Dr. Metka Kuhar, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede
Dr. Katja Jeznik, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

OSNOVNOŠOLSKI UČITELJI O VZGOJNO-DISCIPLINSKEM UKREPANJU

UVOD

Današnje vzgojno-disciplinsko ravnanje in ukrepanje osnovnošolskih učiteljev je rezultat številnih sprememb v zadnjih desetletjih. Zadnje novosti so povezane s spremembo šolske zakonodaje leta 2007 in z uvedbo obveznega vzgojnega načrtovanja na ravni posameznih šol od leta 2009 naprej. V prispevku izhajamo iz pomanjkljive urejenosti področja vzgojnega ukrepanja in delovanja v osnovni šoli v Sloveniji. Če so izobraževalni cilji dokaj jasno opredeljeni v učnih načrtih posameznih predmetov, ostaja vzgojno delovanje šole manj definirano. Poleg zakonske opredelitve pravic učencev in formalnega disciplinskega postopka ob hujših kršitvah so šole oziroma učitelji soočeni z različnimi, celo polariziranimi vodili relevantnih strok (pedagogike, psihologije, različnih psihoterapevtskih pristopov, teorij upravljanja razreda in tako naprej). Vprašanje vzgojnega delovanja in ukrepanja v šoli deli tako strokovno javnost kot tudi učitelje in druge akterje šole.

V nadaljevanju predstavljamo vzgojno ukrepanje skozi prizmo penoloških teorij, po kateri vzgojne ukrepe delimo na retributivne in restorativne. Nakažemo povezanost retributivno usmerjenih ukrepov s Kantovo deontološko etiko in s pogledi na razvoj moralnosti posameznika, ki izpostavljajo otrokovo egocentrično naravnanost in šibke kognitivne kompetence za deduktivno moralno presojanje. Ti pristopi so danes deležni kritik, ki izhajajo iz sodobnih preučevanj (moralnega) razvoja otrok. Novejše raziskave izpodbijajo univerzalno veljavnost klasičnih stopenjskih razvojno-psiholoških teorij in oblikujejo alternativne razlage oblikovanja moralnosti. Kapacitete otrok za senzitivno vstopanje v medosebne odnose in reševanje konfliktov se po novejših dognanjih kažejo že relativno zgodaj. Kot bolj ustrezni se kažejo restorativni pristopi vzgojnega ukrepanja, ki jih postavimo v kontekst dialoških etik in soustvarjanja odnosov med člani šolske skupnosti. Slednje ne predstavimo kot le eno izmed vzgojno-disciplinskih praks, temveč v širšem smislu kot spreminjanje kulture odnosov v šolski skupnosti.

Ključni doprinos prispevka je predstavitev osrednjih rezultatov iz raziskave *Strategije vzgojno-disciplinskega ravnanja učiteljev osnovnih šol.*[1] V tej raziskavi smo analizirali poglede učiteljev na vzgojno ukrepanje in delovanje. Najprej s pomočjo njihovega anketnega vrednotenja podanih vzgojnih ukrepov, ki so se nanašali na konkreten vzgojno-disciplinski primer; nato pa z razpravami, v katerih so sodelujoči učitelji dodatno komentirali, kako bi se odzvali na predstavljeni zaplet, in se opredeljevali do vzgojnih ukrepov na lastni šoli. Izsledki raziskave so obsežneje predstavljeni v člankih *Deliberativno razpravljanje učiteljev o vzgojnih ukrepih v OŠ* (Kuhar in Jeznik, 2017) in *Večrazsežnost vzgojno-disciplinskega ravnanja učiteljev v slovenski osnovni šoli* (Jeznik, Kroflič in Kuhar, 2017, v tisku), zato v nadaljevanju povzemamo glavne izsledke.

OD POVRAČILNE KAZNI DO POPRAVE NAPAKE OZIROMA OD RETRIBUCIJE K RESTORATIVNOSTI

Od šolskega leta 2009/2010 vsaka osnovna šola v precejšnji meri avtonomno zasnuje svoj okvir vzgojnega delovanja in ukrepanja (*Vzgojni načrt, Pravila šolskega reda* in *Hišni red*). Šole pri tem izhajajo iz določil *Zakona o OŠ* (2007) in *Priporočil o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008). *Zakon o OŠ* opredeljuje izrek vzgojnega opomina kot skrajno sredstvo, ki ga šola uporabi potem, ko so se drugi ukrepi izkazali kot nezadostni. *Priporočila* o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008) predlagajo tako imenovane alternativne vzgojne ukrepe, med katerimi so izpostavljeni svetovanje, restitucija in mediacija. Paleta uporabljanih ukrepov pa je bistveno širša. Nekateri pozivajo k strožjemu discipliniranju in postavljanju meja/pravil ter k ostrejšemu sankcioniranju neželenega vedenja (na primer Juhant in Levc, 2011; Milivojevič idr., 2015; Žorž, 2013), drugi vidijo potencial v vzpostavljanju sodelovalnih odnosov v šoli na splošno ter izpostavljajo pomen soustvarjalnega

[1] Raziskava je potekala v okviru drugega dela aplikativnega raziskovalnega projekta *Deliberativne diskurzivne prakse v slovenski formalni in neformalni javni sferi* (2013–2016).

reševanja konfliktov in drugih vzgojnih izzivov (Čačinovič - Vogrinčič, 2008; Kroflič, 2011; Štirn Janota, 2015).

Ena osnovnih paradigmatskih ločnic, ki se kaže tudi v odnosu med omenjenim formalnim vzgojnim ukrepom in med priporočenimi alternativnimi vzgojnimi ukrepi, je razlikovanje med Kantovo deontološko etiko, stopenjskimi razvojnimi teorijami moralnega razvoja in retributivno teorijo vzgojnega ukrepanja, utemeljeno na njih, ter med novejšimi dialoškimi etikami, restorativnimi vzgojnimi ukrepi in celovitejšim vzgojnim konceptom. Obe teoretični usmeritvi in njun pomen sta obsežno predstavljeni v knjigi *Kazen v šoli?* (Kroflič, 2011), na tem mestu pa izpostavljamo le glavne poudarke.

V skladu z retributivno teorijo sankcioniranja prekrškov je treba otroka takrat, ko še ni zmožen ustreznega deduktivnega moralnega presojanja, podvreči brezpogojni disciplini, njegovo nespoštovanje pravil pa dosledno kaznovati. S takšnim discipliniranjem naj bi v zgodnjem otroštvu omejili otrokovo egocentrično dojemanje sveta, s pojasnjevanjem nedopustnosti nelegalnega dejanja pa krepili njegove kognitivne zmožnosti za razumevanje moralnih norm (Kohlberg, 1996). Takšen način kaznovanja otroka oziroma mladostnika naj bi se uporabil le takrat, ko odrasla oseba neizpodbitno oceni, da je otrok oziroma mladostnik poznal okoliščine dogodka in znal predvideti nedopustne posledice dejanja (Kroflič, 2011).

Pomanjkljivosti tega pristopa so številne. Prvič, zelo težko je oceniti, ali bi se mladoletni kršitelj pravil v danih okoliščinah zmogel odločiti za ustrezno ravnanje. Vse številnejše raziskave (Christle idr., 2004; Hoffman, 2001; Sellman idr., 2014; Skiba idr., 2003; Thorsborne in Blood, 2013) tudi kažejo, da retributivni ukrepi nimajo želenega vzgojnega učinka, torej popravljanja samega sebe in ustreznega vedenja v prihodnosti. Stavijo namreč zgolj na prevzgojno moč negativnega pogojevanja, in ne na učenje primernejšega vedenja. Prav tako ne delujejo v smeri ozaveščanja okoliščin in načinov odzivanja, ki so privedli do odklonskega vedenja, niti do krepitve empatije in prosocialnih motivov, ki naj bi načeloma vodili do želje po popravi dejanja. Raziskave izpostavljajo še druge negativne učinke teh ukrepov, recimo etiketiranje in nadaljnje obravnavanje posameznikov kot »problematičnih«.

Temeljno načelo restorativne pravičnosti kot načina disciplinskega ukrepanja je, da si prizadevamo za obnovitev stanja prizadetih pred kaznivim dejanjem (angl. *restore*), pri čemer naj bi imeli neposredno vpleteni možnost sodelovati v iskanju primernih rešitev. Pristop žrtvi omogoča, da predstavi svojo zgodbo in je dejavno vključena v proces določanja poravnave, storilca pa spodbuja, naj se preoblikuje tako, da bo uskladil svoja pričakovanja s skupnostjo. V primerjavi s tradicionalnim kaznovanjem tovrstno soočanje terja od storilca veliko večji intimni vložek v poravnalni proces, saj naj bi se žrtvi empatično približal, ji priznal nastalo oškodovanje in ji z dogovorjenimi dejanji to škodo tudi povrnil, s tem pa spremenil svoje problematično vedenje. Med najbolj značilnimi restorativnimi ukrepi sta mediacija in restitucija, znani tudi v slovenskem okolju. Omenjeni pristopi temeljijo na predpostavki o človekovi zmožnosti vzpostavljanja spoštljivih in skrbnih odnosov (Bingham in Sidorkin, 2004; Kroflič, 2007; Matusov, 2009). Moralno delovanje temelji na empatičnem vživljanju v položaj bližnje osebe in na s tem povezanem motivacijskem premiku od lastnih egocentričnih predstav k skrbi za to osebo (Noddings, 1998). Poudarek restorativne paradigme ni samo na drugačnem sankcioniranju prekrškov, temveč, idealno gledano, na razvijanju zmožnosti za empatijo in za prosocialna čustva ter na pridobivanju izkušenj sočutnih, skrbnih, sodelovalnih odnosov. Pravzaprav gre za prizadevanje za oblikovanje celovitih modelov šolskih skupnosti (Thorsborne in Blood, 2013).

KRATKA PREDSTAVITEV POTEKA RAZISKOVANJA

V raziskavi je sodelovalo 226 učiteljev, ki poučujejo v tretji triadi osnovne šole (6.–9. razred), iz naključno izbranih 13 slovenskih šol. Pri izboru smo upoštevali naslednje kriterije: pokritje osrednjih slovenskih regij; pokritje večjih in manjših mest pa tudi vaških okolij; vključitev različno velikih šol.

V vzorcu je 78,9 % žensk, kar je glede na populacijo učiteljev pričakovan podatek. Starost sodelujočih učiteljev je med 26 in 64 let, pri čemer je povprečje 45 let (standardni odklon 9,76). 24,8 % udeleženih opravlja učiteljski poklic do 10 let, 30,1 % med 10 in 20 let, 22,1 % med 20 in 30 let ter 23 % nad 30 let. Šole imajo različno število učencev, od 230 do 837. 15,5 % učiteljev v našem vzorcu prihaja iz vaške šole, 25,7 % iz šole v manjšem kraju, 28,3 % pa iz srednje velikega kraja. 30,5 % jih prihaja iz šol v Ljubljani ali Mariboru.

Pred razpravo in po njej so učitelji odgovarjali na anketna vprašalnika (na papirju). Anketna vprašalnika sta bila identična v delu, ki je vseboval vinjetni zapis dejanskega zapleta iz prakse:

Trije fantje sedmega razreda so se odpravili iz šole. Martin in Luka sta bila s kolesom. Luka je Martina med vožnjo na šolskem dvorišču porinil s kolesa. Martin, ki je padel s kolesa, se je razjezil, prijel verigo za zaklepanje kolesa, jo začel vrteti nad glavo ter stekel za Lukom. Tudi Tim je

začel loviti Luko in ga je ujel ter pridržal, da je Martin s svojo verigo lahko prišel do njega. Ko je prišel zraven, je Luko udaril z verigo, ta pa se je izmuznil in stekel proč. Vse skupaj je skozi okno opazoval učitelj.

Učitelji so pred razpravo in po njej z oceno od 1 do 10 ocenili ustreznost 15 v anketi navedenih ukrepov, oblikovanih v skladu s predstavljenimi teoretičnimi izhodišči iz nabora ukrepov iz pravil šolskega reda izbranih šol.

Anketni vprašalniki so bili preneseni v digitalno obliko preko orodja za spletne ankete. Podatki so bili obdelani s statističnim programom SPSS. Podvzorca se nista statistično značilno razlikovala glede nobenega socialno-demografskega kriterija. V skupinah z moderatorko je sodelovalo 107 udeležencev raziskave, v skupinah brez moderatorke pa 109.

O strategijah odziva na navedeni primer so učitelji po izpolnjevanju prve ankete razpravljali v skupinah. Poleg razpravljanja o dani vinjeti so učitelji vrednotili disciplinske ukrepe na lastni šoli in na koncu razprav zbrali priporočila, kako bi jih lahko njihova šola in podporne institucije, kot sta Zavod za šolstvo in tudi Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport, (bolje) podprle glede vzgojnega ukrepanja in delovanja. Slednje predstavljamo v Jeznik, Kroflič in Kuhar (2017).

Na vsaki šoli sta vzporedno potekali dve razpravi, v vsako od njiju je bilo vključenih od 7 do 12 učiteljev. Polovico skupin je moderirala profesionalna moderatorka iz *Društva moderatorjev Slovenije*. Šlo je za natančno strukturirano razpravo z vnaprej opredeljenimi vprašanji in cilji. Druga polovica skupin pa je procesno gledano sledila le dvema smernicama, in sicer, da učitelji niso spreminjali teme in da se niso vedli nespoštljivo. Pri razpravah brez moderatorke je bil v skupinah prisoten član raziskovalne ekipe, ki je zastavljal vsebinska vprašanja, ni pa procesno usmerjal razprave.

V kvalitativno analizo smo vključili le del podatkov iz tistih razpravljavskih skupin, ki jih ni moderirala profesionalna moderatorka. Gre za 109 udeležencev v skupaj 11 razpravah. Zbrane zapise smo razčlenili in nato določili enote kodiranja, ki smo jim, glede na predstavljena teoretična izhodišča, pripisali izraze za skupne pojme. Pri oblikovanju kodov za analizo razprav smo izhajali iz teorije ter jih preverjali na zbranih izjavah.

Rezultate študije smo sodelujočim učiteljem predstavili na posebej organiziranem simpoziju (v septembru 2016). Iz večine sodelujočih šol se je simpozija udeležilo vsaj nekaj učiteljev (skupaj okrog 40).

PREDSTAVITEV REZULTATOV

Rezultati ankete

S faktorsko analizo odzivov na anketno vprašanje smo potrdili teoretično predpostavko o dveh prevladujočih teorijah kaznovanja (retributivni in restorativni), tako pred razpravo kot po njej. V preglednici 1 predstavljamo za posamezne ukrepe samo vrednosti pred razpravo, v preglednici 2 pa primerjamo vrednosti po razpravi z vrednostmi pred njo po podvzorcih – primerjamo skupine z moderatorko in skupine brez moderatorke po sklopih ukrepov (retributivni proti restorativnim).

Vrednosti v obeh sklopih ukrepov (v preglednici pred razpravo) so relativno visoke, so pa statistično značilno višje vrednosti v sklopu restorativno usmerjenih ukrepov (8,1 proti 6,8 na lestvici od 1–10).

Preverili smo, ali se razlike v obeh indeksih kažejo na ravni sodelujočih šol. Multivariatna analiza variance ANOVA je pokazala, da so značilne razlike med šolami pri retributivnem indeksu ($p = 0{,}000$), ne pa tudi pri restorativnem.

Ugotavljali smo tudi, ali sta indeksa statistično značilno povezana s starostjo in spolom učiteljev. Analiza ANOVA ni pokazala razlik glede starosti. Glede spola pri retributivnem indeksu ni bilo statistično značilnih razlik, so se pa pokazale pri restorativnem indeksu ($p = 0{,}000$). Ženske so v primerjavi z moškimi dosegale višje vrednosti na restorativnem indeksu (8,4 proti 7,2).

Primerjava podatkov pred razpravo in po njej (preglednica 2) je pokazala statistično značilno spremembo v obeh sklopih ukrepov. Ocene učiteljev, ki so sodelovali v skupinah z moderatorko, so se v povprečju zvišale z 8,0 na 8,4, ocene retributivnega sklopa ukrepov pa znižale s 7,0 na 6,7 (glej preglednico 2). Pri ocenah učiteljev, ki so sodelovali v skupinah brez moderatorke, pa se je statistično značilna sprememba pokazala samo pri retributivno usmerjenih ukrepih (s 6,6 je vrednost zrasla na 7,1).

Rezultati torej kažejo, da je razprava, ki jo je moderirala moderatorka, pomembno prispevala k temu, da so učitelji zvišali stopnjo podpore bolj restorativno usmerjenim ukrepom, tisti, ki so ob začetku razprav z višjo oceno ovrednotili retrubutivne ukrepe, pa so isti nabor ukrepov po razpravi ocenili z nižjimi ocenami. V skupinah brez moderatorke razlike med ocenami pred razpravo in po njej niso bile tako izrazite. Ocena restorativno usmerjenih ukrepov je ostala enaka, hkrati pa se je povišala stopnja retributivno usmerjenih ukrepov. Ta ugotovitev ne pomeni, da bi morali tovrstne razprave v šolskih okoljih izvajati usposobljeni

Preglednica 1: Vrednosti vzgojno-disciplinskih ukrepov na lestvici od 1 do 10 pred razpravo

	Pred razpravo	
	Srednja vrednost[2]	**Standardni odklon**
Restorativno usmerjeni ukrepi		
Pogovor z učenci z namenom ozaveščanja vzrokov za njihovo vedenje.	8,8	2,0
Pogovor z učenci z namenom refleksije posledic njihovega vedenja.	8,7	1,6
Opozorilo učencu o posledicah njegovega ravnanja za vpletene.	8,3	1,9
Mediacija.	7,8	2,2
Dogovorno oblikovanje predlogov za reševanje položaja.	7,8	2,3
Samopresoja vpletenih na podlagi vnaprej strukturiranih vprašanj.	7,4	2,4
Retributivno usmerjeni ukrepi		
Obvestilo staršem (na primer v obliki podpisa, klica).	8,4	2,2
Pogovor o šolskih pravilih.	7,3	2,3
Opozorilo o možnih sankcijah.	6,9	2,4
Vzgojni opomin.	6,0	2,9
Prepoved izleta ali kakšnih drugih ugodnosti.	5,6	2,8
Nerazvrščeni ukrepi		
Poziv k opravičilu.	7,7	2,5
Restitucija/poravnava (na primer opravljanje dobrih del).	7,6	2,4
Delavnica ali vaje za izboljšanje različnih veščin pri teh posameznikih.	7,5	2,2
Povečan nadzor nad učenci v času, ko so v šoli, a ne pri pouku.	5,7	2,7

moderatorji oziroma da naj bi se vsi, ki razprave vodijo, usposobili v veščinah moderiranja. Sklenemo pa lahko, da upoštevanje pravil bolj demokratičnega razpravljanja med učitelji lahko vodi k bolj demokratičnim vzorcem vzgojnega delovanja.

Štirje nanizani ukrepi od skupaj petnajstih se niso uvrstili v nobeno od dveh skupin (faktorjev). To so *delavnica ali vaje za izboljšanje veščin pri teh posameznikih*, *restitucija*, *povečan nadzor nad učenci v času, ko so v šoli, a ne pri pouku* in *poziv k opravičilu*. Na tem mestu podajamo le kratek razmislek o tem, zakaj se restitucija kot tipičen restorativni ukrep ni umestila med restorativno usmerjene vzgojne ukrepe. To lahko interpretiramo kot posledico nerazumevanja restitucije na način dejavnega vključevanja kršitelja v popravo posledic storjenega dejanja in v izbiro poravnalnega dejanja. Verjetno v šolah prihaja do primerov, ko učitelji restitucijo predlagajo kot vzgojni ukrep, pri čemer dajo sami tudi predlog, kakšno naj bo poravnalno dejanje glede na konkreten prekršek. Ob tem se izgubi temeljna pedagoška vrednost restitucije, to je opolnomočenje osebe, da skupaj z oškodovanim sama najde ustrezno obliko poravnave. Takšna stališča vejejo tudi iz izjav učiteljev v razpravah. Te, kvalitativne rezultate, predstavljamo v nadaljevanju.

ODZIVI UČITELJEV NA OPISANI PRIMER V RAZPRAVAH

V tem delu predstavljamo ključne rezultate kvalitativne analize razprav iz skupin brez moderatorke.

V večini skupin so se izmenjavali tako retributivni kot restorativni glasovi ter se med sabo bolj ali manj dialoško soočali. Čeprav anketni podatki ne kažejo razlik med šolami pri restorativnem indeksu, so se v razpravah nakazale razlike med šolami tako glede restorativnosti kot tudi glede

[2] Vrednosti ocen so na lestvici od 1–10 (1 = sploh ni primeren ukrep; 10 = povsem primeren ukrep).

Preglednica 2: Primerjava vrednosti restorativnega in retributivnega indeksa pred razpravo in po njej – skupine z moderatorko in skupine brez moderatorke

	Skupine z moderatorko		
	n	**Srednja vrednost[3]**	**p**
Restorativni indeks Pred razpravo	103	8,0	0,001
Po razpravi	104	8,4	
Retributivni indeks Pred razpravo	102	7,0	0,000
Po razpravi	102	6,7	
	Skupine brez moderatorke		
Restorativni indeks Pred razpravo	105	8,2	0,616
Po razpravi	105	8,2	
Retributivni indeks Pred razpravo	104	6,6	0,000
Po razpravi	104	7,1	

retributivnosti. Tri skupine so se v celoti ali skoraj v celoti nagibale v restorativno smer.

Čeprav bi udeležence v vinjetnem primeru glede na pravila šolskih redov lahko sankcionirali s formalno sankcijo vzgojnega opomina (nasilno vedênje kot težja kršitev), učitelji v nobeni od razprav niso tako enoznačno argumentirali svojega potencialnega ukrepanja. Vse skupine pa so podale oceno, da gre v danem primeru zaradi možnosti poškodbe za hujši prekršek. Skupine so se strinjale glede nujnosti obvestila staršem in, če je možno, tudi pogovora z njimi. Strinjali so se, da morajo biti s kršitvijo načeloma seznanjeni tudi razrednik, ravnatelj in šolska svetovalna služba, prav tako pa je bilo v večini skupin izpostavljeno mnenje, da naj primer prevzame svetovalni delavec, če se učitelj ali razrednik ne čutita dovolj kompetentna. V nekaj skupinah so se učitelji strinjali, da bi bilo treba poklicati policijo.

Na večini šol so bili učitelji soglasni glede nujnosti takojšnjega ukrepanja, v polovici skupin pa je nekaj učiteljev izrazilo izogibanje ukrepanju (posebej na začetku pogovora, pri čemer so govorili v tretji osebi) ali negotovost glede mej dopustnega poseganja. Podajamo primere odzivov, ki nakazujejo občutek nemoči, ki se lahko kaže tudi v cinično zveneči drži.

Če ni v šoli ali med poukom, se raje ne odzvati, ker je ukrepanje prezahtevno, formalistično, in tudi sicer. (OŠ 4)

Takoj jih daš narazen. Ampak tega ne smemo, ker se jih ne smemo fizično dotikati in nas je strah, da bodo kakšne posledice. (OŠ 8)

Otroci naj sami rešujejo svoje stvari. Ne pomaga ne mediacija ne meditacija. (OŠ 11)

Je pa v nekaterih skupinah, v katerih so bili izpostavljeni pomisleki, na koncu prevladalo mnenje, da je moralna odgovornost pomembnejša od pravne.

Podajamo primer izjave, ki jo je podal eden izmed učiteljev, sodelujočih v razpravi na eni od šol, kjer je prevladoval restorativni način odzivanja.

Ukrepanje je nujno zato, da prekinemo nasilje in damo jasno sporočilo vsem vpletenim, da se to ne dela. Ko se otroci pomirijo, pa je nujen pogovor, da ozavestijo vzroke, posledice in tako naprej. Učitelji, ki so usposobljeni mediatorji, bi naslednji dan izpeljali mediacijo in tako ugotovili, kako vsak posameznik vidi dogodek, kako ga je doživljal, kaj se je dogajalo prej, na primer zakaj tako buren odziv, kaj se je prej kuhalo in tako naprej, kako bodo rešili zaplet, kako naj vpleteni oblikujejo sklepe za naprej in podobno. Opredelili bi tudi to, kakšen bi bil primernejši odziv! Če se učitelj sam ne čuti sposoben za mediacijo, to opravi svetovalna delavka. Vsekakor pa je smiselno svetovalno delavko vsaj obvestiti o dogodku. Nujno je na neki način vključiti tudi starše. Potem

[3] Vrednosti ocen so na lestvici od 1–10 (1 = sploh ni primeren ukrep; 10 = povsem primeren ukrep).

pa mora biti tudi neka posledica – zelo odvisno od posameznikov, okoliščin – včasih je smiselna restitucija, toda nikakor ne nujno. Vzgojni opomini so na šoli zelo redki. Lani v celem letu je bil eden, pa še to je nadpovprečno. Če že pride do formalnega ukrepa v kakem primeru – le če je res smiseln –, je to šele takrat, ko se dodobra razčisti položaj. Potem je treba vsaj do neke mere posvečati večjo pozornost učencem še naprej; v primeru, ko nas nekaj zbode, pa tematiki ukrepanja nameniti razredno uro. (OŠ 12)

V večini skupin (tudi v tistih, ki so se v celoti gledano bolj nagibale v retributivno smer) so vsaj nekateri glasovi izpostavljali nujnost ozaveščanja vzgibov in morebitnih posledic dejanja s pogovorom, pri čemer so v večjem deležu skupin izpostavili nujnost soočenja vseh vpletenih učencev.

Odzivanje je odvisno od tega, ali je konflikt med temi učenci obstajal že prej ali pa gre za trenuten izbruh. Pomembno je tudi, kakšna energija je obstajala med izbruhom … udarec kar tako ali zares … (OŠ 6)

Ključno je, da se otrok zave, kaj je storil narobe. (OŠ 10)

Takole: razgovor z vsakim posebej, soočenje vseh skupaj, kazen in opravičilo. Pa nujno obvestiti starše. (OŠ 2).

Retributivni logiki *per se* je najbliže primer spodnje izjave, ki odraža primarnost sledenja šolskim pravilom za hujše kršitve.

Treba je ravnati tako, kot piše v pravilih. Za težje kršitve, kot je ta, je nujen vzgojni opomin. (OŠ 7)

V nekaterih šolah so učitelji ob pogovoru o nujnosti sankcioniranja poudarili tudi to, da je ukrep odvisen od predhodnih dejanj:

Ukrep je prilagojen učencu, odvisen je od tega kolikorkrat je že kršil pravila. (OŠ 1)

ODNOS UČITELJEV DO OBSTOJEČIH VZGOJNIH UKREPOV NA LASTNI ŠOLI

Povzemamo še razmišljanja učiteljev do ukrepov, ki jih predpostavljajo in uporabljajo na njihovih šolah.

V zvezi s formalnim postopkom vzgojnega ukrepanja, torej izrekanjem vzgojnih opominov in možnostjo prešolanja učenca na drugo šolo po tretjem opominu, so učitelji na vseh šolah izrazili nezadovoljstvo. Izpostavili so veliko pomanjkljivosti tega postopka, predvsem njegovo birokratiziranost, ki od učitelja terja dobro poznavanje in izvedbo upravno-administrativnih postopkov. Hkrati so izražali strah pred sodnimi pritožbami staršev na ta ukrep. Učitelji so opozorili tudi, da temu ukrepu manjka postopnost.

Izrekanje vzgojnih opominov je s pravnega vidika preveč kompliciranо v smislu, da je vse tako podrobno določeno. Starši lahko tak ukrep hitro izpodbijajo zaradi neupoštevanja kakšne podrobnosti. Je tudi preveč birokratski. (OŠ 10)

Naj nadaljujemo z ukrepi, ki jih uvaja trenutna ureditev vzgojnega delovanja v osnovnih šolah – torej s tako imenovanimi alternativnimi ukrepi. Ti naj bi načeloma sledili restorativni teoriji kaznovanja in dialoško-etičnemu utemeljevanju odločitev, ki izhaja iz potrebe po uvidu vseh v nastale okoliščine in ki spodbuja, naj udeleženi sami najdejo smiselen odziv na nastali položaj ali razrešijo konflikt. Med temi ukrepi so izpostavljeni svetovalni pogovor, mediacija in restitucija.

Učitelji so zelo pogosto izpostavili pogovor, vendar pa ga samega po sebi ni mogoče umestiti med restorativne ukrepe. Uporablja se (lahko) kot del retributivnega sankcioniranja prekrškov, tako za razčiščevanje samega disciplinskega pripetljaja kot za utemeljitev argumentacije o nedopustnosti disciplinskega prekrška, ki mora slediti tako pravnim normam (sklicevanje na normativna določila) kot etičnim argumentom (zakaj je neko dejanje nesprejemljivo v vsebinskem smislu). Izjave pa nakazujejo, da se velik del učiteljev zaveda pomena pogovora, tudi njegovih dolgoročnejših in globljih učinkov v primerjavi z retributivnimi sankcijami.

Večinoma pogovor zaleže, pri tem je ključen stik z učencem, poslušanje, kaj se zares dogaja, da začuti, da ti je mar. (OŠ 13)

Pomembno je raziskati vzrok, zakaj nekaj počne, kaj ga sili v to; mu pomagati uvideti posledice takšnega ravnanja in mu pomagati najti druge vzorce. (OŠ 12)

Skoraj vse v raziskavi sodelujoče šole imajo v svojih *Vzgojnih načrtih* in *Pravilih šolskega reda* mediacijo, pri čemer je v praksi ta bolj ali manj razvita, učitelji pa do nje izražajo različen odnos, pri čemer je negativno vrednotenje pogostejše od pozitivnega. Velik del izjav učiteljev nakazuje nepoznavanje možne uspešne rabe mediacijskega posredovanja pri osnovnošolcih, izražen pa je bil tudi pomislek o »zrelosti« učencev za tak postopek.

Mediacija je smiselna edino in zgolj v primeru, da gre za dalj časa, na primer več let trajajoč spor med dvema sošolcema; večina prekrškov pa izvira iz impulzivnih odzivov, to ni za mediacijo. (OŠ 4)

Mediacije ne izvajamo, čeprav imamo 12 usposobljenih učiteljev. Otroci dajejo le zaželene odgovore. Za mediacijo potrebuješ dva zrela posameznika, ki sta oba tudi res pripravljena rešiti spor. Mediacija se mora izvajati spontano, ne kot formalen postopek. (OŠ 11)

Tipičen restorativni ukrep je tudi restitucija. Med možnimi ukrepi jo imajo predvidene vse sodelujoče šole. Večji delež izjav učiteljev kaže na pomanjkljivo ali neustrezno razumevanje restitucije. V ospredju izjav je dejavna vloga učitelja kot tistega, ki učencu poda predlog povračila (kot sankcijo), ne pa dejavna drža storilca dejanja, ozaveščanje in skupen dogovor o »dobrem delu«.

Restitucija ni posebej smiselna, ker če nekdo opravlja dobro delo, potrebuje nadzornika ali nekoga, delavca, s katerim dela. Pa še izbrati je treba delo, ki mu res nikakor ne sme biti všeč. (OŠ 3)

Med razpravami o vzgojnih ukrepih je bil večkrat izpostavljen tudi pomen preventive, na primer v obliki razvijanja emocionalnih in čustvenih veščin pri posameznih učencih ali v »problematičnih« razredih (toda ne v obliki delavnic, prej sproti in kontinuirano), prav tako je v nekaterih skupinah izstopila potreba po sprotnem zavestnem delovanju v smeri izgradnje kakovostnih medosebnih odnosov.

Ob problemih na začetku smo organizirali delavnice ter delo s psihologi – postavili smo dobre temelje, sedaj ni več problemov. (OŠ 5, opomba: razredničarka govori o enem razredu)

Prav tako je v razpravah izstopilo stališče učiteljev, da se vzgoji v šoli na splošno namenja premalo pozornosti. Nekateri učitelji izražajo željo po več časa, namenjenega ustaljenim vzgojnim dejavnostim z učenci (razredne ure, prisotnost učitelja med učenci, prostovoljno delo) in starši (šole za starše), številni pa so bili predlogi dodatnih vzgojnih dejavnosti (spodbujanje čustvenega in socialnega razvoja oziroma osebnostne vzgoje – celo v obliki novih, dodatnih predmetov).

SKLEPI

Konkretni konfliktni primer, glede katerega so se osnovnošolski učitelji predmetne stopnje opredeljevali v anketi in v začetnem delu razprav, kar kliče po retributivnih sankcijah. Pa vendar je v anketah višja vrednost tako imenovanega restorativnega indeksa (8,1 proti 6,8 pri retributivnem indeksu, na lestvici od 1–10). Razprave, zlasti tisti njihov del, ki je obsegal vrednotenje vzgojnih ukrepov na šolah sodelujočih, pa so nakazale, da je restorativnost kot bolj utrjena praksa razmišljanja in delovanja prisotna »le« na treh šolah, pa še na teh so učitelji sami izpostavljali, da »tak« način razmišljanja in odzivanja razvijajo že dalj časa, pri čemer dve od teh šol sledita posebnim okvirom razumevanja in metodologijam.

Krepitev dialoškosti, ki jo lahko v smislu disciplinskega posredovanja vežemo na restorativnost, nedvomno zahteva velik angažma vključenih, primarno pa sistematično naravnanost šole. Proces razvijanja restorativnosti naj bi obsegal empatično vživljanje v položaj sogovornika (Noddings, 1998), aktivno poslušanje (Rinaldi, 2006), dialoškost (Bingham in Sidorkin, 2004) in iskanje argumentov, ki so smiselni za vse vključene udeležence (Gibbs, 2003). Uspešnost udejanjanja teh principov v vzgojne namene nedvomno predpostavlja ustrezno podprtega in usposobljenega pedagoškega delavca.

Na podlagi razprav ocenjujemo, da so učitelji na ravni razumevanja disciplinskih ukrepov in vzgojnega ravnanja deležni premalo celovite strokovne podpore. Vzgojno-disciplinsko ravnanje učitelja ne sme biti vezano le na odzivnost, kurativo in gašenje požara. Enako pomembno je tudi to, kar se dogaja na ravni preventive, tako v šoli kot skupnosti kakor v ravnanju posameznega učitelja. Nekateri učitelji so sami izrazili željo po več časa, namenjenega preventivnim vzgojnim dejavnostim z učenci (razredne ure, prisotnost učitelja med učenci, prostovoljno delo), številni so bili predlogi tudi dodatnih vzgojnih dejavnosti z namenom spodbujanja, kultiviranja čustvenega in socialnega razvoja oziroma osebnostne vzgoje – celo v obliki novih, dodatnih predmetov.

Restorativna naravnanost, tako na ravni ekspliciranega, zavestnega teoretičnega razumevanja kot na ravni praktičnega izvajanja, je poglobljen, zahteven projekt, ki terja sistematično, postopno, domišljeno uvedbo, kar dokazujejo tudi prakse iz drugih držav. Pravzaprav zahteva transformacijo celotne šole in tudi spremembe v izobraževanju pedagoških kadrov. Koliko direktivno naj v takšno transformacijo šol posega država (jo predpiše) in koliko avtonomije naj dopustimo šolam oziroma učiteljem pri določanju vzgojno-disciplinskih strategij, pa je vprašanje, ki presega okvire tokratne razprave.

VIRI IN LITERATURA

Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (2004). No education without relation. New York: Peter Lang.

Christie, C. A., Nelson, C. M in Jolivette, K. (2004). School characteristics related to the use of suspension. Education and Treatment of Children, št. 27: 509–526.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gibbs, J. C. (2003). Moral development and reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman. Sage Publications, Inc.

Hoffman, M. L. (2001). Empathy and moral development: implications for caring and justice. Cambridge: Cambridge University Press.

Juhant, M. in Levc, S. (2011). Varuh otrokovih dolžnosti ali nehajte se ukvarjati z otrokovimi pravicami! Mavčiče: Čmrlj.

Kohlberg, L. (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. Sodobna pedagogika, letn. 58, št. 24: 56–71.

Kroflič, R. (2011). Reagiranje v konfliktnih situacijah, V: Kazen v šoli? Izbrani teoretski pristopi k sankcioniranju prekrškov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Matusov, E. (2009). Journey into dialogic pedagogy. New York: Nova Science Publishers.

Milivojevič, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. in Kožuh, B. (2015). Mala knjiga za velike starše. Novi Sad: Psihopolis institut.

Noddings, N. (1998). Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley: University of California Press.

Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole. (2008). Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole, letn. 17, št. 5/6: 71–91.

Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London, New York: Routledge.

Sellman, E., Cremin, H. in McCluskey, G. S. (2014). Restorative approaches to conflict in schools: interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships. London. New York: Routledge.

Skiba, A., Simmons, L., Staudinger, M., Rausch, G. in Dow, R. F. (2003). Consistent Removal: Contributions of School Discipline to the School-Prison Pipeline. School to Prison Pipeline Conference, May 16–17. http://varj.onefireplace.org/Resources/Documents/Consistent%20Removal.pdf (dostopno 18. 8. 2017).

Štirn Janota, P. (2015). The inductive approach on the path from prosocial to ethical – a case study. Journal of contemporary educational studies, letn. 66, št. 1: 46–69.

Thorsborne, M. in Blood, P. (2013). Implementing restorative practice in schools: a practical guide to transforming school communities. Philadelphia; London: J. Kingsley.

Žorž, B. (2013). Razvajenost: rak sodobne vzgoje. Celje: Društvo Mohorjeva družba: Celjska Mohorjeva družba.