje pa je tak način pridobivanja informacij in znanja tudi zanimivejši kot pasivno poslušanje razlage učitelja.

V informacijski družbi se spremeni vloga in s tem tudi avtoriteta učiteljev, ki niso več le predavatelji, ampak dobijo vlogo nekakšnih koordinatorjev med učečimi se posamezniki in računalniki. Hkrati pa je učiteljeva naloga tudi bolj odgovorna in kompleksnejša, ker mora učence naučiti selekcije, da znajo iz kopice informacij potegniti kakovostne, saj je kvaliteta pomembnejša od kvantitete.

»Dober učitelj danes namreč ne more več poučevati *ex cathedra*, marveč stoji sredi razreda in se, medtem ko podaja snov in preverja znanje svojih učencev, od njih tudi sam nenehno uči, raste, izobražuje, izpopolnjuje, oblikuje in napreduje« (Mazi, 2003). Iz vsega

povedanega bi bilo torej neutemeljeno sklepati, da vloga učiteljev v informacijski dobi izgublja na pomenu, ker je v resnici ravno obratno, njihova vloga je še podkrepljena, saj z novimi metodami poučevanja navajajo učence na samostojnejše učenje. »Učitelj učence vodi in organizira učni proces ter skrbi za izpeljavo vzgojno-izobraževalnega programa. Tudi če bo računalnik sposoben uravnavati učni proces, ga bo učitelj še zmeraj moral nadzorovati in spremljati delo učencev« (Lipuzič, 1999: 35–36).

Vsi multimedijски pripomočki, ki so na voljo v šolah, pa pripomorejo k izkustvenem učenju, ki prihaja vse bolj v ospredje. Tehnologija je dodatek k obstoječemu pedagoškemu procesu, ki pa sam pouk naredi bolj zanimiv in za učeče se privlačnejši. Kasneje si učenci lažje priključijo v spomin snov, ki je bila podana z akustičnimi in avdiovizualnimi pripomočki, ker le-to temelji na čutnem izkustvu (glej prilogo D, kjer je orisan možen izbor medijev za podajanje učne snovi).

Zaradi vsesplošnega zanimanja mladih za informacijsko tehnologijo so učenci danes v večini računalniško mnogo bolj usposobljeni in informirani kot nekateri učitelji. Vendar pa morajo učitelji zaradi vse pogostejše uporabe računalnikov v izobraževalne namene dobro poznati računalniške programe, saj je namen sodobnih šol predvsem učence tudi »računalniško opismeniti«.

Glede na vse spremembe učiteljeve vloge mora biti izobraževanje učiteljev prilagojeno potrebam moderne družbe. »Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost vzgoje, izobraževanja in usposabljanja mora biti torej drugi vodilni motiv izobraževalne politike« (Plevnik, 2001: 14). Učitelji morajo biti usposobljeni za uporabo novih tehnologij, saj so »uglaševalci multimedijske interakcije« (Alessandrini v Golob, 2002: 14). Kot vidimo se avtoriteta nenehno spreminja ali zaradi pojava multimedijske tehnologije ali zaradi same modernejše miselnosti. O tem, kakšna naj bi bila avtoriteta moderne, pluralne, demokratične družbe, pa več v nadaljevanju.

6.4 ŠOLSKA AVTORITETA NOVE DOBE

V zadnjih letih vse bolj pogosto naletimo na slogan »otroku prijazna šola«, ki se srečuje z ideološkimi poskusi, kako iracionalno avtoriteto učitelja nadomestiti z bolj prefinjenimi in skritimi oblikami nadzora nad učenci. Otroku je treba dopuščati biti otrok, kar je jedro ideje permisivnosti. Pod sloganom »otroku prijazna vzgoja« razumemo takšne ukrepe, ki so kar najbolje prilagojeni otrokovemu razvoju in ki čim bolj podpirajo otrokove

potenciala. Zahteve po prijazni šoli ne vključujejo težnje po odpravi avtoritete, saj se zavedajo, da otroci za uspešen razvoj potrebujejo določeno mero razumsko opredeljenih zahtev. Zato poskušajo poiskati tak model avtoritete, ki bi se najbolj približal sodobnim nazorom vzgajanja. Pojavi se vrsta novih pedagoških procesov in vzgojnih koncepcij, ki jih s skupnim imenom označujemo kot reformska pedagogika. Ta se zavzema za priznavanje pravic otrok in mladine, Medveš (glej Kroflič, 1997: 260) jo predstavi kot:

- prednost razvoja (zorenja) pred učenjem;
- prednost naravne vzgoje pred načrtnim vplivanjem;
- prednost vzgoje, ki izhaja iz otroka, pred vzgojo, ki je odvisna od kulturnih in družbenih vrednot.

Reformska pedagogika se ukvarja s tem, kako zagotoviti in obdržati avtoriteto. Profesionalni učitelji ugotavljajo, da ima današnja šola vse večje težave z zagotavljanjem avtoritete. Poklicni vzgojitelji in učitelji si vedno težje zagotovijo osnovno avtoriteto, brez nje pa ni mogoče uspešno reševati vzgojnih problemov. Učiteljeva avtoriteta v razredu ni povezana zgolj z vnaprej določenim mestom v hierarhiji odnosov. Ohranjanje učiteljeve avtoritete je odvisno tudi od drugih dejavnikov, kot na primer njegovih osebnostnih in intelektualnih sposobnosti in tudi od odnosa, ki ga ima do učencev.

Učiteljeva moč je v tesni povezavi z avtoriteto. Veliko učiteljev se še dandanes sploh ne zaveda, kje je meja za uporabo moči, in enačijo pojem avtoritete s pojmom moči. Menijo, da če imajo moč, imajo tudi avtoriteto. Vendar ima učitelj avtoriteto v razredu toliko časa, dokler so učenci od njega odvisni pri zadovoljevanju svojih potreb. Otroci z odraščanjem postajajo vedno bolj samostojni. S tem se zmanjša tudi učiteljeva moč. Učitelji imajo posebno avtoriteto, izhajajočo iz sposobnosti in položaja, vendar pa se morajo truditi, da se vedejo kot formalno enakovredni člani demokratične družbe.

»Lastne težave pa pripisujejo splošno sprejeti oceni o zatonu avtoritete v današnji družini in širšem socialnem okolju. Do tega pojava pa naj bi pripeljala prav neustrezna permissivna zasnova vzgoje in širših socializacijskih mehanizmov« (Kroflič, 1997: 265). Vendar pa se trditev o splošnem zatonu avtoritete v okolju permissivne kulture izkaže za nepravilno, prihaja le do spremembe avtoritete.

Ravnateljica Gimnazije Moste v Ljubljani, ga. Nika Gams, pravi: »Avtoriteta učitelja je povezana z ugledom poklica. Trenutno pa ugled poklica učitelja ni najbolj cenjen; to lahko povežemo tudi s tem, da si dijaki svoje pravice in dolžnosti razlagajo na svoj način, ponavadi

se namreč zavedajo pravic in pozabljajo na dolžnosti. In ob tem svojem zavedanju pravic marsikdaj spregledajo trud in delo učitelja v razredu, ki jih mora pripeljati do uspeha« (www.worldzone.net). Nihče nima pravic brez dolžnosti. Ena od pravic otrok je tudi pravica do kakovostnega pouka in poučevanja, ki nikakor ne more biti uresničena, če učitelj ne vzpostavi nujno potrebne avtoritete, ki hkrati skrbi za disciplino in nemoten potek pouka.

Reformska pedagogika si torej prizadeva uveljaviti takšen modele vzgoje, ki bi odpravil čim več škodljivih posledic avtoritarne vzgoje. Velikokrat pa temelji na preveč permissivnih konceptih, za katere smo že ugotovili, da ravno tako niso učinkoviti in prinašajo podobne negativne posledice kot represivna vzgoja.

Šola se v sodobnem času znajde pred izzivom, poiskati mora primerni lik učitelja, ki bo vzpostavil tisto pravo notranjo avtoriteto, s pomočjo katere bo navajal učence k samostojnemu delu. Otroka mora sprejeti takšnega, kot je, ne sme ga zatirati in omejevati pri osebnostnem razvoju. »Skoraj vsi učitelji podpirajo demokratično šolo, v kateri bi učitelj imel zdravo avtoriteto, vzgajal pa ne bi pasivno poslušne, ampak odgovorne učence. Iz empiričnih podatkov je razvidno, da v praksi manjka predvsem medsebojna komunikacija in da se mnogi učitelji v strahu pred tveganjem še vedno oprijemajo starih represivnih metod« (Ivanetič, 1999: 323).

Delo učiteljev je, da vodijo učence in ne, da jih v kar koli prisiljujejo. Vodenje ljudi je uspešno le v primeru, da so le-ti pripravljene sodelovati. Zaradi tega ima učitelj težko nalogo, saj mora voditi eno izmed najbolj upornih skupin, kot ugotavlja Glasser. Vodenje učencev s prisilo je napačno, ker omejuje kakovost dela kot tudi učenčevo produktivnost in povzroča večino disciplinskih problemov, ki jih želijo učitelji preprečiti. Po mnenju Glasserja tudi kakršno koli sankcioniranje učencev ne pripomore k uspešnemu pouku. »Sankcije preprečujejo doseg kakovosti, ki je bistvena odlika visoko produktivnega delovnega okolja. Kakor hitro vodja uporabi prisilo, še posebej kazen, postaneta z delavcem nasprotnika« (Glasser, 1994a: 26). V tej besedni zvezi učitelja in učenca zamenjata lika vodje in delavca, s čimer želi ponazoriti, da sankcioniranje ni uspešno v nikakršnem relacijskem odnosu podrejeni – nadrejeni.

»Smo torej v času, ko želimo urejati medsebojne odnose bolj demokratično. V času, ki naj bi varoval človekove pravice. Demokratična družba je (naj bo) humana družba« (Židan, 2005: 377). Šola je v tretjem tisočletju pred novimi izzivi. Pomembno je v učni načrt vpeljati vzgojo za demokracijo, le tako bomo posameznike uspešno usposabljali za pluralno, globalno družbo, v kateri se nahajamo. Slovenija se je z vstopom v EU odločila še intenzivneje delovati v pluralistični družbi in družbenim razmeram primerno mora vzgajati slovenski podmladek.

Demokratični učitelji, ki bi naj prevladovali v novi dobi, ne prisiljujejo, z učenci se pogovarjajo in iščejo načine, kako s skupnimi močmi reševati probleme. Ključna lastnost demokratičnih učiteljev je vljudnost. To pomeni, da so prijazni, da znajo prisluhnuti svojim učencem in jih v nobenem primeru ne kritizirajo. »Učinkovit vodja bi moral znati uporabljati različne sloge vodenja, prilagojene okoliščinam ter imeti razvito čustveno inteligenco« (Govc, 2005: 4). Učitelji morajo po novem pri mladih razvijati predvsem ustvarjalnost, osredotočiti se morajo na kakovost dela. Zavedati pa se morajo kot pravi Židanova (2005), da je njihova kakovost dela stalno na preizkušnji, saj kar je bila kakovost včeraj, ni nujno, da je najboljša kakovost tudi danes.

Za krepitev učiteljeve avtoritete je pomembno, da se krepí tudi učiteljeva strokovnost. To pa je izvedljivo ob nenehnem izobraževanju in usposabljanju zaposlenih v edukacijskih procesih. Obstaja pa še ena težava, na katero opozarja dr. Magdalena Alenka Šverc, in sicer preštevilni predpisi, postopki in pravilniki, ki otežujejo delo učiteljev in jim krnijo avtoriteto ter avtonomijo. Zaradi tega bi se morala količina administrativnega dela zmanjšati. Na ministrstvu po besedah Šverceve že delajo na tem, da bi omejili dokumentacijo in da bi prenovljene programe zasnovali tako, da bi se lahko učitelji več posvečali poučevanju in manj administraciji.

Učitelj 21. stoletja bi se moral odreči kakršni koli iracionalni avtoriteti, ne more zahtevati poslušnosti samo zaradi dejstva, ker je starejši, močnejši in na učiteljskem položaju. Telesna in socialna moč ne smeta biti razlog za podreditev učencev. Vzpostaviti mora pravo racionalno avtoriteto, temelječo na življenjski izkušnosti, na znanju, sposobnosti in splošni razgledanosti. Na enak princip mora avtoriteto vzpostavljati tudi ravnatelj, katerega vloga in funkcije so v edukacijskem procesu še širše od učiteljevih.

6.4.1 Funkcija ravnatelja v šoli 3. tisočletja

Z uvajanjem informatizacije, ki je značilna za novo dobo, se vloge posameznikov v šoli dopolnijo in v določenih pogledih celo spremenijo. Šola kot sistem se pojavi v fazi uvajanja sprememb, saj je proces informatizacije dolgotrajen. Učitelj ni več avtoriteta, ki vse ve, ampak postane mentor. Prav tako tudi ravnatelj ni več samo avtoritativen, pedagoški vodja, saj mora poskrbeti za stalno strokovno samoizobraževanje in to pričakovati tudi od podrejenih. Postane menedžer, ki budno spremlja vse dogajanje v okolju in organizaciji in mora poznati sodobne in učinkovite prijeme za delo z ljudmi. Pedagoški vodja in menedžer

sta namreč tudi funkciji, ki ju mora ravnatelj opravljati po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Ravnatelj mora spodbujati zadovoljevanje potreb na vseh nivojih šolskega sistema. Usmerjen mora biti v vodenje pouka in izobraževalno-vzgojnega dela. Prioriteta bi mu naj bila pedagoško vodenje. V prvi vrsti mora biti ravnatelj strokovnjak za pedagoška vprašanja in med drugimi opravljati tudi administrativne zadeve.

Ravnatelj, ki želi biti uspešen, mora pridobiti ustrezne vodstvene spretnosti, da bo znal voditi učitelje in jih ustrezno motivirati, da bodo uvedli neprisilno poučevanje. Ker je ravnatelj, kot pravi Glasser, bistveni element izobraževalne reforme, se morajo kakršne koli spremembe in novi pristopi začeti uvajati na nivoju ravnatelja šole. Temeljna naloga ravnatelja je voditi razvijanje sodelovanja v šoli (sodelovanja med učitelji in učenci kot tudi sodelovanja med samimi učitelji). Na tak način pomaga učiteljem razumeti posamezne situacije, v katerih se znajdejo, in jih spodbuja k izboljšavam. Za dobro delo v razredu naj ravnatelj učitelje in učence pohvali, saj jim s tem pove, da tolerira njihov način dela. Kakovost pedagoškega dela učiteljev in šole je v veliki meri odvisna od ravnatelja in njegovega usmerjanja dela učiteljev. Pomembno je, da ravnatelj razume in podpira strokovno delo učiteljev. Kot vodja celotnega sistema šole usmerja ustvarjalni potencial posameznikov kot tudi celotnega kolektiva. Ker pa sta avtoriteta in kakovost dela povezani z vprašanjem discipline, le-te ne moremo ukiniti, temveč moramo disciplinske tehnike prilagoditi potrebam učencev v tretjem tisočletju.

6.4.2 Disciplina za 21. stoletje

»Disciplina 21. stoletja pomeni, da se moramo naučiti novih oblik vedenja, da bi lahko druge učili spretnosti odgovornega učenja« (Bluestein, 1997: 25). Učitelji se morajo naučiti tehnik, s katerimi se bodo izognili konfliktom. Znati pa morajo obvladati že nastale konfliktne situacije. S primerno disciplino bodo vzpostavili primerno avtoriteto, ki jim bo omogočala nemoteno in uspešno poučevanje.

Učenci imajo danes več pravic do odločanja in lahko aktivno sodelujejo pri zadevah, ki se tičejo njih samih, niso več odvisni samo od učiteljev in staršev. Poudarja se, da naj učenci sodelujejo v procesu pridobivanja znanja, naj sami pridejo do določenih sklepov, ker bodo tako razvijali svoje sposobnosti. Učence je treba pri pouku zaposlovati in razvijati njihovo mišljenje, zlasti kritičnost in ustvarjalnost.

Disciplino vse prevečkrat dojemamo kot nekaj negativnega, povezujemo jo z vsemi sredstvi, ki se jih da uporabiti, da nekoga prisilimo k podreditvi. Vendar temu ni tako, ločiti je treba med disciplino in kaznovanjem. Kaznovanje je pritisk na posameznika, da zaradi strahu deluje v skladu s pričakovanji. Discipliniranje pa je usmerjanje posameznika, da popravi storjeno napako ali da občuti pričakovane posledice. Cilj discipliniranja je, da se otrok v prihodnje izogiba nastalim problemom, saj se nauči ustrežnejšega vedenja. Cilji discipline pa so se glede na preteklost zelo spremenili. Če je bil včasih poudarek na nadzorovanju, je danes pomembnejši samonadzor (glej tabelo 6.2).

Tabela 6.2: Cilji discipline včasih in danes

CILJ DISCIPLINE VČASIH: nadzor učencev	CILJ DISCIPLINE DANES: samonadzor učencev
❖ učenci nimajo priložnosti za samostojno odločanje in ukrepanje	❖ učenci imajo priložnosti odločanja in samostojnega ukrepanje
❖ prepričanje, da samostojnost ogroža odnose in spodkopava učiteljevo avtoriteto	❖ verjamejo, da samostojnost spodbuja odnose sodelovanja
❖ kazen za kršitev	❖ kršitvam sledijo posledice
❖ osredotočenost na učenčevo vedenje	❖ osredotočenost na učenčevo osebnost
❖ kritičnost; osredotočenost na negativno	❖ priznanje; osredotočenost na pozitivno
❖ pohvala za vedenje, ki ugaja učitelju	❖ priznanje za uspešnost
❖ večja togost in uniformiranost pri nalogah, nagrajevanju; vrednotenje je največkrat primerjalno	❖ večja raznolikost in prožnost pri nalogah, nagrajevanju; vrednotenje temelji na uspešnosti in sposobnosti posameznika

Vir: Bluestein, 1997: *Disciplina 21. stoletja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str.26–27.

Poslušnost in pokornost nista več glavna cilja discipline. V današnji informacijski dobi je lahko pretirana poslušnost tudi ovira, saj onemogoča osamosvojitve posameznika. »Avtoriteten odnos, ki spodbuja poslušnost, vpliva na osebe tako, da se vedejo kot žrtve, stopnjujejo nemoč in omejenost, ali pa vodi v upornišvo. Zato imajo ponavadi poslušni otroci pri soočanju z življenjem ozek izbor odzivov na negativne situacije: še vedno trpijo ali

prizadenejo druge osebe« (Bluestein, 1997: 32). Zato morajo učitelji otrokom pomagati razviti spretnosti razmišljanja in odločanja. Na tak način bodo oblikovali pozitivno samopodobo in bodo prepričani vase.

Disciplina 21. stoletja mora temeljiti na notranji motivaciji in ne zunanji. Poslušnost s strani zunanje motivacije se kaže kot strah pred kaznijo ali kot želja po odobravanju in pogosto odvrča od odgovornosti. Notranja motivacija pa pripravi posameznika na odgovorno sodelovanje, saj sproščenost in odsotnost strahu pred kaznijo osvobajata kreativne potenciale. Izkušnje kažejo, da je določena stopnja discipline v razredu tudi za ustvarjalnost nujno potrebna. Vendar lahko disciplino dosežemo z zunanjimi ukrepi in samodisciplino.

Za disciplino v 21. stoletju je bistveno sodelovanje med učiteljem in učencem. Le sodelovanje zmanjšuje odvisnost od učitelja, zmanjšuje zamerljivost in upornost, saj so učenci odgovorni za osebno izbiro in vedenje, lahko se učijo iz posledic lastne izbire. Pravila in meje obstajajo v okviru skupine in ne v smislu učiteljeve avtoritete. Mnogi teoretiki menijo, da učitelj danes ne sme biti več klasični učitelj, ki poučuje, zahteva, daje napotke učencem. Moral bi biti njihov sodelavec, prijatelj. Vendar učenci do učitelja avtomatično razvijejo hierarhično strukturo odnosov. Učitelj se ne more odreči učiteljski avtoriteti, saj mu jo postavljajo učenci sami. Seveda pa danes učitelj ni več zgolj tisti, ki posreduje informacije, pa tudi tisti ne, ki ima vedno prav in ki je nezmotljiv.

7. SAMOOMEJITIVENA AVTORITETA

V novi sodobni družbi se postavlja vprašanje, kakšen model avtoritete je mogoč v postmoderni dobi. Vzgoja v postmoderni dobi naj bi se odpovedala splošno uporabnim vzorcem pravilnega vedenja, ravnanja in vrednotenja ter priznala individualnost situacijam, torej naj bi se prilagodila novemu pojmovanju moralnosti. Ne glede na vložen trud se avtoritete ni mogoče znebiti, kljub permisivnejšim konceptom avtoriteta ostaja v takšni ali drugačni obliki, in ves boj za ukinitvev avtoritete daje ravno nasprotno rezultate, saj učinke avtoritete v tem primeru le potlačimo in jih s tem naredimo še močnejše in škodljivejše.

Postmoderna doba se upre stari avtoriteti, kljub temu pa se močno približa klasični obliki apostolske avtoritete na eni in rousseaujevemu modelu skrite avtoritete na drugi strani. »Da je takšno pojmovanje avtoritete v popolnem nasprotju s temeljno idejo postmoderne o dokončnem zlomu velikih idej in absolutnih avtoritet, je razvidno že na prvi pogled« (Kroflič, 1997: 304). Vse večje je zanimanje za nove vzgojne koncepte, ki bi bili usklajeni z načeli postmodernega razumevanja etike in novo vrednoto strpnost, pojavlja pa se tudi vprašanje, kakšno mesto naj v teh konceptih zavzema avtoriteta.

»Če nas zanima, na kakšnih vsebinskih načelih naj se izoblikujejo novi vzgojni koncepti, da bodo usklajeni s temeljnimi načeli postmodernega razumevanja etike, ter seveda kakšno mesto in strukturo naj zavzema v teh konceptih avtoriteta, se moramo seznaniti z novo vrednostno usmeritvijo postmoderne dobe« (Kroflič, 1997: 311).

Vedno so se pojavljale razprave, kako ohraniti svobodo in če je svoboda ob avtoriteti sploh mogoča. Ta dva pojma sta si že na prvi pogled čisto nasprotna, ob površnem pregledu bi lahko dejali, da izključujeta drug drugega. Kako biti svoboden ob nekom, ki ti predstavlja avtoriteto in se mu brezkompromisno podrejata, in obratno, kako biti nekomu avtoriteta ter mu ukazovati, če želiš popolno svobodo te osebe. Ravno zaradi ideje svobode so se nekateri borili za ukinitvev avtoritete, vendar jim ni uspelo.

Lacan meni, da ista strukturna lastnost, ki otroka v zgodnjem otroštvu podredi avtoriteti, otroku hkrati omogoča svobodo. To lastnost poimenuje »izvorni manko«. O podreditvi avtoriteti ne odloča nosilec avtoritete oz. nadrejeni pol, ampak otrok, ki ga v to prisili »izvorni manko«. Zato avtoritete ni mogoče preprosto ukiniti, saj mora zapolniti subjektov manko oz. primanjkljaj. V prvem življenjskem obdobju prevladuje težnja po podrejanju, ki izvira iz fiziološkega primanjkljaja, s katerim se rodi dojenček, ta izvorni primanjkljaj mu onemogoča, da bi lahko živel samostojno, svobodno življenje. Primanjkljaj se kaže v obliki potrebe po varnosti in ljubezni, ki se ji kasneje pridruži še nasprotna potreba

po samostojnosti. Otrok v zgodnjem otroštvu potrebuje podreditev avtoriteti. Če mu tega ne omogočimo, je to neke vrste oblika nasilja nad njim. Lacan prvi opredeli svobodo in avtoriteto kot ne nasprotujoča si dejavnika. Vzgoja brez avtoritete je nemogoča, vendar nikoli tako brezpogojna, da ne bi mogla omogočati tudi svobode. Že sam pojem svobode se pokaže kot omejen in povezan z avtoriteto kot notranjo močjo. Tu gre za omejeno svobodo, ki jo človeku omogoča podreditev zakonu. Otrok tudi zahteva, da se naj svobodno odloča brez omejitev in zahtev, sprejme kot ukaz in si sam postavi avtoriteto omejitve.

Podoben princip je zaznati tudi v Kantovi teoriji, ki se je osredotočil na zagotavljanje otrokove avtonomije, ki ni nič drugega kot samoomejena svoboda. Vzgojitelj v medsebojnem odnosu ne sme misliti na ukinitvev oz. potlačitev avtoritete, temveč naj misli, na kakšen način bo otroku posredoval avtoriteto, da jo bo ta čim uspešneje ponotranjil. Učitelj in vzgojitelj predstavljata začasno avtoriteto, ki jo gojenec preseže, ker išče resnico lastne subjektivnosti. Že Sokrat je poudarjal, da mora učenec biti zvest resnici, ne učitelju, odreči se mora zunanji avtoriteti.

Tudi Uletova ugotavlja, da je svoboda posameznika povezana z avtoriteto, pa naj bo to Kantova opredelitev avtoritete čistega uma ali Lacanova vzpostavitev posameznikove podreditve avtoriteti simbolnega zakona. V svojem delu ravno tako kot Kant in Lacan izpostavi paradoks med avtonomijo in podrejanjem, saj zapiše: »Pedagoški odnos in pedagoška iluzija temeljita na tipičnem modernem pojmovanju subjekta, po katerem lahko subjekt doseže svojo avtonomijo le skozi svobodno podrejanje avtoriteti znanja, zakona in družbenih norm« (Ule, 1990: 70).

V postmodernizmu se spremeni tudi pogled na moralo, vsi univerzalni moralni obrazci propadejo. Kot vrhovna vrednota se pojavi strpnost, ki pa je paradoksalna, saj popolna strpnost pomeni tudi strpnost do nestrpnosti, kar lahko privede do uničenja strpnosti, v tem primeru lahko obstane le, če je pravno zaščitena. Za strpnost potrebujemo avtonomen model morale, ta pa se lahko razvije le iz avtonomnih moralnih načel, saj poleg ponotranjenja avtonomija pomeni tudi samostojno sprejemanje moralnih odločitev.

»Premik od morale, ki izhaja iz konkretnih moralnih norm, pravil (konvencije), k morali, utemeljeni na moralnem načelu (postkonvencionalna morala), je za človeka zelo pomemben, hkrati pa nekoliko težje razumljiv« (Kroflič, 1999: 49). Moralne norme od posameznika zahtevajo podreditev določenim vedenjskim vzorcem, moralna načela pa omogočajo svobodno, kritično in odgovorno razsojanje, zato moramo z vzgojo spodbujati kritično vrednotenje moralnih norm.

Pravila pa otrokom ne smejo biti vsiljena, temveč morajo biti demokratično sprejeta. Učitelj mora zahtevo po spoštovanju avtoritete vedno racionalno utemeljiti in jim hkrati omogočiti, da lahko sprejmejo tudi nasprotujoča stališča. Kohlberg se zavzema za koncept moralne vzgoje, ki pojmuje celotno življenje v šoli, in za šolsko skupnost kot dejavnik, ki pomaga pri zmanjševanju razkoraka med spoznanjem, kaj je dobro, in med pripravljenostjo, da tako tudi ravnamo.

Skupne značilnosti otrokovega moralnega razvoja Kohlberg opredeli z naslednjimi trditvami:

- bistvo moralne vzgoje ni v prenašanju uveljavljenih norm ampak v razvijanju tistih potencialov, ki otroku omogočajo vedno kompleksnejše in kompetentnejše moralno razsojanje in delovanje;
- vsak otrokov odnos do soljudi lahko opredelimo kot moralen;
- razvoj moralnega razsojanja je tesno povezan z avtoriteto in razvojem miselnih sposobnosti;
- s primerno vzgojo lahko spodbudimo razvoj otrokovega moralnega razsojanja do določene mere;
- pretirano uveljavljanje zunanje avtoritete lahko kasneje ovirajo ponotranjenje moralnih pravil.

(glej Kroflič, 1999: 49–50)

Represivni in permisivni model moralne vzgoje (rezultat obeh so posamezniki s heteronomno moralo) zamenja razvojno-procesni model, ki uveljavi pogled na otroka kot na občutljivo in nepokvarjeno bitje, ki ga je potrebno zaščititi. Poudarja pa tudi pomen sposobnosti odgovornega in strpnega dogovarjanja. Ta model vzgoje vključuje:

- zahtevo po obojestranski komunikaciji med vzgojiteljem in gojencem;
- vzgojo, ki podpira otrokove razvojne potenciale, omogoča oblikovanje avtonomne moralnosti in ni usmerjena na oblikovanje vnaprej določenih vedenjskih vzorcev, ki so v družbi splošno priznana kot pravila »lepega vedenja«;

- oblikovanje avtoritete, ki bi otroku omogočala varnost, hkrati pa mu omogočala, da postane samostojen posameznik, ki se postopno oddaljuje od navezanosti na vzgojitelja, zato se tudi imenuje »samoomejitvena avtoriteta«.

(glej Kroflič, 1999: 33–34)

Strukturo in obliko avtoritete, ki ustreza značilnostim postmoderne vzgoje, Kroflič poimenuje samoomejitvena avtoriteta, to pa zato ker imanentna logika avtoritete vodi k postopnemu samoukinjanju moči nosilcev zahteve in k uveljavljanju gojenčeve subjektivnosti. Samoomejitvena avtoriteta poskuša upoštevati najnaprednejše teoretske tokove, ki so se izoblikovali v evropski kulturni tradiciji.

»Če bomo otroka pravočasno naučili dojeti smisel resnice, da je tudi na videz še tako brezmejna avtoriteta gospodarja omejena, količina njene moči pa je ponavadi obratno sorazmerna s količino naše lastne notranje energije, da se onstran opiranja na avtoriteto posredovanih rešitev odločimo za iskanje resnice lastne subjektivnosti, ga bomo na najboljši možen način pripravili na soočenje s svobodno izbiro, ki se bo zgodilo v njegovi zasebnosti! In ko bo to svojo energijo sposoben uresničiti tudi v smislu iskanja skladnosti (kongruence) med lastno željo in željo drugega, bo cilj moralne vzgoje v postmodernem smislu uresničen«.

(Kroflič, 1997: 339)

Postmoderni ideal moralne vzgoje se je izoblikoval in je uresničljiv le ob predpostavki samoomejitvene avtoritete, ki ima naslednje naloge:

- vzpostaviti čustveno stabilen in pozitiven odnos med vzgojiteljem in gojencem;
- spodbujanje širitve otrokovih socialnih stikov;
- podpiranje otrokovega moralnega in mišljenjskega osamosvajanja s spodbujanjem samostojnega iskanja rešitev;
- avtoriteto imaginarnega lika zamenjati z avtoriteto simbolne zahteve;
- iskanje temeljev moralnosti v sposobnosti iskanja skupnih interesov v novih situacijah;
- spodbujanje otrokovega razumevanja problemov;
- vključevanje otroka v procese odločanja, dogovarjanja in reševanja problemov;

- spodbujanje otrokove sposobnosti moralnega razsojanja in postopno preusmerjanje avtoritete na moralna pravila.

(glej Kroflič, 1997: 337–338)

Kroflič s tem konceptom zavrže obstoječo tezo, da je cilj vzgoje zagospodovati nad posameznikom. Odrasli so dolžni odločitve, ki zadevajo otroke, pretehtati z vidika njegovih pravic in koristi. Ti imajo pravico do samoodločbe, odrasli pa jih morajo varovati pred slabimi odločitvami, ki so sad pomanjkanja znanja in izkušenj. Pravice otrok vse bolj prihajajo v ospredje. S tem se omejuje metode vzgajanja, saj vse bolj obsojajo strogo avtoritarno vzgojo, ki krati otrokove pravice in ga omejuje pri osebnostnem razvoju. Pojavlja se vprašanje, zakaj govorimo o pravicah otrok, če pa starši oz. skrbniki odločajo o vsem v zvezi z njimi. Pravice jim zagotavljajo, da za starše niso lastnina ali zgolj objekt zaščite. Pri odločitvah, ki ga zadevajo, se morajo ozirati predvsem na njegove koristi, država pa je dolžna to nadzorovati in ob kršitvah posredovati. Ko pa otrok te pomoči ne potrebuje več, je v njegovo korist, da ga starši oz. skrbniki ne omejuje več in mu dovolijo samostojno odločati.

Potrebna je vzgoja, ki izhaja iz otrokovih potreb in temelji na ljubezni ter brezpogojnim sprejemanjem otroka. »Vzgojitelj ne more sestopiti s položaja avtoritete, saj ga tja pravzaprav postavi otrok sam. Umika se lahko le postopoma, v smislu samo-omejevalne avtoritete, ko ga otrok v svojih presojah postopno vedno manj potrebuje« (Pavlovič, 1999: 128).

Samoomejitvena avtoriteta predstavlja sprejetje avtoritete kot realnosti v vzgoji, hkrati pa vzpodbuja vlogo učitelja oz. starša kot tistega, ki razvija potencialne, ki otroku omogočajo neodvisnost. Ni absolutna in zagotavlja vzpostavitev avtoritete v zgodnjem otroštvu, ko otrok nosilca avtoritete potrebuje, da ga usmerja, dokler ne bo nabral dovolj izkušenj in znanj, da bo prevzemal vse odločitve v zvezi s samim sabo. Ta avtoriteta kasneje izgine, saj ni doživljenjska in vse odločitve, skupaj s posledicami, se prepustijo samostojnemu, avtonomnemu posamezniku. Dober vzgojitelj vzgaja tako, da je njegova avtoriteta nekoč odveč. Starost, ko avtoriteta postane odvečna in izgine, je različna. Za določene stvari je opredeljena s polnoletnostjo, ko posameznik postane kazensko odgovoren za svoja dejanja, za druge stvari pa je lahko starostna meja čisto odvisna od presoje vzgojiteljev.

Samoomejitvena avtoriteta je rešitev v postmoderne dobi, ko se gleda na čim kakovostnejše odraščanje in življenje otroka ter se v ospredje postavljajo otrokove pravice in koristi. Ta tip avtoritete nadomesti samoumevno avtoriteto in se postavi med avtoritarno vzgojo, ki krši temeljne otrokove pravice, ter permisivnimi principi, ki gredo v drugo

skrajnost, saj ob skrbi za otrokove interese in pravice ne želijo zagospodariti nad njimi, temveč jim ponujajo prijateljstvo in jim prepustijo, da skrbijo sami zase, vendar jim s tem ne naredijo usluge, ampak škodo. Tudi ti poskusi ukinjanja avtoritete se niso obnesli in ne ena ne druga skrajnost ne skrbita za otrokovo dobrobit. Otroci si prijatelje najdejo sami med vrstniki, potrebujejo pa starše, ki jih v otroštvu vodijo in ščitijo, kasneje pa jih pustijo, da si ustvarijo svojemu stilu primerno življenje. Otrok zaradi želje po varnosti želi v zgodnjem otroštvu podreitev avtoriteti in jo tudi izsili, na podoben način pa kasneje želi svobodo, ki so mu jo vzgojitelji s popuščajčo avtoriteto dolžni tudi zagotoviti. Otrok bo sposoben samostojnega mišljenja in odločanja, če mu vzgojitelj pri tem pomaga s spodbujanjem samostojnosti in občasno tudi odrekanjem pomoči. Tako bo otrok odpravil slepo vero v nezmotljivost staršev, učiteljev in učbenikov. Takšno samoomejevanje avtoritete bo največ pripomoglo k otrokovemu postopnemu osamosvajanju, ki je priporočljivo za posameznikov maksimalno možen osebni razvoj v postmodernizmu.

8. EMPIRIČNA ANALIZA

8.1 IZBIRA IN OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Odločila sem se, da bom analizo literature na temo avtoritete v izobraževalno-vzgojnem procesu dopolnila še z empiričnim delom. Pri tem želim izpostaviti predvsem avtoriteto v razredu oziroma v šoli. Zanima me mnenje in pogled na avtoriteto s strani obeh akterjev v avtoritetnem odnosu znotraj šolskega sistema, tako pogled in mnenje učiteljev kot tudi učencev. Upam, da si bom po koncu empiričnega dela lahko odgovorila na naslednja vprašanja:

- kakšen odnos imajo oboji do avtoritete;
- kakšno vlogo ima avtoriteta po njihovem mnenju v šolah;
- in kako oboji gledajo na avtoriteto ravnatelja.

8.2 OBLIKOVANJE HIPOTEZ

Pri oblikovanju vprašalnika sem sledila hipotezam, ki sem jih uporabila že pri teoretičnem delu, predvsem sem se naslonila na dve hipotezi, in sicer:

- avtoriteta ni zgolj neposredna prisila, lahko je zasnovana tudi na podlagi prijazne vzgoje, ki se vse bolj pojavlja v moderni družbi;
- izvajalčeva avtoriteta je vselej na preizkušnji in je zelo pomembna za uspešno opravljeno delo (na primer: učiteljeva avtoriteta, avtoriteta ravnatelja ...).

Dodala pa bi še eno podhipotezo, ki je v teoretičnem delu sicer nisem posebej izpostavila, sem jo pa omenila v besedilu:

- učenci se bolje počutijo pri učiteljih, ki od njih veliko pričakujejo, kot pri učiteljih, ki jim puščajo prosto pot in ne opredelijo jasno, kaj od njih pričakujejo.

8.3 RAZISKOVALNA METODA

Pri svojem empiričnem raziskovanju sem se odločila uporabiti metodo kvalitativnega intervjuja s polstrukturiranimi vprašanji, saj me je zanimalo mnenje in stališče učiteljev in učencev o avtoriteti. Zaradi tega bi za potrebe svoje diplomske naloge težko uporabila anketo ali katero koli drugo metodo. Vprašanja za intervjuje sem si pripravila že vnaprej, seveda po pregledu obstoječe literature na to temo in po temeljiti obravnavi tematik in problematik teoretičnega dela. Vprašanja oz. podvprašanja pa sem sproti prilagajala in dodajala glede na pridobljene odgovore in odzive. Med intervjujem sem sledila glavnim, že pripravljenim vprašanjem, katerih vrstni red sem prilagajala poteku pogovora, s podvprašanji pa sem dopolnjevala pridobljene podatke in tako dobila tudi več razširjenih odgovorov. Odgovorov nisem imela pripravljenih vnaprej, tako da so izključno rezultat njihovega samostojnega mišljenja. Kako so pogovori dejansko potekali, si je mogoče ogledati v dobesednih prepisih intervjujev (glej prilogo F).

8.4 VSEBINSKI NAČRT ANALIZE

Kot sem že omenila, sem imela za intervjuje že vnaprej pripravljena okvirna vprašanja, kjer me je zanimalo mnenje oz. stališča respondentov o avtoriteti v šolah. Sestavila sem dva vprašalnika (glej prilogo E), in sicer za vsako raziskovalno skupino posebej.

8.4.1 Pregled sestave vprašalnika za učence

Vprašalnik za učence je sestavljen iz 11. okvirnih vprašanj. Na začetku me zanima bolj na splošno, kaj je zanje avtoriteta, nato pa z vprašanji preusmerim njihovo pozornost v razred, saj me zanima razlika med učitelji z avtoriteto in učitelji brez avtoritete. Predvsem me zanima, kateri tip učitelja jim je bolj všeč, ga bolj spoštujejo in je po njihovem »dober« učitelj in seveda kako se potem to pozna pri poučevanju, če je mogoče zaradi tega pouk bolj učinkovit. V nadaljevanju sem se dotaknila še enega vprašanja, in sicer razlike v avtoriteti učitelja danes in v preteklosti. Ker je avtoriteta nekako povezana z disciplino, me zanima, če so v istem razredu med posameznimi učitelji obstajale razlike v disciplini in kakšne sankcije oz. kazni uporabljajo učitelji in v katerih primerih. Potem sledita še vprašanja, ki se nanašata na avtoriteto ravnatelja. Zanima me, če ravnatelji kdaj posredujejo v konflikt med učenci in

učiteljem in kaj storijo v takem primeru, kot tudi to ali predstavlja osebnost ravnatelja večjo avtoriteto na šoli kot učitelj. Čisto na koncu jim bom dala možnost, da se hipotetično postavijo v vlogo učitelja in povedo, kaj bi spremenili v zvezi z avtoriteto.

8.4.2 Pregled sestave vprašalnika za učitelje

Za učitelje vprašalnik sestavlja 15 vprašanj. Prav tako bom začela bolj na splošno, kaj je zanje avtoriteta, nato pa tudi njih z vprašanji preusmerila v razred. Zanima me avtoriteta učitelja danes in v preteklosti; kdo je imel večjo avtoriteto, in tudi če se razlikuje morda sama oblika oz. način avtoritete. Nato bom prešla na njihove osebne izkušnje. Zanima me, kako vsak učitelj posebej vzpostavi avtoriteto v razredu in če zase menijo, da imajo avtoriteto v razredu ali ne. Zanima me tudi, če jim pri tem mogoče pomagajo izkušnje, če je danes kar koli drugače kot pri njihovih začetkih. Nadaljevala bom z vprašanjem, kakšno avtoriteto mora imeti dober učitelj in če sta kakovost ter učinek dela kakorkoli povezana z avtoriteto. Tudi pri učiteljih ne morem mimo disciplinskih težav in sankcioniranja kot tudi ne mimo vloge ravnatelja. Zanima me, če so morali kdaj prositi za pomoč ravnatelja in kakšno avtoriteto ima ravnatelj do učencev in učiteljev samih. In glede na ves razvoj komunikacijsko-informacijske tehnologije bom postavila tudi vprašanje, kako vpliva informacijska tehnologija na avtoriteto učitelja, če se je kaj spremenilo v tem smislu. Na koncu pa ravno tako na splošno še mnenje o tem, če so nujne kakšne spremembe na področju avtoritete in kako bi jih oni osebno uresničili.

8.5 METODOLOŠKO-TEHNIČNI POTEK ANALIZE

Izbrala sem dve skupini respondentov, in sicer učitelje in učence. Vseh skupaj sem jih intervjuvala 9, od tega 5 učencev in 4 učiteljice. Vsem sem na začetku povedala, kakšna je tematika moje diplomske naloge, da so dobili približno sliko, o čem bo pogovor potekal. Prostor poteka intervjuja sem jim dala na izbiro, saj je bilo v mojem interesu, da se počutijo sproščene. Intervjuji so potekali v večini na njihovih domovih, razen ravnateljice, s katero sva se pogovarjali na njenem delovnem mestu, in ene študentke, ki je prišla raje k meni domov. Pri učencih sem se odločila za dijake in študente, ker se mi je zdel sestavljeni vprašalnik preveč zahteven, da bi vključila tudi osnovnošolce. Od 5. učencev, starih od 17 do 24 let, sta 2 fanta in 3 dekleta, od tega so 3 dijaki in 2 študentki (brucka in absolventka). Več težav sem

imela pri izvajanju intervjujev z učenci, njihovi odgovori so bili na splošno krajši, medtem ko so se učitelji bolj razgovorili, kar pa je tudi bilo za pričakovati glede na njihove izkušnje in predhodno pedagoško znanje o obravnavani temi. Pri izboru učiteljev sem pazila na to, da ne poučujejo vsi na eni šoli, in da poučujejo na različnih stopnjah (od razrednega pouka do srednje šole). Medtem ko pri učencih podam le pomembnejše demografske podatke, se mi pri profesorjih zdi pomembno posredovati celotni naziv skupaj z imeni, v kar so tudi privolili. Intervjuje sem izvedla s profesoricami različnih strok iz treh šol na območju Koroške, med njimi sem si izbrala tudi eno že upokojeno profesorico, ki bo še lažje opisala kronološke spremembe v zvezi z avtoriteto. Profesorice, ki sem si jih izbrala za pogovor so naslednje:

- prof. Danica Navotnik (razredni pouk, osnovna šola Mežica);
- prof. Marija Rizman (matematika in fizika, osnovna šola Črna na Koroškem);
- prof. Ivanka Stopar (angleški in slovenski jezik, srednja šola Ravne na Koroškem, ravnateljica);
- prof. Kristina Šket-Travnekar (biologija in kemija, osnovna šola Mežica, upokojenka).

Večjih težav pri izvajanju intervjujev nisem imela, pogovori so potekali gladko brez morebitnih zapletov. Vseh 9 pogovorov pa sem posnela na diktafon in jih kasneje dobesedno prepisala. Ti prepisi so dodani na koncu diplomske naloge v prilogi (glej prilogo F). Ker so prepisi v pogovornem jeziku s primesmi koroškega narečja in slenga, sem določene besede, za katere sem domnevala da so težje razumljive, razložila v oglatih oklepajih.

8.6 ANALIZA IN INTERPRETACIJA EMPIRIČNIH PODATKOV

Odgovore bom analizirala v dveh sklopih, tako kot sem jih tudi izvajala. Obe skupini akterjev avtoritetnega odnosa bom obravnavala posamično, ker so bili tudi vprašalniki prilagojeni glede na to.

8.6.1 Analiza intervjujev z učenci

Večina učencev opredeljuje avtoriteto kot obojestransko spoštovanje. Učitelje z avtoriteto dojemajo kot stroge, samozavestne, hkrati pa tudi poštene, pravične, dosledne,

prilagodljive in potrpežljive. Učiteljev z avtoriteto ne povezujejo s strahospoštovanjem, odgovorili so, da so jim bolj všeč le-ti, z izjemo ene respondentke, ki se je na začetku opredelila, da so ji bolj všeč učitelji brez avtoritete ker: » ... je pač bolj zabavno, saj ne težijo zaradi vsake malenkosti«, ampak tekom pogovora je tudi ta deloma spremenila to mnenje, saj je dejala: » ... tk, da zmeram pa le niso tisti brez avtoritete boljši«. Po mnenju učencev avtoritetni učitelji bolj obvladajo snov kot tudi položaj v razredu, znajo postaviti meje toleriranja, od katerih ne odstopajo, in s tem dosežejo red in disciplino, hkrati pa se znajo tudi zabavati, kadar je za to primeren čas. Čisto vsem se zdijo učinkovitejši, ker se pri njih več naučijo, že zaradi tega ker sodelujejo pri pouku in redno pišejo domače naloge. Vsi respondenti bolj spoštujejo učitelje z avtoriteto, spoštovanje pa kažejo s tem, da pri njihovih urah dajo mir, jih ubogajo, poslušajo, so do njih vljudni in prijazni, skratka pri njih se vedejo v skladu s pričakovanji. »Dober učitelj« je zanje učitelj, ki ga spoštujejo, ki ima avtoriteto, ampak takšno da se ga ne bojijo, ne sme biti prestrog, temveč pravičen in razumevajoč.

Vsi menijo, da imajo učitelji danes manjšo avtoriteto, kot so jo imeli včasih. Vendar je avtoriteta v preteklosti temeljila na strahu, učitelji so bili strožji, učence so tudi pretepali, medtem ko jim danes ne morejo nič. Ena izmed dijakinj je manjšo avtoriteto v današnjih dneh povezala s slabšo vzgojo otrok in s pomanjkanjem spoštovanja do učiteljev.

Iz razgovorov z učenci je razbrati, da sta disciplina in red v razredu premosorazmerna z avtoriteto, saj se razred z istimi posamezniki obnaša čisto različno pri posameznih profesorjih. Pri nekaterih si dovolijo čisto vse in je zaradi nereda pouk moten, medtem pa pri profesorjih z avtoriteto ista enota učencev sodeluje z učiteljem. Ta obojestranska komunikacija omogoča kakovostnejši pouk. Učenci hitro ugotovijo, kje so meje posameznega učitelja in tem mejam tolerance se potem vedno znova približujejo.

Tehnike kaznovanja, ki jih učitelji uporabljajo pri disciplinskih težavah, so naslednje: pisno ocenjevanje znanja, nenapovedano spraševanje, pošiljanje iz razreda z neupravičeno uro, ukor ..., med milejšimi pa so tudi brisanje table za določeno obdobje, dodatna domača naloga in pogovor o težavah skupaj z razrednikom in starši. Ugotavljajo tudi, da kaznovanje ni posebej učinkovito, saj so med kaznovanimi ponavadi eni in isti. Nekateri profesorji se morajo po pomoč zateči k ravnatelju šole, ki ga učenci dojemajo kot najvišjega predstavnika, kot je rekla ena dijakinja, »učiteljevega šefa«, ki ga večinoma videvajo na raznih prireditvah. Bolj kot pedagoške se zavedajo njegove menedžerske funkcije, saj kot je dejal dijak: » ... je glavni za urejanje formalnosti, je bolj za birokracijo in organizacijo«.

Ob koncu sem jim dala možnost, da se zamislijo, kakšni bi sami bili kot učitelji. Prišla sem do spoznanja, da pedagoški poklic dojemajo kot zahtevnost, za katero je potrebno veliko

potrpežljivosti. Zaradi tega se večina ne bi odločila za poklic učitelja, če pa bi okoliščine tako nanesle, bi si vsi želeli biti avtoritativni učitelji, ki bi že takoj na začetku postavili meje in pravila. Resnično upam, da bi jim to tudi uspelo, če bo življenjska pot katerega izmed intervjuvanih učencev slučajno pa le zanesla v pedagoški poklic.

8.6.2 Analiza intervjujev z učitelji

Avtoriteto opredeljujejo kot stanje oz. situacijo, v kateri te učenci poslušajo, razumejo in hkrati sprejemajo tvojo razlago, da enostavno delajo po tvojih navodilih. Kot pravi ga. Rizman: »Avtoriteta za mene je to, da ko te vidijo, te pozdravijo, ampak jim ti odzdraviš in tudi pričakujejo, da jim boš odzdravil in da si ti vljuden do učencev, ker to je tisti osnovni pogoj, da sploh si avtoriteta«. Hkrati jo torej dojemajo kot demokratičen odnos, kot vzajemno spoštovanje. V takem primeru si učenci upajo tudi sodelovati in z vprašanji iskati odgovore, seveda takrat ko je za to primeren čas. Zanje avtoritete ne predstavlja učitelj brez napak, kajti tudi učitelji so namreč samo ljudje. Pomembno je, da svoje napake in zmote priznajo, saj se s tem, ko priznajo, da veliko vedo, vendar pa ne vsega, po mnenju Stoparjeve učiteljeva avtoriteta ohranja.

Dejstvo, da so imeli učitelji v preteklosti večjo avtoriteto v razredu, pa povezujejo z različnimi dejavniki, med njimi je tudi strahospoštovanje, ki ga danes ni več toliko. Tudi mladi so drugačni, kot so bili pred leti, medgeneracijske razlike in konflikti so vedno večji, otroci se vedno bolj zavedajo pravic, pozabljajo pa na dolžnosti. Tehnike dela z mladimi se z leta v leto spreminjajo, z njimi se je potrebno vedno več pogovarjati in jih učiti tudi z vzgledom in ne samo besedo. Kot pravi ga. Stoparjeva: » ... ko dijaki enkrat pogruntajo, da eno govoriš, drugo pa delaš, takrat avtoriteta gre po zlu«. Ga. Navotnik pa meni, da so jih včasih bolj spoštovali zato, ker so imeli večji ugled v družbi. Na primer: pred leti so bili učitelji poleg duhovnikov najbolj izobraženi in so zaradi tega imeli večjo avtonomijo na svojem področju.

Tudi sam način dela se je bistveno spremenil. Kot ugotavljajo profesorice, je na začetku njihovih karier bil v splošni rabi frontalni nastop, bilo je klasično, katedrsko poučevanje, kjer je učitelj dajal oz. posredoval, učenci pa so prejeli. Danes pa je vedno več medsebojne komunikacije, organiziranega dela v skupinah, samostojnega dela in kasneje poročanja, s čimer vadijo in utrjujejo tudi govorno nastopanje, ki je vedno bolj pomembno v času novega tisočletja. Tudi vloga učitelja se je spremenila, kot lahko razberemo iz besed

Rizmanove, ki pravi: »Žal nam vedno bolj primanjkuje časa za vzgajanje zato, ker smo administratorji ... vse mora biti papirna vojna«. Slednja pravi tudi, da so dobili starši preveliko moč odločanja, kar posledično ruši avtoriteto celotnega šolskega sistema.

Za vzpostavitev avtoritete ne obstaja formuliran obrazec, po katerem bi učitelji delovali, zato si jo vsak ustvari na njemu lasten način. Enotni so si, da je potrebno takoj na začetku postaviti meje, takoj na začetku je treba povedati pravila in se jih tekom šolskega leta tudi držati. Pomembno se jim zdi, da si pravičen, strog in spoštljiv. Vzpostaviti je treba ravnovesje, da ne hodijo z odporom v šolo in se hkrati tudi zavedajo, da pa le niso oni glavni in najglasnejši v razredu. Kako pa vse to doseči, je odvisno od vsakega učitelja posebej kot tudi od otrok, ki jih poučuje. Z nekaterimi je potrebno delati prijateljsko, kot da si njihova druga mama, medtem pa drugi zahtevajo malo ostrejši nastop. Strinjajo se, da je avtoriteta vsekakor nujna, brez nje je nemogoče oz. zelo težko delati. Otroci morajo vedeti, kdo ima glavno besedo in kdo dejansko vodi proces izobraževanja. »Dober učitelj« je učitelj s pravo avtoriteto, ki spoštuje tako medsebojne dogovore kot učence same, je dosleden, pošten, obvladuje snov, prihaja pripravljen v razred in ima rad svoje učence, rad v smislu, da jim hoče dobro. Takšnega učitelja potem učenci spoštujejo in mu zaupajo.

Pri reševanju disciplinskih težav je danes po šolah na voljo vedno več strokovne pomoči: pedagogi, socialni pedagogi, psihologi, sociologi ..., ki skupaj z učitelji skušajo poiskati najprimernejši pristop do posameznih tako imenovanih »težavnih učencev«. Kar se tiče samega sankcioniranja profesorice ugotavljajo, da je še najboljši individualen pogovor najprej s samimi učenci, kasneje pa tudi z njihovimi starši. Če to še vedno ne pomaga, imajo na voljo opomine in ukore, v skrajni sili tudi izključitev (na srednji šoli) in prešolanje otroka (v osnovni šoli). Stoparjeva je lepo dejala: »Naš šolski sistem je naravnani k sankcijam in drugače ne gre. Meni se zdijo te sankcije dostikrat seveda odveč, ampak nimaš v rokah ničesar drugega, ostajaš bos. Kadar dijak nikakor na noben način ne sprejme niti nasveta niti opozorila, potem pa seveda te sankcije so kot skrajno sredstvo«, dodaja pa tudi: »Jaz sem proti sankcijam, proti represiji, jaz sama si želim šolo modernega tipa, kjer bodo dijaki uspešni, kjer bodo zadovoljevali vse tiste svoje človeške potrebe, ki jim bodo dajale torej možnost biti srečni, zadovoljni. ... Šola tretjega tisočletja bi morala bit pravzaprav šola, v kateri bi učitelji dijakom samo pomagali organizirati delo, brez posebne prisile, v manjših skupinah z modernimi pristopi in pa z raziskovalnim delom«.

Pri reševanju disciplinskih težav pa intervjuvanim profesoricam še nikoli ni bilo potrebno klicati ravnatelja šole, čeprav pravijo, da se to pri nekaterih učiteljih dogaja. Odvisno je tudi od ravnatelja do ravnatelja, kako ukrepa v takih primerih. Vsekakor pa jim

ravnateljji pomagajo z nasveti in idejami, nikoli pa jim ne ukazujejo, kako ravnati v posameznih situacijah, jim torej prepuščajo avtonomno odločanje.

Profesorice ne vidijo direktne povezave med avtoriteto in vse bolj razširjeno komunikacijsko-informacijsko tehnologijo. Nova tehnologija po njihovem mnenju nima vpliva na samo avtoriteto, spremeni pa metode dela. Učitelji bi morali spodbujati otroke, da bi računalnike in internet uporabljali za pridobivanje koristnih informacij in manj za igrice. Učitelji bi prav tako morali slediti novim trendom na tem področju, vsaj toliko, da ostanejo na tekočem in da lahko učence uspešno vodijo med vsemi podatki, ki so jim na razpolago. Internet se je izkazal kot pozitiven in pomemben dodatni medij za uspešno komunikacijo med učenci in učitelji. Aktualen problem zaradi moderne tehnologije pa so težave z mobilnimi telefoni, ki se morajo obravnavati kot osebna lastnina, so zelo moteči in zahtevajo skrajne ukrepe ter kar precej časa in energije, da se ta problem vsaj delno reši.

Glede sprememb, ki bi se morale zgoditi, pa omenjajo predvsem preveč številne razrede. Zgornja meja bi naj bila okrog dvajset otrok, tako bi se lažje in kakovostnejše delalo. Spremeniti bi se morala tudi splošna družbena miselnost, »da bi družba znanju dala tisto mesto, ki ga mora imet, pa tudi učiteljskemu poklicu« kot pravi ga. Stopar. Po njenih besedah je učiteljski poklic postal preveč postranskega pomena in to bi se moralo temeljito spremeniti. Pravi namreč: »saj če ne bo naša družba vlagala v znanje, v pridobivanje zdrave generacije, zdrave mislim mentalno, duševno in tudi kar se tiče oborožene z načinom, kako priti do znanja, če take generacije ne bomo imeli, je za našo državo, ki je tako majhna, za naš narod, res vprašljivo, kaj se bo v prihodnosti dogajalo«.

8.7 SINTEZA EMPIRIČNEGA DELA

Na podlagi kvalitativnih intervjujev, ki sem jih izvedla, lahko potrdim hipotezi in podhipotezo, ki sem si jih pred izvedbo zastavila. Današnji učitelji dejansko uporabljajo otroku prijaznejše metode dela, ampak hkrati vzpostavijo avtoriteto. Seveda le-ta temelji na spoštovanju, upoštevanju, poslušanju in nikakor ne na strahospoštovanju. Avtoritete ne dojemajo kot možnost prisile, da te nekdo uboga, temveč kot demokratičen medsebojni odnos, v katerem so hkrati še vedno jasno opredeljene vloge in funkcije. Za avtoriteto se je potrebno potruditi na samem začetku vzpostavitve odnosa in jo nato tudi konstantno ohranjati, le v tem primeru te bodo učenci sprejeli, ti podelili status avtoritete, ti zaupali in se ob vsem tem tudi dobro počutili.

ZAKLJUČEK

Ob analizi literature in pisanju diplomske naloge o vlogi avtoritete v edukacijskem procesu sem prišla do pričakovanega zaključka. V fenomenu avtoritete je zaznati kompleksno problematiko vzgoje, ki je razpeta med razvojem otrokovih potencialov oz. njegovo identiteto in manipulacijo, s katero vodimo otroka k želenemu cilju.

Preverila sem vse tri delovne hipoteze in jih lahko z gotovostjo potrdim. Ugotovila sem, da je edukacija odločilno povezana z avtoriteto, saj se le ob primerni avtoriteti oblikuje za družbo primerna osebnost posameznika. Avtoriteta tudi ni zgolj neposredna prisila, prav tako je lahko zasnovana na prijaznosti in odpovedi kaznovanja, kot je značilno za avtoriteto nove dobe. Je pa nujno potrebna v vzgoji in je ni mogoče ukiniti, spreminjajo se lahko le njene pojavne oblike.

Model prijazne vzgoje temelji na ideji, da represija zatira, svoboda pa osvobaja! Ugotovitve pa so drugačne. Vsaka vzgoja temelji na avtoriteti, vendar se v permissivnih, prijaznih vzgojnih konceptih avtoriteta zgolj prikrije in ima zaradi tega mnogo večjo moč. Avtoriteta je prisotna v še tako svobodni vzgoji, zato je nesmiselno iskati model neavtoritarne vzgoje, ker se v tem primeru avtoriteta le potlači, skrita oz. anonimna avtoriteta pa je, kot sem ugotovila, še močnejša in nevarnejša. Prikrita avtoriteta je vezana na permissivni model vzgoje, ki teži k vzgoji s pozitivnimi sredstvi, brez omejitev, brez ukazovanja. Vendar pa ob natančnejši analizi strokovnjaki ugotavljajo, da avtoriteta obstaja še naprej, a se skriva za prijaznostjo. Vzgajanje naj bi potekalo tako, da otrok tega ne bi opazil. Neuporaba kazni in nedirektna reakcija na to kar otrok naredi narobe, pa sta lahko mnogo težje razumljivi za otroka.

Do skrite avtoritete v vzgoji lahko pride nehote ali pa zavestno. Nehote takrat, ko želijo otroka čim manj omejevati in ga vzgajati v popolni svobodi. Edini način tega pa vidijo v ukinitvi avtoritete, vendar le-to zgolj potlačijo. Zavestno pa lahko izkoristijo anonimno avtoriteto, če želijo izkoristiti moč skrite avtoritete z manipuliranjem in nadzorom nad vzgojnim okoljem.

Učinek permissivnih vzgojnih praks je ravno obraten od pričakovanega. Kot sem ugotovila, mnogi avtorji poudarjajo, da je produkt takšne vzgoje patološki narcis z močno ponotranjeno iracionalno avtoriteto in težnjo po ugajanju okolici.

Problem avtoritarne in permissivne vzgoje se je pokazal pri dvema razsvetljenskima mislecema, Kantu in Rousseauju. Kant se je zavzemal za vzgojo moralno svobodne oz. avtonomne osebnosti, ki je mogoča le s sposobnostjo odrekanja trenutnemu ugodju, kar

dosežemo s strogo disciplinsko vzgojo, s poudarkom, da otroku s strogostjo ne smemo zlomiti volje, ampak le okrepiti. Na tak način se bo človek na podlagi kritičnega umnega razsojanja podredil moralnim pravilom in začel razmišljati s svojo glavo. Rousseau pa opozori, da se otroci, ki jih vzgajajo pretrdo, v puberteti začno upirati vzgojiteljevim vzgojnim idealom, uprejo se zunanji avtoriteti, medtem ko se permissivno, svobodno vzgojen človek prostovoljno in brezpogojno podredi volji svojega vzgojitelja. Verjame, da so vsakemu otroku prirojene instance vesti, razuma in volje, naloga vzgoje pa je, da otroka podredimo temu notranjemu glasu vesti, kar je mogoče s popustljivo vzgojo, temelječo na nadzoru in prikritem vodenju otroka ter dobro preiščeni konstrukciji vzgojnega okolja.

Tudi za avtoriteto v razredu je značilno, da jo mora učitelj vedno znova vzpostaviti, saj mu le-ta ni vnaprej dana in ni njegova večna lastnost. Lahko se zgodi, da jo izgubi, če je ne vzpostavlja vedno znova, in takrat so izničeni vsi pogoji za uspešen pouk. Že Gogala je dejal, da mora imeti učitelj osebno avtoriteto, imeti mora pedagoški eros, otroke mora imeti rad in do njih razviti topel čustven odnos, rad mora imeti tudi svoje delo, le tako bo vzpostavil notranjo avtoriteto, ki je nujno potrebna za uspešen pouk. Avtoriteta je neločljivo povezana s pedagoškim erosom, ki omogoča in zagotavlja stik obeh akterjev (gojenca in vzgojitelja) v odprtem in enakovrednem odnosu, ki temelji na zaupanju, naklonjenosti, predanosti, vzajemnosti in potrpežljivosti.

Če bo šola želela rešiti vzgojno problematiko, se bo morala prilagoditi aktualnim spremembam prevladujočega družinskega in širšega družbenega socializacijskega načina. Le tako bo izpolnjevala pogoj za učinkovito izobraževalno funkcijo. Zavedati se je treba, da naloga izobraževalno-vzgojnih sistemov ni samo poučevanje, temveč tudi (tukaj bi citirala Židanovo, ki mi je na enem izmed posvetov dejala, kaj je ena izmed nalog izobraževalno-vzgojnega sistema) »usposabljanje za uspešne državljane v globaliziranih družbenih praksah«.

Otrokovo podrejanje avtoriteti samo po sebi ni škodljivo in je tudi nujno potrebno. Otrok sam dodeli avtoriteto vzgojitelju. Ker so mislili, da je avtoriteta škodljiva, so ljudje opustili represivno obliko in uveljavili permissivne vzgojne ukrepe. Pri tem so pozabili na dejstvo, da avtoriteta otroku pomeni občutek varnosti in zaupanja. Lažje se mu je podrediti avtoriteti, kot samostojno razmišljati. Pri otroku to še bolj velja, ker še ni razvit. Če mu damo svobodo, je to zanj ravno tako nasilje kot represivni vzgojni stil, ki izhaja iz negativnih vzgojnih ukrepov (stroge discipline in kaznovanja).

Brez avtoritete je lahko več škode kot koristi. Posameznik se lahko uveljavi kot svoboden in avtonomen subjekt šele prek določenega pritiska oz. prisile, ki se kaže v obliki avtoritete v edukaciji. Avtoriteta v pravi obliki se torej ne kaže kot ovira v razvoju osebnosti,

ampak kot spodbujevalec oblikovanja pozitivne samopodobe posameznika. Avtoriteta je zelo pomembna, da se posameznik ob svobodnem odločanju nauči upoštevati svoje potrebe in želje kot tudi potrebe in želje okolja, da se nauči prilagajati. Pomembna pa je tudi za posameznikovo pozitivno duhovno življenjsko rast.

Če se za konec ozrem še nekoliko v prihodnost in pomislim, kaj bo z avtoriteto v prihodnje, kakšne bodo spremembe na tem področju, bi rekla, da bo postal pomemben najnovejši koncept, ki velja tudi za najprimernejšega v postmodernizmu, to je tako imenovana samoomejitvena avtoriteta, ki upošteva oba sklopa otrokovih razvojnih potreb. Najprej upošteva potrebo po varnosti in ljubezni, iz katere izhaja otrokova zahteva po podrejanju avtoriteti in nato potrebo po osvobajanju in postopnem ukinjanju avtoritarne navezanosti. Samoomejitveno avtoriteto naše življenje v EU že skoraj zahteva in bo ta koncept v prihodnosti gotovo postal nepogrešljiva praksa.

V modernem svetu, kjer so vse bolj vidni globalizacijski procesi, je zelo pomembno, da se v edukaciji med sabo prepletajo klasična, »virtualna« in samoomejitvena avtoriteta. Ob pravem razmerju med njimi posamezniki postanejo samostojni in neodvisni ter pripravljeni na življenje. Šepetanja in pričakovanja, da bosta znanost in tehnika izpodrinili človeški faktor v izobraževalno-vzgojnem sistemu, so kljub poplavi virtualnih možnosti še vedno veliko bližje iluziji in utopiji kot stvarnosti in resničnosti.

LITERATURA

A) SAMOSTOJNE PUBLIKACIJE

1. Andolšek, Stanislav (2003): DRUŽBENI ODNOS KOT PROCES (IZ)MENJAVE. Znanstvena knjižnica (Fakulteta za družbene vede), Ljubljana.
2. Apple, Michael W. (1992): ŠOLA, UČITELJ IN OBLAST. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
3. Aries, Philippe (1991): OTROK IN DRUŽINSKO ŽIVLJENJE V STAREM REŽIMU. Studia humanitatis (ŠKUC, Filozofska fakulteta), Ljubljana.
4. Bergant, Milica (1970): TEME IZ PEDAGOŠKE SOCIOLOGIJE. Cankarjeva založba, Ljubljana.
5. Bergant, Milica (1994): NOVE TEME PEDAGOŠKE SOCIOLOGIJE IN SOCIOLOGIJE REFORME ŠOLANJA. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
6. Bluestein, Jane (1997): DISCIPLINA 21. STOLETJA. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
7. Brajša, Pavao (1993): PEDAGOŠKA KOMUNIKOLOGIJA. Glotta Nova, Ljubljana.
8. Brajša, Pavao (1995): SEDEM SKRIVNOSTI USPEŠNE ŠOLE. Doba, Maribor.
9. Bunc, Stanko (1967): SLOVAR TUJK. Založba Obzorja, Maribor.
10. Chelsom-Gossen, Diane (1993): RESTITUCIJA: PREOBRAZBA DISCIPLINE V ŠOLAH. Regionalni Izobraževalni Center, Radovljica.
11. Ciglar, Tone (1992): VZGAJAJMO BREZ NASILJA. Katehetski center-Knjžice, Ljubljana.
12. Fromm, Erich (1970): ZDRAVA DRUŽBA. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
13. Fromm, Erich (1984): AVTORITET I PORODICA. Naprijed, Zagreb.
14. Fromm, Erich (1987): ČLOVEKOVO SRCE. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
15. Fullan, Michael in Andy Hargreaves (2000): ZA KAJ SE JE VREDNO BORITI V VAŠI ŠOLI. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
16. Glasser, William (1994a): DOBRA ŠOLA: VODENJE UČENCEV BREZ PRISILE. Regionalni Izobraževalni Center, Radovljica.
17. Glasser, William (1994b): UČITELJ V DOBRI ŠOLI. Regionalni Izobraževalni Center, Radovljica.

18. Giddens, Anthony (2000): TRETJA POT: OBNOVA SOCIALNE DEMOKRACIJE. Orbis, Ljubljana.
19. Golob, Martina (2002): MEDIJI IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM: diplomsko delo. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
20. Kodelja, Zdenko (1995): OBJEKT VZGOJE. Krtina, Ljubljana.
21. Krek, Janez (1995): BELA KNJIGA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU V REPUBLIKI SLOVENIJI. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
22. Kroflič, Robi (1997): AVTORITETA V VZGOJI. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
23. Kroflič, Robi (1999): MED POSLUŠNOSTJO IN ODGOVORNOSTJO. Založba Vija, Ljubljana.
24. Lacan, Jean Jacques (1988): ETIKA PSIHOANALIZE. Delavska enotnost, Ljubljana.
25. Lipužič, Boris (1999): IZOBRAŽEVANJE V ZANKAH GLOBALIZACIJE. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
26. Locke, John (1986): SOME THOUGHTS CONCERNING EDUCATION. Clarendon press Oxford, New York.
27. Marentič-Požarnik, Barica (1978): PRISPEVEK K VISOKOŠOLSKI DIDAKTIKI. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
28. Marinček, Antonija (2000): VZGOJA ZA DRUŽINO, OSEBNOSTNA VZGOJA, VZGOJA ZA ŽIVLJENJE. Cilian, Celje.
29. Markončič, Mateja (2002): VPLIV GLOBALIZACIJSKIH PROCESOV NA IZOBRAŽEVANJE: diplomsko delo. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
30. Miller, Alice (1992): DRAMA JE BITI OTROK. Založba Tangram, Ljubljana.
31. Možina, Tanja (2003): KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU. Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.
32. Musek, Janek (1993): OSEBNOST IN VREDNOTE. Educy, Ljubljana.
33. Novak, Bogomir (1995): ŠOLA NA RAZPOTJU. Didakta, Radovljica.
34. Peček, Mojca (1998): AVTONOMNOST UČITELJEV NEKDAJ IN SEDAJ. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
35. Pediček, Franc (1994): EDUKACIJA DANES. Založba Obzorja, Maribor.
36. Plevnik, Tatjana (2001): ZELENA KNJIGA O IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV V EVROPI. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana.
37. Pšunder, Mateja (2004): DISCIPLINA V SODOBNI ŠOLI. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

38. Rousseau, Jean Jacques (1997): EMIL ALI O VZGOJI. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
39. Salecl, Renata (1991): DISCIPLINA KOT POGOJ SVOBODE. Krt, Ljubljana.
40. Svetina, Janez (1990): SLOVENSKA ŠOLA ZA NOVO TISOČLETJE. Didakta, Radovljica.
41. Šumič-Riha, Jelica (1995): AVTORITETA IN ARGUMENTACIJA, Analecta, Ljubljana.
42. Todić, Tanja (2005): RAVNATELJ: PEDAGOG IN/ALI MANAGER: diplomsko delo. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
43. Verbinc, France (1979): SLOVAR TUJK. Cankarjeva založba, Ljubljana.
44. Zalokar-Divjak, Zdenka (1996): VZGOJA JE ... NI ZNANOST. Educy, Ljubljana.
45. Žorž, Bogdan (2002): RAZVAJENOST: RAK SODOBNE DRUŽBE. Mohorjeva družba, Celje.
46. Žorž, Bogdan (2005): S PRAVIMI VPRAŠANJI DO REŠITVE VZGOJNIH ZADREG. Ognjišče, Koper.

B) ČLANKI

1. Althusser, Louis (1980): »Ideologija in ideološki aparati države«. V: Skušek-Močnik, Z. (ur.): IDEOLOGIJA IN ESTETSKI UČINEK. Cankarjeva založba, Ljubljana, str.35–100.
2. Autor, Oskar (1989): O TEORETSKOSTI PEDAGOGIKE. Sodobna pedagogika, let.40, št.7–8, str.344–347.
3. Bahovec-Dolar, Eva (1990): »Podobe avtoritete pri Rousseauju: gospostvo, vzgoja, analiza«. V: Bahovec Dolar, E., Kodelja, Z. in P. Zgaga (ur.): TEORIJA VZGOJE: MODERNA ALI POSTMODERNA? Šolsko polje 3, Studium Generale Univerze v Ljubljani, Ljubljana, str.28–39.
4. Bahovec-Dolar, Eva (1992): »Avtoriteta in vzgoja«. V: Bahovec-Dolar, E. (ur.): VZGOJA MED GOSPOSTVOM IN ANALIZO. Krt, Ljubljana, str.7–21.
5. Baskar, Bojan (1990): »Nekaj pripomb k Foucaultovemu umevanju vzgoje«. V: Bahovec Dolar, E., Kodelja, Z. in P. Zgaga (ur.): TEORIJA VZGOJE: MODERNA

- ALI POSTMODERNA? Šolsko polje 3, Studium Generale Univerze v Ljubljani, Ljubljana, str.40–44.
6. Bergant, Milica (1986): PERMISIVNA IN LAISSEZ–FAIRE ALI VSE DOPUŠČAJOČA VZGOJA. *Sodobna pedagogika*, let.37, št. 1–2, str.7–15.
 7. Bole, Franc (2000): KLOFUTA JE LAHKO IZ LJUBEZNI, Z ZAVEDANJEM, DA IMAMO OTROKA RADI. *Ognjišče*, let.36, št.11, str.4–5.
 8. Gaber, Slavko (1995): »*Beli knjigi na pot*«. Spremnna beseda k Krek J., BELA KNJIGA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU V REPUBLIKI SLOVENIJI. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, str.5–9.
 9. Govc, Anita (2005): VODENJE VSE POMEMBNEJŠE. *Šolski razgledi*, let.56, št.12, str.4.
 10. Horkheimer, Max (1976): AVTORITETA IN DRUŽINA. *Problemi – Razprave*, let.14, št.163–168, str.1–29.
 11. Ivanetič, Nina (1999): AVTORITETA UČITELJA DANES. *Pedagoška obzorja*, let.14, št.5–6, str.323–334.
 12. Janež, Nevenka (1998): »*Vzgoja je skupna naloga staršev in vzgojiteljev*«. V: Žerovnik, A. (ur.): DRUŽINA – ŠOLA. Založba Družina in Pedagoški inštitut, Ljubljana, str.319–322.
 13. Javornik, Marija in Mojca Šebart (1991): O VLOGI UČITELJA V PEDAGOŠKEM PROCESU. *Sodobna pedagogika*, let.42, št. 1–2, str.27–37.
 14. Kant, Immanuel (1988): O PEDAGOGIKI. *Problemi – Šolsko polje*, let.26, št.11, str.147–158.
 15. Kodelja, Zdenko (1990): »*Lockova avtoriteta v imenu razuma in paradoks tolerantnosti*«. V: Bahovec Dolar, E., Kodelja, Z. in P. Zgaga (ur.): TEORIJA VZGOJE: MODERNA ALI POSTMODERNA? Šolsko polje 3, Studium Generale Univerze v Ljubljani, Ljubljana, str.45–60.
 16. Kolenc, Janez (1998): »*Vključevanje staršev v šolsko vzgojo in izobraževanje*«. V: Žerovnik, A. (ur.): DRUŽINA – ŠOLA. Založba Družina in Pedagoški inštitut, Ljubljana, str.53–72.
 17. Kovač, Edvard (2000): PERSONALIZEM STANKA GOGALE. *Sodobna pedagogika*, let. 51, št.5, str.108–121.
 18. Kroflič, Robi (1991): O AVTORITETI NEKOLIKO DRUGAČE. *Sodobna pedagogika*, let. 42, št. 3–4, str.148–155.

19. Kroflič, Robi (1993): JE SMISELNA NEAVTORITARNA VZGOJA KOT VZGOJA POSTMODERNE DOBE. *Nova revija*, let.12, št. 129/130, str.89–100.
20. Kroflič, Robi (2000): AVTORITETA IN PEDAGOŠKI EROS – TEMELJNA KONCEPTA GOGALOVE VZGOJNE TEORIJE. *Sodobna pedagogika*, let. 51, št. 5, str.56–83.
21. Kroflič, Robi (2000): NARAVNE MEJE VZGOJE V JAVNI ŠOLI (KAJ JE VZGOJA IN KAJ NI?). *Sodobna pedagogika*, let. 51, št. 5, str.28–40.
22. Lasch, Christopher (1992): »*Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete*«. V: Bahovec Dolar, E. (ur.): VZGOJA MED GOSPOSTVOM IN ANALIZO. Krt, Ljubljana, str.182–209.
23. Lojk, Leon (1993): »*Spet o disciplini?*«. Spremna beseda k Chelsom Gossen D., RESTITUCIJA: PREOBRAZBA DISCIPLINE V ŠOLAH. Regionalni Izobraževalni Center, Radovljica, str.5–13.
24. Mencin-Čeplak, Metka (2005): »*Vzgoja za demokracijo in javna šola*«. V: Haček, M. in D. Zajc (ur.): SLOVENIJA V EU: ZMOŽNOSTI IN PRILOŽNOSTI. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str.387–396.
25. Množina, Miran, Bernard Stritih (1992): »*Narcizem kot metafora o drami individuacije nadarjenih, pridnih in ubogljivih ljudi v Zahodni kulturi*«. Esej ob knjigi Miller A., DRAMA JE BITI OTROK. Založba Tangram, Ljubljana, str.155–215.
26. Nemitz, Rolf (1992): »*Družina in šola kot dispozitiv vzgoje*«. V: Bahovec Dolar, E. (ur.): VZGOJA MED GOSPOSTVOM IN ANALIZO. Krt, Ljubljana, str.62–85.
27. Novak, Bogomir (1998): »*Oblikovanje partnerstva med šolo in starši*«. V: Žerovnik, A. (ur.): DRUŽINA – ŠOLA. Založba Družina in Pedagoški inštitut, Ljubljana, str.11–32.
28. Pavlović, Zoran (1999): »*"Samooomejitvena" avtoriteta: ključni element sodobnega koncepta otrokovih pravic?*«. Spremna študija k Kroflič R., MED POSLUŠNOSTJO IN ODGOVORNOSTJO. Založba Vija, Ljubljana, str.123–129.
29. Pergar-Kuščer, Marjanca (2000): GOGALOVO POJMOVANJE UČITELJA KOT OSEBNOSTNEGA ČLOVEKA IN NJEGOVO RAZUMEVANJE SPOŠTOVANJA. *Sodobna pedagogika*, let. 51, št.5, str.160–171.
30. Pogačnik, Marko (2004): »*Vzgoja srca – tri izhodišča za prenovljen koncept vzgoje*«. V: Macura, D. in J. Babšek (ur.): KAKŠNA BO ŠOLA PRIHODNOSTI? Didakta, Radovljica, str.138–142.

31. Pregelj, Damjana (2005): KAKO PRAVILNO VZGAJATI: NEURESNIČLJIVA HARMONIJA. Šolski razgledi, let.56, št.1, str.5.
32. Ramovš, Jože (2002): »Vzgoja za sožitje ali za razvajenost«. Spremnna beseda k Žorž B., RAZVAJENOST: RAK SODOBNE DRUŽBE. Mohorjeva družba, Celje, str.177–182.
33. Resman, Metod (1994): RAVNATELJ IN VIZIJA ŠOLE. Sodobna pedagogika, let. 45, št.3–4, str.122–132.
34. Resman, Metod (2000): ŠOLA IN ŠOLSKA SKUPNOST KOT DEJAVNIKA VZGOJE. Sodobna pedagogika, let. 51, št.5, str.122–141.
35. Rustja, Božo (2005): GOST MESECA PSIHOTERAPEVT BOGDAN ŽORŽ: »Težavam pri vzgoji se ni mogoče izogniti, ker te sodijo v vzgojo samo«. Ognjišče, let.41, št.8, str.8–12.
36. Schmidt, Vlado (1997): »Spremnna beseda o avtorju«. Predgovor k Rousseau J.J., EMIL ALI O VZGOJI. Pedagoška obzorja, Novo mesto, str.5–28.
37. Skalar, Vinko (1986): RACIONALNI IN IRACIONALNI VIDIKI REPRESIVNEGA IN SOCIALNO-INTEGRATIVNEGA VZGOJNEGA STILA. Sodobna pedagogika, let.37, št. 1–2, str.16.
38. Špehar, Sabina (2000): RAVNATELJ OSNOVNE ŠOLE – MENEDŽER ALI PEDAGOŠKI VODJA. Sodobna pedagogika, let. 51, št.4, str.214–228.
39. Turk, Miha (2005): MOJ POGLED: dr. MILAN ZVER. Ognjišče, let.41, št.9, str.36–38.
40. Učman, Iris (1998): »Ravni povezovanja družina – šola«. V: Žerovnik, A. (ur.): DRUŽINA – ŠOLA. Založba Družina in Pedagoški inštitut, Ljubljana, str.129–137.
41. Ule, Mirjana (1990): »Zlom pedagoške iluzije v postindustrijski moderni«. V: Bahovec Dolar, E., Kodelja, Z. in P. Zgaga (ur.): TEORIJA VZGOJE: MODERNA ALI POSTMODERNA? Šolsko polje 3, Studium Generale Univerze v Ljubljani, Ljubljana, str.68–77.
42. Vojska-Kušar, Alenka (1998): »Družina in razvoj otrokove osebnosti«. V: Žerovnik, A. (ur.): DRUŽINA – ŠOLA. Založba Družina in Pedagoški inštitut, Ljubljana, str.263–269.
43. Zupan, Mojca (2005): AVTONOMIJA UČITELJEV: SOODLOČATI IN PREVZETI ODGOVORNOST. Šolski razgledi, let.56, št.12, str.3.
44. Zupančič, Boštjan M. (2004): »Šola, avtoriteta in ustvarjalnost«. V: Macura, D. in J. Babšek (ur.): KAKŠNA BO ŠOLA PRIHODNOSTI? Didakta, Radovljica, str.51–59.

45. Žabjek, Marija (1998): »Sodelovanje med šolo in starši«. V: Žerovnik, A. (ur.): DRUŽINA – ŠOLA. Založba Družina in Pedagoški inštitut, Ljubljana, str.138–141.
46. Židan, Alojzija (2005): »Vzgoja za (evropsko) demokracijo«. V: Haček, M. in D. Zajc (ur.): SLOVENIJA V EU: ZMOŽNOSTI IN PRILOŽNOSTI. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str.375–385.

C) MEDMREŽJE IN OSTALI VIRI

1. Boeree, C. George: ERICH FROMM.
Dostopno na <http://www.ship.edu/~cgboeree/fromm.html> (26. avgust 2005).
2. Boeree, C. George: SIGMUND FREUD.
Dostopno na <http://www.ship.edu/~cgboeree/freud.html> (26. avgust 2005).
3. Gussie, W. in J. Jingeleski (2001): THE EDUCATIONAL THEORY OF JOHN LOCKE.
Dostopno na <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Locke.html> (9. maj 2005).
4. Mazi, Nina (2003): AVTORITETA IN INTEGRITETA, REDKI GOSTJI DANAŠNJE ŠOLE. Dostopno na http://www.delo.si/index.php?sv_path=43,50&id=8281fd2c47032c62c60f5eab07b68e4404&source=Delo (10. julij 2005).
5. Merljak, Sonja (2004): KAKO RAZŠIRJENO JE PRETEPANJE OTROK?
Dostopno na http://www.delo.si/index.php?sv_path=43,50&id=ad31f8a3449b348467a8341ff90ec95304&source=Delo (10. julij 2005).
6. Pintar, Mirjana (2004): ŠOLA PRED KRIZO AVTORITETE. Dostopno na http://www.otrokdruzina.com/stare_%20stevilke/2004/januar/naslovna_tema_4.htm (12. oktober 2004).
7. Podkrižnik, Mimi (2005): RAZVAJENCI SLABO PRIPRAVLJENI ZA ŽIVLJENJE.
Dostopno na http://www.delo.si/index.php?sv_path=43,50&id=f697058e3e63749564535a25bd3b5d3c04&source=Delo (10. julij 2005).
8. Razinger, Matej: OCENA KOT AVTORITETA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU.
Dostopno na http://www.geocities.com/no_copyright/matej_dipl.htm (18. maj 2003).

9. Ribič Hederih, Branka (2004): KAKO VZGAJAMO? Dostopno na http://www.otrokdruzina.com/stare_%20stevilke/2004/Marec/naslovna_tema_4.htm (6. april 2005).
10. Šuligoj, Boris (2005): IT PRODIRA V IZOBRAŽEVANJE. Dostopno na http://www.delo.si/index.php?sv_path=43,50&id=c11ef494e12303b13e125aa6793852f804&source=Delo (10. julij 2005).
11. Židan, Alojzija (2003): PREDAVANJA PRI PREDMETU SOCIOLOGIJA VZGOJE. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
12. (2000): EFFECTS OF GLOBALISATION ON EDUCATION. Dostopno na <http://webtools.cityu.edu.hk/news/newslett/globalisation.htm> (26. oktober 2002).
13. (2000): GLOBALISATION AND EDUCATION. Dostopno na <http://www.ssn.flinders.edu.au/global> (26. oktober 2002).
14. JOHN LOCKE. Dostopno na <http://plato.stanford.edu/entries/locke/> (9. maj 2005).
15. (1999): PEDAGOGIKA. Dostopno na http://anglistika.om-shanti.net/podatki/3_letnik/pedagogika_1998-99.DOC (15. maj 2003).
16. (2003): SPREMEMBA IN DOPOLNITEV VLOG. Dostopno na <http://sio.edus.si/list/3.1/inormat/izobr6.htm> (8. maj 2003).
17. TEORIJA VZGOJE – VPRAŠANJA IN ODGOVORI. Dostopno na <http://www.geocities.com/razrednipouk/teorijavprasanja.html> (17. maj 2003).
18. UČNO POTRJEVANJE MLADOSTI. Dostopno na <http://www.worldzone.net/web/luwigana/intervju/gimmoste.htm> (15. maj 2003).
19. (2004) VEČJA AVTORITETA UČITELJEV V ŠOLAH. Dostopno na http://www.gape.org/geeklog/public_html/article.php?story=20040711232729301&mode=print (12. oktober 2004).
20. VZPOSTAVLJANJE AVTORITETE V RAZREDU. Dostopno na <http://www.geocities.com/razrednipouk/avtoriteta.html> (8. maj 2003).
21. (2002) ZAPISKI: TEORIJA VZGOJE. Dostopno na http://www2.arnes.si/~akralj1/studij/gradivo/teorija_vzg/zapiski.html (6. februar 2003).

PRILOGE

PRILOGA A: Fotografije mislecev

PRILOGA B: Gogala v vlogi predavatelja in zapis iz dnevnika

PRILOGA C: Shema temeljnih nagonov po Freudu (ID, EGO, SUPEREGO)

PRILOGA D: Model za izbiro medijev poučevanja po Kempu

PRILOGA E: Vprašalnika za kvalitativne intervjuje

PRILOGA F: Prepisi kvalitativnih intervjujev z učenci in učitelji

PRILOGA A:
FOTOGRAFIJE MISLECEV



Stanko Gogala (1901 – 1987)



Erich Fromm (1900 – 1980)



Max Weber (1864 – 1920)



Emil Durkheim (1858 – 1917)



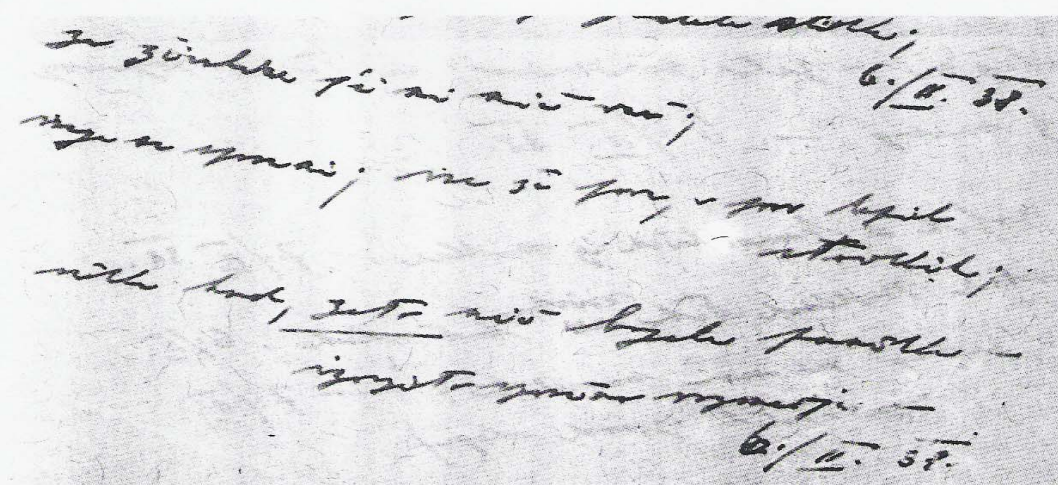
Sigmund Freud (1856 – 1939)

PRILOGA B

GOGALA V VLOGI PREDAVATELJA IN ZAPIS IZ DNEVNIKA



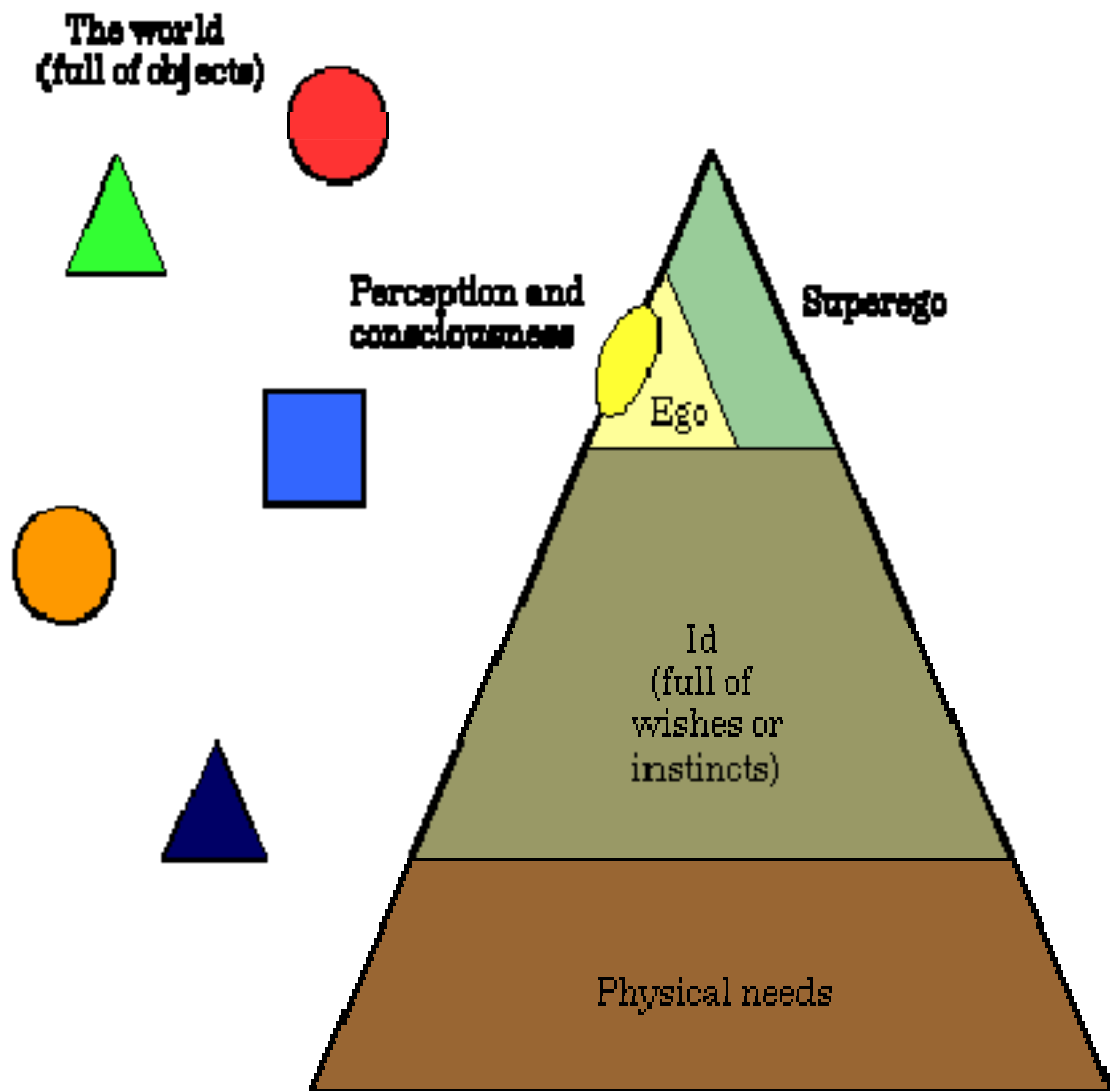
Prof. dr. Stanko Gogala med predavanjem na Bohinjskem tednu (1939) pred cerkvijo Sv. Janeza v Ribčevem Lazu.



Faksimile zapisa iz dnevnika prof. Stanka Gogale, ki ga je prva leta pisal o hčerki Snežni.
(... očka hud, zato nič bogala punčka – izrazito vzročno razmerje – 6./II. 39.)

PRILOGA C:

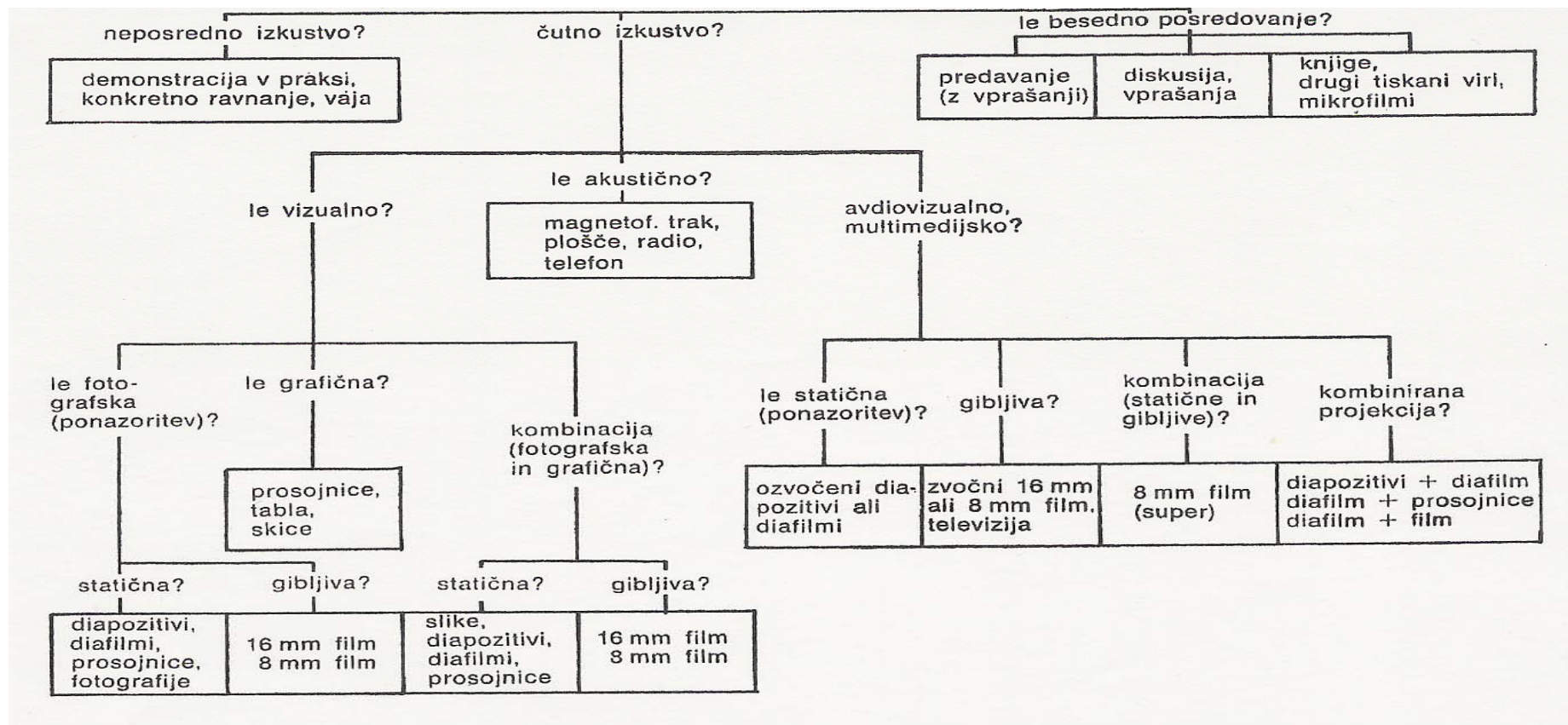
SHEMA TEMELJNIH NAGONOV PO FREUDU (ID, EGO, SUPEREGO)



Vir: C. George Boeree: Sigmund Freud na <http://www.ship.edu/~cgboeree/freud.html>

PRILOGA D

MODEL ZA IZBIRO MEDIJEV POUČEVANJA PO KEMPU



Vir: Marentič-Požarnik (1978): Prispevek k visokošolski didaktiki. Državna založba Slovenije, str.154.

PRILOGA E:

VPRAŠALNIKA ZA KVALITATIVNE INTERVJUJE

a) Vprašalnik za pogovor odprtega tipa (za učence)

DOJEMANJE AVTORITETE S STRANI UČENCEV

1. Najprej me zanima kaj razumete pod pojmom avtoriteta in kaj za vas pomeni, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?
2. Kateri tip učitelja vam je bolj všeč, z avtoriteto ali brez? Zakaj? Pri katerem je pouk bolj učinkovit?
3. Kakšni so učitelji, ki jih učenci bolj spoštujete in na kakšen način kažete to spoštovanje?
4. Kakšen je po vašem mnenju dober učitelj? Kakšno avtoriteto mora imeti?
5. Bi rekli, da imajo učitelji danes v razredu manjšo ali večjo avtoriteto kot včasih?
Utemeljitev!
6. Ali ste pri vseh učiteljih enako disciplinirani ali obstajajo razlike?
7. Ste bili kdaj kaznovani s strani učitelja in na kakšen način?
8. Na splošno kakšne sankcije pa uporabljajo učitelji in v katerih primerih? Ali je kazen učinkovita?
9. Ali kdaj učitelji ob nemirih pokličejo ravnatelja/ravnateljico? Se to pogosto dogaja? Kaj stori ravnatelj v tem primeru?
10. Ali ravnatelj/ravnateljica na vaši šoli predstavlja večjo avtoriteto kot učitelji? Kaj vam predstavlja osebnost ravnatelja?
11. Za konec me še zanima, kaj bi vi spremenili v zvezi z avtoriteto, če bi imeli možnost za en dan biti v vlogi učitelja?

b) Vprašalnik za pogovor odprtega tipa (za učitelje)

DOJEMANJE AVTORITETE S STRANI UČITELJEV

1. Najprej me zanima kaj je za vas avtoriteta in kaj razumete s tem, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?
2. Kako bi vi opredelili, da imajo učitelji danes manjšo ali večjo avtoriteto kot včasih? Utemelji! Ali se mogoče razlikuje tudi oblika oz. način avtoritete med preteklim časom in sedanjim?
3. Na kakšen način pa vi vzpostavite avtoriteto v razredu? Ali imate različne pristope prilagojene posameznikom? Pa bi zase rekli, da imate avtoriteto ali ne?
4. Se je avtoritetni odnos med učitelji in učenci kaj spremenil v času odkar ste vi začeli poučevati? Je bilo pri vaših začetkih kaj drugače kot je danes? Ali vam izkušnje kaj pomagajo pri tem?
5. Menite, da je možno poučevati brez avtoritete? Sta po vašem mnenju kakovost in učinek dela kakorkoli povezan z avtoriteto, ki jo ima učitelj?
6. Kakšen je za vas »dober« učitelj? S kolikšno avtoriteto in kakšno?
7. Na kakšen način se vi osebno spoprijemate z disciplinskimi težavami v razredu? Kako se soočate z upornimi posamezniki?
8. Ali se kdaj zatečete k sankcioniranju in katere prijeme uporabite v tem primeru?
9. Kakšen pa je po vašem mnenju dovoljen okvir znotraj katerega bi naj moderen učitelj izbiral sankcije za »težavne« učence? Kako daleč lahko gre učitelj v tem primeru?
10. Ste se že kdaj morali po pomoč pri disciplini zateči k ravnatelju/ravnateljici šole? Poznate mogoče takšne primere, ko mora posredovati ravnatelj?
11. Bi rekli, da učenci ravnatelja/ravnateljico dojemajo kot večjo avtoriteto od učitelja ali ne?
12. Kakšno avtoriteto pa ima ravnatelj/ravnateljica na vaši šoli v odnosu z učitelji, torej z vami in vašimi kolegi? Ali spodbuja k sodelovanju in k dobrim medsebojnim odnosom?
13. Vam ravnatelj/ravnateljica, kot vodja izobraževalno-vzgojne institucije, kdaj svetuje oz. ukaže kako ravnati v posamezni situaciji?
14. Glede na to, da smo v času komunikacijsko-informacijske tehnologije me zanima kako se vam zdi, da vpliva informacijska tehnologija na avtoriteto učitelja?
15. Za konec me še zanima, če menite, da bi se moralo karkoli v zvezi z avtoriteto v razredu spremeniti in na kakšen način?

PRILOGA F:

PREPISI KVALITATIVNIH INTERVJUJEV Z UČENCI IN UČITELJI

a) PREPISI INTERVJUJEV Z UČENCI

➤ Intervju pod zaporedno številko 1a:

spol: moški

starost: 17 let

status: dijak

Datum: 3.8.2005

Prostor: kuhinja pri njemu doma

Čas začetka intervjuja: 14.01

Anketar: Najprej me zanima kaj razumeš pod pojmom avtoriteta in kaj recimo zate pomeni, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: (smeh) avtoriteta??? Se pravi kaj se smatra za avtoriteto te zanima?

Anketar: Ja!

Respondent: Ja no kk ima eden neko veljavo al pa je nima, al ga poslušajo, al ga ne oziroma kak nastop ima pa to.

Anketar: Kaj pa zate recimo pomeni, da nek učitelj ima avtoriteto drugi pa ne?

Respondent: Ja je že fajn če jo ima. Jo morš imet!

Anketar: In kako se razlikujeta med seboj učitelj, ki jo ima in učitelj, ki je nima?

Respondent: Ja tistga ko jo ima upoštevaš in vse, druge pa ne, jih bolj ignoriraš (smeh).

Recimo tega se bolj bojiš, pa vseeno ima še neka, vseeno imaš rad jih. Ga ne upoštevaš sam zato, ker bi se ga bal, pač odvisno od primera. Eni pač imajo avtoriteto pa so vseeno vredni.

Anketar: Kateri tip učitelja pa ti je bolj všeč, z avtoriteto ali brez?

Respondent: Ufff! Mislim, da jo more imet, men so skor bolj taki všeč.

Anketar: Zakaj?

Respondent: Ker imajo boljši nastop, ful naučijo pa to, Rutar je eden tak, pa tud tisti, a znajo al ne znajo pravijo, da je vredu. Drugač ful strogo deluje, sploh na začetku, sam si pol s časoma vidu, da drugač ni tk strog kot deluje. Sam da eni prvič ko jih imaš tak obraz kažejo, pol se šele izkaže kak je. Na primer pri temu Ruterju moramo obvezno vstat gr in mrno stat, ko stopi v razred. So pa drugi tud, ko so mi všeč. Eden brez je bil tud ful vredu Klobčar, ker je bil tak preprost, vsi smo ga imeli radi, a veš kk vredu je bil, res, lahk si devo [delal] kar si hotel.

Anketar: Pri katerem pa je recimo pouk bolj učinkovit?

Respondent: Ja pri unih ko imajo avtoriteto.

Anketar: Zakaj?

Respondent: Ja vsi moramo devat [delati] pri unih je pa kr tk, bolj pozoren si in morš res sodelovat, ko pri unih brez avtoritete je pa sam nered, vsak po svoje »afne gunca« (smeh).

Anketar: Kakšni pa so učitelji, ki jih učenci na splošno bolj spoštujete in na kakšen način potem pokažete to spoštovanje?

Respondent: Ja skor bolj spoštujemo une z avtoriteto.

Anketar: Na kak način pa učenci potem kažete spoštovanje do njih?

Respondent: Ja mir damo pri pouko, mavo že sam zato, ker se jih bojimo. Že prvi dan recimo eni takoj povejo pravila. Smo imeli eno, a veš ka ti je naredva, gobo oževa [izzela] na buči [glavi].

Anketar: Torej učitelje, ki jih spoštujete se jih hkrati tudi bojite in zato daste mir v razredu?

Respondent: No vseh se pa tud ne bojimo, pri enih je recimo mir tud zato, ker pač znajo z nami delat s humorjem, povejo kak vic se vsi na ves glas režimo, pol je pa neki cajta mir pa poslušamo, kda bo padu nov vic (smeh).

Anketar: Kakšen je po tvojem dober učitelj? Kakšno avtoriteto mora imeti?

Respondent: Da zna nas pritegnit, ka pa js vem. Da ti tud sodeluješ zraven, pa to. Po moje že mora imet avtoriteto, mavo mora bit strog, drugač pa ne morš učit, če ti kr tk tam eden galami [razgraja].

Anketar: Bi rekel, da imajo učitelji danes v razredu manjšo ali večjo avtoriteto kot včasih?

Respondent: Ful manjšo!

Anketar: Zakaj meniš, da so imeli včasih manjšo avtoriteto kot danes?

Respondent: Ka pa js vem! Včasih so jih še topli, pa ka še vse so delali z njimi, ko zdaj nič več. Pač šrajali [kričali] so tud bolj. Zdaj morajo pa učitelji že tud prav ahtat [paziti], saj jih lahk za vsako stvar tožijo. Včasih so pa prfoksi vse lahk devali, pa večje grožnje so od učiteljev dobivali. Zdaj pa že učitelje napadajo na enih šolah se učitelji bojijo otrok.

Anketar: Ali ste pri vas v razredu do vseh učiteljev enaki, ste povsod enako disciplinirani?

Respondent: Aja!!! Geografija, zgodovina tam je bva katastrofa v osnovni šoli. Ka vse smo devali, papirčke metali, se pogovarjali, čigumi [žvečilko] si mu lahk nalepu. Pa enkrat vem, da smo Foni pri slovenščini vrate z žajfi [milom] namazali, pa stole smo z vodo močili.

Anketar: Pa ste to delali pri vseh učiteljih?

Respondent: Ooooo kje pa! Pri enih si še govort nisi upo, ka šele, da bi take treparije [neumnosti] počev, pač pri unih ko smo lahk. Pa to bolj v osnovni, zdaj v srednji pa nekam ne več.

Anketar: Si bili kdaj kaznovan?

Respondent: Ja veš, da so ble posledice.

Anketar: Si bil ti osebno kdaj kaznovan od učitelja?

Respondent: Kazensko sem bil vprašan, ker sem se mu smeju, pa ga je razpizdvo.

Anketar: Na kak način pa na splošno učitelji kaznujejo in v katerih primerih recimo?

Respondent: Ja večkrat v osnovni., če smo kaj naredli je ravnatelj pršu, pa pedagoginja, pa smo meli pogovore pa to. Ena učitelca mi je vse s torbe zdevava, zato ker nisem mel ravnila zraven, pol sn mru pa za kazen celo uro raztavljat svoje predmete, te fore pa res nikol nisn zastopu, še bolj jo je razjezvu, ko sn se smeju zravn. Zdaj v srednji ti pa dajo negativno. Al pa če prehitro greš iz razreda te pol kaznuje tk, da te zapiše v dnevnik naslednjič si pol pa vprašan.

Anketar: Pa so kazni učinkovite?

Respondent: Aja!!! Pa eni itak skoz to delajo. Mavo te že prestraši. Tisti, ko so pa redni pa itak, da se ne ozirajo na to.

Anketar: Ali kdaj učitelji pokličejo na pomoč ravnatelja?

Respondent: Pa tud no, sam ne kaj velko.

Anketar: Kaj pa lahko ravnatelj stori v takem primeru?

Respondent: Nič, mavo lahko naklada. Ja enkrat smo mrli po njegovih navodilah kazensko na hodniku zmrzovali v kratkih hlačah, ker je bva neka telovadba al ka, pa nismo povedli kdo od nas je vrate razbil in pol smo enu uro tam stali, da so nas vsi gledali na hodniku.

Anketar: In kaj je potem sledilo?

Respondent: Ja men se zdi, da se je šel pol un sam javit pedagoginji, ko je vidu, da ne bo kaj.

Anketar: Ali ravnatelj na tvoji šoli predstavlja večjo avtoriteto kot učitelji?

Respondent: Ka pa js vem! Po moje ne najbolj.

Anketar: Kaj pa bi rekel, da tebi in tvojim sošolcem predstavlja osebnost ravnatelja?

Respondent: (smeh) Pa ti nisi resna.

Anketar: Ja resno sprašujem! Kaj recimo bi rekel, da predstavlja ravnatelj?

Respondent: Ja pač, da je glavni za urejanje formalnosti, da je bolj za birokracijo in organizacijo. Ja saj ka pa naj on naredi.

Anketar: Torej za konec me še zanima kaj bi ti spremenil v zvezi z avtoriteto, če bi imel možnost, da bi bil v vlogi učitelja za en dan?

Respondent: Ufff!

Anketar: Reciva to čisto hipotetično, kaj bi spremenil?

Respondent: Saj ne vem kk bi bil pol tamle, več pooblastil bi moral imet (smeh). Pri men bi ble kazenske na tapeti, po moje bi ful šraju [kričal]

Anketar: Pa se ti zdi to najprimernejši način?

Respondent: Ne. Sam ne vem, nekod jih morš sprajt v red, nekaj zanimivga morš naredit

Anketar: Pa vaš razred bolj upošteva profesorje ko kričijo?

Respondent: (smeh) Ja ne no! Sam men bi se ziher film utrgo. Postu se jim pa ziher ne bi!

Anketar: OK pa sva prišla na konec! Hvala, da si si vzal cajt!

Čas konca intervjuja: 14.34

➤ Intervju pod zaporedno številko 2a:

spol: ženska

starost: 19 let

status: študentka (brucka)

Datum: 1.8.2005

Prostor: kuhinja v respondentkinem stanovanju

Čas začetka intervjuja: 18.36

Anketar: Najprej me zanima kaj razumeš pod pojmom avtoriteta in kaj zate pomeni, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: Ka je avtoriteta? Ja po moje je... ko ima učitelj oblast nad razredom, da si učenci pač ne dovolijo zafrkancij, da poslušajo in vsaj poskušajo sodelovat.

Anketar: To si nekako opisala za avtoriteto v razredu, kaj pa avtoriteta na splošno, ali je še kje mogoča?

Respondent: Ja začne se pa doma v familiji. Pač že od malega te učijo ka lahk delaš pa ka ne. In če te že doma naučijo, da je treba poslušat in ubogat, pol majo tud učitelji manjše težave s tabo. Velko obstaja teorij v psihologiji na idejo, da vse izvira iz otroštva in medsebojnih odnosov s starši in nekako js kr verjamem v to. Pač mora bit neki... starši morjo vzpostaviti tisto pravo avtoriteto in s tem potem olajšajo delu tudi učiteljem.

Anketar: Kakšna pa je po tvojem »tista prava« avtoriteta?

Respondent: Ja pač, da vzpostavijo nek neprisilni nadzor.

Anketar: Neprisilni nadzor???

Respondent: (smeh) Saj vem, da se čudno čuje in ne vem kk bi se drugače izrazva.

Anketar: Lahko mi poveš kaj si mislala s pojmom neprisilni nadzor?

Respondent: Da imajo starši nadzor nad svojimi froci, pa jim vseeno pustijo svobodo, da že kmalu jasno postavijo meje kaj se sme in kaj ne in naj potem pazijo, da se... od njih ne odstopajo pol. A lahko navedem en primer al sem že preveč skrenva?

Anketar: Ja kar povej kar želiš!

Respondent: Poznam starša malih otrok, ki sta mi drugače všeč in mi pri njiju vse štima, ampak vzgojo imata pa katastrofalno. Enkrat je ja, drugič je ne za isto stvar. Al pa eden reče ja, drugi pa ne in otrok pol upošteva tega, ki reče pač tist, kar mu bolj odgovarja v tistem trenutku. Ponavadi se potem vse skupaj konča s šrajanju [kričanju] in joku.

Anketar: Na kak način pa bi recimo ta dva lahko spremenila avtoriteto?

Respondent: Že v samem začetku bi morala postaviti meje to ja, to pa ne in v tem duhu potem otroka vzgajati. Jasno bi morava vzpostaviti avtoriteto. Ja saj vem, da je lahko govorit, ko še nimam otrok, mogoče bojo moji pol še hujši. Saj poznaš tisti pregovor »po bitki je lahko vsak general«. Tk pač js mislim, da če kmalu postaviš jasna pravila in v zgodnjem otroštvu poskrbiš, da se jih otroci navadijo, dobiš potem zelen učinek, imaš pravo avtoriteto in nadzor nad njimi, hkrati pa jim lahk daš še mal svobode, da lahko zadihajo tud brez staršev.

Anketar: In zdaj če se še malo vrneva k avtoriteti v šoli. Kaj bi rekla kateri tip učitelja ti je bolj všeč, z avtoriteto ali brez?

Respondent: Ja boljš je zmeraj pri tistih, ki nimajo avtoritete (smeh).

Anketar: Zakaj je pri teh boljši?

Respondent: Bolj si lahko sproščen, saj če te bo hotu vprašat se boš že nekaj izgovoru in bo na koncu obupal nad vsakim poskusom, da bi koga dobu pred tablo.

Anketar: Še kaj poleg sproščenosti?

Respondent: Ja ponavadi je pač bolj zabavno, saj ne težijo zaradi vsake malenkosti.

Anketar: Pri katerem tipu učitelja pa je pouk bolj učinkovit? Z avtoriteto ali brez?

Respondent: To je pa druga zgodba, to je pa verjetno glih obratno. Tu bi pa rekva, da več naučijo učitelji z avtoriteto.

Anketar: Zakaj tako meniš?

Respondent: V eni šolski uri nam lahko več snovi narekuje, saj se mu ni treba 15 minut ukvarjat s tem kdo manjka in kdo je dežurni, da bi počistu tablo, ki jo pol mora itak sam. Niti mu ni treba ugotavljat zakaj nismo naredli domačih nalog, ker jih pri takih učiteljih ponavadi večina naredi.

Anketar: In kako to, da pri učiteljih z avtoriteto pa naredite naloge?

Respondent: Pač rajši narediš doma tisto nalogo v pol ure kot pa, da te pol zaradi tega pokliče pred tablo in vpraša.

Anketar: Kakšni pa so učitelji, ki jih ti in na sploh učenci bolj spoštujete in na kakšen način kažete to spoštovanje?

Respondent: Manj si upamo jezikat pri unih z avtoriteto.

Anketar: Pa ti spoštovanje in nejezikanje enačiš, bi rekla, da gre za eno in isto stvar?

Respondent: Ne, ne ne bi rekva, da je glih. Jezikanja si pač ne privoščimo, ker nas je strah ka bo sledilo. Zdaj sem se spomnava tovarišice za matematiko iz osnovne šole, gospa Mori je bva. Ta pa je meva avtoriteto in spoštovanje. Pred njeno uro ni noben leto okrog po hodniku al pa klepetu, ampak bva je pa najboljša tovarišica kar sem jih js kdaj meva. Se mavo čudno čuje al, ampak s kermu koli bivšemu sošolcu govorim reče isto. Nje smo se pa bali ampak je bva pa najboljš. Nikol ni delava razlik med nami, ni meva boljših pa slabših. Ko je rojva [hudovala] je rojva nad tistmu ko si je to zaslužil, pa pol kmavu tud pozabva na konflikt. Nikol ni zarad enga kaznovava celga razreda s kakimi nalogami kot to delajo nekateri, ki kao imajo avtoriteto.

Anketar: Kakšen pa je po tvojem mnenju dober učitelj? Kakšno avtoriteto mora imeti?

Respondent: Ja glih tak, da ima avtoriteto, te velko nauči in ga zraven še spoštuješ, tk ko sn rekva za Morijevo.

Anketar: Bi rekla, da imajo učitelji danes v razredu manjšo ali večjo avtoriteto kot včasih?

Respondent: Ja verjetno so včasih imeli večjo.

Anketar: Zakaj je po tvojem mnenju tako?

Respondent: Bolj strogi so bli učitelji včasih, no vsaj tk pravijo (smeh), pa po mojem se je verjetno tud našel kak tak ko ni imel reda v razredu, mogoč jih je bvo res majn takih, pa kaj js

vem to, to pa napačno osebo sprašuješ, rajši vpraši mojo bico [babico] se ti bo na dolgo in široko razpričava, kk so včasih pa vse ubogali (smeh).

Anketar: Ali ste v vašem razredu pri vseh učiteljih enako disciplinirani ali obstajajo razlike?

Respondent: Bi rekva, da je pri vsakem učitelju drugač, pač na začetku vedno malo »pretipamo« do kod lahko gremo in potem kot razred pijemo kri tistim, ki pač to dovoljo. Po moje smo vsi taki, ne samo naš razred. Eni učitelji imajo pač tišino drugi pa džumbos [nered], odvisno kolko od začetka dovoljo. Ej zdaj sn se spomnava iz gimnazije profesorce za slovenščino v prvem letniku, to je bvo katastrofalno. Ta pa ni meva nobene avtoritete, ne morš si rajtam predstavljat kak na nuli je bva z disciplino, v glavnem nič od nič. Vsak je delal kar je hotu. Men je bla prav muka bit pri uri, ker te je glava boleva. Vsak se je dru [kričal] po svoje. To so vsi hodli po razredu, ni bvo treba sedet, si lahk šel ven v trgovino niti ni vprašava kam greš, ni bvo treba vprašat za na stranišče itak ni opazva če kerga ni bvo ko smo vsi letali naokrog. Znala je sam histerično šrajat [kričati]. Teste smo si prestavljali po mili volji, zmerjava je res, prestajva pa ga je tud. Pri tej smo meli pa največji nered, pri vsakmu drugmu brez avtoritete je je bvo koj še za eno stopnjo več kot pri tej ženski. Ta je bva pa prav naporna, tk da zmeram pa le niso tisti brez avtoritete boljši (smeh).

Anketar: Si bila mogoče kdaj kaznovana v šoli s strani učitelja in na kakšen način?

Respondent: Ne to pa glih ne, nisl bva glih med takritičnimi, se ne spomnem glih, da bi me kda ker kaznovu.

Anketar: Na splošno kakšne sankcije pa uporabljajo učitelji in v kakšnih primerih?

Respondent: Ja lahko te recimo vpraša zato, ker ne daš mira, al pa iz razreda pogosto pošiljajo pol dobiš pa neupravičeno uro, to se na srečo meni še ni kda zgodlo! Za ta najhujše imajo pa ukore, lahko pa tudi izključitev.

Anketar: Pa je kazen učinkovita, pomaga za boljšo disciplino?

Respondent: To bi pa težko rekva karkoli. Ponavadi se to dogaja enim in istim, tk da se učitno kaj dost ne ozirajo na kazni, ka pa js vem mogoče pa bi tile bli še slabši, če jih ne bi tej pa tej kaznovali.

Anketar: Ali kdaj učitelji ob nemirih pokličejo ravnatelja?

Respondent: Odvisno verjetno od posamezne šole. V osnovni šoli so že za vsak drek klicali ravnatelja, karkoli se je razbivo al pa uničvo in niso takoj našli krivca je prišu ravnatelj red delat in iskat tistga ko je tisto reč razbil. Tud če je bil ker mavo bolj glasn je že mru k njemu na razgovor.

Anketar: Se je to pogosto dogajalo?

Respondent: Ja saj ti pravim, da nonstop.

Anketar: Kaj pa je naredil ravnatelj v teh primerih?

Respondent: Pojma nimam, verjetno se je mavo pomenu z njimi, kaj dost pa ziher ne.

Anketar: Ali ravnatelj na vaši šoli predstavlja večjo avtoriteto kot učitelji? Kaj tebi in ostalim recimo predstavlja osebnost ravnatelja?

Respondent: Verjetno kakor kje, na osnovni šoli je pač bil nekdo, ki smo mu na meso tovariš rekli ravnatelj in s katerim so ponavadi grozili. V gimnaziji je bvo pol pa čist drugač tam pa je res meva večjo avtoriteto ravnateljica, smo kr vsi meli občutek, da se je še učitelji bojijo. Saj je drgač zgliedava čisto prijazna, sam recimo ko je šva po hodniku se je ful opazvo, da je bil bolj mir kot pa drgač. Pa tud učitelji niso nikol grozili, da te bojo k ravnateljici pošljali, ona je meva pač drugo delo, karkoli že.

Anketar: Za konec me še zanima, kaj bi ti spremenila v zvezi z avtoriteto, če bi imela možnost za en dan biti v vlogi učitelja?

Respondent: Oooo kako vprašanje! Ja ne vem, tk ko sn že rekva, takoj na začetku bi postajva meje, da je takoj jasno ka se sme in ka ne, pol ti pa ne hodijo po glavi. Drugač pa itak ne bi bva učitelica, ker gre po moje preveč živcev.

Anketar: Najlepša ti hvala za tvoj čas, ki si ga namenila za ta pogovor!

Čas konca intervjuja: 19.09

➤ Intervju pod zaporedno številko 3a:

spol: ženska

starost: 18 let

status: dijakinja

Datum: 6.8.2005

Prostor: respondentkina soba pri njej doma

Čas začetka intervjuja: 18.17

Anketar: Najprej me zanima kaj razumeš pod pojmom avtoriteta in kaj zate pomeni, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: Ka pomeni zame avtoriteta?

Anketar: Ja

Respondent: To je zame predvsem tist učitelj, ki je iskren pa samozavesten, pol pošten ja pa strog seveda tud, pa dosleden, a maš dojst?

Anketar: Poveš lahko vse kar ti misliš, lahko še naštevaš, če imaš še ideje.

Respondent: Ja tak mora bit, da ga učenci spoštujemo. Vsak učitelj si mora svojo avtoriteto pač sam oblikovat, enim to uspe drugim pa ne. Zelo pomemben je predvsem tud ta prvi vtis ki si ga pridobimo o vsakem učitelju in se vsaj pr men oblikuje približni cel mesec. Učitelj z avtoriteto mora bt predvsem pravičen, pa pošten in potrpežljiv pa prilagodljiv, ka še, aja pa samozavesten sam ne preveč, pa tisto snov ko jo predava mora obvladat. Tisti učitelj ki pa nima avtoritete pa se včasih preveč heca v razredu, pol ja da, da vedno vsem pusti švinglat... Pa ponavadi se ne zna prilagajat nam učencem, nima pojma o čem govori pa se dela fejest pametnega tk ko da vse obvlada, pa še ponavadi so taki nepravični do učencev in delajo velke razlike sploh pri ocenah.

Anketar: Kateri tip učitelja pa ti je bolj všeč, z avtoriteto ali brez in zakaj?

Respondent: Mni osebno je bolj všeč učitelj z avtoriteto. Prvič zarad tega ker mislim da pr njemo več odnesem od pouka oziroma že v šoli si več zapomnim in mi je pol doma se treba manj učit, pa ker ga spoštujem že kot človeka samga in mam dobro mnenje o njem, ker ne dela razlik med učenci, ker se prilagaja nam, in nas tud vpraša za mnenje, pa ponavadi so taki bolj disciplinirani, tisto snov ko mora spredavat tisto uro jo spredava in pol če še kaj cajta ostane pove še kaj zanimivga zavn.

Anketar: Pri katerem pa je pouk bolj učinkovit?

Respondent: Ja sto procent je bolj učinkovit pouk tud pri tistmo učitelju z avtoriteto, že zarad vsega tega kar sem ti prej rekva.

Anketar: Kakšni pa so učitelji, ki jih učenci na splošno bolj spoštujete in kako kažete to spoštovanje?

Respondent: Mogoče so tisti učitelji, ki vejo da jih na primer bol spoštujemo kot druge učitelje mavo bol vzvišeni, bi rekva, da se nosijo, zato ko vejo da tist kar nam bojo rekli tist bomo tud naredli, seveda pa vsi niso taki eni pa cenijo to da so spoštovani, a ne recimo in to pokažejo tud pol pri pouku.

Anketar: Pa tisti učitelji, ki jih bolj spoštujete imajo avtoriteto al so brez?

Respondent: Ja ja itak, da jo imajo!

Anketar: In na kak način jim učenci izkažete spoštovanje?

Respondent: Kk mi učenci pokažemo spoštovanje?

Anketar: To me zanima, ja!

Respondent: Tk da smo vljudni in pa prijazni do njih, pa da jih ubogamo pa poslušamo pri predavanju ko nam govorijo pa narekujejo, ja pa da se pol doma snov tud naučimo (smeh). Pa vmes da jim ne skačemo v besedo al pa se jim smejimo, ja pa vikamo jih itak.

Anketar: Kakšen je po tvojem mnenju dober učitelj? S kakšno avtoriteto?

Respondent: Dobr učitelj je tist od katerega velko odnesemo, pa da je prjazen do nas, da nas tud zastopi če se včasih bol slabo počutmo, pa nismo sto procent pri stvari. Avtoriteto mora imet pa doro [dobro], tako da je večini všeč, da se učitelj pol tud zastopi z učenci, da upošteva tud naše mnenje, da zna zmerm [vedno] vredu reagirat, pa da nam zna tud svetovat in pomagat, če je pač že tk.

Anketar: Bi rekla, da imajo učitelji danes v razredu manjšo ali večjo avtoriteto kot so jo imeli včasih?

Respondent: Ja js mislim, da imajo dans manjšo avtoriteto kot včasih. To pa tud zato, ker imajo dans otroci slabšo vzgojo in si zmerm več dovoljo ter si upajo marsikaj učitelji pa jim nč ne morejo naredit ker jim ne smejo. Že v nižji stopnji učenci ne spoštujejo učiteljev, ka še le pol ko pridejo na višjo stopnjo al pa v srednjo šolo.

Anketar: Ali ste v vašem razredu pri vseh učiteljih enako disciplinirani ali obstajajo razlike?

Respondent: Pri učiteljih obstajajo velke razlike, pri enih nismo smeli nč naredit spet pri drugih pa smo delali kar smo hotli in to spet glih ni prav da je tk. Ljudje smo si pač različni in tk so si tud učitelji, vsak učitelj pač ima tud svojo osebnost in pričakuje od nas neki drugega kot pa recimo drug. In tud predmeti so različni zato že mavo tud po predmetih ocenjujemo učitelje. Tisti predmeti ko so nam pač težki pa nam ne grejo bomo tud o učitelju meli bol slabo mnenje ker pač nam ne gre, tam kjer pa mamo lepe ocene pa nam bo tud učitelj itak bolj všeč, pa ga bomo bolj hvalili.

Anketar: Si bila mogoče kdaj kaznovana s strani učitelja in na kakšen način?

Respondent: Ja enkrat ko sem klepetava med pouku sn bva vprašana pa sn seveda dobva šus, ker pač nisl znava, itak da če nisi pričakovo da se nisi učil.

Anketar: Kaj pa na splošno kakšne sankcije pa uporabljajo učitelji in v katerih primerih?

Respondent: Ja pri angleščini imamo zdaj v srednji šoli kr hude sankcije, na primer če klepetaš morš pol cev mesec tablo brisat, al pa morš kako pesmico napisat, al pa ti da ful naloge. Včasih te pač vprašajo zato. Ena nas je enkrat mrva na sladoled pelat in to cev razred. Pa ocene tud ful slabe daje, vem da ji je ena enkrat češnje prnesva, ker ji je dava 2 (smeh), no pol si pa itak lahk predstavlaš.

Anketar: Pa je kazen ponavadi učinkovita?

Respondent: Pr tej učiteljci je bva kazen velkokrat učinkovita in mislim da je ponavadi tam okrog sedemdeset procentov jih učinkovitih tud pri vseh drugih učiteljih ki pač kazni talajo [delijo].

Anketar: Pa kdaj učitelji ob nemirih pokličejo ravnatelja?

Respondent: Ja tud ja!

Anketar: Se to pogosto dogaja?

Respondent: Ehhh to pa glih ne! Čeprav pa mislim da se včasih ni še tolik pogosto dogajavo, da se zdaj bol.

Anketar: V kakšnih primerih pa recimo posreduje ravnatelj?

Respondent: Ja spomnem se v osnovni šoli, ko smo dobli v sedmem razredu novo učiteljco pri angleščini, ki pa je res čisto nobeden nikol ni poslušo in ubogo. Vem da smo jo enkrat tk razjezili, da se je začeva dret [jokat], pa pol šva po ravnatla, on pa je pol sklicu sestanek staršev in nas da smo se pogovorli o tem kar se je zgodvo, pa ne vem če je kaj dojst pomagavo. (smeh)

Anketar: A mogoče lahko ravnatelj še kaj drugega stori v takšnih primerih?

Respondent: Ja pač ravnatelj ponavadi pol pokliče starše v šolo da se pogovorijo če pa je kaj hujšega pa učenec dobi kazen, vsaj po moje je tk.

Anketar: Ali ravnatelj na tvoji šoli predstavlja večjo avtoriteto kot učitelji? Kaj tebi in ostalim recimo predstavlja osebnost ravnatelja?

Respondent: Ja menim da predstavlja večjo avtoriteto.

Anketar: Zakaj?

Respondent: Zakaj? Ker pač je tud učiteljev šef in ga še učitelji ubogajo. Ja verjetno že pričakuje tud več spoštovanja ko pa učitelji. Je pač tisti, ki vodi šolo pa vse posle v njej. Ka še, aja pol organizira vse prireditve, kjer ma naš ponavadi dolge pa dolgocajtne govore (smeh). Pa za vsak izlet al pa izkurzijo mora dat dovoljenje, vem da učitelji vedno rečejo, »no pol smo zmenjeni, sam če še ravnatelj dovoli«.

Anketar: Za konec me še zanima, kaj bi ti spremenila v zvezi z avtoriteto, če bi imela za en dan možnost biti v vlogi učitelja?

Respondent: Ufff! To pa je težko vprašanje! Mislim da bi učence naučila predvsem to da me spoštujejo in da so iskreni, ja pa potrpežljivi bi tud morali bit, pa hotva bi, da bi me poslušali in sodelovali zraven, (smeh) kk bi to dosega me pa ne vpraši, ker nimam pojma.

Anketar: No pa sva zaključile pogovor, najlepša ti hvala!

➤ Intervju pod zaporedno številko 4a:

spol: moški

starost: 18 let

status: dijak

Datum: 12.8.2005

Prostor: dnevna soba pri respondentu doma

Čas začetka intervjuja: 16.17

Anketar: Najprej me zanima kaj razumeš pod pojmom avtoriteta in kaj zate pomeni, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: Zame je avtoriteta, da nekdo obvlada svoj položaj in ma vse pod kontrolo, da se ne pusti zafrkavat in da ga drugi spoštujejo. Čisto isto pa je za učitelje. Če je pa nima, pa mislim, da ga noben učenc ne upošteva, vsi klepetajo, ga zafrkavajo, ga majo za norca in sploh ne sodelujejo pri pouku. Tud na naši gimnaziji je kak tak profesor, ki ga ne najbolj ne upoštevamo. Na primer pri pouku slovenskega jezika, tu pa profesorici nikakor ni uspelo vzpostaviti avtoritete. Mislim, da tudi ona sama nima interesa za poučevanje in se ji preprosto ne da ubadat z nami. Ni pa edina taka. Ja na primer pri angleščini pa si noben ne upa niti pisnit, ker ta je pa pravi zmaj... takoj se razjezi in grozi z grajami al pa ukori, tu si pa res nobeden nič ne upa. Si ne upamo tud pogovarjat ne... zmern tk ko ona reče tk je. Res ima avtoriteto in sloves na naši gimnaziji.

Anketar: Kateri tip učitelja pa ti je bolj všeč, z avtoriteto ali brez in zakaj?

Respondent: Boljši se mi zdijo učitelji z avtoriteto, ker te vsaj kaj naučijo. Sam pa tud ne smejo bit prestogi, ker se nam pol zamerijo in se jih bojimo, kar pa tud ni vrede. Grozno se mi zdi kk eni učitelji izkoriščajo svojo avtoriteto, ko mislijo da si lahk vse privošijo pa... in si vzamejo kakega učenca na piko pa ga pol celo leto maltretirajo, to pa tud ni prav.

Anketar: Pri katerem tipu učitelja pa je po tvojem mnenju pouk bolj učinkovit?

Respondent: Definitivno je pouk bol učinkovit pri učiteljih z avtoriteto, ker tam učenci bolj sodelujemo, pa čeprav iz straha. Vseeno več odneseš od takega predmeta ko pa od tistega, ko učitelj nima nobene avtoritete. No, vsaj js tk mislim glede na svoje izkušnje.

Anketar: Kakšni pa so učitelji, ki jih učenci na splošno bolj spoštujete in na kakšen način potem pokažete to spoštovanje?

Respondent: Ja to so taki učitelji ki znajo naredit pouk zanimiv, ko znajo fajn predavat snov, da ni dolgocajtno in da so fer [pravični] do učencev, da ti ne dajo šus za vsako neznanje ti dajo prilike da popraviš ocene in pa da se do vseh učencev obnašajo enako, da nimajo nekaterih rajši in jim dajejo privilegije tk ko se pogosto dogaja. Tud pri nas pri angleščini je tk, večkrat si bil ocenjen glede na kraj iz katerega si bil in ne glede na znanje. Pač ne moreš kaj in se pač potruдиš kejker se da. Kk pa kažem spoštovanje, ja če učitelja spoštujem, to pokažem s sodelovanjem in delanju naloge pri njegovem predmetu. Tak predmet ti je pol itak fajn, ko je prfoks faca in se lahk zмениš z njim. Če pa mi kak predmet al pa prfoks ni kul, pač preprosto večkrat špricam, kar sploh ni problem, si pač sam napišeš opravičilo.

Anketar: Kakšen pa je po tvojem mnenju dober učitelj? Kakšno avtoriteto mora imeti?

Respondent: Ja, saj sem že povedu, kak je zame dober učitelj. Tak ko je fer [pravičen] do vseh... se lahk kaj zмениš z njim in te jemlje kot osebo in ne kr ko da si nč. Avtoriteto mora met, sam ne tk da se ga vsi bojimo. Pač da zna pritegnit učence za snov in ma nek red v razredu, da se ne vsi kr derejo drug čez drugega.

Anketar: Bi rekel, da imajo učitelji danes v razredu manjšo ali večjo avtoriteto kot pa so jo imeli včasih?

Respondent: Mislim da majo učitelji vedno manjšo avtoriteto, razen tistih, ki se jih že od skoz drži sloves, da so strogi in zajebani.

Anketar: Zakaj meniš, da imajo učitelji vedno manjšo avtoriteto?

Respondent: Zato je tk, ker se mladi vedno več upajo, se kr zgovarjajo nazaj in ne upoštevajo učiteljev, saj tud doma je tk, da se ta starih skor nč več ne upošteva, jih ne ubogaš. Vedno bolj so mladi pametni in mislijo da jim noben nč ne more in da majo vedno prav.

Anketar: Zanima me, če ste v tvojem razredu pri vseh učiteljih v razredu enako disciplinirani ali obstajajo razlike?

Respondent: Ja, itak da obstajajo razlike. Pr tistih ko se lahk zafrkavaš pač se, tisti ko pa so strogi se pa ne in bolj ubogaš, pa sodeluješ. Nekateri ko so pa tud nekje vmes pač klepetaš med poukom glih tk dokler te ne utišajo, sam itak veš da ne bo kake kazni. Ene mamo lahk pa prav za norce in jih lahk prav vse naserjemo, ker pač na vse nasedejo (smeh).

Anketar: Si bil kdaj kaznovana s strani učitelja?

Respondent: Bil sn kaznovan ko so me dobli da špricam. Dobu sn ukor razrednika za neupravičene ure, sam ni blo panike, sem še vedno šprical pol naprej pa niso več kdaj ugotovili, zdaj sn pa tk konc. Čist brezveze. Pa pri angleščini ko me prfoksa ni glih najbolj marala, ne vem zakaj, ampak vem da sem si včasih zaslužu bolšo oceno ko pa sem jo dobu. Pač nisi upo kaj rečt, ker si vedo kaka je.

Anketar: Na splošno kakšne sankcije pa uporabljajo učitelji v šolah in v kakšnih primerih?

Respondent: Kakih posebnih kazni ni. So opomini in ukori, ki pa v večini primerov ne zaležejo saj jih učenci ne vzamejo dovolj resno. Če špricaš, te lahko kaznujejo, pa za neprimerno obnašanje tudi, najbolj pogoste so kazni zaradi kakega prepisovanja pri testih, ko ti test vzamejo ali pa dobiš kršus. Ka drugega pa ne vem.

Anketar: Pa so bile kazni ponavadi učinkovite?

Respondent: Mislim da niso preveč učinkovite, ker se je, vsaj pri nas, to ves čas ponavljalo in to večinoma počnejo eni in isti učenci.

Anketar: Pa kdaj učitelji ob nemirih pokličejo ravnatelja?

Respondent: Ne, na naši šoli se ne spomnem kakega takega primera. Ponavadi je bilo tako, da so učitelji obvestili ravnateljico o kakem problemu pol je pa ona dala objavo po zvočniku kaj in kako.

Anketar: Pa misliš, da se to pogosto dogaja, če upoštevaš tudi druge šole?

Respondent: Mislim da se to zelo redko zgodi, vsaj po moje.

Anketar: Ali ravnateljica na tvoji šoli predstavlja večjo avtoriteto kot učitelji?

Respondent: Po moje so imeli učitelji večjo avtoriteto kot ravnatelj, saj nismo imeli skoraj nič stika z ravnateljem.

Anketar: Kaj pa tebi osebno predstavlja osebnost ravnatelja?

Respondent: Ohhh! Mn osebno ravnatelj ne pomeni kaj ekstra, pač šef šole, vidiš ga itak samo na kakih prireditvah, pa še te ponavadi prešpicam, če se le da.

Anketar: Čisto za konec pa me še zanima, kaj bi ti spremenil v zvezi z avtoriteto, če bi imel možnost za en dan biti v vlogi učitelja?

Respondent: Js sploh ne bi bil učitelj ker nisem tak tip in me kaj takega sploh ne veseli. Zdi se mi da so otroci vedno bolj žleht [poredni, zlobni] in morš bit že pravi genij da obvladaš en razred.

Anketar: Kaj pa če si poskušaš predstavljati čisto hipotetično?

Respondent: Js bi predvsem skušal vzpostaviti avtoriteto z zanimanjem učencev do predmeta in ne z ustrahovanjem. Seveda morš bit tudi strog, da te spoštujejo, pa tudi fer [pravičen] do vseh. Čeprav mislim, da včasih učitelji ne vejo več kaj bi še naredili, da bi jih učenci ubogali pa bolj poslušali. Morjo kr met živcem, svaka jim čast.

Anketar: No pa sva prišla h koncu, tebi pa najlepša hvala za sodelovanje!

Čas konca intervjuja: 16.51

➤ Intervju pod zaporedno številko 5a:

spol: ženska

starost: 24 let

status: študentka razrednega pouka

Datum: 30.7.2005

Prostor: dnevna soba pri meni doma

Čas začetka intervjuja: 10.12

Anketar: Najprej me zanima kaj razumeš pod pojmom avtoriteta in kaj zate pomeni, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: Ja pojem avtoriteta je... zame pomeni tip osebnosti neke osebe, recimo za vsakogar lahko rečemo, ta oseba je pa zelo avtoritativni tip ali pa ta pa sploh ni avtoritativni tip. Sam bi rekva, da s tem, če ima učitelj avtoriteto v razredu pa po moje pomeni, da ga učenci v prvi vrsti spoštujejo, pol da vejo kje je učiteljeva meja, no mislim, da vejo do kod lahko grejo, preden učitelj ponori al pa da začne z drugimi ukrepi. Ko rečem »ta učitelj pa ima avtoriteto v razredu« s tem mislim povedat, da ima red in disciplino, pa da ve tud kako se zabavat, seveda takrat ko se lahk in ne zmern. No pol pa, če vsega tega ni pa zame učitelj v razredu pol nima avtoritete nad učenci, a ne.

Anketar: Kateri tip učitelja ti je bolj všeč, z avtoriteto ali brez? Pri katerem pa je po tvoje pouk bolj učinkovit?

Respondent: Ja js zagovarjam tip učitelja z avtoriteto.

Anketar: Zakaj?

Respondent: Ker po moje le tak lahk pride do... pač do nekega pozitivnega odnosa med učiteljem in učenci in do nekega medsebojnega spoštovanja in razumevanja.

Anketar: Pri katerem pa je po tvoje pouk bolj učinkovit?

Respondent: Ja saj pravim, da ravno s tem, ko učitelj doseže to medsebojno spoštovanje pol po moje postane pouk bolj učinkovit. Verjetno, da zato ker učenci pri tem tipu učitelja, torej kot sva rekla z avtoriteto vejo, kdaj je čas za zabavo in kdaj za resno delo. Takrat ko je v razredu prisoten red in disciplina se sigurno lažje dela in je zato pouk bolj učinkovit, ampak ni pa zato nujno, da ne more biti tud zabaven.

Anketar: Kakšni pa so učitelji, ki jih po tvojem mnenju učenci na splošno bolj spoštujete in na kakšen način kažete to spoštovanje?

Respondent: To so učitelji, ki si znajo v svojem razredu ustvariti avtoriteto. Da imajo disciplino, red,... pa da dosežejo tudi spoštovanje že od prvega dne, ko vstopijo v razred. To pa bi rekva, da se nekako kaže na tak način, da učenci potem ne poskušajo delat proti volji tega učitelja, ampak da sodelujejo in delajo kar jim učitelj reče.

Anketar: Kakšen je po tvojem mnenju dober učitelj? Kakšno avtoriteto mora imeti?

Respondent: Dober učitelj je zame učitelj z avtoriteto, pa tudi s smislom za humor. Sam pa ne bi rekla, da je to vse, mora biti tudi... imeti mora tudi nek občutek za učence, z njimi mora ravnati s spoštovanjem, razumevanjem... Imeti mora pozitivno avtoriteto, s tem pa mislim na to, da avtoriteto izkorišča le v prid učencem in na tak način pol pride do učinkovitejšega pouka in delom tudi učenja.

Anketar: Bi rekla, da imajo učitelji danes v razredu manjšo ali večjo avtoriteto kot včasih in če lahko svojo opredelitev s čimerkoli utemeljiš?

Respondent: Če rečem na splošno, imajo po moje danes učitelji v razredu manjšo avtoriteto kot pa so jo imeli recimo včasih.

Anketar: Zakaj misliš, da je tako?

Respondent: Pa saj je spet to odvisno verjetno od vsakega učitelja posebej, od njegove osebnosti... ali je zmožen ustvariti avtoriteto v razredu in od nje nato tudi ne odstopat.

Anketar: Ali ste bili s svojimi sošolci pri vseh učiteljih v razredu enako disciplinirani ali so obstajale razlike?

Respondent: Ah kje pa, seveda so bile razlike med enim in drugimi učitelji. To pa predvsem zaradi avtoritete o kateri govorimo. Če učitelj ni imel avtoritete, pol nismo bili ne vem kaj disciplinirani in obratno, če je imel avtoriteto potem smo ga poslušali in se tudi kaj naučili.

Anketar: Ste bili kdaj kaznovani s strani učitelja in na kakšen način?

Respondent: Ja, razred kot celota smo pa res bili kaznovani in sicer se enkrat nismo smeli udeležiti predaje ključa proti koncu šolskega leta, zaradi razgrajanja po šoli smo tist čajt ko so zuna imeli predajo ključa smo mi bili not pa s svojim razrednikom imeli pouk. Najprej sploh nismo mogli verjeti, da misli resno, ko pa smo videli, da gre zares smo bili kar malo šokirani. Drugač pa smo vse težave ponavadi rešili s pomočjo razredne ure in tak socializiran pogovor je ponavadi priletel na plodna tla pri nas. Drugačnih posledic ali kazni pa ni bilo.

Anketar: Na splošno kakšne sankcije pa uporabljajo učitelji in v katerih primerih? Ali je kazni učinkovita?

Respondent: Učitelji v primerih, ko pride do nediscipline v razredu lahko uporabijo čisto različne sankcije. Kot recimo, če ti jih nekaj naštejemo: prisotnost pri dodatnem oziroma dopolnilnem pouku, pogovor z razrednikom in starši skupaj, pol je ocenjevanje znanja al pa nenapovedano spraševanje, ali pa kaka druga kazen.

Anketar: Pa je kazen ponavadi učinkovita?

Respondent: Ja po moje je učinkovita v primeru, če učitelj stoji za svojimi besedami in da ne popušča, učenci pa morajo spoznati zaradi česa je do kazni prišlo in kakšne so lahko nadaljne posledice, če se to ponovi.

Anketar: Ali kdaj učitelji ob nemirih pokličejo na pomoč ravnatelja ali ravnateljico? Se mogoče to pogosto dogaja?

Respondent: To se dogaja ja. Menim da zaradi tega, ker imajo učenci do ravnatelja le večjo spoštovanje, ali pa ravnateljice, saj je vseeno katerega spola je, avtomatsko je najvišji predstavnik šole. Vendar jaz menim, da bi si moral učitelj sam znat vzpostaviti avtoriteto, in s tem red pa disciplino, le na tak način bo lahko uspešen pri svojem delu.

Anketar: Kaj pa lahko stori ravnatelj v primeru, da ga učitelj prosi za pomoč?

Respondent: Ja po moje lahko ravnatelj... lahko zahteva pogovor s starši v prisotnosti učenca in učitelja, odvisno zaka se je šlo.

Anketar: Ali so ravnatelji na tvojih šolah (osnovni in srednji) predstavljali večjo avtoriteto kot učitelji? Kaj tebi osebno predstavlja osebnost ravnatelja?

Respondent: Ja. To sem ti že tk omenila. Menim pa, da to ne bi smelo biti, res je, da je ravnatelj neke vrste glava šole, ampak tudi učitelj mora imeti avtoriteto v svojem razredu, mogoče je to še bolj pomembno.

Anketar: Kaj tebi osebno predstavlja osebnost ravnatelja?

Respondent: Mmmmm ja... ja osebnost ravnatelja se kaže v njegovi osebni držbi, v njegovi avtoriteti in njegovem smislu za humor, enako kot sem na začetku omenila, da velja za dobrega učitelja. Pač isto ko za učitelje velja za ravnatelje.

Anketar: Za konec me še zanima, kaj bi ti spremenila v zvezi z avtoriteto, če bi imela možnost za en dan biti v vlogi učitelja?

Respondent: Avtoriteta je zame nekaj, kar vsak učitelj izvaja na svoj način, pač na sebi ustrezen, primeren način. Vsak učitelj je osebnost zase, tako pa tudi njegova avtoriteta. Pač treba je vzpostaviti red, disciplino, spoštovanje. Če se recimo učencem v enem šolskem letu zamenja učiteljica in je imela prva avtoriteto v razredu in je druga, nova ne zna vzpostaviti to lahko predstavlja problem. Če bi imela možnost biti en dan v vlogi učitelja. Ja sigurno bi si

želela ustvariti avtoriteto, ne glede na to ali jo je pač predhodni učitelj imel ali ne. Avtoriteta je po mojem izrednega pomena za učinkovitost in prijetno klimo v razredu.

Anketar: Najlepša ti hvala za tvojo pomoč pri tem vprašalniku in za tvoje zanimive odgovore.

Čas konca intervjuja: 11.03

b) PREPISI INTERVJUJEV Z UČITELJI

➤ Intervju pod zaporedno številko 1b:

Ime in priimek: ga. Danica Navotnik

Naziv: profesorica razrednega pouka

Kraj poučevanja: osnovna šola Mežica

Doba poučevanja: 25 let

Datum: 7.8.2005

Prostor: dnevna soba pri respondentki doma

Čas začetka intervjuja: 10.11

Anketar: Najprej me zanima kaj je za vas avtoriteta in kaj razumete s tem, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: (smeh) Ja avtoriteta v razredu al?

Anketar: Ja

Respondent: Ja da, avtoriteta je po moje to, da si ti ustvariš v razredu eno tako situacijo, da te otroci poslušajo, da te razumejo pa da delajo tk, ko ti želiš. Ja to! Če jo imaš, če je pa nimaš pač otroci delajo po svoje. Ti hočeš neki, otroci delajo nekaj drugega, al morajo te... en tak demokratični odnos mora bolj bit. Da ni čisto tiste tišine, da si upajo tud kaj vprašat, ne da so čisto tiho in prestrašeni, pa to že ni verjetno najbolj prav.

Anketar: Bi vi rekli, da imajo učitelji danes manjšo oz. večjo avtoriteto kot pa so jo včasih imeli, pred leti?

Respondent: Pač odvisno al, odvisno od vsakega!

Anketar: Torej je po vašem bolj od učitelja odvisno, ne od časa v katerem živimo?

Respondent: Tk ugled v družbi imajo že manjši, ker tk se mi zdi, da vsak lahko vse reče, včasih so jih le bolj spoštovali, spoštovanja je bvo bolj. Je bil le župnik pa učitelj al tk izobražen vsi ostali pa ne, zdaj so pa drugi tud izobraženi, včasih še bolj kot pa učitelji in se bolj tk vtikujejo v to, v samo vzgojo, izobraževanje, tk veš, da za vsako stvar bi zdaj že bolj tožli, v vsako stvar bi se vtikovali, ne smeš več vse rečt, morš pazit, kaj lahko rečeš ti učenco, kaj lahko staršu. Ehhh ker se tk v vsako stvar vtaknejo, tk da bi reku je manjša avtoriteta tk na splošno učiteljev je, je pa odvisno od vsakega posameznika, en si jo ustvari eden pač ne tolko.

Anketar: Torej bi vi zase rekli, da imate avtoriteto v razredu al ne?

Respondent: Za sebe? Js si jo na svoj način ustvarim, ker so to mali otroci in jih moraš na tak način tud okrog mavo s pravljicami, mavo na tak način, na koncu me poslušajo no. To al! Js mislim, da je to bolj važno pri teh tamalih, da se radi učijo, da radi hodijo v šolo prvič al, tk da je bolj tista avtoriteta, da ne zavračajo šole, da radi hodijo, da se radi učijo, tk se mni zdi, da je tista taprava avtoriteta, da je mavo drugač ko pa pri tavelkih. Al pa že tam četrti razred ko so ocene, je spet drugač, tisti imajo večjo avtoriteto tk, ker se otroci že mavo bojijo, lahko pišejo kontrolne naloge, pri teh tamalih morš pa avtoriteto na čisto drugačen način ustvarit. Tk, da je bolj to, da vejo, da morjo poslušat vseeno, pa da radi delajo tk se mi zdi, da mora tk ena taka prava meja bit. Če si prestrog pol pa radi ne hodijo in bi reku tej pa ti tista avtoriteta čist nč ne pomaga.

Anketar: Imate mogoče različne pristope prilagojene posameznikom?

Respondent: Mmmm to pa morjo bit! Za vsakega skor drugač. Za tstea ko ima težave na primer, ko je kk disciplinsko, da moti mrš imet posebne pristope, včasih zlepa včasih na drugačen način, vedno na en drug način morš najti, prilagajat se morš sproti situaciji, da ne moti preveč, da pol vseeno dela. S tistimi nadarjenimi je pa spet drug način, tisti so pa po svoje zahtevni al, ker le želijo delat, želijo imet več pa več, pa bolj hitro naredijo. V razredu pa tk veš, da so taki in drugačni. Ja to je kr potrebno!

Anketar: Se je avtoritetni odnos med učitelji in učenci kaj spremenil odkar ste vi začeli poučevat, od vaših začetkov pa do danes?

Respondent: To se je pa velko spremenilo!

Anketar: Kaj pa je bilo recimo drugače?

Respondent: A veš, kolk mam js zdaj štirindvajset let, petindvajset (smeh). Ja takrat je bvo pač tk, da so učenci sedeli učitelj je pa mev tisto v bistvo bolj kot ne svoje delo, svoje predavanje, nobenga drugega ne vem kakega spraševanja medsebojnega ni bvo tolko. Zdaj pa je drugač, zdaj je pa bolj delo v skupinah, bolj je treba pripravljat delo, da otroci pol sami delajo, raziskujejo, poročanja je velko zdaj, velko več je tiste komunikacije medsebojne, drugačno delo je, samostojno delo, velko več je zdaj tk v skupinah al pa v dvojicah dela, pa pogovora. Včasih ste tud vi manj al, ste bolj sedeli pa roke vzdigovali, vsaj tistih par pridnih. Zdaj pa kr vsi, tud tisti, ko slabše dojemaju se mora udejestvovat v skupini pa mora delat, pa mora pol tud poročat. Tstea je več se mi zdi, govorniki bojo boljši zdaj, ker mrjo več tk pred skupino pa govornega nastopanja je več. Tk se na primer priprajiš doma, da skupini poroča karkoli tk že. Tega je pa več zdaj, tk da se je spremenilo. Pa tud drugač, tsti vzgojni pristopi so drugačni, včasih si mu zagrozil al pa kakorkoli že pa je blo, zdaj je pa drugač, zdaj pa na druge načine

jih, bolj zlepa pa bolj starše zraven, da sodelujejo starši, včasih pa ni bvo treba. Včasih pa si na govorilnih povedu tak pa tak je al, kater je bil bolj tak, pa je bil pol en cajt mir, pol pa spet isto. Zdaj pa se starši bolj vključujejo, pa kr sprašujejo, tk da je drugač no. Je kr težje, velko vejo že o tem, o pravicah manj o dolžnostih. Je pa seveda prav da se zanimajo za svoje otroke no, da pridejo vprašat, čeprav eni velko nekateri pa še zmeraj, tsti ko imajo težave vzgojne al pa učne, tam je pa manj tega sodelovanja se mi zdi, da se starši tud kr bojijo pa si mislijo naj kr v šoli to zrihtajo [uredijo].

Anketar: Pa vi menite, da je možno poučevat brez avtoritete?

Respondent: To pa ne! Tolk je pa moraš imet

Anketar: Je po vašem mnenju kakovost in učinek dela kakorkoli povezan z avtoriteto, ki si jo vzpostavi učitelj?

Respondent: Ja sigurno, samo ne samo od avtoritete. To pa ne! Vsak more imet še neki, ne samo avtoriteto. Js zdaj ko na malo manjše otroke gledam al, za večje je pa že spet drugač. Pri večjih se verjetno lahko pripraviš doma pa tam si ustvariš en red pa neki. Pri malih je pa tud odvisna kakovost od raznih drugih stvari še, metod dela od raznega kako si pripraviš material, na kak način jim podaš, kk jim obudiš zanimanje, da je slikovito, da ne samo prideš pa neki poveš ampak mora bit še kaki didaktični material, pa razni računalniki, tistih mamo tud velko zdaj na šoli, pa televizija in CD-ji tud pa kake razne poučne oddaje, mora bit kr zanimivo, tk da je avtoriteta tud v tem, da ti znaš jim njihovi stopnji primerno podat znanje, da ne preveč prestrogo, pa ne premavo, mora bit ena srednja meja, no neki srednjega. Js mam tak občutek, če jih prestrogo al pa preveč tk avtoritativno, mogoč so pol preveč poslušni in to ni dobro, verjetno ne, res ne. Da si ne upajo pol ničesar vprašat, da si ne upajo kaj tud narobe povedat, včasih morš pa kaj tud narobe povedat, da te lahk pol popravi. Mora pa bit ena avtoriteta, tolko da imaš ti glavno besedo al pa da ti vodiš tisti proces, da ne otroci.

Anketar: Kakšen je za vas »dober« učitelj? Kakšno avtoriteto mora imeti in kolikšno?

Respondent: Ja tk eno pravo mejo more imet, pravo avtoriteto, tk da ga otroci spoštujejo, da upoštevajo njegovo mnenje, kar reče mora podpret z argumenti, ne sme enkrat rečt neka drugič pa obratno. Tk da ga spoštujejo, da mu zaupajo, da vejo, da se bo tega držu kar reče, da ne reče zdaj bom to pa to pol pa tega ne naredi. Ja tud pri malih je isto. Rečeš, če ne boste pridni pa ne bo ka pa js vem mogoč sprehoda in vejo, da ko ti to rečeš se morš tega držat in pol vejo, da ti tud drugač lahko zaupajo. Vsega jim seveda ne moremo pustit ja, morjo vedet ka se lahko v šoli ka se ne in tistih pravil ko so napisana se morjo držat, če ne pa vsak po svoje in pol pride do kakega pretepanja pa do tega, morjo vedet ka se lahko in ka ne.

Vsakokrat je kak, ko išče kake spore v vsakmu razredu, temu je pa treba povedat ka lahko ka

pa ne, mogoče pa doma nima tistih mej in je v šoli treba meje postaviti, saj pol pa vejo pravzaprav, saj se naučijo.

Anketar: Na kakšen način se vi osebno spoprijemate z disciplinskimi težavami v razredu? Kako se recimo soočate z upornimi posamezniki?

Respondent: Vsako leto se s kermu tk.

Anketar: Ka recimo pa naredite?

Respondent: Najprej si moraš pridobiti njegovo zaupanje, da te sprejema pol te pa začne upoštevati, pol se pa začne, pol pa postopoma delaš z njim. Velkokrat imamo tudi druge pomoči na šoli, specialni pedagog, pa pedagoginji sta dve ena za nižjo stopnjo ena za višjo. Seveda je včasih treba kako pomoč, če pa tisti, ko res ne zmorejo upoštevati na primer, da imajo vzgojne težave je ena taka pomoč, da dobi priznane ure, da ima še posebno pomoč, recimo tri ure na teden socialnega pedagoga ali pa pedagoga in se pol posebej s temi otroki ukvarja. Pol pa so razni razgovori o tem kaj je prav in kaj ni prav pa na tak način.

Anketar: Pa starše tudi vključite v to?

Respondent: Starši pa tk ali tk morajo obvezno, se morajo strinjati z vsako pomočjo ali, vse mrjo starši zdaj podpisati karkoli je, za izlete, ... samo podpisi staršev. V glavnem je pa vsako leto kak tak primer, samo če vzpostaviš en pravi odnos saj pol gre.

Anketar: Se vi kdaj zatečete k sankcioniranju in katere prijeme uporabite v tem primeru?

Respondent: Ja seveda, na primer letos sem imela šest let stare in je bil en tak fant ali, nagajiv in kr naprej z enim ali drugim je prišel v kake spore in sva z vzgojiteljico obe tk rekli, da se ne bo smel, ko so imeli odmor pa igranje pa se ni smel igrati v skupinah, ampak je imel pri mizi eno sestavljanko, je pa tk kr ena kazen, da pol ve da tisto njegovo obnašanje ni bilo pravilno in da drugič seveda tega ne bo delal več. Pač da se ve, da se na primer ne podijo, da se ne kregajo za igrače.

Anketar: Kakšen pa je po vašem mnenju dovoljen okvir znotraj katerega bi naj moderen učitelj izbiral sankcije za »težavne« učence? Kako daleč lahko gre učitelj v tem primeru?

Respondent: Ja telesnega kaznovanja absolutno ni. Saj kakega posebnega kaznovanja, razen da se ne sme na primer pol igrati, nimamo. Sam s pogovorom, saj ne moreš kaj drugega. Pa saj se mi zdi, da ko mu večkrat poveš pravila pol pa ve. Pol si pa ta preprosta pravila za prvi razred zapomnijo. Pač velkokrat jim je treba povedati. Postopoma gre!

Anketar: Ste se že kdaj morali po pomoč pri disciplinskih težavah zateči k ravnatelju?

Respondent: Ne ne! Pri nas je tk, če je kak tak otrok se ukvarja z njim še tk posebej naša pedagoginja ali pa socialna pedagoginja.

Anketar: Pa poznate mogoče tudi v višjih razredih primere, ko mora posredovati ravnatelj?

Respondent: To pa ne vem, tam pa ne vem kk imajo, mislim da tud ima včasih razgovore, pa ne vem tk točno, tam imajo tk druge vzgojne ukrepe, al tam imajo opomine pa opomin razrednika, prva trijada pa še nima tega, saj pri nas še tud niso take hude kršitve. Če je kr nemiren, je pač otrok in ga tk tudi obravnaváš in pomagajo tud pedagoginja, da se še ona pol z njim pogovarja pa mu isto pove, ista pravila, ki veljajo v šoli, da od večih čuje al tud. Pa seveda starše seznanimo to tk al tk, da se še oni pol doma z njim pogovorijo in razložijo, ker včasih se težko manjši navadijo zakaj se mora učít, zakaj mora sedet, pa to bolj, saj so prej le navajeni tsteга igranja, pa mu ni treba kakih nalog delat pol pa kr naenkrat pa mora.

Anketar: Pa bi drugače rekli, da učenci ravnateljja na vaši šoli dojemajo kot večjo avtoriteto od učitelja ali ne?

Respondent: Moji še ne vejo kdo je ravnatelj. Vejo, da je prijazna kot tk, da bi pa kot avtoriteto jo dojemali pa še ne, jim je še bolj oddaljena. Saj pride večkrat tk pogledat, se je ne bojijo jo pa šele spoznavajo, da je pa mogoče vejo, da podeljuje neka priznanja pa to, da bi pa posebej vedli ka je sploh nekdo na šoli pa še ne, so še mal premali.

Anketar: Kakšno avtoriteto pa ima ravnateljica na vaši šoli v odnosu z učitelji, torej z vami in vašimi kolegi? Ali recimo spodbuja k sodelovanju in k dobrim medsebojnim odnosom?

Respondent: Tisto pa! To pa ta res kr! Je pedagoginja in zna, ima kr avtoriteto. Sploh si je ne moreš predstavljat kot pedagoginje pa zdaj, je čisto druga. Si je kr ustvarva jo, ne bi mogel verjet.

Anketar: Vam ravnateljica, kot vodja izobraževalno-vzgojne institucije, kdaj svetuje oz. ukaže kako ravnati v posamezni situaciji?

Respondent: Ja imamo kr take sestanke, pedagoške konference pravzaprav tk, z raznimi temami na vzgojo sploh velkokrat. Predvsem na višji stopnji, moram tk rečt, tiste vzgojne probleme kk se rešujejo, pa seveda kda dat kak vzgojni ukrep, al opomin razrednika al že pol opomin učiteljskega zbora in tk naprej.

Anketar: A izključit iz osnovne šole pa ne morete?

Respondent: Js točno tega ne poznam, mislim da je prešolanje, če je kater tk vzgojno problematičen. Na našo šolo je bil prešolan en fant, sam ko zdaj je tk bolj varstvo podatkov je zdaj číst drugač, ko je bvo včasih, js pravzaprav niti po imensko ne vem za une višje, kolkor na konferenci čujem, samo da bi pa tk posebej po imensko izpostavljali pa tud ne. Vem pa da lahko iz vzgojnih ukrepov prešolajo na drugo osnovno šolo. Da pride v drugo okolje, sam pri temu ni kaj pomagalo (smeh). Pravzaprav se ti vzgojni ukrepi bolj od četrtega razreda naprej bolj dajejo. Tam se začnejo težave, pa še kako kajenje pa razne druge bolj hude stvari, kako

poškodovanje kake lastnine, pri tamalih pa hvala bogu tstea še ni no. Čeprav js mislim, da tu pri nas še ni tolk vsega tega. V večjih mestih je verjetno drugač, so že bolj zahtevni otroci in bolj zahtevni starši, no tk prajijo, tu pa ne, da bi posebej, posamezniki seveda, sam da bi pa tk reku, da je že problematično al pa kakorkoli pa v osnovni šoli še ni.

Anketar: Zdaj pa glede na to, da smo v času komunikacijsko-informacijske tehnologije me zanima kako se vam zdi, da vpliva informacijska tehnologija na avtoriteto učitelja?

Respondent: Tud učitelj mora bit bolj seznanjen s temi raznimi tud informacijami in tehniko, moramo iti s časom naprej, če ne pa otroci več znajo in ti to lahko spodbije avtoriteto, če ne bi šel s časom dalje. Pri večjih je tega še več, mora tud učitelj na internetu poiskat informacije ka je novga. Ko te mogoče včasih vpraša kaj takega zanalašč a le veš al ne, pa saj učitelj tud ne more vsega vedet, pač rečeš ja do jutri bom js pogledo to v knjigah al pa kjerkoli že pa mu drug dan poveš, vsega tk ne moreš vedet. Mlajši učitelji imajo mogoče še več informacij pa tk al. Da pa bi vse vedu ka je novga ka se je na primer zgodvu, je treba pa pol pogledat. Večje maš bolj morš bit seznanjen.

Anketar: Za konec pa me zanima, če menite, da bi se moralo karkoli v zvezi z avtoriteto v razredu spremeniti in na kak način?

Respondent: Spremenit? Vsak si sam ustvari svojo avtoriteto, da lahko v miru delaš, da so tud učenci zadovoljni, da radi delajo, da se radi učijo. Js ne vem ka bi bvo za spremenit. Vsak dela v svoji skupini in težko ti en drug pomaga, vsak dela sam. Če je potrebno kaj spremenit mora tk vsak učitelj sam to naredit, da ima tiste odnose pol prave, take da rad on dela pa da radi tudi otroci delajo. Ne vem ka bi lahko drugega ti povedva...

Anketar: To bi bilo potem z moje strani vse. Najlepša hvala!

Čas konca intervjuja: 10.54

➤ Intervju pod zaporedno številko 2b:

Ime in priimek: ga. Marija Rizman

Naziv: profesorica matematike in fizike

Kraj poučevanja: osnovna šola Črna na Koroškem

Doba poučevanja: 25 let

Datum: 8.8.2005

Prostor: dnevna soba pri respondentki doma

Čas začetka intervjuja: 15.04

Anketar: No za začetek pa me najprej zanima kaj je za vas avtoriteta in kaj razumete s tem, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: Za mene pomeni avtoriteta, da dejansko vejo učenci a ne, da si ti tist, ko ga je treba ubogat, poslušat, delat po tvojih navodilih, čeprav za mene ni avtoriteta to, da si diktator ampak, da je vedno možen pogovor, da vejo tud, da ne morejo sredi razlage prekinjat pa takrat nevmesna vprašanja postavljat ampak točno ob določenem času kdaj se lahko s tabo pogovarja, da tud ve a ne, da mora vprašat kaj, ker avtoriteta za mene ni, da sam učitelj govori a ne. In tudi tist spoštljiv odnos enga do drugega, ker js pravim avtoriteta za mene je to, da ko te vidijo te pozdravijo ampak jih ti odzdraviš in tud pričakujejo, da jih boš odzdravu in da si ti vljuden do učencev, ker to je tisti osnovni pogoj, da sploh si avtoriteta. Ker če ti z učenci delaš nesramno lahk pričakuješ pol to nazaj.

Anketar: Torej za vas avtoriteta ni samo strah do učitelja?

Respondent: Ne to ni avtoriteta! Avtoriteta je, da ko te vidijo te spoštujejo. V bistvo spoštovanje, tist spoštljiv odnos ampak obeh partnerjev [akterjev] lahk rečem.

Anketar: Bi vi rekli, da imajo učitelji danes manjšo ali večjo avtoriteto v razredu kot pa so jo včasih, v preteklosti imeli?

Respondent: Včasih bi se temu lahko reklo strahospoštovanje. In dejansko tud bi js rekva, da ko prihajajo mladi imajo zlo slabo poznavanje pravilnega odnosa pravzaprav ka je to avtoriteta in vsi mislijo, da si lahko avtoriteto delajo z ocenami, kar je v bistvo zlo zgrešeno in tud med starimi učitelji lahk rečem tud je mnenje recimo mojih kolegov, ki učijo vzgojne predmete, da je avtoriteta dejansko pridobljena lahko samo z ocenami. Sam js še nobenmu nisem dala enke zato, ko se ne bi lepo obnašal.

Anketar: Pač uporabljate drugačne načine!

Respondent: Morm pa rečt, da recimo pa opažam, ne samo učitelji, da imajo drugačno avtoriteto predvsem je razlika v sistemu to, da imajo prevelke pravice starši in vsi se sklicujejo sam na pravice ne poznajo dolžnosti in prav tk tud vplivajo na učence. Čeprav se vedno najdejo pridni učenci js morm reč da v glavnem js z avtoriteto nimam problema zato, ker je pač to tk in to je zlato pravilo: prvi vtis ne narediš nikol več! In ko prideš ti prvo uro v razred morš učencem jasno povedat in js jim še zdaj ko petindvajset let učim in vedno ko

pridem prvo uro septembra v razred povem pravila mojega učenja. To pomeni kaj se sme, kaj se ne sme, kaj se bomo učili, kaj jim bom js ponudla, kak način imam spraševanja, preverjanja znanja, kaj od njih pričakujem, na kake načine si lahk popravljajo ocene, da že takoj vejo v bistvu, da nihče v razredu ni v naprej obsojen, da ne bi naredu.

Anketar: Torej takoj že postavite meje?

Respondent: V bistvu takoj, ko jih dobim v petem že čujejo o men a ne. In js jih vprašam: ka pa že vi vete o men? Oni največkrat že vse vejo. In točno vejo, da se pr men ne sme to pa to pa to, ampak sem pa zabavna pa se znam z njimi pohecat mislim to je del avtoritete učitelja. Če si ti samo zmeraj mrk, slabe vole, takega učitelja učenci ne marajo. Imajo pa zelo radi strogega učitelja, ki ima red v razredu, predvsem pa je pravičnost glavni faktor avtoritete. In dejansko a ne, oni vejo tud ko dobi enko, recimo js imam sistem, ko piše kater ena a ne, pa reče kda si lahk popravim. Javi se, ko boš pripravljen povej! In recimo js imam tak sistem, ko pride k tabli pa ne zna rečem: še ne znaš za dva! Mu ne dam še ene enke ampak mu dam dva ali več, ko zna. In js jim recimo osmošolcem sploh prej ko je osem letka bla, js jim povem že na začetku šolskega leta kaj so minimalne norme, da lahk ima pozitivno in ko on meni to zna ima pozitivno. Seveda kontrolne in te naloge so pač ocenjene tk ko so. Ampak js ga ne spustim s pozitivno iz osnovne šole, če mi ne zna minimalnih norm in to vejo. In jih lahk celo leto dela, zaradi mene! Sam nobeden nima in letos, recimo od sedemindevetdesetega leta prvič letos sem js dala spet popravca, zato ker pač ena punca je mislava da to bo krt k, pa je bvo šest jih med ena in dva, pa pet se jih je naučilo, ker so točno vedli. S tem, da so imeli in možnosti pisat recimo samo pisni del minimalne norme, lahk je ustno odgovarju, pač način, ki mu bolj ustreza. Drugač pa recimo imam pa meje a ne tk. Kriterij tist pa, za pet morjo res znat in to tud vejo, drugač pač procentualno, vejo, oni so vedno seznanjeni kriterij imajo tud pri ustnem spraševanju smo recimo na začetku leta, ko še ni tolk snovi smo prav pet vprašanj, procete, po procentih tabelo imajo napisano tam (pokaže steno) in točno vejo, da se znajo ocenit in to mislim, da je ta glavni del, da nisi ti dans slabe vole, pa imaš zato slabše ocene recimo. Pa tud pravilo, ko bi naj veljalo za vse, če si slabe vole ne sprašuj! To je sigurno.

Anketar: Imate recimo različne pristope prilagojene posameznikom?

Respondent: Sigurno! S tem, da js v naprej učencem tud povem, da ta učenec si popravlja negativno zato bo dobival lažja vprašanja, v naprej oni vejo, da mora za pozitivno znat vse. In ko recimo on to obvlada mu js rečem, a se boš potegoval za višjo oceno in dobi pol temu primerno tud težje vprašanje in gre pač do koder pride lahk recimo. Včasih je to skregano s tistmo ko rečejo, da je deset minut dovolj da preveriš, za mene osebno mi je še vedno breme

ustno spraševanje zaradi tega, ker se mi zdi, da js učenca v desetih minutah ne morem realno ocenit.

Anketar: Se vam zdi, da se je avtoritetni odnos med učitelji in učenci kaj spremenil v času odkar ste vi začeli poučevati?

Respondent: Ja saj to sem že povedla a ne pravzaprav! Sam js osebno morm rečt da mi kr uspeva pač zaradi tega ker imam avtoriteto že od začetka. Ker v bistvu sem že učila ogromno staršev od teh učencev in že doma govorijo v takem smislu, da pri men točno vejo da se ne sme. Žal pa ugotavljam, da se pa zlo težko vzpostavi avtoriteta pri mladih učiteljih, tud zato ker recimo, js sem moji sodelavki, mladi zdaj rekva, js osebno ko rečem otrokom in to tud staršem povem, jasno povem, če gre z mano nekam na ekskurzijo al karkoli in me ne bo ubogal, na prvi policijski postaji ga dobite, ampak to vejo točno, ker recimo tud letos se mi je zgodvo, da en ko sem mu rekla presedi se naprej se ni, sn sam šoferju rekva na prvo policijsko.

Anketar: Pa ste ga tam pustili?

Respondent: Ga ni bvo treba, ker se je pol presedu, samo točno vejo, da bi js to tud naredla! To je to! In to je temelj avtoritete! Če ti otroku neki obljubiš, da boš naredu in tega ne narediš si si porušo vse. Js opažam recimo tudi, da učitelji na šoli ko grejo mimo pa recimo, da na tleh kaj leži, mislim eno je to, da lahk tud ti pobereš, včasih se zgodí, da imaš polne roke, predvsem če boš ti reku otroku prosim a pobereš, se še ni zgodvo, s tem da js stojim tk dolgo zraven da pobere, mi še nobeden ni rekel da ne bo. Če pa ti ukažeš POBERI! Pa ne bo. Konflikt je najslabši za avtoriteto, ker pol se gre kdo je bolj močen in so že tako nevzgojeni otroci, da so lahko bolj močni, lahk pride tud do tega da te pritisne. Že v osnovni šoli. Čeprav js morm rečt, da osebno ne, ampak se dogaja v osnovni šoli predvsem do mlajših, da bi jih tud. Ker so otroci eni, ker morm rečt, da teža vzgojnih ukrepov v osnovni šoli je ničelna, ker tist otrok ko je tak, da mora vzgojne ukrepe dobivat ima tud starše odzadi take, da najbrž na njega ne vplivajo pozitivno in dejansko ti vzgojni ukrepi žal bom rekla, pri recimo če jih pet podeliš so trije podeljeni v prazno, ker so odzadi starši taki ko jim nič ne pomeni in otroku ne pristopijo, ker večinoma, večinoma je pravilo to, saj ste najbrž že tud preštudirali pa vse, da je iz problematičnih družin pa ne samo socialno, ker za mene je problematična družina tudi tista, ko imajo ogromno dnarja pa nimajo časa, da bi se pogovarjali z otroki in to je dejstvo. Vedno je pomanjkanje tud enotne vzgoje doma se pol pokaže na otrokih in taki so v bistvu js jim rečem siromaki, ker tak rabi pol zlo dobrega razrednika in tud dober tim [ekipo], ki jih pogrešam na šoli, ker na vsaki šoli ne glede na velikost bi moral bit psiholog, pedagog pa sociolog. In to se pozna v našem šolstvu in če bi to lahk človek povedu, da mene enkrat tja

pokličejo, da jim to povem, da naj ne šparajo [varčujejo] tam, naj ne zapravljajo za eksterce pa se ne utrujajo s tem, naj naredijo sprejemne, kjer jih rabijo. Pa rajš naj dajo dnar za tim, ne pa tolk ogromno dnarja za neki, ko je blo letos (skimava z glavo) nobenih omejitev, recimo tud to že sam predmet tak ko je mu zdaj vrednost pada, zdaj pa sistem tak kot je spodbuja kampanjsko učenje, tud to nam ruši avtoriteto, ker dejansko ne morš vedno vse napovedat, pa saj js sem jim tud prej recimo ker js za domačo nalogo ne dam ena ampak včasih naredim štih probo [skupinski pregled] pa grem po razredu in kater nima naloge rečem ti boš pa jutri vprašan, da js vidim a ti res tolk znaš, da ti ni treba naloge delat. Se lahk še vedno pripravi in je vprašan in to je tist al avtoriteta, ko mu js rečem jutri si vprašan, da je on vprašan.

Anketar: Torej, a je bilo pri vaših začetkih kaj drugače kot je danes? Ali vam izkušnje kaj pomagajo pri vzpostavitvi avtoritete?

Respondent: Ja sigurno je drugač! Žal nam vedno bolj primanjkuje časa za vzgajanje zato, ker smo administratorji. Predvsem smo pa v zadnjem času lahk rečeš administratorji ne učitelji, ker vse mora bit papirna vojna, mislim to nas mori in tud, mislim beseda pa to, ker mora zapisano bit, pa ne moreš. Včasih si mu recimo lahk dal za težji prekršek, no saj to so zdaj spet naredli al, takoj težji ukor, sam nič ne pomaga, ker srednja šola ga izključi, če se neprimerno obnaša. Naša šola se pa... otroci ker so tolk brihtni... js sem letos razredničarka bla v osmemu, tri komade sem mela ko so bli grozno povezani in jim je blo čist vseeno kak ukrep so dobli. Čeprav ko smo šli na prešolanje in oni so točno vedli, da js to lahk izvedem, ker sem jim vse argumentirava in če bi še...in takrat se je pol ustajvo to kolker tolk, ampak pri nekaterih predmetih kjer so lahk so še vedno počeli svoje in nič jim ne moreš, lahk mu napišem vzgojni ukrep ena stopnja, druga stopnja, tretja, prešolat, če starš reče ne je ne, preveč imajo starši moč odločanja in tk se ruši avtoriteta celotnega šolskega sistema. To je to, ko nima doma tiste trde roke, ker vsi ko imajo starše take da hočejo, ko zahtevajo od otrok, da jim postavljajo meje, da niso prebogati, lahk so pa tud bogati, sam če imajo pospravljeno js temu rečem v družini, ne stanovanje, pospravljene odnose.

Anketar: Kaj pa vi menite, ali je možno poučevati brez avtoritete?

Respondent: To pa sigurno ne!

Anketar: Sta po vašem mnenju kakovost in učinek dela kakorkoli povezan z avtoriteto, ki jo ima učitelj?

Respondent: Ja sigurno, tk ko sn ti že vse povedva, brez ne moreš.

Anketar: Kakšen pa je za vas dober učitelj, kakšno avtoriteto mora imeti?

Respondent: Ja saj sem že povedla. Dober učitelj recimo ga tud učenci opišejo, recimo mi smo imeli na šoli anketo in je tud men rekla ravnateljica, da dejansko je vidla, da imajo otroci

radi učitelja nekako tk ko sem js a ne, predvsem prvič, da točno vejo vse norme, da točno vejo vsa pravila in da se ti držiš pol tega dogovora to je osnova, ker če ti kršiš dogovor ga lahko tudi on, morš vedno feedback [povratno informacijo] pričakovat, da si res dosledn, da tudi ti ne zamujaš v razred pol mislijo, da tudi oni lahko, če pa se ti zgodi da zamudiš recimo js jim vedno povem sem imela telefonski klic al razgovor al karkoli. Jim morš povedat, ker tudi to je prav, tk ko ti zahtevaš da ti oni povejo je tudi prav da jim ti poveš. V bistvu vsi imamo pravila in vsi se jih mormo držat, če jih en krši pol ima občutek drug, da jih tudi lahko. Dejansko ne moreš reagirat strogo, če jih ti kršiš. Pol en glavni temelj avtoritete pa je, da vidijo da ti obvladaš zadeve, da znaš, da se ne loviš, da vejo a ne, da te že zato spoštujejo, ker vejo da ti neki znaš pa da veš, da ne bluziš (smeh). To, da resnično vedno vejo pri čem so, da recimo tudi znaš kda kako tako priliko mogoč na hecno povedat, ker si si tudi sam hvaležen. Ker če vedno odreagiraš s kričanjem... Js zlo mal kričim, js utihnem, pol pa kr naenkrat začnejo gledat zaka sem js tiho. Al pa pogledam koga pa cel razred začne gledat a ne, če se kdo pogovarja, pa pol sam mrtvo hladno rečem a si se zmenu, al lahko zdaj js mogoč govorim. Mislim konflikt izzove konflikt. In če ti si agresiven pol ti začne nazaj kričat in pol ne veš ka boš naredu. A ga boš pritisnu? Ne, ko ne smeš. Najboljš je recimo js tudi rečem a se ti zdi, da ni treba, da js povem, no vredu bom pa js tih, a se ti zdi, da nobeden ne bi rad to slišal. Mislim take so stvari, da ti ne samo.... Čeprav lahko popenim in največkrat popenim a veš kdaj, ko grem stih probo [skupinski pregled] domače naloge, ko vidim da dve tretjini razreda nima domače naloge, ko se kontroliram, da je dajem bistveno manj kot sem včasih, pa ne naredijo tisto mavo in recimo tudi lahko znorim ko začnem spraševati, ko jim točno povem sprašujem pravila pa se jih ne naučijo. Ja pa kk boš ti ulomke deliv, če ne veš da morš obrnit, kk ga boš če ne veš da se lahko krajša. Recimo to tudi zamerim staršem in zato tudi js dostkrat skličem rediteljskega v razredih kjer nisem razrednik pa poučujem. Al pa povabim kakega starša na govorilne, ker bi njihov otrok lahko bistveno več dosegel, če bi imel red pa bi se učil in to lahko rečem da je dve tretjini otrok. Vsi samo mislijo zdaj je pa kampanjsko učenje pa ta sistem, to je sto procentno. Manj kontrolnih pišemo ko smo včasih, včasih smo končali poglavje smo pisali, zdaj ne smemo in tudi so se bolj trudli, zdaj pa tk odlaga, pa se mu nabere in je padel nivo znanja zelo. Js imam velk manj petk ko pa sn jih imeva, ker js kriterija pa ne spustim. In se mi zdi res pri avtoriteti res to, da oni vedno vejo, da nisi dans tk jutri pa tk a ne. Morš bit konstantno strog, red, pravila, upoštevati obojestransko, bit kapaciteta na področju snovi recimo a ne, da ti res znaš. Pripravljen v razred, otroci vedno zaposleni, to je osnovno pravilo, ki sem si ga zapomnava že iz faksa takrat. Učitelj se mora vedno zamisliti zakaj nima

discipline, a otroci nimajo kaj počet, a je nezanimiv, a je zvelčan [dolgočasen]! Ti morš uro pripravit tk da jih vleče, men neštetokrat rečejo a konc je že, ker imajo zmerm delo.

Anketar: Na kak način pa se vi spoprijemate z disciplinskimi težavami v razredu, na primer z upornimi posamezniki?

Respondent: Ja individualni razgovori sigurno a ne, da se zmenima zaka je to tk, pokličem starše, razgovor tudi s starši, v troje recimo starši, otrok, js. Ehhh seveda najprej obvestim tudi razrednika a ne, če nisem to js. Predvsem pa otroku, ga vprašam zaka se tk obnaša, a misli da nastopa, js mu rečem a ti nastopaš pa ni problem, pol recimo mu tud rečem da mu dam možnost nastopanja, vendar ga nikol ne vprašam tisto uro, js ga vedno napovem, js delam po pravilu. Js ga napovem in je vprašan in pol točno ve da tud je in če mi šprica recimo letos sn meva tk. Mi je eden špricu, ko je bil napovedan. Prvo uro smo imeli matematiko ga ni bvo, pa js rečem kolegici a je bil zdaj drugo uro al, je bil, tretjo uro je imel na urniku fiziko js sn meva pa prosto, sn rekva a lahk pridem ponj, od ure pa še ena pa vprašan. Ker ko je bil napovedan pa da šprica pol..., al pa recimo ko kontrolno pišejo js sedim, sam grem pa okrog, pa ko dobim šmuglce jih poberem pa pogledam, če je kaj takega uporabo tej mora prečrtat tisto nalogo pa lahk dela naprej normalno, nikol ne vzamem kontrolne pa cvek, zaka pa, saj sebe zašijem. Pa ko tk mam vse plakate, a veš kake velke šmuglce majo, js jih vedno navajam na to naj uporabljajo tist kar je na steni. Pa recimo mn so rekli letos a si lahk nardimo plakate za kocko pa kvader posebej pa damo tu gor. Naredite, zaka ne, naredite!

Anketar: Kakšen pa je po po vašem mnenju dovoljen okvir znotraj katerega bi naj moderen učitelj izbiral sankcije? Kako daleč lahko gre učitelj?

Respondent: Ja saj to sva se zdaj pogovarjale a ne. Da pač vzgojni ukrepi, ki za mene so brez pomena, tk da js se bolj poslužujem pač razgovorov, ker še bom rekla pri večini največ zaleže kr... rečmo kot razrednik a ne, ko mn otrok šprica js jim že prvič povem, da prej da bo domo prišu bojo starši vedli da je špricu in to tud naredim, ko otroka ni, rečmo da je pri pouku pa gre kako uro brez da mene vpraša js starše obvestim in ve. Skratka js še vedno... bom rekla, da za mene je največjega pomena razgovor s starši in če so starši vrede pol to deluje. Recimo mi smo se letos zmenli s temi ko sem mela problematične, da so me starši vsakih štirinajst dni poklicali v času mojih dopoldanskih govorilnih ur, ker jih ima vsak učitelj vsak teden za vse učence a ne. In smo sproti spremljali, ker en mesec je že včasih predolgo obdobje se že preveč nabere in bi lahk bli že vzgojni ukrepi. Predvsem sodelovanje s starši. Starši, otrok, ti! Pol sigurno deluje, če ni preveč odklonilnega odnosa, ampak še tam ko je bil sva pač z mamo pol kontaktirali, ko je oče bil proti recimo. Če so pa starši čist pol sem pa jaz za to... in tud recimo pogrešam, men se zdi zlo narobe, če naredijo otroci kak tak prekršek ko je treba

prijavit policiji, da šola ne prijavi. Js vztrajam, da prijavijo. Recimo fizični napad na mlajšega al pa tud, da je tak da ga ne moremo mi takoj končat, to je nasilje in take stvari je treba prijavit ustreznim organom in to recimo js absolutno mislim da je edino kar lahk naredimo a ne. Čeprav se bojijo naši tud svetovalni delavci, tud pri nas je tk, ja pa je treba. Saj res ko otoka vprašam in rečem zaka si to naredu, a veš kak je ponavadi odgovor: ne vem. Ja in ka misliš zdaj kdo bo posledice nosil, ja ne vem ja pa že js, saj pol se navadijo. Če se ti z njim tk pogovoriš pa zanaliziraš je vedno vsakemu žal da je naredu, pa neki časa to drži sam pol se spet ponavlja zato, ker so otroci zelo agresivni to pa opažam. Agresivni so do staršev, recimo js sn doživela v svoji praksi, da je prišu otrok pa mama na razgovor k mn pa svetovalni delavki a veš ka je reku sin v sedmem razredu svoji mami: »a sn ti že doma reku da nimaš kaj za govort«. A veš da ga tk pribijem, da ga tk pribijem, mislim včasih bi bvo res prav, da bi ga lahk pritisnu in starš, ker zdaj recimo se otroci zlo na to, da nobenga fizičnega nikjer, ampak včasih bi bil pravi trenutek ko bi tud lahk kerga pritisnu, pa bi bvo prav da bi ga. To je, mislim to je zdaj vse nekam porušeno, ker tisti ko starše... slej ko prej ko je šestnajst let star in jih tepe, ker to se dogaja, pa jim kradejo denar pa tk naprej. Recimo novi ukrep letos je bil, mi nismo s sorazredničarko, mi šest fantov nismo peljali na izlet v Gardaland, zato ko js nisem pripravljena držat glave za enga ko celo leto ni ubogal. Mi smo staršem dali vabilo, da jih vabimo, da spremljajo svoje otroke, ker imamo prostor v avtobuso in da peljemo na izlet njihovega tega in tega samo pod pogojem, da gre zraven en spremljevalec starš, ker mi ne prevzamemo odgovornosti pravzaprav. In pol seveda otroci niso hotli it in so bli doma.

Anketar: Pa ste se vi že kdaj morali pri disciplinskih težavah zateči po pomoč k ravnatelju?

Respondent: Neee! Otroci so rekli, da če bi js bva ravnateljica da bi bil bolj red.

Anketar: Pa se dogaja na vaši šoli recimo, da mora posredovati ravnatelj?

Respondent: Ja večkrat! Js mislim da naša ravnateljica...da če lahko čisto realno povem, da vsi ravnatelji ko so bli prej pedagogi, ne znajo bit ravnatelji z velko avtoritete, ni slaba ravnateljica, ampak se mi zdi da ne zna otrokom postajt meje točno, ker vedno neki gor dol. To so pa tiste hibe pedagogov ko gledajo otroke sam skoz te plati vzgojne a veš. Ampak ti morš od otroka tud določene stvari zahtevat, ker on mora imet zahteve postavljene. Ampak to take, da jih res lahk izpolni a ne, ne neke imaginarne in če vejo da je to realno pol to ni težko, če pa ve da ima od zadaj...js vedno rajš sama razčistim tud starše pokličem, seznanim pa ravnateljico recimo kaj sem naredva pa kater otrok je naredil kak delikt, seznanim jo pa vedno. Edino se poslužim včasih tega, da recimo ko starše pokličem, da smo v širšem krogu, da povabim zraven tud ravnateljico pa tud recimo socialno delavko.

Anketar: Pa bi rekli, da otroci na vaši šoli ravnateljico dojemajo kot večjo avtoriteto od učiteljev ali ne?

Respondent: Js bom tk rekva, da v bistvu hodijo oni učitelje k nje tožit. Vejo pa ja, da recimo učitelj se lahko k njej tud zateče, pa da mora ukrepat pol. Včasih tud... vejo zarad tega, ker je tud višina vzgojnih ukrepov takšna, da je ukrep ravnatelja nad ukrepom učitelja recimo, ker otroci so pametni in vse to majo naštudirano in točno vejo ups zdaj je pa že tam.

Anketar: Kakšno avtoriteto pa ima ravnateljica na vaši šoli v odnosu z učitelji, torej z vami in vašimi kolegi? Ali recimo spodbuja k sodelovanju in k dobrim medsebojnim odnosom?

Respondent: Ja ja, tk ko sn že rekva sploh ni slaba ravnateljica.

Anketar: Pa vam recimo ravnateljica kot vodja izobraževalno-vzgojne institucije, kdaj svetuje oziroma ukaže kako ravnati v posamezni situaciji?

Respondent: No recimo saj včasih se..., ko ji js povem a ne kak problem sem meva in kk sem ga rešla pa se tk menima, pa tud v bistvu si izmenjava ideje, pa včasih reče no saj to je pa prav da si tk naredva. Naša ravnateljica predvsem pomirja situacijo, ona bolj zadržuje, ni tk...kar je mogoče tud prav.

Anketar: Kaj pa glede na to, da smo v času komunikacijsko-informacijske tehnologije pa me zanima kako se vam zdi, da vpliva informacijska tehnologija na avtoriteto učitelja?

Respondent: (tišina)

Anketar: Bi rekli da ima informacijska tehnologija kak vpliv na vašo avtoriteto?

Respondent: Ne to ne! Lahk pa je pouk mavo drugačen, pa tud v bistvu otroci delajo velko bolj kvalitetne izdelke samostojno, ker imajo pristop do informacij čist drug, hitrejši, najdejo in sprintajo lahk podatke, js sam rečem da če je pravi učitelj mora znat uporabit to tehniko in tud otroka spodbujat, da ne bo počel sam igrice. Recimo js sn jim letos povedva doma imate skor vsi računalnike, pojdite najdi.si prizme, imate vse o prizmah. In smo meli pol že tud uro na računalniko, da so oni vidli kk to zgleda in da lahk delajo doma. Pa če trije delajo je to uspeh! Al pa recimo rečem dajte zbrat podatke o tem kar se bomo učili a ne. Tk da to js pač uporabljam.

Anketar: Za konec pa me še zanima, če menite, da bi se moralo karkoli v zvezi z avtoriteto v razredu spremeniti in na kakšen način?

Respondent: Ja predvsem js mislim, da bi mogli imet možnost, čeprav so tud ugotovili in v zadnjem letu dali možnost da odstraniš učenca, ki moti, vztrajno moti. S tem, da js če ga pošljem iz razreda mu dam za naredit tist, kar mi delamo, mora on delat. Js ga peljem k socialni delavki, ker zelo narobe se mi pa zdi na nekaterih šolah ko peljejo takega učenca k psihologu ga da pa na računalnik da se igra, to je pa narobe. Js ga ponavadi peljem k socialni

in povem ka more rešit in tk bi naj bvo. V bistvu da imaš možnost pol tud, da če noben vzgojni ukrep ne pomaga, da imaš še kaj drugega, ker tist zavod pa to je vse s soglasjem staršev. Tud js rečem, da je predvsem pomembna odgovornost, recimo na naši šoli smo imeli en primer ko en otrok tri leta ni hodu v šolu mi smo lahk sam socialni službi dali, ki ni naredva nič in ta otrok je iztopil v petem razredu, ni hodu v šolo in se ustavi ko pride do socialne, ker recimo mi kot šola nimamo pravice kaj več, mi mormo to predat ustreznim organom. Pa da boš vedva, da starše niso niti sodno preganjali, vidiš to so konkretne zadeve ko so lukne v sistemu ko jih posamezniki lahk izrabljajo in to na vse konce. Vse predolgo traja, samo mi mormo takoj, ker ti morš takoj ukrepat in tud to je del avtoritete, ne čez en teden ukrepat ampak ta trenutek, zdaj si ti mn to naredu js bom zdaj šva starše obvestit po telefonu kjerkoli že so, da vsaj vejo. Kak ukrep bo pa dobu se bomo pa pol zmenli ampak js bom obvestila starše da je to naredu in to vejo pri mn otroci zato mi ne naredijo. Js sn že naredva, da sn sred ure ko eden ni ubogu šva starša poklicat naj pride pa mu pove da mora ubogat, na žalost je ta starš reku, da nima časa, pa vem da bi lahk naredu to za svojga otroka pa sem rekva vreu pol pa mejte takega sina js ga ignoriram. Na žalost imaš res pol včasih edini ukrep, da rečeš jutri si vprašan, sam js mu ne dam enke js se trudim da takmu ko ga jutri vprašam nikol ne dam enke, sam vprašan je a veš. Da prvič ne more rečt da je dobu zato enko, drugič je ponavadi tak tolk brihtn da se nauči in tretjič js otroke zmeram tolk poznam, da točno vem da vsaj neki ve, da ga vprašam tist ko ve, ampak če mu napovem da bo jutri vprašan je zagotovo jutri vprašan, to je pa tist in tud recimo ne da imam ocene za avtoriteto, ampak ve, da če ne bo delav, bo preverjen a ne, ker to pa imam pravico, edino. In to je mogoč res razlika zakaj lahk imamo lažje pri predmetih z oceno avtoriteto, ker ocen se sigurno otroci bolj bojijo. Ampak že v prvem, drugem, tretjem razredu, kljub temu da še bolj ubogajo, se že tam začnejo napake, ko jih ne reagirajo takoj. Mislim mn ni jasno prvi, drugi, tretji, četrti razred skoz na konferenci iste otroke obravnavajo pa še kr je problem ko pride v osmega pa kr gre naprej pa nikol ne ponavlja pa čeprav nič ne zna. Pa nič niso naredli zato, da ne bi bil problematičen. Halo! Pol smo pa mi tisti zmaji zgoraj, ko tk veš s puberteto je pa še to poudarjeno in se mi kačimo [ukvarjamo] pol zgoraj. Pa jim ne dajo opomina, zaka tamalmu ne bi dal opomin, če se ni prav obnašu, če ga bo dobu že mal ga velik mogoč ne bo. Premalo vzgojnih ukrepov dajo pa točno čujem že zdaj ko se pogovarjajo. Zaka ne bi že tam sankcionirali, zaka pa ne, kje pa piše da se bo gora stresva in naj vejo starši že. In zdaj to opisno ocenjevanje je recimo tud tk, starši ga berejo po svoje, vsi so uspešni, ko pa pridejo do mene pa vidim, da poštevanke ne zna. Pa predvsem to, ko imaš to avtoriteto, manjši oddelki, v velikih oddelkih je zelo težko, ker mimogrede se kater prešverca [pretihotapi]. To lahk tud

postaviš kot problem te veliko številčne razrede. Pri nas smo letos imeli en razred osemindvajset učencev, pa jih skor vidiš ne. To so take zadeve ja. Tam dvajset zgorna meja. Recimo js sn jih meva šestnajst letos pa to so bli v razredu ko angelčki pa čeprav so bli trije problematični. To so recimo take stvari ko bi se jih mrvo malo spremenit, pa ko se jih recimo tud da spremenit.

Anketar: No to bi bilo z moje strani vse, vam pa najlepša hvala za vašo sodelovanje!

Čas konca intervjuja: 16.02

➤ Intervju pod zaporedno številko 3b:

Ime in priimek: ga. Ivanka Stopar

Naziv: ravnateljica in profesorica angleškega in slovenskega jezika

Kraj poučevanja: Srednja šola Ravne na Koroškem

Doba poučevanja: 26 let

Datum: 23.8.2005

Prostor: respondentkina pisarna v prostorih šole, kjer poučuje in opravlja funkcijo ravnateljice

Čas začetka intervjuja: 8.51

Anketar: Torej najprej me zanima kaj je za vas avtoriteta in kaj razumete s tem, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: Za mene je avtoriteta pravzaprav spoštovanje neke vrste, kajti če tega ni, a ne potem zelo težko delaš z mladimi. Torej to pomeni da... mladi ki izkazujejo neke vrste spoštovanje do učitelja potem sledijo učitelju, a ne, sledijo njegovemu razlaganju, sledijo temu kako jih vodi, tud sprejemajo njegova mnenja in mislim, da edino na ta način na nek način lahko mlade posredno pripravi do tega da delajo in da pridejo do nekih ciljev. Za mene je avtoriteta izjemnega pomena, ampak lažne avtoritete ne veljajo. Avtoriteta mora bit tista prava pristna, to pomeni da te dijaki na nek način spoštujejo, sprejemajo in cenijo. Kar pa seveda ne pomeni, da moraš imeti zmeraj prav. Tud zmotiš se lahko to ne vpliva na avtoriteto, če se zmotiš pač priznaš da nisi vseved in ko dijakom si sposoben priznat, da tudi ti česa ne

veš, pa da kljub vsemu še ogromno veš in da jim lahko ogromno daš se ta avtoriteta na nek način vedno ohranja. Je pa tudi to res, da če jo imaš jo imaš, če je nimaš jo zelo težko dobiš. Torej zdi se mi, da na nek način mora bit že v osebnosti, da je na nek način dano in da je zelo težko to pridobit, ne vem zakaj. Odgovora kako je tako, zakaj je tako nimam, vem pa da je tako.

Anketar: Bi vi rekli, da imajo učitelji danes manjšo ali večjo avtoriteto kot so jo imeli včasih in če se mogoče razlikuje tudi oblika oziroma način avtoritete med včasih in danes?

Respondent: Prav gotovo imajo učitelji manjšo avtoriteto zato ker pač... seveda je mladina drugačna kot je bla... pristop je zlo pomemben, sedaj pa tisti učitelji, ki hočejo učiti tk kot se je učilo pred dvajsetimi leti seveda s to mladino ne pridejo na kraj, a ne. Medgeneracijski konflikt, razlike so vedno večje in starejši kot je učitelj težje uči. Zanimivo pa je da recimo tudi starejši, ki ves čas ohranjajo normalne stike z mladimi, bi rekla da imajo zlo visoko avtoriteto. Tako da ni vse v letih, mislim da je predvsem v tem, da se je treba veliko pogovarjat, da pa je treba dijakom postaviti meje in da morš bit dosleden, ker ti jih učiš ne z besedo pač pa z zgledom in ko dijaki enkrat pogruntajo, da eno govoriš drugo pa delaš takrat avtoriteta gre po zlu.

Anketar: Bi zase rekli, da imate avtoriteto ali ne?

Respondent: Ne vem, ne bi rada bila preveč pohvalna, ampak mislim da jo imam, ampak ne vem nisem ne vem blazno veliko sama naredla zato. Enostavno moj nastop v razredu je tak, da to dijaki hitro začutijo, spoštujejo, to je pa mogoče tako kot pa pes, ki točno ve, a ne kdo se ga boji tistega bo nalajal tistega, ki se ga pa ne boji bo pa pustil na miru čeprav je drugač mogoče napadalen. Sama imam eno vrsto nastopa v javnosti s katero dosežem, da me poslušalci poslušajo.

Anketar: Pa imate mogoče različne pristope prilagojene posameznim učencem?

Respondent: Prav gotovo! Glede na to da poznam vse vrste programov od najnižjega to se pravi nižje poklicne šole do visoke šole, upravne visoke šole, kjer sem tudi predavateljica, na nek način gotovo da so ti pristopi bistveno različni. Če delaš z dijaki iz nižje poklicne šole, moraš delat z njimi kot prijatelj, kot mama, moraš jih organizirat v skupino in morš jim dat veliko dela, kajti če so brez zaposlitve so grozljivi do vsakega ni važno kdo ima avtoriteto kdo je nima. Normalno pa s takim sistemom dela na kakšni višji ali pa na kakšni stopnji v četrtem letniku tehnikov računalniških ali pa strojnih nikakor ne moreš uspet, tam pa moraš na drugačen način gradit, tu na znanju, na pridobivanju, na motivaciji, stimulaciji, na tisoče načinov, a ne. Super je, če imaš zmotivirane dijake potem tebi ni treba veliko, težko je tam, kjer dijaki ne želijo nobenega znanja in jim je vseeno, a ne.

Anketar: Se je avtoritetni odnos med učitelji in učenci kaj spremenil v času odkar ste vi začeli poučevati, je bilo recimo pri vaših začetkih kaj drugače kot je danes? Ali vam izkušnje kaj pomagajo?

Respondent: Torej avtoritetni odnos se bistveno ni veliko spremenil, a ne. Se mi zdi, da imam občutek, da šestindvajset let kar učim, je en tak odnos mogoče samo toliko se spremenil da je vedno manj avtoritativnih učiteljev pa vedno več takih, ki le s težavo uspejo preživet v razredu, kar mene kot ravnateljico seveda blazno skrbi. Dejstvo je, da so dijaki problematični, kadar se skoncentrirajo problematični dijaki potem ponavadi učitelj ne zmore, a ne. In to s čimer učitelj pride oborožen, mlad s fakultete seveda je premalo, a ne in potem trpi več let preden da sam zraste, da se najde. Prvič strokovno rabi še veliko dela, drugič metodično, pedagoško je bos in nag dobesedno, ti dijaki pa zahtevajo nimaš kaj in pristopi so lahko zelo zelo napačni, a ne. Z dijaki, ki na nek način nagajajo, ki provocirajo, ki ne delajo, je pač treba na tak način da se jih odstrani, pokliče, pogovori in najde rešitev. Če pa se učitelj zaplete z njimi v neko obtoževanje in tk naprej pa se ta konflikt samo veča in se nikol ne reši. Ker ti dijaki na nek način sporočajo, da so nezadovoljni z nečem, a ne in zdaj če ti tega ne razumeš, če misliš da je to napad na tvojo osebnost kot učitelja, če se čutiš prizadetega potem je pač to težko, a ne. Če mu ti maščuješ se z ocenami je pa še tolik huje, ker potem drugi vidijo a ne, da pravzaprav si čisto nemočen, dijaki to vejo. Učitelji so pravzaprav v nekem začaranem krogu, zelo so v relativno slabem položaju glede tega a ne, kajti imajo premalo znanja pa seveda imajo prevelke razrede, učitelji bi morali imeti manjše razrede s katerimi bi lažje delali in veliko veliko več znanja kako se lotevati takih problemov.

Anketar: Kakšen pa je za vas recimo »dober« učitelj? S kakšno avtoriteto?

Respondent: Ne vem če je ravno avtoriteta na prvem mestu. Js mislim da je dober učitelj tisti učitelj, ki ima svoje dijake rad, ampak rad tako da jim tega ne pokaže. To pomeni, da jih spoštuje kot osebnosti, da jih kot osebnosti nikoli ne degradira, da jih ima za sebi enake, ker dijaki to zelo čutijo, da spoštuje njihovo osebnost, da nikoli ne reče: »ti si bedak, iz tebe nikoli nič ne bo«, pač pa reče: »to tvoje znanje danes je blo pa zelo zelo skromno, ampak ti si še vedno vreden fant, nauči se pa se bodo zadeve uredile«. To je za mene dober učitelj, da je dosleden, pošten, da spoštuje svoje dijake, da jih ima rad, to pomeni da jim hoče dobro. Tisti učitelj, ki jim hoče dobro, takega učitelja dijaki marajo, to je dejstvo.

Anketar: Pa menite, da je možno poučevati brez avtoritete? Sta recimo po vašem mnenju kakovost in učinek dela kakorkoli povezan z avtoriteto, ki si jo vzpostavi učitelj?

Respondent: Hmmm! Možno je poučevati brez avtoritete, saj jih je cel kup v moji zbornici, ki to dela že petnajst, dvajset let, kk se ob tem počutijo me pa ne vprašat ker ne vem, a ne. Js

mislím, da so zlo nesrečni ljudje, ker če ti si v službi nesrečen tud doma ne morš bit blazno srečen. Js mislim da je vsaj enih dvajset odstotkov ljudi v naši zbornici takih, ki bi nujno morali zamenjati službo, samo praktično nimajo kam. Vztrajajo in verjetno kaj js vem ali so otopeli al ... kaka je njihova samopodoba, o tem si ne upam vprašat, ne upam si vprašat, ker je hudo če ti dosegaš... če ne dosegaš rezultatov, če vsak dan dosegaš neke vrste poraze, ja madona kk pa lahk pol živiš, a ne, zlo težko se mi zdi.

Anketar: Na kak način pa se vi osebno spoprijemate z disciplinskimi težavami v razredu? Kako se recimo soočate z upornimi posamezniki?

Respondent: Ja js poskušam najprej negirat njihovo obnašanje, kar je dostikrat zelo učinkovito ko vidijo, da recimo pač se ne zmrdeš [zganeš] ob vsaki malenkosti, če pa ta zadeva traja naprej pa jih vedno nekako opozorim a ne, že s tonom mojega glasu nekako razumejo kdaj je zadeva tako resna da morjo dat mir, če pa še to ne gre jih pa dostikrat potem seveda pokličem na pogovor. Se mi zdi, da je pogovor neki najboljšega kar obstaja, ampak ne pred razredom, pred razredom take stvari ni za razčiščevat. Potem, ko se vsedema pa vprašam pravzaprav samo naslednjo vprašanje, če ve kaj bi rad. Potem pa reče: »kk to mislite«. »Ja, povej mi kaj bi ti rad«. »Ja, šolo bi rad končal« pa rečem: »ja, a res, a na tak način, a misliš da si na pravi poti«, pol pa že priznajo da trenutno ne. Saj kaj pa veš kaj bi moru nardit da bi bil uspešen. Reče ja. No, in potem se stvari v glavnem izboljšajo, včasih pa je treba tud še druge zunanje strokovnjake, včasih gre za mamila, včasih gre za alkohol, včasih gre za zelo zanemarjene otroke iz družin kjer sta oba starša alkoholika al pa na čakanju in tam je treba še druge institucije vključit, ni tako enostavno.

Anketar: Pa se vi kdaj zatečete k sankcioniranju in kakšne prijeme potem uporabite?

Respondent: Ja, sankcije so pač tako. Naš šolski sistem je naravnan k sankcijam in drugače ne gre, a ne. Meni se zdijo te sankcije dostikrat seveda odveč, ampak nimaš v rokah ničesar drugega, ostajaš bos, kadar dijak nikakor na noben način ne sprejme niti nasveta, niti opozorila potem pa seveda te sankcije so kot skrajno sredstvo. Včasih celo dosežejo učinek, ukor, ukor pred izključitvijo, včasih celo dosežejo svoj učinek in kadar ga doseže sem zelo zadovoljna, a ne. V večini primerov pa je to sam papir, tisti ki imajo res hude težave sami s sabo potem se tud na to požvižgajo in šolo v glavnem zapustijo, so izgubljeni na nek način, potem se vrnejo k odraslim ali pa se sploh ne vrnejo, ostanejo na cesti.

Anketar: Vi kot profesorica in ravnateljica na srednji šoli imate tudi možnost izključitve težavnih dijakov, se to pogosto dogaja?

Respondent: Ne, ne dogaja se pogosto! Js sama sem naravnana k temu... saj zato pa ni čudno da me dijaki vsi kličejo še ena možnost... moj psevdonim torej je še ena možnost, ravnateljica

še ena možnost, to pomeni da resnično izčrpam čisto vse preden se odločim za izključitev. Recimo morm pa povedat, da kadar pa gre za nasilje med dijaki, fizično nasilje, takrat sem pa neizprosna. Recimo dijak, ki je pretepel enega potem pa še naslednjič spet enega tisti je bil izključen, kljub temu da mu je blo zelo zelo žal, ampak mi je žal. Ampak ko roka dvakrat uide, ko ti dvakrat povzročiš kaj vem zlom nosu sošolcu, potem za mene to ni več sprejemljivo.

Anketar: Pa se recimo dijaki kdaj fizično spravijo tudi na profesorje?

Respondent: Verjetno se, čeprav vprašanje če se to ravno pri nas. Js skušam svoje kolege zaščitit, tud tega ne dovolim. Tako kot mi ni všeč psihično in fizično nasilje učitelja nad dijakom, tudi v obratni smeri ne velja.

Anketar: Kakšen pa je po vašem mnenju ta dovoljen okvir znotraj katerega naj bi učitelj 3. tisočletja izbiral sankcije za tako imenovane težavne učence? Kako daleč lahko gre pri kaznovanju?

Respondent: Fizično nasilje je že davno pregnano, a ne iz šole. Čeprav nekateri starši pridejo na govorilne ure in rečejo: »nabite ga, mi si ne moremo kaj z njim pomagat«, dobiš torej ti jasno, glasno soglasje, da ga lahko celo zmlatiš, če bi ga želel, a ne. Hudo je če so starši tk nemočni, da recimo prelagajo vzgojne elemente na učitelja in na šolo, a ne. Js pa sem proti sankcijam, proti represiji, js sama si želim šolo modernega tipa, kjer bodo dijaki uspešni, kjer bodo zadovoljevali vse tiste svoje človeške potrebe, ki jim bodo dajale torej možnost biti srečni, zadovoljni. Želim si šolo v kateri ne bi blo vsipa, kjer bi dijakom zagotovili in izpolnili... to tud nameravamo že zdaj zagotovit z listino na začetku vpisa, da bodo letnik opravili, če bodo sledili našim navodilom, a ne. Šola tretjega tisočletja bi morala bit pravzaprav šola v kateri bi dijakom učitelji samo pomagali organizirati delo, brez posebne prisile, v manjših skupinah z modernimi pristopi in pa z raziskovalnim delom.

Anketar: Se učitelji kdaj zatečejo k vam kot ravnateljici šole kadar potrebujejo pomoč pri disciplinskih težavah?

Respondent: Se! Čeprav tud sama dostikrat obstojim pred vrati, ker ne vem če je učitelj noter še živ potem pač vstopim čeprav tega ne uporabljam pogosto. Takrat sem vedno v zadregi, kako ravnat da ne bi prizadela učitelja in kako ravnat da bi vendarle dijakom dala vedeti da nekako tako obnašanje ni sprejemljivo, a ne. To je vedno dilema, odločam se glede na situacijo v kateri jih najdem, včasih pač povem kaj, včasih samo gledam, je že to dovolj, včasih pa zagrozim da bom zunaj po hodniku špijonirala pa če se to še ponovi naj se pazijo.

Anketar: Pa bi rekli da vas učenci v vlogi ravnateljice dojemajo kot večjo avtoriteto?

Respondent: Ja to pa absolutno!

Anketar: A menite, da na splošno v ravnateljih vidijo večjo avtoriteto?

Respondent: Ja, na nek način se te bojijo. Na nek način se te bojijo, ker vejo da imaš zakonska pooblastila, ki jih učitelj nima. Pa je pa to tudi odvisno od posameznih učiteljev, če te cenijo učitelji, tisti ki te kot razredniki in če o tebi govorijo spoštljivo potem so tudi dijaki taki, tisti razredniki ki te ne cenijo, ki so tvoji nasprotniki, ki govorijo grdo o tebi, tisti dijaki te pa tudi ne spoštujejo.

Anketar: Kakšno avtoriteto pa imate v odnosu do učiteljev? Ali spodbujate k sodelovanju in k dobrim medsebojnim odnosom?

Respondent: Ja se trudim, čeprav je to najtežje poglavje. Veliko lažje je zagotoviti normalne materialne pogoje kot pa medsebojne človeške kontakte. Tu ne vem če sem blazno uspešna, na šoli imam »kliko«, ki mi ves čas nasprotuje, ker sem pač ženska, ker sem sposobna, ker sem uspešna, ampak seveda mislim da nobene zbornice na svetu ni, kjer bi bili vsi enakega mnenja. Z glavnino pa sodelujem in mislim da tudi uspešno.

Anketar: Ali recimo kdaj kot vodja izobraževalno-vzgojne institucije, svetujete oziroma ukažete kako naj učitelji ravnajo v posamezni situaciji?

Respondent: Ukažem ne, svetujem pa! Mislim dejansko svetujem, povem kaj mislim in seveda večinoma tudi sledijo.

Anketar: Sedaj pa glede na to, da smo v času komunikacijsko-informacijske tehnologije me zanima kako se vam zdi, da le-ta vpliva na avtoriteto učitelja?

Respondent: Ne vem, mislim da blaznega vpliva ravno nima. Težave, ki nastajajo so prenosni telefoni, a ne, ki kr... za katere smo morali precej energije vložiti v to, da se ne oglašajo med urami, a ne, seveda niti dijakovi niti učiteljevi, a ne. Kar se tiče pa interneta pa mislim, da je samo plus, dijaki lahko komunicirajo s svojimi profesorji po elektronski pošti, dobijo takoj odgovore na marsikaj, a ne. Tisti učitelji, ki so pripravljeni kaj svetovati tudi popoldne izven svojega delovnega časa s tistim najbrž... pa da recimo lahko kaj pregledajo, kako nalogo, kak spis ali karkoli. Tudi to se prenaša na nižje stopnje postopoma. Je pa seveda odvisno od dijakov kolk te opreme sploh imajo, telefone imajo vsi. So tolko motli, da smo morali zagroziti z res striktnimi kaznimi, to se pravi, da jim bomo vzeli lastnino do konca šolskega leta, ker trajno jim ne moreš vzeti, a ne. Ampak recimo mi smo jih opozorili, da če se bo to zgodilo, da bom jaz to zasegla, pa bodo dobili konec šolskega leta, to je za njih pa porazno, a ne. No da bi eno leto pač... saj ne bi kam šli tisti telefoni, bi ostali ampak recimo ne bi jih imeli. Ja drugo pa ni pomagalo, ko smo rekli, da jih bomo kaznovali z ukori in tak naprej so se pa smejali, a ne, kaj bo njim ukor še vedno bo jim telefon zvonil, a ne.

Anketar: Torej za konec me pa še zanima, če menite, da bi se moralo karkoli v zvezi z avtoriteto v razredu spremeniti in na kakšen način?

Respondent: Ja js mislim, da se bi moralo spremenit tolko, da bi družba znanju dala tisto mesto, ki ga mora imet, pa tudi učiteljskemu poklicu. Učiteljski poklic je dobil nek prizvok... kaj vem, relativno postranskega poklica v primerjavi z pravniki in zdravniki. Mislim pa, da če ne bo naša družba vlagala v znanje pa v to, da bo pridobivala zdrave generacije, zdrave mislim mentalno, duševno in tudi kar se tiče oborožene z načinom kako priti do znanja, če take generacije ne bomo imeli je za našo državo, ki je tak majhna, za naš narod res vprašljivo kaj se bo v prihodnosti dogajalo. Šola ima izjemno veliko vlogo in vsi politiki bi se morali tega zavedati v pravem času, ima izrazito vlogo pri tem kakšne ljudi dejansko... poleg družine, ki je osnovna celica, kakšne ljudi bomo imeli v državi. Žive, zdrave, pozitivne, optimistične, ki bodo znali... ki bodo predvsem cenili sebe in druge, ki bodo tolerantni, ki bodo pripravljene se izobraževati še naprej, ker dans fakulteta je premalo, vseživljenjsko učenje je treba... razmišljati in graditi kariero, graditi z znanjem, da boš konkurenčen na trgu delovne sile, vedno manj je delovnih mest, skratka mlade čaka grozljivo grozljivo tisočletje, a ne. Tako da mi pa smo tisti, ki bi jim morali pomagati, da bi se ob tem znašli, a ne. Saj naši recepti ne pridejo upoštevati, ampak recimo oborožiti jih, da bodo oni znali narediti ob pravem trenutku prave stvari. Tu pa rabimo pomoč. Najprej s plačami, s položajem učitelja, potem pa seveda tudi materialno z opremljenostjo šol, da ne bodo tako šole prepuščene same sebi, potem pa seveda tudi manjše oddelke, ne moreš ti z dvaintridesetimi dijaki ne vem kaj narediti. Mi na eni strani pravimo kako populacija pada, nataliteta je vedno nižja, država lahko enostavno naredi ukrep ko bo zmanjšala število dijakov v razredu, ampak seveda za velik denar. Ampak če je denar za vojsko mora biti denar za šolo še toliko prejš.

Anketar: No to bi bilo vse, najlepša hvala za sodelovanje, vaše odgovore in prijaznost!

Čas konca intervjuja: 9.26

➤ Intervju pod zaporedno številko 4b:

Ime in priimek: ga. Kristina Šket-Travnekar

Naziv: profesorica biologije in kemije

Kraj poučevanja: osnovna šola Mežica

Doba poučevanja: 34 let (zdaj že 5 let upokojena)

Datum: 6.9.2005

Prostor: terasa pri respondentki doma

Čas začetka intervjuja: 10.02

Anketar: Najprej me zanima kaj je za vas avtoriteta in kaj razumete s tem, da nek učitelj ima avtoriteto v razredu drugi pa ne?

Respondent: To je dobro vprašanje! Avtoriteto, ja nič tk je, najprej da te poslušajo, eden drugega, drugače nič ne gre. Mislim, da tist ki ni sposoben pa ne sme bit učitelj, ker če si ne zna avtoritete ustvari pol pa tk nima kaj za delat v razredu, konc, ima kaos.

Anketar: Bi vi rekli, da imajo učitelji danes manjšo ali večjo avtoriteto kot pa so jo imeli včasih, v preteklosti?

Respondent: Ja, ja, saj to premišljudem, kk je zdaj s tem. Mislim, da so bli tud otroci veš drugačni kot so zdaj, ker zdaj pa... kaj jaz vem, ko so začeli s tistimi, da morajo imeti pravice pa nič dolžnosti je blo vse porušeno. Ubogi so zdaj učitelji, jaz ne bi bva več.

Anketar: Bi zase rekli, da ste imeli avtoriteto v razredu ali ne?

Respondent: Kaj pa jaz vem. Kolker tolk pa že. (smeh)

Anketar: Na kakšen način pa ste jo vzpostavili?

Respondent: Ja saj to je zdaj dobro vprašanje. Najprej mora človek začet razmišljat al bodo tebe poslušali al boš ti njih in pol je pač treba... jaz sem včasih rekla, če so bli glasni: »jaz bom bolj glasna, ker eden mora bit«.

Anketar: Pa ste imeli mogoče različne pristope prilagojene posameznikom?

Respondent: A tisto pa že. Za vsakega si moral svoje pogruntat ka mu je najbolj prišlo do živega, saj veš kaki ste bli. Tk da si moral vedet kaj bo pri enem zaleglu, pri drugem drugo, kaj pa jaz vem eni so se mogoče staršev bali in je blo vreau, pri enih si moral pa kaj drugega, čisto različno za vsakega svoj način.

Anketar: Se je avtoritetni odnos med učitelji in učenci kaj spremenil v času odkar ste vi začeli poučevati in potem proti koncu vašega poučevanja?

Respondent: Uhhhh! Pa še fejest ja. Saj pravim, pol se je začelo tk, da so samo iskali pravice, radi bi vse imeli, naredli pa nič, ni se jim dalo učit, niso poslušali, niso delali doma, starši so iskali napake... so bli vedno učitelji krivi, evo pol se je pa porušlo vse.

Anketar: Je bilo pri vaših začetkih kaj drugače kot je bilo kasneje? Ali so vam mogoče izkušnje kaj pomagale pri vzpostavitvi avtoritete?

Respondent: Kaj pa jaz vem, pa že, vsako leto se kaj novega naučiš. Se pa nabere v petintridesetih letih, ne figo štiriintrideset let sem učiva, ker sem eno leto bla doma vmes pa sem jo zraven dobila, tk da imam pa petintrideset let delovne dobe. Celih štiriintrideset let sem pa učiva, pa upam da tud kolker tolko.

Anketar: Kakšen pa je za vas dober učitelj? S kakšno avtoriteto?

Respondent: Saj to je to, s kakšno! Kaj pa jaz vem, glih pravo more imet, neko mero. Silila nikol jaz nisem, nikol koga udarla, v vseh letih ni blo potrebno. Mislim, da moraš mu dopovedat, ne gre drugače, al mu zlepa al zgrda, al bolj hudo al... pač enim bolj hitro drugim manj. Dopovedat je treba, da je za njihovo dobro, pa kljub vsemu... premali so še, da bi to razumeli, pol je že prepozno ko jim jasno postane.

Anketar: Pa menite recimo, da je možno poučevati brez avtoritete? Sta po vašem mnenju kakovost in učinek dela kakorkoli povezana z avtoriteto, ki si jo vzpostavi učitelj?

Respondent: Jaz si mislim, da je težko, jaz ne vem mogoče ima kdo kak drug način, ampak če te ne spoštujejo in če ne vejo, da pač morajo se nekaj naučit pol pa nič ne pomaga. Mora bit no, vsaj deloma. Saj vem kak zdaj imajo, zdaj so bolj tk (smeh). Vsi bi tolko radi, vsi bi radi nekaj dosegli, starši bi radi od njih nekaj, pa ne gre, nekaj ni tu vrede, ne bo šlo tak naprej. Hudo, hudo.

Anketar: Na kakšen način pa ste se vi osebno spoprijemali z disciplinskimi težavami v razredu? Kako ste se soočali z upornimi posamezniki?

Respondent: Pravzaprav konfliktov nisem imela, ne vem zaka ne. Vem da so bli največji lumpi ampak so me še kr upoštevali (smeh), ne vem nekako samo od sebe pride z leti. Res največji lump mi je dal mir vedno.

Anketar: Ali ste se kdaj zatekli k sankcioniranju in katere prijeme ste uporabili v tem primeru?

Respondent: Ehhh, kaj jaz vem težko rečem, da bi karkoli, da bi jih kaznovala misliš?

Anketar: Ja.

Respondent: Kaj jaz vem, mogoče sem že kdaj kerga vprašava kako vprašanje dve, sem pa tk vedla da ne zna, ni imelo smisla.

Anketar: Kakšen pa je po vašem mnenju dovoljen okvir znotraj katerega naj bi učitelj 3. tisočletja izbiral sankcije za tako imenovane težavne učence? Kako daleč lahko gre današnji dan učitelj pri kaznovanju?

Respondent: Otroci bodo mogli dozoret, kaj pomaga saj ne razumejo zdaj. Lahko jim rečejo ni treba nalog pisat, seveda bo izkoristu, tk da to je težko. Vse izkoristijo v svoj prid.

Anketar: Ste se kdaj morali po pomoč pri disciplini zateči k ravnatelju šole?

Respondent: Ehhh, k ravnatelju, ahhh, to pa ne!

Anketar: Pa so bili takšni primeri, ko je moral posredovati ravnatelj?

Respondent: O ja, eni so kr klicali. Tisti so imeli še več težav pol. Od ravnatelja je tud verjetno odvisno, ja. Mi nismo imeli takega (smeh).

Anketar: Pa bi rekli, da učenci ravnatelja dojemajo kot večjo avtoriteto od učitelja ali ne?

Respondent: Ja to je odvisno kje, pri nas že ne! Pri nas mislim... ne verjamem, če so bolj jezikali ko učiteljem njemu pol pa že ne.

Anketar: Kakšno avtoriteto pa je imel ravnatelj na vaši šoli v odnosu z učitelji, torej z vami in vašimi kolegi? Ali je spodbujal k medsebojnem sodelovanju in k dobrimi odnosu?

Respondent: O našem ravnatelju rajši ne bi govorila, on ni bil objektivni, ni bil pošten, ne ni bil v redu.

Anketar: Pa vam je kdaj ravnatelj, kot vodja izobraževalno-vzgojne institucije, svetoval ali pa celo ukazal kako ravnati v posamezni situaciji?

Respondent: Je imel najrajši, če ni imel dela z nobenim (smeh).

Anketar: In sedaj glede na to, da smo v času komunikacijsko-informacijske tehnologije me zanima kako se vam zdi, da le-ta vpliva na avtoriteto učitelja? Se je po vašem mnenju kaj spremenilo zaradi tega?

Respondent: Saj otroci dosti vejo, ampak kaj pa jaz vem, to bi se mogli drugače zmenit, mislim nimajo pa uporabnega znanja. Dosti vejo tisto kar ni potrebno. Počasi pa ne bodo znali ne pisat, pa ne brat, pa tak dalje. Mislim, da ni dobro sam to, pa saj lahko najde, če bi znal najti podatke, pa prave bi se lahko dosti naučil, samo more biti voden.

Anketar: Za konec me še zanima, če menite, da bi se moralo karkoli v zvezi z avtoriteto v razredu spremeniti in na kakšen način?

Respondent: Ja to je pa že težko, zdaj pa nisem več tam. Seveda bi se moglo. Ko te poslušáš si misliš, da nisi prav delal. No saj težko rečeš, seveda bodo mogli nekaj... mislim odnos bodo mogli spremenit, ne more iti tk, da enega učitelja po hrbtu potraplja pa reče serbus al kaj takega, ja. Pa tk je, to se je že delalo pred petimi leti. Nekaj se bo moglo spremenit. Vedno more bit ena razdalja, saj sta lahko... lahko mu vse povejo, lahko se pogovarjajo z njim, ne morejo pa si mislit da so enaki in če ne bojo to vzpostavili, samo to mora učitelj sam, saj tega se ne bo nikjer naučil. To se ne naučiš, saj pravim eden je za učitelja, eden pa ni nikol, tisti pa prej kot slej zbolu. Tk ko recimo naš Struga, a misliš da ni zato zbolu, ko je imel tako... En

odnos se mora vzpostaviti, ena distanca, morajo drug drugega upoštevati, jaz nisem nikol koga žalila. Eni mislijo, no da če jih zmerjajo pa tak... jaz nisem, to tudi ni način, mora pa biti neka prava mera, tako kot je povsod. Saj zdaj tale Zver, včasih ga malo poslušam pa mislim saj ima še kar dobre, al mu bo le kaj uspelo al ne, samo bo mogel nekaj ukreniti. Tudi se bojijo zdaj to preverjanje al, je pa ja fajn da vejo. Ja no tisti je bil najbolj zgrešeno ko so začeli »to so pa vaše pravice«, kak so pa oni ugotovili kake imajo pravice, kak so se zmenili, kater bo slabo pisal, da bodo vsi skupaj, ker se niso hoteli učiti, pa tako, v osnovni šoli že. Včasih pa vem je bilo težko, mislim snov, pa so bili tako pridni, so bili kakšni kmečki, tako so se učili, pa so te poslušali, tako so te gledali, pa so znali. Zdaj pa se mi zdi, da je več pomagal pa več vsega, pa slabši rezultati.

Anketar: Ja to bi bilo potem vse. Vam pa najlepša hvala, ker ste mi bili v pomoč pri mojem vprašalniku.

Čas konca intervjuja: 10.28