
Avtonomija

Peček, Mojca. 2025. "Avtonomija." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklič, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 21–35. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.21-35>

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Pojem avtonomija izhaja iz grškega izraza *autonomía* (gr. *autós*, 'sam', in *nómos*, 'zakon, navada, šega'), ki pomeni 'politično neodvisnost, samostojnost' in je izpeljanka iz pridevnika *autónomos*, ki pomeni 'takšen, ki živi po svojih zakonih'; gre za tujko, ki je prevzeta po zgledu nemškega izraza *Autonomie* in francoskega *autonomie* (Snoj, 2015). Pojem se uporablja v različnih pomenih, Slovar slovenskega knjižnega jezika med drugim navaja: 1. samouprava oz. samostojno upravljanje države oz. določenega ozemlja v okviru države (npr. politična avtonomija dežele), določene institucije (npr. avtonomija univerze), posameznika (npr. osebna avtonomija), delovanja (npr. avtonomija umetniškega ustvarjanja); 2. delovanje naprave brez uporabe zunanjih virov energije (npr. akumulator omogoča avtonomijo avtomobila do razdalje 560 kilometrov) (Inštitut za slovenski jezik Fran Ramovša ZRC SAZU, 2014; prim. tudi Merriam-Webster, b. l.). Kot strokovni termin in v vsakdanji rabi se uporablja kot sinonim za samostojnost, samoupravo, tudi za neodvisnost, zlasti moralno, svobodno voljo, osebno svobodo, samoodločanje (Snoj idr., 2018; Merriam-Webster, b. l.; Legate in Ryan, 2014).

V prvotnem pomenu se je pojem nanašal na pravico suverenih političnih držav do samoupravljanja. Ta pomen se še vedno ohranja, v sodobnem času pa se je razširil tudi na pravico posameznikov, da sprejemajo odločitve, ki so pomembne za njihovo življenje, in določajo smer svojega življenja v skladu s svojimi prepričanji, načeli in vrednotami (Mackenzie, 2014). Avtonomija na družbeni ravni se nanaša na zakone, ki jih oblikujejo ljudje, da bi regulirali sami sebe (je torej sinonim za neodvisnost), na ravni posameznika pa se nanaša na življenje po lastnih zakonih (sinonim za svobodo) (Have in Patrão Neves, 2021) in je povezana »s pojmovanjem človeka kot razumnega in svobodnega bitja«, ki »sam prepozna in uporablja moralna načela« (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2008–2009a). Ideal svobode, ki presega tradicionalno pojmovanje svobodne volje ali svobodne izbire med dvema možnostma delovanja, ima korenine v politični teoriji 18. stoletja, ki je bila najprej povezana z Rousseaujem, predvsem pa s Kantom, in pozneje z Millom ter njegovim delom *O svobodi* (Have in Patrão Neves, 2021).

Ločimo tri temeljne vidike avtonomije posameznika: *intelektualnega* (različna prepričanja o svetu, o tem, kaj je pomembno, standardih ravnanja), *moralnega* (vse oblike praktične presoje in delovanja) in *čustvenega* (obvladovanje

čustev, želja in občutkov), pri čemer je posameznik lahko avtonomen v katerem koli izmed teh vidikov, ne da bi bil nujno avtonomen tudi v drugih (Crittenden, 2010). Po drugi strani C. Mackenzie (2014) govori o štirih različnih interpretacijah oz. konceptih avtonomije posameznika: *odločitveni* (angl. *decisional*) avtonomijo razume kot zmožnost odločanja na podlagi informacij; drugi koncept, ki v ospredje postavlja *vest* (angl. *conscientious*), avtonomijo razume kot delovanje v skladu s cilji, standardi, z normami in načeli, ki jim je oseba zavezana; tretji, *libertarni* (angl. *libertarian*), avtonomijo razume kot obveznost maksimiranja posameznikovih izbir in zmanjševanja družbenega vmešavanja vanje; *odnosni* (angl. *relational*) avtonomijo razume kot kompetenco, katere razvoj in uporaba zahtevata stalno medosebno, družbeno ter institucionalno podporo in kažeta, kako je lahko avtonomija ovirana zaradi družbenega zatiranja in nepravičnosti.

23

Če govorimo o avtonomiji posameznika, jo razumemo kot sposobnost upravljanja (življenja, vedenja) s strani samega sebe, vedénje je samoorganizirano in samopodprto, posameznikova dejanja se doživljajo kot prostovoljna in pristna (avtentična); nasprotje je občutek pritiska, prisile, vedénje, ki ga nadzorujejo sile, ki jih zaznavamo kot zunanje (Legate in Ryan, 2014). Tisti, ki živijo v strahu ali nepremišljenem prilagajanju volji drugih, ne dosežejo osebne avtonomije, enako kot ljudje, ki se podreajo tistim notranjim silam, ki jih ne morejo nadzorovati (Callan, 2014). Avtorji, ki preučujejo avtonomijo, opozarjajo, da je le-ta stvar stopnje in ne stanje vse ali nič, ki temelji na dihotomiji s heteronomijo (Parker, 2015); da ni le zasebna zadeva posameznikov, temveč je družbene narave in jo je mogoče oblikovati le s pomočjo posameznikovih zavednih soočanj z izzivi družbenega obstoja, torej skupaj z drugimi ljudmi (Raaen, 2011; Parker, 2015; Vangrieken idr., 2017); da je v pravni državi vezana na obstoj zakona (Kovač Šebart in Krek, 2009). Povezana je torej z zmožnostjo in močjo posameznika, da deluje v določenem kontekstu (Garland, 1997, po Raaen, 2011, str. 630). Allwright (1990, po Parker, 2015, str. 93) pravi, da je avtonomija neko optimalno stanje ravnovesja med največjo samostojnostjo in soodvisnostjo ljudi, N. Legate in R. M. Ryan (2014) pa, da so lahko posamezniki avtonomno odvisni ali soodvisni, ko se prostovoljno opirajo na druge, tako kot se lahko nekateri čutijo prisiljeni, da so neodvisni ali ločeni od drugih. Obstajajo torej napetosti med notranjim in zunanjim prepoznavanjem znotraj avtonomije,

pri čemer je nadzor nad osebno identiteto, npr. avtentično izražanje tega, kaj želimo biti, in ne da je le-ta odsev našega družbenega okolja, za avtonomijo osrednjega pomena (Parker, 2015; Raaen, 2011).

Avtonomija v nekaterih znanstvenih disciplinah

Začetki razmišljanja o avtonomiji segajo v antično filozofijo, za sodobno razumevanje pa je pomembno zlasti razmišljanje Milla (1994) in Kanta (glej npr. 1993). Mill pravi, da posameznikovo zasledovanje sreče zahteva avtonomno razmišljanje in delovanje. Avtonomijo torej povezuje s posameznikovim samoizražanjem in svobodo. Po Kantu je avtonomija subjekta predpostavka vsakega moralnega zakona, ker človek s pomočjo avtonomije uma odkrije moralni zakon, po katerem deluje. Razume jo torej kot racionalno samoupravljanje, ki ga vodijo univerzalna moralna načela. Kantovo pojmovanje avtonomije humanistika in družboslovje 19. in 20. stoletja vzpostavita »kot prevladujoč model znanstvenega in teoretskega razumevanja človeka« (Kroflič, 2005, str. 12), hkrati pa v drugi polovici 20. stoletja nastajajo etični koncepti (npr. Levinasov), ki zavračajo koncept avtonomije kot neodvisnosti in ga nadomeščajo s človekovo zmožnostjo odgovarjanja na poziv Drugega kot drugačnega (Kroflič, 2007).

V sociologiji in politično-pravni teoriji ter praksi avtonomija pomeni sposobnost in pravico do neodvisnosti, svobode, samouprave, do samostojnega sprejemanja zakonov skupnega življenja v okviru neke države. Nanaša se lahko na posameznika, institucije, družbene skupine (npr. etnične, verske), določeno ozemlje.

V psihologiji se avtonomija pojmuje kot nekaj nujnega za optimalno delovanje posameznika, za kakovost njegovega življenja in njegovo dobrobit. Ko se posameznik čuti avtonomnega, doživlja vitalnost, je uspešnejši, se duševno in fizično bolje počuti, je srečnejši (Legate in Ryan, 2014; Chirkov, 2011). Po V. I. Chirkov (2011) jo je mogoče opredeliti s tremi pogoji: *čuječnostjo* (angl. *mindfulness*), *refleksijo* in *racionalno izbiro*. Človeku je dana kot potencial in se mora razviti, človek se je mora naučiti. Ko je oseba motivirana, da uporabi to naučeno miselno naravnost in spretnosti za vodenje svojega življenja ter svojih ravnanj, pravimo, da je avtonomna.

Zato se ravni avtonomije med ljudmi razlikujejo in segajo od minimalne do zelo visoke (Chirkov, 2011). V sodobni psihologiji je avtonomija osrednjega pomena za *teorijo samoodločanja* (angl. *self-determination theory*), ki zanjo pravi, da je osnovna in univerzalna psihološka potreba, bistvena za optimalno motivacijo in posameznikovo dobrobit (Legate in Ryan, 2014). Pomembna družbena okolja, kot je npr. šola, lahko podpirajo ali spodkopavajo avtonomijo posameznika. Podporna okolja so tista, ki ljudem omogočajo, da se avtentično izražajo, ljudi sprejemajo takšne, kot so, uporabljajo čim manj pritiska in nadzora ter namesto tega posameznikom omogočijo izbiro; okolja, v katerih je veliko kontrole in malo avtonomije, spodkopavajo posameznikovo dobrobit, vodijo do težav, kot so tesnoba in depresija, občutki osamljenosti ter agresije (Legate in Ryan, 2014).

Avtonomija na področju vzgoje in izobraževanja

Pojem avtonomija se najpogosteje uporablja kot cilj ter sredstvo vzgoje in izobraževanja, česar izhodišče je prepričanje, da avtonomija ni neka lastnost, dana človeku sama po sebi, temveč se je v povezanosti z našimi notranjimi potenciali naučimo, v stopnji avtonomije lahko napredujemo in tudi nazadujemo (Parker, 2015); uporablja pa se tudi z vidika neodvisnosti, samouprave institucije, npr. šole in zaposlenih v njej. Oba vidika avtonomije sta med seboj povezana, npr. učitelj, ki ima večjo stopnjo avtonomije pri svojem delu, lažje spodbuja tudi razvoj avtonomije pri učencih (Parker, 2015). V nadaljevanju je avtonomija na področju vzgoje in izobraževanja natančneje opredeljena z vidika cilja ter sredstva vzgoje in izobraževanja, z vidika vzgojno-izobraževalnih institucij in zaposlenih pa je izpostavljen primer šole in učiteljev. V zvezi s slednjim naj poudarimo, da osnovna predstavljena načela in zakonitosti avtonomije veljajo tudi za druge vzgojno-izobraževalne institucije ter zaposlene v njih.

Avtonomija kot cilj ter sredstvo vzgoje in izobraževanja

Znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa se pojem avtonomija uporablja v treh kontekstih (Boud, 1988).

Prvi govori o avtonomiji *kot cilju vzgoje in izobraževanja*: ključen cilj je pri posameznikih razviti zmožnost, da sami sprejemajo svoje odločitve o tem, kaj mislijo in kaj počnejo, da so se sposobni na ustvarjal in edinstven način odzivati na svoje okolje oz. na nastale situacije (Boud, 1988). To pomeni, da vzgoja in izobraževanje za avtonomijo zajema učenje vsega, kar posameznika usposablja, da doseže samostojnost, neodvisnost, naloga učiteljev pa je, da učečim se pri tem pomagajo, jih spodbujajo. Zanimanje za ta vidik avtonomije se je povečal v dvajsetem stoletju vsled hitrih sprememb v tehnologiji, komunikacijah, zaposlovanju, izobraževanju odraslih itd. Sicer pa je avtonomija eden izmed glavnih vzgojno-izobraževalnih ciljev zlasti v liberalni tradiciji (Kerr, 2002). Poleg že omenjenega Milla (1994) in Kanta (1988), ki je zagovarjal, da je osnovni namen vzgoje človeka naučiti, kako lahko svobodno uporablja svoj razum, je nujno omeniti vsaj še Rousseauja, ki je na področju vzgoje utiral pot ideji o avtonomiji in avtentičnosti. Émilova vzgoja, ki jo Rousseau opisuje v svoji knjigi *Émil ali o vzgoji* (1997), ni bila namenjena le priklicu stabilnega racionalnega jaza, ki bi vladal proti navadam in družbenim predsodkom, temveč naj bi vključevala tudi sočutje na podlagi vrline, s katerim je mogoče utišati lastne interese in jih uskladiti z interesi drugih (Callan, 2014). V sodobnem času je pojmovanje avtonomije kot vzgojno-izobraževalnega cilja močno povezano z Rawlsom (1999), za katerega je vzgoja za avtonomijo nujni sestavni del čuta pravičnosti, ki izhaja iz demokratičnega ideala osebe (Callan, 2014), in z diskurzom človekovih ter otrokovih pravic (Kroflič, 2005; Kovač Šebart in Krek, 2009). V tem kontekstu je treba omeniti pristop pravične skupnosti (angl. *just community approach*) Kohlberga, s katerim si je prizadeval vzpostaviti ravnovesje med pravičnostjo in skupnostjo oz. izpostaviti pomen kolektiva ob hkratni zaščiti pravic učencev in spodbujanju njihove moralne rasti (Power idr., 1989).

Po mnenju Krofliča (2005, 2007) se je v obdobju moderne izčrpal pomen razsvetljenskega univerzalnega koncepta avtonomije, zato kantovsko antropološko zasnovano avtonomnega subjekta nadgrajuje z alternativnim konceptom moralne odgovornosti. Cilj vzgoje in izobraževanja naj bi bil oblikovanje osebnosti, »ki zna iz refleksije osebnega identitetnega položaja vstopiti v prostor skupnega dogovarjanja« (Kroflič, 2005, str. 20). V tem kontekstu naj izpostavimo tudi definicijo avtonomije Strika

(po Kerr, 2002, str. 23), ki pravi, da je avtonomija pogoj za samoupravljanje, potrebno, da lahko prevzamemo moralno odgovornost za svoje odločitve. Moralnost pa se nanaša na interakcije med osebami; njena domena so tista dejanja, ki vplivajo na druge. Povedano je ključno tudi z vidika moralne in državljsanske vzgoje, ki je v sodobnem času usmerjena v vzgojo za toleranco in demokracijo. Kot namreč poudarja že Dewey (1966), demokracija ne pomeni le oblike vladanja, temveč način povezanega življenja, vzajemne komunikacije, zaradi česar je dihotomija med posameznikom kot neodvisnim subjektom in skupnostjo, ki skuša ščititi svoje vrednote in interese ter jih z vzgojo prenesti na učeče se, napačna (Kroflič, 2004). Vzgoja je proces življenja in ne priprava na bodoče življenje, šola pa je tista oblika družbenega življenja, v kateri so združeni vsi tisti dejavniki, ki najučinkoviteje usmerjajo otroka v deljenje skupnih virov človečnosti in v uporabo lastnih moči za realizacijo socialnih ciljev (Dewey, 1897).

Pri drugem kontekstu gre za *opise pristopov v vzgojno-izobraževalni praksi*, ki poudarjajo avtonomnost, samostojnost in odgovornost učečih se za sprejemanje odločitev (Baud, 2005). Kot izpostavlja Callan (2014), je vprašanje, kako vzgajati in izobraževati za avtonomijo, predmet nasprotujočih si razlag, saj ni strinjanja že o tem, kje v psihi se nahaja jaz, ki pravilno vlada in za katerega so vzgojno-izobraževalni cilji ter procesi usklajeni tako, da zagotavljajo njegovo upravičeno avtoriteto. Kot izpostavlja Boud (1988), ni avtomatične povezave med avtonomijo kot ciljem in načini, kako jo uresničiti. Pa vendar, kot nadaljuje, če bi govorili o avtonomiji kot samostojnosti, smo morda lahko v dvomih, da metode, ki temeljijo na samostojnosti učečega se, same po sebi spodbujajo samostojnost. In vendar ni verjetno, da bi metode, v katerih dominira učitelj, uspele to doseči; ni verjetno, da bi bili učeči se, ki so odvisni od njih, v svetu učenja in kasneje zaposlovanja tako učinkoviti kot tisti, ki so razvili strategije, ki jim omogočajo, da sami poiščejo in uporabijo lastne vire za učenje ter odločanje. Pri tem je nujno ponovno izpostaviti, da cilj takšnega učenja ne glede na uporabljen pristop ni, da bi učeči se postali individualisti in da se jih obravnava ločeno drugega od drugega, temveč da sodelujejo drug z drugim. Zato avtonomije tudi ni mogoče doseči v vakuumu, ko smo izolirani od idej in izkušenj drugih (Boud, 1988).

Tretji kontekst je prav tako povezan z učenjem, in sicer gre za prepričanje, da nobeno učenje ne more biti učinkovito, razen morda v zelo omejenem obsegu, če učeči se ne more *sooblikovati*, *soodločati* o vsebinah in metodah učenja (Boud, 1988). Če učeči se nimajo možnosti sodelovati pri odločanju o svojem učenju, bodo z manjšo verjetnostjo razvili spretnosti, ki jih potrebujejo za načrtovanje in organiziranje vseživljenjskega učenja (Boud, 1988). Kot izpostavlja Crittenden (2010), so že predšolski otroci avtonomni v smislu, da zahtevajo moralno spoštovanje, kar pomeni, da avtonomija ni le dosežek, ki ga je treba promovirati, temveč stanje, ki ga je treba spoštovati pri vseh in s tem osnovni kriterij za vrsto vzgojno-izobraževalnih postopkov, ki se lahko zakonito uporabljajo. Učecim se je treba dati, tako kot vsem ostalim, pravico do avtonomije, pravico, da sprejemajo odločitve zase, ker so odgovorni in so lahko odgovorni za svoja dejanja (Strike, 1982, po Kerr 2002, str. 19). Vzgoja in izobraževanje v tem smislu je vsaka aktivnost, ki izraža avtonomno izbiro osebe in, domnevno, povečuje njeno zmožnost in priložnost za takšno izbiro (Crittenden, 2010), pri čemer se proces izbire dogaja znotraj upoštevanja določenega socialnega konteksta.

Avtonomija šol

Avtonomija šol v Evropi nima dolge tradicije. Šele v 80. letih prejšnjega stoletja se je začelo razvijati gibanje za avtonomijo šol, ki se je razširilo v 90. (Eurydice, 2008). Reforme šolske avtonomije so začeli povezovati s težnjami po politični decentralizaciji in po uvedbi t. i. nove javne uprave, za katero je značilno, da pri upravljanju uporablja načela zasebnega sektorja: stranka postane središče vseh dejavnosti; decentralizacija odgovornosti do ravni, ki je najbližja potrebam ljudi; uslužbenci so odgovorni skupnosti; poudarek na kakovosti storitev in učinkovitosti; zamenjava modela nadzorovanja procesov z modelom evalvacije rezultatov (Eurydice, 2008).

Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2008–2009b) avtonomijo šol definira kot relativno neodvisnost, delno svobodo odločanja, ki je podeljena šolam. A. Neeleman (2019), denimo, takšno definicijo razširja kot pravico šole do samoupravljanja

in samostojnega sprejemanja odločitev v zvezi z odgovornostmi, ki so ji bile dodeljene. Večina analiz avtonomijo šol definira izhajajoč iz definicije avtonomije kot svobode delovanja. O šolski avtonomiji se razpravlja na različnih področjih, npr. v zvezi s pridobivanjem sredstev in njihovo porabo, kadrovskim vodenjem, pripravo šolskih predpisov, sestavo različnih organov šol, z načrtovanjem in izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa. Na splošno velja, da so šole avtonomne, če so v celoti odgovorne za svoje odločitve znotraj splošnih zakonskih meja ali splošnega okvira šolske zakonodaje (Eurydice, 2008). Stopnja avtonomije šole je torej povezana s stopnjo odgovornosti, ki jo šola za posamezno področje ima, prilagoditve šolskih sistemov v smeri povečanja avtonomije šol pa gredo vzporedno z oblikovanjem različnih instrumentov za merjenje njihove odgovornosti (Neeleman, 2018; Keddie idr., 2023). »Lahko rečemo, da ima šolska avtonomija dve strani: po eni imajo šole večjo svobodo, ki je posledica prevzemanja večje odgovornosti, po drugi strani pa se krepi nadzor države, ki se uveljavlja bolj kot nadziranje rezultatov šolanja in manj kot normiranje procesov. Kot na drugih družbenih področjih so tudi šole nedvomno prestopile iz sistema nadzorovanja *procesa* v sisteme nadzorovanja *rezultatov*« (Eurydice, 2008, str. 43; poudarila M. P.), pri čemer ne gre za merjenje le-teh le na nacionalni, temveč tudi na nadnacionalni ravni. S tovrstnimi mehanizmi nadzorovanja šol pa obstaja vse večja nevarnost, da se izgubi zavedanje, kaj z njimi želimo doseči, kaj je namen vzgoje in izobraževanja. Kot opozarja Biesta (2009), če se ukvarjamo le z merjenjem in s primerjavo rezultatov, obstaja namreč nevarnost, da na koncu cenimo tisto, kar se meri, in ne tisto, kar se ceni.

Večanje odgovornosti šol na eni strani in nadzora države na drugi se v sodobnosti zagovarja kot zaželeni obliki vodenja šol, s katero naj bi se povečala kakovost vzgoje in izobraževanja ter zmanjšala razlika v dosežkih med učenci (Eurydice, 2008; Keddie idr., 2022). Tu pa se kaže še ena past zgoraj opisanega koncepta avtonomije šol, saj raziskave tega ne potrjujejo. Kažejo npr., da reforme v smeri avtonomije šol izboljšujejo dosežke učencev v razvitih državah, medtem ko jih spodbujajo v državah v razvoju; da ne vplivajo na neenakosti med učenci iz različnih socialnih okolij ne v razvitih ne v razvijajočih se državah (Hanushek idr., 2011; Keddie idr., 2023). Avtonomija šol lahko ustvarja nadaljnje neenakosti na ravni šol

in sistema, če izhaja iz logike trženja, konkurence, ekonomske učinkovitosti in javne odgovornosti (Keddie idr., 2023).

Avtonomija učiteljev

30

Obstaja konsenz, da morajo biti učitelji pri svojem delu avtonomni, argumenti, zakaj, pa so številni (Parker, 2015): če je avtonomija nekaj, za kar želimo vzgajati učence, potem morajo biti za to, da bi to lahko dosegli, avtonomni tudi učitelji (Parker, 2015); učitelji, ki pri svojem delu uživajo avtonomijo, se počutijo zadovoljnejši, bolj motivirani in kompetentnejši ter dlje ostajajo v svojem poklicu (MacBeath, 2012; Parker, 2015); do določene mere je avtonomija učiteljev nujni pogoj za njihovo delo, saj morajo presojati v negotovih situacijah v skladu s posebnimi, nepredvidljivimi okoliščinami (Parker, 2015). Dale (1989) v zvezi s slednjim pravi, da so učitelji sicer lahko tipični državni uslužbenci, a ne morejo biti tipični državni uradniki, saj se njihovega dela ne da opredeliti z vrsto pravih odzivov na različne procedure; prav tako ne morejo biti tipični tehnični delavci, za katere je bistveno doseganje dobrih rezultatov. Težava se namreč pojavi že pri definiranju dobrih rezultatov, saj so ti povezani s številnimi, pogosto nasprotujočimi si zahtevami in pričakovanji.

Avtonomijo učiteljev nekateri napačno enačijo s pravico ravnati poljubno, v skladu s svojo individualno voljo in presojo (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani 2008–2009c). Takšno pojmovanje avtonomije je neustrezno zlasti v okolju, za katero je značilna vse večja potreba po sodelovanju (Vangrieken idr., 2017). K. Vangrieken idr. (2017) v tem kontekstu govorijo o razlikah med *starejšim* in *novejšim konceptom avtonomije* učiteljev. Medtem ko se prvi osredotoča na neodvisnost učiteljev, svobodo in upiranje vplivom, vodenju drugih, se sodobnejši koncept osredotoča na svobodo pri sprejemanju strokovnih odločitev in sodelovanje v procesu odločanja. Da je sodelovanje in upoštevanje konteksta ključno za razumevanje avtonomije učiteljev, je moč zaslediti tudi v drugih definicijah. Hoyle in John (1995, v Parker, 2015, str. 21) avtonomijo učitelja definirata kot učiteljevo svobodo pri oblikovanju svoje osebne pedagogike, ki vključuje ravnanje med njegovo osebnostjo, njegovim izobraževanjem, izkušnjami

in zahtevami specifičnega vzgojno-izobraževalnega konteksta. R. Gabriel idr. (2011) govorijo o *angažirani avtonomiji* (angl. *engaged autonomy*), po kateri so učitelji inovativni in se počutijo samostojni pri svojem delu ter razvoju, hkrati pa ohranjajo občutek za sodelovanje in cenijo sodelovanje s kolegi. A. Pitt (2010) govori o *profesionalni avtonomiji* (angl. *professional autonomy*), ki jo razume ne toliko kot osvoboditev od vplivov in avtoritet, ki so zaznamovale naše oblikovanje, temveč bolj kot utemeljeno znotraj kompleksnega odnosa do vplivov in avtoritet, idej in idealov, ki jih zavračamo ali jih imamo za svoje. V zvezi s to definicijo avtonomije se pogosto zastavlja tudi vprašanje, ali je učiteljski poklic profesija, pri čemer naj bi bila ena izmed osnovnih značilnosti profesije prav to, da imajo zaposleni v njej veliko stopnjo avtonomije (Peček, 1998; MacBeath, 2012). Naj omenimo še koncept *licencirane avtonomije* (angl. *licensed autonomy*) v nasprotju z *regulirano avtonomijo* (angl. *regulated autonomy*) (Dale, 1989). Medtem ko govori prvi o procesih in praksah, ki so bodisi zaradi tradicije ali zaradi zaupanja prepuščeni strokovni presoji učiteljev, govori drugi o kodifikaciji in nadzorovanju teh procesov in praks, npr. s standardiziranimi testi znanja.

Razumevanje tega, kaj je učiteljeva avtonomija, kakšna je njena stopnja, kaj zajema, je v različnih družbenih obdobjih in državah različno ter odvisno od več dejavnikov, med drugim tudi od značilnosti in učinkovitosti boja učiteljev zanjo (glej npr. Peček, 1998; MacBeath, 2012). Pojem predpostavlja, da učitelji veljajo za zaupanja vredne (Raaen, 2011), pa vendar je vprašanje, ali si avtonomije res želijo. Močno je namreč povezana z njihovo pripravljenostjo sprejemati odgovornost za delo, pri katerem so lahko avtonomni (Peček, 1998). Učitelji so običajno državni uslužbenci, od katerih se pričakuje, da bodo pri svojem delu upoštevali okvire, določene s strani države (npr. učni načrti, uporaba predpisanih učbenikov). Njihova avtonomija je lahko omejena tudi s strani ravnateljev, lokalne skupnosti, sodelavcev, strokovne etike, profesionalnih združenj. O avtonomiji učiteljev se razpravlja na različnih področjih: od oblikovanja učnih načrtov, odločitev v zvezi s profesionalnim razvojem in delovanjem šole do odločitev, povezanih z delom v razredu (odločitve npr. glede izvedbe učnih načrtov in ciljev poučevanja, izbire učnih tem, metod, tehnik poučevanja in izbire učnih pripomočkov, glede ocenjevanja, discipliniranja in kaznovanja).

Dale (1989) v zvezi s tem govori o *šibkem pojmovanju avtonomije*, kjer gre za učiteljevo svobodno uporabo potrjenega strokovnega znanja pri izvajanju vzgojno-izobraževalnih programov, ki so bili oblikovani drugje, in *močnejšem pojmovanju avtonomije*, ki zajema tudi oblikovanje in ne le izvajanje teh programov. Slednje pojmovanje temelji na prepričanju, da so učitelji izvedenci za vzgojo in izobraževanje in da lahko le oni, oz. najbolje oni, odločajo ne le o tem, kako se bo poučevalo, temveč tudi, kaj. Avtonomija učiteljev v sodobnem času se nagiba k šibkemu pojmovanju. Ta je namreč podobno kot avtonomija šol močno povezana z odgovornostjo v obliki standardiziranih preverjanj znanja, profesionalnih standardov in privilegiranja določenega tipa znanja (Keddie idr., 2023; Raaen, 2011) oz. s kontrolo tega, kaj je bilo naučenega v učnem procesu (Dale, 1989).

Če zaključimo: pojem avtonomija v sodobnem času nikakor ne more naslavljal romantične ideje o individualizmu in neodvisnosti. Če bi ga s tem enačili, bi to vodilo bodisi k zanikanju avtonomije ob spoznanju, da ljudje nikoli nismo povsem neodvisni, ali pa ob spoznanju, da je neodvisnost enega človeka, skupine, mogoča samo na račun neodvisnosti drugih. Avtonomijo je moč najti v prostoru odgovornega dogovarjanja ob spoštovanju raznolikosti ter hkratni refleksiji in avtentičnem izražanju tega, kaj smo in kaj želimo biti, kar bi moral biti tudi cilj vzgoje in izobraževanja. Avtonomija v vzgoji in izobraževanju je torej nujna kot cilj in tudi kot sredstvo za doseg tega cilja, kar pomeni, da je nujno tudi zavzemanje zanjo. Učitelji brez določene stopnje avtonomije niti ne morejo kakovostno opravljati svojega poklica, brez občutka avtonomije ni zadovoljstva niti v osebnem niti v poklicnem življenju. Kakšna je njena stopnja, pa je rezultat posameznikovih odgovornih soočanj s samim sabo in z bivanjsko raznolikostjo okolja, v katerem se udejanja, je rezultat iskanja ravnovesja med največjo stopnjo samostojnosti in največjo stopnjo soodvisnosti.

Mojca Peček

Viri

Allwright, D. (1990). *Autonomy in language pedagogy* (CRILE Working Paper 6).
Centre for Research in Education, University of Lancaster.

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.
- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. V D. Boud (ur.), *Developing student autonomy in learning* (2. izd., str. 17–39). Routledge.
- Callan, E. (2014). Autonomy. V D. C. Phillips (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (str. 69–72). SAGE Publications.
- Chirkov, V. I. (2011). Human psychological autonomy: Reflections on the debates about its understanding in modern psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(9), 609–620.
- Crittenden, B. (2010). Autonomy as an aim of education. V K. A. Strike in K. Egan (ur.), *Ethics and educational policy* (str. 72–87). Routledge.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Open University Press.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77–80.
- Dewey, J. (1966). *Vaspitanje i demokratija: uvod u filosofiju vaspitanja* (S. Vukobrat, prev.). Obod.
- Eurydice. (2008). *Šolska avtonomija v Evrope: politike in ukrepi* (M. Čuk, prev.). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Hanushek, E. A., Link, S., in Woessmann, L. (2011). *Does school autonomy make sense everywhere?* (Working Paper št. 17591). National Bureau of Economic Research.
- Hoyle, E., in John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.
- Gabriel, R., Day, J. P., in Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 37–41.
- Garland, D. (1997). Governmentality and the problem of crime: Foucault, criminology, sociology. *Theoretical Criminology*, 1(2), 173–214.
- Have, ten H., in Patrão Neves, M. do C. (2021). *Dictionary of global bioethics*. Springer.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2014). Avtonomija. V *SSKP*. Fran. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=avtonomija&All=avtonomija&FilteredDictionaryIds=133>
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi – šolsko polje*, 27(11), 147–158.
- Kant, I. (1993). *Kritika praktičnega uma* (R. Riha, prev.). Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., Boyask, R., Fitzgerald, S., Gavin, M., Heffernan, A., Hursh, D., McGrath-Champ, S., Møller, J., O'Neill, J., Parding, K., Salokangas, M., Skerritt, C., Stacey, M., Thomson, P., Wilkins, A., Wilson, R., Wylie, C., in Yoon, E-S. (2023). What needs to happen for school autonomy to be mobilised

- to create more equitable public schools and systems of education? *The Australian Educational Researcher*, 50, 1571–1597.
- Kerr, D. (2002). Devoid of community: Examining conceptions of autonomy in education. *Educational Theory*, 52(1), 13–25.
- Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova šole*. Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (2004). Education for democracy between formal law accession, ethical theories and pedagogical concepts. V A. Ross (ur.), *The experience of education* (str. 35–41), CiCe.
- Kroflič, R. (2005). Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno-socializacijski cilj javnega šolstva. *Sodobna pedagogika*, 56(5), 8–24.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58(posebna izd.), 56–71.
- Legate, N., in Ryan, R. M. (2014). Individual autonomy. V F. Maggino (ur.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (str. 3505–3507). Springer.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession, education international research institute*. Leadership for Learning, the Cambridge Network.
- Mackenzie, C. (2015). Autonomy. V J. D. Arras, E. Fenton in R. Kukla (ur.), *The Routledge companion to bioethics* (str. 277–290). Routledge.
- Merriam-Webster. (B. I.). Autonomy. V *Merriam-Webster dictionary nad thesaurus*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy>
- Mill, J. S. (1994). *O svobodi* (F. Klampfer, prev.). Študentska organizacija Univerze.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19–33.
- Peček, M. (1998). *Avtonomija učiteljev nekdaj in sedaj*. Znanstveno in publicistično središče.
- Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. (2008–2009a). Avtonomija. V *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. Termania. <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474947/avtonomija?Id=74&query=avtonomija&SearchIn=Linked>
- Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. (2008–2009b). Avtonomija šol. V *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. Termania. <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474948/avtonomija-sol?Id=74&query=avtonomija+%c5%a1ol&SearchIn=Linked>

- Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. (2008–2009c). Avtonomija učiteljstva. V *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. Termania. <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474973/avtonomija-uciteljstva?Id=74&query=avtonomija+u%C4%8diteljstva&SearchIn=Linked>
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's limit. *Educational Theory*, 60(1), 1–18.
- Power, F. C., Higgins, A., in Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press.
- Raaen, F. D. (2011). Autonomy, candour and professional teacher practice: A discussion inspired by the laterworks of Michel Foucault. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 627–641.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali o vzgoji* (A. Blažič in J. Starc, prev.). Pedagoška obzorja.
- Snoj, J., Ahlin, M., Lazar, B., in Praznik, Z. (2018). Avtonomija. V *Sinonimni slovar slovenskega jezika*. Fran. <https://fran.si/208/sinonimni-slovar/4336394/avtonomija?FilteredDictionaryIds=208&View=1&Query=avtonomija>
- Snoj, M. (2015). Avtonomija. V *Slovenski etimološki slovar*. Fran. <https://fran.si/193/marko-snoj-slovenski-etimoloski-slovar/4284927/avtonomija?View=1&Query=avtonomija>
- Strike, K. A. (1982). *Liberty and learning*. St Martin's Press.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., in Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.