Št./No. 1/2017
Str./pp. 32–50
ISSN 0038 0474

Metka Kuhar in Katja Jeznik

Deliberativno razpravljanje učiteljev o vzgojnih ukrepih v osnovni šoli[1]

Povzetek: V prispevku proučujemo vpliv različnih načinov usmerjanja razprav o vzgojnem ukrepanju učiteljev v osnovni šoli na kakovost razpravljavskega procesa in na stališča do vzgojnih ukrepov. Predstavljeni so rezultati raziskave[2] o strategijah vzgojno-disciplinskega ravnanja učiteljev osnovnih šol. Pri tem je 226 učiteljev (6.–9. razred) iz 13 osnovnih šol sodelovalo v dveh oblikah razprav. V eni obliki so bile razprave profesionalno moderirane v skladu z deliberativnimi kriteriji (enakovredno vključevanje, argumentiranje itd.), v drugi so potekale prosto. Osrednji raziskovalni vprašanji sta bili, ali se moderirane skupine razlikujejo od nemoderiranih po kakovosti razprave ter kako se ti vrsti skupin razlikujeta glede morebitnih sprememb stališč do vzgojnih ukrepov skozi razpravo. Pri kakovosti razprave so se razlike med moderiranimi in nemoderiranimi skupinami potrdile: samoocene lastnega deliberativnega funkcioniranja in deliberativnega funkcioniranja skupine so pri nekaterih kriterijih pri moderiranih skupinah višje. V moderiranih skupinah so se po razpravah na eni strani tudi okrepila stališča v prid restorativnim ukrepom, na drugi strani pa se je zmanjšala naklonjenost retributivnim ukrepom. V nemoderiranih skupinah so se utrdila stališča v prid retributivnim ukrepom.

Ključne besede: vzgojno-disciplinski ukrepi, osnovna šola, razprava, deliberativnost, moderiranje

UDK: 371.5

Znanstveni prispevek

Dr. Metka Kuhar, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Katedra za medijske in komunikacijske študije in Center za raziskovanje družbenega komuniciranja, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: metka.kuhar@fdv.uni-lj.si

Dr. Katja Jeznik, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SU-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov katja.jeznik@ff.uni-lj.si

[1] Raziskava je potekala v okviru aplikativnega raziskovalnega projekta Deliberativne diskurzivne prakse v slovenski formalni in neformalni javni sferi (2013–2016), ki sta ga financirala ARRS in Humus, d. o. o.

[2] Avtorici se zahvaljujeva vsem, ki so pomembno prispevali k raziskavi: Robiju Krofliču za sodelovanje pri snovanju raziskave in komentarjem k članku, moderatorkama Nataliji Vrhunc in Marjeti Novak za moderiranje razprav ter metodologom Gregorju Petriču, Andražu Petrovčiču in Mateju Kremlju za pomoč pri pripravi merskih instrumentov in obdelavi podatkov.

Uvod

Koncept deliberacije izhaja iz politologije ter pomeni tehten in skrben premislek različnih informacij in stališč o določenem vprašanju, ki vpliva na različne interesne skupine in ima pomen za družbeni razvoj. Cilj takega premisleka je doseči dovoljšnjo mero strinjanja o situaciji ali/in o nadaljnjem delovanju v primeru odločanja o različnih opcijah – torej legitimizirati odločitve oz. delovanje. Njen bistveni vidik so demokratični komunikacijski mehanizmi: tako sama kakovost razprav o temi, ki zadeva več akterjev (t. i. deliberativnost razprave), kakor tudi vključenost vseh relevantnih akterjev v proces odločanja.[3]

Znotraj šolskega polja lahko deliberacijo udejanjamo na različnih nivojih, na primer na ravni posameznega razreda (Sliwka 2005), znotraj šole – recimo odnos učencev in učiteljev z vodstvom šole (Avery 2011), kot tudi v odnosu šole kot družbene institucije do širše družbe (McDonnell in Weatherford 2010; Asen 2015), prav tako pa tudi na ravni vpliva učiteljev na politične odločevalce oz. oblikovalce šolskih programov in usposabljanj za učitelje. V tem prispevku se osredotočamo na razumevanje deliberacije z vidika kakovosti komunikacijskega procesa, s pomočjo katerega lahko pridemo do kakovostnejših odločitev znotraj posamezne skupine učiteljev, ki razpravljajo o vzgojnem delovanju.

Bolj konkretno komunikacijski vidik deliberacije pomeni, da skozi komunikacijsko prakso spodbujamo upoštevanje t. i. deliberativnih načel na način, da udeleženci razprave poslušajo drug drugega, razumno utemeljujejo svoje pozicije, kažejo medsebojno spoštovanje in premislijo lastne interese in potrebe z vidika njihove posplošljivosti (Bächtiger in Steenbergen 2004, str. 1; Asen 2015, str. 9) ter tako pridejo do bolj smiselne, pa tudi do bolj legitimne odločitve. Razpravljavci lahko tem načelom sledijo bolj ali manj nezavedno, zavestno oz. celo spodbujeno s strani moderatorja – v tem smislu govorimo o različni stopnji deliberativnosti razpravljanja.

[3] Od Aristotela dalje lahko zasledimo ideje deliberativne demokracije, v kateri se odločitve sprejemajo po predhodni deliberativni razpravi, ne zgolj z volitvami. Obstaja veliko metodologij, kako organizirati državljane za tovrstne razprave, med najbolj poznanimi so t. i. deliberativna javnomnenjska glasovanja (Fishkin 2009).

Prostor javne šole zaznamujeta raznolikost pogledov in kompleksnost delovanja vključenih (pedagoški delavci, učenci, starši oz. skrbniki). Vzgojno-disciplinsko ukrepanje[4] je v šolskem prostoru eno izmed vprašanj, ki je zelo smiselno oz. primerno za deliberativno procesiranje. Prvič, ta tema je stalnica dogajanja v šoli pri uravnavanju vedenja učencev in zato vselej aktualna. Drugič, vsaka šola do neke mere avtonomno zasnuje svoj okvir vzgojnega delovanja in konkretnih ukrepov. Podlaga za to so šolam različna teoretska vodila, pri čemer pa se pogosto soočajo s polariziranimi pogledi. Vprašanje o tem, kako reagirati na nezaželeno vedenje v šoli, deli tako strokovno javnost kot tudi učitelje in ostale akterje šole. Nekateri pozivajo k strožjemu disciplineiranju in postavljanju jasnih meja, formalnemu sankcioniranju (Juhant in Levc 2011; Žorž 2013), drugi pa potencial vidijo v bolj dialoško zastavljenih vzgojnih ukrepih (Mrgole in Mrgole 2016). Tretjič, ta tema je zelo izpostavljena nadzoru javnosti (skozi različne medije), posebej v izrednih primerih (npr. nasilja v šoli). In, ne nazadnje, v sedmih letih po uveljavitvi vzgojnega načrtovanja na ravni šol ni bila izvedena sistematična evalvacija te spremembe.[5]

Tematiko smo vzeli kot vsebinsko iztočnico za eksperiment, v katerem smo primerjali (potencialno) spreminjanje stališč ter način razpravljanja učiteljev predmetne stopnje osnovnih šol v dveh oblikah razprav: v razpravah, ki so bile moderirane v skladu z deliberativnimi kriteriji, ter v prosto potekajočih razpravah. Vse izvedene razprave so bile deliberativne v smislu, da so sodelujoči v zadnjem delu razprave v svojih skupinah zbrali predloge o tem, kako bi jih lahko njihova šola, podporne institucije in tudi Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport (bolje) podprli pri vzgojnem ukrepanju. Vodstva šol smo izvajalci razprav po razpravah seznanili z zbranimi priporočili učiteljev,[6] poleg tega pa o rezultatih razprav poročamo tudi širši strokovni javnosti.[7] V tem okviru si zastavljamo dve osrednji vprašanji: ali se moderirane skupine učiteljev po kakovosti razprave razlikujejo od nemoderiranih in ali učitelji spremenijo svoja stališča do vzgojnih ukrepov.

V prispevku ne namenjamo posebne pozornosti moderiranju samemu. Vloga moderiranja v deliberativnih procesih, vključno z inherentnimi napetostmi ter načini strukturiranja razprav, je obsežna in kompleksna tematika sama po sebi. Podrobnejši pregled literature o tej temi je v Kuhar in Pušnik (2017 v tisku). Zanima nas, ali in kako moderiranje oz. način usmerjanja razprav vpliva na kakovost razpravljanja in tudi na stališča (konkretno do vzgojnih ukrepov).

[4] Disciplinsko ukrepanje razumemo kot tisti del vzgojnega delovanja šole, ki se nanaša na udejanjanje minimalističnih ciljev vzgoje. Ti so povezani z vzpostavljanjem odnosov in splošne šolske klime. Maksimalistični cilji vzgoje pa se nanašajo na t. i. vzgojno delovanje in presegajo uravnavanje vedenja posameznika v skupnosti in so povezani z oblikovanjem identitete posameznika, njegove moralne samopodobe ter so del bogate zgodovine opredeljevanja vzgoje vse do sodobnih avtorjev (prim. Biesta 2006).

[5] Delna analiza je objavljena v Štraser idr. (2012) in Štraser (2015).

[6] Analiza priporočil učiteljev ni fokus tega prispevka.

[7] Doslej smo izvedli dva strokovna simpozija: Strategije vzgojno-disciplinskega ravnanja učiteljev osnovnih šol (september 2016, Ljubljana) ter Dialog in deliberacija kot pristopa v podporo večdeležniškemu reševanju kompleksnih družbenih izzivov (maj 2016, Ljubljana). Hkrati smo rezultate predstavili v okviru posveta Zavoda RS za šolstvo (november 2016, Ljubljana) ter Društva moderatorjev Slovenije. Načrtujemo dodatne tovrstne prispevke. Hkrati pa strokovno javnost informiramo s strokovnimi in znanstvenimi objavami, kot je ta članek.

V teoretičnem delu, ki sledi v nadaljevanju, so predstavljeni širši okvir vzgojnega delovanja in ukrepanja v osnovnih šolah v Sloveniji ter bolj natančno »penološke paradigme« razumevanja vzgojnih ukrepov. Slednje postavljamo v ospredje zato, ker se v prispevku pretežno obravnavajo vzgojni ukrepi, ki so v tem kontekstu razumevanja vzgojnega delovanja šole vezani ozko na vzpostavljanje korektivne discipline (Pšunder 2004) in urejanje medsebojnih odnosov ob/po konfliktnih situacijah. Opisu metodologije sledi predstavitev rezultatov obeh vrst razprav, v zadnjem delu pa diskusija in zaključne ugotovitve raziskave.

Vzgojno delovanje šole in disciplinsko ukrepanje

Razprave o vzgojnem delovanju šole v zadnjih desetletjih zaznamujejo razmisleki o tem, kako v šoli, ki izobražuje, hkrati ustrezno udejanjati tudi njeno vzgojno vlogo. Razumevanje vzgoje je bilo v času ob osamosvojitvi izrazito ideološko zaznamovano (npr. Problemi 1985), po sprejetju Bele knjige (1995) pa vezano predvsem na cilje in vrednote, ki izhajajo iz mednarodnih dokumentov o otrokovih in človekovih pravicah. Gre za pravno utemeljevanje vzgojnega delovanja šole, ki izhaja iz pravice staršev oz. skrbnikov otrok, da so vnaprej seznanjeni s tem, kaj se bo tudi v vzgojnem smislu dogajalo z otroki v času, ki ga preživljajo v šoli (Kroflič idr. 2009; Kovač Šebart in Krek 2009).

V prvem desetletju 21. stoletja je veljalo, da je bilo reagiranje pedagoških delavcev v različnih konfliktnih situacijah poenoteno na ravni določil nacionalnega *Pravilnika o pravicah in dolžnosti* (2004), ki je določal tako same kršitve kot načine reagiranja na njih. Od šolskega leta 2009/10 pa je to del avtonomne presoje šol. Te so zavezane k oblikovanju dokumentov *Vzgojni načrt, Pravila šolskega reda* in *Hišni red,* v katerih opredeljujejo načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot, izhajajočih iz šolske zakonodaje. Šole opredelijo še vzgojne dejavnosti (proaktivne in preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje) ter druge dejavnosti (pohvale, priznanja, nagrade, vrste vzgojnih ukrepov in podobno), s katerimi pripomorejo k uresničevanju svojih ciljev (Priporočila … 2008). Vzgojno delovanje šole danes *Zakon o OŠ* v 60. č členu definira kot »strokovno delo, ki se izvaja v skladu s pravili stroke, v skladu s tem zakonom, na njegovi podlagi izdanimi predpisi in akti šole« (Uradni list RS 2011, št. 87/1).

Šole v svojih dokumentih nizajo najrazličnejše ukrepe, pri čemer so jim lahko vodilo tudi *Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008). V poglavju *Svetovanje in sporazumno reševanje medsebojnih problemov in sporov* (prav tam, str. 17–20) so posebej opredeljeni svetovanje, osebni svetovalni pogovori, mediacija in restitucija, v poglavju *Pravila šolskega reda* pa so predlagani naslednji ukrepi:[8]

– »zadržanje na razgovoru v zvezi z reševanjem problemov po pouku s soglasjem in vednostjo staršev;

[8] V *Priporočilih o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008) se uporablja za vse ukrepe pojem »vzgojni ukrep«.

- kadar učenec onemogoča učenje drugih učencev ali ogroža varnost, se zanj lahko organizira učenje in delo izven učne skupine. Učitelj, ki je uporabil ta ukrep, preveri delo učenca in se z njim pogovori o vzrokih težav;
- povečan nadzor nad učencem v času, ko je v šoli, a ni pri pouku ali pri organiziranih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela, ki se izvajajo izven šolskega prostora, oziroma organizacija nadomestne ustrezne dejavnosti v šoli;
- ukinitev nekaterih pravic, ki so povezane s pridobljenimi statusi učencev ali v povezavi z nadstandardnimi storitvami šole.« (Prav tam, str. 23)

Le v primeru, ko učenec kljub vzgojnim dejavnostim šole in ukrepom še naprej krši svoje dolžnosti in odgovornosti, se učencu izreče *vzgojni opomin,* ki lahko vodi do skrajnega ukrepa, to je prešolanje učenca. Ta postopek je zelo natančno opredeljen v *Zakonu o OŠ* (Uradni list RS 2011, št. 87/1), gre pa za izrazito pravno utemeljevanje reagiranja na neželeno vedenje učencev, ki hkrati ne sme omejevati temeljnih pravic učencev, ki izhajajo iz zakona. Postopek posamezniku zagotavlja uresničevanje procesnih pravic upravnega postopka, je zelo jasen, kritiki pa opozarjajo (Hopkins, 2002), da je izrek takega vzgojnega ukrepa bolj opozorilo staršem, kot pa da bi lahko z njim resno spodbudili spremembo posameznikovega ravnanja v smeri etično bolj ustreznega.

Penološke teorije kaznovanja

Pri opredeljevanju vzgojnega delovanja lahko šole izhajajo iz različnih teoretskih pristopov, ob tem pa naj bi smiselno upoštevale načelo iskanja raznolikih rešitev in konsistentnosti ravnanja ter poznale razliko med jezikom prava in jezikom bolj poglobljenih antropoloških in etičnih teorij, ki so od vzpostavitve pedagogike kot znanosti osrednje teoretsko jedro opredeljevanja vzgojnih fenomenov (Kroflič idr. 2009). Etične teorije (etika vrlin, etika pravičnosti, komunitarijanska etika, etika skrbi in etika obličja) lahko šolam ponudijo podlage za utemeljevanje dopustnosti njihovega vzgojnega ravnanja, psihološke teorije (npr. vedenjsko-kognitivni pristop, kognitivizem, humanistični pristop, induktivni pristop) in penološke teorije (prav tam, str. 27–28) pa izhodišče za premišljen nabor različnih vzgojnih ukrepov. Ker je eno od osrednjih vprašanj raziskave povezano s stališči učiteljev do različnih vzgojnih ukrepov, ki jih lahko teoretsko opredelimo skozi penološke teorije kaznovanja, te v nadaljevanju predstavljamo bolj podrobno.

Glede na penološke teorije lahko ukrepe razvrstimo med tri različne teorije kaznovanja. Prva je retributivna teorija kaznovanja. V ozadju te teorije je predpostavka, da lahko tako kot odraslim tudi otrokom oz. mladostnikom izrečemo retributivni ukrep, ko ugotovimo, da so dejanje storili avtonomno, ob zavedanju, kakšne posledice sledijo določeni kršitvi. Osrednji kriterij presojanja ustreznosti izrečenega ukrepa je pravično povračilo po načelu sorazmernosti prekrška in sankcije (Kroflič 2011, str. 16). V šolskem prostoru je skrajni ukrep, ki izhaja iz retributivne teorije kaznovanja, izključitev posameznika iz šole (na ravni osnovne

šole gre za prešolanje), raziskave pa kažejo (npr. Christle idr. 2004), da tovrstni izključitveni ukrepi nimajo želenega učinka. Izključevanje (prešolanje, izključitev iz šole) posameznika lahko vodi do trajne opustitve šolanja, kar pomeni prelaganje problema s šolske na širšo skupnost.

Utilitaristično teorijo kaznovanja zanima predvsem korist posledice ukrepa, torej (pre)vzgojni učinek. Kadar je posameznik prepoznan kot žrtev različnih okoliščin, ki vplivajo na njegove odločitve, so intervencije v obliki pomoči usmerjene v spreminjanje različnih okoliščin posameznika, ki so vplivale na njegovo ravnanje. Cilj je, da posameznik v prihodnje pod vplivom zanj neugodnih okoliščin ne bo ponavljal neustreznih dejanj. Osrednji kriterij presojanja ustreznosti ukrepa se opredeli v obliki koristnosti učinkov ukrepa za posameznika (načelo individualne prevencije) oziroma širše družbene javnosti (načelo generalne prevencije) (Kroflič idr. 2011, str. 17). Ukrepi v šoli, ki izhajajo iz te teorije, se izvajajo v obliki svetovalnih pogovorov in terapevtsko zastavljene obravnave posameznika.

In tretjič, za restorativno teorijo kaznovanja gre, kadar je posameznik prepoznan kot avtonomno zmožen razrešitve konflikta in odprave nastale škode, vrednost vzgojnih ukrepov pa opredeljuje teoretska predpostavka, da lahko z določenimi prosocialnimi dejanji storilec prekrška popravi napako, ob tem pa razume etični pomen delovanja v korist žrtve, druge osebe ali skupnosti kot celote (Kroflič idr. 2011). Dva značilna restorativna ukrepa, ki sta hkrati najbolj poznana v našem šolskem okolju, sta restitucija in mediacija.

Restorativni pogled na uravnavanje nezaželenega ravnanja je bil iz kriminologije v šolsko sfero prenesen v začetku devetdesetih let 20. stoletja, najprej v Avstraliji (González 2012) in na Novi Zelandiji (Braithwaite 2014), danes pa gre za vsesplošno razširjen pristop, podprt z množico priročnikov (Zehr in Gohar 2002; Meyer in Evans 2012). Braithwaite (1989, str. 152) pri opredeljevanju restorativnosti kot ključni element navaja obrat od družbenega nadzora nad posameznikom k moralnemu samonadzoru, stigmo v obliki izključitve posameznika iz skupnosti pa naj bi zamenjala reintegracija posameznika v skupnost. T. González (2012, str. 298) kot temeljna načela restorativnosti opredeljuje prostovoljnost, odpravo škode in transformacijo odnosov v skupnosti. Ob implementaciji te ideje v šolsko okolje smo lahko uspešni, če izhajamo iz potreb celotne šolske skupnosti.

Medtem ko je šlo v začetku uvajanja restorativnosti v šolah predvsem za soočenje žrtve in storilca po načelih mediacije (t. i. mediacijski model restorativnosti), gre danes predvsem za širitev mreže tistih, s katerimi sta v stiku t. i. storilec in žrtev (npr. t. i. družinske in skupinske konference – angl. family and group conferencing). Mreža sodelujočih v intervencijah se od neposrednih udeležencev v konfliktu širi navzven (prav tam, str. 301).

Čeprav gre za obetaven pristop k uravnavanju ravnanja posameznika, to ni čudežna strategija, po kateri bi lahko razreševali vse konflikte in situacije, ki se pojavljajo v šolskem okolju. Prav tako restorativnosti ne gre razumeti kot nasprotje retributivnosti. Če učencu izrečemo ukrep, ki sledi retributivni teoriji kaznovanja, to ne pomeni, da hkrati ne moremo izvajati ukrepa, ki izhaja iz restorativne teorije. Več avtorjev (Zehr in Gohar 2002; Kroflič idr. 2011; Braithwaite 2014;) pri restorativnosti kot ključno navaja njeno transformativno vrednost, ki izhaja iz uvida v

občutja žrtve in njene potrebe, kar storilca vodi do tega, da prevzame odgovornost za to, da popravi storjeno napako, to pa se posledično kaže v njegovem nadaljnjem vedenju (Sellman idr. 2013). V ospredju je težnja, da odzivi na neželeno vedenje pripeljejo do trajnejše spremembe vedenja, s čimer pa ni mišljeno le prilagajanje posameznika tihim in samoumevnim normam okolja, ampak tudi njegova aktivna vloga pri iskanju boljših rešitev.

Ni torej nepomembno, do kakšnih rešitev pridemo ob tehtanju tega, kako obravnavati posameznikovo ravnanje v določeni vzgojno-disciplinski situaciji. Odločitev, ki jo sprejmemo, lahko vodi do različnih rešitev, odzivov na situacijo, v katero so vpletene različne skupine ali posamezniki (učenci, učitelji, vrstniki, starši itd.).

Raziskovalni problem, raziskovalna vprašanja in hipoteze

V nadaljevanju je predstavljena raziskava, v kateri smo ugotavljali, kako uspešne in kako kompetentne se počutijo sodelujoči učitelji pri reševanju disciplinskih problemov v razredu. Predstavljeni so stališča učiteljev do različnih vzgojnih ukrepov in do moderiranja ter razprave in podatki o tem, kako se stališča učiteljev razlikujejo pred razpravo in po njej. V tem okviru si zastavljamo dve osrednji vprašanji: ali se moderirane skupine učiteljev razlikujejo od nemoderiranih po kakovosti razprave in ali učitelji po razpravi spremenijo stališča do vzgojnih ukrepov.

V skladu s tem postavljamo naslednji hipotezi:

H1: V moderiranih skupinah se stališča učiteljev spremenijo bolj kot v nemoderiranih.

H2: Deliberativnost bo večja v moderiranih skupinah kot v nemoderiranih.

Metodologija raziskave

Vzorec

V eksperimentu je sodelovalo 226 učiteljev, ki poučujejo v tretji triadi osnovne šole (6.–9. razred), iz 13 šol, ki so bile izbrane naključno. Pri izboru smo upoštevali kriterije, po katerih smo želeli zajeti: vse glavne slovenske regije; večja in manjša mesta pa tudi vaška okolja; različno velike šole; poleg javnih zasebne šole ali šole z drugačnim pedagoškim pristopom.[9] Ko so bile šole izbrane, smo k sodelovanju povabili vodstvo šol. Na treh izbranih šolah je vodstvo zavrnilo sodelovanje, zato smo izbrali druge primerljive. Vodstvo je soglasje za sodelovanje pridobilo tudi od učiteljev in skupaj smo se dogovorili o terminskem načrtu razprav, ki so potekale v decembru in januarju 2016.

Na posameznih šolah je sodeloval celoten učiteljski zbor predmetne stopnje (razen bolnih ali drugače opravičeno odsotnih učiteljev). Vzorec vključuje 78,9 %

[9] Identificirali smo samo dve zasebni osnovni šoli ter poleg njiju še tri javne šole, ki sledijo posebnim pedagoškim načelom (teoriji izbire, nenasilni komunikaciji in transakcijski analizi). Od teh smo eno vključili v vzorec.

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). Učiteljski poklic 24,8 % udeleženih opravlja 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. V našem vzorcu 15,5 % učiteljev prihaja iz vaške šole, 25,7 % iz šole v manjšem kraju,[10] 28,3% pa iz srednje velikega kraja;[11] 30,5 % jih prihaja iz šole v Ljubljani ali Mariboru.

Zbiranje podatkov

Na šolah, torej v »naravnem okolju« razpravljavcev, sta vzporedno potekali dve razpravi. Zato smo tudi učitelje na vsaki šoli naključno razdelili v dve skupini, vsaka pa je obsegala od 7 do 12 učiteljev. Eksperimentalno skupino je moderirala profesionalna moderatorka iz *Društva moderatorjev Slovenije*. Šlo je za natančno strukturirano razpravo, kjer so se upoštevali kriteriji deliberacije, predstavljeni v nadaljevanju. Druga, kontrolna skupina, je sledila le dvema smernicama, in sicer, da učitelji niso spreminjali teme in da se niso vedli nespoštljivo. Pri nemoderiranih razpravah je bila v skupinah tudi oseba iz raziskovalne ekipe, ki je zastavljala vsebinska vprašanja, ni pa usmerjala razprave. Posegla bi le v primeru eksplicitne nespoštljivosti med razpravljavci.

Podvzorca se v izhodišču nista statistično značilno razlikovala po nobenem socialno-demografskem kriteriju. V moderiranih skupinah je sodelovalo 107 udeležencev raziskave, v nemoderiranih pa 109.

Udeležencev razprave o tematiki ni bilo treba posebej informirati (vnaprej ali na začetku razprave). V obeh skupinah se je razprava končala z že omenjenim oblikovanjem priporočil o tem, kako bi lahko izboljšali vzgojno ukrepanje in kaj bi sporočili vodstvu šole ter širši javnosti. Ob tem ni bilo predvideno, da razpravljavci znotraj skupine dosežejo soglasje, ampak so skupine lahko zbrale zelo raznolike predloge.

Udeleženci razprave so bili seznanjeni, da namen razprave ni vrednotenje ali testiranje njihovih mnenj. Povabljeni so bili, da govorijo iskreno in skladno z lastnimi izkušnjami. Pred razpravo in po njej so odgovarjali tudi na vprašalnik (na papirju). Na obeh vprašalnikih, tistem pred razpravo in tistem po njej, so bila navedena enaka stališča do vzgojnega ukrepanja. Pred razpravo so učitelji odgovorili še na sklop socialno-demografskih vprašanj, po razpravi pa na vprašanja, povezana z razpravo.

Vsak učitelj je pred izpolnjevanjem vprašalnikov dobil naključno šifro, ki je omogočila, da smo vprašalnik pred razpravo povezali z vprašalnikom po njej in s tem zagotovili anonimnost sodelujočih. Anketni vprašalniki so bili preneseni v digitalno obliko z orodjem za spletne ankete. Podatki so bili obdelani s statističnim programom SPSS. Za namen tega članka smo izvedli faktorsko analizo, da smo s 15 indikatorjev v nadaljnjem koraku prišli do dveh indeksov. Z bivariatno analizo smo ugotavljali povezavo med izhodiščnima vrednostma indeksov ter spolom, starostjo razpravljavcev in šolo ter razlike med vrednostmi indeksov pred razpravo

[10] Kot manjši kraj smo opredelili kraj do 10.000 prebivalcev.
[11] Kot večji kraj smo opredelili kraj od 10.000 do 50.000 prebivalcev.

in po njej. Prav tako smo z bivariatno analizo ugotavljali statistično značilnost razlik med podvzorcema glede deliberativnih kriterijev, pa tudi glede zadovoljstva z razpravo in moderiranjem.

Merski instrumenti

Za namene raziskave sta bila pripravljena dva vprašalnika za učitelje. Prvega so učitelji izpolnili pred začetkom razprave, drugega pa ob koncu. Prvi je vseboval sklop demografskih vprašanj (npr. šola, spol, leto rojstva), dve vprašanji zaprtega tipa o oceni lastne uspešnosti in usposobljenosti za reševanje disciplinskih problemov ter vinjetni zapis dejanskega zapleta iz prakse.[12] Učitelji so primer prebrali in z oceno od 1 do 10 ocenili ustreznost 15 navedenih ukrepov, ki so bili oblikovani iz nabora ukrepov iz pravil šolskega reda izbranih šol in glede na teoretska izhodišča, predstavljena v prispevku.

V vprašalniku, ki so ga učitelji izpolnili po razpravi, so ponovno prebrali zapis o zapletu in ocenili ustreznost predlaganih ukrepov. V tem vprašalniku pa so bile še ocenjevalne lestvice za merjene kriterijev deliberativnosti (vrednosti 1–5). Vsakega od kriterijev smo merili z vsaj tremi indikatorji. Z ocenjevalno lestvico stališč z več indikatorji pa smo merili tudi zadovoljstvo z moderiranjem in razpravo.

Predstavitev rezultatov

Udeleženci raziskave so najprej odgovorili na vprašanji o tem, kako uspešne in kako kompetentne se počutijo pri reševanju disciplinskih problemov v razredu. Rezultati: 79,2 % učiteljev se počuti uspešne ali zelo uspešne, 18,6 % se jih ne počuti niti uspešne niti neuspešne, 2,3 % pa neuspešne ali zelo neuspešne. Le 30,2 % udeležencev raziskave pa je odgovorilo, da se počutijo zadostno usposobljene za reševanje disciplinskih problemov v razredu, 60,9 % se jih počuti delno usposobljene, 8,9 % pa premalo usposobljene.

Stališča učiteljev do vzgojno-disciplinskih ukrepov

Stališča učiteljev do vzgojno-disciplinskih ukrepov smo merili s pomočjo vinjete – zapisa 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.*

[12] Ta opis je bil izbran iz zapisov študentov *Oddelka za pedagogiko in andragogiko* na *Filozofski fakulteti* v Ljubljani, ki jih v okviru svoje študijske prakse vsako leto pripravijo v okviru predmeta *Načrtovanje vzgojnega koncepta javne šole.*

Učitelji so primer prebrali in tako pred razpravo kot po njej na lestvici od 1 do 10 ocenili ustreznost 15 ukrepov. Na sklopu 15 ukrepov smo izvedli dve faktorski analizi – za stališča učiteljev pred razpravo in po njej. Faktorska analiza je pokazala, da se predlagani ukrepi razvrščajo v dve skupini. V eni prevladujejo retributivni, v drugi pa restorativni ukrepi, zato smo ti dve skupini poimenovali retributivni in restorativni indeks. Ustreznost indeksov smo potrdili tudi s Cronbachovim koeficientom alfa. Vsak od dveh vsebinsko različnih indeksov ima dve vrednosti, eno iz odgovorov pred razpravo in drugo iz odgovorov po razpravi.

Restorativni indeks sestavlja šest indikatorjev, retributivnega pa pet (glej Tabela 1). Povprečna vrednost restorativnega indeksa pred razpravo je bila 8,1, po razpravi 8,3. Povprečna vrednost retributivnega indeksa pred razpravo je bila 6,8, po razpravi 6,9. Retributivni in restorativni indeks medsebojno statistično značilno korelirata (pred razpravo: $r = 0,385$, po njej: $r = 0,425$, $p = 0,001$), vendar pa lahko ima posameznik hkrati relativno nizki ali visoki vrednosti pri obeh.

Restorativni indeks
Pogovor z učenci z namenom ozaveščanja vzrokov za njihovo vedenje
Dogovorno oblikovanje predlogov za reševanje situacije
Samopresoja vpletenih na podlagi vnaprej strukturiranih vprašanj
Opozorilo učencu o posledicah njegovega ravnanja za vpletene
Mediacija
Pogovor z učenci z namenom refleksije o posledicah njihovega vedenja
(Cronbachov koeficient alfa: pred razpravo 0,803, po razpravi 0,861)
Retributivni indeks
Prepoved udeležbe na izletu ali kakšnih drugih ugodnosti
Vzgojni opomin
Pogovor o šolskih pravilih
Opozorilo z navedbo možnih sankcij
Obvestilo staršem (npr. v obliki podpisa, telefonskega klica)
(Cronbachov koeficient alfa: pred razpravo 0,740, po razpravi 0,813)

Tabela 1: Retributivni in restorativni indeks

Ugotovili smo, da pred razpravo ni bilo statistično značilnih razlik med podvzorcema pri nobenem od (izhodiščnih) indeksov. Restorativni indeks je bil tako pri moderiranih kot pri nemoderiranih skupinah v povprečju značilno višji od retributivnega (glej Tabela 2). Preverili smo tudi, ali se razlike pri katerem od indeksov (pred razpravo) kažejo na ravni sodelujočih šol. Multivariatna analiza variance ANOVA je pokazala, da značilne razlike med šolami obstajajo 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 na starost. Glede na spol pa 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 pri restorativnem indeksu.

Nadalje smo ugotavljali, ali se indeksa po opravljeni razpravi razlikujeta od indeksov pred razpravo. Bivariatne analize so pokazale statistično značilno spremembo obeh indeksov pri moderiranih posameznikih, in sicer se je povprečna vrednost restorativnega indeksa povišala z 8,0 na 8,4, retributivnega pa znižala s 7,0 na 6,7 (glej Tabela 2). Pri nemoderiranih posameznikih pa se je statistično značilna sprememba pokazala samo pri retributivnem indeksu – s 6,6 je vrednost zrasla na 7,1.

	Moderirane skupine		
	n	**Srednja vrednost**[13]	**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	
	Nemoderirane skupine		
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	

Tabela 2: Primerjava vrednosti restorativnega in retributivnega indeksa pred razpravo in po njej: moderirane in nemoderirane skupine

Nekateri ponujeni ukrepi se niso uvrstili v nobenega od dveh faktorjev (posledično indeksov):

- delavnica ali vaje za izboljšanje določenih veščin pri teh posameznikih (M = 7,5, SD = 2,2 – vrednosti pred razpravo),
- restitucija (M = 7,6, SD = 2,4 – vrednosti pred razpravo),
- povečan nadzor nad učenci v času, ko so v šoli, a ne pri pouku (M = 5,7 in SD = 2,7 – vrednosti pred razpravo), in
- poziv k opravičilu (M = 7,7 in SD = 2,5 – vrednosti pred razpravo).

[13] Vrednosti indeksov so na lestvici od 1 do 10 (1 = sploh ni primeren ukrep; 10 = povsem primeren ukrep).

Deliberativnost

V raziskavi nismo kodirali izjav iz same razprave, ampak smo uporabili ocene udeležencev razprave po posameznih deliberativnih kriterijih. Udeleženci so dali ocene posebej zase in posebej za skupino.

Pri oblikovanju deliberativnih kriterijev smo se oprli na kategorije (oz. kriterije), ki so bile razvite v redkih do zdaj opravljenih raziskavah (npr. Halvorsen 2001; Fulwider 2005; Nabatchi 2007; Gastil idr. 2008). Za namen pričujoče raziskave smo določili naslednje deliberativne kriterije: enakopravno vključevanje v razpravo, argumentiranje, analitičnost, spoštovanje, pripravljenost na spremembo, iskrenost. Pri spoštovanju ločimo med spoštovanjem drugih do posameznika in spoštovanjem posameznika do drugih. Spoštovanje drugih do posameznika smo po Darwallu (1977) ločili še na pripoznano (angl. recognition) in evalvacijsko (angl. appraisal) spoštovanje.[14] Vsakega od kriterijev smo merili z vsaj tremi indikatorji (glej Kuhar in Pušnik, 2017 v tisku).

Tudi na teh spremenljivkah smo izvedli faktorske analize, posebej za samooceno posameznika zase in za skupino. Faktorski analizi sta potrdili po sedem faktorjev, na podlagi česar smo izračunali indekse. Iz posameznih deliberativnih kriterijev (indeksov) smo tvorili sestavljeno oceno deliberativnosti, posebej za samooceno posameznika zase in oceno posameznika za skupino. Postopek je bil naslednji: če je posameznik pri posameznem kriteriju dosegel vrednost 4 ali 5, je dobil pri tem kriteriju vrednost 1. Nato smo naredili seštevek za vse kriterije skupaj in tako dobili sestavljeno oceno deliberativnosti (sedemstopenjska lestvica).

Kar se tiče posameznih deliberativnih kriterijev, se posamezniki v moderiranih skupinah od tistih v nemoderiranih pri nekaterih deliberativnih kriterijih statistično značilno razlikujejo (glej Tabela 3). Pri samoocenah zase dosegajo prvi višje vrednosti pri enakovrednem vključevanju, pripravljenosti na spremembo in evalvacijskem spoštovanju; pri ocenah posameznikov za skupino velja enako pri prvih dveh omenjenih kriterijih, poleg tega pa še pri pripoznanem spoštovanju. Pri sestavljeni oceni deliberativnosti je razlika med podvzorcema statistično značilna samo pri oceni posameznikov za skupino, ne pa tudi pri samooceni lastnega deliberativnega delovanja. Sestavljena ocena deliberativnosti za skupino znaša pri posameznikih v moderiranih skupinah 4,3, pri posameznikih v nemoderiranih skupinah pa samo 3,5 (glej Tabela 3).

[14] Pripoznano spoštovanje je opredeljeno kot naravnanost dati ustrezno veljavo nekaterim dejstvom o temi in regulirati posameznikovo ravnanje z omejitvami, ki izhajajo iz teh dejstev. Evalvacijsko spoštovanje pa je definirano kot cenjenje osebe ali njenih odlik (Darwall 1977). V deliberativni razpravi pomeni pripoznano spoštovanje upoštevanje prispevkov drugih udeležencev razprave, evalvacijsko spoštovanje pa pozitivno vrednotenje prispevkov drugih. Primer trditve iz našega merskega instrumenta za pripoznano spoštovanje je »Imel/-a sem občutek, da so drugi pozorno poslušali, kar sem imel/-a povedati«; za evalvacijsko pa »Od drugih sem dobil občutek, da spoštujejo, kar sem povedal/-a«.

	Moderirane skupine		Nemoderirane skupine		
	n	M	*n*	M	*p*
Samoocena posameznika zase					
Enakovredno vključevanje	111	4,2	115	3,9	0,002
Argumentiranje	109	4,5	112	4,5	0,714
Pripoznano spoštovanje (drugi do posameznika)	111	4,5	113	4,3	0,909
Evalvacijsko spoštovanje (drugi do posameznika)	109	4,0	111	3,9	0,043
Spoštovanje posameznika do drugih	110	4,4	115	4,4	0,467
Pripravljenost na spremembo	109	3,0	114	2,8	0,041
Iskrenost	109	4,0	114	4,0	0,263
Sestavljena ocena deliberativnosti	103	4,8	107	4,5	1,123
Samoocena posameznika za skupino					
Enakovredno vključevanje	110	3,8	114	2,9	0,000
Argumentiranje	109	4,1	114	4,1	0,730
Analitičnost	110	3,8	113	3,7	0,478
Pripoznano spoštovanje	107	4,3	108	4,0	0,001
Evalvacijsko spoštovanje	110	4,3	110	4,2	0,465
Pripravljenost na spremembo	110	3,3	115	2,9	0,001
Iskrenost	110	4,1	115	4,0	0,200
Sestavljena ocena deliberativnosti	104	4,3	102	3,5	0,001
Zadovoljstvo z moderiranjem	109	4,1	114	2,9	0,000
Zadovoljstvo z razpravo	107	4,1	109	3,9	0,207

Tabela 3: Primerjava deliberativnosti ter zadovoljstva z moderiranjem in razpravo: moderirane in nemoderirane skupine[15]

Zadovoljstvo z moderiranjem in razpravo

Zadovoljstvo z moderiranjem smo merili z več indikatorji (npr. prisotnost moderatorke je pripomogla k večji učinkovitosti razprave; moderatorka je poskrbela za komunikacijski prostor, da je lahko vsak izrazil svoje mnenje; zaradi moderatorke je razprava potekala bolj strpno). Pri tem smo udeležence v t. i. nemoderiranih skupinah pred izpolnjevanjem vprašalnika po razpravi posebej opozorili, naj v tem sklopu pod izrazom moderatorka obravnavajo osebo, ki je dajala vsebinske iztočnice za razpravo. Faktorska analiza je pripeljala do indeksa, sestavljenega iz šestih trditev (od izhodiščnih osem), katerega Cronbachov koeficient alfa znaša 0,867.

[15] Vrednosti pri deliberativnih kriterijih ter zadovoljstvu z moderiranjem in razpravo so med 1 in 5, vrednosti obeh sestavljenih ocen deliberativnosti pa so na lestvici med 0 in 7.

Tudi zadovoljstvo z razpravo smo merili z več indikatorji (npr. razprava se mi je zdela precej frustrirajoča; ponovno bi sodeloval/-a v taki razpravi; v razpravi sem užival/-a). Tudi v tem sklopu je faktorska analiza pripeljala do indeksa, sestavljenega iz šestih trditev, pri čemer so v indeks vključene vse izhodiščne trditve sklopa. Cronbachov koeficient alfa je enako visok in znaša 0,866.

Razlika pri zadovoljstvu z moderiranjem je statistično značilna: pri moderiranih skupinah je vrednost 4,1, pri nemoderiranih pa le 2,9. Pri zadovoljstvu z razpravo ni statistično značilne razlike med podvzorcema, v obeh primerih sta vrednosti visoki (4,1 in 3,9) (glej Tabela 3).

Razprava

Osrednja namena te raziskave sta bila pokazati, ali lahko način vodenja razprave razumemo kot dejavnik, ki vodi do različnega vrednotenja vzgojnih ukrepov, po katerih lahko posežejo učitelji, kadar rešujejo vzgojno-disciplinske probleme v šoli, in koliko način vodenja razprave vpliva na kakovost razprave v smislu doseganja izbranih deliberativnih kriterijev in na zadovoljstvo z razpravo. Pri tem naj poudarimo, da smo merili odnos učiteljev predmetne stopnje osnovne šole do vzgojnih ukrepov na primeru ene dokaj ekstremne situacije (vinjete).

Najprej velja opozoriti na izhodiščno zanimivo ugotovitev iz raziskave. Večina učiteljev iz našega vzorca (skoraj 80 %) se ocenjuje kot uspešne pri reševanju disciplinskih problemov v razredu, hkrati pa jih manj kot tretjina ocenjuje, da so za to zadostno usposobljeni. Slednje morda lahko razumemo v smislu iskanja raznolikih odzivov na situacije, s katerimi so soočeni učitelji v šolah, in pomanjkanja idej, kako se odzivati nanje.

Faktorska analiza ukrepov je skladno s teorijo nakazala dva faktorja – restorativnega in retributivnega – in tako smo tvorili dva (istoimenska) indeksa. Na primeru vinjete (medvrstniško nasilje) so vrednosti pri obeh indeksih relativno visoke, in to tako pred razpravo kot po njej. So pa pred razpravo in po njej bile izmerjene višje vrednosti pri restorativnem indeksu (8,1/8,3 vs. 6,8/6,9 na lestvici 1–10). Izhodiščne vrednosti pri nobenem od indeksov ne kažejo statistično značilne razlike med podvzorcema, se pa posamezne sodelujoče šole (13) značilno razlikujejo v vrednostih retributivnega indeksa (ne pa hkrati restorativnega), kar pomeni, da so učitelji iz nekaterih šol iz izbranega vzorca bolj nagnjeni h klasičnemu retributivnemu sankcioniranju prekrškov, vsaj ko gre za obravnavo medvrstniškega nasilja, opisanega v vinjeti. Interpretacija razlik med šolami bi zahtevala še dodatno poznavanje vzgojnega delovanja sodelujočih, predvsem analizo konkretnega odzivanja na disciplinsko problematiko in morebitne evalvacije vzgojnega delovanja izbranih šol, kar pa ni fokus tega članka. Analiza je tudi pokazala, da ženske v primerjavi z moškimi dosegajo značilno višje vrednosti pri restorativnem indeksu (in enake pri retributivnem), ni pa statistično značilnih razlik glede na starost, kar pomeni, da ženske bolj kot v povračilno ukrepanje verjamejo v (pre)vzgojno moč poravnave med sprtima stranema v konfliktu.

Prav tako je zanimivo, da restitucija (posamezen ukrep) pri faktorski analizi ni bila vključena v nobenega od indeksov, niti restorativnega niti retributivnega. To si razlagamo tako, da verjetno učitelji restitucije ne razumejo kot aktivno vključevanje kršitelja v popravo posledic storjenega dejanja in zanemarjajo načelo prostovoljne vključenosti, kar sta, kot poudarja Braithwaite (2014), temeljni načeli, ki definirata restorativnost. Neupoštevanje temeljnih načel lahko pripelje do tega, da učitelji predlagajo restitucijo kot ukrep, pri čemer dajo sami tudi predlog, kakšno naj bo poravnalno dejanje glede na konkreten prekršek, s tem pa se izgubi temeljna pedagoška vrednost restitucije, to je opolnomočenje osebe, da skupaj z oškodovanim sama najde ustrezno obliko poravnave. Sklepamo lahko, da je to lahko tudi posledica nezadostne strokovne podpore učiteljem pri razumevanju posameznih ukrepov. Restorativni pristopi zaradi svoje večrazsežnosti pri reševanju konfliktnih situacij le počasi vstopajo v šolski prostor.

Naj še omenimo, da je bil ukrep »pogovor o šolskih pravilih« uvrščen v retributivni faktor. Kljub izrazu »pogovor« učitelji tega ukrepa očitno ne razumejo kot način dogovornega vzpostavljanja smiselnosti posameznih pravil skupaj z učenci. Tudi za tovrstne interpretacije pa bi potrebovali več podatkov.

Naj preidemo k primerjavi deliberativne kakovosti razpravljanja in spremembe stališč učiteljev do vzgojno-disciplinskih ukrepov pred razpravo in po njej pri različno vodenih skupinah. Kar se tiče spremembe stališč, je razprava v moderiranih skupinah – ob izhodiščno (statistično gledano) enakih stališčih v obeh podvzorcih – pripeljala do vsebinsko drugačnega odziva na obravnavani primer (po 1,5-urni razpravi) kot razprava v nemoderiranih skupinah. Pri posameznikih v moderiranih skupinah so se po razpravi (statistično značilno) okrepila stališča v prid restorativnim ukrepom, ob tem da se je zmanjšala naklonjenost retributivnim ukrepom. Pri posameznikih v nemoderiranih skupinah pa so se utrdila stališča v prid retributivnim ukrepom, pogledi na restorativne ukrepe so, statistično gledano, ostali nespremenjeni. S tem smo potrdili prvo hipotezo, pri čemer je še posebej pomenljiva vsebinska razlika spremembe stališč med obema podvzorcema. Kot ugotavljata M. Kuhar in Pušnik (2017 v tisku), morda lahko tak rezultat deloma pojasnimo s tem, da deliberativni kriteriji, ki so bili skozi moderiranje bolj v ospredju v moderiranih skupinah, hkrati bolj odražajo restorativne norme vključevanja, sodelovanja, postavljanja v vlogo drugega.

Za statistično značilno se je izkazala tudi razlika v kakovosti razprave med moderiranim in nemoderiranim podvzorcem (merjeno s samoocenami deliberativnosti zase in za skupino). Značilne razlike so pri nekaterih deliberativnih kriterijih – posamezniki v moderiranih skupinah dosegajo višje vrednosti pri naslednjih kriterijih: enakovredno vključevanje, pripravljenost na spremembo, evalvacijsko spoštovanje pri samooceni posameznikov zase ter pripoznano spoštovanje pri oceni za skupino; razlik pa ni pri teh kriterijih: argumentiranje, iskrenost, pripoznano spoštovanje pri samooceni ter evalvacijsko spoštovanje pri oceni za skupino. Moderiranje ne prispeva le k temu, da lahko vsi udeleženci razprave enakovredno pridejo do besede, temveč predvsem aktivira udeležence, ki se sami ne bi aktivno vključili v razpravo. Vrednosti pri posameznih kriterijih so različne (tako v okviru samoocen kot ocen za druge), najnižje so pri pripravljenosti na spremembo (2,9 pri

nemoderiranih skupinah in 3,3 pri moderiranih), najvišje pa so pri argumentiranju (4,5 v obeh podvzorcih). Seveda po le uro in pol trajajoči razpravi ne moremo pričakovati bistvene spremembe stališč, saj gre za globlje zakoreninjena prepričanja, vrednote in vzorce, je pa vendar posebej relevantna ugotovitev, da bolj deliberativno razpravljanje znatno bolj spodbuja spreminjanje stališč. Tudi pri sestavljeni oceni deliberativnosti se kaže razlika med podvzorcema, vendar samo pri oceni posameznikov za skupino, ne pa pri samooceni. Če pogledamo samo vrednost sestavljene ocene deliberativnosti, je ta višja pri samooceni (moderirane skupine 4,8/nemoderirane skupine 4,5 na lestvici 0–7) kot pri oceni za skupino (moderirane skupine 4,3/nemoderirane skupine 3,5 na isti lestvici). Videti je, da posamezniki ugodneje ocenjujejo lastno deliberativnost kot deliberativnost za celotno skupino. Drugo hipotezo smo potrdili delno (le pri ocenah razpravljavcev za skupino). Če gledamo po vrednosti sestavljene ocene deliberativnosti, pa smo jo potrdili v smislu, da so tako pri samoocenah kot ocenah za skupino pri nekaterih kriterijih višje vrednosti v moderiranih skupinah.

Glede zadovoljstva z moderiranjem se kaže velika razlika med skupinama – udeleženci moderiranih skupin so v povprečju bolj zadovoljni z moderiranjem. Zanimivo pri tem je, da glede zadovoljstva z razpravo ni statistično značilne razlike med podvzorcema. To si razlagamo s tem, da si učitelji očitno želijo tovrstnih razprav ne glede na način vodenja.

Sklep

Naša raziskava je zelo jasno pokazala pomen strukturiranega in zavestnega vodenja razprav med učitelji v skladu z deliberativnimi kriteriji. V moderiranih razpravah je bila deliberativnost po več kriterijih višja kot v nemoderiranih. Deliberativne kriterije lahko kljub samooceni vzamemo kot indikatorje za kakovost razprave; torej se nakazuje, da so bile moderirane razprave bolj kakovostne kot nemoderirane. Zvišanje restorativnega indeksa in hkrati znižanje retributivnega v deliberativno moderiranih razpravah, pri procesno nestrukturirani razpravi pa samo zvišanje retributivnega indeksa nakazuje tudi, da gredo rezultati takega razpravljanja v bolj demokratično smer. Glede na podatek, ki ga je prav tako dala ta raziskava, namreč da se okrog dve tretjini učiteljev ne počutita zadostno usposobljeni za vzgojno ukrepanje, je način izvedbe takšnih razprav v šolskem prostoru še posebej pomemben. V našem eksperimentu je razprave po deliberativnih kriterijih usmerjala profesionalna moderatorka. Ne želimo namigovati, da bi tovrstne razprave morali izvajati moderatorji oz. da naj bi se vsi, ki vodijo tovrstne razprave, usposobili v veščinah moderiranja. Ključen se zdi namen, da naj bi razprava potekala v skladu z določenimi komunikacijskimi in demokratičnimi kriteriji ter z ozaveščanjem samega razpravljavskega procesa. Vendarle pa je tudi obvladovanje vsaj nekaterih tehnik vodenja razprave lahko v veliko podporo, saj moderiranje za večino vodij razprav ni samo po sebi tako enostavno, kot se morda zdi na prvi pogled.

Upoštevanje pravil bolj demokratičnega razpravljanja med učitelji lahko vodi k bolj demokratičnim vzorcem vzgojnega delovanja. Besedila, ki tematizirajo vodenje

razprav znotraj šolskega prostora, so navadno usmerjena v vodenje pedagoškega kadra. Ob tem presoji različnih rešitev, do katerih lahko pridemo skozi različne oblike razprav, in pomenu kakovosti razpravljavskega procesa ni namenjena posebna pozornost. Vendarle pa so raznolika vprašanja v šoli vseskozi prisotna – ne le v smislu odločanja med različnimi ukrepi, s katerimi se lahko odzovemo na neko situacijo, ampak tudi v smislu razumevanja pomena razlik med vzgojnimi pristopi, ki jih s tem podpiramo.

Literatura in viri

Asen, R. (2015). *Democracy, deliberation, and education*. University Park: The Pennsylvania State University Press.

Avery P. G. (2011). Deliberation as a core part of teacher education and civics classrooms. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, str. 10–21.

Bächtiger, A. in Steenbergen, M. R. (2004). The Real World of Deliberation. A Comparative Study of its Favorable Conditions in Legislatures. *EUI Working Paper SPS No. 2004/17*. Dostopno na: http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/2634/sps2004-17.pdf?sequence=1 (pridobljeno 9. 6. 2015).

Bächtiger, A., Shikano, S., Pedrini, S. in Ryser, M. (2009). *Measuring deliberation 2.0: standards, discourse types, and sequenzialization.* Paper presented at the ECPR General Conference, Potsdam.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder; London: Paradigm.

Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. New York: Cambridge University Press

Braithwaite, J. (2014). Restorative justice and responsive regulation: The question of evidence. *RegNet Working Paper*, 51, Regulatory Institutions Network.

Christle, C., Nelson, M. C. in Jolviette. K. (2004). School characteristics related to the use of suspension. *Education and Treatment of Children*, 27, str. 509–526.

Darwall, S. L. (1977). Two kinds of respect. *Ethics,* 88, št. 1, str. 36–49.

Fishkin, J, S. (2009). *When the People speak*. Oxford: Oxford University Press.

Fulwider, J. (2005). *Do moderators matter?Answering a jury deliberation challenge to deliberative democracy.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Marriott Wardman Park, Omni Shoreham, Washington Hilton, Washington, DC.

Gastil, J., Black, L. in Moscovitz, K. (2008). Ideology, attitude change, and deliberation in small face-to-face groups. *Political Communication,* 25, št. 1, str. 23–46.

González, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law & Education*, 41, št. 2, str. 281–335.

Halvorsen, K. E. (2001). Assessing public participation techniques for comfort, convenience, satisfaction, and deliberation. *Environmental management,* 28, št. 2, str. 179–186.

Hopkins, B. (2002). Restorative justice in schools. *Support for Learning,* 17, št. 3, str. 144–149.

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

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.

Kroflič, R., Klarič, T., Štirn Janota, P., Stolnik, K., Gibbs, J. C., Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., WU, T., Strussell, A., Peterson, R. L. in Cremin, H. (2011). *Kazen v šoli? Izbrani teoretski pristopi k sankcioniranju prekrškov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Skubic Ermenc, K., Vončina, V., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar V. in Peček Čuk, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Kuhar, M. in Pušnik, T. (2017 v tisku). *The impact of facilitation on attitude change and the quality of deliberation: A case study of Slovenian school teachers deliberating on school discipline measures.*

McDonnell, L. M., in Weatherford, S. M. (2010). *Practical deliberation local school districts: A South Carolina experiment.* Dostopno na: https://www.cse.ucla.edu/products/reports/TECH520.pdf (pridobljeno 10. 9. 2016).

Meyer, L. H., in Evans, I. M. (2012). *The school leader's guide to restorative school discipline*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.

Mrgole, A. in Mrgole, L (2016). *Izštekani najstniki in starši, ki štekajo: starši – tukaj in zdaj.* Kamnik: Zavod Vezal.

Nabatchi, T. (2007). *Deliberative democracy: The effects of participation on political efficacy.* (Ph.D.), Indiana University, Bloomington, IN.

Pravilnik o pravicah in dolžnosti. Uradni list RS, št. 75/2004.

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,* 17, št. 5/6, str. 71–91.

Problemi. Vsestransko razvita osebnost. (1985). Ljubljana: RK ZSMS.

Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sellman, E., Cremin, H., McCluskey, G. (2013). *Restorative approaches to conflict in schools: interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships*. London; New York: Routledge.

Sliwka, A. (2005): *Das Deliberationsforum – Eine neue Form des politischen Lernens in der Schule.* Berlin: BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben". Dostopno na: http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka2.pdf (pridobljeno 10. 9. 2016).

Štraser, N. (2015). Razmislek o vzgojnem načrtu v osnovni šoli iz treh zornih kotov. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela,* 46, št. 4/5, str. 65–71.

Štraser, N., Kramer, M., Margan, U., Bevc, V., Preskar, S., Bizjak, C., Pušnik, M. (2012). *Vzgojno poslanstvo šole: priročnik za načrtovanje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zakon o OŠ. Uradni list RS 2011, št. 87/1.

Zehr, G., Gohar, A. (2002). *The little book of restorative justice*. Pennsylvania, USA: Good Books, Intercourse.

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

Metka KUHAR, PhD. (University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Chair of Media Studies and Social Communication Research Centre, Slovenia)
Katja JEZNIK, PhD. (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of educational sciences, Slovenia)

EFFECT OF DELIBERATIVE DISCUSSION METHODS ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS EDUCATIONAL MEASURES

Abstract: In this paper, we analysed the impact of different modes of leading discussions on teachers' educational-disciplinary practices on the quality of the discussion process (according to deliberative criteria) and attitudes towards educational measures. We present the results of this research, which was conducted on a sample of 226 teachers (6th–9th grade) from 13 Slovenian primary schools, who participated in two forms of discussions: one was professionally facilitated in accordance with the deliberative criteria (equal participation, reasoning, etc.), and the other was carried out only according to the topics to be covered. The main research questions were whether the facilitated groups differed from the non-facilitated groups in terms of the quality of the discussion and how both subsamples differed with regard to possible changes in their attitudes towards educational measures during the discussion. With regard to the quality of the discussion, the differences between the facilitated and non-facilitated groups were statistically significant: in the facilitated groups, self-assessment of each individual's own deliberative functioning and assessment of the group's deliberative functioning with regard to certain criteria had higher scores. With regard to the participants' attitudes towards educational measures, the facilitated groups showed a stronger preference for restorative measures and a weaker preference for retributive measures, while the non-facilitated groups showed a stronger preference for retributive measures.

Key words: educational-disciplinary measures, primary school, discussion, deliberativeness, facilitation

E-mail for correspondence: *metka.kuhar@fdv.uni-lj.si*