

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Eva Košak

Avtoriteta kot sredstvo vzgoje v slovenskih srednjih šolah

Diplomsko delo

Ljubljana, 2012

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Eva Košak

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Avtoriteta kot sredstvo vzgoje v slovenskih srednjih šolah

Diplomsko delo

Ljubljana, 2012

Za Kajo

Za strokovno mentorstvo in spodbudo pri izdelavi diplomskega dela se zahvaljujem profesorici dr. Alojziji Židan.

Zahvaljujem se tudi dr. Robiju Krofliču, ki se je prijazno odzval moji prošnji za intervju.

Klemnu za vso podporo in vsak njegov "saj zmoreš" ter staršem, ki so mi tekom izdelave diplomske naloge izdatno pomagali pri skrbi za hčerko. Brez njihove pomoči bi bila izdelava občutno dolgotrajnejša.

Avtoriteta kot sredstvo vzgoje v slovenskih srednjih šolah

Družboslovni teoretiki se strinjajo, da je vpeljava avtoritete v vzgoji neizbežna, četudi je njena zaželeno pojavna oblika stvar večno nedokončane diskusije. Diplomsko delo obravnava avtoriteto kot vzgojno sredstvo v slovenskih srednjih šolah, s posebnim poudarkom na vlogi sodobnega učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu odraščajočih mladostnikov oziroma adolescentov, ki so obenem tudi večinski odjemalci srednješolske izobrazbe. V nalogi so opredeljene različne oblike avtoritete in različni vzgojni stili ter njihove posledice. S pomočjo teorije in empirične raziskave (spletne ankete) je opredeljena tudi vloga učitelja v sodobni demokratični šoli v primerjavi s preteklostjo, predstavljen pa je tudi fenomen adolescence kot specifičnega obdobja v življenju posameznika, posebej v smislu upiranja avtoritetam iz okolice. Avtoriteta v vzgoji je spoznana za nujen pogoj pri oblikovanju samostojne osebnosti, vprašanje je le, kako jo uspešno vpeljevati v koraku z vzgojnimi načeli sodobne demokratične šole.

Ključne besede: avtoriteta, vzgoja in izobraževanje, učitelji, srednje šole, adolescence.

Authority as a mean of education in Slovenian middle schools

As far as social sciences are concerned, authority is inevitable in the process of education, even though its preferable form is a matter of a never ending discussion. The thesis addresses the problem of authority as a mean of education in Slovenian middle schools, with a particular emphasis on the role of contemporary teachers in the process of educating adolescent youth, which are considered to be the greatest consumers of middle school education. The thesis defines different forms of authority and different educational styles, as well as its implications. Within the theoretical part as well as through empirical methods (online survey) the thesis also addresses the role of teachers in a contemporary democratic school and compares it with their role in the past. The phenomenon of adolescence as a specific period in the life of an individual is also analyzed, with special emphasis on adolescent rebelling against different authorities. Authority is considered to be a key and essential element in the process of forming an independent self, the only question remaining is how to introduce it efficiently within the educational values of a contemporary democratic school.

Key words: authority, education, teachers, middle schools, adolescence.

KAZALO

1 UVOD	11
2 METODOLOŠKI OKVIR	13
2.1 CILJ IN POMEN	13
2.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA	13
2.3 HIPOTEZE	14
2.4 IZBOR METOD	14
3 OPREDELITEV KLJUČNIH POJMOV	15
4 AVTORITETA – RAZLIČNI DRUŽBOSLOVNI POGLEDI	17
4.1 FRANKFURTSKA ŠOLA	17
4.2 GOGALA IN PEDAGOŠKI EROS	18
5 OBLIKE AVTORITETE – KONCEPTI	20
5.1 APOSTOLSKA AVTORITETA IN KANTOVA SIMBOLNA AVTORITETA	20
5.2 ROUSSEAUJEV MODEL PRIKRITE AVTORITETE	21
5.3 MODEL SAMOOMEJITVENE AVTORITETE	22
6 ZGODOVINSKI ORIS AVTORITETE KOT SREDSTVA VZGOJE	25
7 VZGOJA V POSTMODERNI DOBI	27
8 VZGOJNE TEHNIKE (STILI)	30
8.1 REPRESIVNA OZ. AVTORITARNA VZGOJA	30
8.2 PERMISIVNA VZGOJA	31
8.2.1 Otroku prijazna šola	32
8.2.2 Posledice permisivne vzgoje v šolskem sistemu	34
8.2.3 Pojav patološkega narcisa	36
8.3 DEMOKRATIČNA OZ. AVTORITATIVNA VZGOJA	38
9 SLOVENSKE SREDNJE ŠOLE	41
9.1 ZGODOVINA SREDNJEGA ŠOLSTVA	41

9.2 SREDNJE ŠOLE V SLOVENIJI DANES.....	45
9.2.1 Sodobna demokratična šola – »učenje za sodelovanje«.....	46
10 VLOGA PEDAGOŠKIH DELAVCEV V SREDNJIH ŠOLAH.....	48
11 VLOGA STARŠEV DIJAKOV V PROCESU SREDNJEŠOLSKEGA	
IZOBRAŽEVANJA	56
12 ADOLESCENCA	58
12.1 PSIHOLOŠKE TEORIJE O ADOLESCENCI	60
12.2 MLADI IN ODNOS DO IZOBRAŽEVANJA	62
12.3 ADOLESCENCA V LUČI ODPORA DO AVTORITET – MLADI	
IN DISCIPLINA.....	63
12.4 KONFLIKTI IN NASILJE V SREDNJIH ŠOLAH.....	66
13 GLOBINSKI KVALITATIVNI INTERVJU	68
13.1 NAMEN IN CILJ	68
13.2 METODOLOGIJA	69
13.3 ANALIZA	69
13.3.1 Avtoriteta sodobnega učitelja.....	69
13.3.2 Najbolj uspešen tip avtoritete v sodobnem času	70
13.3.3 Vzgojni učinki avtoritete v srednji šoli	70
13.3.4 Vloga učitelja v preteklosti in danes	71
13.3.5 Problem avtonomnosti sodobnega učitelja.....	71
13.3.6 Adolescenti kot razumska bitja	72
13.3.7 Vpeljava razumske avtoritete pri osebah brez podlage avtoritete, ki se ji	
podredijo zaradi izvirnega manjka	73
13.3.8 Prednosti in slabosti »avtoritete pravil«	74
13.3.9 Pogled na feminizacijo učiteljskega poklica	74
13.3.10 Permisivna vzgoja – ponesrečeni ali skrbno načrtovani projekt.....	75
13.3.11 Avtoritativna demokratična vzgoja kot rešitev	76
13.3.12 Nasilje in konflikti v različnih tipih srednjih šol.....	76

13.3.13 Okoljska etika – utopija ali realni cilj	77
14 EMPIRIČNA RAZISKAVA – ANKETA	79
14.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	79
14.2 HIPOTEZE	79
14.3 METODOLOGIJA	80
14.4 OPIS VZORCA	81
14.5 REZULTATI	83
14.5.1 Pogled slovenskih srednješolskih učiteljev na avtoriteto	83
14.5.2 Doživljanje učiteljskega poklica	84
14.5.3 Pogled srednješolskih učiteljev na svoje odgovornosti.....	85
14.5.4 Odklonsko vedenje in nasilje	86
14.5.5 Pogled srednješolskih učiteljev na vlogo dijaka pri odločanju o učnem procesu	89
14.5.6 Pomoč srednješolskih učiteljev pri osebnih težavah dijakov	90
14.5.7 Pogled srednješolskih učiteljev na sodelovanje staršev s šolo.....	91
14.6 BIVARIATNA ANALIZA SPREMENLJIVK.....	91
14.6.1 Povezanost spola učitelja s pogledom na svoj učiteljski poklic.....	92
14.6.2 Povezanost spola učitelja z izkušnjami s pomočjo pri osebnih težavah dijakov ..	96
14.6.3 Povezanost spola učitelja s pogledom na dijakovo vlogo pri soodločanju glede učnega procesa.....	97
14.6.4 Povezanost spola učitelja in pogleda na sodelovanje staršev dijakov s šolo	98
14.6.5 Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na učiteljski poklic	99
13.6.6 Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, z izkušnjami z nasiljem.....	104
14.6.7 Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na dijaško sodelovanje pri učnem procesu.....	108
14.6.8 Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na sodelovanje s starši dijakov.....	109
14.7 RAZPRAVA.....	109

15 SKLEP	114
16 LITERATURA	118
PRILOGE	123
Priloga A: Shema o tem, kdo/kaj odreja/ureja učiteljevo delo	123
Priloga B: Vprašanja za poglobljeni intervju z dr. Robijem Krofličem	124
Priloga C: Transkript intervjuja z dr. Robijem Krofličem	126
Priloga Č: Prošnja za reševanje anketnega vprašalnika	141
Priloga D: Anketni vprašalnik	142
Priloga E: Izračuni povezav med spremenljivkami	147

SEZNAM SLIK

Slika 14.1: Anketirani učitelji po spolu.....	81
Slika 14.2: Učitelji glede na tip šole	82
Slika 14.3: Učitelji glede na kraj poučevanja.....	82
Slika 14.4: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, kateri izmed opisov se najbolj približa njihovemu pojmovanju učitelja z avtoriteto	83
Slika 14.5: Doživljanje učiteljskega poklica glede na delež pritrdilnih odgovorov.....	84
Slika 14.6: Pogled srednješolskih učiteljev na svoje odgovornosti	85
Slika 14.7: Pogled srednješolskih učiteljev na odklonsko vedenje, nasilje in sankcioniranje glede na delež pritrdilnih odgovorov.....	86
Slika 14.8: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, ali so njihove metode sankcioniranja odklonskega vedenja dijakov uspešne	87
Slika 14.9: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, ali so v šolskem pravilniku opredeljene primerne kazni glede na odklonsko vedenje dijakov	88
Slika 14.10: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, ali bi morali dijaki kot odraščajoče osebe sodelovati pri odločanju o učnem procesu.....	89
Slika 14.11: Pomoč srednješolskih učiteljev pri osebnih težavah dijakov.....	90

Slika 14.12: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, ali se starši dijakov v splošnem dovolj zanimajo za dogajanje v šoli.....	91
---	----

SEZNAM TABEL

Tabela 14.1: Povezanost spola s pogledom na lastno učiteljsko avtoriteto	92
Tabela 14.2: Povezanost spola z doživljanjem svojega poklica kot profesionalno poslanstvo oziroma poklicanost.....	93
Tabela 14.3: Povezanost spola z mnenjem o tem, ali imajo kot profesorji nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti.....	94
Tabela 14.4: Povezanost spola z mnenjem, ali kot profesorji dejansko vplivajo na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti.....	95
Tabela 14.5: Povezanost spola z mnenjem o spoštovanosti učiteljskega poklica v družbi.....	95
Tabela 14.6: Povezanost spola učitelja z izkušnjami s pomočjo pri osebnih težavah dijakov.....	96
Tabela 14.7: Povezanost spola učitelja s pogledom na dijakovo vlogo pri soodločanju glede učnega procesa	97
Tabela 14.8: Povezanost spola učitelja in pogleda na sodelovanje staršev dijakov s šolo	98
Tabela 14.9: Povezanost tipa šole z mnenjem o tem, ali jih dijaki spoštujejo kot profesorje z avtoriteto.....	99
Tabela 14.10: Povezanost tipa šole z doživljanjem svojega učiteljskega poklica kot profesionalo poslanstvo oziroma poklicanost.....	100
Tabela 14.11: Povezanost tipa šole z mnenjem o nalogi vplivanja na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti	101
Tabela 14.12: Povezanost tipa šole z mnenjem o dejanskem vplivanju na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti	102
Tabela 14.13: Povezanost tipa šole s pogledom na spoštovanost učiteljskega poklica v družbi.....	103
Tabela 14.14: Povezanost tipa šole s pričevanjem nasilju med dijaki	104
Tabela 14.15: Povezanost tipa šole z izkušnjami s posredovanjem pri nasilju.....	105

Tabela 14.16: Povezanost tipa šole z izkušnjami z besednim nasiljem	106
Tabela 14.17: Povezanost tipa šole z izkušnjami s fizičnim nasiljem	107
Tabela 14.18: Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na dijaško sodelovanje pri učnem procesu	108
Tabela 14.19: Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na sodelovanje s starši dijakov	109

1 UVOD

V medijih neredko naletimo na prispevke o neobvladljivi mladini, ki naj bi ji primanjkovalo spoštovanja do staršev, učiteljev in svoje okolice na splošno. Takšne komentarje najpogosteje slišimo v razpravah, ki se pojavijo kot odziv na odmevni nasilni dogodek, kot je na primer afera najstnikov iz Kranja, ki so mučili mačke, v zadnjem času pa predvsem kot odziv na dokumentirane posnetke nasilja v šoli, ki jih anonimne priče naložijo na svetovni splet.

V takšnih (televizijskih) debatah se bolj ali manj kompetentni sogovorniki (od staršev v kakšen spor vpletenih dijakov do pedagoških strokovnjakov) po navadi enoglasno strinjajo, da je današnja mladina »nemogoča« kot še nikoli prej, manj pa se strinjajo pri vprašanju, kdo je za to odgovoren. Šolski pedagogi radi pravijo, da so starši tisti, ki vzgajajo slabo, starši pa odgovornost prelagajo na šolo in njene neučinkovite disciplinske ukrepe. Vsem je skupna pogosta omemba »avtoritete«, natančneje, kako je ta dandanes odsotna oziroma jo je (znotraj šole) zaradi "podivjanih" mladostnikov nemogoče vzpostaviti.

Tovrstne razprave v spremstvu spoznavanja tematike avtoritete kot vzgojnega sredstva v okviru študija so me navdahnile, da podrobneje raziščem problematiko in navsezadnje skušam prikazati, kakšen smisel in pomen ima avtoriteta kot vzgojno sredstvo pri sodobnih odraščajočih posameznikih v Sloveniji, s posebnim poudarkom, da so mladi že sami po sebi v posebno občutljivem psihofizičnem obdobju svojega življenja – adolescenci, ko se upiranje takšnim in drugačnim izvorom avtoritet od njih pravzaprav pričakuje.

V diplomskem delu sem se osredotočila predvsem na stanje znotraj šolskega kurikula, kjer me je zanimala predvsem vloga sodobne učiteljske avtoritete oziroma njeno dejansko stanje znotraj javne srednje šole v sodobni demokratični Sloveniji.

Poleg teoretične analize avtoritete, srednjih šol, adolescence in učiteljeve vloge sem se odločila, da vse skupaj osmislim tudi s strokovnim intervjujem. Odločila sem se za pogovor z dr. Robijem Krofličem, pedagoškim strokovnjakom, ki se posebej veliko ukvarja s problematiko avtoritete v vzgoji. Prijazno se je odzval na prošnjo za intervju in še bolj podrobno osvetlil preučevano tematiko diplomskega dela.

Poleg strokovnega orisa se mi je zdelo pomembno še ugotoviti, kako na svojo avtoriteto in vlogo v okviru svojega poklica na splošno gledajo srednješolski učitelji, zato sem vprašanja (v obliki anonimnega anketnega vprašalnika) naslovila tudi na njih.

2 METODOLOŠKI OKVIR

2.1 CILJ IN POMEN

Namen pričujočega diplomskega dela je analizirati pomen avtoritete v vzgoji, predvsem pa njeno pojavnost in smisel v sodobnih slovenskih srednjih šolah. Zanimalo me je predvsem, kakšna (in kako močna) je avtoriteta sodobnega srednješolskega učitelja oziroma profesorja, kakšen pogled imajo učitelji na to vlogo in kako se ta vloga srečuje z odjemalci srednješolske izobrazbe, ki večinoma pripadajo psihosocialno specifičnemu družbenemu segmentu – mladostnikom oziroma adolescentom. Diplomsko delo sem razdelila na dva dela. V prvem delu sem predstavila teoretična izhodišča o avtoriteti, srednjih šolah, vlogi pedagoških delavcev in adolescenci, v drugem, empiričnem delu pa sem želela analizirana teoretična izhodišča preveriti v praksi.

2.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

V teoretičnem delu diplomske naloge sem najprej opredelila ključne pojme, nadaljevala pa s predstavitvijo različnih teoretskih pogledov na to, kaj je avtoriteta. V nadaljevanju sem analizirala različne teoretske koncepte avtoritete, ki jih lahko apliciramo na različne vzgojne prakse. Zanimala me je tudi zgodovina prisotnosti avtoritete v vzgoji, s posebnim poudarkom na sodobni, postmoderni dobi.

Uporaba različnih tipov avtoritet v vzgoji se kaže v različnih vzgojnih praksah, ki sem jih natančno predstavila. Poseben poudarek sem namenila posledicam permisivne vzgoje v šolskem sistemu in predstavitvi sodobnega koncepta t. i. demokratične vzgoje. Ker sem se v diplomski nalogi osredotočala na srednje šole, sem med drugim predstavila tudi zgodovino slovenskega srednjega šolstva in strukturo sodobnega srednjega šolstva. Posebno poglavje sem namenila tudi sodobnim težnjam po uveljavitvi t. i. demokratične šole. Na koncu teoretičnega dela sem predstavila še vlogo učiteljev oziroma profesorjev in vlogo staršev v procesu srednješolskega izobraževanja ter analizirala pojem adolescence in značilnosti tega obdobja, predvsem obdobje adolescence v luči odpora do avtoritet. Predstavila sem tudi pojav nasilja v srednjih šolah, ki je v javnosti pogosto omenjen kot posledica »pomanjkanja avtoritet«.

2.3 HIPOTEZE

H1 – Avtoriteta v vzgoji je nujen pogoj za razvoj svobodne človeške osebnosti.

H2 – Šola ima pomembno vlogo pri vzgoji posameznika, učitelj v sodobni srednji šoli pa ni več nosilec enako močne avtoritete kot v preteklosti, kar je tudi posledica zmanjševanja ugleda učiteljskega poklica.

H3 – Sodobni srednješolci (mladostniki) so bolj neobvladljivi kot tisti v preteklosti in jih je zato težje disciplinirati.

2.4 IZBOR METOD

Diplomsko delo sem razdelila na teoretični in empirični del. V teoretičnem delu sem uporabila deskriptivne metode, natančneje klasifikacijo in kategorizacijo (v uvodnem delu, kjer opredeljujem ključne pojme). V nadaljevanju sem deskriptivno analizirala sekundarne vire s pomočjo sinteze, kar pomeni, da sem skušala opazovanja avtorjev strniti v smiselno celoto (Ragin 2007, 70). Uporabila sem tudi metodo deskripcije (opisovanja) sekundarnih virov, historično metodo (iz sekundarnih virov sem predstavila pojave iz preteklosti) in metodo kompilacije za povzemanje stališč drugih avtorjev.

V empiričnem delu sem uporabila tako kvantitativno kot tudi kvalitativno oziroma deduktivno metodo. Opravila sem strokovni poglobljeni intervju z dr. Robijem Krofličem, predsednikom Slovenskega društva pedagogov in profesorjem na Filozofski fakulteti v Ljubljani, ki se med drugim veliko ukvarja s problemom avtoritete v vzgoji. Intervju je bil zasnovan polstrukturirano, kar pomeni, da sem vprašanja sicer pripravila v naprej, a si pustila možnost postavljanja dodatnih vprašanj, ki sem se jih spomnila med samim pogovorom.

Pri kvantitativni analizi sem se odločila za izvedbo in analizo anonimne spletne ankete med srednješolskimi profesorji petih slovenskih mest. Vprašanja so bila večinoma zaprtega tipa, nekatera pa so bila polodprta, kar pomeni, da so anketiranci lahko sami napisali odgovor, ki sicer ni bil med ponujenimi možnostmi.

3 OPREDELITEV KLJUČNIH POJMOV

V celotni družboslovni zgodovini je pojem **avtoritete** opredeljen na različnih področjih. Avtoriteta je tako sociološki, psihološki, psihoanalitični, pedagoški in ne nazadnje filozofski pojem. Beseda izvira iz latinskih izrazov, kot so »*auctor*« (množitelj, ustanovitelj itd.), »*auctorias*« (oblast, veljava, ugled) in »*auxilium*« (pomoč, podpora) (Bradač v Kroflič 1997, 13). V Slovarju tujk pa je avtoriteta opredeljena kot »*veljava, ugled, vpliv (izvirajoč iz duševne ali moralne premoči)*«, po drugi strani pa kot »*(zakonito) oblast, (pre)moč, veljavnost, (figurativno) veljak, vplivna oseba*« ali pa tudi kot »*priznani strokovnjak (znanstvena avtoriteta)*« (Verbinc v Kroflič 1997, 14).

V sociološkem oziru je **poslušnost** kot posledica podreditvi avtoriteti do neke mere potrebna za delovanje družbenih institucij, saj gre za »*način doseganja skupnih ciljev in vzdrževanje notranje stabilnosti*« (Nastran Ule 1994, 346). Kljub svojim negativnim vidikom (v smislu »slepe« poslušnosti za vsako ceno) deluje kot »*vezivno tkivo med ljudmi in sistemom avtoritet*« (ibid.).

Avtoriteta je v sociološki teoriji prisotna v socialnih situacijah oziroma procesih. Pod vplivom avtoritet se dogajajo »*procesi socializacije, socialnega vplivanja, skupinska dinamika in vodenje*« (ibid., 352). O avtoritetnem odnosu govorimo, ko je podrejena oseba že vnaprej poslušna do navodil in ukazov nadrejene osebe (ibid., 353), pri čemer podrejena oseba nadrejeno osebo (ali institucijo) sprejema kot **legitimno** oziroma kot »*vodilo za lastno ravnanje in spoznanje*« (ibid.). Podrejena oseba se tej instituciji oziroma osebi ne le podredi, temveč njen vpliv celo ponotrani (ibid., 364).

V pedagogiki je avtoriteta obravnavana kot pojem, ki pojasnjuje vzgojna načela in načela otrokovega **moralnega razvoja**. Slovenski pedagoški teoretik Robi Kroflič, ki se z avtoriteto v vzgoji v okviru slovenske pedagoške teorije verjetno največ ukvarja, obstoječe definicije strni v dve. Po eni strani **avtoritetni odnos** označuje kot »*neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ponotrani ta vsebinska določila in jih bolj ali manj zavestno (svobodno) sprejel za svoja*« (Kroflič 1997, 14), ponuja pa tudi bolj splošno opredelitev, ki pravi, da je avtoriteta »*moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge predvsem brez uporabe očitne prisile*« (ibid.).

Med seboj sicer sorodna pojma, **avtoritarnost** in **avtoritativnost**, se uporabljata bolj ali manj v povezavi z vzgojnimi stili (avtoritarni in avtoritativni vzgojni stil). Loči ju Verbinc v Slovarju tujk. Pojmu sta sicer skupna »zahteva po pokorščini in oblastnost« (Kroflič 1997, 14), vendar s pojmom avtoritarnost označujemo avtoritetni odnos, ki temelji na nasilnem, samovoljnem uveljavljanju moči, ki zahteva brezpogojno pokorščino oziroma poslušnost (Verbinc v Kroflič 1997, 14), medtem ko s pojmom avtoritativen označujemo odnos, kjer nosilčeva zahteva temelji na »veljavi, ugledu, pristojnosti, splošni priznanosti, odločilnosti v čem, čeprav še vedno v povezavi z oblastnostjo in zahtevo po pokorščini« (ibid.). Takšni avtoriteti naj bi podrejeni navsezadnje tudi želel ugajati in je po mnenju nekaterih sodobnih teoretikov in pedagogov tudi najbolj učinkovita.

Področje, kjer me avtoriteta v diplomskem delu navsezadnje najbolj zanima, je področje **vzgoje**. Slovar slovenskega knjižnega jezika pojem v pedagoškem smislu opredeljuje kot »duhovno in značajsko oblikovanje, zlasti otroka« (SSKJ 2000) in »načrtno razvijanje določenih sposobnosti koga za opravljanje kakega dela, kake dejavnosti« (ibid.). V strokovni literaturi pogosto naletimo tudi na pojem **edukacija**. Izhaja iz angleškega pojma »education«, ki zajema tako vzgojo kot izobraževanje; tako ga opredeljuje tudi Slovar slovenskega knjižnega jezika. V slovenskem jeziku za pojem še vedno ni ustrezne sopomenke.

Glede na to, da bom v nalogi skušala orisati pomen avtoritete v slovenskih srednjih šolah, ne morem mimo ključnega dejavnika, ki vpliva na srednješolski izobraževalni proces: **adolescence**. V grobem gre za obdobje med 12. in 18. letom, pojem pa predstavlja fiziološke in psihosocialne spremembe pri odraščajočih posameznikih. Obdobje poimenujemo tudi **mladostništvo**, **najstništvo**, izključno fiziološko (hormonsko) spreminjanje pa pogosto označujemo s pojmom **puberteta** (Habbe 2000, 5). Ta naj bi pri posameznikih povzročala večjo občutljivost in manj obvladljivo vedenje (ibid.). Ravno v tem obdobju se velika večina ljudi srednješolsko izobražuje. Adolescenci kot posebnem obdobju v življenju sem namenila posebno poglavje v nalogi.

4 AVTORITETA – RAZLIČNI DRUŽBOSLOVNI POGLEDI

V tem poglavju želim predstaviti nekaj družboslovnih teorij, ki izpostavljajo problem avtoritete. S koncepti, zgodovinskim razvojem pojma in različnimi vzgojnimi stili se bom ukvarjala v naslednjih poglavjih.

4.1 FRANKFURTSKA ŠOLA

Z imenom frankfurtska šola označujemo skupino družboslovcev, ki so v prvi polovici 20. stoletja podajali kritičen (levičarski) oris tedanje zahodne družbe (predvsem kritika totalitarnih režimov – nacizma in fašizma). S svojimi razpravami na različnih področjih so za sabo pustili pomemben pečat v razvoju družboslovja. Avtorji, ki jih uvrščamo v to skupino, so podali kar nekaj definicij in pogledov na to, kaj je avtoriteta, predvsem v smislu družbenopolitičnih razmer. Nekatere njihove poglede na avtoriteto bom predstavila v tem delu poglavja.

Fromm deli avtoriteto na racionalno in neracionalno. Racionalna avtoriteta temelji na *»sposobnostih in spoštovanju nadrejenega pola«* (Fromm v Kroflič 1997, 132) ter se zavzema za vzgajanje in ohranjanje svobode podrejenega. Neracionalna avtoriteta po drugi strani *»vedno izvira iz oblasti nad ljudmi in se kaže kot ponotranjena sila, zaščiten z mnogimi sankcijami«* (ibid.) Fromm poleg te delitve izpostavi tudi delitev na anonimno in javno avtoriteto, pri čemer se podrejeni pol anonimne ne zaveda in se ji zato ne more upirati, javna pa omogoča, da se podrejeni pol vseeno upira in se zato navsezadnje osvobodi (ibid.).

Weber opredeli karizmatično in pozicijsko avtoriteto, kjer se najbolj osredotoča na njen izvor. Pozicijska avtoriteta je po njegovem *»zasnovana na prepričanju, da avtoriteta nadrejenega pola izvira iz položaja v strukturi in ne temelji na realnih kakovostih nadrejenega pola«* (Kroflič 1997, 132), karizmatična avtoriteta pa izvira iz karizme, ki jo opisuje kot *»specifično moč določenega posameznika, s pomočjo katere uspe (kot vodja) vplivati na ljudi«* (Weber v Kroflič 1997, 132).

Freud razlikuje med zunanjo in notranjo avtoriteto. Zunanja po njegovem izvira iz »socialnega okolja podrejene osebe« (Freud v Kroflič 1997, 132), notranja pa iz »posameznikovega nadjaza, ki je ponotranjena zunanja avtoriteta« (ibid.).

Horkheimer pravi, da je treba ločiti otrokovo podrejanje avtoriteti, ki izvira iz potreb njegovega razvoja (avtoriteti se podredi vsak otrok), od podrejanja avtoriteti, ki nastopa »v vlogi ohranjanja antagonističnih in represivnih družbenih razmerij« (Horkheimer v Kroflič 1996a, 218).

4.2 GOGALA IN PEDAGOŠKI EROS

Stanko Gogala je slovenski teoretik iz prve polovice dvajsetega stoletja, ki se je ukvarjal s kulturno pedagogiko in analitično predmetno psihologijo in ga uvrščamo med personaliste. V svoji teoriji se opre na pojem *pedagoškega erosa*, ki ima vlogo, lahko bi rekli, »prijaznejšega« načina doseganja avtoritete. Z njegovo pomočjo se vzpostavita zaupanje in izmenjava pozitivnih čustev med učiteljem in učencem ter posledično tudi med učencem in učno snovjo (Kroflič v SP 2000, 35).

Verjel je, da se nujno potreben generacijski prenos norm in pravil v neki kulturi ne da uspešno prenesti zgolj z »dresuro«, »discipliniranjem« oziroma »mehaničnim izobraževanjem« (Kroflič v SP 2000, 31).

Gogala pravi, da je vzgoja najbolj uspešna takrat, ko gojencu (otroku, mladostniku) omogočimo »pristno doživetje«, oziroma takrat, ko se med vzgojiteljem in gojencem izmenjajo pozitivna čustva (Kroflič v SP 2000, 31). To je možno le v primerih, ko vzgojitelj (učitelj) premore dovolj bogato, močno, razgledano osebnost (osebnostno moč). Meni, da je pravzaprav eden izmed ciljev učiteljskega izobraževanja tudi ta, da ustvarja takšne osebnosti, ki bodo močne, notranje bogate in bodo ustvarjale in ohranjale močne razredne skupine in postavile sebe za vzor učencem (Gogala v ibid., 35–36).

Gogala je v svojem času preučeval in raziskoval predvsem mladinska gibanja in ugotovil, da pglavitna vzgojna dejavnika, torej družina in šola, pri mladostnikih težko vzpostavljata avtoriteto, ker »ne sledita duhu časa in psihološkim značilnostim mladinskega gibanja« (ibid., 32), in ne zato, ker bi mladi avtomatično zavračali avtoriteto kot takšno.

Svojo tezo o tem, da je prava vzgoja tista, kjer otroku oziroma mladostniku omogočimo pristno doživetje, vzpostavimo z njim kakovosten odnos, in ne le golo dresiranje oziroma discipliniranje, je Gogala postavil v letih 1935/36, kar je v tistih časih povzročilo strokovno polemiko, posebej s strani katoliških teoretikov (ibid., 31). Opazil je, da mladi zahtevajo pravila, ki so utemeljena, in se ne podrejajo avtoriteti zaradi zunanje prisile po principu »ker sem jaz tako rekel«.

Gogala pravi: *»Mlad človek danes pač ne priznava nekoga ali nekaj za avtoriteto kar na slepo in na ukaz od zunaj, temveč šele tedaj, kadar začuti, da je na tistem človeku ali na tistem socialnem občestvu res kaj in da je avtoriteta stvarno utemeljena«* (Gogala v ibid., 33).

Na njegovo teorijo se s svojimi ugotovitvami opre tudi sodobni pedagoški teoretik Kroflič, ki se strinja, da niso pomembna le sporočila oziroma navodila delovanja pomembnih drugih, ampak tudi kakovostni odnosi (Kroflič v *Sodobna pedagogika* 1999, 228) oziroma kakovostni prenos teh navodil, se pravi, da otrok na svojega vzgojitelja gleda kot na pozitivno, zgledno osebo.

Kroflič pravi, da brez motivacijske moči pedagoškega erosa niti ne moremo razumeti etičnih človeških odločitev, ki zahtevajo odpovedovanje egoističnim potrebam v dobro drugega človeka v etični situaciji (ibid., 234).

5 OBLIKE AVTORITETE – KONCEPTI

5.1 APOSTOLSKA AVTORITETA IN KANTOVA SIMBOLNA AVTORITETA

Apostolski tip avtoritete je definiriral Kierkegaard, in sicer kot avtoriteto, vezano na nek položaj oziroma status, ki ni dosežen racionalno. Kierkegaard apostolsko avtoriteto opre na krščansko »božje pooblastilo« (Kroflič 1997, 141), in kot takšna, se pravi »poslana od boga« (kot jo imajo apostoli), je ta avtoriteta neomajna, večna in celo transcendentna (ibid.). Nosilci te avtoritete so tako imenovani »božji izbranci«.

Podreditev tovrstni avtoriteti ni stvar izbire, pač pa stvar vere. Razumska presoja in dvom tako pri takšni podreditvi nimata nikakršne vloge, od podrejenega se pričakuje slepa pokorščina (ibid.).

V praksi se kaže kot enosmerna komunikacija (med učiteljem in učencem, očetom in otrokom), kjer vzgojitelj kot »božji izbravec« (ki verjame v svojo vzgojiteljsko poslanstvo) daje napotke, gojenec pa jih brezpogojno sprejema (ibid., 145). Takšni »napotki« so na primer moralna pravila, ki se prenašajo iz generacije v generacijo.

Tak model avtoritete sovпада s krščanskim patriarhalnim modelom vzgoje (ibid.), kjer je predvideno, da se upoštevajo krščanske vrednote in morala, da sta materinska in očetovska vloga strogo ločeni, da so otroci še nedorasli (poleg tega pa obremenjeni z izvirnim grehom), in ne nazadnje tudi to, da se očetovsko avtoriteto spoštuje kot najvišjo moralno vrednoto in kot osnovno vzgojno sredstvo (Kroflič 1997, 146).

Tudi Kantova simbolna avtoriteta, podobno kot Kierkegaardova, sovпада s patriarhalnim modelom vzgoje, vendar je Kantova neracionalna avtoriteta prisotna v človeškem umu. Vidi jo predvsem kot rešitev, kako vzgojiti posameznika, ki bi bil zvest zgolj samemu sebi in svoji lastni morali, kar je tudi cilj vzgoje (ibid., 317–318).

Po Kantu je pri avtoriteti pomembno predvsem to, da je poslušnost učenca brezpogojna volji vodje (tudi če je prisilna), in le tako lahko učenec (otrok) sčasoma razvija svojo avtonomno moralo (tudi z uporom) oziroma sam presoja, kaj je razumno in dobro – ima svojo vest.

Kantov model takšne »razsvetljenosti« deluje le v primeru, da predpostavimo, da je človek sposoben biti avtonomen, v svojem lastnem umu prepoznati svojo notranjo avtoriteto (moralni zakon) in se ravnati strogo po tem pravilu (Kroflič v SP 1996, 216).

5.2 ROUSSEAUJEV MODEL PRIKRITE AVTORITETE

Razsvetljenski filozof, teoretik in pedagog Rousseau je kritiziral apostolski tip avtoritete in kantovsko vzgojno prakso, saj je menil, da se bo gojenec v vzgoji najverjetneje prej podredil moralnim normam, če mu bomo *»navidezno pustili čim večjo svobodo, pri tem pa ga bomo nenehno nadzorovali in usmerjali delovanje vzgojnega okolja«* (Kroflič 1997, 318).

Rousseau je predpostavil, da je otrok kot »nepopisan list« izvorno dober oziroma »neslab«. Poleg tega je želel, da bi učitelji imeli več posluha za tako imenovano otrokovo naravo, ki bi sama naznanila, kdaj je nastopil pravi trenutek za učenje. Rousseau je menil, da se mora v otroku motivacija za učenje prebuditi sama od sebe, da ne sme biti povezana z nikakršno zunanjo prisilo. Le tako naj bi otrok po njegovem naposled dosegel »kantovski« ideal svobodne osebnosti (Kroflič 1997, 253).

Rousseaujev model tako imenujemo tudi koncept naravne vzgoje, s predpostavko, da je otrok oziroma človek že izvorno »dober« oziroma »brezmorealen«, kar pomeni, da ne more narediti ničesar, kar bi bilo dobro ali slabo (Kroflič 1996b, 144–145).

Ker otrok po »naravi« torej ni nagnjen k slabim dejanjem, po Rousseauju ne moremo zagovarjati discipliniranja kot prve (ali celo najpomembnejše) stopnje moralne vzgoje (Kroflič 1996b, 145).

Svojega pogleda na to, kaj je t. i. otroška narava, Rousseau sicer eksplicitno ne opredeli, splošne lastnosti pa naj bi bile *»otrokova 'predmoralna' dobrot (odsotnost izvornega zla), nagnjenje otrokovega telesa k svobodi, otrokova naravna odvisnost od naše ljubezni in pomoči, otrokov nagon za posnemanje podob, otrokova zavezanost principu ugodja, dejstvo, da se bo njegov razum začel prebujati sorazmerno pozno, med dvanajstim in trinajstim letom«* (Kroflič 1996b, 147).

Slogan »v skladu z otrokovo naravo« je sčasoma postal ena najpogosteje (zlo)rabljenih fraz v pedagoški teoriji. Če izvzamemo družbenopolitične razmere po drugi svetovni vojni, ki so zaradi zgroženosti nad posledicami nacističnih in fašističnih totalitarizmov favorizirale permissivne koncepte, mnogi kljub vsemu menijo, da se večinoma uporablja kot sredstvo za *»opravičevanje eksotičnih pedagoških idej kot resen nagovor pedagogiki, da se mora posvetiti otrokovim psihološkim potrebam (in pravicam) ter jih v čim večji meri upoštevati pri načrtovanju in izvedbi vzgojno-izobraževalne dejavnosti«* (Kroflič 1996b, 148).

Kot bom opisala v nadaljevanju, takšen model avtoritete v pedagoški (in družboslovni nasploh) teoriji sovpada s permissivnimi vzgojnimi praksami in v praksi onemogoči razvoj avtonomne moralne osebnosti, četudi je imel Rousseau po Krofliču v osnovi »dober« namen, da bo dosegel ravno to: *»Rousseau ni zavrzel Kantove teze o nujnosti discipliniranja otrokove samovolje zato, ker bi skladno z lastno predpostavko o dobri otrokovi naravi zavračal osnovni cilj razsvetljenske vzgoje – kultiviranje otrokove volje v skladu z občo idejo človeka, temveč zato, ker je verjel v moč lastnega vzgojnega projekta – s pomočjo svobodne vzgoje 'okovati otrokovo srce'«* (ibid., 160–161).

5.3 MODEL SAMOOMEJITVENE AVTORITETE

Koncept samoomejitvene avtoritete razvije sodobni slovenski avtor s področja pedagogike, Robi Kroflič. Po tem modelu je avtoriteta sprejeta kot realnost v vzgoji, hkrati pa spodbuja vzgojitelje, da bi razvijali otrokove potenciale, ki mu bodo omogočili neodvisnost (Kroflič 1996b).

Takšen model ima deklariran cilj, da bi vzgojili resnično svobodnega, neodvisnega posameznika, pri čemer pa je avtoriteta ključnega pomena. Kroflič pa se opira na Freudovo¹ in Lacanovo² teorijo in pravi, da otrok avtoriteto v vsakem primeru izsili, saj ga *»izvorni manko prisili k podreditvi«* (Žižek v ibid., 234). To se zgodi v procesu primarne socializacije,

¹ Freud je svojo teorijo človeka zasnoval na »spoznanju o izvornem biološkem primanjkljaju otrokovih življenjskih potencialov« (Kroflič v Sodobna pedagogika 1996, 232).

² Lacan pravi, da človekova subjektiviteta ni apriorna postavka, temveč rezultat človekove nujne podreditve zahtevi *»velikega drugega, torej svetu kulture, ki je otroku posredovan preko nege in vzgoje v zgodnjem otroštvu«* (ibid., 233).

otrok pa lahko »le tako preživi na določen, kulturno in družbeno posredovan način« (Gomboc 2003, 41).

Avtoriteta se sčasoma iz tako imenovanega »velikega drugega« nadomesti s »širšo paleto socialnih stikov, se sama od sebe deli tudi avtoritarna moč pomembnih drugih (in 'tretjih', 'četrtih' itd.) in avtomatično izgublja na moči« (ibid., 236). To v praksi pomeni tudi to, da se starševska avtoriteta sčasoma prenese tudi na vzgojitelje in učitelje.

Kroflič meni, da je pomembno, da se ne slepimo, da otrok osebe z avtoriteto uboga zato, ker je spoznal »upravičenost« naše zahteve, temveč se avtoriteti podredi v vsakem primeru, saj izhaja iz položaja moči, našo racionalizacijo zahteve pa tako doživlja zgolj kot »dodatno obliko kaznovanja« (ibid., 236). Šele sčasoma se navaja, da zahteve spremljajo racionalni razlogi, na ta način pa sčasoma tudi razlikuje med razumnimi in nerazumnimi zahtevami, kar pomeni, da se lahko nerazumnim upre. Tako naj bi se razvijala posameznikova avtonomna presoja oziroma avtonomna moralnost (ibid.).

Med osnovne značilnosti vzgoje s pomočjo modela samoomejitvene avtoritete uvrščamo (Kroflič 1996a, 238–239):

- vzpostavitev čustveno stabilnega odnosa med vzgojiteljem in gojencem in otroku ponuditi primarni objekt identifikacije;
- v skladu s psihofizičnim razvojem zamenjati avtoriteto imaginarnega lika z avtoriteto simbolne zahteve, ki se podkrepi z racionalno utemeljitvijo;
- spodbujanje in širitev otrokovih socialnih stikov (vrstniki in druge osebe);
- spodbujanje sposobnosti otrokovega moralnega razsojanja in postopna preusmeritev avtoritete na depersonalizirane objekte identifikacije;
- spodbujanje otrokovega samostojnega iskanja etičnih rešitev in omejevanje lastnih modelov reševanja moralnih problemov – s tem podpiramo otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje;
- postopno vključevanje otroka v procese dogovarjanja in odločanja pri reševanju problemov in skupnega bivanja;
- vedno bolj intenzivno iskanje temeljev moralnosti v sposobnosti iskanja skupnih interesov v vsaki novi situaciji in ne v stalnih, na avtoriteti navade utemeljenih oblikah vedenja;

- to vse omogočimo s spodbujanjem otrokovega razumevanja avtoritarne ujetosti, možnosti manipulacije in težav, povezanih z zagotavljanjem prostora lastne svobode, ne na račun omejevanja svobode drugega

Takšna logika sama po sebi vodi k postopnemu ukinjanju moči nosilca zahteve kot tudi k utrjevanju gojenčeve subjektivitete, zato se imenuje samoomejitvena avtoriteta (Kroflič 1996).

6 ZGODOVINSKI ORIS AVTORITETE KOT SREDSTVA VZGOJE

V zgodovini evropske civilizacije so nastajali različni pogledi na vzgojne metode, sredstva in to, kakšna oblika komunikacije je primerna med vzgojiteljem in vzgajancem. Cilj je bil večinoma isti: vzgojiti samostojno in svobodno osebnost (Kroflič 1996a, 215).

Avtoriteta, jasna ali prikrita, je v vzgojnem procesu prisotna od nekdaj in povsod, saj jo otrok v času primarne socializacije avtomatično izsili, kar pomeni, da jo potrebuje. To mu omogoča preživetje v določeni kulturi in družbenem okolju (Gomboc 2003, 41).

Da je cilj vzgoje »osvoboditev« posameznika (ki je dosežena z avtoriteto v primarni socializaciji), lahko zaznamo že v staroveških analizah o vzgoji, ki so bile močno podprte z mitološkim videnjem sveta. Že Sokrat je poudarjal, da smisla morale ne smemo iskati v družbenem aplavzu, temveč mora biti vodilo za naše moralno delovanje naša lastna »moralna maksima«. Se pravi, da naj bi užitek iskali v tem, da delujemo v skladu z našo vestjo in moralnimi načeli (ibid., 215).

Tudi krščanstvo smisel išče v človekovi morali, čeprav se tam pojavi v obliki podrejanja »božji vsemogočnosti in milosti« (Krašovec v ibid., 216), ki izhaja iz predpostavke, da ima človek sam po sebi »grešno naravo« (je obremenjen s tako imenovanim »izvirnim grehom«), ki sama ni sposobna ponujati zadovoljive moralne presoje (ibid.)

Morda ne v krščanski obliki, ki podrejanje »božji milosti« predvideva skozi celo človekovo življenje, a podrejanje avtoriteti (četudi strogi in »kruti«) je kljub vsemu v očeh mnogih teoretikov pogoj človekovega avtonomnega razvoja. Tako meni tudi Salecl (v Rutar Ilc 1997, 28): *»Protislovnost tradicionalne šole je bila ravno v tem, da je poudarjanje učiteljeve avtoritete in pravil, ki so oblikovala odnos med učiteljem in učencem, učencu omogočilo avtonomen razvoj.«*

Pomemben vidik pojmovanja avtoritete je tudi ločevanje med otroštvom in odraslostjo, ki pride šele z razvojem meščanske družbe, kjer se skupaj s centralizirano državo in splošnim šolstvom pravno uveljavi tudi razlikovanje med »mladoletnimi« in »polnoletnimi« osebami (Salecl 1991, 27).

V tistem času država dobi primat nad vzgojnim procesom (oblikuje se tudi splošno šolstvo) in tako ravno šola postane »tista instanca, ki oblikuje individua kot državnega subjekta« (ibid.). Država takrat počasi začenja posegati tudi v vzgojne tehnike znotraj družine, posameznik pa tako postane subjekt, ki ni več odgovoren za svoja dejanja (ibid.).

To pomeni, da kazen takrat postane orodje vzgoje, tako v šoli kot znotraj družine. Za ravnanje posameznika je odslej odgovorna družba, za odklonsko vedenje posameznika pa se vzroke vselej išče znotraj družine (ibid., 90). Uvede se analitičen odnos do kazni, se pravi, da je treba razmisliti in pojasniti, kakšen je v posameznem primeru njen pomen, ali je učinkovita in kako vpliva na osebnost (ibid., 79).

To predstavlja tudi nov nadzor nad zasebno sfero posameznikovega življenja, saj se sodobna šola (kot aparat države) zanima tudi za to, kaj posameznik z normami počne (ibid., 82). Za to ne postajajo več ključni le učitelji. Od 19. stoletja se vse bolj začnejo pojavljati zunanji akterji, ki spremljajo otrokov razvoj znotraj in zunaj šole (v družini). To so na primer socialni delavci v sodelovanju s psihiatrijo (psihologijo) in pravosodjem, tako da je nadzor čim bolj učinkovit (ibid., 87).

7 VZGOJA V POSTMODERNI DOBI

S pojmom »postmoderno« v družboslovnem oziru najpogosteje označujemo sodobni čas, obdobje, ki se je začelo v zadnjih desetletjih 20. stoletja. Z natančno definicijo pojma imajo v družboslovju težave, morda tudi za to, ker pojem že sam vključuje nekakšno opredelitev sodobnega časa, kjer se stapljajo tako različne vrednote in norme (»anything goes«), da ga težko enoznačno opredelimo. Družboslovni teoretiki so s pojmom pričeli operirati v začetku osemdesetih let 20. stoletja. V vsakem primeru se nanaša na sodobno zahodno družbo oziroma njene vidika v smislu povezovanja prisotnosti različnih vrednotnih vzorcev. Nekateri govorijo celo o obdobju »igrive svobode« oziroma obdobju »potrošniške izbire« (Malpas 2005, 3–9). Vse skupaj sovпада s preходом v tako imenovano informacijsko dobo in hkratnim novim razumevanjem vrednot in pravnih standardov (Kroflič v Sodobna pedagogika 2001, 32).

Spremembe so nastopile tudi v pedagoškem smislu, saj so se pojavile na področju vzgoje in socializacije v okviru družine in vseh ostalih dejavnikov, ki pripomorejo k vzgoji (ibid., 32), tako v teoriji kot v praksi.

Kroflič (1996b, 143) pravi, da je postmoderna obdobje, kjer ukinjamo vero v poenoteno resnico na različnih področjih človekovega delovanja (na primer v morali, znanosti, religiji, estetskih kriterijih umetnosti), hkrati pa jo označujemo kot obdobje *»najradikalnejšega spopada z avtoriteto vseh velikih idej in sistemov«*, kamor spada tudi pogled na pedagoške vzgojne prakse: *»(V postmoderni) se zamaje klasična moderna pedagoška paradigma vzgoje kot prenašalke tradicionalnih poenoteni resnic in vrednot (tako imenovana kulturno-transmisijaska paradigma vzgoje)«* (Kroflič v SP 2001, 33).

Postmoderna navsezadnje velja kot obdobje individualizma, kjer se človek giblje precej »dezorientirano«, saj ni več enotne resnice o svetu. Velja, da mora sodoben razmišljujoč človek o vsem dvomiti, tako pa se težko vzpostavljajo kakršne koli avtoritete. Odsotnost avtoritet ni nujno dobra, saj si z njihovo pomočjo dajemo smisel delovanja, posebej, ko jih presežemo in v tem procesu oblikujemo avtonomno moralnost oziroma smisel. Koncept *»absolutne svobode«*, ki naj bi bil postmoderni ideal, se tako kmalu izkaže za *»absolutno zapuščenost«* (Kroflič 1996a, 222).

V tej praznini, ki jo ponuja postmoderna brezmejna svoboda, se posamezniki na prvi pogled sicer zdijo bolj samostojni, v resnici pa so pasivni ujetniki sodobnih potrošniških vzorcev delovanja oziroma, kot pravi Bogovac, *»življenjskih stilov, ki se mladim ponujajo kot primerne in zanimive možnosti«* (Bogovac 2009, 244).

Podobno je na sodobno družbo gledal Rugelj. Pravi, da se v današnjem času ceni predvsem sposobnost hitre adaptacije na spremembe oziroma *»spremenljivost v mišljenju in sposobnost hitrega prilagajanja na trenutne situacije«* (Rugelj 1999, 269).

Pomanjkanje vrednot in notranjih moralnih načel posameznika naj bi bilo po mnenju večine teoretikov posledica permisivnega modela vzgoje druge polovice 20. stoletja³. Rugelj (in številni drugi družboslovni teoretiki) uspeh razširjenosti permisivne vzgoje pripisuje tudi dejstvu, da deluje pod *»krinko naprednejše vzgoje in deloma kot odziv na nekdanjo avtoritarnost v vzgojnih procesih«* (ibid., 269).

V obdobju postmoderne se v pedagoški teoriji srečamo s celo paleto predlogov za primeren pedagoški proces v šolah. Želijo preseči *»ideološko«* naravnost šole, večinoma pa predvsem, da je javna šola čim bolj *»nevtralna«* (kot alternativa pa so na voljo zasebni vzgojni zavodi, ki so bolj ideološko naravnani – na primer waldorfska šola) (Kroflič 1996a, 224).

Veliko teoretikov omenja tudi vzgojo oziroma koncepcijo šolstva za sodelovanje oziroma *»strpnost in sobivanje različnih pogledov na življenje«* (ibid., 224), saj bi brez tega obstajala nevarnost za *»padec v totalitarizem in prisilno svetovnonazorsko ali kakršno koli drugo uniformiranje«* (Kodelja 1990, 60).

V postmoderni se vzgoja tako prilagaja novi definiciji moralnosti, ki ni več podvržena poenoteni oziroma prevladujoči morali, temveč je prevladujoča morala ravno v tem, da v specifičnih situacijah iščemo soglasje in kompromise med raznovrstnimi moralami oziroma interesi (Kroflič v SP⁴ 1996., 231).

³ Različne vzgojne modele bom podrobneje predstavila v poglavjih v nadaljevanju.

⁴ Zaradi poenostavitve bom odslej naslov publikacije Sodobna pedagogika zapisovala s kratico SP.

Zaradi strpnosti do sobivanja različnih vrednotnih vzorcev naj bi bilo potrebno oblikovanje tako imenovane *»okoljske avtonomne etike«* (Novak 2000, 145), ki bi presegla antično in moderno misel o človeku, ki deluje sam sebi v namen. Avtonomna individualna svoboda po Novaku namreč *»vstopa v nov vrednostni kontekst odnosov skupaj s sposobnostmi razumevanja, sodelovanja, komuniciranja, učenja itd.«* (ibid.).

8 VZGOJNE TEHNIKE (STILI)

V tem poglavju bom podrobneje predstavila različne vzgojne tehnike oziroma stile, ki jih poznamo v pedagoški teoriji. Vzgojni stil je *»odnos med vzgojiteljem in gojencem«*, ki vsebuje poseben *»sistem vrednot in postopkov«* (Matajdl 2005, 25).

Vzgojni koncepti so, kot sem že omenila, pogosto povezani s konceptom svobode oziroma s težnjo *»osvoboditve gojenca«*, s tem, da se razlikujejo pogledi na to, kako se to doseže oziroma kakšna je otrokova razvojna narava. Kot sem predstavila že v prejšnjih poglavjih, je pri osvoboditvi ključen pojem avtoritete, ki to svobodo omogoča ali ovira (Kroflič v 1996a, 216).

8.1 REPRESIVNA OZ. AVTORITARNA VZGOJA

Pri represivni oz. avtoritarni vzgoji, ki jo poznamo tudi kot tradicionalno *»trdo«* vzgojo, so poudarjena prisilna vzgojna sredstva, zato ima večinoma negativen prizvok, nekateri govorijo celo o *»diktatorstvu«*: *»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 v Matajdl, 2005, 27).

Tovrstna vzgoja temelji na patriarhalnem odnosu med vzgojiteljem in gojencem, temelji na enosmerni komunikaciji nadrejenega do podrejenega, zato jo povezujemo z apostolskim modelom avtoritete oziroma kantovsko etiko. Temelji predvsem na prepovedih in omejitvah, ki jih vzgojitelji, bodisi starši ali učitelji, postavljajo otroku: *»Učitelj ima vso moč, ukazuje, nagrajuje in kaznuje, učenec se podreja. Učitelj uveljavlja neracionalno očetovsko avtoriteto«* (Gomboc 2003, 40).

Takšen odnos temelji na principu *»ker sem jaz tako rekel«*, po mnenju Gomboca pa naj bi imel predvsem negativne daljnosežne posledice: *»Učenec, ujet v avtoritarni odnos, ponotranji vlogi nadrejenega in podrejenega. V življenju bo ti dve vlogi odigraval: ponižen do močnejših, oblasten do šibkejših«* (ibid.).

Po Komenskem⁵ je takšna prisila nad učenci najbolj razširjena napaka, ki jo delajo pedagoški delavci, obenem pa posledica njihove nesposobnosti (Agrusso v Bartolomeo in Triticco 1996, 107).

8.2 PERMISSIVNA VZGOJA

Princip permissivne oziroma »popustljive« ali »prijazne« vzgoje velja za nasprotje avtoritarni, sovпада pa z Rousseaujevim tipom prikrite avtoritete. Kroflič vzgojno okolje pri takšnem vzgojnem stilu opisuje kot »*toplo (brezkonfliktno) gredo*« (Kroflič 1999, 28).

Tovrsten vzgojni pristop, kjer je otroku, ki postane središče dogajanja v družini, bolj ali manj dovoljeno vse, se je v zahodnem svetu začel pojavljati po drugi svetovni vojni, tako v procesih primarne (družina) kot tudi sekundarne (šola) socializacije. Najprej predvsem v ZDA in je nastal, kot sem omenila že v prejšnjih poglavjih, »*deloma pod krinko naprednejše vzgoje in deloma kot odziv na nekdanjo avtoritarnost v vzgojnih procesih*« (Rugelj 1999, 269). Teoretiki so mnenja, da so novemu vzgojnemu pristopu botrovale spremembe v načinu proizvodnje in porastu liberalnega kapitalizma, posledica katerega je razvoj potrošniške kulture (ibid., 269).

Permissivna vzgoja deluje po Rousseaujevem modelu »naravne« vzgoje, ki predvideva, da se mora vzgojitelj ravnati po otrokovih vzgibih in ga stvari učiti šele, ko bo za to sam pokazal zanimanje. Otrokova svoboda in »kreativnost« po Rousseaujevi teoriji ne smeta biti okrnjeni. Po mnenju zagovornikov permissivne vzgoje je tako najboljša vzgoja »*tista, ki je sploh ni in je vse prepuščeno otroku samemu*« (Matajdl 2005, 27).

Pravila delovanja s strani vzgojitelja so nejasno določena, zato se otrok ne more naučiti, kaj je prav, posledično pa kot odrasla oseba ni zmožen avtonomnega moralnega odločanja: »*Takšni ljudje pravil ne spoštujejo zato, ker bi se naučili, da je to edino pravilno, temveč da si s tem pridobijo naklonjenost drugih in na tak način zapolnijo svoj egoistični užitek*« (ibid., 29).

Čeprav so bili otroci vzgajani »bolj svobodno«, je učinek takšne vzgoje ravno obraten, takšni ljudje v resnici nikoli ne odrastejo, saj jim primanjkuje samostojnosti in sposobnosti za

⁵ Jan Amos Komenski je češki humanist iz 17. stoletja, ki med drugim velja za utemeljitelja moderne pedagogike

avtonomno moralno presojo. Ostanajo kot otroci, ki so patološko odvisni od zunanje potrditve s strani družbe, ki pa jo dobijo, ko igrajo družbi vsečne vloge.

Avtoriteta tako sicer pomeni »prisilo« v vzgoji, a vzgoje si brez nje ne znamo predstavljati, zato je, čeprav na bolj prikrit (in tako bolj krut) način, prisotna tudi v modelu permissivne vzgoje. V tem oziru težnja po vzgoji brez avtoritete postane nesmiselna, saj je njena prisotnost na ta način le bolj skrita, zato pa tudi veliko bolj nevarna (Kroflič 1999, 33). S tem se je strinjal že Freud, ki je s primeri znanstveno dokazal, da se pri otrocih, ki so bili vzgajani popustljivo, »*razvije zelo strog in predvsem neracionalno oblikovan nadjaz, ki ga lahko razumemo kot ponotranjeno avtoriteto*« (ibid., 56).

Večina sodobnih teoretikov je složna v tem, da se mora otrok nujno podrediti avtoriteti pomembnega »drugega«, da bi bil zagotovljen njegov optimalni osebni razvoj, poleg tega pa tudi v tem, da svobodna oziroma demokratična vzgoja ne omogoča razvoja svobodne osebnosti.

Posameznika, ki je »*posledica zatona avtoritete in ne ponotranja zakona in moralnega reda*«, po Laschu (v Rutar Ilc 1997, 25) imenujemo patološki narcis, te osebne strukture pa se začnejo množično pojavljati v 70. letih 20. stoletja.

8.2.1 Otroku prijazna šola

Po koncu 2. svetovne vojne se je skupaj z uveljavljanjem demokracije po svetu veliko govorilo o človekovih pravicah, med drugim tudi o otrokovih. Poizkus, da bi izboljšali položaj otrok po vsem svetu, je izvedla Organizacija združenih narodov (OZN), ko je sprejela deklaracijo o »*človekovih pravicah in svoboščinah otrok, ne glede na raso, barvo, spol in jezik, vero ali socialno pripadnost, premoženje, rojstvo ali kakršno koli drugo okoliščino*« (Bergant 1994, 7). Po eni strani je šlo za poizkus za izboljšanje izkoriščevalskega odnosa do otrok v svetu, posledično pa so se v pedagoških smernicah zahodnega sveta s tem med drugim usmerili tudi k bolj permissivni vzgoji (ibid.).

Občutljivosti do otrokovih pravic se je pridružila tudi drugačna družbena struktura, ki je posledica novega načina proizvodnje v drugi polovici 20. stoletja – prešli smo iz *»liberalnega v birokratski kapitalizem«* (Rugelj 1999, 269), ki je *»zahteval celega človeka«* (ibid.), kar je pomenilo, da je zaradi odsotnega očeta dominantno vlogo v družini prevzela mati, tako pa so otroci ostali brez očetovske avtoritete, ki je na ta način odtegnjena od družine (ibid., 270).

Tovrstne spremembe so, kot sem že omenila, imele posledice tudi v pedagoški teoriji in ne nazadnje v praktičnih vidikih strukture šolskega sistema. Oblikovala se je sintagma *»otroku prijazna šola«*, ki izhaja iz ideje o permisivni vzgoji.

Če je bil učitelj prej nekdo, ki se je moral s svojo *»zgodno osebnostjo zelo boriti za uveljavitev vzgojnih ciljev«* (Rugelj 1999, 271) in je nekoč predstavljal *»strogo poosebljeno avtoriteto«* (Rutar Ilc 1997, 32), v permisivnem, *»prijaznem«* sistemu učitelj kot *»absolutni subjekt z apostolsko avtoriteto«* (Novak 2000, 145) ni več zaželen, še več, je praktično prepovedan in izumrl.

Če je bila šola nekoč kraj, kjer so se pod nadzorom poosebljene učiteljske avtoritete posredovali visoki standardi znanja, tam danes, po mnenju Rutar Ilčeve (v SP 1997, 25), vladata *»avtoriteta 'kompjuteriziranih' in standardiziranih državnih izpitov«* in učenje, ki mora biti v prvi vrsti prijetno in ugodno za učenca (spominjati mora na igro), šele potem pride na vrsto vrednota znanja.

Mnogi teoretiki so celo mnenja, da je v ozadju za nastanek šole, ki temelji na principu ugodja, celo ideološki poskus, da bi z ukinitvijo jasno opredeljene avtoritete pedagoga nad učenci vzpostavili skrite, bolj prefinjene in zato verjetno tudi bolj učinkovite oblike nadzora (Kroflič 1993, 30). Po mnenju Ruglja je sodobna šolska politika prav takšna, pravi namreč, da se je *»oprijela bolj subtilnih tehnik nadzorovanja otrok in njihovih staršev, s tem pa seveda večine ljudi v družbi«* (Rugelj 1999, 269). Takšne spremembe so po njegovem posledica *»razvoja liberalnega kapitalizma, ki so se kazale predvsem v navidezni humanizaciji družbenih odnosov družbenih struktur do človeka«* (ibid.).

Po nekaterih teorijah naj bi bile v tem projektu *»ključne«* ženske, za katere se je *»predpostavljalo, da naj bi prek lika materinske učiteljice razušile avtoritarno moč očetov«* (Rutar Ilc 1997, 24).

Razred tako postane »*prostor za aktivno učenje in svobodno izražanje v popolni prisotnosti učiteljice – predodjipovske matere, podrejene vsestranskemu otroku*« (ibid., 25). Demokratični oziroma prijateljski odnosi so v tem smislu problematični, saj naj bi tako odvzeli učiteljevo avtoriteto – moč.

Kroflič (ibid., 30) kljub temu meni, da se za sintagmo »otroku prijazna šola« včasih le ne skrivajo tovrstne vseobsegajoče zarote, temveč gre za dobronamerno težnjo, da bi izkušnjo šole kot tudi cel pedagoški proces čim bolj približali otrokovim potrebam.

V sedemdesetih letih 20. stoletja je pojem »*otroku prijazne šole*« resda spremljal nedodelan koncept permisivne vzgoje, a v sodobnem času, po mnenju Krofliča (ibid., 31), te sintagme ne smemo več razumeti v smislu ukrepov, ki bi bili za otroka trenutno ugodni oziroma prijetni, temveč v oblikovanju vzgojnih praks, ki so za otroka dolgoročno koristni.

8.2.2 Posledice permisivne vzgoje v šolskem sistemu

V nasprotju z 19. stoletjem, ko je v družbi (in v šolskem sistemu) prevladovala protestantska etika, ki je od otrok zahtevala, da se razvijajo v odgovorne in samostojne posameznike, danes, po mnenju Saleclove (1991, 112), prevladuje etika narcisizma. Ta »*uči metode samoizpolnjevanja in izražanja lastne osebnosti*«.

Če sta bila učenje in delo prej vrednoti sami po sebi oziroma so ljudje delovali v skladu z logiko »delaj zdaj, uživaj pozneje«, je v sodobni narcisistični kulturi največja vrednota maksimizacija lastnega užitka.

Zagovorniki permisivne vzgoje so na razvoj šolstva najbolj vplivali v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, posebej na Zahodu (v ZDA). Takrat so se ustanovljale celo eksperimentalne šole, ki naj bi spodkopale avtoritarne modele vzgoje in otrokom puščale več svobode. V tistem času so v kurikulum pričeli dodajati tudi različne razvedrilne aktivnosti, na primer šport in družabne dogodke (šolske plesne). Vse to z namenom, da bi se šola učencem bolj prikupila oziroma da ne bi bila več sinonim za rigorozno, strogo in suhoparno okolje, posredovanje znanja pa bi tako postalo bolj prijetno (Salecl 1991, 109).

V sodobni družbi 21. stoletja, kjer ni več tradicionalnih oblik avtoritete, tako nekateri trdijo, da v šoli prevladujejo narcisistični učenci in prav takšni učitelji (Zupančič 2009).

V šolah permissivne vzgoje je, kot nadaljuje Saleclova (1991, 109), posebno zahtevno discipliniranje oziroma kaznovanje, saj mora biti to v sodobni narcisistični kulturi prilagojeno posameznikovi osebnosti. Pedagoški delavci se morajo z učenci veliko pogovarjati in ugotavljati vzroke njihovih dejanj. Cilj tako ni več kaznovati posameznika za določen prestop, temveč ga »normalizirati«, saj je obravnavan kot moralno neodgovorna osebnost, ki je žrtev družbenih okoliščin. Permissivna vzgoja v šoli tako posledično *»potrebuje izdatno pomoč psihologov, pedagogov, socialnih delavcev; potrebuje cel spekter družbenih ustanov, ki pod krinko oblikovanja otrokove individualnosti nad njim prevzame popoln nadzor«*.

Zaželen odnos med učiteljem in učencem je v sistemu permissivne vzgoje »prijateljski«, kar naj bi v praksi pomenilo predvsem upoštevanje učenčeve individualne osebnosti oziroma njegovih želj, interesov in s tem razvijanja njegovih individualnih sposobnosti (ibid.).

Takšna vzgoja naj bila neuspešna, ker je učitelju odvzela položaj osebe z avtonomno avtoriteto, hkrati pa so pravila delovanja ravno zaradi tega bolj nejasna, čeprav je, kot pravi Saleclova (ibid., 114), *»ohranila temeljne mehanizme discipliniranja (vse oblike komunikacijskih kodov, naslavljanj, so ostale nespremenjene)«*.

Kjer so bila včasih jasno opredeljena pravila, zdaj nastopa tako imenovani »skriti kurikulum«, ki je po Krofliču (1996a, 225) *»sistem implicitnih zahtev in pričakovanj, katerih skrita avtoritarna moč se le še povečuje (saj lahko tak sistem uspešno ustvarja videz svobodne in znanstvene nevtralnosti), povrh vsega pa dobivajo učiteljeve zahteve in pričakovanja še dimenzijo kapricioznosti in neracionalne nepreglednosti«*.

Permissivnost v šoli (ki v resnici le nadaljuje permissivne prakse vzgoje znotraj družine) je navsezadnje proizvedla narcisistične posameznike, ki so tudi pozneje, v odrasli dobi, še najbolj obremenjeni s tem, da morajo skrbeti za »svojo srečo« (se pravi maksimizirati lastno ugodje) oziroma *»uresničevati svojo notranjost«* (Strmšek Turk 2007, 315). Posledično v družbi primanjkuje posameznikov »s trdim jazom« (ibid.) oziroma ljudi, ki delujejo v skladu z notranjo avtonomno moralno.

Neka morala delovanja je pri takšnih posameznikih kljub vsemu prisotna, a gre za tako imenovano »konformistično moralo«, kot jo poimenuje Kroflič. Ta ne temelji na ponotranjeni vesti in vrednotah, pač pa na »*najelementarnejši težnji po izogibanju težavam in zagotavljanju ugodja*« (Kroflič 1999, 28). Takšni posamezniki ne delujejo »prav« zato, ker bi jih k temu gnala notranja zavezanost, ampak zato, ker bodo s »pravilnimi« dejanji dobili največ družbene veljave in s tem povečali svoje lastno ugodje.

V praksi šolskega sistema se to kaže tudi v pristopu odjemalcev izobrazbe do učenja. Takšnim učencem in dijakom ni več v interesu, da bi pridobili neko celostno znanje, ki bi od njih zahtevalo dolgotrajnejše in bolj poglobljeno študiranje učnih vsebin, temveč želijo priti do rezultatov (čim boljših ocen) s čim manj truda. Snovi se naučijo le površinsko ali z drugimi besedami, kot pravi Kroflič, se »*učijo na pamet*« brez »*globljega razumevanja in sposobnosti uporabe učne snovi pri reševanju življenjskih problemov*« (ibid.).

Zaradi takšnih učencev, ki so pogosto tudi nespoštljivi v odnosu do učitelja, imajo pedagoški delavci v permisivnem sistemu nemalo težav. Rugelj na primer meni, da so učitelji izpostavljeni »*rafiniranemu šikaniranju od predrznih učencev*« (Rugelj 1999, 271), po drugi strani pa morajo prenašati pritiske vodstva šole, ki jih določa za odgovorne za takšno vedenje (ibid.).

Rugelj pravi, da je s tem povezan celo sindrom tako imenovane »izgorelosti«, o katerem se zadnja desetletja veliko govori v kontekstu nezadovoljstva na delovnem mestu: »*Pri ljudeh, ki se ukvarjajo z ljudmi v raznih zavodih, šolah in psihiatričnih institucijah, se opaža naraščanje specifične motnje 'burn-out' (izgorelost, izčrpanost), ki se kaže kot progresivna izguba idealizma, energije in motivacije za resno delo*« (ibid., 271).

8.2.3 Pojav patološkega narcisa

Najbolj vseobsežna posledica razširjanja permisivne vzgoje in spremenjenega načina proizvodnje – tako imenovanega »*birokratskega kapitalizma*« (Rugelj 1999, 269) je vsekakor pojav novega tipa prevladujoče osebnostne strukture, tako imenovanega patološkega narcisa.

Kot sem že omenila v prejšnjih poglavjih, je osebnostna struktura patološkega narcisa posledica zatona avtoritete, množično pa se prične pojavljati v 70. letih 20. stoletja, složno z

razvojem potrošniške družbe, ki je hkrati tudi družba množičnih medijev: »Takšna osebna struktura je značilna za potrošniško družbo in jo zaradi lastnih interesov vzpodbujajo nosilci moči v kapitalistični družbi predvsem preko množičnih medijev« (Gomboc 2003, 41).

Tezo o novi psihosocialni strukturi postavi Christopher Lasch leta 1979 v knjigi Narcisistična kultura, kjer analizira negativne posledice permisivne vzgoje in trdi, da je to posledica birokratizacije družbe, ki posameznika nadzira v celoti (Salecl 1991, 111).

Pri patološkem narcisu gre za osebo, ki zaradi permisivne vzgoje, kjer se ni podrejal avtoriteti tako imenovanega »velikega drugega«, ne ponotrja moralnega reda. Pravimo, da je brez idealnega jaza, saj ga namesto tega »obvladuje kruti materinski nadjaz« (Rutar Ilc 1997, 25). Patološki narcis je sicer na videz osvobojen prisile in norm, a v resnici je takšna oseba še bolj podvržena nadzoru: »Čeprav ne upošteva nobenih zunanjih pravil, je v vseh svojih ravnanjih podrejen muham agresivnega in kaznovalnega predojdipovskega nadjaza« (ibid.).

Zato nenehno išče potrditve iz okolice oziroma s strani tistih ljudi, ki jih označi za »pomembne« (pomembni drugi), in mu njihov aplavz zato nudi užitek, odsotnost aplavza oziroma negativen odziv okolice pa ga popolnoma potre: »V potrebi po nenehnem potrjevanju s strani 'pomembnega drugega' si patološki narcis prizadeva za ustreznost in tako sovпада s potrošniško kulturo« (Zupančič 2009, 13).

Za patološkega narcisa so med prioritetnimi vrednotami »zadovoljstvo, užitek, uresničevanje želj, stalno 'nove' potrebe, igre brez ovir« (ibid., 41). Takšna oseba je patološko odvisna od odobravanja okolice in zato nima trdnega občutka, kakšna je njegova lastna identiteta (ker je v resnici nima), zato pogosto »občuti nemir, neizpoljenost, izgubljenost v intersubjektivni mreži odnosov« (ibid., 41).

Neprestano je v iskanju idealnega jaza, ki pa ga nikoli ne najde, saj idealna podoba, ki bi ugajala vedno in vsem (kot on želi), ne obstaja. Žižek narcisa opisuje kot večno nezadovoljno osebo, ki mu nikakor ne uspe maksimizirati užitka, ki ga dobi z odobravanjem okolice. Patološki narcis po Žižku tako »ostaja zmeraj znova razočaran, se pogosto izolira od drugih, ko pa pride v družbo, ni sposoben vzpostaviti stikov, zato poskuša utapljati težave v površinskem uživanju, ki ga nudijo navidezne tolažbe sodobnega časa« (Žižek v Zupančič 2009, 14).

8.3 DEMOKRATIČNA OZ. AVTORITATIVNA VZGOJA

Vzgojna tehnika demokratične oziroma avtoritativne vzgoje naj bi s svojimi metodami premostila slabosti permisivne in avtoritarne vzgoje in poiskala tretjo pot, ki bi najustrezneje oblikovala svobodne in demokratične osebnosti.

Avtoritativni oziroma demokratični starši »*gradijo odnos z močjo lastne osebnosti in ne s pozicije moči odraslega*« (Ribič Hederih v Matajdl 2005, 30), kar pomeni, da naj bi otrok v demokratični vzgoji sam ocenil, da je odrasla oseba, ki ga vzgaja, zgledna in ga ravno zato ubogal (ne pa zato, ker ima kot odrasla oseba premoč). Med starši in otroci naj bi veljali demokratični odnosi, kar pomeni, da starši upoštevajo predloge otrok in imajo posluš za njihove potrebe. Starši svoje zahteve »*posredujejo jasno, nevsiljivo, vendar pri njih vztrajajo*« (ibid.) Takšna vzgoja v resnici predvideva, da je otrok že v osnovi racionalni subjekt, ki bo zahteve odraslega sprejel razumno, ker se zaveda, da so smiselne za njegov razvoj.

Cilj takšne vzgoje je, »*da otroci prevzamejo odgovornost za svoja dejanja, ki so jim za razvojno stopnjo dorasli*« (ibid.), in da naj bi bili samostojni, radovedni posamezniki, ki imajo veliko zaupanja sami vase. Delovali naj bi pravično in bili tudi sposobni priznati svoje napake.

Takšna vzgoja hodi z roko v roki z »*diskurzivnim modelom etike*«, ki se uveljavi v postmoderni družbi in poudarja »*spodobnost ozaveščenega in odgovornega ter strpnega dogovarjanja*« (Kroflič 1999, 30).

Poleg že omenjene demokratične oziroma dvosmerne komunikacije med vzgojiteljem in otrokom avtoritativna vzgoja temelji na skrbnem načrtovanju vzgojnega procesa (in kurikulumu), vključuje pa najširši spekter akterjev vzgojnega procesa, poleg staršev in vzgojiteljev na primer tudi razne strokovne delavce (Kroflič 1999, 33).

V takšni vzgoji naj bi se podpirali otrokovi razvojni potenciali, s pomočjo katerih pa bi se sčasoma v njem oblikovala avtonomna moralnost, ki bi mu omogočala, da norme oziroma pravila spoštuje »*ne glede na trenutne egocentrične potrebe*« (ibid., 34).

Gomboc pravi, da je srž demokratične vzgoje in demokratične šole racionalna avtoriteta. Ta je lahko osebna ali neosebna. Osebna izhaja iz *»naravne nadrejenosti učitelja učencu zaradi znanja, zrelosti in izkušenj«* (Gomboc 2003, 41), neosebna pa se *»izraža z dogovorom, pravilom, zakonom«* (ibid.).

Pravilo, ki ga narekuje takšna avtoriteta, je univerzalno in nespremenljivo, razen če se naknadno dogovorimo drugače – *»avtoriteta je v trdnosti, nespremenljivosti pravil in posledic dejanj«* (ibid.).

Bistvo demokratične šole, nadaljuje Gomboc, je v tem, da morajo biti vsa pravila in zahteve racionalno podkrepjene, le tako jo bodo po njegovem mnenju učenci dojemali kot pozitivno, smotno (racionalno) in ne kot *»avtoritarno-represivno«* (ibid., 42) in le takšna vzgoja omogoča *»razvoj samostojnosti in zdravo sožitje v skupnosti«* (ibid., 43).

Pojmu demokratične vzgoje vseeno niso vsi naklonjeni. Gregorač meni, da je že fraza *»demokratična vzgoja«* kontradiktorna, saj pojem vzgoje, kjer sta *»tisti, ki vzgaja,«* in *»vzgajanec«*, namiguje na neenakovreden odnos socialne moči, kjer nekdo sprejema, nekdo pa postavlja pravila (Gregorač 2005).

Pravi, da bi demokratična vzgoja pomenila, da imajo vsi udeleženci možnost soodločanja pri vzgoji, v resnici pa je ta *»možnost izbire«* zgolj odločanje med *»vnaprej določenimi odločitvami, podanimi seveda s strani »tistih, ki vzgajajo« (staršev, učiteljev, vzgojiteljev)«* (ibid., 12). Namiguje celo na zlorabo pojma *»demokratičnost«* v vzgoji. To se zgodi takrat, ko vzgojitelj na prvi pogled gojencu sicer dopušča svobodno delovanje in odločanje, v resnici pa v ozadju vselej načrtuje vzgojni proces tako, da lahko sproti popravlja morebitne napake v odločanju tistega, ki je vzgajan (ibid., 13).

V vsakem primeru lahko v teoriji demokratične vzgoje opazimo veliko prvin permisivne vzgoje. Ker pa ta v sodobnih vzgojnih procesih velja za nezaželeno, se demokratična vzgoja sliši kot veliko bolj sprejemljiva, čeprav v resnici vsebuje podobne elemente. Tudi v demokratični vzgoji so namreč zaradi vsega teoretičnega besedičenja o dogovarjanju, strpnosti in *»vztrajanju pri zahtevi«* na prijazen, a nepopustljiv način, pravila precej nejasna in neoprijemljiva, saj razen lepo zvenceh teoretičnih predpostavk o tem, kakšna naj bi bila

demokratska vzgoja, v resnici ponuja bolj malo praktičnih nasvetov za tovrstne vzgojne ukrepe.

Če jo še naprej primerjamo z modelom permisivne vzgoje, ugotovimo, da je tako pri demokratični kot pri permisivni prisotna cela paleta pedagoških delavcev, ki so vpleteni v proces vzgoje.

Tudi Gregorač meni, da je demokratična vzgoja največkrat le lepo zveneča fraza za nek proces, ki pa je po njegovem v resnici bolj podoben diktaturi, saj *»izpusti pomembne dele procesa svobodnega odločanja: tehtanje med različnimi rešitvami, iskanje argumentov v prid ali proti določeni rešitvi, ugotavljanje posledic določene rešitve in po navadi tudi soočanje s posledicami rešitev«* (ibid., 14).

9 SLOVENSKE SREDNJE ŠOLE

9.1 ZGODOVINA SREDNJEGA ŠOLSTVA

Šolanje je na območju Slovenije v pristojnosti države že več kot dvesto let, vse odkar je cesarica Marija Terezija šolstvo v habsburški monarhiji leta 1770 razglasila za »stvar države« (Peček 1998, 21), kar je jasno opredeljevalo »šolo kot državno institucijo« (ibid., 193). Šolstvo se je razvijalo v smeri »univerzalizma« (enako za vse), načelo, ki je bilo tudi sicer temelj takratnih »formirajočih se modernih držav« (Milharčič Hladnik 1995, 82).

»Fevdalno šolstvo«, ki je bilo prisotno prej, je bilo bolj rigorozno in zaprtega tipa (dostopno višjim slojem in duhovščini), v vzgojnih vidikih pa se je zgledovalo po vojaškem discipliniranju (Bergant v Pedagoška obzorja 1994, 4). V moderni dobi so šolarji sicer pridobili formalno »svobodo«, a še vedno niso bili zaščiteni od države, se pravi, da so bili še vedno podrejeni avtonomni avtoriteti staršev in učiteljev. Posebne pozornosti otrokovim pravicam niso namenili niti idejniki francoske revolucije konec 18. stoletja, ki je sicer poskrbela za razvoj človekovih pravic: »Francoska revolucija, ki je uzakonila človekove pravice državljanov, je iz liberalne zakonodaje izvzela otroke in ženske« (ibid., 4).

Že Primož Trubar se je leta 1550 v svojem Abecedniku zavzel za ustanovitev ljudske šole, ki bi osnovno izobrazbo omogočala tudi otrokom iz kmečkih družin, ki bodo »ostali doma«, se pravi, da bi osnovno izobrazbo pridobili tudi otroci, ki bodo navsezadnje postali delavci na kmetiji. Leta 1563 so v Ljubljani odprli »stanovsko šolo«, prvo šolo na slovenskem ozemlju, ki je dobila priznano stopnjo gimnazije, čeprav je ta izobraževala predvsem prihodnje duhovnike (oziroma katoliško elito), kar pa se je še bolj »zapečatilo« po letu 1598 z zmago protireformacije, ko so vajeti nad srednjim šolstvom še bolj prevzeli jezuiti (Gabrič 2009, 11, 12).

Kljub uvedbi splošne šolske obveznosti od 6. do 12. leta na Slovenskem konec 18. stoletja so se oblasti nenehno ukvarjale s tem, kako »prisiliti starše, da bodo svoje otroke pošiljali v šolo« (Peček 1998, 28). Večina prebivalstva je bila nižjega sloja in s podeželja, in čeprav je bila uvedba splošne osnovne šole namenjena prav izobraževanju tega segmenta ljudi, je bila večini vsiljena in v nadlogo oziroma vsaj finančno nedostopna: »Večina ljudi si šole

enostavno ni mogla privoščiti, kolikšna pa je bila njihova želja po šoli, pa je težko določiti» (ibid., 25).

Poleg tega, da so bile šole v praksi nedostopne revnejšim slojem prebivalstva, je treba poudariti, da so se v 18. in 19. stoletju v šolskih klopih gnetli večinoma še vedno le predstavniki moškega spola.

Vloga učitelja je bila sprva nejasna, saj je bil brez strokovne avtonomije, pri uveljavljanju svoje avtoritete pa je neredko uporabil tudi fizično nasilje: *»Učil je, kot je vedel in znal, paziti je le moral, da je pri vihtenju palice upošteval razumne meje« (Peček 1998, 70).*

Kot pravi Peček, pri takratnih metodah poučevanja, ki so vključevale tudi kapriciozne disciplinske ukrepe učiteljev, vseeno ni šlo za to, da bi učitelj užival takšno spoštovanje kot pedagoška avtoriteta, v čigar metode se ne dvomi, temveč je imel proste roke predvsem za to, ker o metodah poučevanja v tistem času sploh še niso razmišljali (ibid.).

Leta 1774 je bil ukinjen tudi jezuitski red, tako da so si postopoma poleg latinščine v učnem programu pomembno mestu izborili tudi drugi predmeti, na primer matematika, naravoslovje, zgodovina in zemljepis (Gabrič 2009, 16). Tisti čas je v okviru elementarnega šolstva sicer doživel preporod v smislu vključevanja čim večjega števila prebivalstva, srednje šolstvo pa še vedno ni doživljalo kakšnih radikalnejših sprememb, posebej zaradi uvedbe šolnine leta 1784, zaradi katere si nižji (finančno prikrajšani) sloji sploh niso drznili pomisliti na nadaljevanje šolanja (ibid., 16).

Leta 1869 so splošno šolsko obveznost razširili z državnim osnovnošolskim zakonom. Tako ni veljala (kot dotlej) več le za tiste, ki so stanovali dovolj blizu šole. Po uvedbi tega zakona se je v naslednjih tridesetih letih močno povečalo tudi število zaposlenih učiteljev v vseh slovenskih regijah (Milharčič Hladnik 1995)

V 19. stoletju je šola pri nas postala *»osrednji mehanizem družbene organizacije« (ibid., 20),* izobraževanje pa *»natančno, strukturirano, standardizirano, obvezno« (ibid., 20),* hkrati pa množično in brezplačno, zato je v ospredje počasi stopal tudi problem izobraževanja ustreznega pedagoškega kadra. Sistem je namreč zahteval *»posebej usposobljene administratorje in učitelje« (ibid., 20).*

19. stoletje je pustilo na razvoju slovenskega šolstva poseben pečat tudi zato, ker se je takrat s pomočjo nacionalnih gibanj oblikovala slovenska nacionalna identiteta – tako kulturna kot politična⁷. Temu so botrovale »nove gospodarske (prehod iz fevdalne v novo industrijsko-tehnično družbo) in družbenopolitične spremembe (sprememba strukture stanovske in fevdalne družbe v meščanski Avstriji v 18. in 19. stoletju)« (Govekar v SP 1995, 36).

Po marčevski revoluciji leta 1848 so se po Sloveniji pojavljala razna prizadevanja za širitev mreže posameznega tipa srednje šole. Poleg tega, da je bilo na slovenskem ozemlju vedno več gimnazij in srednjih strokovnih šol, se je povečalo tudi število nižjih gimnazij, realk in meščanskih šol, kar je odpiralo vrata izobrazbe tudi nižjim slojem. Poleg tega so se v tistem času začele uveljavljati strokovne šole, med drugim tudi učiteljišča (ibid., 38), kar pomeni, da je strokovna vloga učitelja v tistem času postajala vedno bolj strukturirana in načrtovana s strani države.

Boj za nacionalno šolstvo ni bil prisoten le zaradi širjenja in ustanavljanja novih šol, temveč predvsem v prizadevanjih za to, da bi se slovenska kultura in slovenski jezik v učnem procesu zasidrala, kot se spodobi (ibid., 39).

Gimnazije kot splošne in humanistično usmerjene šole so v tem procesu igrale ključno vlogo, saj so »spodbujale zavest o humanističnih, etičnih, političnih in drugih vprašanjih« (ibid., 40), kar je pomenilo, da se je gimnazijce vzgajalo tudi v pogledih na kulturna in nacionalna vprašanja. Zato je bilo nadvse pomembno, kakšen vzgojni koncept je imela določena srednja šola. Gimnazija je v tem času postala »elitna, osrednja in splošno izobraževalna srednja šola« (Gabrič 2009, 19), leta 1880 pa so uvedli tudi prve mature. Pojavila se je tudi zahteva po bolj izobraženih učiteljskih kadrih – za poučevanje na gimnazijah odslej niso bili več primerni teologi, temveč je bilo treba imeti diplomu filozofske fakultete (ibid., 19)

Med vsemi srednjimi šolami so bile sicer ravno gimnazije najbolj germanizirane, a to je kvečjemu krepilo nacionalno zavest. Kot pravi Govekar: »Prav tovrstne šole so zaradi močnih

⁷ Takrat se je v kulturnih krogih začel oblikovati pojem »kulturnega naroda«, ki so mu skupni »kulturna dediščina, jezik, ozemlje in običaji, predvsem pa je ta obstajal brez državnih institucij in se je pojmoval kot nekaj, kar je pred državo, saj izhaja iz skupnih kulturnih, zgodovinskih vrednot in družbenih vezi« (Alter v Govekar v SP 1995, 35).

germanizatorskih pritiskov na svojevrsten način (na eni strani konflikti, na drugi pa individualna prizadevanja zavednih slovenskih učiteljev) razvijale slovensko nacionalno vzgojo in pri tem intenzivneje oblikovale nacionalni identiteto Slovencev» (Govekar v SP 1995, 41).

Ker je bilo privzganjanje nacionalne zavednosti v drugi polovici 19. stoletja ključnega pomena, so tu pomembno vlogo odigrali tudi srednješolski učitelji, ki so skušali učencem privzgojiti nacionalno zavest, posebej s poudarjanjem pomena slovenščine kot maternega jezika, obenem pa tudi s *»širjenjem ljubezni do slovenske kulture in jezika, literarnih ustvarjalcev ter slovenske domovine«* (ibid., 41).

Po razpadu Avstro-Ogrske in po koncu 1. svetovne vojne je bil možen prehod v srednjo šolo tudi z ljudske šole, v tem času pa je v šolah tudi že prevladal slovenski jezik, obenem pa se je za nadaljevanje šolanja odločalo tudi vedno večje število žensk (Gabrič 2009, 22).

Leta 1929 so uvedli obvezno osemletno šolanje. Iz nižje ljudske se je šolanje nadaljevalo bodisi v višji ljudski šoli, nižji gimnaziji ali pa meščanski oziroma strokovni šoli. Ker se po končani višji ljudski šoli izobraževanja praktično ni dalo nadaljevati (za revnejše sloje pa je bila ta večinoma logično nadaljevanje šolanja), je bil tudi ta sistem podvržen mnogim kritikam (ibid.).

Po letu 1945 (po koncu 2. svetovne vojne) je oblast v državi v okviru SFRJ prevzela komunistična stranka in v duhu enakopravnosti so se tudi srednje šole pričele odpirati širšemu krogu prebivalstva. V ospredju je bila predvsem želja po čim bolj množičnem šolanju kmečke in delavske mladine, ki naj bi se za potrebe gospodarstva šolala na tehniških in strokovnih šolah (ibid., 25). Gimnazija je tako začasno izgubila svoj pomen, saj je veljala za šolo v tistem času nepriljubljene *»meščanske elite«*, na kateri ni prostora za delavsko in kmečko mladino (ibid., 24).

V drugi polovici 20. stoletja so se pri nas kljub vsemu ustanovljale nove gimnazije in srednje strokovne šole, število dijakov pa se je naglo povečevalo skupaj s splošnim naraščanjem družbenega in osebnega standarda ter državne podpore razvoju šolstva (razen redkih izjem je šolanje postalo v celoti brezplačno) (ibid.).

9.2 SREDNJE ŠOLE V SLOVENIJI DANES

Srednješolsko izobraževanje je v sodobni samostojni Republiki Sloveniji umeščeno med obvezno osnovnošolsko izobraževanje in visokošolsko izobraževanje. Še pred nekaj desetletji je srednješolska izobrazba (verjetno tudi v duhu delavskih vrednot nekdanje socialistične ureditve) za večino pomenila zaključek šolanja, danes pa je pri nas skoraj polovica srednješolcev takšnih, ki šolanje nadaljujejo na visokošolskih in univerzitetnih zavodih (v nekaterih drugih državah je takšnih srednješolcev celo 70 %) (Barle Lakota v Vzgoja in izobraževanje 2006, 41). Porast števila oseb, ki šolanje nadaljujejo tudi po pridobljeni srednješolski izobrazbi, v glavnem pripisujemo nenehnemu dvigovanju izobrazbenih standardov.

V začetku šolskega leta 2009/2010 je bilo po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije v programe srednješolskega izobraževanja vpisanih 85.030 dijakov, kar pomeni, da je približno vsak 24. prebivalec Slovenije dijak. Največ (12 %) vseh dijakov je v srednješolske zavode vpisanih v občini Ljubljana, sledita pa ji Maribor s 5 % vseh dijakov in Kranj s 3 % vseh dijakov⁸.

Realno število dijakov se (verjetno tudi zaradi upadanja rodnosti po letu 1980) zmanjšuje, saj je bilo v začetku šolskega leta 2000/2001 v srednješolsko izobraževanje vključenih 104.840 dijakov, v začetku šolskega leta 2009/2010 pa le še 85.030 dijakov, kar pomeni, da se je število v osmih letih zmanjšalo za skoraj 19 %. Četudi je dijakov v resnici manj, pa je treba poudariti, da se je delež mladih v starosti od 15 do 19 let, ki so vpisani v program srednješolskega izobraževanja, v resnici povečal. V šolskem letu 2000/2001 jih je bilo med prebivalci v tem starostnem razponu v srednješolske zavode vpisanih 76,7 %, v šolskem letu 2009/2010 pa 80,4 %.

Srednješolsko izobraževanje v Sloveniji se deli na nižje in srednje poklicne šole, srednje tehniške in strokovne šole ter splošne in strokovne gimnazije. Delež gimnazijcev se po poročanju Statističnega urada Republike Slovenije povečuje. Na začetku šolskega leta 2000/2001 je bilo v gimnazijske programe vključenih 36 % dijakov, na začetku šolskega leta

⁸ Sledijo jim Koper (1.883 oz. približno 2 % vseh dijakov), Celje (1.864 oz. približno 2 % vseh dijakov), Novo mesto (1.744 oz. približno 2 % vseh dijakov).

2009/2010 pa že približno 40 %. Povečuje se tudi delež vpisov v tehniške in strokovne srednje šole – v šolskem letu 2000/2001 se je v takšne programe vpisalo 32 % vseh dijakov, v šolskem letu 2009/2010 pa že 36 % (Statistični urad Republike Slovenije 2012). To lahko verjetno pripišemo tudi dejstvu, da je, v nasprotju z delavskimi vrednotami socializma, danes kljub vsemu bolj zaželeno gimnazijska izobrazba, ki velja za bolj elitno in odpira več možnosti za morebitno nadaljevanje izobraževanja na visokošolski ravni.

9.2.1 Sodobna demokratična šola – »učenje za sodelovanje«

V zadnjih tridesetih letih se je odločanje o zadevah šolstva v državah Evropske zveze (in kasneje Evropske unije) demokratiziralo, kar pomeni, da so se pristojnosti z države marsikje prenesle na lokalne skupnosti in ponekod tudi na šole same, kar naj bi *»šolstvo približalo zainteresiranim državljanom, skupinam civilne družbe in staršem«* (Novak v Anthropos 2000, 150).

Takšna decentralizirana šola, ki naj tako ne bi bila več *»birokratsko nadzorovana«* in kjer odločanje poteka navznoter, naj bi imela *»več možnosti, da uveljavlja avtoregativne in samonadzorne principe«* (ibid.).

Kot odgovor na temeljna pedagoška vprašanja, kot so *»odnos med znanjem in vzgojo, permissivno in represivno vzgojo, subjektom in objektom šole, šolo in politiko, splošnim nacionalnim in partikularnimi strankarskimi interesi«*, želijo v sodobnih demokracijah ponuditi koncept *»nevtralne šole«*, ki bi premostil vse takšne razlike (Novak 2000, 151).

Šole po mnenju Strmšek Turka kljub zelenega položaja nevtralnosti nastopajo v vlogi legitimiziranja obstoječe kulture in ideologije: *»/.../ saj se po njih legitimirajo socialne skupine ter obnavljajo, oskrbujejo in gradijo socialno in kulturno ideologijo«* (Strmšek Turk 2007, 314), zato pa so tudi neločljivo povezane s političnimi institucijami v družbi, ki *»morajo legitimizirati tudi sebe oziroma potrebujejo soglasje tistih, ki jim vladajo«* (ibid.) Šola je zato kljub deklarativnem nevtralnemu položaju v sodobni demokratični družbi v resnici še vedno v službi države oziroma obstoječe ideologije (četudi govorimo o ideologiji demokracije).

Pomemben vidik sodobne demokratizacije šolstva je tudi pojem »učenje za sodelovanje«. V sodobni demokratični družbi je praktično toliko različnih interesov, kot je ljudi, zato pogosto slišimo pojme, kot sta »pluralizem interesov« in »pluralizem vrednot«. Tako je po mnenju Strmšek Turka očitno, »da ne zadostuje več učenje za znanje in delo, ampak je nujno razvijati tudi učenje za bivanje in sodelovanje« (Novak 2000, 150).

O tem govori tudi Židanova, ki v sodelovanju in predvsem strpnosti pravzaprav vidi cel smisel sodobne demokratične šole: »Slovenska demokratična pluralna šola, delujoča v evropski skupnosti, naj bi pri mladih razvijala njihov prijazen odnos do drugega (še zlasti tudi drugačnega) in prispevala k vrednotno bogatejšemu človeštvu« (Židan 2009, 20).

10 VLOGA PEDAGOŠKIH DELAVCEV V SREDNJIH ŠOLAH

Kot sem omenila že pri poglavju Zgodovina srednjega šolstva v Sloveniji, je za poučevanje na slovenskih srednjih šolah že od konca 19. stoletja potrebna ustrezna predmetna izobrazba na filozofski fakulteti, srednješolski učitelji pa nosijo naziv »profesor«, kar jih (vsaj v teoriji) ločuje (jim daje večjo veljavo) od osnovnošolskih in jih po kompetentnosti za poučevanje posameznega predmeta (vsaj po nazivu) približuje visokošolskim profesorjem.

Vloga učitelja oziroma profesorja mora po mnenju večine teoretikov presegati zgolj izobraževalno funkcijo, saj neuradno, vsaj v pedagoški teoriji, ostaja pomemben dejavnik tudi pri ostalih vidikih oblikovanja učenčevega odnosa do izobraževanja. Kot pravita Powell in Solity, učitelj *»navzlic vsem spremembam ostaja poglavitni oblikovalec otrokove formalne izobrazbe«* (Powell in Solity 1993, 35). Učitelj naj bi tako kot »strokovna avtoriteta« prispeval tudi k učenčevemu kulturnemu in moralnem razvoju, četudi se zdi, da je njegova formalna vloga zgolj podajanje znanja po »naročilu države« (če gre za javno šolo): *»Strokovne avtonomije učitelja ni mogoče definirati drugače kot v tesni povezanosti z državo in političnim ustrojem družbe. Učitelj je državni uslužbenec, plačuje ga država, ta je naročnik in tudi porok, da v njenem imenu izpolnjuje svoje obveznosti«* (Peček 1998, 193).

Ta v teoriji sicer zaželena, neformalna dimenzija učiteljeve vloge, vloga »celostnega«, lahko bi rekli tudi »moralnega« izobraževanja, je otežena, saj živimo v družbi, kjer so glavna avtoriteta oziroma vodila za vedenje učiteljev (in tudi učencev) napisana formalna pravila, zato je učitelj brez realne možnosti avtonomnega vplivanja na učence. Kroflič meni, da je takšna »birokratska« učiteljeva vloga pravzaprav že sprejeta kot dejstvo, saj se v *»laični in strokovni javnosti ustvarja vtis, da je šolska politika usmerjena v favoriziranje izobraževalne dimenzije pouka«* (Kroflič 1999, 8).

Kroflič sicer pravi, da bi morali tudi v praksi razširiti učiteljevo vlogo, ki bi presegala vlogo »zbirokratiziranega« prenašalca znanja, a za dosego tega cilja se Kroflič bolj ali manj zanaša na učitelja samega oziroma na moč njegove osebnosti. Tako pravi, da potrebujemo *»avtonomnega učitelja in ne učitelja z birokratsko maniro, zaradi katere je le transmisijski jermen vladajoče elite. Zato velja, da je učitelj strokovna avtoriteta, doklej je subjekt, ki je vreden zaupanja, sicer pa ni«* (ibid., 153).

Kroflič za lastnosti učitelja, ki tudi uspešno vzgaja, našteva lepo zveneče vrline, ki pa pri praktičnem reševanju problematike zaradi svoje neoprijemljivosti morda niso najbolj uporabne. Med za avtonomnega učitelja pomembne vrline tako uvršča *»odkritosrčnost, pravičnost, poštenost, strpnost, zmernost, pogum, sočutje in druge kakovosti karakterja. Pomembno je, da svoj poklic doživlja kot poslanstvo, ki tudi njega samega osebno izpopolnjuje, in da je v njem osebno angažiran«* (Kroflič 2007, 50).

Če predpostavimo, da učitelj kljub vsemu poseduje tovrstne kakovosti, so nekateri mnenja, da takšni učitelji zelo pozitivno vplivajo na moralni razvoj učencev. Po mnenju Gomboca se učenci s takšnim zglednim učiteljem identificirajo oziroma *»prevzemajo številne zaželene lastnosti v svoj kvalitetni svet. Učitelji so zgled in opora, material za diferenciacijo in dozorevanje osebnosti otrok«* (Gomboc 2003, 42).

Takšnega učitelja Zupančič poimenuje tudi *»ustvarjalni učitelj«* (Zupančič 2006, 53). Le takšen učitelj naj bi bil po njegovem mnenju sposoben prepoznati ustvarjalnega otroka, poleg tega pa je po Zupančičevem mnenju ustvarjalni učitelj *»edini, ki ima sposobnost inducirati svojo notranjo svobodo otroku, adolescentu ali študentu, med drugim zato, ker, kot pravi Rosa Luxemburg⁹, lahko samo navdušeni navdušuje druge«* (Zupančič 2006, 54).

Kot sem že omenila, se je učiteljska vloga v praksi, posebej v srednji šoli, kjer imamo opravka s formalnimi *»profesorji«*, zmanjšala, saj se je med učencem in učiteljem po mnenju Saleclove vzpostavil birokratski in uraden odnos. Poleg tega kljub birokratski naravnosti med njima vseeno obstaja *»cela vrsta pravil, bolje rečeno, nenapisanih moralnih norm, ki jih celo učitelji ob anketiranju niso znali racionalno utemeljiti«* (Salecl 1991, 107). Nejasnost njegove vloge lahko poleg birokratizacije pripišemo tudi zmanjšanju njegove avtonomnosti in avtoritete v družini: *»Avtoriteta se je zmanjšala, podobno, kot se je v družini zgodilo s podobo očeta«* (Neyrand 2003, 48).

V obdobju pred 2. svetovno vojno, ko učiteljeva avtoriteta še ni bila opredeljena z vnaprej določenimi pravili¹⁰, so se pedagoški delavci v šolah pogosto posluževali tudi manj prijetnih

⁹ Marksistična politična teoretičarka in socialistična filozofinja, ki je delovala na prelomu 20. stoletja.

¹⁰ Četudi je bilo telesno kaznovanje uradno prepovedano 10. avgusta 1870 z ukazom Ministrstva za bogočastje in uk, so se telesne kazni v praksi iz razredov umikale postopoma (Peček 1998, 159).

disciplinskih ukrepov: *»Poleg takšne ali drugačne oblike pretepanja učencev pa so obstajali tudi drugi načini kaznovanja, ki so bili na prvi pogled veliko milejši: oslovski klop, psovke, zaničljive in hudobne opazke, drobna poniževanja in omaloževanja, neštete krivice, pri čemer so bili revnejši otroci veliko pogostejše tarče kaznovanja«* (Peček 1998, 155). To na odnos med učiteljem in učencem ni vplivalo blagodejno, Peček na primer pravi, da so učenci učitelje zaradi tovrstnih kazni pogosto opisovali celo kot *»sovražnike«*, učitelji pa njih kot *»nepokorne, neukrotljive«* (ibid., 157).

Učitelji so s primernim ali neprimernim vedenjem učencev pogosto povezovali tudi učni uspeh, saj so *»očitno verjeli, da sta moralnost in intelekt nerazdružljivo povezana«* (ibid., 158), pouk pa so v ta namen načrtali tako, da so *»učence hkrati krotili in disciplinirali, kultivirali njihov razum, jih naučili obvladati strasti in s tem oblikovati njihovo samokontrolo«* (ibid.). Učitelji se kaznovanja tako niso posluževali le kot načina discipliniranja, temveč tudi z namenom doseganja boljšega učnega uspeha, s tem pa je po Pečkovem mnenju *»šola močno spominjala na vojašnico in vojaški dril«* (ibid.).

Ko so se telesne kazni umaknile iz šolskih klopi, so se učitelji začeli posluževati milejših metod, kar pa po Pečku ni le posledica natančnejše opredelitve učiteljeve vloge oziroma *»odraz bolj humanega duha ali bolj razsvetljenega odnosa do učnega procesa«* (ibid., 165), temveč tudi odraz boljše izobraženosti učiteljskega kadra v smislu uporabe *»socialne, moralne in psihološke kazni«* (ibid.).

Tovrstne spremembe lahko pripišemo tudi novi obliki zaželenega odnosa med učiteljem in učencem, ki je nastopil kot posledica umika ideala očetovske avtoritete in po mnenju mnogih teoretikov navsezadnje povzročil feminizacijo učiteljskega poklica: *»Medtem, ko je bil še sredi 19. stoletja model za odnos učitelj – učenec odnos otrok – oče, je proti koncu 19. stoletja vse bolj prihajal v ospredje model odnosa mati – otrok. Medtem ko se je še sredi 19. stoletja uspeh v šoli povezoval s trdo roko, ki jo je posebljal očetovski lik, se je proti koncu 19. stoletja vse bolj navezoval na milosrčnost, čemur je bolj ustrezala podoba ženske«* (ibid., 183).

Argumente, zakaj bi v šolah morale poučevati ženske, so v pedagoškem časopisu leta 1923 med drugim zapisali takole: *»/.../ moški se ne more poglobiti v otroško dušo, ženska se z bolj intenzivnim čustvenim doživljanjem bolj približa otroku«* (Učiteljski tovariš v Peček 1998, 183).

Idealna podoba učitelja oziroma učiteljice je tako prešla iz vloge *»stroge očetovske avtoritete«* v podobo prijazne matere, ki učencem bolj kot avtoriteto nudi zavetje in razumevanje.

Sodobni učitelj, ki naj bi skušal premostiti tovrstne idealizirane spolno razdeljene vloge iz preteklosti, se nemalokrat znajde v zagati, saj ne poseduje več niti stroge očetovske avtoritete, prijaznost in popustljivost pa tudi nista najbolj primerni metodi, saj se, posebej v srednjih šolah, pogosto sooča s *»posameznikom, ki se intenzivno razvija in je v krizi«* (Braconnier 2001, 344).

Po mnenju Braconnierja mora učitelj sicer prevzeti vlogo *»vzgojitelja, svetovalca, celo zaupnika«*, kar pa je včasih zelo težko. Poseben izziv so, kot pravi Neyrand, tisti mladi (adolescenti), ki so v šoli manj uspešni, kar jih vodi v potencialno *»družbeno izključenost brez prihodnosti«* (Neyrand 2003, 48). Podoba profesorja za takšne dijake ni nekaj pozitivnega, temveč prej *»nekaj, kar preprečuje uspeh, kar predstavlja red, ki ga zavračamo ali za katerega mislimo, da nas zavrača«* (ibid.). Takšni dijaki so po Neyrandu tudi bolj uporniški in se vedejo bolj odklonsko. V uporih se združujejo proti odraslim, na katere gledajo kot na institucijo, ki jo neredko doživljajo kot sovražno. V to skupino v prvi vrsti uvrstijo starše in učitelje (ibid.).

Vzgoja se danes, kot sem že omenila, namesto z avtonomno učiteljsko avtoriteto vodi z vnaprej določenimi navodili in pravili, katerih kršitev je ustrezno sankcionirana (Salecl 1991).

Habbe sicer meni, da so ta vnaprej določena jasna pravila (se pravi birokratizacija učnega procesa) nekaj, zaradi česa se dijaki počutijo bolj varne. To med drugim vključuje tudi natančno seznanjenost s potekom učnega procesa v šoli: *»Učenec se počuti varnega, kadar ve, koliko kontrolnih nalog je dovoljeno pisati v enem tednu, kakšen je način preverjanja znanja, kaj se bo zgodilo pri določenem številu neopravičenih ur in podobno«* (Habbe 2000, 32).

Skupaj z učenci naj bi se učitelji po mnenju Habbetta sicer počutili bolj varne, če so natančno seznanjeni s svojimi pristojnostmi in tem, kaj se od njih kot pedagogov pričakuje: *»Učitelj pa se počuti varnega, če ve, kako mora izvajati pouk, kakšne so pravice učencev in, na primer, kakšne so njegove možnosti za usposabljanje in poklicno napredovanje«* (ibid., 32).

Avtorica Bluestein kot odgovor na izboljševanje odnosa med učiteljem in učenci ponuja demokratičen odnos »sodelovanja«. Pravi, da mora učitelj učencem pri nalogah in zahtevah dati možnost izbire, ki pa naj po drugi strani na noben način ne spodkopava avtoritetnega odnosa med njima. Ne verjame v sistem kaznovanja, saj pravi, da *»kazen morda zadovoljuje učiteljevo potrebo po nadzoru in nadvladovanju z namenom, da nekoga prikrajša ali prizadene«* (Bluestein 1997, 172). To, pravi, lahko povzroča zamere učenca v odnosu do učitelja in posledično vodi v negativen odnos: *»Učitelj, ki uporablja kazen, daje tudi zgled za način obravnavanja konfliktov, tako da učenca prizadene ali uporabi moč, še posebej, ko gre za telesne posledice. To vedenje pomeni, da lahko dobiš, kar želiš, če si večji, močnejši, hudobnejši ali avtoritativnejši«* (ibid., 172). Posledice negativnega vedenja morajo po njenem mnenju vsekakor obstajati, ampak ne smejo priti kot kazen s strani učitelja: *»Učence bodo izučile posledice neprimernega vedenja, ne pa učiteljevo nadvladovanje«* (ibid., 178). S sprejemanjem posledic naj bi učenec postal bolj odgovoren in manj odvisen od učitelja: *»Če učenec lahko redno doživlja povezavo med vedenjem in posledicami, mu to pomaga izbirati bolj pozitivne možnosti«* (ibid., 181). S takšnim predlogom avtorica v resnici spodkoplje kakršno koli možnost uveljavitve avtonomne učiteljeve avtoritete, saj učenci v takšnem primeru ne spoštujejo njega kot osebo z avtoriteto, temveč napisana pravila, učitelja pa postavi zgolj v vlogo nekakšnega mehaničnega posrednika med pravili, znanjem in učenci.

Da je vloga učitelja v sodobni demokratični družbi v primerjavi s preteklostjo zmanjšana, so mnenja tudi drugi avtorji. Javornik in Šebart pravita, da je sodobni učitelj vse manj *»voditelj vzgojno izobraževalnega dela«* oziroma *»osnovni nosilec vseh akcij učenčevega oblikovanja«*, spreminja se kvečjemu v *»voditelja, svetovalca, tistega, ki kontrolira, spodbuja in 'uči', kako naj se učenec sam uči«* (Javornik in Šebart v Zupančič 2009, 27).

Svoje vloge oziroma zaželenega načina dela zaradi sodobnih (pogosto nejasno opredeljenih) načel, kakšno naj bi bilo njegovo poslanstvo in delovanje, pogosto niti sam ne razume. Po eni strani so mu z »vladavino« do najmanjše podrobnosti definiranih šolskih pravilnikov odvzeli avtonomnost, po drugi strani pa se od njega pričakuje »celostno« vzgajanje, ki presega

podajanje učnih vsebin. Štrajn takšno učiteljevo zmedo opisuje na naslednji način: *Učitelj mora naenkrat sam vedeti, kako naj dela, posredovati resnico, ki ni enopomensko definirana, vzgajati celostno, čeprav je zmešnjava vrednot popolna, in predvsem biti svoboden in avtentičen ter za svobodo oblikovati tudi svoje učence* (Štrajn v Kroflič v SP 1993, 28).

Sicer med učiteljem in učencem kljub temu, da naj bi bila pravila delovanja jasno določena (in napisana), obstaja cela vrsta nenapisanih pravil oziroma »nenapisanih moralnih norm« (Salecl 1991, 107), denimo pravilo, da mora učenec učitelja ubogati, naslavlja s posebnim nazivom (v primeru slovenskih srednjih šol je to »profesor«), da mora med urami sodelovati, in na primer tudi to, da mora dvigniti roko, preden spregovori (Salecl 1991, 107).

Habbe meni, da je za slovenski prostor značilna predvsem »storilnostna« naravnost šole, se pravi, da temelji na formalnem nadrejenem odnosu učiteljev do učencev, predpisani količini posredovane učne snovi in ne nazadnje na preverjanju znanja v obliki poznavanja podatkov (Habbe 2000, 17–18).

To pomeni, da naj bi bili slovenski učitelji distancirani od česar koli, kar ni neposredno povezano z učno vsebino, a učitelj se ne glede na to v razredu pogosto znajde kot oseba, ki mora že z avtoriteto uspešnega podajanja znanja razreševati tudi disciplinske težave (Kroflič 1999, 8).

Tudi če bi takšne težave skušali preseči s prej omenjenim »odnosom sodelovanja«, ki učitelja razrešuje dolžnosti kaznovanja (saj za to obstajajo pravila), tak pozitiven odnos brez kakršne koli prisile ali kritike »še ne zagotavlja, da bo učenec delal« (Gomboc 2003, 40), kar pa je v osnovi njegov cilj. Po drugi strani naj bi strožje oblike discipliniranja prav tako imele negativne učinke. Pšunder na primer ocenjuje, da »učitelj z neproduktivno disciplino zmanjšuje interes učencev do predmeta, ki ga poučuje« (Pšunder v Zupančič 2009, 25).

Učitelji se tako neredko znajdejo v zagati, katere tehnike vzpostavljanja discipline naj uporabijo, da bodo dosegli vsaj minimalen red (ibid.)

Blum v tem oziru opozarja, da teoretiki, pedagoški delavci in vodstvo šole, ki so večinoma nosilci takšnih in drugačnih idej in celo pravilnikov o zaželenem vedenju učiteljev, pogosto nimajo neposrednega stika z učenci in se zato ne zavedajo, kaj pomeni obvladovati

disciplinsko problematičen razred v praksi: »Vodstvo šole upravlja in vodi šolo. Pri tem mora vzajemno in sproti sodelovati z ostalimi, slediti vsem novostim in za to, da vsi opravijo vsakodnevne obveznosti. Ker so malo časa v razredu, včasih pozabijo, kaj pomeni delati v masi neposlušnih učencev« (Blum 1998, 76).

Cvetek predlaga, da bi moralo delo učiteljev imeti podlago v teoriji, ki izhaja iz praktičnih problemov, predvsem pa bi morali pri sooblikovanju teh teorij sodelovati tudi učitelji, ki se s tovrstnimi problemi srečujejo vsakodnevno (Cvetek 2005, 125).

V teoriji vzgojnih praks javne šole se verjetno, kot meni Kroflič, še vedno preveč apatično zanaša na državo, ki naj bi koncept določila v celoti po svoji volji, na primer s Pravilnikom o dolžnostih in pravicah, ki naj bi v celoti določal delovanje (Kroflič v SP 2000, 38).

V pedagoškem časopisu Šolski razgledi (2. marec, 6) so objavili nekakšen miselni vzorec (glej prilogo A), ki pokaže, kdo in kaj vse opredeljuje delo učitelja v Sloveniji. Ta vzbuja resne dvome o tako imenovani »učiteljevi avtonomiji«, saj je število akterjev odločanja veliko.

Delo učitelja v Sloveniji tako urejajo oziroma odredjajo (ibid.):

- **Ministrstvo za šolstvo in šport RS** (Urad za razvoj šolstva, Inšpektorat, Zavod za šolstvo, Strokovni svet za splošno izobraževanje; Direktorat za vrtce in osnovno šolo; razne delovne skupine – služba za investicije, projektna enota za strukturne sklade, služba za razvoj kadrov v šolstvu, izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, IKT V šolstvu, prehrana);
- **Državni izpitni center;**
- **fakultete** (Pedagoška, Filozofska, Fakulteta za šport);
- **mestna občina** (oddelek za predšolsko vzgojo in izobraževanje);
- **Pedagoški inštitut;**
- **Inštitut za aplikativne raziskave in razvoj;**
- **starši;**
- **Cedefop** (Center za poklicno izobraževanje);
- **založbe z učnimi gradivi;**
- **zakonodaja: preko 2500 različnih predpisov;**
- **SVIZ** (Sindikata vzgoje, izobraževanja in kulture Slovenije);

- **ravnatelj (šola za ravnatelje).**

11 VLOGA STARŠEV DIJAKOV V PROCESU SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Če je bila v tradicionalni družbi šola »razmeroma zaprta samostojna ustanova z birokratskimi lastnostmi, ki ne želi vmešavanja nikogar, niti staršev« (Habbe 2000, 17), se od sodobnih staršev učencev in dijakov pričakuje zanimanje za njihovo šolsko udejstvovanje. To v slovenskih šolah najpogosteje izražajo z obiskom roditeljskih sestankov in govorilnih ur, kjer se seznanjajo z dogajanjem v razredu ali morebitnimi težavami njihovega otroka.

Metoda vključevanja staršev v šolski proces se naj bi pojavila zato, da bi »zmanjšala napetosti pri poučevanju« in »starše ter otroke postavila v manj sovražen odnos do šole in šolo v manj sovražen odnos do staršev« (Peček 1998, 180). Kljub temu je vključevanje staršev v šolski proces verjetno tudi posledica sodobnega »teoretičnega« pristopa do vzgoje, ki ga dokazuje poplava (velikokrat laične) vzgojne literature za starše. Ta poziva večjo vključenost oziroma bolj poglobljen odnos do vzgoje, ki predvideva tudi njihovo aktivno vpetost v proces šolskega izobraževanja. S tem pa je del odgovornosti za dogajanje oziroma vzgajanje v šoli preložen tudi na njih.

Model sodobne šole, kjer pri učnem procesu sodelujejo tudi starši, Habbe poimenuje »odprta šola«, njen osnovni namen pa naj bi bil ta, da bi starši skupaj s pedagoškimi delavci razvili »pozitiven odnos staršev do šole in da se starši dodatno usposobijo na področju vzgojnih potreb svojih otrok« (Habbe 2000, 18). Habbe nadaljuje, da za takšen odnos ni potreben kakšen poseben odlok s strani države, temveč le motivacija oziroma »pripravljenost učiteljev in vodstva šole, ki morajo najti dovolj energije in volje za pristno sodelovanje s starši« (ibid.). Starši in učitelji naj bi tako postali zavezniki, ki »se med seboj upoštevajo in se skupaj učijo« (ibid.).

Sodelovanje s starši je poleg »usklajevanja socializacijskih modelov« (Novak 1997, 21) pomembno tudi zaradi potencialnega reševanja konfliktov. Novak predvideva, naj bi starši skupaj z učitelji s pogovorom in sodelovanjem učinkoviteje reševali morebitne spore, v katerih se znajdejo dijaki.

Tako se, ko med dijaki v šoli pride do konfliktov, šolski kolektiv najpogosteje obrne na starše, čeprav so ti v praksi in kljub vsej literaturi, ki je na voljo, kot posledica razširjenega modela permisivne vzgoje velikokrat tudi sami negotovi in od vzgoje svojih otrok celo funkcionalno odsotni. Habbe meni, da je veliko sodobnih staršev zmedenih glede vzgojnih odločitev, kar pa je posledica cele palete različnih mnenj in pritiskov, kakšen način je pravi: *»Veliko staršev danes ne ve, kako bi vzgajali otroke. Mnenja pedagogov, psihologov, socialnih delavcev in drugih strokovnjakov se pogosto močno razlikujejo, mediji ponujajo 'vzgojo na lahek način', starši pa se nimajo kam obrniti po nasvet, ko ga najbolj potrebujejo«* (Habbe 2000, 29).

Sicer obstajajo tudi starši, ki s svojo vlogo nimajo težav. To so starši, ki vzgajajo po avtoritarnem principu in imajo zato *»po navadi močne in trde aspiracije glede mladostnikovega življenja«* (Poljšak Škraban 2004, 59). V dobi otroštva to otrokom omogoči boljšo identifikacijo (zaradi močnejše avtoritete), v adolescenci pa ravno zaradi te identifikacije pričnejo razvijati močan občutek lastnega jaza in zato se takšni mladostniki bolj upirajo avtoriteti v smislu uveljavljanja lastne osebnosti (ibid.). Uveljavljanja lastne osebnosti in brezplodnega odklonskega vedenja (na primer v obliki nasilja) zato ne smemo enačiti.

Po Neyrandu se na šoli vsi starši ne odzivajo enako, saj se razlikujejo njihova pričakovanja in tudi dojemanja lastne vloge v šolskem procesu. Odnos staršev do šole razdeli na štiri različne odzive (Neyrand 2003, 50):

1. Prenos pristojnosti: šola je odgovorna za učenčeva dejanja, ona ima nalogo izobraževanja, starši manj.
2. Sodelovanje: starši poskušajo s šolo sodelovati, priti do skupnih rešitev.
3. Nelojalna konkurenca: starši šoli ne priznavajo legitimnosti posrednika znanja, to ostane v družini.
4. Zanikanje usposobljenosti: starši zanikajo vzgojni namen institucije šole, po njihovem mnenju mora le posredovati znanje, vzgojna funkcija ne spada med njene pristojnosti.

12 ADOLESCENCA

Velika večina odjemalcev srednješolske izobrazbe je v starostnem razponu od 15 do 19 let, kar pomeni, da imamo opravka s specifično populacijo, s tako imenovanimi »najstniki« oziroma adolescenti. Specifikam tega obdobja želim nameniti posebno poglavje, saj pomembno vplivajo na odnos dijakov do avtoritet v njihovi okolici.

Čas mladostništva predstavlja obdobje, kjer posameznika, ki naj bi se razvijal v samostojno odraslo osebo, čakajo novi izzivi, se pravi »*nove naloge, nove situacije, nove vrednote in interesi ter novi odnosi oziroma reorganizacija že obstoječih*. V tem času vzpostavljamo prve korake k samostojnosti« (Bogovac v Rast 2009, 241). Nekateri to obdobje imenujejo tudi obdobje »dozorevanja«, ki odnos posameznika do okolice postavlja v novo luč:

Adolescenca je obdobje in proces duševnega dozorevanja otroka v odraslega. Proces dozorevanja poteka prek medsebojnega delovanja med otrokom in njegovim predmetnim in družbenim okoljem. Od odvisnosti in zaščitenosti v lastni družini mora posameznik preiti na samostojno odločanje in delovanje ter skrb za druge, to pa zahteva reorganizacijo odnosa do sebe in sveta, pridobitev mnogih novih stališč in zmožnosti (Horvat in Magajna v Poljšak in Škraban 2004, 11).

V tem obdobju naj bi se posameznik soočal predvsem s težavami identitete in navezanosti, pri čemer se navezanost nanaša na njegove čustvene vezi z drugimi, identiteta pa na opredeljevanje samega sebe v odnosu do drugih (Coterrell v Ule 2008, 53).

Fenomen adolescentov, »najstnikov« oziroma »mladine« kot samosvoje družbene populacije s svojimi značilnostmi se je pojavil šele v 20. stoletju, s tem ko je besedo »adolescenca« prvič omenil Hall v svoji študiji leta 1904. Že takrat je kot poglavitno značilnost tega obdobja izpostavil uporništvo. Menil je, »*da so za adolescenco značilni viharništvo, stresi in upori mladih proti različnim avtoritetam*« (Poljšak Škraban 2004, 7).

S priljubljenim izrazom »najstniki« operiramo predvsem v okviru »vsakodneвне kulture« in v okviru medijev, kjer se v tem smislu uveljavlja kot neko posebno in zanimivo obdobje v življenju posameznika (Ule 2008, 53).

Kult mladostništva se je razširil po drugi svetovni vojni, ko se je zaradi spremenjenega načina proizvodnje pričelo podaljševati obdobje otroštva, hkrati pa so postale pomembne tudi vrednote, kot je na primer prosti čas. To dobro povzema Barle Lakota, ki pravi, da je *»20. stoletje stoletje mladine in mladina je fenomen 20 stoletja«* (Barle Lakota v Vzgoja in izobraževanje 2006, 42).

Adolescenco spremljajo tudi fiziološke (hormonske) telesne spremembe, ki jim pravimo puberteta. Zaradi tega so posamezniki bolj občutljivi, njihovo vedenje pa je manj obvladljivo (Habbe 2000, 5).

Med tipične adolescentove oziroma najstnikove značilnosti bi lahko uvrstili tudi posebno občutljivost glede videza in *»imidža«* (predvsem stila oblačenja), ki po njihovem najpomembneje definira njihov družbeni status (Blum 1998, 86).

Adolescent kot odraščajoča osebnost šele vzpostavlja vrednotni sistem, zato je to obdobje tudi čas *»vrednotne krize«*, kjer se *»različne vrednotne usmeritve pri njem lahko zelo hitro spreminjajo«* (Židan v Teorija in praksa 1995, 332). Pomembna mu je tudi pripadnost vrstniški skupini (ki se spopada z istimi težavami), ki po njegovem predstavlja *»prave in značilne težnje lastne generacije«* (Bergant v ibid., 334).

Iskanje vsečnih vrednot je v sodobni družbi pluralnosti še toliko bolj zahtevno, saj *»pluralne družbene razmere s svojimi posebnostmi oblikujejo že tako nestabilni adolescentov vrednotni sistem«* (ibid.). Sicer je res, da postajajo mladi vedno bolj *»prilagojeni novim družbenim razmeram in razvijajo bolj prefinjene oblike identitet in imidžev«* (Bogovac v Rast 2009, 241), vendar so manj sposobni refleksije družbenih razmer, posebej z ozirom na to, da so mladih včasih veljali za tiste, ki rušijo tabuje in ustvarjajo nove vrednote (ibid.). V tem smislu bi lahko rekli, da so sodobni mladostniki v resnici bolj konformni, saj je ponudba vrednot tako obširna in različna, da uporniški izbiri navkljub težko rušijo tabuje, kar je bilo značilno za mladostnike v preteklosti.

Adolescenca, kot sem že omenila, zajema čas *»prehoda iz otroštva v odraslost«* (Bogovac v Rast 2009, 241). Sodobni avtorji imajo z natančno opredelitvijo starostnega obdobja, ki zajema to fazo odraščanja, nemalo težav. Problem se pojavi predvsem pri postavljanju zgornje starostne meje, saj se zdi, da se začetek tako imenovane *»odraslosti«* pomika vedno bolj

navzgor: *»Adolescenca se je raztegnila in danes je manj jasno, kje postaviti mejo med adolescenco in odraslostjo. Tej spremembi botruje daljši čas, ki je potreben za to, da se adolescent pripravi na življenje odraslega in na spremembe, do katerih je prišlo na področju dela«* (Hussen in Triticco v Bartolomeo in Triticco 1996, 13).

Podaljševanje adolescence je tesno povezano tudi s podaljševanjem šolanja, kar pomeni, da posameznik pozneje vstopi na trg dela in prevzame vlogo funkcionalne odrasle osebe (Barle Lakota v Vzgoja in izobraževanje 2006, 4).

12.1 PSIHOLOŠKE TEORIJE O ADOLESCENCI

Po Eriksonu¹¹ in njegovi teoriji psihosocialnega razvoja je za adolescenco značilen intenziven proces oblikovanja identitete, to pa je posledica bioloških sprememb (spolno dozorevanje ali puberteta, ko se prebudijo seksualni in agresivni impulzi), hitrega dozorevanja mnogih psihičnih funkcij in tudi pričakovanj s strani družbe. Razvoj identitete je po njegovem pomemben most med otroštvom in odraslostjo. To obdobje, kjer posameznik *»išče samega sebe«*, Erikson poimenuje *»moratorij«* (Poljšak Škraban 2004).

Erikson proces oblikovanja identitete opiše kot proces *»samoiskanja«* oziroma *»iskanja odgovorov na vprašanja, 'kdo sem', 'komu pripadam', 'kaj želim doseči', 'kam želim prispeti in 'kaj želim postati'«* (ibid.). Vključuje tudi ovrednotenje naših osebnostnih lastnosti in navsezadnje sprejemanje *»odločitev o tem, kakšna osebnost želimo postati«* (ibid.).

Posameznik naj bi v obdobju adolescence doživel tako imenovano *»identitetno krizo«*, kjer se *»ponovno sooča z nerazrešenimi konflikti iz otroštva in se z njimi spopada na drugačen, zrelejši način«* (ibid., 32). Uspešna razrešitev teh konfliktov tako naposled postane pogoj za uveljavitev odrasle osebnosti z *»zrelo in pozitivno samopodobo«* (ibid.). Neuspešna razrešitev konfliktov v obdobju identitetne krize nasprotno vodi v *»identitetno zmedo«* oziroma posameznik zaradi neuspešnega spopadanja lahko *»razvije izkrivljeno in namišljeno samopodobo«* (ibid.), ki pa ni trdna in zato vodi v neprestane identitetne krize.

¹¹ Erik Erikson je bil razvojni psiholog nemškega rodu, ki je deloval v prvi polovici 20. stoletja, predvsem v ZDA.

Čeprav velja, da se kriza odraža predvsem v odnosu do avtoritet okolici, naj bi se ta dostikrat odražala tudi v medvrstniških odnosih, predvsem v nestrpnosti do drugačnosti: *»Zaradi negotovosti 'kdo sem', se anksioznost odraža tudi v druženju z vrstniki. Mladostniki postanejo izrazito netolerantni do drugih skupin in drugačnosti, saj jih ta precej bega. Nekateri se opredeljujejo nacionalno, politično, religiozno, kar jim omogoča občutek skupinske identitete in razčiščevanje vprašanja dobrega in slabega v svetu«* (ibid., 42).

Posamezniki se v obdobju adolescence tako pogosto tudi združujejo v posebne vrstniške skupine oziroma mladinska gibanja, s katerimi na nek izražajo upor do družbe oziroma družbenih avtoritet. Največkrat govorimo o subkulturah, kjer sta v ospredju predvsem svojevrsten način ustvarjanja in drugačen življenjski stil (Poštrak 2002, 157). Temu sledi tudi specifičen imidž, ki mladostnika klasificira kot pripadnika neke subkulture.

Adolescenta po Eriksonovi oceni med drugim bega tudi cela vrsta odločitev, ki jih mora sprejemati, saj posameznik takrat čuti pritisk, da se mora o *»preveč stvarih odločiti naenkrat ali pa prezgodaj«* (Poljšak Škraban 2004, 45). Spremlja ga občutek nemoči, saj se mu zdi, da mu *»vsaka odločitev zmanjšuje prihodnje alternative, za odločitev pa še ni zrel«* (ibid.) Čeprav se ljudje v tem obdobju čutijo nesposobne za urejanje sveta okoli sebe (zaradi občutka zmedenosti so pogosto tudi jezni), je takšna kriza pravzaprav koristna, saj *»večinoma vodi v višjo stopnjo integracije in k rojevanju socialnih inovacij«* (ibid.).

Razvojna psihologinja Elizabeth B. Hurlock je v 50. letih 20. stoletja opredelila štiri faze mladostništva oziroma adolescence (ibid., 18):

- *predadolescenco* (10–12 let), ki se nanaša na spolno dozorevanje posameznika, oblikovanje identitete, težnjo po samostojnosti, upiranje avtoritetam, spreminjanje vrednostnega sistema, usmerjenost k prosocialnim oblikam vedenja itd.;
- *zgodnjo adolescenco* (12–14 let), ki poleg značilnosti predhodne faze zajema zlasti postopen razvoj avtonomne morale in težnjo k popolnosti;
- *srednjo adolescenco* (14–17 let), ki jo označujeta razvoj formalno logičnega mišljenja in pospešen socialno-čustveni razvoj;
- *pozno adolescenco* (17–20 let), ki jo poimenuje tudi doba konsolidacije ali pomirjanja s samim seboj in svetom.

V sodobnem svetu se je zaradi podaljševanja šolanja in hkratnega podaljševanja otroštva (tudi v smislu finančne odvisnosti od staršev) zgornja starostna meja pomaknila v dvajseta leta.

Klinični in razvojni psiholog James Marcia, ki je preučeval predvsem mladostnike v šestdesetih letih 20. stoletja, v svoji teoriji identitetnih položajev pravi, da so mladi v obdobju moratorija (kot opredeljuje identitetno krizo ali najizrazitejše obdobje mladostništva) izredno občutljivi in se na dražljaje iz okolice odzivajo izrazito čustveno. Do ljudi iz okolice so odprti in odkriti, več pa sodelujejo z vrstniki. Imajo težnjo po eksperimentiranju (spoznavanju novih stvari). Do staršev so preveč občutljivi, zato so odnosi med njimi v tej fazi napeti. To je posledica tega, da so »*intrapsihično v procesu ločevanja od introjekta staršev*« (ibid., 55).

Raziskave, ki jih je Marcia opravil v naslednjih desetletjih, so kljub temu začele nakazovati zanimive in nekoliko zaskrbljujoče premike. Ugotovil je, da je vedno več tistih mladih, ki identitete ne gradijo več na »stabilnih, zavezujočih odnosih, ki bi podpirali izdelano, »pozitivno identiteto« (Ule 2008, 72). Na teh spremembah je svoj že prej opredeljeni status *identitetne difuzije* (mladostniki, ki so apatični oziroma imajo le plitke socialne stike in nizko stopnjo samospoštovanja ter imajo slabe odnose v družini) razdelal v štiri tipe. Ločuje med *kulturno adaptivno difuzijo*, kjer je mladostnik odprt za vse možnosti, ki se mu ponujajo, se ne zavezuje eni, *brezskrbno identitetno difuzijo*, kjer so mladi sicer na prvi pogled dobro socialno vključeni, a brez globokih čustvenih vezi (idealni potrošniki), *razvojno difuzijo identitete*, kjer so mladi neodločeni, negotovi in se ne nagibajo k samostojnemu reševanju težav, pač pa se obračajo na druge – na starše, in ne nazadnje še *moteno identiteto*, kjer je prisotno nazadovanje v razreševanju krize, kaže pa se v neuspehih in fantaziranju o svoji lastni grandioznosti, ki deluje kot obrambni mehanizem (ibid.).

12.2 MLADI IN ODNOS DO IZOBRAŽEVANJA

Glede na to, da se v nalogi osredotočam predvsem na proces šolanja, naj izpostavim še vidik izobraževanja v obdobju mladostništva oziroma adolescence. Izobraževalni dosežki, ki jih posameznik dosega v tem obdobju, so namreč že dejavnik definiranja družbenega statusa (Ule 2008, 136).

Družbeni status se na ta način definira predvsem v šoli, predvsem glede na to, kakšne ocene dobiva za svoje znanje. Kot navaja Uletova, številne raziskave kažejo na to, da so posebej mladi izjemno občutljivi glede svojega statusa, še posebej, če se poslabša (ibid., 137).

Status mladega tako v prvi vrsti definira predvsem družba, ki ocenjuje, kako perspektivna je njegova prihodnost. Mladi, ki jih družba označi za neperspektivne (in ki tudi sami ne vidijo možnosti za napredek in dosego družbeno priznanega statusa), pogosto skušajo pridobiti tako imenovani »*alternativni družbeni status*« (ibid.), ki se v praksi v najbolj konstruktivnem primeru kaže v uporabi do obstoječih razmer (v obliki mladinskih gibanj ali protestov), največkrat pa v obliki »samodestrukcije« oziroma nasilja (ibid.).

Glede na to, da se obdobje šolanja podaljšuje, lahko rečemo, da je znanje, posebej v sodobni družbi, ki se hitro spreminja (spremembam pa se je treba hitro prilagajati), velika vrednota, ki pa tudi predstavlja dodatno obremenitev za mlade. Nadaljevanje študija po končani srednji šoli se, vsaj v Evropi, skorajda pričakuje, čeprav formalna izobrazba po mnenju Uletove še ne zagotavlja bolj usposobljenih kadrov oziroma se dejanski opisi dela poklicev niso spremenili skupaj z zaželeno višjo stopnjo izobrazbe (ibid., 139). Zaključuje, da podaljševanje šolanja v tem pogledu ni prineslo bolj izobraženih kadrov, pač pa le podaljšuje dobo otroštva oziroma obdobje, ko so mladi finančno odvisni od svojih staršev (ibid., 140).

12.3 ADOLESCENCA V LUČI ODPORA DO AVTORITET – MLADI IN DISCIPLINA

Čeprav so nekateri avtorji glede odnosa adolescentov do učiteljev (in drugih avtoritet) optimistični, saj pravijo, da v tem obdobju dozorevanja »*postajajo učitelji dijakom resnični mentorji, svetovalci in partnerji*« (Gomboc v Educa 2003, 43), je za obdobje adolescence značilno predvsem upiranje avtoritetam, ki je sicer do neke mere koristno, a v vsakem primeru se morajo vzgojitelji (tako starši kot pedagogi v šolah), da bi ohranili red delovanja, posluževati disciplinskih ukrepov, ki pa v odnosu do adolescentov neredko predstavljajo izziv.

Najpogostejši disciplinski ukrep oziroma vzgojno sredstvo je bila v preteklosti kazen, ki je bila »*razumljena in sprejeta kot glavno vzgojno sredstvo*« (Kodelja 2006, 227), mnenja sodobnih teoretikov o kazni oziroma discipliniranju pa so deljena.

Bluestein denimo verjame v moč sodelovanja med učiteljem in učencem, ki v praksi pomeni nekakšno dogovarjanje dveh med seboj enakih (Bluestein 1997).

Podobno meni Kroflič, ki pravi, da morajo biti učenci po načelu demokratičnosti soudeleženci v procesu nastajanja šolskih pravil. To se mu zdi pomembno zato, ker naj bi učenci s tem pridobivali *»praktične izkušnje z demokratičnimi načeli dogovarjanja in odgovornim reševanjem medosebnih konfliktov«* (Kroflič v SP 2000, 38), poleg tega pa naj bi s tem, ko pravila sprejemajo razumsko (zavestno), dobili možnost, da se s pravili oziroma moralnimi načeli identificirajo, kar krepi razvoj njihove avtonomne morale (ibid.).

Habbe meni drugače. Sodelovanje do neke mere sicer podpira, saj se mu zdi pametno, da so pri spreminjanju pravil navzoči vsi vpleteni, predvsem zato, da učitelji teh sprememb ne bi razumeli *»kot širjenje ugodnosti za učence«* in se zaradi tega v praksi odzvali z večjim pritiskom nad njimi (Habbe 2000, 32). Učencev za razliko od Bluesteinove kljub temu ne postavlja v enakovreden položaj, saj pravila po njegovem niso vedno prijetna. Dijakom namreč ni vedno po godu, da je na primer treba delati domače naloge ali se veliko učiti (Habbe 2000, 32).

Pri uvedbi pravil je treba po njegovem mnenju jasno in natančno izraziti, kakšna so, čemu so namenjena, prav tako pa tudi vnaprej opredeliti kazni za kršenje posameznih pravil in tudi pojasniti, zakaj je to tako. Učiteljem obenem tudi svetuje, naj pri teh pravilih vztrajajo: *»Pri uvajanju pravil bodite vztrajni, čeprav učinki morda ne bodo takoj ustrezali vašim pričakovanjem. Če otrok krši pravilo, izvajajte le kazni, ki ste jih določili vnaprej«* (ibid., 33).

Habbe izmed vseh stvari ravno pravilom pripiše največjo veljavo, pravi namreč, da so pravila prva stvar, o kateri se podvomi, ko nastopijo težave: *»Če se poveča število neopravičenih izostankov, kraj, razbijanja, preteпов in drugih oblik nasilja, se običajno najprej postavi zahteva po strožjih pravilih«* (ibid., 32).

Habbe še opozarja, da so bile nekoč v šolah najhujše kršitve učencev neposlušnost in nespoštovanje, danes pa so neredko prisotne kršitve, ki so že same po sebi kazniva dejanja, zato pogosto *»močno presegajo sposobnost obvladovanja še tako izkušenega učitelja ali šolskega strokovnega delavca«* (ibid., 15).

V tem smislu problematizira tudi neučinkovite vzgojne ukrepe v primeru hujših kršitev, saj te le vodijo v začaran krog odklonskega vedenja in ne nazadnje v družbeno izključenost storilca: »Najhujši vzgojni ukrep, ki ga na primer lahko izreče zakonsko obvezna osnovna šola, je premestitev učenca na drugo osnovno šolo, srednja šola pa lahko učenca izključi za eno leto. V obeh primerih se problematični učenec ponovno znajde v šoli ali je izločen iz šolskega sistema, kar po navadi vodi v nadaljevanje nasilnega vedenja in stopnjevanje kaznivih dejanj« (ibid., 16).

Blum (1998) ocenjuje, da se tovrstne hujše kršitve šolskega reda oziroma kazniva dejanja, najpogosteje dogajajo v tako imenovanih »težavnih šolah«.

Težavna šola je šola, ki je glede uspešnosti učencev na dnu v primerjavi z drugimi lokalnimi šolami, šola, v kateri je z najboljšo oceno na izpitih ocenjenih od 0 do 25 odstotkov učencev, šola, kjer se borijo, da bi bil obisk pouka okrog 80-odstoten in da ne bi bilo več kot 5 odstotkov neopravičenih odsotnosti od pouka, šola, v kateri prejema brezplačno malico okrog 40 odstotkov učencev, šola, v kateri ima veliko število učencev težave s pismenostjo in osnovnim matematičnim znanjem, šola, ki ima ob koncu vpisa še prosta mesta in je prisiljena vpisati veliko učencev iz drugih šol, ker jih tam niso sprejeli« (Blum 1998, 18–19).

Njegov opis takšne šole bi lahko označili za diskriminatoren, značilnosti namreč predstavlja precej stereotipno, saj izenačuje vse učence takšne šole in s tem, še posebej, če upoštevamo sodobno opozarjanje na »edinstvenost« posameznika, dela krivico tistim, ki skušajo preseči družbeno zaznamovanost odjemalca šole v morda manj stimulativnem okolju. Blum poleg tega stereotipno prikazuje dijake iz slabše finančno situiranih družin in okolij kot takšne, ki jim izobraževanje ni v interesu oziroma za to sploh nimajo dovolj intelekta. Ob tem zanemarja potencialno hipotezo, da so morda tudi učitelji v takšnih šolah, ki družbeno veljajo za »težavne« (slabše), manj motivirani za svoje delo in od svojih učencev že vnaprej pričakujejo slabe rezultate, če ne že kar nesposobnost za dobre. S tem lahko tudi pripomorejo k njihovi nadaljnji družbeni izključenosti.

Blum je v svojem opisu tako imenovane »težavne šole« črnogled (in ponovno naravnani k družbenem izključevanju) tudi glede uporabe kazni, meni namreč, da discipliniranje v »težavnih šolah« pravzaprav ne zaleže, saj se težave v takih šolah kljub raznoraznim (tudi

najstrožjim) sankcijam pojavljajo vedno znova, zato bi lahko rekli, da se ne obnesejo (Blum 1998, 34).

12.4 KONFLIKTI IN NASILJE V SREDNJIH ŠOLAH

Posebno občutljiva posledica nespoštovanja avtoritet učiteljev ali vnaprej določenih pravil je tudi nasilje v srednjih šolah. Zdi se, da je problematika v sodobnem času precej pereča, saj je marsikatero nasilno dejanje kot posledica dostopne sodobne tehnologije (s tem mislim predvsem na prenosne telefone z vgrajenimi kamerami) ovekovečeno na svetovnem spletu, tako pa tudi postane del javne razprave.

Na spletnih straneh za javno objavljanje videoposnetkov, kot je denimo YouTube, je tako na ogled cela vrsta posnetkov najstniškega nasilja, tudi iz Slovenije. Neredko je iz videogradiva očitno, da je dogajanje postavljeno v neposredno okolico šole. Po navadi gre za prepir oziroma pretep med dvema, medtem ko množica dogajanje le opazuje oziroma se ob dogajanju celo zabava (in ga seveda snema), ogledamo pa si lahko tudi prizore zastraševanja (tako imenovanega »bullyinga«), kjer skupina fizično in verbalno ponižuje posameznika. Na voljo je celo posnetek nasilja nad profesorico, kjer dijaki odvijajo vijake vrat, tako da ta padejo nanjo, ko jih skuša odpreti.

Woolfolk meni, da je pri takšnih primerih nasilja pomembno primerno ukrepanje. Najprej je pomembno poklicati pomoč in narediti seznam vseh vpletenih, pomembno pa je tudi, da se skuša rešiti radovedne množice, ki dogajanje opazuje – občinstvo ni nobenemu v pomoč. Z dogodkom je po njenem mnenju tudi treba seznaniti vodstvo šole (Woolfolk 2002, 408). V teoriji je takšno ukrepanje sicer smiselno, a v praksi nastane težava, saj se priče morda iz strahu ne želijo naknadno vpletati v konflikt, ki bi na ta način lahko postal tudi njihov.

V praksi se šole na pojav nasilja odzivajo različno. Po Habbetovi oceni je bila na primer v preteklosti (pri tako imenovanih »tradicionalnih šolah«) pri posredovanju prisotna težnja po izogibanju vpletanja kakršnih koli zunanjih akterjev, saj bi ti potencialno zmanjšali avtoriteto vodstva šole (Habbe 2000, 15).

Šola je, kot poudarja Habbe, prva, ki se mora odzvati na pojav nasilja med dijaki, ki se tam šolajo, saj tovrstni konflikti močno zmotijo njen ustaljeni delovni proces (Habbe 2000, 7).

Nasilje in medsebojni konflikti so kljub temu povezani s splošnimi razmerami v neki lokalni skupnosti, celo v družbi nasploh, zato je pomembno, da so v reševanje konfliktov dandanes vpletene tudi interesne skupine zunaj šole (Habbe 2000, 19).

V šolskem letu 2008/2009 je Dijaška organizacija Slovenije med 693 dijaki prvih in tretjih letnikov srednjih šol izvedla raziskavo o prisotnosti nasilja v slovenskih srednjih šolah. Rezultate so med drugim objavili v pedagoškem časopisu Šolski razgledi.

Rezultati so pokazali, da si dijaki pod pojmom »nasilje« največkrat predstavljajo »pretepanje, žaljenje, zaničevanje ali nespoštljiv odnos do drugih« (Mežan 2012, 3). Le ena petina anketirancev je takšnih, ki so o pričevanju (ali udeležbi) poročali učitelju ali osebi, ki ima možnost vplivanja. V primeru, da bi bili žrtve nasilja, bi se, sodeč po odgovorih, le polovica obrnila k šolski svetovalni službi, raje bi se zaupali prijateljem (ibid.).

Več kot polovica vprašanih je priznala, da je že izvajala nasilje nad sovrstniki (v obliki prepisovanja), malce več kot 40 odstotkov pa je priznalo, da so izvajali nasilje nad profesorji (v obliki zabave na njihov račun). Po drugi strani je ena četrtnina takšnih, ki trdijo, da so bili žrtev nasilja s strani profesorja (v obliki ignoriranja), ena desetina vprašanih pa pravi, da so s strani profesorjev doživeli neprijetne opazke (ibid.).

Anketiranci so odgovorili, da se nasilje v šoli najpogosteje dogaja na šolskem hodniku, pa tudi v učilnicah in telovadnici (ibid.).

Kot razloge za nasilje so dijaki v anketi najbolj pogosto izpostavili »tekmovalno«, »stresno okolje«, »zavist« in »posameznikov videz« (ibid.).

Mnenja o tem, kdo je najpogostejši pobudnik nasilnega vedenja, so različna. Med dijaki prvega letnika je prevladoval odgovor, da nasilje povzročajo tako dekleta kot fantje, v tretjih letnikih pa večinoma menijo, da nasilje povzročajo pretežno fantje (ibid.).

13 GLOBINSKI KVALITATIVNI INTERVJU

13.1 NAMEN IN CILJ

Zbiranje in interpretacija (analiza) teoretičnega gradiva me je pripeljala do novih vprašanj s področja obravnavane tematike, zato sem se po posvetu z mentorico dr. Alojzijo Židan odločila, da jih v obliki poglobljenega kvalitativnega intervjuja naslovim na ustreznega strokovnjaka.

Glede na to, da sem v nalogi obravnavala kar nekaj strokovne literature avtorja dr. Robija Krofliča, sem se odločila, da je prav on najbolj primerna oseba za pogovor o tematiki avtoritete v vzgoji.

Dr. Robi Kroflič je predsednik Slovenskega društva pedagogov in profesor na Oddelku za pedagogiko in andragogiko znotraj Filozofske fakultete v Ljubljani. Ob praktičnih pedagoških izkušnjah velja tudi za velikega teoretičnega strokovnjaka, ki je napisal že več kot 150 strokovnih in znanstvenih člankov ter 6 monografij. Med drugim se ukvarja z raziskovanjem avtoritete, pedagoškega erosa, moralne vzgoje in ne nazadnje z oblikovanjem vzgojnega koncepta vrtcev in šol.

Namen intervjuja je bil, da bi znanje, ki sem ga pridobila s teoretičnim delom naloge, poglobila oziroma včasih celo postavila pod vprašaj. Na dr. Krofliča sem tako med drugim naslovila vprašanja o vlogi sodobnega učitelja – njegovi avtonomnosti, obliki avtoritete in primerjavi z vlogo učitelja v preteklosti. Poleg tega sem se dotaknila obdobja adolescence kot specifičnega obdobja v življenju posameznika, posebno pozornost pa sem namenila tudi vprašanju o pojavnosti nasilja v šolah.

Pogovor z dr. Krofličem v nalogi služi kot sicer subjektivni, a poglobljeni in strokovni vidik obravnavane tematike.

13.2 METODOLOGIJA

Intervju je bil koncipiran polstrukturirano. Vnaprej sem sicer pripravila 13 vprašanj (glej prilogo), vendar pustila možnost, da postavljam dodatna vprašanja, ki sem se jih spomnila med intervjujem.

Intervju sem izvedla v živo 28. 3. 2012 s pomočjo diktafona.

Vzorec (se pravi izbor intervjuvanca) je sicer namenski, a je zaradi neprimerjave z odgovori drugih strokovnjakov na isto tematiko nereprezentativen in v metodološkem smislu nezanesljiv. Kljub temu menim, da strokovni vidik sogovornika kljub subjektivnosti v nalogi služi kot bogat vir kvalitativnih podatkov, ki dodatno osvetlijo obravnavano tematiko.

13.3 ANALIZA

13.3.1 Avtoriteta sodobnega učitelja

S tezo pri prvem vprašanju, kjer sem predpostavila, da je sodobni učitelj zaradi veljave vnaprej določenih pravil oziroma zbirokratiziranosti šole (Kroflič 1999; Peček 1998; Salecl 1991) pravzaprav brez lastne avtoritete (glej prilogo C), se Kroflič do neke mere strinja, čeprav poudarja, da sta *»avtoriteta, ki se veže na položaj učitelja ali na družbena pravila, dva popolnoma druga registra«*.

Strinja se, da avtoriteta pravil v šoli na nek način *»spodkopava avtoriteto učitelja«*. Posebej pozornosti vredna se mu zdijo pravila, ki so *»povezana s sankcioniranjem prekrškov«* oziroma z ocenjevanjem, kjer so učitelji v sodobni šoli najbolj omejeni. To pojasni z vedno večjo pojavnostjo pravnih tožb šole ali učiteljev s strani staršev dijakov (na osnovi nestrinjanja s sankcijami odklonskega vedenja ali na primer s slabo oceno), predvsem v Združenih državah Amerike.

Kroflič predstavi tudi medijsko odmevni slovenski primer, kjer v šoli v Kranju zaradi napake v postopku sprva niso mogli izključiti dijakov, ki so mučili mačke.

Na prihodnost, sodeč po njegovih besedah, kljub vsemu ne moremo gledati povsem črnogledo, saj pravi, da naj bi novi predlogi šli v smer, kjer bi se vsaj manjši konflikti in spori morali reševati avtonomno znotraj šole in ne na sodiščih.

13.3.2 Najbolj uspešen tip avtoritete v sodobnem času

Pri drugem vprašanju sem Krofliča spraševala o smiselnosti hipoteze, da je v sodobni dobi »samoizpopolnjevanja« oziroma ukvarjanja z našo lastno osebnostjo (v smislu narcisistične kulture) (Salecl 1991) najbolj uspešen lik učitelja s tipom »karizmatične« avtoritete, ki učence oziroma dijake pritegne zaradi privlačne, zanimive, morda celo bolj zabavne osebnosti (glej prilogo C).

Ne strinja se, da operiramo s pojmom »karizma«, ki je po njegovem v sociološkem smislu problematičen. Pravi, da je bolje govoriti »o osebnostni moči« učitelja, za katero pa pravi, da jo lahko različno interpretiramo.

Predpostavka, da naj bi sodobni dijaki prej spoštovali nekoga, ki je zanimiv, namesto tistega, ki je strog, se mu zdi »konstrukt«, ki ne deluje dolgoročno, saj slej kot prej vodi v zamero (s strani dijaka). Po Krofličevih besedah vsak pedagog slej kot prej pride do točke, ko mora postaviti omejitve. Pravi, da »če si služabnik potreb«, svojih ali od nekoga drugega, potem to pomeni, da se boš slej ali prej znašel v konfliktu, saj so »potrebe same konfliktne«.

13.3.3 Vzgojni učinki avtoritete v srednji šoli

Avtoriteta je sicer res sredstvo vzgoje, a kakšne vzgojne učinke (razen vzpostavljanja discipline) lahko v srednji šoli sploh dosežemo z ozirom na to, da so dijaki odraščajoče osebe z že določeno osebnostjo?

Na to vprašanje (glej prilogo C) Kroflič odgovarja tako, da zavrača predpostavko, da avtoriteta v srednji šoli nima več vzgojnih učinkov, ki bi presegali vzdrževanje discipline. Zaveda se, da psihoanalitiki trdijo, da se v smislu vzgoje »vse pomembno zgodi« do razrešitve Ojdipovega kompleksa, a po njegovem mnenju je vzgoja vse tisto, kar vpliva na razvoj posameznikove identitete. To pomeni, da se »človek oblikuje skozi vse življenje« in tako

(posebej v kriznih obdobjih) išče »opore za svoje odločitve« v raznoraznih vplivih okolice – bodisi iz institucionalnega ali širšega okolja.

13.3.4 Vloga učitelja v preteklosti in danes

V laični javnosti pogosto naletimo na razočaranost nad sodobno vlogo učitelja oziroma velikokrat slišimo, da naj bi bili učitelji v (nenatančno definirani) preteklosti (»v starih časih«) bolj spoštovani, imeli večji ugled, še posebej pa naj bi bila bolj spoštljiva in ubogljiva takratna mladina.

Na to predpostavko (glej prilogo C) Kroflič ne gleda enoznačno. Pravi, da romantiziranje »dobrih, starih časov«, kjer so bile generacije bolj obvladljive, »sega v antiko« in so ti časi tako »mit, ki se obnavlja skozi celo zgodovino«.

Pravi, da se tovrstne predpostavke v sodobnem času nanašajo predvsem na razpad klasične družine oziroma klasične patriarhalnosti. Obenem pojasnjuje, da takšna idealna patriarhalna družina, kot je naslikana v teoriji, pravzaprav v praksi nikoli ni zares obstajala.

Kljub vsemu pa se strinja, da je spoštovanje družbenih institucij, med drugim tudi učitelja kot njihovega nosilca, v upadanju. Pravi, da naj bi se to začelo rahljati s procesi modernizacije oziroma v začetku 20. stoletja.

Med povzročitelje izgube ugleda učitelja uvršča pojav kritike avtoritarnosti kot koncepta spremembe v družinski vzgoji, nastop človekovih (in otrokovih) pravic, ne nazadnje pa se strinja tudi z mojo pripombo o sodobni informacijski tehnologiji, namreč, da vsak učenec lahko zeleno znanje zelo hitro pridobi prek spleta in zato na učitelja ne gleda več kot na vsevednega posredovalca znanja. Po njegovem problem tiči v prepočasnem prilagajanju šolske pedagogike na kulturno civilizacijske spremembe, ki zahtevajo nove oblike avtoritet, ki bi delovale.

13.3.5 Problem avtonomnosti sodobnega učitelja

Zanimalo me je, ali je, kot sem opredelila tudi v teoretičnem delu, učiteljeva avtonomnost glede na obsežno število akterjev v sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu po njegovem

strokovnem mnenju sploh še realna možnost oziroma ali je sploh še komu (razen učiteljem) v interesu (glej prilogo C).

Kroflič pravi, da je vprašanje učiteljeve avtonomnosti precej »*nedefinirano*«, tako v formalnih pravilih kot v teoriji. Pravi, da je avtonomnost kot taka v evropskem prostoru tako ali tako delovanje »*v okviru družbenih pravil, če so ta legitimna in pravična*«, pri čemer predpostavlja tudi »*striktno odgovornost*« do tistih pravil, ki jih racionalno spoznamo za pravilna.

Tudi šola mora delovati v okviru teh pravil, pravi Kroflič, res pa je, da vsi, tudi mladostniki, iz okolice (iz medijev) dobivajo celo vrsto sporočil, s katerimi mora šola tekmovati. To sicer »*ustvarja nova težave*«, je pa že dolgo časa realnost. Zaključuje, da šola pravzaprav nikoli »*ni bila edini vzvod vplivanja na stališča in prepričanja posameznikov*«.

13.3.6 Adolescenti kot razumska bitja

Po Kantu so adolescenti že razumska bitja, sposobna sprejemanja racionalne avtoritete, zato me je zanimalo, kako to apliciramo na sodobne adolescente z ozirom na to, da se doba otroštva v današnji družbi podaljšuje.

Kroflič na to vprašanje (glej prilogo C) odgovarja z dvomom. Pod vprašaj postavlja tezo, da je to zares veljalo tudi v Kantovem času oziroma »*ali je res človek tako racionalno bitje, da dela tisto, za kar meni, da je v racionalnem smislu ustrezno*.«

Po njegovem so norme, ki preprečujejo delanje neposredne škode drugi osebi, razumljive že majhnim otrokom okoli tretjega ali četrtega leta starosti, medtem ko je razumevanje norm, ki so v daljnosežno korist posameznika, a neupoštevanje teh kljub vsemu neposredno ne škoduje niti njim niti drugim, predstavljeno v kasnejše obdobje.

Kot takšno normo Kroflič izpostavlja na primer učenje, v katerega je treba vlagati trud. Otroka je težko prepričati, da je to smiselno, pravzaprav to normo velikokrat doživlja kot »*pritiske okolice, ki posegajo v območje njegovih individualnih izbir*«. Kljub vsemu meni, da so takšna pravila v šoli potrebna, le obramba teh konvencionalnih pravil je otežena. Otroke (mladostnike) je treba po njegovem v to prepričati z močnimi argumenti. Ne bodo jim sledili

samo zaradi tega, ker so uveljavljena zaradi moči institucije in njenih pravilnikov. Pri upiranju tem pravilom imajo po njegovem sodobni pedagogi nemalo težav tudi zato, ker pri uporabi včasih sodelujejo tudi starši mladostnikov.

13.3.7 Vpeljava razumske avtoritete pri osebah brez podlage avtoritete, ki se ji podredijo zaradi izvirnega manjka

Če v pedagoški in psihoanalitični teoriji velja, da lahko razumsko avtoriteto vpeljemo šele potem, ko je bila uspešno vzpostavljena tista prva avtoriteta v vzgoji (znotraj družine), ki se ji otrok podredi avtomatično, zaradi izvirnega manjka, se postavi vprašanje, kako potem vpeljati razumsko avtoriteto pri posameznikih, kjer je bila prva »neuspešna« (glej prilogo C).

Kroflič odvrne, da je vprašanje pravzaprav zastavljeno napačno, saj je patološki narcis (kot posledica takšne »brezavtoritetne« vzgoje, op.a.) zaradi odvisnosti od potrditev idealna oseba za vzpostavitev celega kupa avtoritet iz okolice, predvsem v potrošniški sferi. Seveda, pojasnjuje, gre tukaj za popolnoma »druge registre« avtoritet v primerjavi s tistimi, na katerih naj bi stala šola.

Problem narcisistične osebe, nadaljuje Kroflič, je v tem, da nima »substencialnega odnosa do družbenih norm«, kaj šele konvencionalnih. Pri takšni osebi je po njegovem treba doseči, da vzpostavi odnos vsaj do »elementarnih pravil sobivanja«. Rešitev vidi tudi v dejstvu, da gre tukaj za osebe, ki so močno odvisne od tega, da so »sprejete v socialnem okolju, posebej med vrstniki«. Osebe s takšno osebnostno strukturo bi morale po Krofličevem mnenju iz okolice nenehno dobivati signale, da ne bodo sprejete, če se ne bodo držale nekih pravil.

Kroflič obenem postavi pod vprašaj tudi »diagnozo narcisizma kot splošnega stanja« v sodobni družbi. Pravi, da so v devetdesetih letih opravljali raziskave, ki so pokazale, da mladi na prvo mesto med vrednotnimi preferencami ne izpostavljajo svobode, pač pa prijateljstvo, družino in ljubezen.

Ko pripomnim, da gre morda le za deklarativno izražanje vrednot, ki so preferirane znotraj potrošniške kulture (v oglasih itd.), Kroflič odvrne, da je po njegovem moč medijev ravno v tem, da uspešno zaznavajo vrednotne preference v družbi, se pa strinja, da kljub opredelitvi do teh vrednot še vedno ne vemo, kaj si posamezniki predstavljajo pod temi vrednotami.

13.3.8 Prednosti in slabosti »avtoritete pravil«

Ker sem v teoretičnem delu predstavila, da v sodobni šoli vlada tako imenovana »avtoriteta pravil« (s čimer tudi upada učiteljeva avtonomna avtoriteta), me je zanimalo, katere so po Krofličevem mnenju njene prednosti in slabosti (glej prilogo C).

Kroflič pravi, da je avtoriteta pravil »za delovanje družbene institucije nujna«. Meni, da je ključno vprašanje, kako pravila postaviti tako, »da bodo zagovarjala uspešno delovanje institucije, hkrati pa omogočala, da jim legitimiteto dodelijo člani te institucije«, kar je po njegovem osnovni princip demokratičnosti. Problem vidi tudi v tem, da neka pravila ščitimo, ne sprašujemo pa se, zakaj so »ta pravila tako pogosto kršena« ali »kako jih doživljajo tisti, ki jih zadevajo«.

Po njegovem je treba poudariti, katera pravila »so zavezujoča, kjer ni pogajanj«, obenem pa se vsak posameznik zaveda, zakaj so zavezujoča. Konvencionalna pravila je po njegovem mnenju treba vzpostaviti drugače. Kroflič izpostavi denimo pedagoške eksperimente iz dvajsetega stoletja, kjer so skušali takšna pravila doseči s pomočjo dogovarjanja – konsenzualno. V procesu so sodelovali učitelji in učenci. Kroflič meni, da je to »osnovni princip demokratičnega vodenja šole«.

13.3.9 Pogled na feminizacijo učiteljskega poklica

Teorije pravijo, da je lik »očetovskega« avtoritarnega učitelja zamenjal lik učiteljice, ki se bolj približuje nežni in popustljivi materinski vlogi (Peček 1998), kar je vodilo v tako imenovano feminizacijo poklica.

Ko sem ga povprašala o njegovem pogledu na to tezo (glej prilogo C), je odvrnil, da gre tu za dve različni stvari. Pravi, da feminizacija praktično vedno označuje »upadanje družbenega ugleda določenega poklica«, kar pri obravnavani tematiki sledi v »upadanje družbenega ugleda šoli«, to pa »povzroča velike težave«.

Kroflič pravi, da je v tem oziru svetla izjema Finska, kjer se šola »po svojih strukturnih in drugih značilnostih nič kaj bistveno ne razlikuje od šolskih sistemov drugod po Evropi«, kljub

vsemu pa *»dosega relativno visoke, kakovostne rezultate«*. Pravi, da je ta razlika tudi v dejstvu, da je tam učiteljski poklic še vedno cenjen, tako s strani staršev kot dijakov.

Spolne delitve vlog in težave, ki jih to povzroča pri vzgoji, so svojevrsten problem, ki je potreben razmisleka, meni Kroflič. Kljub temu pa poudarja, da klasična delitev spolnih vlog *»v družbenem okolju že zdavnaj ne deluje. Vprašanje je, ali je sploh kdaj delovala v tej čisti obliki«*. Obenem poudarja, da otroci za uspešno socializacijo *»potrebujejo zgled tako svojega kot nasprotnega spola«*.

13.3.10 Permisivna vzgoja – ponesrečeni ali skrbno načrtovani projekt?

Ob odsevu teorij o permisivni vzgoji, posebej njenih posledic v smislu razrasta potrošniške kulture, sem na Krofliča naslovila vprašanje, ali se mu zdi koncept permisivne vzgoje le ponesrečeni projekt z dobrimi nameni ali meni, da gre za skrbno načrtovano zadevo v smislu dobičkonosnih posledic (glej prilogo C).

Kroflič najprej zavrže splošno oznako *»permisivna vzgoja«*, ki je po njegovem lahko zavajajoča, saj pod ta pojem pogosto uvrščamo različne vzgojne stile. Pravi, da gre za dva izključujoča se pola: *»Na eni strani imamo tako imenovano vse dopuščajočo vzgojo, kjer imamo zelo malo vzgojnih zahtev in tudi zelo malo ali nič čustvene podpore«*, na drugem polu pa imamo *»preveč zaščitniško vzgojo, kjer je čustvene podpore ogromno, pravil pa tudi malo«*. Po njegovem ta dva stila nimata skupnih točk.

Kroflič pravi, da je Rousseau, na čigar teoretskih razmišljanjih je ta koncept nastal, pravzaprav sam ugotovil, da bi takšna vzgoja *»verjetno pripeljala do problematičnih učinkov«*.

Tisto, kar je po Krofličevem mnenju pripomoglo k simpatiziranju s permisivnim stilom vzgoje, sta po eni strani *»zgroženost nad totalitarizmi«* v tridesetih letih dvajsetega stoletja (fašizem in nacizem), ki so ne nazadnje povzročili tudi nastanek človekovih pravic po drugi svetovni vojni, hkrati pa takratna *»analiza avtoritarne osebnosti, v kateri avtorji zelo jasno vzpostavijo, da je treba okrepiti trenutek čustvene opore in klasično obliko avtoritete postaviti pod veliki vprašaj«*.

Te spremembe je po mnenju Krofliča konec petdesetih let dvajsetega stoletja preračunljivo zlorabila industrija, ki se je ravnala po novih vrednotah mladine.

13.3.11 Avtoritativna demokratična vzgoja kot rešitev

Nekatere teorije kot rešitev za premostitev slabosti avtoritarne in permisivne vzgoje predstavljajo avtoritativno demokratično vzgojo, kjer pravila posredujemo vztrajno, a nevsiljivo (Ribič Hederih v Matajdl 2005). Zanimalo me je, kakšni so učinki takšne vzgoje oziroma kako uspešna je v praksi (glej prilogo C).

Kroflič pravi, da ni pristaš takšne teze. Pravi, da je kombinacija velike količine čustvene opore in jasno postavljenih (utemeljenih) pravil pomembna, ko gre za uveljavljanje konvencionalnih norm. Pri uveljavljanju *»najbolj elementarnih moralnih pravil«* sam stavi na *»induktivni vzgojni pristop«*, ki *»vztraja na tem, da otrok prevzame odgovornost za posledice svojega dejanja, ki je škodljivo«*. Otrok se mora po njegovem soočiti s posledicami prizadejanja škode drugi osebi (*»poglej, kaj si naredil«*), kar v njem zbuja bolečino.

Pri dejanjih, ki ne povzročajo neposredne škode, se pravi vrednotah, kot je *»učenje«*, takšna vzgoja ne deluje, pravi Kroflič. Po njegovem se takšne vrednote posredujejo *»z zgledi, s situacijami, ko me je znanje pripeljalo do dobre rešitve, do nečesa, kar mi pomeni itd.«*

Položaj učiteljeve avtoritete je v takšnih dveh situacijah različen, pojasnjuje Kroflič. Pri konfliktu, ki je povzročil moralno škodo, ima učitelj po njegovem vlogo mediatorja, ki se do dejanja ne opredeljuje, ampak skuša obema vpletenima (storilcu in žrtvi) le pomagati, da bosta sama prišla do tega, *»zakaj je bilo neko dejanje nesprejemljivo«*.

Pri ubranitvi konvencionalnih pravil se mora pedagog *»nasloniti na moč svojih argumentov«* in prepričati v smiselnost pravila. To naj bi bili po njegovem primeri *»samooomejevanja avtoritete«*, ki pripomorejo k avtonomnemu moralnem razvoju tistih, ki jih vzgajamo.

13.3.12 Nasilje in konflikti v različnih tipih srednjih šol

Razširjeno prepričanje je, da se konflikti oziroma nasilje pojavljajo v tako imenovanih *»težavnih šolah«* (Blum 1998), se pravi srednjih šolah, ki se nahajajo v okolju nižjih slojev,

neredko ob spremstvu revščine. Tam naj bi bili učenci obenem manj motivirani za učenje in imeli nižji socialni kapital. Sogovornika sem vprašala, ali je to po njegovem realna ocena ali predstavlja nevarno posploševanje oziroma stigmatizacijo teh učencev (glej prilogo C).

Kroflič meni, da po eni strani obstajajo primeri, ki podpirajo takšno tezo, po drugi strani pa tudi takšni, ki jo zavračajo. Kot pozitivni primer (ki zavrača tezo) navaja podružnične šole (šole zunaj mesta), ki jih *»praviloma obiskujejo otroci iz nekoliko nižjih slojev kot mestne šole«*, a so tam *»vzgojni režimi«* bolj uspešni kot drugje oziroma je stopnja nasilja manjša.

Na drugi strani imamo primerjavo med srednjimi poklicnimi šolami in gimnazijami in Kroflič se strinja, da je stanje v poklicnih šolah bolj resno, verjetno tudi zato, ker *»tja že tako ali tako pridejo učenci, ki so že v osnovni šoli izoblikovali bistveno bolj negativen odnos do šole na splošno«*. Kroflič navaja probleme, povezane z medkulturnimi napetostmi, ki jih šola praviloma ne zna reševati, poleg tega pa imajo tam tudi učitelji do dijakov bolj negativen odnos v primerjavi z gimnazijami, saj na njih gledajo kot na nesposobne in prihodnje brezposelne.

Pri opredeljevanju nasilja je Kroflič previden, pravi namreč, da *»vsi ti zunanji vedenjski znaki neke subkulture, ki izražajo neko stopnjo agresivnosti, še niso znak nasilja«*.

Na mojo tezo o tem, da je nasilje na *»elitnih«* gimnazijah potemtakem morda le v drugačni, bolj prikriti obliki, na primer v obliki psihičnega nasilja, se Kroflič odzove s strinjanjem. Ob tem osvetli problem nasilja preko sodobnih socialnih omrežij, kjer *pride »do bistveno bolj brutalnih posledic kot 'klofanja' med sebi enakimi«*. Poudarja, da je treba nasilje znati prepoznati, opredeliti njegov pomen in ga vedno označiti za neprimerno vedenje.

13.3.13 Okoljska etika – utopija ali realni cilj

Teorije pravijo, da bi morali v sodobni demokratični šoli stremeti k tako imenovani *»okoljski etiki«*, se pravi za najvišje vrednotne ideale postavljati kompromis, strpnost in spodobnost dogovarjanja (Novak 2000). Zanimalo me je strokovno mnenje o tem, ali so takšne vrednote resnična možnost ali le vrednotni ideali, ki ostanejo na deklarativni ravni (glej prilogo C).

Kroflič pravi, da o tem v stroki potekajo resne debate, da se pojavljajo celo dvomi o smiselnosti klasične (razsvetljenske) oblike »strpnosti«, ki naj bi se po nekaterih teorijah izčrpala, saj so določene pravice tako ali tako že postale ustavne.

Strpnost kot vrednota v sodobni družbi se mora po Krofličevem mnenju *»uveljaviti tam, kjer s formalnimi pristopi ne moreš braniti svojih pravic«*.

Kroflič na kompromis gleda z dveh vidikov. Kot na kategorijo, ki je *»definitivno zelo pomembna v območju konvencionalnosti oziroma političnih dogovorov«*, nasprotno pa je *»kategorija, ki je popolnoma nedopustna v območju temeljnih moralnih norm«*, saj *»pri nasilju ne gre sklepati kompromisov«*.

14 EMPIRIČNA RAZISKAVA – ANKETA

14.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Vloga sodobnega učitelja v izobraževalnem procesu naj bi se zmanjšala zaradi vse večjih birokratskih določil, kako mora potekati njegovo delo, hkrati pa še vedno, vsaj na deklarativni ravni, ostajajo težnje po učiteljevi avtonomnosti, četudi se za njeno uveljavitev v praksi pojavlja precejšnje število ovir. V luči avtonomnosti se pojavlja še vprašanje učiteljeve vloge v izobraževalnem procesu učencev oziroma dijakov – večina se strinja, da bi morala presegati zgolj izobraževalno funkcijo, se pravi, da bi učitelj moral nastopati tudi kot moralna avtoriteta oziroma zgled. V tem oziru me je v anketi, ki sem jo izvedla med slovenskimi srednješolskimi učitelji, zanimal njihov pogled na svojo vlogo v izobraževalnem procesu, dotaknila pa sem se tudi vprašanj o njihovih izkušnjah z odklonskim vedenjem dijakov (ne nazadnje tudi nasilnim vedenjem), enega izmed pomembnejših praktičnih pokazateljev učinkovitosti njihove disciplinske vloge, ki je tesno prepletena z vpeljevanjem avtoritete.

14.2 HIPOTEZE

Z anketo med srednješolskimi profesorji sem želela potrditi oziroma ovreči naslednje delovne hipoteze:

- Srednješolski učitelji menijo, da je njihova učiteljska avtoriteta premalo spoštovana, kot tudi, da je učiteljski poklic na sploh v družbi premalo spoštovan.
- Srednješolski učitelji se strinjajo, da njihova vloga presega zgolj izobraževalno funkcijo.
- Moški učitelji imajo bolj pozitiven odnos do svojega poklica kot ženske učiteljice.
- Učitelji splošnih in strokovnih gimnazij imajo bolj pozitiven odnos do svojega poklica in do dijakov v primerjavi z učitelji srednjih in poklicnih šol.
- Učitelji srednjih poklicnih šol imajo več izkušenj z nasilnim vedenjem dijakov kot učitelji splošnih in strokovnih gimnazij.

14.3 METODOLOGIJA

Pri poizvedovanju, kakšen je pogled sodobnih slovenskih srednješolskih učiteljev na njihovo vlogo in avtoriteto, sem se odločila za eksplorativno kvantitativno metodo – anketo. Vprašanja so bila večinoma zaprtega tipa, pri nekaterih pa je bila kljub vsemu ena izmed možnosti opisni odgovor. Pri vsakem vprašanju je bil možen le en odgovor, vprašanj ni bilo možno preskočiti.

Primarne podatke sem pridobila s spletno anketo, ki sem jo ustvarila s pomočjo spletnega programa SurveyMonkey.

Preučevana populacija (statistična množica) ankete so bili srednješolski učitelji v večjih slovenskih mestih. Anonimni anketni vprašalnik sem skupaj s prošnjo (glej prilogi B in C) naslovila na vse posamezne spletne naslove učiteljev slovenskih srednjih šol, dostopne na uradnih spletnih straneh posameznih naključno izbranih srednjih šol. Izjema je edino gimnazija Koper, ki na spletu nima objavljenih naslovov profesorjev, zato sem anketo naslovila na uradni skupni naslov in priložila prošnjo, da anketo posredujejo svojim strokovnim sodelavcem – profesorjem.

Za izvedbo ankete sem naključno izbrala po dve šoli (eno strokovno ali splošno gimnazijo in eno srednjo poklicno srednjo šolo) v petih slovenskih mestih, ki imajo, sodeč po raziskavi Statističnega urada Republike Slovenije iz leta 2009, največji delež dijakov v Sloveniji. V raziskavo so bile tako vključene naslednje šole v Ljubljani, Mariboru, Kranju, Celju in Kopru:

- Srednja ekonomska šola Ljubljana,
- Gimnazija Vič,
- Srednja lesarska šola Maribor,
- 2. gimnazija Maribor,
- Gimnazija Kranj,
- Strokovna in poklicna šola (tehniški šolski center) Kranj,
- 1. gimnazija v Celju,
- Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje,
- Gimnazija Koper,
- Srednja ekonomsko-poslovna šola Koper.

Anketo sem izvajala v obdobju od 12. 3. 2012 do vključno 20. 3. 2012.

Podatke iz spletne ankete SurveyMonkey sem analizirala v statističnem programu SPSS 15.0 in programu Microsoft Excel 2007.

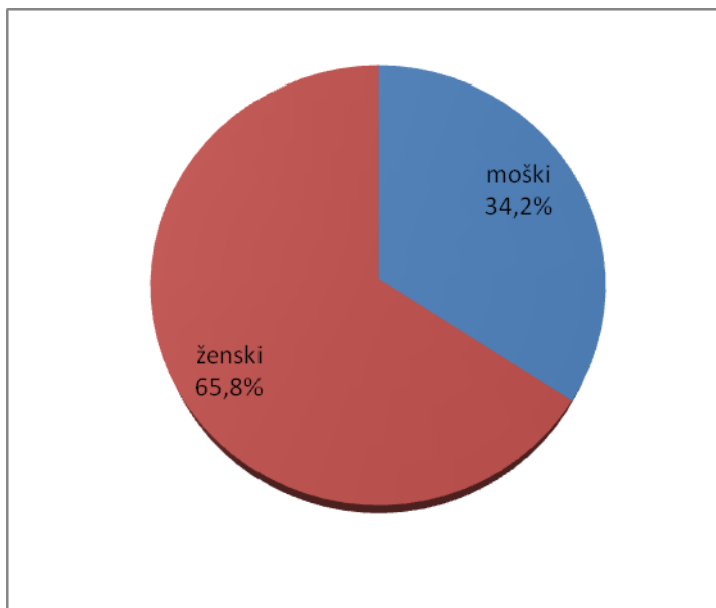
14.4 OPIS VZORCA

Od 491 učiteljev, ki sem jim poslala anketni vprašalnik, se jih je odzvalo 117, kar predstavlja nekoliko več kot petino vseh naslovljencev.

Vzorec je bil dvostopenjski. Na prvi stopnji sem izbirala nenaključno, saj sem določila, da bom anketirala učitelje, ki poučujejo v petih slovenskih mestih z največjim številom dijakov, na drugi stopnji pa sem izbirala naključno, saj sem v vsakem mestu naključno izbrala po eno srednjo poklicno šolo in po eno splošno ali strokovno gimnazijo. Edini ključ pri izbiri šol je bil javni dostop spletnih naslovov, na katere sem lahko poslala povezavo do ankete .

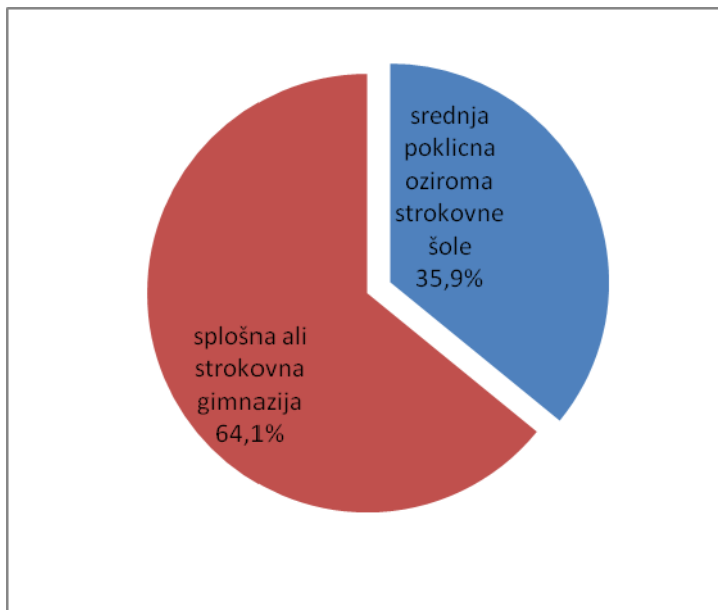
Glede na to, da sem anketirala učitelje tako srednjih strokovnih in poklicnih šol kot tudi gimnazij petih slovenskih mest, ki imajo največji delež dijakov v Sloveniji, bi kljub nizki odzivnosti lahko rekli, da je vzorec reprezentativen za urbano območje v Sloveniji.

Slika 14.1: Anketirani učitelji po spolu



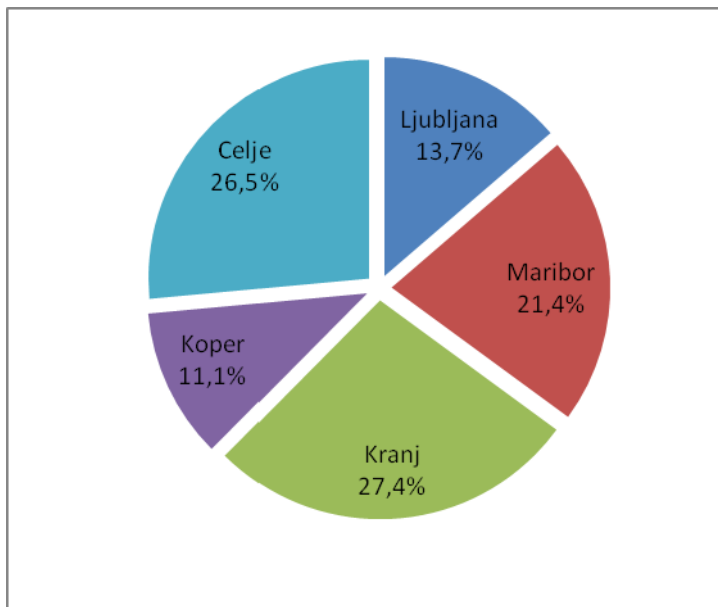
Od 117 anketirancev je bilo 77 (65,8 %) žensk in 40 (34,2 %) moških.

Slika 14.2: Učitelji glede na tip šole



Večino anketirancev, natančneje 61,1 %, predstavljajo učitelji splošnih in strokovnih gimnazij, preostalih 35,9 % pa učitelji srednjih poklicnih in strokovnih šol.

Slika 14.3: Učitelji glede na kraj poučevanja

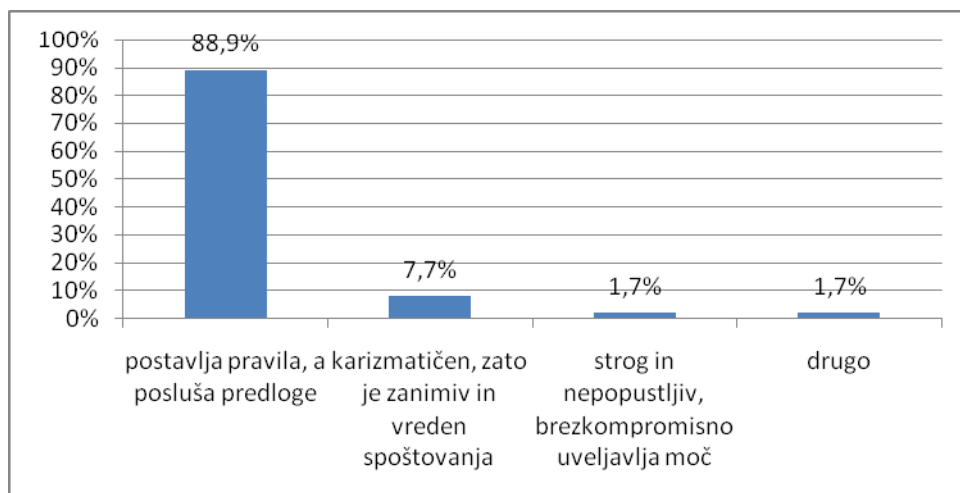


Največji delež anketiranih učiteljev (27,4 %) svoj poklic opravlja v Kranju, najmanjši delež pa v Kopru (11,1 %).

14.5 REZULTATI

14.5.1 Pogled slovenskih srednješolskih učiteljev na avtoriteto

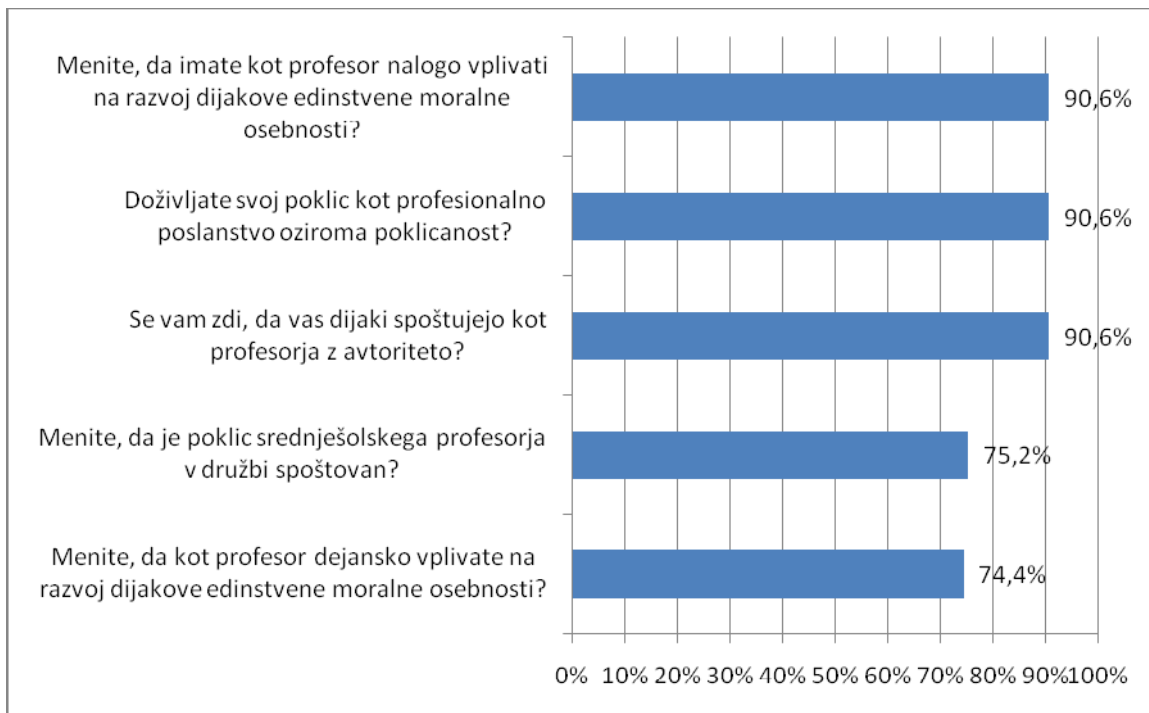
Slika 14.4: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, kateri izmed opisov se najbolj približa njihovem pojmovanju učitelja z avtoriteto



Pri vprašanju, kateri izmed opisov se po njihovem najbolj približa njihovem pojmovanju »profesorja z avtoriteto«, je velika večina (88,9 %) obkrožila odgovor, da je to »profesor, ki sicer postavlja pravila, a poslušna predloge in dopušča možnost skupnega dogovarjanja, zato je vreden spoštovanja«. To sicer ne pomeni, da v praksi tudi sami skušajo ali dejansko prakticirajo tovrstno metodo vzpostavljanja avtoritete, kaže pa na to, da na svojo vlogo gledajo skladno s sodobnimi (v družbi zaželenimi) demokratičnimi prijemi vzpostavljanja avtoritete oziroma vzgajanja oziroma se zaželenih prijemov vsaj zavedajo in tako tudi odgovarjajo.

14.5.2 Doživljanje učiteljskega poklica

Slika 14.5: Doživljanje učiteljskega poklica glede na delež pritrdilnih odgovorov



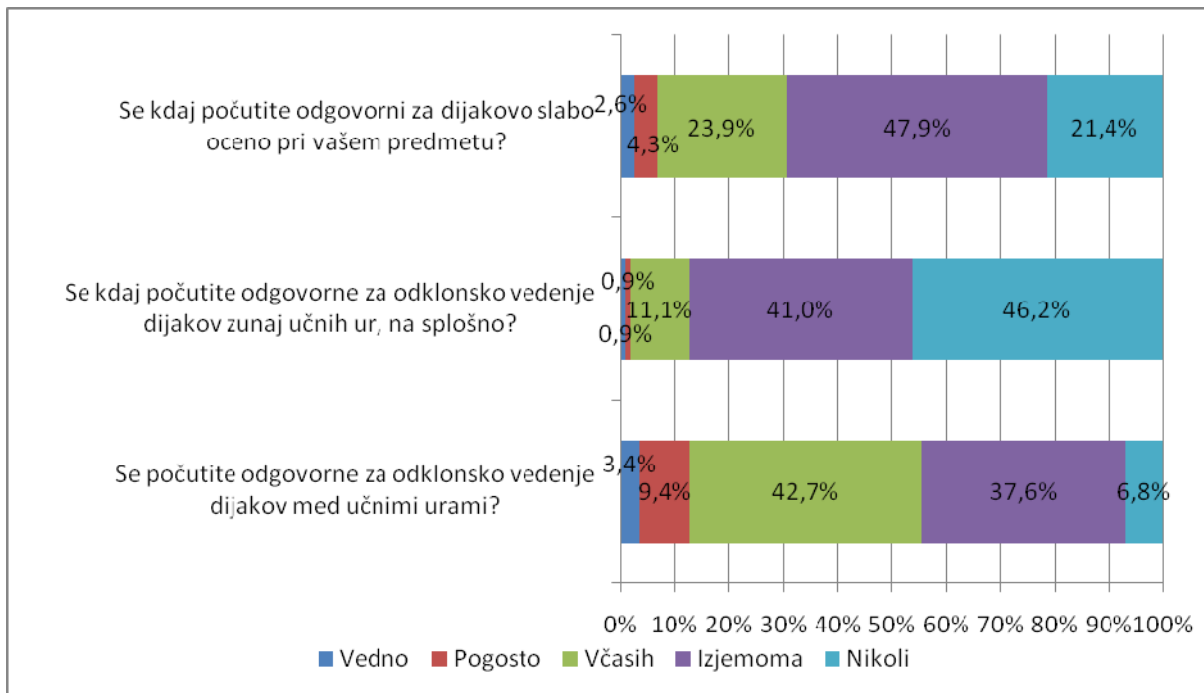
Več kot devetdeset odstotkov anketiranih učiteljev se strinja s trditvijo, da imajo v svojem poklicu nalogo vplivati tudi na moralni razvoj dijakove osebnosti, prav toliko pa jih je takšnih, ki svoj poklic doživljajo kot poslanstvo oziroma poklicanost. Enak delež je tudi tistih anketiranih učiteljev, ki menijo, da jih dijaki spoštujejo kot profesorje, ki poseduje avtoriteto.

Pri vprašanju, ali menijo, da je poklic profesorja v družbi spoštovan, odstotek sicer nekoliko pade (75,2 %), a je kljub vsemu dovolj visok, da lahko trdimo, da so učitelji večinoma optimistični glede svojega poklica.

Če je več kot devetdeset odstotkov pritrdilno odgovorilo na vprašanje o tem, ali imajo nalogo vplivati na razvoj edinstvene moralne osebnosti, je odstotek pritrdilnih odgovorov pri vprašanju, ali menijo, da dejansko vplivajo na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti,« nekoliko nižji, saj jih tako meni 74,4 %, čeprav je tudi to več kot zadovoljiva večina.

14.5.3 Pogled srednješolskih učiteljev na svoje odgovornosti

Slika 14.6: Pogled srednješolskih učiteljev na svoje odgovornosti



Učitelje sem med drugim spraševala tudi o njihovem pogledu na svoje odgovornosti v okviru svojega poklica srednješolskega profesorja. Spraševala sem jih, ali se kdaj počutijo odgovorne za dijakovo slabo oceno, odklonsko vedenje med učnimi urami in odklonsko vedenje zunaj učnih ur, se pravi na splošno.

Čeprav so, kot sem že napisala, večinoma vsi (oziroma več kot devetdeset odstotkov vprašanih) mnenja, da imajo nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti, je slika pri vprašanih, ki se tičejo prevzemanja odgovornosti za odklonsko vedenje, precej drugačna. Vedno, pogosto ali včasih se jih za odklonsko vedenje med učnimi urami počuti odgovorno nekoliko več kot polovica vprašanih (55,5 %, če seštejemo vse vrednosti), preostali pa se za odklonsko vedenje počutijo odgovorne le izjemoma (37,6 %) oziroma nikoli (6,8 %).

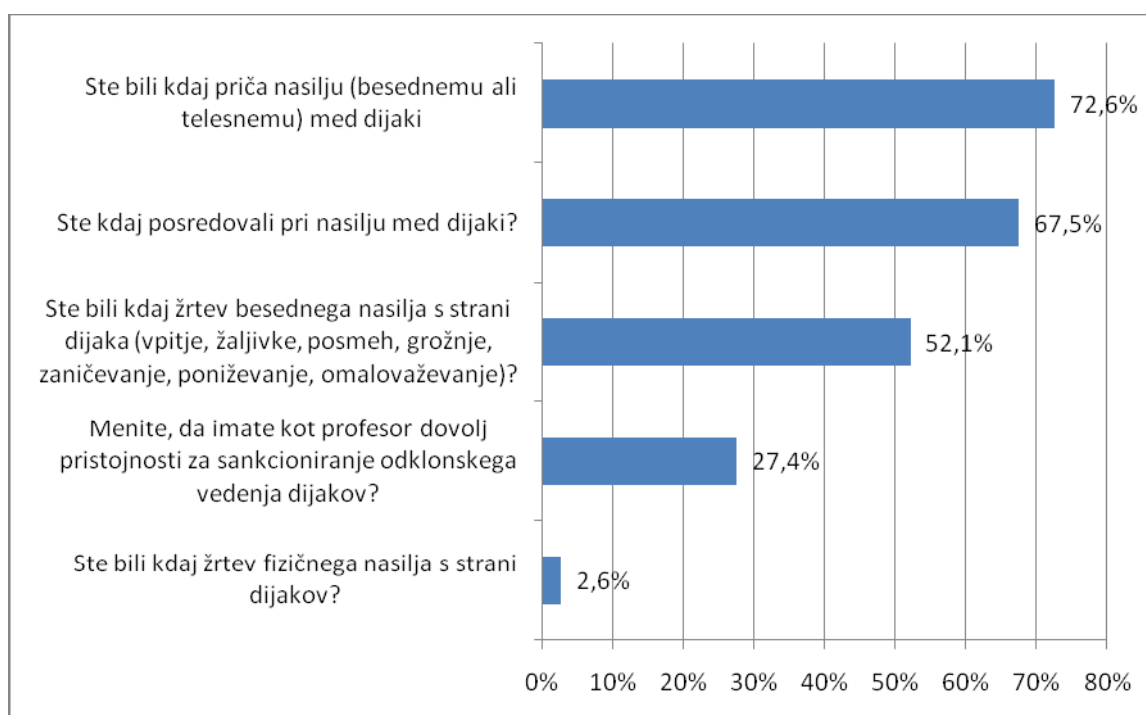
Odstotek »prevzemanja odgovornosti« pri vprašanju, ali se kdaj počutijo odgovorne za odklonsko vedenje zunaj učnih ur, na splošno,« drastično upade. Kar 46,2 % je takšnih, ki se za odklonsko vedenje zunaj učnih ur ne počutijo odgovorne nikoli, 41 % pa takšnih, ki se

počutijo odgovorne le izjemoma. Včasih se počuti odgovornih le 11,1 % vprašanih, vedno oziroma pogosto pa manj kot 2 % anketirancev.

Še manj odgovorne kot za odklonsko vedenje se učitelji počutijo za slabe ocene dijakov pri njihovem predmetu. Pri vprašanju »Se kdaj počutite odgovorne za dijakovo slabo oceno pri vašem predmetu« je bilo tako 47,9 % takšnih, ki se odgovorne počutijo le izjemoma, 21,4 % pa takšnih, ki se nikoli ne počutijo odgovorne za slabo oceno. 23,9 % je tistih, ki se za slabo oceno počutijo odgovorne včasih, pogosto pa se jih počuti odgovorne le 4,3 %.

14.5.4 Odklonsko vedenje in nasilje

Slika 14.7: Pogled srednješolskih učiteljev na odklonsko vedenje, nasilje in sankcioniranje glede na delež pritrtilnih odgovorov

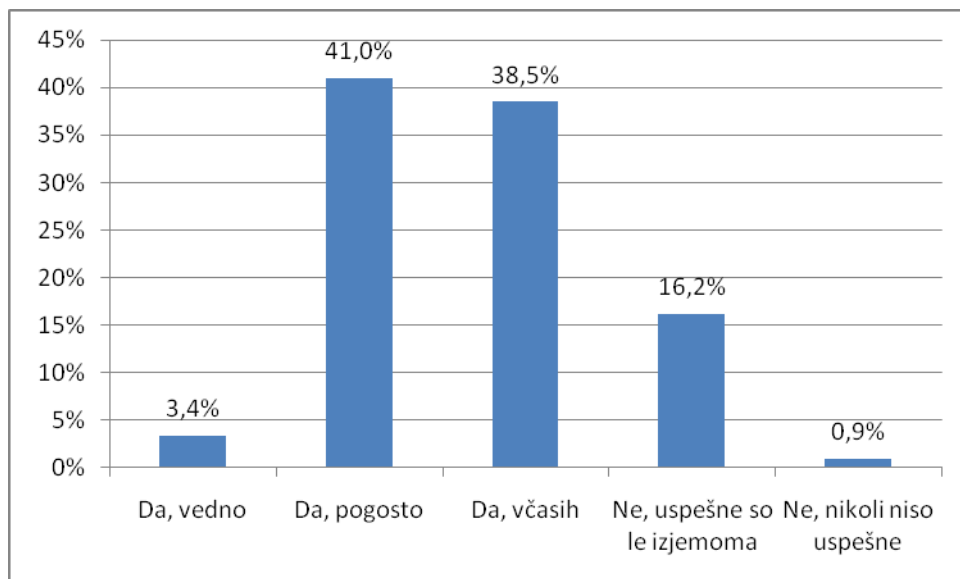


Rezultati ankete pokažejo, da ima kar 72 % anketiranih učiteljev izkušnje s pričevanjem pri nasilju med dijaki, 67 % pa je takšnih, ki so posredovali pri tovrstnem nasilju.

Po drugi strani je nekoliko več kot polovica (52,1 %) tistih, ki priznavajo, da so bili sami priča besednemu nasilju dijaka, le 2,6 % pa je takšnih, ki so bili žrtev dejanskega fizičnega nasilja s strani dijaka.

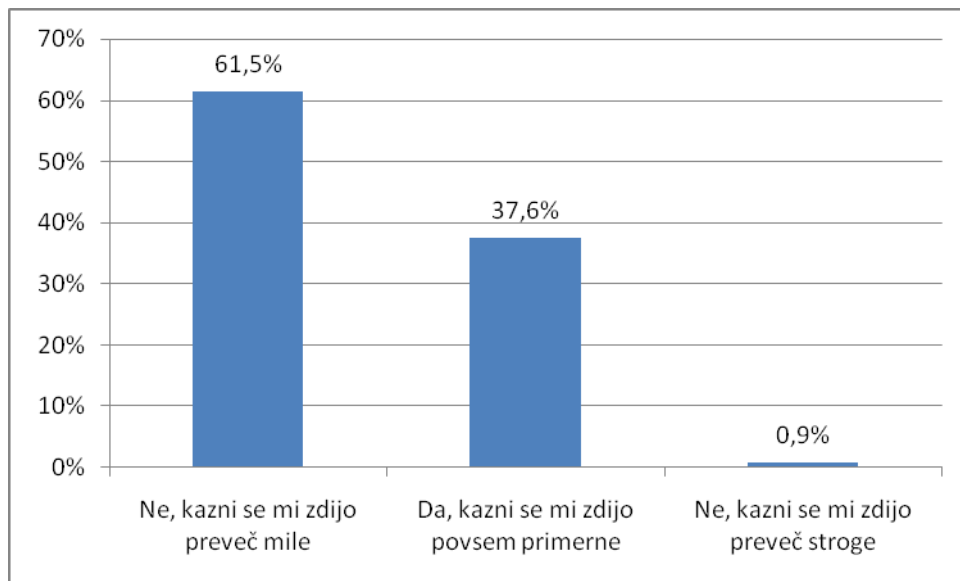
Glede svojih pristojnosti, kar se tiče sankcioniranja takšnega in drugačnega odklonskega vedenja, so učitelji bolj ali manj pesimistični oziroma distancirani od težave, saj jih le dobra četrtina (27,4 %) meni, da imajo v svoji učiteljski vlogi premalo pristojnosti za sankcioniranje odklonskega vedenja dijakov.

Slika 14.8: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, ali so njihove metode sankcioniranja odklonskega vedenja dijakov uspešne



Glede svojih metod sankcioniranja odklonskega vedenja so anketirani srednješolski učitelji kljub vsemu bolj optimistični. Kar 41 % jih namreč meni, da so njihove metode sankcioniranja uspešne pogosto, 38,5 % pa je takšnih, ki menijo, da so metode uspešne včasih. Takšnih, ki bi menili, da njihove metode niso nikoli uspešne, je manj kot odstotek, po drugi strani pa je zanemarljiv odstotek tudi tistih, ki menijo, da so njihove metode sankcioniranja vedno uspešne (3,4 %). 16,2 % je takšnih, ki menijo, da so njihove metode uspešne le izjemoma.

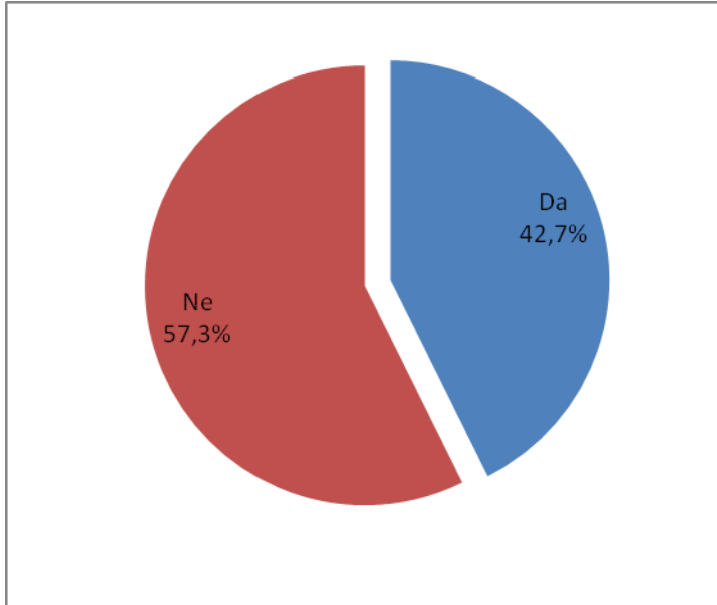
Slika 14.9: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, ali so v šolskem pravilniku opredeljene primerne kazni glede na odklonsko vedenje dijakov



Glede šolskega pravilnika oziroma natančneje tega, kako pravilnik opredeljuje kazni za odklonsko vedenje dijakov, so učitelji bolj skeptični. Kar 61,5 % anketiranih meni, da so kazni v pravilniku preveč mile, medtem ko je le 37,6 % takšnih, ki menijo, da so kazni povsem primerne. Takšnih, ki menijo, da so kazni prestroge, je zanemarljivo malo, manj kot odstotek (0,9 %).

14.5.5 Pogled srednješolskih učiteljev na vlogo dijaka pri odločanju o učnem procesu

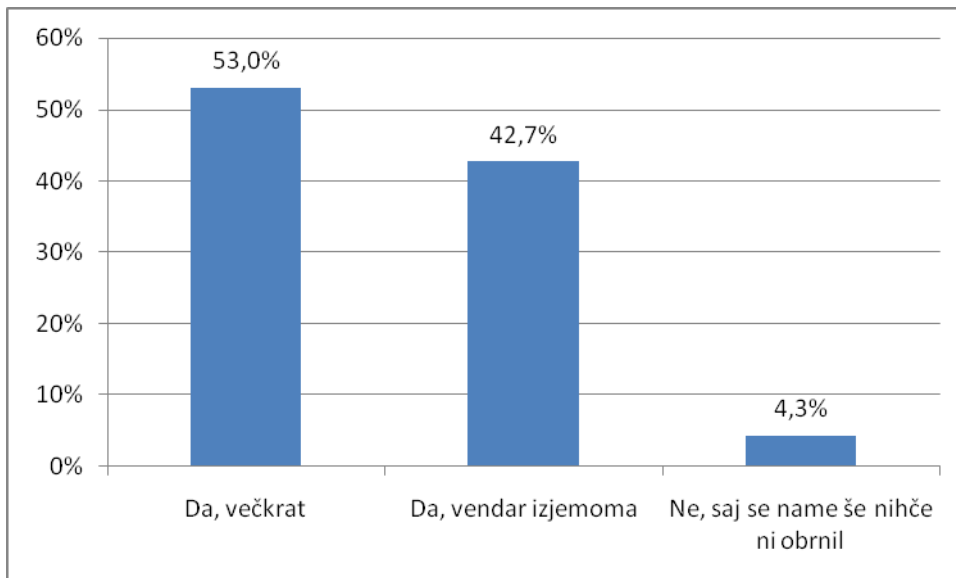
Slika 14.10: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, ali bi morali dijaki kot odraščajoče osebe sodelovati pri odločanju o učnem procesu



Mnenje o tem, ali bi morali dijaki kot odraščajoče osebe sodelovati pri ustvarjanju oziroma odločanju o učnem procesu, je deljeno, pa vendar več kot polovica (57,3 %) anketiranih učiteljev na dijaško soustvarjanje učnega procesa gleda odklonilno.

14.5.6 Pomoč srednješolskih učiteljev pri osebnih težavah dijakov

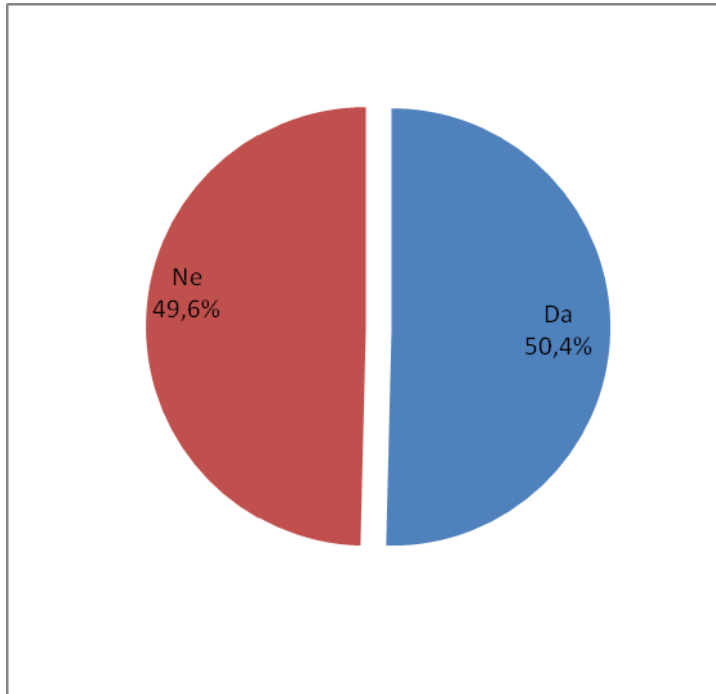
Slika 14.11: Pomoč srednješolskih učiteljev pri osebnih težavah dijakov



Več kot polovica (53 %) anketiranih učiteljev je dijakom že večkrat pomagala pri reševanju osebne težave, 42,7 % pa je takšnih, ki sicer so pomagali pri osebnih težavah, a le izjemoma. Kljub vsemu lahko rečemo, da gre skupno za velik odstotek tistih, ki imajo izkušnje s pomočjo dijakom pri osebnih težavah. Takšnih, ki dijaku še nikoli niso pomagali pri osebni težavi, ker se nanje ni nihče obrnil, je zanemarljivih 4,3 % anketirancev, takšnih, ki bi pri odgovarjanju izbrali možnost »ne, ker to ni moje delo,« pa sploh ni bilo (zato odgovor tudi ni vključen v grafičnem prikazu).

14.5.7 Pogled srednješolskih učiteljev na sodelovanje staršev s šolo

Slika 14.12: Mnenje srednješolskih učiteljev o tem, ali se starši dijakov v splošnem dovolj zanimajo za dogajanje v šoli



Pogled anketiranih srednješolskih učiteljev na sodelovanje s starši je popolnoma deljen. Približno polovica (49,6 %) jih meni, da se starši dijakov ne zanimajo dovolj za dogajanje v šoli, druga polovica (50,4 %) pa je na vprašanje odgovorila pritrdilno.

14.6 BIVARIATNA ANALIZA SPREMENLJIVK

Na osnovi zastavljenih hipotez za kvantitativni del empiričnega dela diplomske naloge in zaradi boljšega razumevanja rezultatov sem se odločila za bivariatno analizo spremenljivk. Natančneje, preverjala sem, kako sta tip šole (splošna ali strokovna gimnazija ali srednja strokovna ali poklicna šola), kjer anketirani učitelji opravljajo svoj poklic, in spol učitelja povezana z ostalimi odgovori na vprašanja.

Ker so spremenljivke večinoma opisne (nominalne), sem za preverjanje v programu SPSS opravila preizkus hi-kvadrat. V statističnem programu SPSS sem za potrebe pričujoče bivariatne analize uporabila funkcijo »Crosstabs«.

Zaradi obsežnega števila preizkusov bom v tem poglavju predstavila le tiste, ki se neposredno nanašajo na delovne hipoteze empiričnega dela, in tiste, kjer se je s preizkusom pokazala povezanost, se pravi, da so statistično značilni. To pomeni, da lahko z manj kot 5 % tveganjem potrdimo povezanost med spremenljivkama. Ostali preizkusi so dostopni v prilogi (glej prilogo Č)

Pri interpretaciji preizkusa hi-kvadrat sem upoštevala tudi število celic z manj kot pet enotami. Če se je izkazalo, da se pojavljajo celice s pričakovano vrednostjo manj kot pet enot, sem kategorije združevala, vendar le takrat, ko je bilo to vsebinsko smiselno. V nekaterih primerih (na primer pri vprašanju »Kateri izmed opisov se najbolj približa vašemu pojmovanju profesorja z avtoriteto?«) sem kategorijo izločila, saj se je ni dalo združiti z ostalimi. V takšnih primerih hi-kvadrat ni zanesljiv.

14.6.1 Povezanost spola učitelja s pogledom na svoj učiteljski poklic

Tabela 14.1: Povezanost spola s pogledom na svojo lastno učiteljsko avtoriteto

			v1 Spol		Skupaj
			Moški	Ženski	
v5 Se vam zdi, da vas dijaki spoštujejo kot profesorja z avtoriteto?	Da	Število	34	72	106
		Odstotek	85,00 %	93,50 %	90,60 %
	Ne	Število	6	5	11
		Odstotek	15,00 %	6,50 %	9,40 %
Skupaj		Število	40	77	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	2,236	1	0,135
Hi kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	1,349	1	0,245

Ena celica (25,0 %) ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Odstotek ženskih učiteljic, ki menijo, da jih dijaki spoštujejo kot osebo z avtoriteto, znaša 93,5 %, kar je sicer nekoliko več kot pri moških (tako jih je odgovorilo 85 %), pa vendar lahko glede na preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 sklepamo, da povezanosti med tema dvema spremenljivkama ni. Vrednost znaša 1,3, tveganje (p) pa je kar 24,5 %.

Tabela 14.2: Povezanost spola z doživljanjem svojega poklica kot profesionalno poslanstvo oziroma poklicanost

			v1 Spol		Skupaj
			Moški	Ženski	
v6 Doživljate svoj poklic kot profesionalno poslanstvo oziroma poklicanost?	Da	Število	34	72	106
		Odstotek	85,00 %	93,50 %	90,60 %
	Ne	Število	6	5	11
		Odstotek	15,00 %	6,50 %	9,40 %
Skupaj		Število	40	77	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	2,236(b)	1	0,135
Hi kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	1,349	1	0,245

Ena celica (25,0 %) ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Pri doživljanju svojega poklica kot profesionalno poslanstvo je odstotek žensk, ki so odgovorile pritrdilno, podobno kot pri prejšnjem vprašanju, sicer nekoliko višji (93,5%) od tistega pri moških (85 %), a razlika ni statistično značilna, saj vrednost preizkusa hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 znaša 1,35 oziroma je tveganje kar 24,5 %. Povezanosti torej ni in lahko rečemo, da tako moški kot ženske enako (po odstotkih sodeč tudi v veliki večini) doživljajo svoj poklic v smislu profesionalnega poslanstva oziroma poklicanosti.

Tabela 14.3: Povezanost spola z mnenjem o tem, ali imajo kot profesorji nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti

			v1 Spol		Skupaj
			Moški	Ženski	
v7 Menite, da imate kot profesor nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti?	Da	Število	34	72	106
		Odstotek	85,00 %	93,50 %	90,60 %
	Ne	Število	6	5	11
		Odstotek	15,00 %	6,50 %	9,40 %
Skupaj		Število	40	77	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	2,236(b)	1	0,135
Hi kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	1,349	1	0,245

Ena celica (25,0 %) ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Povsem enako kot pri prejšnjih dveh vprašanjih so moški in ženske odgovarjali tudi pri vprašanju v7. 93,5 % žensk se strinja, da imajo kot profesorice nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti, medtem ko se s tem strinja 85 % moških učiteljev. Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 znaša 1,35, tveganje je 24,5 %. To pomeni, da povezanosti ni.

Tabela 14.4: Povezanost spola z mnenjem, ali kot profesorji dejansko vplivajo na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti

			v1 Spol		Skupaj
			Moški	Ženski	
v8 Menite, da kot profesor dejansko vplivate na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti?	Da	Število	25	62	87
		Odstotek	62,50 %	80,50 %	74,40 %
	Ne	Število	15	15	30
		Odstotek	37,50 %	19,50 %	25,60 %
Skupaj		Število	40	77	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	4,483	1	0,034
Hi kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	3,588	1	0,058

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Pri vprašanju v8 se izkaže, da so ženske učiteljice kljub vsemu nekoliko bolj optimistične glede svojega dejanskega vpliva pri razvoju dijakove edinstvene moralne osebnosti. Da na razvoj edinstvene moralne osebnosti dijakov dejansko vplivajo, se strinja 80,5 % ženskih anketiranih učiteljic in »le« 62,5 % moških anketiranih učiteljev. Vrednost preizkusa hi-kvadrat znaša 3,6, tveganje pa je 5,5 %. To je na meji statistične značilnosti in pomeni, da se povezava med spremenljivkama nakazuje.

Tabela 14.5: Povezanost spola z mnenjem o spoštovanosti učiteljskega poklica v družbi

			v1 Spol		Skupaj
			Moški	Ženski	
v9 Menite, da je poklic srednješolskega profesorja v družbi spoštovan?	Ne	Število	29	59	88
		Odstotek	72,50 %	76,60 %	75,20 %
	Da	Število	11	18	29
		Odstotek	27,50 %	23,40 %	24,80 %
Skupaj		Število	40	77	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	0,240(b)	1	0,624
Hi kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	0,07	1	0,792

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Glede na odgovore pri vprašanju v9, ki se nanaša na mnenje o spoštovanju učiteljskega poklica v družbi, že na prvi pogled vidimo, da se odstotki pritrtilnih in odklonilnih odgovorov po spolu ne razlikujejo pretirano. Da povezanosti med spremenljivkama ni, potrdimo tudi s preizkusom hi-kvadrat za tabelo 2 x 2. Vrednost znaša 0,07, tveganje pa je kar 79 %.

14.6.2 Povezanost spola učitelja z izkušnjami s pomočjo pri osebnih težavah dijakov

Tabela 14.6: Povezanost spola učitelja z izkušnjami s pomočjo pri osebnih težavah dijakov

			v1 Spol	
			Moški	Ženski
v21 Ste dijaku že kdaj ponudili pomoč pri osebni težavi?	(Skoraj) brez izkušenj	Število	25	30
		Odstotek	62,50 %	39,00 %
	Ima izkušnje	Število	15	47
		Odstotek	37,50 %	61,00 %
Skupaj		Število	40	77
		Odstotek	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	5,855	1	0,016
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	4,949	1	0,026

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Pri spremenljivki v21 smo odgovore zaradi povečanja zanesljivosti izračuna povezanosti s spolom strnili oziroma rekodirali v dve novi spremenljivki. Odgovora »Ne, saj to ni moje delo«, »Ne, saj se name pa nihče ni obrnil« in »Da, vendar izjemoma« smo sešteli v »(Skoraj) brez izkušenj«, »Da, večkrat« pa smo rekodirali v »Ima izkušnje«. Pokaže se, da ima izkušnje z večkratno pomočjo dijakom 61 % ženskih učiteljic v primerjavi s 37,5 % moških učiteljev.

Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 pokaže, da je vrednost 5,6, tveganje pa le 1,6 %, tako da lahko zaključimo, da med spremenljivkama obstaja povezanost, torej da imajo ženske učiteljice več izkušenj s pomočjo dijakom pri osebnih težavah.

14.6.3 Povezanost spola učitelja s pogledom na dijakovo vlogo pri soodločanju glede učnega procesa

Tabela 14.7: Povezanost spola učitelja s pogledom na dijakovo vlogo pri soodločanju glede učnega procesa

			v1 Spol		Skupaj
			Moški	Ženski	
v20 Menite, da bi morali dijaki kot odraščajoče osebe sodelovati pri odločanju o učnem procesu?	Da	Število	10	40	50
		Odstotek	25,00 %	51,90 %	42,70 %
	Ne	Število	30	37	67
		Odstotek	75,00 %	48,10 %	57,30 %
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	7,812(b)	1	0,005
Hi kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	6,749	1	0,009

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Pri vprašanju v20, kjer sem učitelje spraševala, ali bi po njihovem mnenju dijaki kot odraščajoče osebe morali sodelovati pri odločanju o učnem procesu, se odgovori po spolu precej razlikujejo, pri čemer je odstotek žensk (51,9 %), ki so temu naklonjene več kot dvakrat večji od odstotka moških (25 %), ki so odgovorili pritrdilno.

Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 pokaže vrednost 7,8, tveganje pa je manjše od 5 %, saj znaša le 0,5 %, kar potrди, da med spremenljivkama obstaja precej močna povezanost.

14.6.4 Povezanost spola učitelja in pogleda na sodelovanje staršev dijakov s šolo

Tabela 14.8: Povezanost spola učitelja in pogleda na sodelovanje staršev dijakov s šolo

			v1 Spol		Skupaj
			Moški	Ženski	
v22 Se vam zdi, da se starši dijakov v splošnem dovolj zanimajo za dogajanje v šoli?	Da	Število	15	44	59
		Odstotek	37,50 %	57,10 %	50,40 %
	Ne	Število	25	33	58
		Odstotek	62,50 %	42,90 %	49,60 %
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	4,063	1	0,044
Hi kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	3,315	1	0,069

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Pri pogledu na sodelovanje s starši dijakov v smislu, ali se po njihovi oceni dovolj zanimajo za dogajanje v šoli (kar bi lahko v grobem označili za pozitivno oziroma v primeru odklonilnega odgovora negativno naravnano do staršev dijakov), je delež žensk, ki se s trditvijo strinja, nekoliko višji od deleža moških, saj je pritrnilno na vprašanje odgovorilo 57,1 % žensk in 37,5 % moških.

Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 pokaže vrednost 3,3 oziroma 6,9 % tveganje, kar ni statistično značilno, vendar pa je tveganje le nekoliko večje od mejnih 5 %, zato bi lahko vseeno rekli, da se povezanost med spremenljivkama nakazuje.

14.6.5 Povezanost tipa šole poučevanja učitelja s pogledom na učiteljski poklic

Tabela 14.9: Povezanost tipa šole z mnenjem o tem, ali jih dijaki spoštujejo kot profesorje z avtoriteto

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v5 Se vam zdi, da vas dijaki spoštujejo kot profesorja z avtoriteto?	Da	Število	37	69	106
		Odstotek	88,10 %	92,00 %	90,60 %
	Ne	Število	5	6	11
		Odstotek	11,90 %	8,00 %	9,40 %
Skupaj	Število	42	75	117	
	Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	0,482(b)	1	0,488
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	0,133	1	0,716

Ena celica ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Vprašanja, ki kažejo na učiteljev odnos do lastnega poklica oziroma na to, kakšen je pogled anketiranih učiteljev na svoj poklic glede na tip šole, kjer poučujejo (bodisi srednja poklicna ali strokovna šola bodisi splošna ali strokovna gimnazija), sem združila v eno poglavje.

Pri vprašanju v5, ki se nanaša na ocenjevanje lastne učiteljske avtoritete, je odstotek učiteljev splošnih ali strokovnih gimnazij, ki se jim zdi, da jih dijaki spoštujejo kot profesorje z avtoriteto sicer za štiri odstotke večji kot pri učiteljih srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol, a je razlika premajhna, da bi govorili o kakršni koli povezanosti med spremenljivkama.

To potrdi tudi preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2, ki pokaže vrednost 0,13, tveganje pa znaša kar 71,6 %, kar pomeni, da spremenljivki nista povezani.

Tabela 14.10: Povezanost tipa šole z doživljanjem svojega učiteljskega poklica kot profesionalno poslanstvo oziroma poklicanost

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v6 Doživljate svoj poklic kot profesionalno poslanstvo oziroma poklicanost?	Da	Število	37	69	106
		Odstotek	88,10 %	92,00 %	90,60 %
	Ne	Število	5	6	11
		Odstotek	11,90 %	8,00 %	9,40 %
Skupaj		Število	42	75	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	,482(b)	1	0,488
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	0,133	1	0,716

Ena celica ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Povsem enaki rezultati se pojavijo pri vprašanju v6, kjer se izkaže, da doživljanje svojega poklica kot profesionalnega poslanstva ni povezano s tipom šole, kjer učitelji poučujejo. Enako kot pri vprašanju v5 tudi tukaj preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 pokaže vrednost 0,13 in kar 71,6 % tveganje za potrditev povezave med spremenljivkama.

Tabela 14.11: Povezanost tipa šole z mnenjem o nalogi vplivanja na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v7 Menite, da imate kot profesor nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti?	Da	Število	37	69	106
		Odstotek	88,10 %	92,00 %	90,60 %
	Ne	Število	5	6	11
		Odstotek	11,90 %	8,00 %	9,40 %
Skupaj		Število	42	75	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	0,482	1	0,488
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	0,133	1	0,716

Ena celica ima pričakovano vrednost manj kot 5.

Tudi pri vprašanju v7 so anketirani učitelji iz obeh tipov šol odgovarjali skoraj povsem identično kot pri vprašanjih v5 in v6. S trditvijo, da imajo kot profesorji nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti, se strinja 88,1 % učiteljev srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol in 92 % profesorjev splošnih ali strokovnih šol.

Tudi tu je razlika občutno premajhna, da bi lahko govorili o kakršni koli povezanosti, kar pokaže tudi preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2. Vrednost preizkusa je tudi tukaj 0,13, tveganje pa 71,0 %.

Tabela 14.12: Povezanost tipa šole z mnenjem o dejanskem vplivanju na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v8 Menite, da kot profesor dejansko vplivate na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti?	Da	Število	31	56	87
		Odstotek	73,80 %	74,70 %	74,40 %
	Ne	Število	11	19	30
		Odstotek	26,20 %	25,30 %	25,60 %
Skupaj		Število	42	75	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	0,010(b)	1	0,919
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	0	1	1

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Pri vprašanju v8 so učitelji srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol in učitelji splošnih ali strokovnih gimnazij odgovarjali zelo podobno. Tako se s predpostavko, da v okviru svojega poklica dejansko vplivajo na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti, strinja 73,8 % učiteljev oziroma profesorjev srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol in 74,7 % učiteljev oziroma profesorjev splošnih ali strokovnih gimnazij.

Da med spremenljivkama ni niti najmanjše povezanosti, pokaže tudi preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2, kjer smo izračunali vrednost 0 in kar 100 % tveganje.

Tabela 14.13: Povezanost tipa šole s pogledom na spoštovanost učiteljskega poklica v družbi

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v9 Menite, da je poklic srednješolskega profesorja v družbi spoštovan?	Ne	Število	36	52	88
		Odstotek	85,70 %	69,30 %	75,20 %
	Da	Število	6	23	29
		Odstotek	14,30 %	30,70 %	24,80 %
Skupaj		Število	42	75	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	3,875(b)	1	0,049
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	3,046	1	0,081

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Pri vprašanju v9, kjer sem učitelje spraševala, ali menijo, da je poklic srednješolskega učitelja v družbi spoštovan, so se učitelji splošnih ali strokovnih gimnazij s trditvijo strinjali v 30,7 % primerov, medtem ko se je pri učiteljih srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol s trditvijo strinjalo le 14,3 % anketirancev.

Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 pokaže vrednost 3,046 oziroma 8,1 % tveganje. Kljub temu da bi lahko rekli, da se povezanost rahlo nakazuje, je tveganje večje od 5 %, zato povezanost ni statistično značilna.

13.6.6 Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, z izkušnjami z nasiljem

Pri vprašanjih, ki se nanašajo na učiteljeve izkušnje z nasiljem v šoli, se v nasprotju s prejšnjimi vprašanji pokažejo občutnejše razlike.

Tabela 14.14: Povezanost tipa šole s pričevanjem nasilju med dijaki

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v13 Ste bili kdaj priča nasilju (besednemu ali telesnemu) med dijaki?	Da	Število	38	47	85
		Odstotek	90,50 %	62,70 %	72,60 %
	Ne	Število	4	28	32
		Odstotek	9,50 %	37,30 %	27,40 %
Skupaj		Število	42	75	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	10,479	1	0,001
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	9,126	1	0,003

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Da so bili priča besednemu ali telesnemu nasilju med dijaki, je potrdilo kar 90,5 % profesorjev srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol in »le« 62,7 % splošnih ali strokovnih gimnazij.

Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 pokaže vrednost 9,13 in le 0,3 % tveganje. To pomeni, da je povezanost med spremenljivkama močna, pri čemer je bil v primerjavi z učitelji splošnih ali strokovnih gimnazij priča nasilju med dijaki precej večji odstotek učiteljev srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol.

Tabela 14.15: Povezanost tipa šole z izkušnjami s posredovanjem pri nasilju

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v14 Ste kdaj posredovali pri nasilju med dijaki?	Da	Število	38	41	79
		Odstotek	100,00 %	87,20 %	92,90 %
	Ne	Število	0	6	6
		Odstotek	0,00 %	12,80 %	7,10 %
Skupaj		Število	38	47	85
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	5,219(b)	1	0,022
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	3,455	1	0,063

Dve celici imata pričakovano vrednost manj kot 5.

Pri vprašanju v14 bi se lahko pojavila napaka v obdelavi podatkov, saj sem o posredovanju pri nasilju med dijaki spraševala vse anketirane učitelje in ne le tistih, ki so bili priča nasilju. Ker je logično, da učitelji, ki niso bili priča nasilju, pri tem tudi niso mogli posredovati, bi bili podatki pridobljeni s tem vprašanjem zavajajoči oziroma nesmiselni.

Zaradi te težave sem se odločila računati povezavo med spremenljivkama le pri podvzorcu tistih učiteljev iz obeh tipov šol, ki so bili priča nasilju med dijaki (z ukazom »Select if v14 = 1«).

Pri računanju povezanosti na osnovi podvzorca se pokaže, da je delež učiteljev srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol, ki so posredovali pri nasilju, 100 %, delež učiteljev iz splošnih ali strokovnih gimnazij pa 87,2 %.

Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 pokaže vrednost 3,5 in 6,3 % tveganje. To pomeni, da se povezanost nakazuje in da so učitelji srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol nekoliko bolj

naklonjeni posredovanju pri nasilju v primerjavi z učitelji splošnih ali strokovnih gimnazij. Sklepanje na povezanost spremenljivk je sicer nekoliko tvegano, ker imata dve celici pričakovano vrednost manj kot 5 enot.

Tabela 14.16: Povezanost tipa šole z izkušnjami z besednim nasiljem

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v15 Ste bili kdaj žrtev besednega nasilja s strani dijaka (vpitje, žaljivke, posmeh, grožnje, zaničevanje, poniževanje, omalovaževanje)?	Da	Število	33	28	61
		Odstotek	78,60 %	37,30 %	52,10 %
	Ne	Število	9	47	56
		Odstotek	21,40 %	62,70 %	47,90 %
Skupaj		Število	42	75	117
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	18,347	1	0,000
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	16,732	1	0,000

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Na vprašanje v15, kjer sem učitelje spraševala po njihovih izkušnjah z besednim nasiljem (v smislu, ali so že kdaj bili žrtve takšnega nasilja s strani dijaka), se med odgovori učiteljev obeh tipov šol pokažejo občutne razlike.

Žrtev besednega nasilja s strani dijakov je bilo že 78,6 % učiteljev srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol v primerjavi z občutno nižjimi 37,3 % učiteljev splošnih ali strokovnih gimnazij.

Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 potrди močno povezanost med spremenljivkama, saj pokaže vrednost 16,7 oziroma skoraj 0 % tveganje.

Tabela 14.17: Povezanost tipa šole z izkušnjami s fizičnim nasiljem

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v16 Ste bili kdaj žrtev fizičnega nasilja s strani dijakov?	Da	Število	0	3	3
		Odstotek	0,00 %	4,00 %	2,60 %
	Ne	Število	42	72	114
		Odstotek	100,00 %	96,00 %	97,40 %
Skupaj	Število	42	75	117	
	Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	1,724(b)	1	0,189
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	0,495	1	0,482

Dve celici imata pričakovano vrednost manj kot 5.

Pri vprašanju v16 sem učitelje spraševala, ali so bili kdaj žrtev fizičnega nasilja s strani dijakov. V primerjavi s srednjimi poklicnimi oziroma strokovnimi šolami, kjer ni bil žrtev nihče od anketiranih učiteljev, so na vprašanje kljub sicer manjšim izkušnjam z nasiljem (kot je razvidno iz prejšnjih vprašanj) pritrdilno odgovorili 4 % anketiranih učiteljev splošnih ali strokovnih gimnazij.

Preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2 pokaže vrednost 0,5 in 48,2 % tveganje, kar pomeni, da povezanost ni statistično značilna oziroma ne obstaja.

14.6.7 Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na dijaško sodelovanje pri učnem procesu

Tabela 14.18: Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na dijaško sodelovanje pri učnem procesu

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v20 Menite, da bi morali dijaki kot odraščajoče osebe sodelovati pri odločanju o učnem procesu?	Da	Število	16	34	50
		Odstotek	38,10 %	45,30 %	42,70 %
	Ne	Število	26	41	67
		Odstotek	61,90 %	54,70 %	57,30 %
Skupaj	Število	42	75	117	
	Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	0,576(b)	1	0,448
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	0,319	1	0,572

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Mnenje o tem, ali bi morali dijaki kot odraščajoče osebe sodelovati pri odločanju o učnem procesu, se, kot je razvidno iz odgovorov, ne razlikuje bistveno glede na tip šole. S tem se strinja 45,3 % učiteljev splošnih ali strokovnih gimnazij in 38,1 % učiteljev srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol.

Povezanosti med spremenljivkama, kot pokaže preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2, ni, saj vrednost znaša komaj 0,3, tveganje pa je kar 57,2 %.

14.6.8 Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na sodelovanje s starši dijakov

Tabela 14.19: Povezanost tipa šole, kjer učitelj poučuje, s pogledom na sodelovanje s starši dijakov

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v22 Se vam zdi, da se starši dijakov v splošnem dovolj zanimajo za dogajanje v šoli?	Da	Število	8	51	59
		Odstotek	19,00 %	68,00 %	50,40 %
	Ne	Število	34	24	58
		Odstotek	81,00 %	32,00 %	49,60 %
Skupaj	Število	42	75	117	
	Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi-kvadrat preizkus	25,809(b)	1	0
Hi-kvadrat preizkus za tabelo 2 x 2	23,887	1	0

Nič celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

Mnenje o tem, ali se starši dijakov dovolj zanimajo za dogajanje v šoli, se, kot se izkaže, pri učiteljih različnih tipov srednjih šol precej razlikuje. Da se starši dovolj zanimajo za dogajanje, meni le 19 % anketiranih učiteljev srednjih poklicnih oziroma strokovnih šol in kar 68 % učiteljev splošnih ali strokovnih gimnazij.

Da je povezava med spremenljivkama močna, pokaže tudi preizkus hi-kvadrat za tabelo 2 x 2, kjer vrednost znaša 23,9, tveganje pa je skoraj 0 %.

14.7 RAZPRAVA

Splošni vtis ob analizi rezultatov ankete med srednješolskimi učitelji je, da so glede svojega poklica in učiteljske avtoritete precej samozavestni. To se v prvi vrsti kaže pri vprašanju, ki se nanaša na pojmovanje njihove lastne učiteljske avtoritete, saj je kar 90,6 % delež anketiranih

učiteljev pritrdil na vprašanje, ali jih po njihovem mnenju dijaki spoštujejo kot osebo z avtoriteto. Poleg visokega odstotka pritrdilnih odgovorov na to vprašanje jih je velika večina (pravzaprav enak odstotek kot pri prejšnjem vprašanju, 90,6 %) pritrдила tudi na vprašanji, ali svoj poklic doživljajo kot profesionalno poslanstvo oziroma poklicanost in ali imajo po njihovem mnenju nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti. Predvsem slednje vprašanje je pokazatelj, da se slovenski srednješolski učitelji (vsaj v teoriji) dobro zavedajo svojih delovnih obveznosti ali, rečeno manj »birokratsko«, svojega deklariranega poklicnega poslanstva. Pri opredeljevanju do vprašanja, ali je učiteljski poklic po njihovem mnenju v družbi spoštovan, »stopnja optimizma« do svojega poklica nekoliko upade, saj se s tem strinja »le« 75,2 % anketiranih. Podoben delež, 74,4 %, meni, da v okviru svojega poklica tudi dejansko vplivajo na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti.

Četudi v medijih nemalokrat zasledimo izraženo nezadovoljstvo nad stanjem učiteljskega poklica v Sloveniji, verjetno to pogostokrat izvira iz finančnih razlogov (pogosto izraženo nezadovoljstvo zaradi prenizkih plač), saj so odstotki pri zgoraj omenjenih vprašanjih kljub vsemu dovolj visoki, da lahko ovržem hipotezo, da so učitelji pesimistični glede svojega poklica. Se pravi, zavračam hipotezo, da učitelji menijo, da je njihov poklic v družbi premalo spoštovan oziroma da je premalo spoštovana njihova učiteljska avtoriteta.

Večina anketiranih učiteljev (88,9 %) se je opredelila, da se opis »učitelj, ki postavlja pravila, a posluša predloge« še najbolj približa njihovemu pojmovanju učitelja z avtoriteto¹². To pomeni, da so bodisi (vsaj teoretično) dobro podkovani s sodobnimi demokratičnimi metodami poučevanja (saj se opis najbolj sklada z opisom sodobne demokratične avtoritete), bodisi pa so ocenili, da druga dva opisa nosita preveč negativni prizvok v smislu všečnosti ali brezkompromisnosti. To pa v vsakem primeru kaže na to, da se vsaj zavedajo, kakšen način vpeljevanja avtoritete je zaželen v sodobni demokratični šoli.

Hipotezo, da se učitelji strinjajo, da njihova vloga presega zgolj izobraževalno funkcijo, bi lahko zaradi zgornjih odgovorov, predvsem pri seznanjenosti z zaželeno demokratično avtoriteto in seznanjenosti s tem, da imajo kot učitelji nalogo vplivati tudi na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti, na prvi pogled potrdila, vendar se izkaže, da jo lahko potrdim

¹² Poleg tega sem ponudila tudi opise »učitelj, ki je karizmatičen in zato vreden spoštovanja«, »učitelj, ki je strog in brezkompromisno uveljavlja svojo moč« in »drugo« (glej sliko 14.4).

le delno. Učitelji se deklarativno sicer res strinjajo z omenjenimi predpostavkami, a se nekaj težav kljub vsemu pokaže pri dejanskem prevzemanju odgovornosti. Če seštejemo vrednosti pri vprašanjih, ki se nanašajo na prevzemanje odgovornosti za početje dijakov, se izkaže, da se skoraj 70 % delež učiteljev le izjemoma ali nikoli počuti odgovorne za dijakovo slabo oceno, prav tako pa je skoraj polovica takšnih, ki se izjemoma ali nikoli ne počutijo odgovorne za odklonsko vedenje med učnimi urami, kaj šele zunaj učnih ur, na splošno – izjemoma ali nikoli se počuti odgovornih kar 87,1 % vseh anketiranih učiteljev. Če vzamemo v ozir, da naj bi se zavedali, da je njihova vloga vplivati na razvoj edinstvene moralne osebnosti dijakov (kar na vsak način presega vzorno vedenje med učnimi urami), so ti odgovori res presenetljivi.

Ker učiteljski poklic že od začetka dvajsetega stoletja velja za feminiziranega, pa ne le v smislu, da se za poklic večinoma usposabljuje predstavnice ženskega spola, pač pa tudi zaradi zatona »očetovskega« lika učiteljske avtoritete in prehoda k liku nežne, »materinske« učiteljice, sem predvidevala, da se moški učitelji v oziru, da je v sodobni družbi v praksi v veliki meri še zmeraj prisotna tradicionalna delitev spolnih vlog, počutijo manj udobno v vlogi takšnega zaželenega tipa učitelja. Da so ženske tudi v resnici bolj »materinske«, sem na nek način pokazala tudi pri izračunu povezave med spolom in izkušnjami učiteljev s pomočjo dijakom pri osebnih težavah. Tam se pokaže, da je delež ženskih učiteljic, ki imajo s tem izkušnje, precej večji od deleža moških učiteljev. Povezava s spolom učitelja se nakazuje tudi pri pogledu na sodelovanje staršev dijakov s šolo, pri čemer so ženske do staršev nekoliko bolj kritične in v nekoliko večji meri menijo, da starši s šolo manj sodelujejo. To lahko nakazuje tudi na morebitno večjo senzibilnost oziroma zanimanje za dijakovo stanje.

Hipotezo, da ženske učiteljice bolj pozitivno gledajo na svoj poklic od moških učiteljev, glede na rezultate delno potrjujem. Povezanosti med spolom in pogledi na svojo lastno avtoriteto, učiteljski poklic kot poslanstvo ali nalogo vplivanja na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti sicer niso statistično značilne, pri odgovorih na vprašanje »Ali menite, da dejansko vplivate na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti?« pa se povezava vseeno nakazuje, saj se s tem strinja 80,5 % žensk v primerjavi z 62,5 % moških.

Povezavo spola in optimizma glede svojega poklica bi lahko iskali tudi pri vprašanju o njihovem mnenju glede soodločanja dijakov pri učnem procesu. Tej ideji je naklonjeno skoraj

dvakrat več žensk kot moških, kar bi morda lahko porodilo predpostavko, da se moški učitelji te ideje bolj otepajo tudi zato, ker bi to še bolj spodkopalo njihovo učiteljsko avtoriteto.

Med drugim sem pri delovnih hipotezah za anketo tudi predpostavila, da imajo učitelji splošnih ali strokovnih gimnazij bolj pozitiven odnos do svojega poklica in dijakov v primerjavi z učitelji srednjih poklicnih ali strokovnih šol, saj v sodobni slovenski družbi gimnazije slovijo kot »elitnejše« šole, kamor se načeloma vpisujejo dijaki z boljšim učenim uspehom v osnovni šoli.

To hipotezo sem morala ovreči, saj pri vprašanjih, ki se nanašajo na pogled na učiteljski poklic, med učitelji obeh tipov šol ni bilo statistično značilnih razlik, kot tudi ne pri vprašanju o ideji o soodločanju dijakov pri učnem procesu. Močna povezanost s tipom šole poučevanja se pokaže edino pri pogledu na sodelovanje s starši dijakov, pri čemer pri učiteljih splošnih ali strokovnih gimnazij 68 % anketiranih učiteljev meni, da starši s šolo dovolj sodelujejo, isto pa meni le 19 % učiteljev srednjih poklicnih ali strokovnih šol. To vprašanje se kljub temu ne nanaša neposredno na odnos do dijakov, temveč kvečjemu na odnos do njihovih staršev, kjer lahko predpostavimo, da bi si učitelji srednjih poklicnih ali strokovnih šol morda želeli več sodelovanja s starši.

Hipoteza oziroma predpostavka o tem, da imajo učitelji srednjih poklicnih ali strokovnih šol več izkušenj z nasiljem od učiteljev splošnih ali strokovnih gimnazij, ki sem jo postavila glede na predhodne teoretične predpostavke kot tudi zaradi splošnih družbenih stereotipov in stigem, se je izkazala za pravilno.

S fizičnim nasiljem s strani dijakov imajo sicer na vseh tipih šol malo ali nič izkušenj, zato tukaj nisem našla statistično značilne povezave, pri ostalih vprašanjih pa so se pojavile precejšnje razlike.

Tako je bilo priča nasilju med dijaki kar 90,5 % učiteljev srednjih in strokovnih šol v primerjavi z (sicer še vedno večinskim) 62,7 % deležem učiteljev splošnih ali strokovnih gimnazij. Žrtev besednega nasilja je bil kar 78,6 % delež učiteljev srednjih poklicnih ali strokovnih šol v primerjavi z občutno nižjim, 37,3 % deležem učiteljev splošnih ali strokovnih gimnazij.

Zanimiva je tudi ugotovitev, da so med vsemi tistimi učitelji (iz obeh tipov šol), ki so bili priča nasilju, pri nasilju posredovali vsi učitelji srednjih poklicnih ali strokovnih, na splošnih ali strokovnih gimnazijah pa se jih je posredovanja pri nasilju kljub vsemu vzdržalo 12,8 %.

Anketa je v smislu zastavljene teme diplomske naloge po mojem mnenju dobro orisala naravnost slovenskih srednješolskih učiteljev do svojega poklica oziroma učiteljske avtoritete. Po eni strani je kljub splošnemu prepričanju, da so zaradi zmanjševanja oziroma »zbirokratiziranosti« svoje vloge nezadovoljni, pokazala, da so učitelji kljub vsemu optimistični in samozavestni glede poklica, ki ga opravljajo, po drugi strani pa je odprla nova vprašanja za nadaljnje raziskovanje, ki bi lahko navsezadnje izboljšalo praktične vidike udejstvovanja tega, kot pogosto pravimo, podcenjenega poklica. Med drugim se lahko vprašamo, kako bi lahko deklarativne (in všečne sodobni družbi) naravnosti učiteljev o lastni močni učiteljski avtoriteti, demokratičnem vpeljevanju avtoritete in učiteljskem profesionalnem poslanstvu oziroma poklicnosti preverili tudi v praksi oziroma spodbujali, da bi se takšni učitelji tudi zares množično pojavljali izza katedrov slovenskih razredov.

15 SKLEP

V diplomskem delu sem skušala orisati problematiko vpeljave avtoritete kot vzgojnega sredstva v slovenskih srednjih šolah, pri čemer sem se posebej osredotočila na učiteljevo vlogo v tem procesu. Če skušam razpravljati o prvi hipotezi naloge, ki se je (na osnovi usvojenega znanja v okviru študija) glasila, da je avtoriteta v vzgoji nujen pogoj za razvoj svobodne človeške osebnosti, lahko brez pomisleka potrdim zastavljeno trditev. O avtoriteti kot vzgojnem sredstvu, ki omogoča razvoj avtonomne morale, je govoril že Kant (Kroflič 1997, 317–318). Rousseau je sicer nasprotoval discipliniranju kot vzgojnemu sredstvu, a je zgodovina tako v praksi (permisivne tehnike vzgajanja) kot v teoriji (Lacan) pokazala, da je odtegnitev avtoritete pravzaprav še najbolj nevarna metoda, saj je tako avtoriteta še močnejša in bolj prikrita (otrok jo v vsakem primeru izsili), proizvaja pa posameznike brez lastnega oziroma avtonomnega moralnega kompasa, ki so posledično patološko odvisni od zunanjih potrditev. Takšnim osebam, ki so se kot posledica permisivnega vzgojnega koncepta pričele množično pojavljati v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja, pravimo patološki narcisi (po Laschu). Takšna osebnostna struktura je v sodobni potrošniški kulturi pravzaprav zaželen, saj so ljudje brez trdne samopodobe v tem smislu idealni potrošniki (Gomboc 2003). Kroflič pravi, da se je avtoriteta kot vzgojno sredstvo za vzgojo svobodne osebnosti v sodobnosti v tem smislu sprejela kot dejstvo (1996b). Če bi nadaljevala z opredeljevanjem vloge avtoritete kot vzgojnega sredstva v srednjih šolah, kjer imamo opravka z odraščajočimi posamezniki, za katere bi lahko morda pomislili, da smo z vpeljavo avtoritete že »zamudili vlak«, je Kroflič mnenja, da to ni res, saj se »*človek oblikuje vse življenje*« in tako (posebej v kriznih obdobjih) išče »*opore za svoje odločitve*« v raznoraznih vplivih okolice – bodisi iz institucionalnega ali širšega okolja (Kroflič 2012).

Ta misel me napeljuje k drugi hipotezi, ki sem jo zastavila v nalogi. Predpostavila sem namreč, da ima šola sicer pomembno vlogo pri vzgoji posameznika, žal pa učitelj v srednji šoli ni več nosilec enako močne avtoritete kot v preteklosti, kar je tudi posledica zmanjševanja ugleda učiteljskega poklica. Tudi to hipotezo lahko večinsko potrdim. Šola je res pomemben dejavnik pri vzgoji posameznika, po mnogih teorijah sodeč je glavni aparat države oziroma je, kot pravi Salecl, »*tista instanca, ki oblikuje individua kot državnega subjekta*« (Salecl 1991, 27). Ta proces se je pričel dogajati že razvojem meščanske družbe, šola je tako postajala vedno manj avtonomna, v zadnjem stoletju pa se je zmanjševala tudi avtonomna avtoriteta

učitelja, kar je vodilo v zmanjševanje ugleda tega poklica (in v zmanjševanje moči njegove avtoritete) (Rugelj 1999). Po Krofličevem gre zmanjševanje ugleda poklica v zgodovinskem oziru po navadi z roko v roki s pojavom feminizacije poklica (Kroflič 2012), kar se je zgodilo tudi s poklicem učitelja, četudi Kroflič ne verjame v klasično delitev spolnih vlog oziroma dvomi, ali je v čisti obliki v družbi v resnici sploh kdaj delovala. Teorije kljub temu pravijo, da je lik »očetovskega« avtoritarnega učitelja zamenjal lik učiteljice, ki se bolj približuje nežni in popustljivi materinski vlogi (Peček 1998).

V sodobni družbi se je po mnenju Saleclove uveljavila tako imenovana avtoriteta vnaprej določenih formalnih pravil (Salecl 1991) oziroma v smislu posredovanja znanja po mnenju Rutar Ilc »avtoriteta kompjuteriziranih in standardiziranih državnih izpitov« in učenje, ki mora biti v prvi vrsti prijetno in ugodno za učenca (spominjati mora na igro), šele potem pride na vrsto vrednota znanja (Rutar Ilc 1997, 25).

Anketirani učitelji iz srednjih šol večjih slovenskih mest so, sodeč po izsledkih moje raziskave, kljub vsemu vsaj deklarativno optimistični glede svojega poklica. Več kot 90 % odstotkov se jih namreč strinja s trditvijo, da imajo pri svojem poklicu nalogo vplivanja na moralni razvoj dijakove osebnosti, prav toliko pa jih je takšnih, ki svoj poklic doživljajo kot poslanstvo oziroma poklicanost. Enak delež je tudi tistih, ki menijo, da jih dijaki spoštujejo kot profesorje, ki posedujejo avtoriteto, malo manjši (a še vedno dovolj večinski – 75,2 %) pa je delež tistih, ki menijo, da je njihov poklic v družbi dovolj spoštovan.

V diplomskem delu sem si nazadnje tudi zastavila hipotezo, da je današnja mladina bolj neobvladljiva kot v preteklosti in jo je zato težje disciplinirati. To tezo potrjujem le delno. Res je, da, posebej v medijih, pogosto zasledimo komentarje o »nemogoči« in »nespoštljivi« mladini, poleg tega pa o njihovi neobvladljivi naravi ne nazadnje pričajo tudi posnetki medvrstniškega nasilja (ali celo nasilja nad profesorji) na spletu. Z ozirom na to, da živimo v informacijski dobi, pa lahko to pripišemo tudi boljši obveščenosti o takšnih dogodkih in ne nujno dejanskemu povečanju nasilja. Da so sodobni mladostniki bolj nespoštljivi in »nemogoči« kot kdaj koli prej, je po Krofličevem mnenju pravzaprav družbeni mit, ki se pojavlja skozi vso zgodovino (Kroflič 2012). Po drugi strani ne moremo mimo posledic permissivnih vzgojnih tehnik. Te, kot sem že omenjala, po eni strani proizvajajo samovšečne posameznike brez moralnega kompasa, a so kot takšni po drugi strani zaradi nenehnega iskanja potrditve iz okolice idealni potrošniki in zato še bolj konformni kot kdaj koli prej, če

upoštevamo dejstvo, da so se mladi v procesu odraščanja od nekdanj upirali takšnim in drugačnim avtoritetam. Bogovac na primer meni, da so mladi sicer večji ustvarjanja vsečnega imidža in s tem povezanih identitet, zato pa jim manjka zanimanja (in želje do upora) za obstoječe družbene razmere (Bogovac 2009, 241).

Kljub vsemu spoštovanje do šole kot družbene institucije upada in s tem posledično tudi spoštovanje do učiteljske avtoritete, gre pa za proces, ki se je začel odvijati že s procesi modernizacije v začetku 20. stoletja (Kroflič 2012).

Nekateri tako kljub vsemu menijo, da je nespoštljivost sodobne mladine resen problem. Rugelj na primer govori o »*predrznem šikaniranju s strani učencev*« (Rugelj 1999, 271) in celo o posledičnem fenomenu »*izgorelosti*« kot psihične bolezni učiteljev (ibid.). Habbe pa omenja problem odklonskega vedenja, pri čemer izpostavlja dejstvo, da so bila včasih najhujša dejanja učencev nespoštljivost oziroma neubogljivost, danes pa so odklonska vedenja pogosto že sama po sebi kriminalna dejanja, opredeljene kazni pa so neučinkovite (Habbe 2000, 16). Anketirani učitelji slovenskih srednjih šol v moji raziskavi so sicer v 41 % deležu odgovorili, da so njihove metode sankcioniranja pogosto uspešne, 38,5 % pa je takšnih, ki menijo, da so njihove metode uspešne včasih. Takšnih, ki menijo, da njihove metode niso nikoli uspešne, je manj kot odstotek, po drugi strani pa je zanemarljiv odstotek tudi tistih, ki menijo, da so njihove metode sankcioniranja vedno uspešne (3,4 %). 16,2 % je takšnih, ki menijo, da so njihove metode uspešne le izjemoma.

Po drugi strani ima kar 72 % vseh anketiranih učiteljev izkušnje s pričevanjem pri nasilju med dijaki, 52 % ji je priznalo, da so bili tudi sami žrtve besednega nasilja dijakov, le 2,6 % pa je tistih, ki so bili žrtve fizičnega nasilja dijaka.

Zaključujem, da sodobna srednja šola v smislu izgubljanja učiteljeve avtonomnosti in z upoštevanjem demokratičnih postmodernih vrednot dogovarjanja in strpnosti stoji pred novimi izzivi, če želi ohraniti ali morda celo izboljšati svojo vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Samostojni in zgledni, nemoralni, uporniški ali odklonski, ne moremo mimo dejstva, da so mladostniki sodobne informacijske dobe generacija, ki bo slej kot prej vladala naši družbi. Kot je v intervjuju izpostavil dr. Kroflič, problem od nekdanj tiči v »*prepočasnem prilagajanju šolske pedagogike na kulturno-civilizacijske spremembe, ki zahtevajo nove oblike avtoritet, ki bi delovale*« (Kroflič 2012), zato je pomembno, da se mehanizmi šolskega

delovanja avtoritet in tudi učiteljeva vloga na sploh nenehno postavljajo pod vprašaj in se posledično skušajo izboljševati.

16 LITERATURA

Barle Lakota, Andreja. 2006. Srednješolsko izobraževanje ali »kr neki«. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 41–45.

Bartolomeo, Marcello de in Maurizio Triticco. 1996. *Vsebine in problemi sodobne pedagogike*. Nova Gorica: Educa.

Bergant, Milica. 1994. Človekove pravice otroka ter vprašanja represivne in permisivne vzgoje šolarjev. *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko* 9 (4–5): 2–11.

Bluestein, Jane. 1997. *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Blum, Paul. 1999. *Kako preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.

Bogovac, Bjanka. 2009. Odraščanje v družbi tveganja. *Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja* 20 (2): 241–249.

Braconnier, Alain. 2001. *Kako razumeti mladostnika – priročnik za starše otrok, starih od 10 do 25 let*. Tržič: Učila.

Cvetek, Slavko. 2005. *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.

Gomboc, Miroslav. 2003. Nekateri vidiki avtoritete v sodobni šoli. *Educa* 12 (3): 39–44.

Gregorač, Andrej. 2005. Demokracija kot način institucionalne vzgoje: koncept ali krilatica sodobne pedagoške prakse. *Vzgoja in izobraževanje* 36 (6): 11–15.

Gabrič, Aleš. 2009. *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*. Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertations_7/index.html

Habbe, Jure. 2000. *Nasilje in varnost otrok v šolah*. Ljubljana: Lisac&Lisac, d. o. o.

Kodelja, Zdenko. 1990. Lockova avtoriteta v imenu razuma in paradoks tolerantnosti. V *Teorija vzgoje – moderna ali postmoderna?*, ur. Eva D. Bahovec, Zdenko Kodelja in Pavel Zgaga, 45–60. Ljubljana: Tiskarna Univerze.

Kroflič, Robi. 1993. Otroku prijazna šola – koncept ali zgolj fraza?. *Sodobna pedagogika* 44 (1–2): 27–38.

--- 1996a. Samoomejitvena avtoriteta-ideal postmoderne vzgoje. *Sodobna pedagogika* 47 (5–6): 215–242.

--- 1996b. Rousseaujeva skrita avtoriteta vzgojnega okolja. *2000 – revija za krščanstvo in kulturo* (93–95): 142–170.

--- 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

--- 1999. *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Založba Vija.

--- 2000. Naravne meje vzgoje v javni šoli (Kaj je vzgoja in kaj ni?). *Sodobna pedagogika* 51 (1): 28–40.

--- 2001. Skupne vrednote in paradigmatske uganke evropske pedagogike. *Sodobna pedagogika* 52 (4): 30–44.

--- 2012. Intervju z avtorico. Ljubljana, 28. marec.

--- 2007. Nemogoča mladina in (ne)varna šola. *Dnevnik*, 50 (17. april).

Malpas, Simon. 2005. *The postmodern*. Dostopno prek: <http://books.google.si/books?id=LAXNjOv6oSMC&printsec=frontcover&dq=postmodern&h>

[l=sl&sa=X&ei=1Fi5T9qvBIT04QT2s826CQ&redir_esc=y#v=onepage&q=postmodern&f=false](https://www.google.com/search?l=sl&sa=X&ei=1Fi5T9qvBIT04QT2s826CQ&redir_esc=y#v=onepage&q=postmodern&f=false). (19. april, 2012)

Matajdl, Bojana. 2005. *Avtoriteta kot sredstvo edukacije*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Mežan, Anamarija. 2012. *Poslušajmo jih. Šolski razgledi*, 3 (2. marec).

Milharčič Hladnik, Mirjam. 1995. *Šolstvo in učiteljice na slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia).

Nastran Ule, Mirjana. 1994. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Neyrand, Gerard. 2003. *(Ne)moč adolescentov*. Ljubljana: Oka otroška knjiga.

Novak, Bogomir. 1997. Vtisi o simpoziju. V *Družina – šola* (zbornik simpozija 6. in 7. november 1997), ur. Angelca Žirovnik, 11–32. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

---. 2000. Položaj učitelja med heteronomno in avtonomno etiko. *Anthropos* 32 (1–2): 133–145.

Peček, Mojca. 1998. *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia).

Powell, Martin in Jonathan Solity. 1993. *Učitelj ima nadzor*. Nova Gorica: Educa.

Poljšak Škraban, Olga. 2004. *Obdobje adolescence in razvoj identitete – izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Poštrak, Milko. 2002. Uporniške mladinske subkulture: razkazovanje lastne drže. V *Cooltura*, ur. Aleš Debeljak, Peter Stankovič, Gregor Tomc in Mitja Velikonja, 157–174. Ljubljana: Študentska založba.

Ragin, Charles C. 1994. *Družboslovno raziskovanje-enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Rutar Ilc, Zora. 1997. Šolanje, avtoriteta in avtonomnost. *Sodobna pedagogika* 48 (1–2): 24–34.

Rugelj, Janez. 1999. Reperkusije permisivne vzgoje in feminiziranosti slovenskega šolstva na potek rehabilitacije »ljudi v stiski« (alkoholikov, narkomanov, nevrotikov, »falirancev«...). *Anthropos* 31 (4–6): 267–277.

Salecl, Renata. 1991. *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. 2000. Dostopno prek: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (22. februar, 2012)

Strmšek Turk, Suzana. 2007. Demokratična vzgoja in funkcija šole v razvoju posameznika. *Sodobna pedagogika* 58 (posebna izdaja): 312–322.

Statistični urad Republike Slovenije. 2012. *Srednješolsko izobraževanje mladine in odraslih, Slovenija, konec šolskega leta 2010/11 in začetek šolskega leta 2011/12 – končni podatki*. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4138 (20. marec, 2012)

Šolski razgledi. 2012. *Kdo/kaj odreja/ureja učiteljevo delo?*, 6 (2. marec).

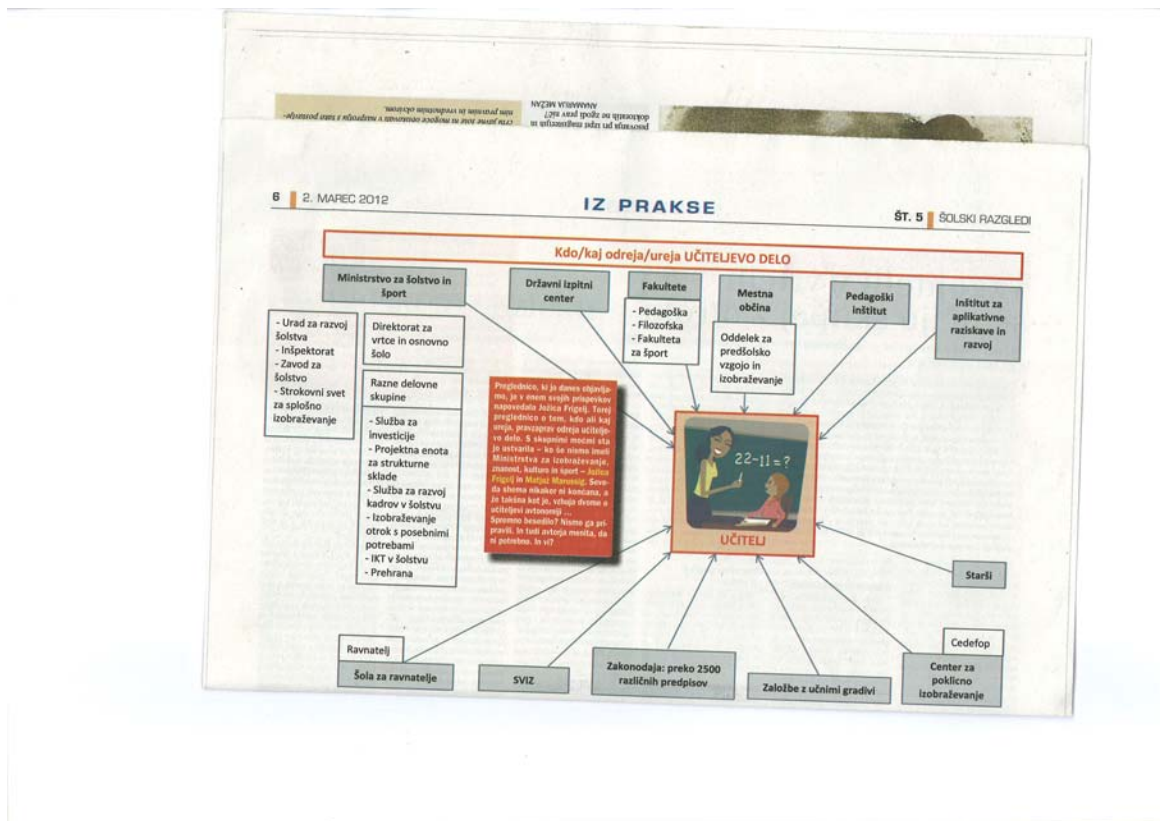
Zupančič, Boštjan M. 2004. Šola – avtoriteta in ustvarjalnost. V *Kakšna bo šola prihodnosti?*, ur. Dušan Macura in Jana Babšek, 51–59. Radovljica: Didakta.

Židan, Alojzija. 1995. Značilnosti adolescentnega obdobja. *Teorija in praksa* 32 (3–4): 330–336.

---. 2009. *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

PRILOGE

PRILOGA A: SHEMA KDO/KAJ ODREJA/UREJA UČITELJEVO DELO?



***PRILOGA B: VPRAŠANJA ZA POGLOBLJENI INTERVJU Z DR. ROBIJEM
KROFLIČEM***

1. Avtoriteto učitelja je po mnogih tezah v sodobnem času nadomestila t. i. »avtoriteta pravil« (birokracija). To pomeni, da je učitelj nima več?
2. Če predpostavimo, da je sodobni čas doba ukvarjanja z našo osebnostjo, doba »samoizpolnjevanja«, bi lahko rekli, da bi bil v avtoritetnem smislu teoretično najbolj uspešen učitelj z najbolj privlačno osebnostjo – »karizmo«?
3. Je učiteljska vloga (avtoriteta) v srednji šoli pomembna le zaradi vzdrževanja discipline? Je za »vzgojne« učinke prepozno?
4. Na učiteljevo vlogo v preteklosti gledamo večinoma precej romantično, učitelj preteklosti naj bi imel, kot pogosto slišimo, »veljavo«, učenci naj bi ga spoštovali, današnja mladina pa naj bi bila preveč »neotesana« za kaj takšnega. Imajo takšne predpostavke sploh kak praktični smisel?
5. Ali je glede na obsežno število akterjev pri sodobni vzgoji doseganje »učiteljeve avtonomnosti« sploh še realna možnost oziroma je ta sploh še komu (razen učiteljem) v interesu?
6. Po Kantu so adolescenti že razumska bitja, torej sposobni sprejemanja racionalizirane avtoritete. Ali to velja tudi za sodobne adolescente glede na podaljševanje otroštva?

7. Kako vpeljati razumsko avtoriteto pri osebah, ki so brez podlage osnovne avtoritete, ki se ji podredijo zaradi izvirnega manjka? Je to sploh mogoče?
8. Katere so prednosti in slabosti prevladujoče avtoritete pravil?
9. Kako gledate na »feminizacijo učiteljskega poklica« v smislu, da je očetovski lik učitelja zamenjal lik »nežne« (predojdipovske) mame?
10. Je bila permisivna vzgoja po vašem ponesrečeni projekt z dobrim namenom ali skrbno načrtovana (v smislu potrošništva kot dobičkonosne posledice)?
11. Kot rešitev, ki bi premostila slabosti permisivne in avtoritarne vzgoje, se ponuja avtoritetna demokratična vzgoja, ki naj bi pravila posredovala »nevsiljivo, vendar vztrajno«. Kako se ta kaže v praksi, menite, da je uspešna?
12. Razširjen stereotip je, da se konflikti in nasilje večinoma pojavljajo v t. i. težavnih šolah, se pravi šolah, ki se nahajajo v okolju »nižjih slojev«, kjer je neredko prisotna revščina, med učenci pa je manj motivacije za učenje (imajo nižji socialni kapital). Je to realno ali predstavlja nevarno posploševanje in stigmatizacijo?
13. Nekateri menijo, da bi morali v sodobni demokratični družbi stremeti k t. i. »okoljski etiki« in torej za najvišje vrednote postaviti »kompromise, strpnost, sposobnost dogovarjanja«. So te vrednote smiselne oziroma ali so resnične ali predstavljajo le zaželen način delovanja posameznikov v družbi (nihče se nima za »nestrpnega«)?

PRILOGA C: TRANSKRIPT INTERVJUJA Z DR. ROBIJEM KROFLIČEM

V sodobnem času je po mnogih tezah avtoriteto učitelja nadomestila teza pravil. To pomeni, da učitelj praktično nima več avtoritete?

Avtomatično to ne pomeni, a ne. Ker avtoriteta, ki se veže na položaj učitelja ali pa na ta pač družbena pravila, to sta dva čisto različna registra. Res je, da avtoriteta pravil v šoli v določeni funkciji v bistvu spodkopava avtoriteto učitelja. Če pogledamo pravila, recimo, ki so povezana s sankcioniranjem prekrškov ali pa z ocenjevanjem, potem vidimo, da postavljajo kar precej omejitev učitelju glede na stanje pred tem. Učitelj ne sme uporabljati recimo nenapovedanega spraševanja kot disciplinskega sredstva. Ko gre za sankcioniranje prekrškov, učitelj ne more sam po formalni poti reševati konflikta, ampak se mora obrniti na razrednika, ki vodi ta postopek. Zdaj, druga stvar, ki se kaže pri nas že po malem, bistveno bolj pa v ZDA, je ta, da takoj, ko je šola s pravili regulirana, se začnejo uporabniki v bistvu v imenu teh pravil upirati pritiskom šole ...

Kaj to pomeni? Da jih uporabljajo kot, da jih preučujejo?

Tožbe, tožbe. Enostavno izpodbijajo legitimiteto oceni, vzgojnemu ukrepu. In to s pomočjo odvetnikov. Ker ti postopki dobivajo status upravnih postopkov, kar pomeni, da ščitijo seveda uporabnika. In to močno spodjeda avtoriteto učiteljev, a ne. Tukaj obstaja ena dosti obsežna študija, za Ameriko narejena, ki dokazuje, da se število teh legalističnih uporov zoper šolske ukrepe povečuje, da se tudi ustanavljajo odvetniške firme, ki so specializirane ...

Pa kako to, s pomočjo staršev ali kaj?

Ja, starši, starši seveda sprožijo sodni postopek zoper učitelja, zoper šolo.

A to je potem tista logika, da je za vse, kar se zgodi dijaku v šoli, kriv učitelj, otrok je vedno žrtev?

Včasih pomeni to. Pomeni to, da če se hočeš izogniti kazni, iščeš napako v postopku. Recimo pri nas je bil najbolj znan tak primer v devetdesetih, ko se je ta pravilnik sploh postavil, ko so v Kranju našli eno skupino dijakov, ki so maltretirali mačke. No in takrat je na prvi stopnji postopek, ki je predlagal, mislim, da začasno izključitev, padel. Ne zaradi tega, ker ne bi bilo mogoče izreči te kazni, ampak ker šola ni izpeljala postopka po vseh pravilih in so morali razveljaviti ukrep in potem ponoviti postopek. Seveda, kaj to pomeni, za učitelja, če učitelj v

svoji pedagoški vlogi predlaga nek ukrep, kot strokovnjak, potem se pa neka druga stroka vmeša in dokazuje, da to kar počne, ni legitimno.

Kaj to pomeni za prihodnost, vidite, da se bo to stopnjevalo oziroma se to lahko kako zameji? Verjetno ni dobro?

Pravzaprav predlogi gredo v to smer. Da bi bilo potrebno s pravom zaščititi tiste temeljne ustavno zajamčene pravice, medtem ko manjši konflikti, spori, ne sodijo na sodišče, ampak je treba zagotoviti, da jih šola lahko avtonomno rešuje. Ni druge rešitve. Seveda rabiš imeti postavljena neka osnovna pravila, ampak če jih tako formaliziraš, kot se je zdaj zgodilo, če je vsak izrek vzgojnega ukrepa, ko oceniš neko vedenje za neprimerno, in da oceniš, da je treba to pokazati tudi s tem, da jasno, pravzaprav formalno označiš, da je bilo to vedenje nedopustno, da je to pravzaprav že sodni postopek.

Če predpostavimo, da je sodobni čas doba ukvarjanja z našo osebnostjo oziroma »samoizpopolnjevanja«, ali bi lahko rekli, da je v avtoritetnem smislu najbolj uspešen učitelj tisti z najboljšo »karizmo«, ki najbolj privlači v tem smislu, da je zanimiv za dijake? Je to rešitev za avtoriteto učitelja?

Karizma je zelo sporen pojem. Karizma kot koncept sicer nastane na področju teologije in pomeni ravno nasprotno laičnemu razumevanju. Karizma ni nekaj, kar si jaz zaslužim s svojimi kvalitetai, ampak je nekaj, kar jaz posedujem po svoji naravi oziroma božanski volji.

Saj tako sem mislila.

Ko Weber uvede pojem karizmatične avtoritete v sociologijo, se totalno zaplete, ker mora uvesti poleg karizme učitelja še karizmo institucije, in, kratka, potem zadeva popolnoma spolzi. Bolje je govoriti o tem, da lahko avtoriteta učitelja sloni na osebnostni moči učitelja kot takšnega. Ta osebnostna moč, to si pa spet lahko predstavljamo zelo različno, lahko je to nekdo, ki je spreten v odnosih, ki uporablja raznorazne »finte«, s katerimi emocionalno pritegne poslušalce. Lahko je to nekdo, ki je sam velik strokovnjak, ki ima željo posredovati znanje ...

Če pogledamo dijake, ki so še bolj nagnjeni k temu, da občudujejo, da imajo svoje »idole«, ker tudi sami še dozorevajo oziroma »se iščejo«, se mi je zdelo, da bi bil to pri njih najbolj uspešen način vzpostavljanja avtoritete. Da spoštujejo nekoga, ki je zanimiv, zabaven, ne pa samo strog ...

Jaz ne bi rekel, da je to na dolgi rok konstrukt, ki deluje. Ker, če izhajaš iz individualnih trenutkov oziroma trenutnih potreb poslušalca, potem se mu boš slej kot prej zameril. Bolj kot mu boš na eni strani ustregel, boš na neki točki prišel do trenutka, ko boš tudi v njegovo korist moral poseči po neki omejitvi. Ker so potrebe same po sebi protislovne, kot vemo, še posebej znotraj teh dveh kompleksov, ki izhajajo na eni strani iz teh socialnih potreb po sprejetosti, varnosti, na drugi strani pa teh potreb, ki nas silijo stran od teh vezi, pravzaprav direktno iz potreb ti ne moreš izgraditi neko konsistentno držo. Se pravi, da če si služabnik potreb ali sebe ali nekoga drugega, boš slej kot prej zapadel v konfliktnost, ker so potrebe same konfliktno. Tisto, kar se recimo da pokazati v zvezi z avtoritetami in mladinskimi gibanji (v mladinskih gibanjih se »skristalizira« ta specifičen odnos mladih do odraslih, do njihove kulture), je dejstvo, da mladi pravzaprav ne zavračajo avtoritete kot take. Zavračajo pa določen tip avtoritet. V Sloveniji je prvi to študijo delal Gogala v tridesetih letih. On je bil tudi sam takrat pripadnik križarjev, ki so bili po vseh kategorijah tipični pripadniki mladinskega gibanja. Ugotovil je, da mladi iščejo pač neke voditelje, ki pa od njih ne zahtevajo, da jim verjamejo na besedo oziroma da sledijo njihovim naukom, ampak jim dajejo pač določene nasvete in jih na nek način usmerjajo v to, da rešitve iščejo sami in jih tudi preverjajo.

Pa to naj bi bilo tipično prav za slovenski prostor?

Ne, ne, slovenska mladina je bila popolnoma enaka kot nemška in avstrijska. Recimo, v dvajsetih letih, ko se je to gibanje pri nas pojavilo (krog okrog Kocbeka), so enega takšnega voditelja prepoznali v Romanu Guardiniju, ki je deloval v Nemčiji. Se pravi, ne gre za slovensko specifiko.

Mislila sem na specifiko ljudi, ne da so za idola izbrali Nemca.

Ne, ne, mislim, da je to kar splošni trend. Saj tudi kasneje so v teh gibanjih ves čas iskali neke vzore, neke osebe, ki si jih postavljajo kot ideale, ki jim sledijo, ne.

Če gledamo na učiteljsko vlogo oziroma avtoriteto, specifično v srednji šoli, lahko rečemo, da je za vzgojne učinke že prepozno in da je avtoriteta pomembna samo zaradi nekakšnega vzdrževanja discipline?

To nikakor ni res, ne. Seveda, če vzameš vzgojo v tistem najožjem pomenu besede, kot velevajo mnoge teorije, kot pač tisto disciplino, s katero je treba že v najzgodnejšem obdobju vzpostaviti neke vzorce vedenja, neke skripte, ja, potem lahko rečeš, seveda. Psihoanalitiki bodo rekli, tam nekje do rešitve Odjipovega kompleksa se vse pomembno zgodi, naprej je vzgoja samo še pravzaprav polnjenje te posode nadjazovske s konkretizacijo družbenih norm. Ampak če gledamo na vzgojo kot na vse tisto, kar nam pomaga pri razvoju lastne identitete (če pogledamo teorije identitetnega razvoja), vidimo, da se človek oblikuje skozi celo življenje. In tudi skozi celo življenje prehaja skozi določena kritična obdobja, ki jih mora na nek način presegati, to seveda ne pomeni, da takšna institucionalna vzgoja ali pa vzgoja, kjer imaš strogo ločeno pozicijo tistega, ki vzgaja, in tistega, ki je vzgajan, da se nadaljuje, ampak v resnici skozi celo življenje na nek način išče opore za svoje odločitve, včasih mu jih družba posreduje, včasih mu jih posreduje institucionalno okolje, včasih pač izbira naključno sam. Iz medijev in tako dalje. Tako da, potreba po nečem takem obstaja ves čas. Tudi pri tistih najbolj kritičnih posameznikih. Če recimo delaš na področju znanosti ali ustvarjanja, si na nek način ves čas v komunikaciji s pomembnimi avtorji, da se z njimi primerjaš, da iščeš razpoke, da se od njih distanciraš in tako dalje. Vzpostavljanje distance do pomembne osebe ne pomeni zanikanja avtoritete. Pomeni ravno potrditev avtoritete. To je recimo med prvimi opredelil Richard Sennett.

Gledano zelo laično, ko spremljamo medije in tako, se zdi, da gledamo na učiteljevo vlogo v preteklosti zelo romantično, češ, »včasih so imeli učitelji veljavo, včasih so jih spoštovali«, zdaj pa je mladina neotesana, tako, da kaj takšnega ni mogoče. Imajo takšne predpostavke sploh kak smisel v praksi? Se ni od nekdaj gledalo na pretekle čase kot boljše od današnjega?

Odgovor ni čisto enoznačen. Če gledamo na to, kako so odrasli gledali na svojo pedagoško vlogo, potem to jamranje o »preteklih, boljših časih« sega v antiko. Že v antiki se začne to jamranje, da so prejšnje generacije lažje vzgajale kot nove. Tako da, praviloma je slikanje te romantične preteklosti dejansko mit, ki se obnavlja skozi celo zgodovino, tudi pri konkretnih rešitvah. Češ, dokler je obstajala klasična družina, klasična patriarhalnost, hierarhija in avtoriteta, do takrat je tudi šola bistveno lažje funkcionirala. Ko se sesuje, ta stvar ne deluje več, a ne. Ampak te patriarhalne družine, tako, kot je naslikana, kot tista idealna, ki pripravi

otroka na to, da bo v šoli spoštoval učitelja, nikoli ni obstajala. To so pravzaprav dejansko neki konstrukti o nečem, ki nastanejo posthumno. Ko se slika pravzaprav neka preteklost, ne pa v času, ko je ta stvar obstajala. Po drugi strani, seveda, je pa kup dokazov, da je ugled, ne, spoštovanje do recimo družbenih institucij in do učitelja kot enega izmed nosilcev teh družbenih institucij v upadanju. To je pa drugo dejstvo, ki ga ne gre zanikati. To se dogaja praktično, vsaj dokumentirano, od začetka 20. stoletja. Procesi modernizacije se začnejo, tudi procesi rahljanja teh vezi.

Je to tako tudi, ker je dostopnost informacij tako večja, da učitelj ni več tisti, ki nam ekskluzivno posreduje te informacije?

Tudi zato, čeprav je to razlog, ki pride v veljavo bistveno kasneje. Informacijska revolucija je kasnejšega izvora. Na začetku so tu drugi razlogi.

Mislila sem v tem smislu, da se vse, kar učitelj pove, vsak pravzaprav lahko nauči prek spleta v pol ure.

To je pomemben dejavnik, seveda.

Hitro ga zalotijo, če se kaj zmoti.

Ja, ampak v tej situaciji, je pravzaprav tisto, kar avtoriteto spodkoplje, ne to, da se je zmotil, ampak to, da poskuša to na nek način prikriti. Če ima učitelj osebno moč, mu ni noben problem povedati, da na neko vprašanje tisti trenutek nima odgovora. S tem ne bo izgubil ugleda. Ugled bo izgubil, če se bo delal vsevednega in poizkušal vztrajati na nečem, kar pravzaprav ni ..., je pa, seveda, tisto, kar recimo povzroči ta kritika avtoritarnosti kot koncepta, potem spremembe v družinski vzgoji, nastop človekovih pravic, otrokovih pravic, te dejansko povzročijo, kot sva rekla, ta pravna regulacija, recimo družbenih institucij v imenu človekovih pravic ... To dejansko povzroči to, da v teh klasičnih oblikah avtoriteta učiteljev ni več možna. In vsi ti dejavniki, ki sem jih zdajle omenjal, pravzaprav ne nastanejo znotraj šole ali pa znotraj šolske pedagogike, ampak zunaj nje. Problem je v tem, da se pravzaprav šolska pedagogika kot taka prepočasi odzove na kulturno-civilizacijske spremembe, v tem je težava. Poskušajo najprej vztrajati na tistih klasičnih pozicijah, ta stvar ne deluje. Lahko dobiš avtoriteto s tem da fasciniraš, da ugajaš, ta stvar v šolskem okolju pravzaprav ne deluje. V končni fazi si tam in veš, da si tam, zato da na nekih zahtevah vztrajaš, po drugi strani, seveda, tudi ta prenova te navezanosti na avtoriteto, ki lahko relativno uspešno deluje med otrokom in materinsko figuro v družini, za učitelja ni mogoča

(to se tudi da pokazati). Se pravi, to so oblike iskanja neke avtoritete, ki so jih kulturno-civilizacijske spremembe povozile. Težava je v tem, da zamujamo z iskanjem takšnih form avtoritete, ki bi v tem prostoru lahko uspešno delovale.

Če rečemo, da pri sodobni vzgoji sodeluje obsežno število akterjev, posebej v šolskem sistemu (pred kratkim je bila v Šolskih razgledih objavljena razpredelnica, kdo vse vpliva na učiteljevo delo – akterjev je res ogromno), je doseganje učiteljeve avtonomnosti sploh še realna možnost? Oziroma je sploh komu v interesu (razen pač učiteljem), da bi jo sploh vzpostavili?

Vprašanje učiteljeve avtonomnosti je zelo nedefinirano. Kaj v resnici sploh pomeni? Avtonomija ni niti jasno definirana v nekih formalnih pravilih delovanja šole in vloge, ki jo ima učitelj, niti v teoretičnih razpravah. V osnovi je jedro ideje avtonomije v evropskem prostoru to, da si sam na nek način svoj zakonodajalec. Da deluješ v okviru družbenih pravil, v kolikor so ta legitimna in pravična. Če tega ne moreš narediti, je bolje, da zamenjaš poklic oziroma da s svojimi problemi, strokovnimi, vplivaš na to v nekem demokratičnem okolju, da lahko uveljaviš svoje predstave. Ampak ko pride do odločitve o tem, kaj je normirano, kaj je pravilno, se moraš tega brezpogojno držati. Se pravi, avtonomija je koncept, ki predpostavlja tudi striktno odgovornost do tistih pravil, ki jih sami spoznamo kot v racionalnem smislu sprejemljiva. V kakšni meri je danes učitelj avtonomen, zagotovo pravzaprav mora biti učitelj v veliki meri neodvisen recimo od raznoraznih medijskih sporočil. Način, kako mediji naslavljajo mladostnika, je drugačen od načina, kako naj bi ga naslavljala šola. Ti ne moreš zavarovati vseh teh sporočil, ki jih mladostnih pridobiva, zelo težko je pa tem sporočilom konkurirati. Zato je v pedagogiki dolgo časa znano dejstvo, da šola ne more vztrajati na nekih pravilih, normah, ki so v popolnem nasprotju recimo s tistimi, ki so uveljavljeni v neki širši družbi. To je dejstvo. Ne moreš se iti državljske vzgoje v šoli z zagovarjanjem nekih načel, ki jih parlament v državi ne spoštuje. Oziroma na nek način se greš, ampak si neuspešen. Tako da, to konkuriranje z različnimi vplivi je ena izmed stvari, ki ustvarja nove težave, ampak takšna je realnost. Šola nikoli ni bila edini vzvod vplivanja na stališča in prepričanja posameznikov. Vedno je konkurirala drugim. Nekaj časa sta si bili v nekem duelu dve instituciji, ki sta imele tudi formalne pristojnosti, cerkev in šola, postopoma pa se tem institucijam pridružujejo druge.

Po Kantu so adolescenti že razumska bitja, sposobna sprejemati racionalno avtoriteto.

To v sodobnem času sploh še velja glede na vsesplošno podaljševanje otroštva?

Jaz bi obrnil vprašanje, ali to v resnici velja tudi v Kantovem času? Kje je ta meja, ko je posameznik sposoben razumeti pravila. In drugo vprašanje, ali je človek res tako racionalno bitje, da dela tisto, za kar meni, da je v racionalnem smislu ustrezno? Marsikdaj delamo nekaj, kar je iracionalno, čeprav vemo, da je iracionalno. Se pravi, da motiv za podreditev pravilu primarno nikakor ni razumevanje tega pravila. Tu delujejo marsikakšni drugi mehanizmi, seveda, če pa gledamo na to drugo vprašanje, kdaj je posameznik sposoben razumeti logiko neke norme, so pa tudi odgovori danes bistveno drugačni, kot so bili v času Kanta. Recimo, dejstvo, da sem z dejanjem povzročil neposredno škodo ali bolečino neki drugi osebi ali pa okolici, v kateri delujem, je sposoben otrok praviloma razumeti tam med tretjim in četrtem letom starosti (normalno razvit). Dejstvo, da je neka družbeno-konvencionalna norma nekaj, kar je otroku dolgoročno v korist, čeprav, če jo krši, v tistem trenutku ne vidiš škodljivih posledic svojega dejanja, je pa v čisto drugem registru. Se pravi, sprejetje takih pravil kot smiselnih sega v bistveno kasnejše obdobje. Otrok taka pravila doživlja kot neke pritiske okolice, ki posegajo v območje njegovih individualnih izbir, in bistveno težje ga je prepričati v to, da je upoštevanje teh pravil smiselno. Čeprav, v šoli takšna pravila morajo obstajati. Takšno, konvencionalno pravilo je na primer, da vlagaš nek trud v učenje. Brez tega sploh ne moreš funkcionirati. Je pa problem, da v šoli obstaja cel kup normativov, pravil, ki ščitijo institucijo z nekimi dogovori, konvencijami, ki so z vidika učenca, seveda, upravičeno postavljeni pod vprašaj. Zakaj naj bi sledil temu pravilu, če v tem, da mu ne sledim, nikomur ne škodim. Ne samemu sebi, ne drugi osebi. In tisto, kar danes pogrešamo, je uvid v to, da z obrambo moralnih pravil, se pravi tistih, ki preprečujejo, da naredim neko neposredno škodo, ne rabim drugega, kot da striktno pravzaprav pokažem otroku, mladostniku ali pa odrasli osebi, da se to ne dela, ker so posledice tega dejanja takšne in takšne. Za obrambo konvencionalnih pravil pa rabim bistveno drugačno in močnejšo logiko. Moram vas v to prepričati z raznoraznimi argumenti s področja etike. Tu je vloga, seveda, bistveno težavnejša. Ampak, če ga jaz ne morem prepričati v upravičenost teh pravil, potem pristanem na to, da so ta pravila uveljavljena zaradi moči institucije in njenih pravilnikov. Ta moč pa je zelo relativna. Še posebej, če me starši podpirajo pri tem upor, kar pomeni, da brez nekega principa sprejemanja dogovorov med glavnimi akterji zelo težko uveljaviš tak tip konvencionalnih pravil. Tu pa so ključni, seveda, pedagoški delavci, učenci – dijaki in pa tudi njihovi starši.

Kako pa vpeljati to razumsko avtoriteto pri osebah, ki so brez osnovne podlage, brez osnovne avtoritete, kar je posledica permisivne vzgoje?

Mislim, da je vprašanje napačno postavljeno. Verjetno je patološki narcis oseba, ki je najbolj odvisna od zunanjih potrditev. Ta odvisnost je znak, da lahko okolje zlahka vzpostavi cel kup avtoritet in v potrošniški sferi, ki štarta ravno na ta tip želje po hipnem zadovoljevanju narcisističnih užitkov, je to popolnoma znano. Kdaj je imela ekonomska propaganda večjo moč, kot jo ima danes? Se pravi, da je teza, da gre za osebo, ki ne spoštuje drugih avtoritet, popolnoma napačna. Te avtoritete so popolnoma v drugih registrih, na teh registrih šola zelo težko stoji. Fascinirati otroke, mladostnike, šolske avtoritete? Na tak način ni možno voditi. Potrebno je vzpostaviti druge mehanizme. Z narcisistično osebo je problem, ker nima nobenega substencialnega odnosa do družbenih norm, posebej ne do konvencionalnih pravil. Marsikdaj pa ima tudi okrnjen odnos do moralnih norm, ker jo prizadetost druge osebe, če ni zanjo pomembna, kaj dosti ne vznemiri. Zato je na nek način pri njej potrebno doseči, da vsaj do teh elementarnih pravil sobivanja vzpostavi tak odnos. Zdaj, kako to doseči, je drugo vprašanje. Tisto, kjer jaz vidim rešitev, je, da gre vendarle za osebe, ki so od tega, da so sprejete v socialnem okolju, posebej med vrstniki, zelo odvisne. Če te osebe iz socialnega okolja konstantno dobivajo signal, da bi lahko bile sprejete, če bi se držale določenih stvari, ki so izrazito moteče, da takšna argumentacija pri njih zaleže. Res je pa tudi nekaj, a ne, da je diagnoza narcisizma kot nekega splošnega stanja v znanstvenem smislu popolnoma napačna. Raziskave, ki so jih na to temo opravljali v devetdesetih letih, so pokazale, da konec osemdesetih let pomeni tudi zaton klasične narcisistične orientacije. To, da mladi danes niso narcisistično orientirani, kažejo njihove vrednotne preference. Zagovarjajo vrednote, kot so prijateljstvo, ljubezen, družina, na prvem mestu.

A ni to spet neka družbeno všečna kategorija na papirju, ki je promovirana tudi znotraj potrošniške kulture (v oglasih itd.)?

Misliš, da so mediji sproducirali te vrednote ali so mediji uspešni zaradi tega, ker participirajo in izkoristijo vrednote, ki so v nekem prostoru, zato, da imajo večji vpliv? Mislim, da je moč medijev ravno v tem, da znajo zelo spretno detektirati, kaj se dogaja z vrednotnimi preferencami, da pa te preference potem napolnijo z vsebinami, ki so njim v korist. Strinjal bi se, da ne vemo natančno, kakšne predstave o prijateljstvu, ljubezni, družini imajo tisti, ki zagovarjajo te vrednote. To je res veliko vprašanje. Raziskave javnega mnenja, seveda, ne gredo tako globoko.

Kakšne so prednosti in slabosti tako imenovane »avtoritete pravil« v družbi oziroma v šoli?

Avtoriteta pravil je za delovanje družbene institucije nuja. Nobena institucija, konec koncev tudi družina, ne more delovati popolnoma brez pravil. Ni nujno, da so ta pravila popolnoma formalizirana, napisana, predpisana, nabita na tablo, ampak dejstvo je, da neka pravila, ki urejajo neke odnose, obstajajo. Se pravi, institucija, ki ni sposobna ustvarjati in ohranjati teh pravil na način, da jih vsaj velika večina spoštuje, je v velikih težavah. To je znano že več kot sto let in ravno na to upadanje možnosti, da bi institucije regulirale življenje s pomočjo pravil, je opozoril Durkheim s konceptom družbene anomalije. Zdaj, kaj narediti, da bodo ta pravila postavljena tako, da bodo zagotavljala uspešno delovanje institucije, hkrati pa omogočala, da jim legitimiteto dodelijo člani te institucije (osnoven princip demokratičnosti), to je pravo, ključno vprašanje. Mislim, da smo s tem, ko pravila zgolj formaliziramo, ko naredimo postopke za zaščito pravil, pravzaprav po analogiji sodnega postopka, ne sprašujemo pa se, zakaj so ta pravila tako pogosto kršena, kako jih doživljajo tisti, ki jih zadevajo, naredili veliko napako. Tu bi se ponovno vrnil nazaj, da je treba pravila diferencirati. Da je treba na nek način vzpostaviti jasno razliko med pravili, ki so zavezujoča, kjer ni pogajanj, ki pa jih hkrati lahko vsak posameznik začuti, zakaj so zavezujoča. Če prepoveš nasilje na način, da pri vsaki obliki nasilja jasno predstaviš posledice tega dejanja, ki jih vsak razume kot napačne, je to ena stvar. Ne moreš pa na tak način uveljaviti konvencionalnih pravil. Pedagogi poznamo v celem dvajsetem stoletju, od dvajsetih let naprej, pedagoške eksperimente, ki so pravzaprav stavili ravno na to, da so šole poskušale ta konvencionalna pravila postaviti v procesu nekih skupnih dogovorov, se pravi v konsenzu večine, učiteljev in učencev. In tega niso delali samo permisivci, da ne bo pomote. To je osnovni princip demokratičnega vodenja šole.

Kako pa gledate na »feminizacijo« učiteljskega poklica v smislu, da je lik »očetovskega« avtoritarnega učitelja zamenjal lik »nežne in popustljive« predojdipovske mame (v smislu, da se je poklic tudi dejansko počasi feminiziral)?

Ti dve stvari bi razstavil. Feminizacija je na eni strani označevala upadanje družbenega ugleda določenega poklica, vedno in povsod ali pa skoraj vedno in skoraj povsod, in upadanje družbenega ugleda šoli definitivno povzroča velike težave. Edini svetli zgled, kjer zadeva deluje, so države, kjer ima učiteljski poklic še vedno visoko družbeno veljavo, to je na primer Finska. Finska šola se po svojih strukturnih in drugih značilnostih nič kaj bistveno ne razlikuje od šolskih sistemov drugod po Evropi, a dosega relativno visoke, kvalitetne rezultate. Eden ključnih razlogov je ta, da je učitelj tam pravzaprav cenjen. In s strani staršev

in s strani učencev oziroma dijakov. Kar pa se tiče spolne delitve vlog in težav, ki jih povzroča v vzgoji, to, seveda, je za razmisliti. A ne v smislu klasične delitve moške in ženske vloge, ker ta delitev v družbenem okolju že zdavnaj ne deluje. Vprašanje, če je sploh kdaj v tej čisti obliki delovala. Ampak dejstvo je, seveda, da za uspešno socializacijo tako fantki kot punčke potrebujejo zgled tako svojega kot nasprotnega spola.

Kaj pa koncept permisivne vzgoje? Je to ponesrečen projekt z izvorno dobrim namenom ali je skrbno načrtovan v smislu zarote zaradi dobičkonosnih posledic zaradi posledičnega razvoja potrošniške kulture?

Mislim, da oboje. Najprej bi rad povedal, da je ta splošna oznaka »permisivna vzgoja« zelo zavajajoča. Tisto, kar trpamo pod permisivno vzgojo, je kombinacija relativno različnih stilov vzgoje, tako v družini kot v instituciji. Govorimo vsaj o dveh ekstremih, ki se izključujeta. Na eni strani imamo tako imenovano vse dopuščajočo vzgojo, kjer imamo zelo malo vzgojnih zahtev in tudi zelo malo ali nič čustvene podpore, na drugi strani imamo to preveč zaščitniško vzgojo, kjer je čustvene podpore ogromno, pravil pa tudi malo. Ta dva vzgojna sloga nimata pravzaprav ne po obliki ne po tipičnih učinkih pravzaprav nič skupnega. Kako je nastala, to je pa, seveda, dolga zgodba. Teoretski konstrukti, na katerih je nastala, potem sploh ideja neke protektivne vzgoje ali kot danes veliko govorimo o »preventivni vzgoji«, se pravi, kaj narediti vnaprej, da otrok ne bi zabredel v težave, in tako dalje, to se pripisuje Rousseauju. Ampak on sam je v tej svoji pedagoški fikciji ugotovil, da bi ta vzgoja verjetno pripeljala do problematičnih učinkov. Se pravi, da sam kot teoretik, ki je izumil te mehanizme, ni pristajal na njih, on jih zavrže. Jasno pokaže, da bi se človek, vzgajan pot teh principih, razvil v nekakšno človeško kreaturo, popolnega podložnika, in je to zapisal v knjigi, ampak večina, ki se je zgledovala po Rousseauju, tega obsežnega dela ni brala v celoti. V začetku dvajsetega stoletja programski teksti, ki temeljijo na kritiki takratne kulture in vzgoje, izhajajo iz Rousseaujanske predstave otroka, ki potrebuje čustveno oporo in je po naravi nagnjen k dobremu, zato ga ne rabimo ne kaznovati ne omejevati in tako dalje. Šlo je za neko predvidevanje brez pametne osnove. Ampak to je bilo zgolj v literaturi. Tisto, kar je pomagalo vzpostaviti premik v smeri permisivnosti, sta dva ključna dogodka. To sta zgroženost nad totalitarizmi (fašizmom in nacizmom) v tridesetih letih in pa po drugi svetovni vojni nastanek človekovih pravic in ta, pravzaprav analiza avtoritarne osebnosti, v kateri avtorji zelo jasno vzpostavijo, da je potrebno okrepiti moment čustvene opore in klasično obliko avtoritete postaviti pod velik vprašaj. Ampak praktičen učinek na spremembo vzgojnega stila v družini je povzročil bistveno večji kot ta študija, ki ima tisoč strani in je nihče ni bral, Benjamin

Spock, pediater, s svojim priročnikom za starše. Ne moremo reči, da je pedagoška stroka tista, ki je lansirala ideje o vzgojnem slogu v družini po drugi svetovni vojni. To, da pa konec petdesetih let industrija zlorabi spremembo v vrednotni preferenci zato, da jo okrepi, da se naslavlja na tisto, kar mladi doživljajo kot svoje vrednote, pa mislim, da je v veliki meri stvar preračunljivosti. Težko bi rekel, da gre za napako. To, kar od Marquesseja naprej izpostavljajo, da gre za nove ekonomske razmere, konec koncev tudi za nove potrebe družbe, da napreduje v tem ekonomskem smislu, jaz mislim, da je to stvar uvidov v to, kaj družba rabi za ekonomski napredek, kako to doseči tudi s pomočjo javnih medijev.

Kot rešitev, ki naj bi premostila slabosti med permisivno in avtoritarno vzgojo, se ponuja koncept demokratične avtoritativne vzgoje, ki naj bi načela delovanja oziroma pravila posredovala nevsiljivo, vendar vztrajno. Kako se učinki kažejo v praksi?

Nisem pristaš te teze. Verjamem, da je opozarjanje na ta avtoritativno-asertivni stil, katerega glavna avtorica je Diane Baumring, nek zelo velik približek dejanskemu stanju. Zdaj, značilnost te vzgoje naj bi bilo veliko čustvene opore, pa tudi zelo jasno postavljena pravila, ki so tudi jasno utemeljena, so pomembna, ko gre za uveljavljanje konvencionalnih pravil. Ko pa gre za uveljavljanje teh najbolj elementarnih moralnih pravil, pa sam stavim na tako imenovani induktivni vzgojni pristop, ki ne vztraja na racionalnih utemeljitvah in pogajanjih, ampak vztraja na tem, da otrok prevzame odgovornost za posledice svojega ravnanja, ki je škodljivo. In to, vsaj na začetku, predvsem sloni na pri otroku prepoznanih prvih socialnih emocijah. Otroku, ki vidi, da je s svojim dejanjem nekomu prizadejal bolečino, če je to njemu bližnja oseba, do te bolečine ni ravnodušen. Ta bolečina tudi njega spravi v stisko in zaradi te stiske je on pripravljen popraviti napako. Ta tip stiske ne temelji na moralki, zakaj se ne tepemo, ampak temelji zgolj na tem, da odrasli jasno pokaže, da to dejanje ni primerno, s tem da otroka prisili, da je pozoren na posledice svojega početja.

Kaj mora pa narediti?

Ja, »poglej, kaj si naredil s svojim dejanjem«. Otroku bi najraje glavo zakopal v pesek, in avtoriteta odraslega je, da usmeri pozornost na položaj žrtve. Ko se zgodi ta emocionalni distress v storilcu, ta pripravljenost ...

Kaj pa če ne naredi nič slabega, ali se samo tako lahko nauči?

Samo v tej situaciji gre za moralno normo in za kršitev moralne norme. Dejanja, ki sama po sebi ne povzročajo neposredne škode, so vprašanje legalnosti, ne pa moralnosti.

Kaj pa na primer vrednota, da se je treba učiti, kako pa to vzpostavimo?

Te vrednote na tak način ne moreš posredovati.

Kako pa potem posredujemo takšne vrednote?

Te vrednote se podpirajo z zgledi, s situacijami, ko me je znanje pripeljalo do dobre rešitve, do nečesa, kar mi pomeni, in tako dalje. Tu je pač nek drug register možnih ravnanj. Konec koncev s tem, da otroku pokažemo, da je znanost lahko vesela, zanimiva, prepričljiva, da ga postavimo v situacije, ki ga s čutnimi vtisi zintrigirajo, jih ne more razumeti, da mu ponudimo orodja, s katerimi lahko pride do rešitve. Vse to je tisto, kar omogoča motivacijo za poučevanje, a ne. Ampak tisto, kar sem želel povedati, je, da je položaj učitelja kot avtoritete v teh dveh situacijah različen. Recimo, tipičen primer učiteljske vloge v situaciji konflikta, ki je povzročil moralno škodo, se najde znotraj vloge mediatorja. Mediator ne moralizira, ne obsoja vedenj, ampak zgolj sooči perspektive v situaciji med storilcem in žrtvijo na način, da onadva sama uvidita, zakaj je bilo neko dejanje nesprejemljivo. Na nek način je mediator šolan za to, da omeji svojo avtoriteto v tem epistemološkem smislu. On ni tista oseba, ki ocenjuje, daje sodbe, on ni sodnik, se pravi, da je v epistemološkem smislu v indukciji avtoriteta učitelja lahko bistveno bolj omejena in otrok preko čutnih zaznav sam uvidi pomen moralnega pravila, kar je za nadaljnji razvoj v smeri avtonomije izjemno pomembno. To je eden izmed načinov, kako sam omejujem svojo avtoriteto. Ko gre za konvencijo, je zgodba druga. Moram se nasloniti na moč svojih argumentov in predstaviti moč argumentov tistega na drugi strani. Pride do tega, da ga uspem prepričati v smiselnost obstoja določenih pravil. Tu je moja vloga avtoritete. Bolj aktivna, da tako rečem, ampak še vedno sem pravzaprav omejil svojo vlogo v tem, da od otroka ne zahtevam, da dela to, kar jaz rečem, da je prav, ampak da se podredi racionalni argumentaciji. To so te primeri samoomejevanja avtoritete kot podpora razvoja v smeri avtonomije. In, ne nazadnje tisto, kar tudi recimo avtorji teorije socialnih domen opozarjajo, upori otrok mladostnikov zoper pravila so nujna sestavina odraščanja v smeri samostojnosti. Ti niso znanilci nekega defekta, neke patologije. Psihoanalitiki celo trdijo, da je edina prava avtoriteta, ki podpira avtonomijo, tista klasična apostolska, »ker jaz tako rečem«, ker ta avtoriteta v resnici vzbudi željo po upor. To je njihova argumentacija. Ko potreba naleti na družbeno zahtevo ali normo, ki preprečuje njihovo hipno zadovoljitev, se rodi, po Lacanu, želja. Želja po izpolnitvi te potrebe, želja po upor tej omejitvi in tako dalje. In gre za to negativno logiko, bolj kot zatiram, večja je možnost, da se boš zatiranju uprl. Ta logika naj bi delovala tudi znotraj vzgoje. Jaz v to zelo dvomim.

Dvomite?

Seveda. Če bi bilo samo to res, potem ne bi rabili pedagogike kot vede in še marsičesa drugega ne. Stvar bi bila banalno preprosta. Konec koncev, tragedije v zvezi s totalitaristi nas svarijo, da kljub temu, da huda represija sproži odpor, vendarle zelo pogosto nastanejo družbene situacije, v katerih večina zelo dolgo časa trpi hude torture, še posebej, če je sistem zadosti spreten, da zamaskira notranjega sovražnika in da ga prepozna v zunanjem. Da s kulturo strahu pred nekim tujcem, ki zaide v moje pravice, in tako dalje, ne, pravzaprav sprožiš pokorščino.

Razširjen stereotip je, da se konflikti in nasilje pojavljajo v tako imenovanih »težavnih šolah«, se pravi v nekaterih srednjih šolah, ki se nahajajo v okolju tako imenovanih nižjih slojev, kjer je neredko prisotna revščina, učenci imajo manj motivacije za učenje, imajo nižji »socialni kapital«. Je to realna ocena ali predstavlja nevarno posploševanje in stigmatizacijo?

Jaz bom takole rekel. Obstajajo določeni primeri, s katerimi bi lahko to tezo podprl, pa tudi taki, s katerimi bi jo popolnoma zanikal. Če dam pozitivni primer: recimo, da vendarle podružnične šole obiskujejo praviloma otroci z nekoliko nižjih slojev kot mestne šole (čeprav ta socialna diferenciacija ni več tako jasna in ni več tako očitna), ampak vzgojni režimi v podružničnih šolah delujejo bistveno bolj kompaktno in uspešno kot kje drugje, stopnja nasilja v teh majhnih šolah je bistveno nižja – se pravi, da to zanika ta stereotip. Če po drugi strani pogledamo recimo na neki višji stopnji srednje in poklicne strokovne šole in jih primerjamo recimo z okoljem teh splošnih gimnazij. V srednjih poklicnih šolah je situacija bolj resna, bistveno bolj kot v večini splošnih gimnazij. Zakaj je to tako, tu je verjetno več razlogov. Tja že tako ali tako pridejo učenci, ki so že v osnovni šoli izoblikovali bistveno bolj negativen odnos do šole na splošno. Tam se znajde cel kup problemov, ki so povezani z medkulturnimi napetostmi, ki jih šole ne znajo reševati, ne nazadnje se tam pojavi ta negativistični odnos učiteljev do teh učencev kot nesposobnežev, potencialnih brezposelnežev, iz tistega družbenega sloja, ki nam bo delal težave, in govorimo o tej samoizpopolnjujoči se prerokbi. Zagotovo je pravzaprav uspešnost šolske socializacije socialno-ekonomski položaj najbolj gotov napovednik, se pravi, nižji kot je, več bo težav tako pri vzgoji kot pri izobraževanju. Zato se, seveda, na eni strani urejene družbe trudijo, da bi zmanjšale to negativno vlogo socialno-ekonomskega položaja. Imajo tudi te tako imenovane kompenzacijske programe, kjer se poskuša otroke iz takih družin čim prej vključiti že v vrtnice, v šole in jim potem z nekimi dejavnostmi skušajo dvigniti ta »socialni kapital«, kot si rekla.

Ti programi so v veliki meri usmerjeni v smer asimilacije in imajo kar precej protislovne učinke. Zdaj, kaj narediti za zmanjševanje nasilja, to je drugo vprašanje. Prvo kot prvo, tukaj ne upoštevajo dejstva, da vsi ti zunanji vedenjski znaki neke subkulture, ki izražajo neko stopnjo agresivnosti, še niso znak nasilja. To, da se eden pozdravi tako, da se močno lopne po hrbtu, ne pomeni, da je to že neka nasilna gesta. Tako da, tu sami že veliko dramatiziramo.

Pa saj so tudi posnetki na internetu, kako se tepejo pred šolo ...

Dobro, ampak, če bi ti živila v nekem okolju, kjer si želiš zagotoviti sprejetost v okolju, in bi bila neka klofuta znak tega, da si sprejeta, kako bi jo doživljala? Po tisti majhni fizični bolečini, ki jo doživljaš, ali po tem, da si del neke sredine?

Tisti posnetki niso bili takšni, šlo je za dejansko poniževanje, se je skupina spravila na posameznika ...

To je pa druga stvar. Ampak določene stopnje poniževanja so posledica pravzaprav nekih ritualnih praks, ki nastajajo v totalitarnih institucijah. To je en tak vidik nasilja, ki ga, seveda, v šoli ne smeš tolerirati, ampak dejstvo je, da to nasilje, recimo sprejem novinca – brutalen, več govori o instituciji kot pa o agresivni naravi učencev, ki so vanjo vključeni.

Bi lahko rekli, da je nasilje prisotno na vseh šolah, a morda v različni obliki, morda v obliki psihičnega nasilja, recimo na »elitnih« gimnazijah?

Kar precej resnice je v tem, še posebej recimo neki znaki kažejo, da pri spolnih razlikah, da se to da ugotavljati, da med dekleti ni nič manj, še celo več nasilja kot med dečki, samo, da so ti registri nasilja drugačni. Ampak, seveda, dejstvo je, da se z nasiljem srečujemo. Raznorazne žalitve, ki potekajo preko teh socialnih omrežij, recimo, to so brutalne zgodbe, ki pripeljejo do bistveno bolj brutalnih posledic kot »klofanja« med sebi enakimi, ki je znak tega, kdo je večji »jack« v skupini, čeprav tudi tisti, ki je manjši »jack«, je še vedno sprejet. To so pravzaprav bistveno manj problematične oblike nasilja. Ampak dejstvo je, da je nasilne prakse treba prepoznavati, obsoditi, vedno jih v enem okolju označiti kot neprimerne, ne glede na to, za kakšne gre. Treba se je naučiti razbirati, kaj neko nasilje pomeni in kako se na njega odzivati.

Veliko jih pravi, da bi morali v sodobni demokratični družbi stremeti k »okoljski etiki«, se pravi, da bi morali za najvišje vrednote postaviti kompromis, strpnost, sposobnost dogovarjanja. So te vrednote smiselne, resnične ali so le zaželeni, deklarativni. Sebe verjetno noben ne označuje za nestrpnega, pa to še ne pomeni, da ni?

O tem potekajo zelo resne debate trenutno v stroki. Kar se tiče same vrednote strpnosti, bi opozoril na prevod dela Anne Galeotti »O toleranci«, ki pokaže, da se je v tej klasični obliki strpnost kot vrednota, ki nastane v razsvetljenstvu, v bistvu izčrpala in da terja temeljite premisleke. O strpnosti tam, kjer govorimo o ustavno zajamčenih pravicah, ni smiselno več govoriti. Se pravi, družba se je na nek način humanizirala s tem, da posamezniku ponuja bolj trdna orodja za to, da se bori za svoje pravice. Strpnost je vrednota, ki se mora uveljaviti tam, kjer s formalnimi pristopi ne moreš braniti svojih pravic. V glavnem je to danes teren možnosti, da se posameznik uveljavlja v javni sferi, svoja specifična identiteta določila, brez da bi imel pri tem težave. Kompromis je kategorija, ki je definitivno zelo pomembna v območju konvencionalnosti oziroma nekaterih političnih dogovorov. Hkrati je to kategorija, ki je popolnoma nedopustna v območju temeljnih moralnih norm. Pri nasilju ne gre sklepati kompromisov. Tudi ko govorimo o zaščiti okolja, o nekem trajnostnem razvoju, a ne, moramo biti skrajno previdni, kakšni interesi se skrivajo izza teh kategorij.

PRILOGA Č: PROŠNJA ZA REŠEVANJE ANKETNEGA VPRAŠALNIKA

Spoštovani!

Moje ime je Eva Košak in na Fakulteti za družbene vede pod okriljem mentorice dr. Alojzije Židan iz katedre za analitsko sociologijo pišem diplomsko nalogo z naslovom »Avtoriteta kot sredstvo vzgoje v slovenskih srednjih šolah«. Da bi to tematiko čim bolj verodostojno predstavila, sem se o pojmovanju sodobne učiteljske avtoritete in spremljajoči problematiki med drugim odločila izvesti anketo med profesorji v slovenskih srednjih šolah in gimnazijah, zato vas vljudno naprošam, če bi na to temo izpolnili kratek anonimni vprašalnik na spletni povezavi: <https://www.surveymonkey.com/s/anketaprofesorji>.

V raziskavo vključujem izbrane šole v Ljubljani, Mariboru, Kranju, Kopru in Celju.

Vaše kontakte sem pridobila iz uradnih spletnih strani srednjih šol in gimnazij.

Anketa je anonimna in večinoma zaprtega tipa, pri nekaterih vprašanjih pa kljub temu obstaja možnost individualnega opisnega odgovora.

Zaradi poenostavitve pri vseh vprašanjih nagovarjam moški spol, vprašanja pa veljajo za vse.

Zaradi časovne zamejitve izvajanja ankete vas vljudno prosim, da anketo rešite do vključno torika, 20. 3. 2012.

Za sodelovanje se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

S spoštovanjem, lep pozdrav,

Eva Košak

PRILOGA D: ANKETNI VPRAŠALNIK

1. Spol:

- Moški.**
- Ženski.**

2. Sem profesor:

- srednje poklicne oziroma strokovne šole.
- splošne ali strokovne gimnazije.

3. Kraj, kjer opravljam svoj profesorski poklic:

- Ljubljana.
- Maribor.
- Kranj.
- Koper.
- Celje.

4. Kateri izmed naslednjih opisov se najbolj približa vašemu pojmovanju »profesorja z avtoriteto«?

- Profesor, ki je strog in nepopustljiv in brezkompromisno uveljavlja svojo moč.
- Profesor, ki je karizmatičen, zato je zanimiv in vreden spoštovanja.
- Profesor, ki sicer postavlja pravila, a posluša predloge in dopušča možnost skupnega dogovarjanja, zato je vreden spoštovanja.
- drugo:

5. Se vam zdi, da vas dijaki spoštujejo kot profesorja z avtoriteto?

Da.

Ne.

6. Doživljate svoj poklic kot profesionalno poslanstvo oziroma poklicanost?

Da.

Ne.

7. Menite, da imate kot profesor nalogo vplivati na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti?

Da.

Ne.

8. Menite, da kot profesor dejansko vplivate na razvoj dijakove edinstvene moralne osebnosti?

Da.

Ne.

9. Menite, da je poklic srednješolskega profesorja v družbi spoštovan?

Ne, menim, da poklic ni spoštovan.

Da, menim, da je poklic spoštovan.

10. Se počutite odgovorne za odklonsko vedenje dijakov med učnimi urami?

Vedno.

Pogosto.

Včasih.

Izjemoma.

Nikoli.

11. Se kdaj počutite odgovorne za odklonsko vedenje dijakov zunaj učnih ur, na splošno?

- Vedno.
- Pogosto.
- Včasih.
- Izjemoma.
- Nikoli.

12. Se kdaj počutite odgovorni za dijakovo slabo oceno pri vašem predmetu?

- Vedno.
- Pogosto.
- Včasih.
- Izjemoma.
- Nikoli.

13. Ste bili kdaj priča nasilju (besednemu ali telesnemu) med dijaki?

- Da.
- Ne.

14. Ste kdaj posredovali pri nasilju med dijaki?

- Da.
- Ne.

15. Ste bili kdaj žrtev besednega nasilja dijaka (vpitje, žaljivke, posmeh, grožnje, zaničevanje, poniževanje, omalovaževanje)?

- Da.
- Ne.

16. Ste bili kdaj žrtev fizičnega nasilja dijakov?

- Da.
- Ne.

17. Menite, da imate kot profesor dovolj pristojnosti za sankcioniranje odklonskega vedenja dijakov?

- Da.
- Ne.

18. Menite, da so vaše metode sankcioniranja odklonskega vedenja dijakov uspešne?

- Da, vedno.
- Da, pogosto.
- Da, včasih.
- Ne, uspešne so le izjemoma.
- Ne, nikoli niso uspešne.

19. Menite, da so v šolskem pravilniku opredeljene primerne kazni glede na odklonsko vedenje dijakov?

- Da, kazni se mi zdijo povsem primerne.
- Ne, kazni se mi zdijo preveč stroge.
- Ne, kazni se mi zdijo preveč mile in zato neučinkovite.

20. Menite, da bi morali dijaki kot odraščajoče osebe sodelovati pri odločanju o učnem procesu?

- Da.
- Ne.

21. Ste dijaku že kdaj ponudili pomoč pri osebni težavi?

- Ne, saj se name še nihče ni obrnil.
- Ne, saj to ni moje delo.
- Da, vendar izjemoma.
- Da, večkrat.

Drugo:

PRILOGA E: IZRAČUNI POVEZAV MED SPREMENLJIVKAMI

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v5 Se vam zdi, da vas dijaki spoštujejo kot profesorja z avtoriteto?	Da	Število	34	72	106
		Odstotek	85,00%	93,50%	90,60%
	Ne	Število	6	5	11
		Odstotek	15,00%	6,50%	9,40%
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	2,236	1	0,135
Hi kvadrat preizkus za 2x2 tabelo	1,349	1	0,245

1 celica ima pričakovano vrednost manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v10 Se počutite odgovorne za odklonsko vedenje dijakov med učnimi urami?	Vedno	Število	3	1	4
		Odstotek	7,50%	1,30%	3,40%
	Pogosto	Število	5	6	11
		Odstotek	12,50%	7,80%	9,40%
	Včasih	Število	13	37	50
		Odstotek	32,50%	48,10%	42,70%
	Izjemoma	Število	14	30	44
		Odstotek	35,00%	39,00%	37,60%
	Nikoli	Število	5	3	8
		Odstotek	12,50%	3,90%	6,80%
	Skupaj	Število	40	77	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	8,031	4	0,09
Razmerje verjetij	7,701	4	0,103

4 celice imajo pričakovano vrednost manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v11 Se kdaj počutite odgovorne za odklonsko vedenje dijakov zunaj učnih ur, na splošno?	Vedno	Število	0	1	1
		Odstotek	0,00%	1,30%	0,90%
	Pogosto	Število	1	0	1
		Odstotek	2,50%	0,00%	0,90%
	Včasih	Število	5	8	13
		Odstotek	12,50%	10,40%	11,10%
	Izjemoma	Število	13	35	48
		Odstotek	32,50%	45,50%	41,00%
	Nikoli	Število	21	33	54
		Odstotek	52,50%	42,90%	46,20%
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	4,157	4	0,385
Razmerje verjetij	4,726	4	0,317

5 celic ima pričakovano vrednost manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v12 Se kdaj počutite odgovorni za dijakovo slabo oceno pri vašem predmetu?	Vedno	Število	2	1	3
		Odstotek	5,00%	1,30%	2,60%
	Pogosto	Število	2	3	5
		Odstotek	5,00%	3,90%	4,30%
	Včasih	Število	9	19	28
		Odstotek	22,50%	24,70%	23,90%
	Izjemoma	Število	18	38	56
		Odstotek	45,00%	49,40%	47,90%
	Nikoli	Število	9	16	25
		Odstotek	22,50%	20,80%	21,40%
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	1,674	4	0,795
Razmerje verjetij	1,578	4	0,813

4 celice imajo pričakovano vrednost manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v13 Ste bili kdaj priča nasilju (besednemu ali telesnemu) med dijaki	Da	Število	29	56	85
		Odstotek	72,50%	72,70%	72,60%
	Ne	Število	11	21	32
		Odstotek	27,50%	27,30%	27,40%
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	,001	1	0,979
Hi kvadrat preizkus za 2x2 tabelo	0	1	1

0 celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v14 Ste kdaj posredovali pri nasilju med dijaki?	Da	Število	28	51	79
		Odstotek	70,00%	66,20%	67,50%
	Ne	Število	12	26	38
		Odstotek	30,00%	33,80%	32,50%
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	,170	1	0,68
Hi kvadrat preizkus za 2x2 tabelo	0,042	1	0,838

0 celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v15 Ste bili kdaj žrtev besednega nasilja s strani dijaka (vpitje, žaljivke, posmeh, grožnje, zaničevanje, poniževanje, omalovaževanje)?	Da	Število	20	41	61
		Odstotek	50,00%	53,20%	52,10%
	Ne	Število	20	36	56
		Odstotek	50,00%	46,80%	47,90%
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	,111	1	0,739
Hi kvadrat preizkus za 2x2 tabelo	0,019	1	0,89

0 celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v16 Ste bili kdaj žrtev fizičnega nasilja s strani dijakov?	Da	Število	1	2	3
		Odstotek	2,50%	2,60%	2,60%
	Ne	Število	39	75	114
		Odstotek	97,50%	97,40%	97,40%
Skupaj		Število	40	77	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	,001	1	0,975
Hi kvadrat preizkus za 2x2 tabelo	0	1	1

2 celici imata pričakovano vrednost manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v17 Menite, da imate kot profesor dovolj pristojnosti za sankcioniranje odklonskega vedenja dijakov?	Da	Število	10	22	32
		Odstotek	25,00%	28,60%	27,40%
	Ne	Število	30	55	85
		Odstotek	75,00%	71,40%	72,60%
Skupaj		Število	40	77	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	,169	1	0,681
Hi kvadrat preizkus za 2x2 tabelo	0,037	1	0,847

0 celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v18 Menite, da so vaše metode sankcioniranja odklonskega vedenja dijakov uspešne?	Da, vedno	Število	1	3	4
		Odstotek	2,50%	3,90%	3,40%
	Da, pogosto	Število	10	38	48
		Odstotek	25,00%	49,40%	41,00%
	Da, včasih	Število	19	26	45
		Odstotek	47,50%	33,80%	38,50%
	Ne, uspešne so le izjemoma	Število	9	10	19
		Odstotek	22,50%	13,00%	16,20%
	Ne, nikoli niso uspešne	Število	1	0	1
		Odstotek	2,50%	0,00%	0,90%
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	8,638	4	0,071
Razmerje verjetij	9,09	4	0,059

4 celice imajo pričakovano vrednost manj kot 5.

			v1 Spol		Skupaj
			moški	ženski	
v19 Menite, da so v šolskem pravilniku opredeljene primerne kazni glede na odklonsko vedenje dijakov?	Da, kazni se mi zdijo povsem primerne	Število	13	31	44
		Odstotek	32,50%	40,30%	37,60%
	Ne, kazni se mi zdijo preveč stroge	Število	1	0	1
		Odstotek	2,50%	0,00%	0,90%
	Ne, kazni se mi zdijo preveč mile	Število	26	46	72
		Odstotek	65,00%	59,70%	61,50%
Skupaj	Število	40	77	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	2,465	2	0,292
Razmerje verjetij	2,696	2	0,26

2 celici imata pričakovano vrednost manj kot 5.

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v4 Kateri izmed naslednjih opisov se najbolj približa vašemu pojmovanju "profesorja z avtoriteto"	strog in nepopustljiv, brezkompromisno uveljavlja moč	Število	1	1	2
		Odstotek	2,40%	1,30%	1,70%
	karizmatičen, zato je zanimiv in vreden spoštovanja	Število	3	6	9
		Odstotek	7,10%	8,00%	7,70%
	postavlja pravila, a posluša predloge	Število	37	67	104
		Odstotek	88,10%	89,30%	88,90%
	drugo	Število	1	1	2
		Odstotek	2,40%	1,30%	1,70%
	Skupaj	Število	42	75	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	,376	3	0,945
Razmerje verjetij	0,362	3	0,948

5 celic ima pričakovano vrednost manj kot 5.

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v10 Se počutite odgovorne za odklonsko vedenje dijakov med uènimi urami?	Vedno	Število	2	2	4
		Odstotek	4,80%	2,70%	3,40%
	Pogosto	Število	4	7	11
		Odstotek	9,50%	9,30%	9,40%
	Vèasih	Število	16	34	50
		Odstotek	38,10%	45,30%	42,70%
	Izjemoma	Število	17	27	44
		Odstotek	40,50%	36,00%	37,60%
	Nikoli	Število	3	5	8
		Odstotek	7,10%	6,70%	6,80%
	Skupaj	Število	42	75	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	,829	4	0,934
Razmerje verjetij	0,819	4	0,936

4 celice imajo pričakovano vrednost manj kot 5.

			v2 Sem profesor		Total
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v11 Se kdaj počutite odgovorne za odklonsko vedenje dijakov zunaj uènih ur, na splošno?	Vedno	Število	0	1	1
		Odstotek	0,00%	1,30%	0,90%
	Pogosto	Število	0	1	1
		Odstotek	0,00%	1,30%	0,90%
	Vèasih	Število	6	7	13
		Odstotek	14,30%	9,30%	11,10%
	Izjemoma	Število	17	31	48
		Odstotek	40,50%	41,30%	41,00%
	Nikoli	Število	19	35	54
		Odstotek	45,20%	46,70%	46,20%
	Skupaj	Število	42	75	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	P
Hi kvadrat preizkus	1,731(a)	4	0,785
Razmerje verjetij	2,37	4	0,668

5 celic ima pričakovano vrednost manj kot 5.

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v12 Se kdaj počutite odgovorni za dijakovo slabo oceno pri vašem predmetu?	Vedno	Število	1	2	3
		Odstotek	2,40%	2,70%	2,60%
	Pogosto	Število	3	2	5
		Odstotek	7,10%	2,70%	4,30%
	Včasih	Število	14	14	28
		Odstotek	33,30%	18,70%	23,90%
	Izjemoma	Število	16	40	56
		Odstotek	38,10%	53,30%	47,90%
	Nikoli	Število	8	17	25
		Odstotek	19,00%	22,70%	21,40%
	Skupaj	Število	42	75	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	P
Hi kvadrat preizkus	5,162	4	0,271
Razmerje verjetij	5,046	4	0,283

4 celice imajo pričakovano vrednost manj kot 5.

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v17 Menite, da imate kot profesor dovolj pristojnosti za sankcioniranje odklonskega vedenja dijakov?	Da	Število	7	25	32
		Odstotek	16,70%	33,30%	27,40%
	Ne	Število	35	50	85
		Odstotek	83,30%	66,70%	72,60%
	Skupaj	Število	42	75	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	p
Hi kvadrat preizkus	3,764	1	0,052
Razmerje verjetij	2,972	1	0,085

0 celic nima pričakovane vrednosti manj kot 5.

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v18 Menite, da so vaše metode sankcioniranja odklonskega vedenja dijakov uspešne?	Da, vedno	Število	2	2	4
		Odstotek	4,80%	2,70%	3,40%
	Da, pogosto	Število	13	35	48
		Odstotek	31,00%	46,70%	41,00%
	Da, včasih	Število	16	29	45
		Odstotek	38,10%	38,70%	38,50%
	Ne, uspešne so le izjemoma	Število	11	8	19
		Odstotek	26,20%	10,70%	16,20%
	Ne, nikoli niso uspešne	Število	0	1	1
		Odstotek	0,00%	1,30%	0,90%
Skupaj	Število	42	75	117	
	Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%	

	Vrednost	Prostostne stopnje	P
Hi kvadrat preizkus	6,524	4	0,163
Razmerje verjetij	6,706	4	0,152

4 celice imajo pričakovano vrednost manj kot 5.

			v2 Sem profesor		Skupaj
			srednje poklicne oziroma strokovne šole	splošne ali strokovne gimnazije	
v19 Menite, da so v šolskem pravilniku opredeljene primerne kazni glede na odklonsko vedenje dijakov?	Da, kazni se mi zdijo povsem primerne	Število	15	29	44
		Odstotek	35,70%	38,70%	37,60%
	Ne, kazni se mi zdijo preveč stroge	Število	0	1	1
		Odstotek	0,00%	1,30%	0,90%
	Ne, kazni se mi zdijo preveč mile	Število	27	45	72
		Odstotek	64,30%	60,00%	61,50%
	Skupaj	Število	42	75	117
		Odstotek	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Prostostne stopnje	P
Hi kvadrat preizkus	,703	2	0,704
Razmerje verjetij	1,032	2	0,597

2 celici imata pričakovano vrednost manj kot 5.