

Dr. Robi Kroflič

Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola

Povzetek: Ničta toleranca do odklonskega vedenja v šoli (nasilja, zlorabe drog) se od osemdesetih let 20. stoletja kaže kot ena pglavitnih usmeritev disciplinske politike šol v Združenih državah Amerike, hkrati pa opisana ideja hitro prodira tudi v naš prostor prosvetne politike. V članku bom analiziral družbene pogoje, ki so privedli do te usmeritve in ki dokazujejo neokonservativno podstat te politike. Hkrati bom raziskal njeno (implicitno) teoretsko ozadje, dosedanje izsledke o njeni učinkovitosti in razloge, zakaj je ta usmeritev nekompatibilna z zasnovo inkluzivne šole.

Ključne besede: ničta toleranca, vzgojni koncept, disciplina, kaznovanje, neokonservativizem, retributivizem, inkluzija.

UDK: 376

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Robi Kroflič, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: rob.kroflie@guest.arnes.si

Medtem ko je inkluzivna pedagoška praksa po svoji notranji logiki proces reševanja problemov, politika ničte tolerance probleme le premešča iz šolskega v širši družbeni prostor.

(James in Freeze 2006, str. 687–588)

Geslo ničte tolerance do najbolj problematičnih oblik odklonskega vedenja, kot sta nasilje in zloraba drog, se zdi splošno sprejemljiva, za mnoge celo edina mogoča oblika spopadanja z ekscesi družbe. Le kdo bi imel pomisleke ob trditvi, da mora družba brez obotavljanja odreagirati na vsak primer nasilja z jasnim znakom nestrinjanja s tistim ravnanjem? V resnici pa imamo ob geslu ničta toleranca opraviti z jasno definirano politiko reagiranja na odklonske pojave v šoli (in tudi v širši družbeni realnosti), ki je v Združenih državah Amerike, kjer je nastala, povezana s konkretnimi političnimi dokumenti, nejasnim teoretskim ozadjem in jasnimi ter mnogokrat zelo spornimi, predvsem pa neučinkovitimi (pre)vzgojnimi praksami. Kar pa je za tokratno razpravo odločilno, po približno četrstoletni zgodovini uveljavljanja pristopa ničte tolerance v šolskem prostoru obstajajo prepričljivi argumenti za trditev, da ga ni mogoče uskladiti z načelom inkluzivnega pristopa v javnem šolstvu, ki naj bi predvsem predstavnikom rizičnih in mnogokrat izključenih skupin omogočil resnično vključenost v procese družbenega odločanja. Zato se je treba resno vprašati, ali ni zagovor inkluzivnega pristopa zgolj lepo humanistično geslo evropske prosvetne politike, medtem ko pomeni politika ničte tolerance realen in učinkovit pristop ukvarjanja z odklonskim vedenjem, ali pa lahko na drugi strani v zvezi z ničto toleranco govorimo o še enem populističnem neokonservativnem pristopu, ki ima v javnem mnenju veliko stopnjo podpore, čeprav lahko zoper ta pristop oblikujemo prepričljive teoretske argumente, pa tudi empirično potrjene dokaze o neučinkovitosti te prosvetne politike?

Izvori politike ničte tolerance v Združenih državah Amerike

Povod za razraščanje politike ničte tolerance do nasilja in posedovanja drog v Združenih državah Amerike je po mnenju večine raziskovalcev sprejetje Odloka o šolah brez orožja (*Gun-Free Schools Act*) leta 1994, izvori te politike pa segajo globoko v osemdeseta (James in Freeze 2006, str. 583) ali celo sedemdeseta leta 20. stoletja. V sedemdesetih letih 20. stoletja je namreč Nixonova politika napovedala vojno drogam (Hočevar 2005, str. 104), po krvavem uporuh kaznjencev v Attici leta 1971 pa so se začeli tudi odkriti javnomnenjski in teoretski napadi na prevzgojno (tretmajsko) paradigmo ukvarjanja s prestopniki, ki jo vedno bolj nadomešča prepričanje, da lahko le dosledno in strogo kaznovanje zajezi naraščajoči kriminal (Petrovc 1998, str. 47). Po mnenju Girouxa (2003, str. 557) gre za vzpostavljanje državne politike do prestopnikov pod močnim vplivom ekonomske in socialne krize ter konservativne politike, ki se izraža v geslu »trije udarci in si izključen« (*three strikes and you are out*), v geslu, ki zagovarja mnogo strožje izrekanje kazni za povratnika, ta naj bi si ob tretjem kaznivem dejanju zaslužil dosmrtni zapor ne glede na težo kriminalnega dejanja. Zagotovo pa se je politika ničte tolerance do (oboroženega) nasilja izjemno okrepila po pokolu dijakov in učiteljev v Collumbini, kar je razvidno iz naraščanja števila začasno suspendiranih in trajno izključenih učencev in dijakov, pa tudi iz naraščanja sredstev za tehnično varovanje šolskih poslopij (ki v Združenih državah Amerike poleg nam znanega nastavljanja varnostnikov in videonadzora zajemajo tudi detektorje kovin), kar šole vedno bolj spreminja v vojašnice ali celo zapore. Giroux svojo kritiko politike ničte tolerance v šolskem polju začini z naslednjim citatom:

»/.../ mnoge Zvezne države danes porabijo več sredstev za zapore kot za univerze. Mladi hitro spoznavajo, da imajo šole več skupnega z vojaškimi centri za urjenje rekrutov in z zapori kot z drugimi institucijami ameriške družbe. Nadalje, ko šole zavračajo svojo vlogo demokratičnih javnih prostorov in so dobesedno 'ograjene od' lokalnih skupnosti, ki jih obkrožajo, izgubljajo možnost postati kar koli drugega kot prostori obvladovanja in nadzora. V tem kontekstu disciplina in urjenje nadomeščata izobraževanje za vse /.../.« (Prav tam, str. 562)

Da pri uveljavljanju politike ničte tolerance v šolskem prostoru ne gre zgolj za napihnjene pesniške metafore, pričajo mnogi statistični podatki. Med sicer nekoliko nasprotujočimi si statistikami in interpretacijami lahko izpostavimo naslednje prevladujoče učinke politike ničte tolerance:

- po podatkih Nacionalnega centra za izobraževalno statistiko iz leta 1996–1997 se v času širše uporabe politike ničte tolerance število resnih prekrškov v šolah ni zmanjšalo (James in Freeze 2006, str. 589);
- z leti se je represivna politika ničte tolerance v ameriških šolah, enako pa velja tudi za sosednje države (npr. Kanado), začela uporabljati tudi za manj resne prekrške, kot so upiranje šolskim pravilom in nespoštljiv odnos do učiteljev (prav tam, str. 585), zato ni neupravičena ocena P. Noguere, da je pglavitni namen prakse ostrega kaznovanja vzpostavitev moči avtoritete, in ne sprememba vedenja kaznovanega (Noguera, P. (1995). Preventing

and producing violence. Harvard Educational Review. Poletje 1995, str. 198–212; povzeto po Skiba in Peterson 1999, str. 28);

- mnoge empirične študije izpostavljajo podatke, da prevladujoča pedagoška sredstva politike ničte tolerance (začasna prepoved obiskovanja pouka in trajna izključitev) prizadenejo daleč največ posebno ranljivih delov populacije učencev in dijakov, kot so črna populacija in Hispanoameričani, revni in otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami (Opportunities suspended 2000; Skiba 2000; Noguera 2003 idr.).

Notranjo logiko razvoja dogodkov, ki je prisotna ob uporabi politike ničte tolerance do odklonskega vedenja, izvrstno ponazarja poročilo P. Noguere (2003) ob obisku srednje šole v Ouklandu, Kaliforniji. Vodstvo šole je relativno slabe dosežke pri zunanjih testiranjih znanja pripisalo predvsem prevelikemu številu vedenjsko motečih dijakov in se ob strinjanju učiteljskega zbora odločilo, da bo najbolj moteče dijake usmerilo v poseben razred na šoli, za vodenje tega razreda pa najelo posebej izurjenega specialnega pedagoga. Učitelji so izbrali dvaindvajset, po njihovem mnenju najbolj motečih dijakov (od katerih je bilo v sicer rasno mešani šoli dvajset črnih dečkov in dve črni deklici) in jih namestili v poseben razred (v izoliranem delu šolskega poslopja), staršem pa so obljubili, da bodo njihovi otroci deležni mentorskega dela, izletov, poletnih služb in obogatenege afroameriškega kurikula, ki ga bo poučeval nadarjen mlad črni učitelj, nikakor pa naj namestitev v poseben razred za celoten čas pouka ne bi pomenila segregacije in izolacije.

Že po tednu dni je bilo tako dijakom kot specialnemu pedagogu jasno, da novi razred v resnici pomeni »izolacijsko enoto«, kar je ustvarilo zelo nestimulativno klimo. Še zanimivejše pa je bilo dogajanje v ostalem delu šole. Na vprašanje, kako se je spremenila klima v razredih, iz katerih so izločili najbolj moteče dijake, je večina učiteljev odgovorila, da so njihova mesta »zavzeli« novi problematični dijaki, nekateri pa so celo predlagali ustanovitev novega posebnege razreda, v katerega bi namestili še eno skupino problematičnih dijakov.

Nekaj tednov po eksperimentu je Noguera prišel na pedagoško konferenco in povedal, da na šoli redki učitelji v svojem razredu niso predlagali izločitve nobenega od dijakov, hkrati pa predlagal, da naj ti učitelji povedo, kako obvladujejo klimo v razredu. »To se je izkazalo za zares radikalno idejo, saj se pred tem učitelji nikoli niso pogovarjali med sabo, kako obvladovati disciplino v razredu. Ta primer kaže, zakaj je problematično predpostavljati, da lahko boljše učno okolje ustvarimo s pomočjo izključevanja vedenjsko problematičnih dijakov.« (Prav tam, str. 347)

Teoretsko ozadje politike ničte tolerance

Čeprav se zdi, da politika ničte tolerance nima izdelanega teoretskega ozadja, o čemer priča tudi dejstvo, da od njene uveljavitve zagovorniki te usmeritve v strokovnem in znanstvenem tisku tako rekoč niso objavljali razprav o argumentih za njeno sprejetje, naletimo v kritičnih razpravah na oceno, da predstavljata

teoretsko ozadje pričujoče politike pozitivizem in behaviorizem. Če pozitivisti verjamejo v objektivno realnost, ki jo je mogoče opazovati, opisati in tudi predvideti prihodnje posledice, se zagovorniki politike ničte tolerance osredotočijo na objektivno naravo (težjih) prekrškov in zanje enoznačno predvidijo formalne sankcije, da bi se izognili subjektivnim presojam in poskusu razumevanja individualnih okoliščin, ki so storilca privedle do odklonskega ravnanja, značilnim za tretmajsko usmeritev (James in Freeze 2006, str. 584). Tej paradigmi pa po mnenju S. James in Freezeja dodajo še elemente behaviorizma, ki verjame v možnost pogojevanja ustreznega vedenja z uporabo sankcij za neustrezno vedenje, čeprav avtorja opozorita, da mnogi behavioristi bolj kot kazni zagovarjajo uporabo pozitivnih podkrepitev (prav tam, str. 584–585).

R. Casella izpostavi tezo, da so zagovorniki politike ničte tolerance izhajali iz predpostavke o drastičnem povečanju nasilja v šolah, za katerega pomeni ničta toleranca hiter in pravičen odgovor, v kombinaciji s preventivnimi ukrepi (povečan nadzor, strategije reševanja konfliktov, vrstniška mediacija itn.) pa naj bi ta stroga kaznovalna politika pomenila optimalno celostno strategijo discipliniranja (Casella 2003, str. 875–876). Teoretsko podlago politike ničte tolerance pa vidi v teoriji racionalne izbire, po kateri je naše vedenje posledica zavestne izbire med različnimi osebnimi cilji, družbenimi pričakovanji in prepovedmi ter okoliščinami dogodka, in čeprav je sam ne zagovarja, priznava, da vsaj nekateri ljudje v nekaterih okoliščinah res sprejemajo odločitve na podlagi logike stroški – profit, prepovedi in posledice (prav tam, str. 877). Teorija racionalne izbire pa ima za zagovornike doslednejše kaznovalne politike še en velik pomen: predpostavka o racionalnosti izbire (odklonskega) vedenja namreč legitimira uporabo kazni kot pravičnega povračila za storjen zločin/prekršek in tudi v šolskem prostoru podpre uporabo retributivne logike kaznovanja, ki je bila med razsvetljenstvom opredeljena ob predpostavki, da je storilec prekrška avtonomna oseba, torej odrasli z dovolj razvito zmožnostjo presojanja posledic lastnega delovanja.

Osnovna logika zagovora uporabe retributivne logike kaznovanja v vzgoji otrok in mladostnikov je utemeljena na tezi, da kaznovanje predpostavlja sprejetje otroka kot odgovornega bitja, pomoč pa sprejetje otroka kot neobglednega bitja, in ker se otrokova samopodoba zelo oblikuje ravno na podlagi načina, s katerim ga obravnavajo pomembne odrasle osebe, se ob ustreznih oblikah kaznovanja lahko krepí otrokova odgovornost (več glej v Pavlovič 1996 in Kroflič 2003). Na tem mestu pa želim podrobneje problematizirati še en argument za pedagoško vrednost retributivne teorije kaznovanja, ki ga je v monografiji *O pravičnosti v izobraževanju* razvil Z. Kodelja. Takole pravi:

»/.../ če bi želeli odpraviti kazen v imenu moralnega načela, ki pravi, da ne smemo nikomur namerno škodovati, da nikomur ne smemo povzročati zla, potem bi, če sta Piagetova in Kohlbergova teorija moralnega razvoja pravilni, odpravili tudi možnost, da otrok razvije svojo moralno presojo in do določene mere tudi svoje moralno ravnanje. S tem pa bi otroku onemogočili tudi spoznanje o tem, kaj je pravično in kaj je krivično, saj otrok oboje spozna prav prek nagrad in kazni. Kazen je torej nujni pogoj tako za otrokov moralni razvoj kakor tudi za razvoj njegovega pojmovanja pravičnosti.« (Kodelja 2006, str. 233)

Teoretsko pravilna trditev Kodelje skriva v sebi tako argumente za neproblemizirano sprejetje logike politike ničte tolerance do odklonskega vedenja kakor tudi argumente zoper to kaznovalno usmeritev kot jedro oblikovanja disciplinskega režima javne šole. Če imata namreč Piaget in Kohlberg prav, potem se avtonomija posameznika razvije šele po poprejšnji brezpogojni podreditvi pravilom in zahtevam konkretnega socialnega okolja (faza konvencionalne morale), kakor se tudi zavest o upravičenosti družbenih zahtev in neustreznosti odklonskega vedenja razvije le v okolju, ki dosledno zavaruje simbolni red družbenega normativnega sistema z nagrajevanjem ustreznega in kaznovanjem neustreznega vedenja. Kaznovanja odklonskega vedenja torej ne upravičuje le »metafizična teza«, da je ob prestopku porušen simbolni red zakonov in se lahko znova vzpostavi le, če kaznujemo storilca, ampak tudi »spoznanje« o pedagoški vrednosti notranje kaznovalne logike.

Da nam je taka logika razumevanja pogojev za optimalen moralni razvoj in vzpostavitev osebne odgovornosti za posledice svojega ravnanja pošteno zlezla pod kožo, priča široka podpora strogim kaznovalnim politikam, ko gre za iskanje načina preprečevanja hujših prestopkov. *A kaj če ta logika vendar ni tako samoumevna?*

Kar nekaj razvojnopsiholoških raziskav priča, da izvorov otrokovega moralnega ali vsaj prosocialnega vedenja (slednje lahko za razliko o moralnega vedenja, ki ga usmerjajo sprejete moralne norme in etična načela, opredelimo kot obliko pozitivnih socialnih ravnanj, ki vključujejo altruizem, pomoč, delitev dobrin, skrb in simpatetičnost; Musen idr. 1990, str. 458) ne gre iskati v utrjevanju stroškovno-profitne logike iskanja nagrade in izogibanja kazni ter da bolj kot nagrajevanje in kaznovanje na otrokov prosocialni razvoj vplivajo osebna bližina, spodbujanje prijateljskih odnosov, inkluzivna klima in uveljavljanje induktivne logike zaznavanja škodljivih posledic moralno spornega ravnanja. Te dimenzije spodbujanja moralnega razvoja pa politika ničte tolerance vsekakor ne razvija, ampak jo celo ovira.

L. Marjanovič Umek in U. Fekonja Peklaj v monografiji *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje* navajata vrsto raziskav, ki ne spodbijajo le Piagetove in Kohlbergove teze o dolgem obdobju otrokove amoralnosti in invariantnosti razvoja otrokovega moralnega presojanja, ampak med drugim ugotavljajo, da na primer:

- malčki, stari dve leti in pol, npr. razlikujejo med kršitvijo moralnih in konvencionalnih pravil in kršitev moralnih pravil ocenjujejo kot bolj nepravilno, resno, in si zato človek tudi bolj zasluži kazen (Carpendale, J. in Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell Publishing; povzeto po Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008, str. 54);
- malčki in otroci v zgodnjem otroštvu oblikujejo tudi prva prijateljstva, ki jih zaznamuje izmenjava prosocialnih dejanj, pa tudi boljše razumevanje prepričanj in čustev bližnjih oseb, zaradi česar se redkeje prepirajo s svojimi prijatelji in z njimi pogostejše sodelujejo v različnih dejavnostih, npr. v igri (prav tam, str. 55);
- malčki in otroci se vse pogostejše vključujejo v socialne skupine vrstnikov, pri

tem pa razvijajo sposobnosti komuniciranja, recipročnih odnosov, razumevanja perspektive drugih, empatičnega doživljanja ter skupnega reševanja problemov, zato vse pogostejše kažejo naklonjenost do svojih vrstnikov, sklepajo kompromise in se v socialnih interakcijah vse redkeje vedejo nasilno (Brownell, C. A. in Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation in self – other differentiation during the second year. *Child Development*, 61, str. 1146–1174 idr.; povzeto po prav tam, str. 54);

- otroci, stari približno štiri leta, zahtev in pravil, ki jih postavljajo odrasli, ne sprejmejo kot absolutno pravilna (Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. V: Bennet, M. (ur.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition*, str. 111–141). Exeter: BPCC Wheatons Ltd., 1993; povzeto po prav tam, str. 56).

Če tem ugotovitvam dodamo že v poznih šestdesetih letih odkrito (Hoffman 2000), v devetdesetih pa empirično potrjeno (Krevans in Gibbs 1996) spoznanje, da induktivni pristop k discipliniranju, ki ne izhaja iz vnaprej opredeljene družbene norme, ampak iz zahteve, da se otrok zave škodljivih posledic svojega ravnanja za bližnjo osebo, kar v njem povzroči emocionalni distress (ob trpljenju prizadete osebe) ter empatično krivdo (kot primer prosocialne emocije), veliko učinkoviteje spodbuja otrokov prosocialni in moralni razvoj kot klasični avtoritativno-asertivni in permissivni model discipliniranja (več glej v Kroflič 2008 (v tisku)), lahko izpeljemo naslednje sklepe:

- moralnost (ali vsaj prosocialnost) nujno ne vključuje otrokovega razumevanja moralnih pravil (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008, str. 57), kakor tudi moralna odgovornost ne izhaja nujno iz podreditve družbeni normi (Kroflič 2007);
- za hitrejši moralni razvoj so bolj kot jasno postavljen simbolni okvir družbenih norm in predvideni načrt sankcioniranja prekrškov vsaj v ključnem zgodnjem otroštvu pomembni pedagoški pogoji za ustvarjanje inkluzivne klime in za spodbujanje spoštljivih vrstniških odnosov ob doslednem zavzemanju za to, da je otrok odgovoren za posledice svojega ravnanja (indukcija);
- s takim teoretskim preobratom pa seveda pade tudi argument, da bi z odpravo klasičnega sankcioniranja prekrškov (upora zoper postavljena družbena pravila), ki predstavlja jedro politike ničte tolerance, odpravili tudi možnost, da otrok razvije svojo moralno presojo in deloma tudi svoje moralno ravnanje.

Neinkluzivnost politike ničte tolerance

James in Freeze za izhodišče teze o neinkluzivnosti politike ničte tolerance navajata Ainschowovo definicijo inkluzije, po kateri se ta nanaša na proces povečanja participacije učencev in zmanjševanja njihovega izključevanja iz šolskega kurikula, kulture in skupnosti (Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Philadelphia, PA: Falmer/Taylor & Francis, str. 9; povzeto po James in Freeze 2006, str. 582–583). Že doslej prikazana dejstva

o pedagoških orodjih in ugotovljenih učinkih politike ničte tolerance pričajo, da je seveda uporaba začasnega suspendiranja in trajnega izključevanja prestopnikov diametralno nasprotna inkluzivni logiki povečanja participacije učencev in zmanjševanja njihovega izključevanja iz šolske realnosti. Še bolj zastrašujoči so statistični podatki, ki dokazujejo, da so večinoma tarče drastičnih ukrepov politike ničte tolerance učenci, dijaki in dijaki iz že tako najbolj ogroženih socialnih skupin (črnci, Hispanoameričani, otroci drugih priseljencev, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami), ki jih z inkluzivnimi pristopi poskušamo obravnavati posebno pozorno, da bi jih obdržali v šolskem okolju in jim zagotovili možnosti za uspešno vključitev v družbo.

Da bi dodatno okrepila tezo o nekompatibilnosti politike ničte tolerance in inkluzije, James in Freeze analizirata razlike med obema pristopoma po treh kriterijih:

- eskaliranje problemov nasproti reševanju problemov:

Bistvo politike ničte tolerance naj bi bilo v premeščanju problemov, saj, kot pravita Skiba in Peterson (1999), bomo suspendirane učence oziroma dijake nujno srečali na ulici, inkluzivne prakse pa so usmerjene v zagotavljanje takega šolskega okolja, ki ogroženim posameznikom zagotavlja občutek sprejetosti in pripadnosti ter jim pomaga razviti socialno sprejemljivejše oblike vedenja (James in Freeze 2006, str. 587–588);

- nefleksibilne, generične nasproti fleksibilnim in personaliziranim intervencam:

Zaradi svoje težnje po objektivnosti sankcioniranja prekrškov politika ničte tolerance teži k egalitarnemu ukrepanju (za enake prekrške enake sankcije neglede na okoliščine dogodka). Na hipotetičnem primeru dveh agresivnih učencev, od katerih je prvega k nasilnemu izpadu privedla frustracija akademske neuspešnosti, drugega pa pomanjkanje socialnih veščin, James in Freeze dokazujeta neustreznost nefleksibilne obravnave prekrškov, ki je inkluzivni pristop vsekakor ne odobrava (prav tam, str. 588);

- indiferentnost do učnih dosežkov nasproti poudarku na konstruktivnem učenju (prosocialnega vedenja in samoregulacije):

Če kritiki politike ničte tolerance v njej pogrešajo prizadevanja, da bi kaznovani posamezniki razumeli vzroke za nesprejemljivost svojega dejanja in se naučili bolj konstruktivega reagiranja, se inkluzivne politike ukvarjanja z vedenjsko problematičnimi posamezniki usmerjajo prav v iskanje pristopov, ki bi motečim učencem zagotovili manj frustrirajoče šolsko okolje, predvsem pa jih opremili s socialnimi izkušnjami za reševanje sporov in napetosti (prav tam, str. 588–589).

Dopolnitve in alternative politiki ničte tolerance v javnem šolstvu

Če poskušam za konec te kratke analize politike ničte tolerance predstaviti alternative uveljavljeni politiki ničte tolerance do najnevarnejših oblik odklonskega vedenja v Združenih državah Amerike, lahko predloge razdelimo v dve skupini.

Na eni strani so avtorji, ki v celoti ne zavračajo dosledne uporabe retributivne in stroge logike kaznovanja oziroma preprečevanja deliktov, ampak poudarjajo, da uspešna uporaba politike ničte tolerance zahteva dopolnitve. Tako so v preprečevanju zlorabe drog znani modeli preventivnega delovanja, ki dosledno kriminalizacijo zlorabe drog dopolnjujejo z ukrepi za minimaliziranje škode, ki obsegajo izboljšanje zdravstvenih, socialnih in ekonomskih posledic rabe drog, tako za skupnost kot za posameznika (Hočevnar 2005). V preprečevanju asocialnega vedenja pa velja omeniti predlog F. Blaira (Does zero tolerance work? *Principal*, vol. 79 (1999), str. 36–37; povzeto po Casella 2003, str. 875) o štirih pogojih, pod katerimi je politika ničte tolerance lahko uspešen del celostne vzgojne strategije šole: »Ti vključujejo jasne posledice in konsistentno uporabo kazni, skladni razvoj alternativnega šolskega sistema za izključene dijake, poznavanje težav in prednosti politike ničte tolerance v drugih državah in integracijo drugih strategij preprečitve nasilja in programov za reševanje konfliktov.«

Na drugi strani pa so avtorji, ki v celoti nasprotujejo retoriki in uveljavljenim pedagoškim ukrepom, ki jih vpisujemo v politiko ničte tolerance (jedro teh pa so, kot sem že povedal, različne oblike začasne prepovedi obiskovanja pouka ter začasne in trajne izključitve iz šole; Skiba 2000, str. 10). Obstaja vrsta seznamov alternativnih preventivnih dejavnosti, med najpogostejše navajanimi pedagoškimi ukrepi pa so razvito tutorstvo in svetovanje, vrstniška mediacija in restitucija, krepitev vloge šolskih parlamentov, alternativni programi dela za začasno suspendirane učence oziroma dijake ter široka paleta programov za razvoj socialnih spretnosti in strategij produktivnega reševanja konfliktov (Casella 2003; James in Freeze 2006; Skiba 2000 itn.). Med zanimivejšimi predlogi vidnih ameriških teoretikov, ki se ukvarjajo s preprečevanjem odklonskega vedenja, velja omeniti še dva.

P. Noguera (2007) omenja raziskavo z dijaki višjih šol v Bostonu, ki so bili naprošeni, da podajo svoje predloge za reševanje problemov nediscipline. Med raznorodnimi idejami, ki so vsebovale alternativne vikendprograme za začasno suspendirane dijake, dodatno šolsko delo, strokovno pomoč učiteljem, pomoč staršev in drugih odraslih iz lokalne skupnosti pri nadzoru šolskih prostorov, restitutivne dejavnosti itn., najdemo tudi tale zanimiva predloga: poiskati razloge, ki so privedli do nasilnega vrstniškega spopada, in če izključitev ni nujna, omogočiti sprtnim dijakom skupno delo v dobro šolske skupnosti, ter vzpostavitev nekakšnega dijaškega razsodišča, ki bi po poprejšnjem usposabljanju predlagalo ustrezne dejavnosti (kaznovalne ali restorativne narave). Noguera je prepričan, da imajo dijaki ideje za reševanje problemov, ki so učiteljem skrite, bi pa lahko bile zelo uporabne za izboljševanje šolske klime, če bi jih odrasli poslušali in jih pomagali uresničevati (prav tam, str. 209).

Drugi predlog je oblikovanje celostne vzgojne zasnove javne šole, znane pod imenom Varne in odzivne šole (*Safe and Responsive Schools*), ki jo je v okviru centra za prosvetno politiko v Indiani s sodelavci zasnoval eden najvidnejših kritikov ameriške politike ničte tolerance, R. Skiba. Okvir celostnega vzgojnega pristopa obsega tri ravni delovanja:

- ustvarjanje pozitivne klime za vse dijake,

- zgodnje odkrivanje in intervence za rizične dijake,
- učinkoviti odzivi za dijake z resnimi vedenjskimi težavami (Skiba, Miller in Peterson 2002, str. 3).

Projekt danes združuje vrsto šol v več zveznih državah, pa tudi strokovno podporo in razvoj koncepta, ki je razviden iz njihove uradne spletne strani <http://www.indiana.edu/čsafeschl/index.html>. Med intervencijskimi praksami, ki pri nas še niso znane, velja omeniti pristop *wraparound*, ki predvideva vzpostavitev podporne mreže za posameznike s čustvenimi in vedenjskimi težavami in njihovo družino, poleg strokovnih služb (v šoli, centre za mentalno zdravje, centre za socialno skrbstvo in organe za mladinsko pravosodje) pa vključuje tudi naravne podporne osebe, poleg staršev in sorodnikov tudi prijatelje. Kot zanimivost naj navedem le še podatek, da je projekt in nastanek spletnega portala podprl Ameriški urad za specialne izobraževalne programe, čeprav ima združenje popolno vsebinsko avtonomijo in se njihovi pristopi ne skladajo nujno z uradno ameriško prosvetno politiko.

Kot smo videli, je uveljavljanje politike ničte tolerance do nasilja in zlorabe drog sprožilo v strokovni javnosti številne kritične odzive ter iskanje alternativ tej teoretsko in metodično slabo podprti strategiji spopadanja z odklonskim vedenjem. Celostne vzgojne strategije praviloma vsebujejo elemente ustvarjanja podporne, inkluzivne klime ter premišljene ukrepe zoper rizične skupine posameznikov, ki absolutno ne zanikajo tudi uporabe eksplicitnih represivnih sredstev, kot sta začasna prepoved obiskovanja pouka in izključitev. Vendar pa morajo biti takšni ukrepi podprti s številnimi drugimi rešitvami, med katerimi mnoge izhajajo iz teoriji racionalne izbire, pozitivizmu in retributivni teoriji kaznovanja alternativnih paradigem.

Literatura

- Casella, R. (2003). Zero Tolerance Policy in Schools: Rationale, Consequences, and Alternatives. *Teachers College Record*, vol. 105, št. 5, str. 872–892.
- Giroux, H. A. (2003). Racial injustice and disposable youth in the age of zero tolerance. *Qualitative Studies in Education*, vol. 16, št. 4, str. 553–565.
- Hočevar, A. (2005). Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij in Filozofska fakulteta, Knjižna zbirka Obrazi edukacije.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, S. in Freeze, R. (2006). One step forward, two steps back: immanent critique of the practice of zero tolerance in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, št. 6, str. 581–594.
- Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Krtina, knjižna zbirka Krt: 137.
- Krevans, J. in Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*, vol. 67, pp. 3263–3277.

- Kroflič, R. (2003). O pedagoški vrednosti kazni. *Šolska kronika*, Zbornik ob razstavi Stara šola novo tepe, št. 12/2003, let. XXXVI, str. 374–384.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja iz posveta Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti, 58 (124), str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje (še neobjavljeno besedilo).
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mussen, P. idr. (1990). *Child development and personality*, sedma izdaja. New York: HarperCollins.
- Noguera, P. A. (2003). Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices. *Theory into Practice*, vol. 42, št. 4, str. 341–350.
- Opportunities suspended: The devastating consequences of zero tolerance and school discipline (2000). Harvard civil rights project. Cambridge MA.
- Pavlović, Z. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti. V: *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (zbornik uredila A. Šelih). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, str. 59–112.
- Petrovc, D. (1998). Kazen brez zločina (prispevek k ideologijam kaznovanja). Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost. *Studia humanitatis*, Apes: 9.
- Skiba, R. J. (2000). Zero tolerance zero Evidence. An Analysis of School Disciplinary Practice. Policy Research Report SRS2. Indiana Education Policy Center.
- Skiba, R., Miller, C. in Peterson, R. L. (2002). The Safe and Responsive Schools' Planning Process and Resources. Indiana Educational Policy Center in Indiana University.
- Safe and Responsive schools. <http://www.indiana.edu/čsafeschl/publication.html>.
- Skiba, R. in Peterson, R. (1999). ZAP Zero Tolerance. *Phi Delta Kappan*, str. 24–30.

KROFLIČ, Robi, Ph. D.

ZERO TOLERANCE FOR DEVIANT BEHAVIOUR AND INCLUSIVE SCHOOL

Abstract: Since 1980s zero tolerance for deviant behaviour (violence, drug abuse) has shown as one of the main orientations of the discipline policy of school in the USA, with this idea quickly pervading our space of education policy. The article analyses the social conditions that have led to this orientation and that prove the neo-conservative basis of this policy. Simultaneously, it investigates its (implicit) theoretical background, the existing findings about its efficiency, and the reasons why this orientation is incompatible with the concept of inclusive school.

Keywords: zero tolerance, educational concept, discipline, punishment, neo-conservatism, retributivism, inclusion.