

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Katja Jazbar

Naslov naloge: ŠOLSKA IN VRSTNIŠKA MEDIACIJA – KONCEPT
KONSTRUKTIVNEGA REŠEVANJA KONFLIKTOV

Kraj: Ljubljana

Leto: 2013

Št. strani: 121

Št. slik: 1

Št. tabel: 8

Št. grafov: 14

Št. bibl. opomb: 0

Št. prilog: 5

Mentor: doc.dr. Milko Poštrak

Somentor: doc.dr. Nino Rode

Deskriptorji: mladostnik, mladi v življenjskem svetu, nasilje, agresivnost, konflikt, šolska mediacija, vrstniška mediacija, mediator, udeleženec v sporu, sodobno socialno delo, koncepti sodobnega socialnega dela

Povzetek: V teoretičnem delu diplomske naloge sem najprej skušala opredeliti mladostnike v življenjskem svetu. Le ti skozi odraščanje razvijejo določeno strategijo ravnanja in ena izmed njih je lahko nasilno vedenje. Nasilje sem povezala in primerjala z agresivnostjo in konflikti. V nadaljevanju izpostavljam, da je koncept šolske in vrstniške mediacije v bistvu koncept konstruktivnega reševanja konfliktov. Pri vsem tem izhajam iz sodobne doktrine socialnega dela, koncepte sodobnega socialnega dela pa umeščam in povezujem s procesom mediacije.

V empiričnem delu diplomske naloge sem z anketiranjem šolskih mediatorjev poskušala pridobiti informacije o izvajanju mediacije na šolah, kjer so anketirani zaposleni. Glavni namen raziskave je bil, da raziščem, kako na posamezni šoli poteka reševanje konfliktov in v kolikšni meri se pri tem uporablja proces šolske in vrstniške mediacije.

Title: SCHOOL AND PEER MEDIATION – THE CONCEPT OF RESOLVING CONFLICTS CONSTRUCTIVELY

Key words: young people, young people in relation to their lifestyles, violence, aggressiveness, conflict, school mediation, peer mediation, mediator, disputant, contemporary social work, concepts of contemporary social work

Summary: In the theoretical part, we first try to define young people in relation to their lifestyles. During adolescence young people develop a certain strategy how to behave and one of these strategies can be violent behaviour. We combine violence with and compare it to aggressiveness and conflicts. Furthermore, we point out that the concept of school and peer mediation is, in fact, the concept of resolving conflicts constructively. The theoretical part is based on the contemporary theory of social work the concepts of which are combined with the process of mediation.

In the practical part, we did the opinion poll among school mediators in order to obtain information about mediations being carried out at schools where mediators who were polled are employed. The main aim of the research was to find out how conflict resolving is dealt with and to what extent the process of school and peer mediation is used during conflict resolving.

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**ŠOLSKA IN VRSTNIŠKA MEDIACIJA – KONCEPT
KONSTRUKTIVNEGA REŠEVANJA KONFLIKTOV**

Mentor: doc.dr. Milko Poštrak

Katja Jazbar

Somentor: doc.dr. Nino Rode

Ljubljana, 2013

Predgovor

Šolska in vrstniška mediacija je v Sloveniji dokaj nov proces in posledično še ni popolnoma raziskan ter poznan. Sem mnenja, da je to en izmed procesov pomoči, en izmed procesov konstruktivnega reševanja konfliktov, ki ima ne nazadnje veliko skupnega s socialnim delom. Je proces, ki lahko socialnim delavcem pomaga pri soustvarjanju z uporabniki, zato je pomembno, da se to področje čim bolj razišče tudi na področju socialnega dela. Iz tega razloga sem se pri pisanju diplomske naloge odločila za to temo.

V teoretičnem delu naloge sem najprej opredelila mladostnike v življenjskem svetu. Le ti skozi odraščanje razvijejo določeno strategijo ravnanja ali strategije preživetja. Ena izmed oblikovanih strategij mladostnika, je lahko nasilno vedenje. Posledično v nalogi opredelim pojem nasilje, opišem vrste nasilja in ga povežem s pojmom agresivnost. Pogosto se namreč zgodi, da v pogovornem jeziku enačijo termina nasilje in agresivnost (ang. aggression), vendar pa sta v bistvu pojma v medsebojnem razmerju. Prav tako nasilja ne moremo enačiti s konfliktom, zato opredelim razlike in navedem najpogostejše odzive na konflikte ter dodam pristope k reševanju konfliktov, med katerimi je tudi mediacija. V nalogi sem izpostavila, da je koncept šolske in vrstniške mediacije v bistvu koncept konstruktivnega reševanja konfliktov, saj temelji na tem, da so učenci sposobni prevzeti odgovornost za svoje vedenje in so zmožni konstruktivnega reševanja konfliktov. Pri vsem tem pa sem izhajala iz sodobne doktrine socialnega dela, koncepte sodobnega socialnega dela sem umeščala in povezovala s procesom mediacije. Ne nazadnje sem podrobno opredelila koncept šolske in vrstniške mediacije, ki sta le ena izmed oblik mediacije ter »predstavljata nov in inovativen način reševanja vzgojnih težav« (Prgić 2010: 40).

V empiričnem delu diplomske naloge sem z anketiranjem šolskih mediatorjev poskušala pridobiti informacije o izvajanju mediacije na šolah, kjer so anketirani zaposleni. Glavni namen raziskave je bil, da raziščem, kako na posamezni šoli poteka reševanje konfliktov in v kolikšni meri se pri tem uporablja proces šolske in vrstniške mediacije. Raziskava je bila kvantitativna, saj sem z anketnimi vprašalniki anketirala 47 šolskih mediatorjev, nato pa sem dobljene rezultate obdelala kvantitativno, s statističnimi testi.

S to diplomsko nalogo se zaključuje obdobje mojega študija, zato bi se na tem mestu rada zahvalila vsem, ki so mi kakorkoli pomagali in mi stali ob strani tekom študija in v času pisanja diplomske naloge.

Še posebej se zahvaljujem doc.dr. Milku Poštraku za sprejem pod njegovo mentorstvo ter za vso strokovno vodstvo, nasvete in podporo. Hvala tudi somentorju doc.dr. Ninu Rodetu, za pomoč pri statistični obdelavi podatkov raziskave in za spodbudne besede.

Zahvaljujem se prijateljici Sibil, za pomoč pri prevodu povzetka, g. Janiju Prgiću za nasvete pri anketnem vprašalniku ter vsem šolskim mediatorjem, ki so izpolnili anketne vprašalnike.

Iskreno se zahvaljujem celotni družini za podporo, razumevanje in spodbudo.

Hvala Samo, ker si verjel vame!

KAZALO VSEBINE

TEORETIČNI DEL	7
1 MLADOSTNIKI IN MLADOST	7
1.1 MLADI V ŽIVLJENJSKEM SVETU	8
2 OPREDELITEV POJMA NASILJE	12
2.1 VRSTE NASILJA	14
2.2 NASILJE IN AGRESIVNOST	15
2.2.1 OBLIKE AGRESIVNOSTI	15
2.2.2 PREVLAJUJOČI TEORIJI AGRESIVNOSTI	16
2.3 NASILJE IN KONFLIKT	17
2.4 ODZIVI NA KONFLIKT	18
2.5 PRISTOPI K REŠEVANJU KONFLIKTOV	20
3 SODOBNA DOKTRINA SOCIALNEGA DELA	21
3.1 KONCEPTI SODOBNEGA SOCIALNEGA DELA V MEDIACIJI	28
3.1.1 JEZIK SODELOVANJA IN SOUSTVARJANJA	29
3.1.2 KONCEPT DELOVNEGA ODNOSA	30
3.1.3 ODGOVORNI - DOGOVORNI STIL VODENJA	35
3.1.4 KREPITEV MOČI	36
4 MEDIACIJA	38
4.1 MEDIACIJA IN KONFLIKT	39
4.1.1 MEDIACIJA KOT KONCEPT KONSTRUKTIVNEGA REŠEVANJA KONFLIKTOV	42
4.2 ZNAČILNOSTI MEDIACIJE	46
4.2.1 TEHNIKE MEDIACIJE	46
4.2.2 CILJI MEDIACIJE	48
4.2.3 NAČELA MEDIACIJE	49
4.2.4 VLOGA MEDIATORJA	51
4.2.5 FAZE MEDIACIJE	52
4.3 ŠOLSKA IN VRSTNIŠKA MEDIACIJA	53
4.3.1 ŠOLSKA MEDIACIJA	55
4.3.2 VRSTNIŠKA MEDIACIJA	56
4.3.2.1 POTEK VRSTNIŠKE MEDIACIJE	57
4.3.2.2 KOORDINATOR VRSTNIŠKE MEDIACIJE	59

4.3.2.3	VRSTNIŠKI MEDIATOR.....	60
4.4	POZITIVNI UČINKI MEDIACIJE	61
4.5	KO MEDIACIJA V ŠOLI NI (NAJBOLJ) PRIMERNA	65
4.6	DISCIPLINSKI UKREPI IN MEDIACIJA	66
5	RAZLIKA MED SVETOVANJEM IN MEDIACIJO.....	69
	EMPIRIČNI DEL	71
6	PROBLEM.....	71
7	METODOLOGIJA.....	72
7.1	VRSTA RAZISKAVE, MODEL RAZISKAVE, SPREMENLJIVKE	72
7.2	MERSKI INSTRUMENT IN VIRI PODATKOV	74
7.3	POPULACIJA IN VZORČENJE.....	74
7.4	ZBIRANJE PODATKOV	75
7.5	OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV	75
8	REZULTATI.....	76
8.1	TESTIRANJE HIPOTEZ	91
9	RAZPRAVA	94
10	SKLEPI	97
11	PREDLOGI	99
12	VIRI IN LITERATURA	101
13	PRILOGE	108
13.1	ANKETNI VPRAŠALNIK	108
13.2	ZBIRNIK PODATKOV	115
13.3	ZBIRNIK PODATKOV – prilagojene vrednosti	117
13.4	IZJAVA O AVTORSTVU	118
13.5	POVZETEK.....	119

KAZALO SLIK

Slika 1: Piramida reševanja konfliktov (Prgić 2010: 110)	44
--	----

KAZALO TABEL

Tabela 1: Spremenljivke in njihove vrednosti.....	72
Tabela 2: Aritmetične sredine in standardni odkloni posameznih situacij, v kateri konflikt rešujejo z mediacijo.....	81
Tabela 3: Prikaz odgovorov anketiranih na vprašanje, kdaj je bil posamezen odnos med učenci boljši – pred ali po uvedbi mediacije?.....	89
Tabela 4: Odnosi med učenci.	90
Tabela 5: Šolski in vrstniški mediatorji.....	91
Tabela 6: Reševanje konfliktov v povezavi s šolskimi mediatorji.	92
Tabela 7: Vpliv izobrazbe na odziv na konflikte, ki je prevladoval pred uvedbo mediacije. ..	93
Tabela 8: Razlike med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju kraje in med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju prepisov.	94

KAZALO GRAFOV

Graf 8.1: Spol anketiranih.	76
Graf 8.2: Izobrazba anketiranih.	76
Graf 8.3: Čas izvajanja mediacije na šoli.	77
Graf 8.4: Število vrstniških mediatorjev na šoli.	78
Graf 8.5: Število šolskih mediatorjev na šoli.	78
Graf 8.6: Kolikokrat se pri reševanju konfliktov na šoli uporabi proces mediacije?	79
Graf 8.7: Aritmetične sredine, ki kažejo na pogostost uporabe mediacije v posamezni situaciji.	80
Graf 8.8: Število konfliktov v času uporabe mediacije.	82
Graf 8.9: Uspešnost mediacije na šoli.	83
Graf 8.10: Odziv na konflikt, ki je prevladoval pred uvedbo mediacije.	84
Graf 8.11: Mnenje o tem, ali lahko mediacijo kombiniramo z vzgojno–disciplinskimi ukrepi.	84
Graf 8.12: Predvideni vzgojno-disciplinski ukrepi na posamezni šoli.....	86
Graf 8.13: Posluževanje disciplinskih ukrepov pri reševanju konfliktov na posamezni šoli. .	87
Graf 8.14: Uporaba koncepta mediacije pri hujših oblikah nasilja, kot so fizično in spolno nasilje, ter kraje.....	88

TEORETIČNI DEL

1 MLADOSTNIKI IN MLADOST

Preden preidem na spoznavanje kasneje opisanih konceptov, želim najprej razjasniti osnovna termina psihosocialne ciljne skupine, s katero se bom, v osnovi, ves čas pisanja diplomske naloge ukvarjala – mladostniki in mladost. Za ta termina poznamo več definicij.

V slovarju slovenskega knjižnega jezika je termin mladina definiran, kot mladi med 14. in 25. letom. Tej definiciji Aleš Bučar-Ručman (2007: 25) dodaja klasifikacijo Urada za mladino Republike Slovenije, po kateri je mlad oseba med 15. in 29. letom starosti. Mladostnik v bistvu ni niti otrok, niti odrasla oseba, saj otroka presega tako po telesni zrelosti, kot tudi po intelektualnih sposobnostih, torej tudi po znanju in inteligentnosti. Mladostnik se zaveda svoje spolne vloge in funkcije (Zupančič, Justin 1991: 142).

Termin mladost pa se najpogosteje definira kot obdobje med otroštvom in odraslostjo. To obdobje predstavlja pomembno prehodno obdobje od ene k drugi fazi življenja. Globočnik (v Bučar–Ručman 2007: 25) navaja, da »je mladost vezana na nekatere sociopsihične procese oblikovanja osebnosti in vraščanja posameznika v družbo, ki jih razumemo pod pojmom adolescenca. Mladost je razvojni premor, moratorij v razvoju, ki dopušča posamezniku eksperimentiranje s socialnimi vlogami, iskanje njegovega mesta v družbi.« Podobno Globočnikovi definiciji, definira mladost Mirjana Ule (2008: 49), ki le to označuje kot »obdobje socialnega eksperimentiranja s seboj in s socialnim svetom«. Hkrati pa Uletova dopolni, da se: »mladost namreč toliko bolj razlikuje od otroštva, kolikor bolj neodvisen in samostojen je mladostnik pri svoji dejanjih, odločitvah« (prav tam).

Mladost je torej zaključeno obdobje posameznikovega razvoja k intelektualni zrelosti, socialni vključitvi, vrednotni usmeritvi in ekonomski neodvisnosti. V tem obdobju naj bi mladostnik vzpostavil trdne socialne vezi in si v družbi zagotovil socialno vlogo, oblikoval naj bi si sistem vrednot in moralnih norm, ter se sprijaznil s svojo telesno zgradbo (Zupančič, Justin 1991: 144).

Predvsem razvojni psihologi pa uporabljajo za pojasnitev procesov odraščanja med otroštvom in odraslostjo pojem adolescenca. Le ta naj bi zajemala obdobje zgodnje mladosti, to je

obdobje med 12. in 18. letom. V zadnjem času se popularno to obdobje označuje kot najstništvo (Ule 2008: 53). V tem obdobju mladostniki razvijejo uporniško vedenje, »iščejo svojo lastno identiteto, ki jo nekateri najdejo v poštenem, delovnem, družbeno pozitivnem gledanju na svet in vedenju v skladu s tem, drugi pa se poistovetijo z nasprotniki takšnega sveta in vztrajajo na poti, ki ni družbeno zaželena« (Meško v Bučar–Ručman 2007: 26).

Spoznamo, da beseda adolescenca in mladost nimata enakega pomena. Navadno je mladost daljša od obdobja adolescence (Ule 2008: 120), razlika pa je tudi v tem, da mladost označuje različno trajajoče obdobje ekonomske odvisnosti in se ukvarja s položajem mladih v družbi, medtem ko pojem adolescenca opisuje predvsem psihofizične spremembe mladostnikov, ter probleme s katerimi se mladi v tem obdobju srečujejo (prav tam: 53).

1.1 MLADI V ŽIVLJENJSKEM SVETU

Na mladostnike pri odraščanju poleg socializacije vplivajo določeni dejavniki, ki jih Poštrak (2007: 150) poimenuje kot dejavnike, »ki v mladostnikovem življenjskem svetu pomenijo ključne točke, ključne vidike, ki ne nazadnje opredeljujejo tudi njegove strategije ravnanja ali strategije preživetja. Te strategije ravnanja so izdelani vzorci odzivov na vsakokratno resničnost, torej na dogajanje v življenjskem svetu mladostnika. So izdelani vzorci odzivov na vse tisto dogajanje, ki je lahko ogrožajoče ali varujoče, podporno ali destruktivno, ki mu lahko daje ali jemlje moč.« Poštrak (prav tam: 150-152) hkrati izhaja iz predpostavke, da subjekt opredeljujejo trije sklopi dejavnikov in sicer dednost, okolje in samoaktivnost. Dejavniki tveganja so razpeti preko vseh teh treh omenjenih sklopov.

Dejavniki tveganja za prestopniško vedenje so torej tiste subjektivne in objektivne značilnosti, ki povečujejo možnost, da se razvije prestopniško vedenje, čeprav le ti niso vedno vzročno in neposredno povezani s samim neustreznim vedenjem (prav tam).

Uletova (2000) opredeli dejavnike odraščanja kot pozitivne, torej varovalne dejavnike, ali pa kot negativne, dejavnike tveganja. Le te po Uletovi (v Poštrak 2011a: 195-197) navajam v nadaljevanju, dopolnila pa sem jih še z razlagami drugih avtorjev:

- **Spol:** Mojca Pušnik (1999: 12-13) pri spolu, kot dejavniku, povzema Maccobyja in Jacklina, ki sta naredila obsežno študijo o razlikah med spoloma v agresivnosti,

hiperaktivnosti in poštenosti. Ugotovila sta, da so fantje bolj agresivni v stikih z vrstniki. Ta agresivnost se kaže v verbalni in fizični obliki. Tudi hiperaktivnost, ki jo povezujemo s slabšo pozornostjo, nemirom, posledično pa vse skupaj s slabšim učnim uspehom, je bolj značilna za fante.

- **Šola (okolje):** Tudi šoli, kot dejavniku, Pušnikova (1999: 17–18) za lažje razumevanje, našteje varovalne socialne faktorje in ogrožajoče dejavnike. Ogrožajoči oz. rizični dejavniki v šoli so neustrezna šolska klima, nejasna šolska pravila, učni neuspeh, menjavanje šole, izostajanje od pouka in izključitev iz šole. Varovalni socialni faktorji pa so pozitivne šolske izkušnje, dober učitelj, učna uspešnost, uspešnost pri interesni dejavnosti, dobri trenerji, uspeh v športu itd. Če se na tem mestu omejim na šolsko neuspešnost, je lahko le ta pogosto dejavnik, ki povečuje možnost mladostnega prestopništva. Do tega pride na primer v primeru, ko starši preveč zahtevajo od otroka in pričakujejo le dobre ocene, morda celo preko otroka želijo doseči uspehe, ki jih sami niso imeli možnosti. V tem primeru lahko otrok skuša »zbežati« iz takega načina izobraževanja in se začne temu upirati s prestopniškim vedenjem.
- **Družina** predvsem v primarni socializaciji pomembno vpliva na posameznikov razvoj in na to, kako ta posameznik dojema socialno okolje. Družina naj bi s primarno nalogo naučila posameznika ravnanja v skladu z družbenimi pravili in mu s tem omogočila možnost sožitja v družbi. Druga primarna naloga družine pa je, da naj bi posameznika naučila, kako se le ta brani pred nezaželenim ravnanjem in vedenjem. Zavedati se moramo, da družina pomembno vpliva na razvoj in delovanje vseh članov družine, vendar pa se tudi vsak družinski član po svoje oblikuje in utrjuje dogajanja, ki se zrcalijo v vedenju, ki je značilno za njihovo družino v širšem socialnem okolju. (Tomori v Šelih 2000: 98). Če odnosi v družini niso urejeni, če se otrok znotraj družine ne počuti varnega, zaželenega, ipd., lahko družina pri mladostniku predstavlja dejavnik tveganja. Dekleva (v Bučar–Ručman 2007: 143) navaja, »da so storilci nasilnih dejanj ali pa njihove žrtve pogostejše tisti, ki so bili doma bolj pogosto deležni nasilnih vzgojnih prijemov. Po nekem nevidno delujočem vzorcu se nasilje (kot izkušnja) in nasilnost (kot vedenjska lastnost) preko družinskih vzorcev reproducirata.« Študije vpliva družinskih razmer pa navajajo predvsem pomen naslednjih dejavnikov: čustven odnos med staršem in otrokom, odnosi med staršema,

doslednost pri vzgoji, nadzor otrokovega vedenja, vzgojne metode, patologija staršev in otrokov temperament (Olweus, Besag, Farrington in drugi v Pušnik 1999: 32).

- **Vrstniki:** Skupina vrstnikov je za otroka že od majhnega pomemben segment socialnega okolja. V tej skupini se otrok uči subtilnih socialnih spretnosti, poleg tega pa skupina določa, katere oblike vedenja so še sprejemljive in katere ne. Mladostniki, ki se tem pravilom ne podredijo oz. imajo razvito nenavadno vedenje ali pa imajo posebnosti v fizičnem videzu, so sčasoma postavljeni v stran ali pa so celo zavrnjeni. Socialno prilagojeni vrstniki zavračajo večino mladih z asocialnim vedenjem (prav tam: 18–19). Mladostnik, ki so ga vrstniki izločili iz svoje skupine in ga zavračajo, je izpostavljen dejavnikom tveganja. Lahko pa ga temu izpostavi že samo želja po priljubljenosti v eni izmed vrstniških skupin.
- **Religioznost in druge vrednote:** Vrednote se v družbah razlikujejo. V tradicionalni družbi je na primer bolj cenjena uniformiranost, poslušnost, enakost, stabilnost, tekmovalnost itd., v moderni družbi pa samoiniciativnost, tveganje, komuniciranje, daje se več poudarka na sodelovanju, lastni rasti in razvoju itd. (prav tam: 16). Če pri posamezniku prevladujejo vrednote, ki niso v družbi cenjene, lahko tudi to privede do zavračanja. Vrednote so v tem primeru dejavnik tveganja. Poštrak (2007: 150-158) temu dodaja, da so v nekem družbenem razredu, sloju ali družbeni skupini lahko izrazite vrednote pozitiven odnos do dela, do skupnosti, do države. V drugem razredu, sloju ali družbeni skupini pa se lahko te vrednote kažejo v bistveno drugačni obliki. Ne nazadnje se zdi popolnoma razumljivo, da bo recimo vladajoči razred videl, dojemal in konstruiral družbeno resničnost s popolnoma drugih izhodišč, iz drugega zornega kota, kot recimo podrejeni razred.

Dejavniki tveganja so lahko med vzroki, razlogi ali pa povodi nasilnega ravnanja mladih (Poštrak 2006: 4). Kot rečeno, lahko predstavljajo tveganje ali pa so za posameznika varovalni, zato ne smemo posploševati sklepanj, kaj posameznika varuje in kaj ogroža. Poznavanje dejavnikov tveganja nam povečuje možnost razumevanja prestopniškega vedenja kot pojava. Poznavanje je nujno potrebno tudi za načrtovanje vrste in načina pomoči posameznemu mladoletnemu prestopniku (Tomori 2000: 95), saj lahko dejavniki tveganja pripeljejo posameznika v stanje, v katerem razvija neustrezne načine ravnanje, zato lahko s tega zornega kota nasilje obravnavamo kot simbolizirano sporočilo mladostnika, da se v njegovem življenjskem svetu dogaja nekaj zanj ogrožajočega, torej nekaj, na kar se je odzval

z določenim ravnanjem, ki ga mi opredeljujemo kot nasilno ravnanje (Poštrak 2011a: 195-199).

Pomembno je, da poznamo dejavnike tveganja in da se zavedamo, da so določena ravnanja v določeni skupnosti opredeljena kor nespremenljiva, nasilna, spet v drugi pa so lahko enaka dejanja znak junaštva, samozavesti ipd. (prav tam).

»Življenjski svet mladostnika je vsakdanji svet, v katerem živi. V tem svetu se znajde, razvija strategije ravnanja« (Poštrak 2011b: 205) in le te, mladostniki razvijejo skozi odraščanje. Omenjene strategije ravnanja niso odvisne samo od dejavnikov tveganja, pač pa na njihova ravnanja vpliva tudi sama osebnost mladostnika. Na tem mestu izpostavljam analitsko, idealno tipsko **delitev osebnosti** in sicer delitev na **filistra**, **boema** in **ustvarjalno osebo**.

Značilnost filistra je stroga struktura mišljenja in obnašanja. To je oseba, ki se striktno drži pravil in od teh pravil za nobeno ceno ne odstopa. Idealno tipsko vzeto, bi lahko tak mladostnik odrasel v odraslega filistra, deloval bi lahko na primer kot birokrat. Tak mladostnik je lahko staršu, učitelju, strokovnemu delavcu najljubši, saj naj bi bil poslušen, vodljiv, ravnal naj bi se po navodilih in ne krši norm. Vendar pa tak mladostnik naredi samo to, kar mu rečemo, ni ustvarjalen in ni samoiniciativen.

Druga analitsko tipska oblika osebe je boem, ki se brez težave prilagaja spremembam, sledi modnim tokovom, v kaosu se počuti popolnoma domačega. Za razliko od filistra je boem težko vodljiv, se ne drži navodil in dogovorov ter ves čas krši pravila in norme.

Tretji tip osebe je ustvarjalna oseba, ki se od filistra in boema razlikuje po tem, da spremembe v okolju upošteva, a jih hkrati ustvarjalno strukturira in preoblikuje (Poštrak: 2011a: 190-194).

Glede na opisano idealno tipsko delitev osebnosti, bi lahko predpostavljali, da so mladostniki, ki imajo boemski tip osebnosti, najbolj izpostavljeni, da razvijejo nasilno vedenje, prav tako se lahko pogosteje znajdejo v konfliktih, saj ves čas kršijo pravila. A svari ne smemo posploševati. Še več, pri odgovoru na vprašanje, zakaj se mladi, ki se znajdejo v podobnih okoliščinah, na le te različno odzovejo, moramo poleg omenjenih dejavnikov tveganja in idealne tipske delitve osebnosti, ne nazadnje upoštevati tudi Meadov koncept »**družbenega**« in »**osebnega**« **jaza**. Mead »družbeni jaz« opredeli kot tisti segment osebnosti, v katerega dani subjekt vsrkava in ponotranji tisto, česar je skozi procese socializacije deležen s strani drugih. Torej tisto, čemur rečemo navade, šege, običaji, pravila, morala in strategije ravnanja. »Osebni ali delujoči jaz«

pa je segment osebnosti, ki je nosilec samozavedanja in lastne aktivnosti. Mladostnik skozi »osebni jaz« zgoraj omenjene družbene norme obdeluje in sankcionira. In če omenjene teorije povežemo med seboj, lahko izpostavimo, da je pri filistru v ospredju družbeni jaz. »Osebni ali delujoči jaz brez nasprotovanja sprejme ponotranjene koncepte dane družbene konstrukcije stvarnosti. Pravila pozna in jih sprejme kot dana, kot nespremenljiva. Pri analitskem tipu, imenovanem boem je v ospredju osebni ali delujoči jaz. Dialog med osebnim in družbenim jazom, torej mišljenje, je v tem – seveda idealno-tipskem analitskem – primeru nejasno, kaotično. Oseba ne pozna pravil, četudi jih pozna, jih ne spoštuje. Pri t.i. »kreativnem posamezniku« pa je vzpostavljeno svojevrstno ravnovesje med osebnim in družbenim jazom. Dialog, torej mišljenje, je ustvarjalno. Oseba pozna pravila, vendar jih, če so neustrezna, tudi spreminja« (Poštrak 2006: 6).

Mladostniku, ki morda izraža stisko z različnimi dejanji, ki jih opredelimo kot nasilno dejanje, lahko svetovalni delavci pomagamo na različne načine, kar pa pomeni, da neustrezno ravnanje (in kaj nam z njim želi mladostnik povedati) skušamo razumeti, z njim vzpostavimo delovni odnos in osebni stik, nikakor pa ga ne smemo že v naprej označiti z vrednostnimi sodbami »len, nespoštljiv, nesramen, žaljiv« ipd. (Poštrak 2011a: 187-199). Socialni delavec pri delu z mladim torej gleda na mladostnika celostno, saj upošteva celoten kontekst uporabnika in sicer njegov odnos s starši, gmotne razmere, doživljanje šole in svojega položaja v njej, vrednote, ki jih je razvil, mladostnikovo osebnost itd. Vse to nam omogočajo prej navedeni koncepti. Poštrak (prav tam) na tem mestu še dodaja, da je pomembno, da kot socialni delavci zares poslušamo mlade, da vzamemo resno njihovo predstavo o svetu, da na njih gledamo kot na eksperte iz vsakdanjih izkušenj, da načrtujemo tak proces reševanja problema, da mladostnik spet vzpostavi stik z lastno ustvarjalnostjo. Socialni delavci morajo spoštovati mlade in vedeti, kako delati z njimi. Delati morajo skupaj z njimi. Strokovnjaki smo za mladostnike spoštljivi in odgovorni zavezniki.

2 OPREDELITEV POJMA NASILJE

Nasilje, ena od strategij ravnanj, ki jo lahko razvijejo mladostniki, je »relativno pogosto opredeljeno kot k cilju usmerjeno vedenje, z namenom poškodbe oz. povzročitve škode (psihično ali fizično poškodovanje). Gre za rabo moči z namenom prestrašiti ali poškodovati druge, pri čemer gre za dlje časa trajajoča dejanja, ki se večkrat ponavljajo«

(http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Smernice_asilje.pdf).

Praviloma nasilje izvira iz nestrpnosti, nespoštovanja, iz zaprtosti do sebe ter drugih. Povezano je z nerazumevanjem sebe in drugih, ne postavljenimi oziroma nejasnimi pravili. V bistvu je nasilje neustrezen način reševanja konfliktov. Konflikt, ki vodi k nasilnemu vedenju, je obremenjen s praviloma negativnimi čustvi, kot so npr. strah, jeza, sovraštvo, izguba, nemoč, maščevanje (prav tam).

V zakonu o preprečevanja nasilja v družini (ZPND) je nasilje v družini opredeljeno, kot vsaka uporaba fizičnega, spolnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja enega družinskega člana proti drugemu družinskemu članu, ne glede na starost, spol ali katerokoli drugo osebno okoliščino žrtve ali povzročitelja (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200816&stevilka=487>).

Nasilje med mladimi pa je tudi v svetu dokaj nova tema. Pušnikova (1999: 34) ugotavlja, da je za obravnavo določenih oblik nasilja med mladostniki, ki se šolajo, najbolj specifičen in pogosto uporabljen izraz »bullying«. Pri nas se za ta izraz uporabljata dva prevoda in sicer ustrahovanje in trpinčenje. Skupno obema terminoma je to, da gre »pri obeh za vedenjski vzorec, za katerega je značilna omejena paleta reakcij na konfliktno situacijo in sčasoma postane del otrokove osebnosti« (prav tam).

Pušnikova (prav tam: 38) pri obravnavi nasilja še poudarja, da je vedno potrebno izhajati iz definicij, potrebno je poznati posamezne oblike nasilja. Pojasni, da »bullying« različni avtorji uvrščajo k instrumentalnim oblikam nasilja, torej k tistim oblikam, ki imajo cilj pridobivanja koristi in dominacije. Kadar pa je agresivnost odziv na frustracijo, moramo biti pozorni na nezadovoljene mladostnikove potrebe. V tem primeru je obravnava mladostnika, ki je nasilen, drugačna.

Pri razumevanju konteksta nasilja je pomembno tudi, da se zavedamo, da noben človek ni vedno in kjerkoli nasilen, pač pa se nasilje rojeva v interakciji med posameznikom in drugimi ljudmi ter okoljem (Dekleva v Poštrak 2006: 4). Tudi iz tega razloga je pomembno, da poznamo vse dejavnike tveganja in mladostnikovo osebnost.

2.1 VRSTE NASILJA

Semelin (2000) v svojem delu navaja več vrst nasilja. Glavni sklopi so psihično, fizično, ekonomsko in spolno nasilje.

Najbolj razširjena oblika nasilja je psihično nasilje, a se je potrebno zavedati, da je ravno tega najtežje definirati, saj se najpogosteje dogaja na verbalnem nivoju. V bistvu prizadene človekovo psiho, pogosto gre za podreitev sogovornika in za pridobitev moči nad njim. Med psihično nasilje uvrstimo tudi odtegotvanje komunikacije, kot so molk, ignoriranje itd. (prav tam).

Resna grožnja z uporabo sile ali vsaka uporaba fizične sile pa je fizično nasilje. Običajno se ta vrsta nasilja stopnjuje. Poudarjam pa, da fizične posledice, ki jih nasilnež povzroča žrtvam, vedno spremljajo tudi psihične posledice (prav tam).

»Spolno nasilje je nasilje, ki prevzame obliko seksualnosti...Svetovna zdravstvena organizacija (World Health Organization 2003) meni, da je spolnih zlorab več vrst; dejanja niso omejena samo na prisiljen spolni odnos, ampak vključujejo širok spekter spolnih vedenj, vključno s poskusom, da bi od nekoga dosegel spolni odnos, do spolnega nadlegovanja, prisile, spolnega izkoriščanja...« ([Http://www.drustvo-zenska-svetovalnica.si/nasilje-nad-zenskami/kaj-je-nasilje](http://www.drustvo-zenska-svetovalnica.si/nasilje-nad-zenskami/kaj-je-nasilje)). Habbe (2000: 89) dodaja, da »spolno nasilje, ki pomeni namigovanje na spolnost, opolzko govorjenje, telesne dotike, otipavanje in vsako drugo s spolnostjo povezano dejanje, ki ne vključuje spolnega odnosa, pri nas niti ni novost in niti redkost.«

Ne nazadnje navajam še ekonomsko nasilje, ki »je neupravičeno nadzorovanje ali omejevanje družinskega člana pri razpolaganju z dohodki oziroma upravljanju s premoženjem, s katerim družinski član samostojno razpolaga oziroma upravlja ali neupravičeno omejevanje razpolaganja oziroma upravljanja s skupnim premoženjem družinskih članov« ([Http://www.zavod-emma.si/index.php?page=druzinsko-nasilje](http://www.zavod-emma.si/index.php?page=druzinsko-nasilje)).

2.2 NASILJE IN AGRESIVNOST

Pogosto se zgodi, da v pogovornem jeziku enačijo termina nasilje in agresivnost (ang. aggression), vendar pa sta v bistvu pojma v medsebojnem razmerju. Obstaja več skupin avtorjev in vsaka dodaja svoj pogled na termin agresivnosti.

»Nekateri avtorji navajajo, da je pojmu agresivnost po pomenu najbližje pojem nasilje (ang. violence), katerega lahko definiramo kot grobi napad na drugo osebo ali osebe, rezultat pa je izrazito poškodovanje ali prizadejanje fizične škode tem osebam. Agresivnost je na splošno definirana kot obnašanje, ki rezultira v osebni poškodovanju in fizičnem uničevanju« (Žužul v Bučar–Ručman 2007: 27).

Druga skupina avtorjev pod termin agresivnosti vključuje obnašanje, ki poleg fizičnega poškodovanja prizadene tudi druge vrste negativnih posledic. Na primer Berkowitz navaja, da je agresija vsako (fizično ali verbalno) obnašanje, ki se izvaja z namenom, da se nekoga fizično ali psihično prizadene. Tej skupini avtorjev se pridružuje tudi Nastran Uletova, ki definira »agresivnost kot obnašanje, za katerega ni nujno, da je samo fizično nasilje. Ljudje so lahko agresivni, ne da bi bili fizično nasilni...da pa opredelimo neko obnašanje kot agresijo, moramo v definicijo zajeti tudi »opazovalca«, ki definira to obnašanje kot agresivno« (Bučar–Ručman 2007: 27). Podobno stališče zavzema tudi Finn (prav tam), ki pravi, da v agresivnosti ni nujno prisotno fizično poškodovanje in da je fizična sila sestavni del nasilja. Ne nazadnje pa lahko izključevanje nujne prisotnosti nasilja in fizičnega poškodovanja v agresivnosti najdemo tudi pri Pušnikovi (prav tam), ki navaja, »da najbolj pogosto uporabljena definicija agresivnosti pravi: agresivnost je vedenjska značilnost, ki se kaže v gospodovalnosti, nasilnih ali napadalnih besedah ali dejanjih proti drugim ljudem«. Avtorica (prav tam: 24) še dodaja, da agresija pomeni trajno značilnost posameznika, je vsak aktivni pristop k okolju in izraža prvotni pomen besede »aggredi«, ki pomeni približevati se, pristopiti. Agresija zajema nekatera čustva (jeza in bes) in telesno nasilje nad drugimi.

2.2.1 OBLIKE AGRESIVNOSTI

Aleš Bučar–Ručman po Žužulju (prav tam: 28) navaja, da lahko agresivno obnašanje najprej delimo na osnovni obliki agresivnosti in sicer na verbalno ali fizično agresivnost. Medtem ko

se verbalna agresivnost kaže skozi kletvice, žalitve grožnje ipd., se fizična agresivnost kaže v direktnem fizičnem napadu na drugega. Za razliko od fizične agresivnosti pa je fizično nasilje lahko usmerjeno tudi proti samemu sebi (npr. samomori...).

Druga delitev agresivnosti je delitev na direktno in preneseno agresivnost. »Direktna je tista oblika, ki se izvaja proti osebi, ki je na določen način izzvala agresivno obnašanje. O preneseni agresivnosti pa govorimo takrat, kadar se ta izvršuje nad nadomestnimi cilji (to so lahko osebe ali pa predmeti)« (Žužulj v Bučar-Ručman 2007: 28).

»Agresivnost se deli tudi na instrumentalno, sovražno in ekspresivno. Instrumentalna nastopi tedaj, kadar je le sredstvo za doseganje kakršnega drugega cilja (samoobrambe, ropa, ipd.). Namenjena je doseganju neagresivnih ciljev in njen glavni namen ni prizadeti nekoga in ga poškodovati. Nasprotna instrumentalni agresivnosti je sovražna agresivnost, kjer pride do izražanja sovraštva med akterjem in žrtvijo agresivnega obnašanja. Ekspresivna agresivnost pa se pojavi zaradi delovanja frustracije ali provokacije in predstavlja težnjo k napadu (bolj kot k poškodovanju) na nekoga« (Žužulj, Feshbach v Bučar–Ručman 2007: 28).

2.2.2 PREVLAJUJOČI TEORIJI AGRESIVNOSTI

Mojca Pušnik (1999: 24–25) po Peplerju navaja dve prevladujoči teoriji, ki pojasnjujeta agresivnost.

Prva teorija, model frustracijske agresivnosti, govori o »zunanjih provokacijah notranjih vzgibov«. Agresivnost je sovražna reakcija posameznika na frustracijo, na »stanje, ki nastane, kadar je organizmu zaprta pot do zadovoljitve nek ciljne reakcije« (Bučar–Ručman 2007: 30). Cilj te agresivnosti je braniti se oz. povzročiti škodo tistemu, ki je vir frustracije. Izvira iz nezadovoljenih potreb (bioloških, psiholoških in socialnih) posameznika. Je agresija, ki je trenutna reakcija, s katero posameznik sprosti napetost, ki nastane v posamezniku zaradi frustracij.

Druga agresija pa je trajna značilnost posameznika. Le to Pušnikova navaja kot instrumentalno agresivnost. Gre za to, da je agresija instrumentalno vedenje, ki služi doseganju različnih zunanjih ciljev in tako predstavlja le sredstvo oz. instrument. Hkrati je instrumentalna agresija rezultat učenja, ki se odvija v določenih socialnih razmerah. »Različni

obrambni mehanizmi (racionalizacija, projekcija...) povzročajo, da se zdi agresivnost upravičena ali celo zaželena« (Pušnik 1999: 25).

Avtorica (prav tam: 26–27) po Bachu in Deutschu navaja še teorijo o konstruktivni in destruktivni agresiji. Pri konstruktivni agresiji prevladuje medsebojno spoštovanje, odsotno pa je medsebojno podrejanje. Za to agresijo je značilna »direktna jaz – ti verbalizacija jeze in besa, samopotrjevanje partnerjev v konfliktu, njuno medsebojno konfrontiranje, obojestransko sprejemanje konflikta, odkrito izražanje svoje moči, zaščita svoje identitete, možnost reči »ne« in izražanje, ki drugega ne poškoduje (prav tam: 26).« Konstruktivna agresija, ki jo imenujemo tudi asertivnost, je v bistvu nekaj pozitivnega, saj je, kot sem že omenila, njena značilnost medsebojno spoštovanje. Biti agresiven in pa hkrati spoštovati tisto osebo, do katere si agresiven, spreminja to agresijo v pozitivno stvar.

2.3 NASILJE IN KONFLIKT

»Konflikta ne moremo enačiti z nasiljem. Konflikt je odnos med dvema ali več stranmi (posamezniki ali skupinami), ki imajo ali mislijo, da imajo, nekompatibilne cilje, nasilje pa je sestavljeno iz dejanj, besed, drž, struktur ali sistemov, ki povzročajo fizično, psihično, socialno ali okoljsko škodo in/ali onemogočajo ljudem, da bi v polnosti izrazili svoj potencial, svoje možnosti« (Metelko Lisec 2006: 14). Metelko Lisceva (prav tam: 19) nadaljuje, da iz konflikta pelje več poti. Izpostavi pa dve ključni: »konflikt lahko postane spor, prepir, nasilje ter povzroči destruktivne učinke na okolico in na vse, ki so v konflikt vpleteni. Konflikt pa je mogoče rešiti tudi po mirni poti. Konflikta torej samega po sebi ne moremo enačiti z nasiljem, čeprav nas asociacije ob misli na konflikt pogosto navajajo na to misel.«

Avtorica (prav tam: 8–9) razdeli konflikte v dve kategoriji: »**znotraj-osebne** (intrapersonalne) in **medosebne** (interpersonalne) konflikte. V prvem primeru gre za konflikt v človeku samem (npr. med različnimi vrednotami), v drugem pa med ljudmi, skupinami ali narodi. Konflikt je nadalje lahko odkrito izražen (različne oblike verbalnega, neverbalnega ali celo fizičnega konfrontiranja) ali pa ostane neizražen (izogibanje ali zanikanje konflikta).«

Gordon (1983: 134) pa se natančneje opredeli bolj glede konfliktov v šoli. Navaja, da imamo glede tega dve možnosti in sicer je prva možnost, da sta si v konfliktu učenčevo vedenje in

učiteljeve potrebe za katere ima slednji vse pravice, da jih zadovolji. Druga možnost pa je, da pride do razhajanja med vrednotami enega in drugega.

Če obvladujemo konflikt, lahko preventivo delujemo zoper nasilje. Nasilje namreč ni sindrom konflikta, pač pa je produkt konflikta. Konflikt lahko primerjamo z deročo reko. Če ni konflikt kanaliziran, če ni vzgajan, če se ne pripravimo nanj, spontano izbruhne in se manifestira v obliki nasilja. Če konflikt v bistvu ne vzgajamo, usmerjamo in kontroliramo, sam po sebi vodi v nasilje (Metelko Lisec 2006: 16).

Na tem mestu se strinjam z navedbami Metelko Lisceve (prav tam), ki pravi, da šola ne more spremeniti nasilne družbe, lahko pa nauči učence alternativnih oblik reagiranja na konflikt, odgovornosti ter razumeti in sprejeti posledice svojih ravnanj.

2.4 ODZIVI NA KONFLIKT

Dejstvo je, da se pogosto na konflikt gleda kot na krizno situacijo, zato se udeleženci v konfliktu največkrat počutijo zaskrbljeni, zmedeni, prestrašeni, negotovi ipd. (prav tam: 19). Ravno iz tega razloga, je ena od temeljnih veščin, ki jih človek potrebuje za kakovostno in produktivno življenje v družbeni skupnosti, sposobnost razreševanja konfliktov (prav tam: 4). Torej, »konflikti niso zato, da se jim izogibamo, ampak da jih ustvarjalno s skupnimi močmi razrešujemo, saj imajo tudi pozitivne učinke, vse od večjega zaupanja, spremembe obstoječe situacije, osebnostne rasti pa do ustvarjalnih rešitev, ki prinašajo zadovoljstvo vsem vpletenim« (Prgić 2010: 26).

Reševanje konflikta je vedno intimen proces, ki vključuje posameznikovo čustveno, doživljajsko, intelektualno in socialno sfero. Gre za proces intimnega srečanja s samim seboj in z osebo, ki sem v tistem trenutku v sporu in mi posledično ni ljuba (Lisec 2009: 11).

Na konflikte se tako odzivamo na različne načine. Prgić (2010: 26-28) kot najpogostejše načine odzivanja na konflikt navaja **soočenje–tekmovalen odnos** do reševanja konfliktov, **umik** in **konstruktivno reševanje konfliktov**. Te načine, ki jih bom v nadaljevanju navedla, je Prgić povzel po Choenu.

Če nekdo zavzame **tekmovalen odnos** do reševanja konfliktov, je verjetno, da se tudi nasprotna stran odzove na podoben, tekmovalen način. S tem je polje za zaostrovanje konflikta vzpostavljeno, vendar pa se je potrebno zavedati, da je v primeru zmage ene strani, to jalova zmaga, saj je ta stran, ki zmaga, še vedno odvisna od reakcij druge strani. Zato ima konstruktivno reševanje konflikta veliko prednosti pred tekmovalnim, saj le ta, kot rečeno pušča za seboj užaljene poražence in jalove zmagovalce.

Eden od načinov reševanja konfliktov je tudi umik oz. izogibanje, akomodacija oz. kompromis in prilagajanje. **Umik** bi bil primeren odziv v primeru, ko bi lahko morebitne škodljive posledice konflikta pretehtale pozitivne posledice. **Akomodacija** je ustrezen način v primeru, ko nam sam spor ni tako pomemben. Največ zmede pa pri razumevanju predstavlja **kompromis**, saj le ta nima enak pomen kot sodelovanje. Razlika med sodelovanjem in kompromisom je namreč ta, da pri **sodelovanju** vsaka stran dobi tisto, kar želi in se obe strani počutita kot zmagovalca, pri kompromisu pa gre za žrtvovanje nečesa, zato da pride do rešitve konflikta – v tem primeru se lahko tudi zgodi, da obe strani iz konflikta prideta z občutkom poražencev, namesto z občutkom zmagovalcev.

Prgič po Choenu pri sodelovanju, kot načinu reševanja konfliktov navaja samo eno pomanjkljivost in sicer, da le ta potrebuje cel niz komunikacijskih veščin, vse od aktivnega poslušanja do razkrivanja čustev. Opozori nas tudi na to, da je pogosto potrebno te veščine uporabiti v napetih situacijah, kjer smo lahko pod pritiskom, zaradi česar še težje pristopimo k reševanju konfliktov konstruktivno oz. svetovalno.

Zgoraj našteje načine odzivanja na konflikte lahko postavimo v odnos med učiteljem in učenecem. V tem primeru dobimo tri **metode reševanja konflikta**. Prgić (2010: 28-30) jih poimenuje:

1. **Učitelj vsili rešitev:** Pri tej metodi gre za tekmovalen način reševanja konflikta. Tu se namreč zatekamo k manipulaciji, agresivnim sporočilom, nepriznavanju napak. Gre v bistvu za reševanje problema v smislu »zmagovalec – poraženec«. Pri učiteljih pa se zelo ceni, da znajo konflikte rešiti na miren način, saj ravnanje vodje skupine (v tem primeru učitelja) vpliva na celotno delo in razpoloženje skupine, razreda.
2. **Učitelj popusti učenčevim zahtevam:** Beg od konflikta nikakor ni reševanje konflikta. Vodja skupine mora vsem članom skupine omogočiti izmenjavo čustev, ob

tem pa mora zaščititi tistega člana skupine, za katerega vodja čuti, da je pod pritiskom. Vodja skupine, učitelj, bi moral prepoznati pomen pasivnosti, molka, nekaterih članov skupine ali pa po drugi strani pretirano prevzemanje pozornosti in jemanje možnosti, da bi govorili tudi drugi člani skupine, torej vodja skupine bi moral prepoznati, kdaj je vedenje nekaterih članov skupine zloraba drugih ali drugega.

3. **Metoda brez poraženca ali soustvarjanje rešitve** je najbolj učinkovito orodje za preoblikovanje konflikta. Je postopek, s katerim ustvarimo skupno podlago udeleženi in je umetnost pogajanja v slogu »dobim – dobiš«, pri katerem obe strani dobita, kar potrebujeta. Prgića dopolnim še z razmišljanjem Grossena (1996: 146): »Pri sodelovalnem pogajanju dobim – dobiš poskušamo doseči izid, ki bi dodelil sprejemljivo korist vsem prizadetim. Konflikt imamo za naravni del človekovega stanja. Če ga vzamemo kot težavo, ki jo je treba rešiti, lahko najdemo ustvarjalne rešitve, ki povzdignejo stališča obeh strani, da jih je celo mogoče še bolj zblížati.« Konflikt je konstruktivno razrešen, ko se odnos utrdi. Hkrati se poveča pripravljenost za sodelovanje in komuniciranje, vsi udeleženci v konfliktu pridobijo nekaj zase. Prav tako se med udeleženci poveča naklonjenost in medsebojno zaupanje, ter se izboljša sposobnost za nadaljnje reševanje skupnih konfliktov.

2.5 PRISTOPI K REŠEVANJU KONFLIKTOV

Prgić (2010: 31) navaja tri pristope za reševanje konfliktov in problemov.

Najprej navede **pogajanje**, ki je neformalen proces, kjer se strani sami dogovarjata in skušata sami najti rešitev za medsebojni konflikt. Moč pogajanja je v tem, da imajo udeleženci ves čas nadzor nad potekom in ciljem pogovora.

Za razliko od pogajanja, pri procesu **mediacije**, ki je ravno tako en od načinov reševanja konfliktov, sprtima stranema do končnega cilja in dogovora pomaga nevtralna, tretja oseba. Sprti strani pa še vedno vzdržujeta nadzor nad vsebino in izidi pogovora. Prednost mediacije je, da sprti strani prejmeta pomoč pri pospeševanju pogovora, kljub temu pa imata nadzor nad vsebino in izidom pogovora.

Tretji pristop za reševanje konfliktov, ki ga navaja Prgić je **arbitraža**. Tu tretja stran nadzoruje tako proces, kot tudi izid pogovora. Arbiter namreč določi način, kako naj sprti strani rešita konflikt, hkrati pa ima po navadi arbiter tudi moč, da sprti strani prisili k uresničevanju njegove odločitve. Torej »arbitraža, ki je bolj podobna sodnemu odločanju, vsili končno odločitev udeležencem od zunaj oz. od zgoraj, kar pomeni, da ena stran izstopi iz procesa pogovora kot zmagovalec in druga kot poraženec« (Prgić 2010: 34). Arbitraža je uporabna kadar je potrebno sprti strani seznaniti s splošno veljavnimi pravili in kadar sprti strani nikakor ne moreta doseči dogovora.

3 SODOBNA DOKTRINA SOCIALNEGA DELA

Do sedaj sem govorila o reševanju konfliktov, v nadaljevanju pa skušam pojasniti, kako se to odseva v kontekstu sodobnega socialnega dela.

Sodobna doktrina socialnega dela je utemeljena v sistemsko-ekološkem in socialno-konstruktivističnem modelu socialnega dela in na tem tudi temelji moj okvir za nadaljnje razmišljanje.

Nekateri avtorji v svojih delih sodobno doktrino socialnega dela poimenujejo postmoderno socialno delo. Ena izmed teh avtoric je Nina Mešl (2008: 40), ki navaja, da je »novo pri postmodernem pristopu, da se z uporabniki ne le »posvetujemo«, temveč nam sami zagotavljajo interpretativni okvir, ki je nujen za oblikovanje uspešne strategije za delo. To je pomoč, ki izhaja iz uporabnika, je umeščena v njegov kontekst, spodkoplje tradicionalno hierarhijo in sprejema lokalno ustrezne realnosti. Pogovor, procesi pomoči, dobri izidi, se soustvarjajo.«

Gabi Čaćinovič Vogrinčič (1998b: 225, 2008: 7) dodaja, da se socialno delo definira kot raziskovanje in soustvarjanje zgodb, ki dajejo življenju smisel. Socialni delavec in uporabnik (mladostnik) sta lahko sogovornika in soustvarjalca v odprtem prostoru, kar so doprinesli postmoderni koncepti, le ti pa so hkrati izostrili pomen pogovora, jezika in govora. Sodobno socialno delo temelji na razumevanju, sporazumevanju, dogovoru, na spoštovanju edinstvenosti človeka in družine. Čaćinovič Vogrinčičeva še dopolni, da imata: »v socialnem delu dialog in sodelovanje tipične značilnosti - usmerjena sta v ustvarjanje rešitev na način, ki

zagotavlja, da udeleženi v problemu sodelujejo ter določijo svojo udeležnost v rešitvi« (Čačinovič Vogrinčič 2006: 4).

Razumevanje posameznika, v našem primeru mladostnika in njegovega odnosa s skupnostjo ter glede na to, kako poimenujemo problem oz. stisko posameznika in kje iščemo rešitve za te probleme, ni bilo vedno enako sodobnemu socialnemu delu, pač pa se je to skozi čas spreminjalo, socialno delo se je razvijalo, zato na tem mestu omenjam in govorim o petih modelih socialnega dela. To so *tradicionalni*, ki ga nekateri poimenujejo tudi klinični oz. terapevtski, *reformistični*, *radikalni*, *sistemsko-ekološki* oz. holistični in ne nazadnje *socialno-konstruktivistični* model (Milošević Arnold, Poštrak 2003: 128-144).

Skozi spoznavanje različnih modelov se nedvomno spozna, da lahko največje spremembe v okviru posameznih modelov opazimo v vlogi socialnega delavca in v njegovem odnosu do uporabnika, v našem primeru mladostnika. »Pot je šla od odvisnosti uporabnika od eksperta pomoči, ki jo je dajal socialni delavec, in v tem smislu tudi od odvisnosti uporabnika, do tega, da je v konstruktivističnem modelu uporabnik dobil »priznanje«, da je prav sam največji ekspert za svoje življenje in reševanje težav, ki jih doživlja« (prav tam: 143).

Naštete in v nadaljevanju opisane modele sem povzela po Milošević Arnoldovi in Poštraku (prav tam: 128-144), dopolnila pa sem jih še s Poštrakovim (2003: 26–32) člankom Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi?:

V začetku 20. stoletja se je začel razvijati tradicionalni model, ki ga nekateri poimenujejo tudi klinični oz. terapevtski model. Model je osredotočen predvsem na vzpostavljanju pomoči posamezniku in prilagajanju na obstoječe družbene razmere. Gre za predpostavko, da je potrebno pomagati posamezniku, s katerim je nekaj narobe, da se bo potem lahko vključil v družbeno življenje. Socialni delavec je pri tem modelu ekspert, uporabnik pa je v vlogi pasivnega prejemnika pomoči. Po tem modelu se predpostavlja, da je z mladostnikom, ki je razvil nasilno vedenje nekaj narobe in da mu je potrebno pomagati, da se težave in stiske, ki ga bremenijo, odpravijo. S tem se bo lahko mladostnik spet vključil v družbeno življenje, a tokrat brez strategije nasilniškega vedenja. Proces pomoč po tem modelu poteka na način, da je socialni delavec ekspert iz izkušenj. Uporabnik, torej mladostnik, ki je razvil nasilno vedenje, pa je pasiven prejemnik pomoči, navodil in nasvetov.

Naslednji model se naslanja na predpostavko, da je problem posameznika ali družbene skupine simptom neustrezne, nepravične ali kako drugače ogrožajoče družbe ali okolja. Mladostnik naj bi torej razvil nasilno vedenje, zaradi ogrožajočega okolja, v katerem živi in odrasča. Sklepa se, da je mladostnik za nekaj prikrajšan, zato je potrebno ponovno zagotoviti njegove pravice. Ta model se posledično zavzema tudi za to, da mladostnikove pravice dosežemo z izboljšanjem socialno-ekonomskega položaja nepriviligiranih družbenih skupin. Pri tem se uporabi metoda skupnostnega socialnega dela, metoda dela s skupino, lahko, čeprav redkeje, pa se pri omenjenem modelu uporablja tudi metoda dela s posameznikom. Vse to predpostavlja reformistični model, ki se je začel razvijati skoraj vzporedno s tradicionalnim modelom.

Na enako predpostavko kot reformistični model, se naslanja radikalni model, le da imata različen način, kako to predpostavko doseči. Razlika med modeloma je v tem, da želi reformistični model obstoječe ustanove ohraniti, jih le spremeniti, izboljšati in prilagoditi. Radikalni pa ima za cilj spremeniti družbeni sistem in ustanove. Tako naj bi se radikalni model s spremembo na družbeni ravni izboljšal položaj uporabnikov, le to pa naj bi se po reformističnem modelu doseglo s postopnimi spremembami, reformami v okviru obstoječe družbe. Socialni delavci v okviru reformističnega modela bi se na primer v primeru nasilniškega vedenja v osnovni šoli osredotočili na varovanje pravic učencev in na izboljšanje delovanja osnovne šole kot ustanove, kar bi doprineslo k zmanjšanju nasilnega vedenja. Radikalni socialni delavci pa bi, za razliko od reformističnega socialnega dela, iskali za mladostnika, ki je razvil nasilno vedenje, nadomestne možnosti za izobraževanje in vzgojo.

Pomanjkljivosti opisanih modelov je želel preseči sistemsko–ekološki oz. holistični model, ki temelji na sistemski teoriji, ki se je razvila s ciljem, da bi se v vseh znanostih pri proučevanju pojavov našel enoten prijem. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je sistemsko teorijo prevzelo tudi socialno delo (ki je bilo v tem obdobju v toliki meri profesionalizirano, da je postalo avtonomno), kot temelj za razumevanje odnosov med ljudmi in kot temelj odnosa človeka do okolja. To je bistveno dopolnilo strokovne koncepte in razumevanje možnosti za uspešno razreševanje socialnih težav. Cilj modela je spodbujanje učinkovitih interakcij med ljudmi in njihovim okoljem, kot rečeno pa temelji na sistemski teoriji, ekološkem prijemu in holističnem razumevanju sveta. Omenjeni model je bistveno obogatil strokovni jezik socialnega dela, saj je v doktrino socialnega dela uvedel različne pojme, kot so socialne

mreže, socialne interakcije idr. Sistemska teorija navaja prepričanje, da se struktura in kultura družbe ter interakcije med člani družbe odražajo na posamezniku, katerega življenje je individualno, specifično in neponovljivo, način življenja vsakogar pa vpliva na vse nas. Drugi vidik sistemsko–ekološkega modela je ekološki prijem, kar v socialnem delu pomeni usmeritev na interakcije med ljudmi in okoljem, saj poudarja razumevanje ljudi in njihovega okolja. Najpomembnejši vidik tega modela je paradigma uporabnika, kar pomeni ponovno odkritje pravice uporabnika do izbire, in sicer do izbire ali bo posameznik sprejel pomoč oz. če kakršnokoli spremembo zares želi in če si bo zanjo tudi prizadeval. Tretji vidik pa je holistični pogled na svet. Tako poimenovanje »pomeni pogled človeka v njegovi življenjski situaciji in razumevanje človeškega bitja kot rezultata kompleksnih interakcij bioloških, psiholoških, socialnih in kulturnih dejavnikov« (po Berger v Milošević Arnold, Postrak 2003: 138). Po tem modelu je socialno delo torej usmerjeno holistično, kar pomeni, da je usmerjeno na razumevanje in obravnavanje celotne osebe (mladostnika) in njegovega nasilnega ravnanja, torej na celoten kontekst mladostnika, pri tem pa poskuša upoštevati vse kulturne, socialne, psihološke in fizične vplive nanj. Holistični model je veliko doprinesel tudi k odnosu med socialnim delavcem in uporabnikom (mladostnikom), saj je uporabnik pri reševanju socialne težave postal partner socialnega delavca. Pri delu z mladostnikom socialni delavec dela po principu, da je le ta sam odgovoren za svoje življenje, zato skupaj poskušata priti do rešitve problema. Posledično je nazive kot so stranka, klient, zamenjalo poimenovanje »udeleženec v problemu«.

Še korak dlje pa gre konstruktivistični model socialnega dela, o katerem govorimo od približno osemdesetih let dvajsetega stoletja. Omenjeni model se še vedno dopolnjuje in razvija. »Payne (prav tam: 140) navaja, da sta idejo socialnega konstruktivizma prva predstavila sociologa Berger in Luckman, ki sta »realnost« razumela kot znanje, ki usmerja vedenje posameznika, vendar jo vsak sprejema drugače. Do skupnega razumevanja realnosti pridemo tako, da to svoje znanje drug drugemu posredujemo v različnih socialnih procesih, ki ga organizirajo in spremenijo v objektivnega«. Pri omenjenem modelu gre za konstrukcijo naše realnosti. Gre za to, kako so konstruirane naše predstave o tem, kdo so mladostniki, kaj počnejo na šoli, kakšne so njihove naloge, kakšno je njihovo primerno vedenje. Pri tem pa se poudarja, da je mladostnik najbolj kompetenten, da pove, kakšna je njegova konstrukcija realnosti, kakšne so njegove strategije (pre)živetja, zakaj je npr. razvil nasilno vedenje.

»Konstruktivistični pogled, kot ga razumemo sedaj, sloni na konvergenciji teorij, konceptov in raziskav iz različnih področij – lingvistike, etnologije, sociologije, antropologije, kognitivne in razvojne psihologije, etnologije, filozofije, biologije, nevrobiologije, epistemologije in drugih« (Blundo, Greene, Gallant v Milošević Arnold in Poštrak 2003: 141). V zadnjih desetletjih je celo prišlo do tega, da so vse svetovalne dejavnosti oprte na isto paradigmo, torej na konstruktivistični pristop, ki pa je v bistvu reakcija na tradicionalni oz. klinični model.

Na tem mestu omenjam Massona, ki v svojem delu *Zablode psihoterapije* kritizira tradicionalni model. Dorothy Rowe, svetovno znana psihologinja, pa v predgovoru tega dela, citira **»opcijo«, da tudi psihoterapija postane konstruktivistična**. David Smail, ki je profesor klinične psihologije na univerzi v Nottinghamu, hkrati je tudi direktor službe za klinično psihologijo v Nottinghamu, nekoč dejaven psihoterapevt, je namreč predlagal alternativo terapiji, ki ne bi več temeljila na medicinskem modelu. Postavil je opcijo, da terapija postane konstruktivistična:

»Psihološka stiska je posledica vzrokov, ki jih ni mogoče ozdraviti s terapijo, vendar je zagotovo v človeški moči, da lahko vplivamo na njih. Bolečino čutimo, ker drug drugega prizadevamo, in dokler to počnemo, bomo trpeli. Stisko lahko zmanjšamo in ublažimo tako, da skrbimo za svet in soljudi in ne tako, da jih zdravimo...Večino hudega v naši družbi in prav gotovo največji del tako imenovane »patološke« čustvene stiske, ki jo doživljajo ljudje, večinoma lahko pripišemo neenakomerni porazdelitvi oblik (ponavadi ekonomske) moči, ki je zlorabljen in deluje škodljivo...Namesto, da moč zlorabljam, moramo svojo moč uporabiti za to, da pomagamo drugim do več moči, da skrbimo, namesto da bi zdravili, da razsvetljujemo, namesto da bi zavijali v temo, da ljubimo, namesto da bi izkoriščali in da na splošno resno razmislimo o tem, kaj je naloga moči in ne kakšne so od nje koristi. V idealnem svetu je obveza moči, da sama sebe »dekonstruira«...Spremembe mišljenja zelo malo vplivajo na resnični svet, če jih ne spremljajo dobro organizirane in skupne akcije... če naša družba ne bo zares izboljšala svojega odnosa, ne moremo pričakovati izboljšav v zasebnem življenju, večjega odnosa v »odnosih« in »revolucionarnih odkritij« na področju znanstvenega ali psihološkega razumevanja, ki bi zakrpali našo nesrečo in bi nam omogočili, da živimo tako, kot smo nekoč« (Masson 2007: 24–25).

Glede na to, da že Čačinovič Vogrinčičeva navaja, da sicer ne enači psihoterapije s socialnim delom, vidi pa v socialnem delu in psihoterapiji iste zakonitosti (Milošević Arnold, Poštrak 2003: 27-28), zgoraj navedeno »opcijo« prenesem v teorijo socialnega dela. S tem dobimo novo teorijo, hkrati pa spoznamo iste zakonitosti. Prav gotovo je socialno delo že davno opustilo patologizacijo problemov in uporabnikovo stisko začelo zmanjševati in blažiti s skrbjo za uporabnike in s sodelovanjem z uporabniki. Socialni delavci se morajo truditi, da svojo moč uporabijo za to, da pomagajo drugim do več moči, da skrbijo, namesto da bi zdravili, da razsvetlujejo, namesto da bi zavijali v temo, da ljubijo, namesto da bi izkoriščali in da na splošno resno razmislijo o tem, kaj je naloga moči in ne kakšne so od nje koristi. Gre za to, da morajo socialni delavci krepiti moč uporabnikom, iskati v njih vire moči, delati na perspektivi moči.

Rowejeva (Masson 2007: 25) dodaja: »odnosi, kot so nadrejeni - podrejeni in terapevt - pacient, nam dejansko preprečujejo, da bi sami sebe začeli ceniti in sprejemati. Prijatelji in nam enakovredni ljudje nam lahko pomagajo odkriti starodavno modrost, da je dovolj, da enostavno smo, in da če se odločimo delati dobro, tega ne počnemo zato, ker smo ljubeči, prijazni in pripravljeni pomagati, ter nam to, kar imenujemo dobro, prinaša zadovoljstvo. Ko začnemo sprejemati in ceniti sebe, se nehamo bati drugih ljudi. Nimamo več nadrejenih in podrejenih, temveč le sebi enake, s katerimi lahko sodelujemo in si delimo izkušnje, medtem ko smo odgovorni zase.«

To je pomemben del tudi v socialnem delu. Socialni delavec odstopi od položaja moči, ni nadrejen uporabniku, pač pa je njemu enak. Socialni delavec in uporabnik v delovnem odnosu enakovredno sodelujeta in soustvarjata rešitve, pri tem pa sta odgovorna zaveznika. Če to prenesemo na delo z mladostnikom, mora socialni delavec mladostniku, ki je v določeni situaciji razvil strategijo nasilnega vedenja, krepiti moči, v njemu iskati vire moči, z njim delati na perspektivi moči. V procesu pomoči morata biti enakopravna, saj bosta le s skupnim sodelovanjem prišla do prave rešitve za nastali problem, ravnanje.

Z ravnokar postavljeno »teorijo« preneseno iz psihoterapije, smo v bistvu pojasnili tudi dejanski cilj socialno-konstruktivističnega modela, ki je učinkovito partnerstvo z uporabnikom oz. mladostnikom, pri čemer se upošteva njegovo specifično realnost, ki jo pozna le uporabnik sam, razvijanje novih smislov in življenjskih možnosti posameznikov. Socialni delavec spodbuja uporabnika k sodelovanju in iskanju novih rešitev za svoje

probleme. Po tem modelu torej »pomoči« ne zagotavlja strokovnjak, socialni delavec, pač pa se »pomoč« razvije na osnovi medsebojnega dialoga, sodelovanja. Rečemo lahko, da gre za intervencije, ki so usmerjene na posameznika in družine. Med socialnim delavcem in uporabnikom se tako razvije partnerstvo, v katerem je uporabnik ekspert iz izkušenj, saj je edini, ki zares pozna stvarnost svoje življenjske situacije. Najpomembnejša naloga socialnega delavca je, da uporabnika skozi sodelovanje vodi do rešitve, pri tem pa je socialni delavec udeleženec – opazovalec in udeleženec – blažilec uporabnikove težave. V procesu sodelovanja se socialni delavec kot rečeno odpove vlogi eksperta, prevzame držo tistega, ki »ne ve«, kar pa Čačinovič Vogrinčičeva razloži kot nepoznavanje in spoštovanje stvarnosti uporabnika in pogovor o njej v »svobodnem prostoru njune konverzacije« (Milošević Arnold in Poštrak 2003:139-142 in Poštrak 2003: 26-33).

V zadnjih desetletjih je torej prišlo do preloma iz sistemsko-ekološkega oz. holističnega modela, do socialno–konstruktivističnega modela, ki ga lahko poimenujemo tudi neke vrste dodatek k holističnemu socialnemu delu, saj je oprt na predpostavko, da tisto, čemur rečemo naša resničnost, vsakdanji svet, ljudje konstruiramo. Konstruiramo ali ustvarjamo tudi tiste vidike družbene realnosti, ki jim »rečemo« problemi uporabnikov. Na tem mestu Poštrak in Milošević Arnoldova citirata Čačinovič Vogrinčičevo, ki v Psihologiji družine (1998a) navaja O'Hanlona, ki je prelom h konstruktivizmu leta 1993 artikuliral v štirih valovih psihoterapije: »Prvi val v psihoterapiji je temeljil na patologiji. Drugi val je bil usmerjen na problem in reševanje problema. Tretji val se je usmeril v rešitve in iskanje rešitev. Četrty val prihaja, vendar nihče še nima imena zanj.« Čačinovič Vogrinčičeva (1998b: 225) sicer opozori, da O'Hanlon govori o psihoterapiji, vendar pa meni, da gre v socialnem delu za iste zakonitosti in da lahko besedo psihoterapija vedno nadomestimo z besedo socialno delo. Gabi Čačinovič Vogrinčič za četrti val navede trditev: »Četrty val sodoloča prispevek konstruktivizma« (prav tam: 27-28).

Zgoraj navedene valove, ki jih opisuje O'Hanlon, podrobno razloži tudi Nina Mešl (2008: 24), ki navaja, da so v prvem valu človeka, ki je potreboval pomoč, v naprej definirali kot patološkega. Obravnavali so ga kot, da je z njim nekaj narobe, da ima motnjo, ki jo je potrebno odpraviti. Drugi val je prinesel pomembno spremembo in sicer v tem, da problem ni več poimenovan kot patologija, pač pa se problem loči od posameznika. Je pa nevarnost osredotočenosti na iskanje problemov blizu patološkemu. Pomemben premik v tretjem valu je

premik k rešitvam, k iskanju rešitev, kjer se odpira možnost drugačnega dialoga z ljudmi, ki potrebujejo pomoč. Mešlova (prav tam) razume ta val kot »obetajoč napredek, a vendar še vedno ohranja možnost pojmovanja, da smo socialni delavci tisti, ki vemo, kaj je rešitev, da jo poiščemo in prinesemo v odnos.« V četrtem valu pa se temeljito spremeni odnos udeleženih v procesu pomoči, hkrati iskanje rešitve postane soustvarjanje novih zgodb. Po Mešlovi sta postmodernost in socialni konstruktivizem okvir četrtega vala, saj odpirata vprašanja odnosa, jezika in pogovora.

Idejno ozadje socialno-konstruktivističnega modela je torej postmodernizem, ki »postavlja v ospredje vprašanja odnosa med udeleženi v terapiji in svetovanju« (Čačinovič Vogrinčič 2000b : 86). V tem kontekstu se izpostavljata soustvarjanje socialnega delavca in uporabnika, drugače se definira odnos med svetovalcem in svetovancem, govori se o tem, kako vzpostaviti in vzdrževati odprte prostore za razgovor. Socialno delo, ki temelji na razumevanju, spoznavanju, dogovoru, spoštovanju edinstvenosti človeka, se definira kot soustvarjanje zgodb, uporabnik je ekspert iz izkušenj. Čačinovič Vogrinčičeva meni, da za socialno delo četrti val pomeni ravnanje po Hoffmanovi »etiki udeležnosti«, kjer objektivnega opazovalca nadomesti sodelovanje, v katerem nima nihče končne besede in ravnanje iz perspektive moči, ki je opredeljena po konceptu Saleebeya (prav tam: 82 in Čačinovič Vogrinčič 2002: 93-94).

Tudi Parton in O'Byrne (Mešl 2007: 24-39) pri tem poudarjata koncept perspektive moči in ta koncept celo postavljata kot temelj socialnega dela. Glavni fokus, ki sta ga razvila avtorja so dialog, poslušanje in govorjenje z drugim, kar predstavlja način razmišljanja o socialnem delu. To pa pomeni oporo pri vzpostavljanju in vzdrževanju delovnega odnosa. »Avtorja sta poskušala dokazati, da so resnični izidi konstruirani v procesu pogovora in pripovedovanja. Socialno delo lahko poimenujemo kot pripovedni proces z resničnimi izidi« (Mešl 2007: 39).

3.1 KONCEPTI SODOBNEGA SOCIALNEGA DELA V MEDIACIJI

Na tem mestu bi rada omenila, da »praksa in teorija socialnega dela nista dva nasprotna bregova, med njima ni prepada ali napetosti. Čeprav se komu ta trditev zdi samoumevna, to poudarjam zato, ker prepogosto slišimo, da je teorija socialnega dela eno, praksa pa nekaj drugega. Slišimo, da je teorija socialnega dela zgolj »leporečenje«, nizanje svetlih ciljev, praksa pa »kruta resničnost«, v kateri teoretski koncepti niso uporabni. Tudi s pričujočim

prispevkom želim pokazati, da to nikakor ne drži. Praksa in teorija socialnega dela sta komplementarni razsežnosti, večkrat tudi nepregledno prepletena vidika socialnega dela« (Poštrak 2003: 26). In tako kot Poštrak navaja za prakso in teorijo socialnega dela, s čimer se bolj ne bi mogla strinjati, menim, da je enako s teorijo in prakso pri mediaciji. Sama teorija mediacije je močno povezana s prakso, še več, ena drugo dopolnjujeta, se prepletata, sta komplementarni. Podobno pa je tudi s socialnim delom in mediacijo, saj imata ravno tako ena do druge komplementarne razsežnosti.

Strokovnjaki šolske in vrstniške mediacije tako izhajajo iz enakih načel, kot sodobna teorija socialnega dela z mladimi. Postmoderno socialno delo namreč tako socialnemu delavcu, kot tudi mediatorju, ponudi veliko znanj in veščin tako za vodenje pogovora, kot tudi za delo s skupino (Prgić 2010: 137).

Že nekajkrat omenjen pogovor, katerega pomen se je s postmodernimi koncepti le še dodatno izostril, je osrednji prostor, v katerem se odvija proces pomoči. Pogovor omogoča, da sta socialni delavec in uporabnik oz. mediator in mediant sogovornika in da soustvarjata rešitve.

3.1.1 JEZIK SODELOVANJA IN SOUSTVARJANJA

Na pogovor in posledično soustvarjanje vpliva jezik socialnega dela, »nov jezik, ki kaže na spremembe v pojmovanju procesa socialnega dela, na novo paradigmo soustvarjanja pomoči« (Čaćinović Vogrinčič 2010: 239). To je jezik, ki vključuje in je jezik sodelovanja ter soustvarjanja (Čaćinović Vogrinčič 2006: 10). Gabi Čaćinović Vogrinčič (v Mešl 2008: 125) na tem mestu dodaja, da vidi »posebnost v jeziku socialnega dela in pravi, da mora ostati razumljiv, vsakdanji tudi v konceptih stroke prav zato, da bi ga mogli uporabljati uporabniki kot enakopravni sogovorniki znotraj konteksta socialnega dela.« Mešlova (prav tam) še dopolni, da je jezik socialnega dela vedno tudi jezik uporabnika, torej je raziskovalni in delovni jezik, ki zmore biti tudi zelo oseben, na način, da ubesedi izkušnje strokovnjaka iz izkušenj in njegov delež pri rešitvah. Vsekakor je pomembno dejstvo, da »jezik socialnega dela danes z novo gotovostjo omogoča, da vzpostavimo in vzdržujemo kontekst socialnega dela v delovnem odnosu in v individualnih projektih pomoči ali načrtih skrbi, da na novo definiramo udeležенost uporabnikov skupaj z njimi, ter da na novo definiramo sodelovanje z drugimi strokami« (Čaćinović Vogrinčič 2008: 8).

Novi izrazi, besede, v jeziku socialnega dela, podpirajo paradigmski premik v praksi in dopolnjujejo tradicionalne koncepte. »Klient in stranka dobita alternativo v besedah, kot so udeleženi v problemu in rešitvi, sogovornik, uporabnik, ekspert iz izkušenj. Diagnozo, tretman oceno, odločbo, nadomestijo ali dopolnijo druge besede: pogovor, dialog, odkrivanje, soustvarjanje, sodelovanje... To so pozitivne besede, ki opogumljajo, dajejo moč, vključujejo, da bi lahko socialni delavci in uporabniki opustili tiste negativne, ki omejujejo, izključujejo« (Čačinovič Vogrinčič 2006: 10). Še boljše poimenovanje za ljudi, s katerimi socialni delavci vzpostavimo delovni odnos in osebni stik pa je sogovornica, sogovornik, saj prav to poimenovanje izpostavi odločilne elemente v odnosu in sicer so to SO- ustvarjanje delovnega odnosa, SO-ustvarjanje razgovora, SO- oblikovaje delovnega projekta in SO- raziskovanje. Socialni delavci pa smo za ljudi, ki pridejo po pomoč, za uporabnike, ki jih razumemo kot sogovornike, ki so hkrati tudi eksperti iz izkušenj, spoštljivi in odgovori zavezniki (Čačinovič 2008: 5-6).

Pri socialnem delu z mladimi torej socialni delavec uporablja jezik, ki je uporabnikom, v našem primeru mladostnikom, razumljiv. Uporablja jezik, ki ga lahko uporabljajo in razumejo tudi mladostniki, saj le na tak način lahko le ti sodelujejo v procesu pomoči, kot enakopravni sogovorniki in posledično soustvarjajo želene rešitve. To je torej jezik sodelovanja in še več, jezik sprejemanja, je jezik ljudi, s katerimi vstopamo v delovni odnos. Jezik socialnega dela pa lahko prenesemo tudi v »mediatorjev slovar«, saj je dober mediator tisti, ki z udeležencem v sporu ustvarja dober odnos in jim pomaga (tako kot socialni delavec), da sami soustvarijo rešitev za nastali problem (Prgić 2010: 138). In ravno tako kot socialnemu delavcu, tudi mediatorju jezik predstavlja glavno orodje, ki je temelj sporazumevanja in sporočanja (prav tam: 137).

3.1.2 KONCEPT DELOVNEGA ODNOSA

Poleg jezika socialnega dela, je tudi vzpostavljanje delovnega odnosa bistven koncept socialnega dela, ki ga je vredno prenašati v delo mediatorja (prav tam: 138). Koncept je v mediaciji uporaben predvsem zato, ker izhaja iz uporabnika, ki kar naenkrat ni več postavljen v vlogo pasivnega, nemočnega prejemnika pomoči, pač pa dobi uporabnik povsem novo vlogo pri reševanju konfliktov. Udeleženec v rešitvi in mediator ves čas sodelujeta in sta v intenzivnem dialogu (prav tam: 142).

Lahko bi rekli, da je naloga tako socialnega delavca, kot tudi mediatorja, da razvijeta dober odnos v konceptu delovnega odnosa, ki omogoča razvidno strokovno delo skupaj z mladimi, ki so prišli po pomoč (Čačinovič Vogrinčič 2008: 8). Delovni odnos »...je dober in uporaben opis odnosa pomoči v socialnem delu, ki omogoča, da socialni delavec in uporabnik vzpostavita proces pomoči v skladu s sodobnimi paradigmami. Delovni odnos omogoča in olajša proces pomoči, kjer varuje pogovor tako, da se pomoč raziskuje in soustvarja« (Čačinovič Vogrinčič 2008: 7). V mediaciji je to v bistvu odnos med mediatorjem in udeležencema v sporu, ki se začne vzpostavljati takoj v tistem trenutku, ko npr. mediator vstopi v prostor za mediacijo.

Koncept delovnega odnosa vsebuje določene elemente, ki so osnova za uspešen odnos med socialnim delavcem in uporabnikom, prav tako pa tudi med mediatorjem in udeleženci v sporu. Elemente sem povzela po Čačinovič Vogrinčičevi (2008: 5-15):

Prvi element je dogovor o sodelovanju, ki je pomemben uvodni ritual. Postavi socialno delovni okvir, ki vsebuje koncept »biti udeležen v definiciji problema in soustvarjanju rešitev«, zato je za proces dela zelo pomemben. Dogovor o sodelovanju omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa in z njim se začne projekt pomoči v socialnem delu. Zaželeno je, da se dogovora udeležijo vsi udeleženi v problemu. Dogovor o sodelovanju vsebuje pristanek udeležencev na sodelovanje, na sodelovanje tukaj in zdaj – o času, ki je na voljo. Poleg tega pa le ta vsebuje tudi dogovor o delovnem odnosu, dogovor o tem, kako bomo delali. Pri tem socialni delavec opiše vlogo vseh udeleženi v problemu, vzpostavi in varuje varen prostor za delo, kjer mora omogočiti, da pridejo vsi udeleženci v procesu do besede, saj se le tako lahko soustvari rešitev. Pomembno je tudi, da proces temelji na sedanjosti, torej na raziskovanju tistega, kar je mogoče storiti zdaj, na razgovoru, kjer so prisotni. Enako se odvija pri mediaciji, ko mediator v trenutku, ko prvič stopi v prostor za mediacijo, »začne vzpostavljati odnos in graditi zaupanje« (Prgić 2010: 138).

Sledi element instrumentalne definicije problema in soustvarjanje rešitev, ki sta po Lüssiju temelja delovnega odnosa. Bistvo tega koncepta je, da socialni delavec soustvari proces pomoči, v katerem uporabniki, mladostniki, raziskujejo svoj delež v rešitvi. V procesu pomoči tako vsak uporabnik vstopi s svojo definicijo problema, pri tem pa socialni delavec doda svoje mnenje, svoje videnje, tako pa se začne oblikovanje rešitve. Pri tem sta v središču dialog in sodelovanje. Ravno tako pri procesu mediacije vsak udeleženec v sporu stopi s svojo

definicijo problema, mediator pa doda svoje videnje. Nedvomno je tudi soustvarjanje rešitev zelo pomemben element pri mediaciji, saj se v procesu mediacije soustvarjajo rešitve, ki so sprejemljive za vse vpletene.

Naloga socialnega delavca in mediatorja je osebno vodenje po Vriesovem konceptu, ki je tudi eden od elementov delovnega odnosa. Delovni odnos namreč vodita k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam, k postopnemu oblikovanju zaželenih izidov. Socialni delavec in mediator v neposredni komunikaciji raziskujeta zgodbe uporabnikov skupaj z njimi, na način, da ko je to mogoče, pripelje k postopnemu oblikovanju želenih izidov. Delovni odnos je tudi osebni odnos, saj se socialni delavec v odnosu osebno odziva, uporabnikom podeli svoje izkušnje, zgodbe, ki odpirajo morebiten alternativni pogled na rešitve. Pri osebni vodnji gre za vodenje k rešitvam, k dogovorjenim ciljem, vodenje k oblikam pomoči (Fišer 2007: 6).

Da tako opredeljen delovni odnos lažje ohranjamo in vzdržujemo, se v praksi opremo še na štiri sodobne, teoretske, koncepte v socialnem delu, ki umeščajo socialno-delovno ravnanje v postmoderne, konstruktivni miselni koncept, v postmoderno paradigmo socialnega dela.

Izhodišče za pogled v perspektivo moči nam je lahko Saleebeyeva formula, ki pravi, da naj socialni delavec mobilizira uporabnikove moči (talente, zanje, sposobnosti, vire), da bi tako lahko dosegel svoje cilje in vizije. Uporabniki bodo tako imeli boljšo kvaliteto življenja – tako kvaliteto življenja, ki bo v skladu z njihovimi koncepti kvalitete. Čeprav je »recept« preprost, mu sledi trdo delo (Mešl 2007: 14). »Delati iz perspektive moči pomeni, da smo se odločili, da s svojim znanjem in s spoštljivim ravnanjem omogočimo ljudem izkušnjo, da so kompetentni za svoje življenje, izkušnjo samospoštovanja in osebnega dostojanstva« (Čačinovič Vogrinčič 2008: 37). Koncept nas usmeri v iskanje uporabnikovih virov in moči. Socialni delavec tako pomaga uporabniku odkriti, raziskati in izkoristiti njegovo moč in vire, s katerimi si uporabnik pomaga lažje in uspešneje doseči želene izide. To navaja tudi Dennis Saleebey (v prav tam: 12), ki hkrati spodbuja socialne delavce, da se odločijo za ravnanje s perspektivo moči (kar pa je zelo osebna odločitev vsakega socialnega delavca), saj: »praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, delavka, utemeljeno s tem, da pomaga odkriti, lepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.«

Elementi Saleebyevega koncepta perspektive moči so prisotni tudi v mediatorjevem delu. V šolski mediaciji je koncept uporaben predvsem zato, ker izhaja iz uporabnika (mladostnika), v njem in skupaj z njim pa se išče in odkriva vire in moči, ki pomagajo pri reševanju nastalih konfliktov. Torej, s tem, ko se mladostnike vključuje v proces reševanja problemov, se jim krepi moč in s tem le ti dobijo občutek, da so pomembni, postanejo bolj odgovorni. Pomoč se namreč razvije na osnovi medsebojnega dialoga, saj je uporabnik tisti, ki edini pozna resnico, svojo realnost, hkrati pa so vsi udeleženci soodgovorni za rezultat sodelovanja (Prgić 2010: 137-142).

Da socialni delavci bolje razumejo, kakšno delo jih čaka, Saleebey v svojem konceptu predstavi leksikon moči s sedmimi temeljnimi načeli. Te elemente lahko bolj ali manj prevedemo na področje mediacije, saj le ta prav tako moč predaja učencem in uči, da ovire, konflikte, lahko premagajo - in to sami, z lastno modrostjo. Omenjene elemente leksikona moči bom v nadaljevanju opisala. Moj namen pa je, da pokažem, da jih lahko prenesemo tudi v proces (šolske in vrstniške) mediacije.

- Dodajaje moči pomeni, da podpiramo posameznike, skupine, družine, da odkrijejo in razširijo svoje vire v sebi in okoli sebe. Mediator podpira učence, da odkrijejo in razširijo svoje vire moči in orodja v sebi in okoli sebe. Pri tem je pomembno zavedanje, da je moč posameznika obnovljiva, mogoče pa jo je tudi razširiti.
- Včlanjenost je drugi element v leksikonu moči. Gre za zavedanje in spoštovanje človekove potrebe, da je odgovoren in cenjen član skupnosti, da je državljan. V primeru, da uporabnik nima komu pripadati in kje biti, je naloga socialnega delavca (pri mediaciji mediatorja), da posameznika vključimo. To je za strokovnega delavca težka naloga, vendar pa je to tudi prvi korak k moči uporabnika.
- Okrevanje temelji na tem, da posamezniki in skupnosti, udeležene v konfliktu, okrevaajo in so sposobni premagovat tudi težke udarce. Človek ima torej moč, da okreva, da si opomore. Opominja nas, da udarci ne vodijo le v patologijo ali v nemoč.
- Element leksikona moči zdravljenje, je naravnano k temu, da ima posameznik sposobnost ozdraveti. Vsak udeleženec v procesu delovnega odnosa in v procesu mediacije ima torej notranjo modrost, da prepozna, kaj je zanj dobro.

- Dialog in sodelovaje pa sta v delovnem odnosu največ, kar lahko socialni delavec da uporabniku. Enako je tudi pri procesu mediacije. Vsak udeleženec v procesu pri reševanju konflikta odgovorno sodeluje, konflikt se rešuje s sodelovanjem in dialogom. Vsak udeleženec ima »pravico do besede.«
- Odpovedati se temu, da ne verjamemo, nas opozori, da moramo, kot socialni delavci (oz. mediatorji) verjeti udeležnim v problemu, da priznamo udeležencu pravico do resničnosti (Prgić 2010: 137–142).

Zavedati pa se moramo, da se leksikon moči lahko dogaja le skozi konstruktiven dialog in sodelovanje. Naloga mediatorja oz socialnega delavca pa je, da ustvari zaupanja vredno ozračje, kjer drug drugemu verjamejo (Plemenitaš 2006: 33).

Pomemben koncept delovnega odnosa je tudi etika udeležnosti, ki nas usmerja v to, da socialnega delavca in objektivnega opazovalca nadomesti sodelovanje, v katerem nima nihče (in ne potrebuje) zadnje besede. Socialni delavec po tem konceptu odstopi od moči, ki mu ne pripada, to je od moči, da podeljuje resnice in rešitve. To moč nadomesti skupno raziskovanje. Mediator v procesu mediacije pa je le nevtralen sopotnik v procesu iskanja rešitve in ni svetovalec niti reševalec konfliktov (Prgić 2010: 56–57).

Ključni koncept za socialno delo je znanje za ravnanje, ki poudarja, da mora imeti socialni delavec znanje, ki ga v procesu socialnega dela pretvori ali prevede v akcijo. Socialni delavec mora znati vzpostaviti in vzdrževati delovni odnos in kontekst socialno-delovnega razgovora, znati mora tudi podeliti strokovno znanje z uporabniki, mladimi, v delovnem odnosu in tako omogočiti »prevajanje« v osebni ali lokalni jezik in nazaj v jezik stroke. To v bistvu pomeni, da socialni delavec z mladostnikom v pogovoru podeli koncepte (koncept delovnega odnosa, koncept instrumentalne definicije problema, ravnanje iz perspektive moči, socialnoekološko načelo), ki definirajo njuno sodelovanje. Tudi ta koncept prenesemo v proces mediacije, enako pa velja za zadnji element in sicer ravnanje s sedanostjo.

Delovni odnos je ne nazadnje usmerjen v ravnanje s sedanostjo. Pri tem je sedanost mišljena, kot čas, ko smo v delovnem odnosu z uporabnikom in kot čas, ki ga porabimo za sodelovanje in soustvarjanje (Čačinovič Vogrinčič 2008: 5-15).

Opis elementov delovnega odnosa, nam na nek način odgovori na vprašanje, kaj lahko koncepti socialnega dela ponudijo mediaciji? Na tem mestu dodajam in zaključujem s

Prgičevim (2010: 140) prepričanjem, »da so elementi delovnega odnosa, kakršnega poznamo v socialnem delu, tudi osnova za odnos med mediatorjem in udeležencem v sporu (mediantom), ki je dober takrat, ko je odprt, pošten in direkten. Odnos, v katerem se udeleženci med seboj spoštujejo in cenijo ter soustvarjajo rešitve, ki so sprejemljive za vse vpletene - se pravi, da ni poražencev in zmagovalcev, ampak so vsi zmagovalci. Če želimo to doseči, se je zagotovo treba oprijeti metode značilne za odgovorno–dogovorni stil vodenja, pri katerem obe strani iščeta rešitev na tak način, da ni nobena stran poražena...«.

3.1.3 ODGOVORNI - DOGOVORNI STIL VODENJA

Po navadi pri delu z mladimi ločimo med tremi vrstami pristopov oz. stili vodenja in sicer med demokratičnem, avtoritativnem in laissez – faire pristopom. Vendar tako poimenovanje je posebej »demokratično« in »avtoritarno«. Boljše poimenovaje za nas je dogovorni način vodenja, ukazovalno ne - dogovorni način in ne - ukazovalni ne - dogovorni pristop.

Ko delovni odnos in sodelovanje impliciramo na socialno delo z mladimi imamo dogovorni pristop dela z mladimi, zato se bom v nadaljevanju oprla le nanj.

Dogovorni oz. demokratični pristop je najustreznejši pristop. Pri tem pristopu socialni delavec z mladim vzpostavi komunikacijo v obliki razgovora oz. konverzacije, ki poteka dogovorno. Pojem konverzacija Poštrak uporablja v smislu, kot ga je opredelil Pask (v Poštrak 2003: 26–33), ki pravi, da sta »...osebi A in B v razgovoru takrat, ko skozi svojo aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje osebne koncepte /Ta in Tb/ o nekem enotno imenovanem dogodku ali stvari /T/, tako da rezultat njunega razgovora pomeni obogatitev njunih osebnih konceptov, morda pa tudi njuno delitev enega ali več skupnih /tarčnih, javnih/ konceptov /Tab/, pri čemer obe osebi ohranjata svojo medsebojno različnost« (Šugman Bohinc 1996: 403). V našem kontekstu to pomeni, da se pogovarjajo socialni delavec in uporabnik, pogovarjajo se mediator in udeleženci v sporu in sicer se pogovarjajo in dogovarjajo, kaj v določenem primeru storiti. Socialni delavec in uporabnik, prav tako pa tudi mediator in udeleženca v sporu, načrtujejo in soustvarjajo korake procesa reševanja stiske, problema (prav tam).

Udeleženci torej sodelujejo, se dogovarjajo, kar je v nasprotju z ukazovalnim neodgovornim stilom vodenja, kjer med mladostnikom in strokovnim delavcem ni dogovora, pač pa le hitro reševanje problema s kaznovanjem. Pri dogovornem pristopu socialni delavec vzpostavi z uporabnikom delovni odnos, dogovori se o instrumentalni definiciji problema. Avtoriteta socialnega delavca je pri tem pristopu uprta na njegovo znanje, kompetence, sposobnosti (Poštrak: 2011a: 190-197). Omenjeni pristop temelji na metodi »zmagam–zmagaš«, kar pomeni, da se reševanje konflikta poskuša rešiti, ne da bi rešitev za kogarkoli pomenila zmago ali poraz (Gordon 1989). Pomembno pa je, da sta oba, uporabnik in socialni delavec odgovorna za uresničevanje dogovorjenega, odgovornost je obojestranska. Odgovornost ima še večjo vlogo in pomen, ko se zavemo, da je pri tej obliki vodenja dogovorjen tudi ukrep ob neupoštevanju dogovorjenega (Poštrak 2003: 31).

Pomemben vidik dogovornega pristopa je tudi to, da opozori na delo na medsebojnih odnosih, ki je bistven element pri vodenju mladih oz. katere koli skupine. Odnosi so namreč osrednji del človekove eksistence, ljudje potrebujemo drug drugega. Dober medsebojni odnos je temeljni odnos med učiteljem in učencem, med mediatorjem in mediantom, med socialnim delavcem in uporabnikom, ki pa je možen le v ODgovornem – DOgovornem stilu vodenja (Prgić 2010: 16-17).

Dogovorni pristop zagotovo predstavlja pomembno točko v procesu mediacije, saj je njen cilj, da se proces konča s sporazumno rešitvijo, kjer ni poraženca in zmagovalca. Med procesom mediacije gre ves čas za dogovorni pristop, saj je bistvo procesa dogovor, dialog in sodelovanje. Avtoriteto v procesu mediacije ima mediator, ki ima določene kompetence in znanje. Tudi mediator, ravno tako, kot socialni delavec z uporabniki vzpostavi delovni odnos in se dogovori o instrumentalni definiciji problema.

3.1.4 KREPITEV MOČI

Na tem mestu naj omenim tudi socialno–delovni proces krepitev moči, za katerega lahko rečemo, da je eden od komponent mediacije. Proces mediacija in krepitev moči se dopolnjujeta in prekrivata.

Za lažje razumevanje navajam definicijo krepitev moči ali opolnomočenja, kot so jo zapisale avtorice Zaviršek, Zorn in Videmšek (2002: 60): »Ko izvajamo metodo opolnomočenja, oseba pridobiva občutek, da je vse bolj sposobna odločati o svojem življenju in te odločitve uresničevati v praksi. Z opolnomočenjem krepimo tisto pot in odločitve, ki jih je naredila oseba sama zase in ji pomagamo spoznavati in razumeti družbene in osebne ovire v njenem življenju. Z opolnomočenjem pomagamo človeku, da spozna družbeno ustvarjene, strukturne neenakosti in diskriminacije, in ga spodbujamo, da razvije tiste sposobnosti, s katerimi lahko razširi svoj vpliv in sposobnosti za uporabo moči. Z opolnomočenjem krepimo občutke samozavesti, spodbujamo osebo, da uporablja vzvode moči in delujemo tako, da pride do premika moči. Moč ni le na strani strokovnjaka, temveč tudi na strani uporabnika in uporabnice. Pridobljeno moč lahko oseba uporablja zase, za podporo drugim uporabnikom in za socialno akcijo.«

Ključne faze procesa krepitev moči, ki jih prepoznamo tudi v procesu mediacije so:

- Uporabnik pridobiva občutek, da je sposoben odločati o svojem življenju,
- v procesu dobi podporo, da svoje odločitve uporabi v vsakdanjem življenju,
- dobi podporo, da se sam odloči tako, kot sam misli, da je zanj najbolj prav.
- V procesu uporabnik spoznava družbene in osebne ovire,
- spoznava in razumeva družbeno ustvarjene strukturne diskriminacije.
- Udeleženec v sporu si poveča vpliv v svojem življenju,
- in ne nazadnje krepí občutek samozavesti, da začne uporabljati moč, ki jo ima (prav tam).

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2000b) se, kadar govori o opolnomočenju ali krepitevi moči, opira na dva koncepta – že prej omenjeni Saleebeyev koncept ravnanja iz perspektive moči in koncept etike udeležnosti. Pri konceptu etike udeležnosti gre pri konceptu mediacije (predvsem pri vrstniški mediaciji) še za »stopnjo več«. Tu namreč ne samo, da strokovnjak, koordinator, odstopi od moči, izstopi tudi iz procesa in ga prepusti udeležencem v procesu, mladostnikom.

4 MEDIACIJA

Mediacija ima kot model reševanja sporov med sprtimi stranmi dolgo medkulturno tradicijo. »Že stari Hebrejci, Afričani, Japonci in Kitajci so jo poznali kot način reševanja raznovrstnih sporov. V Združenih državah Amerike so jo v zadnjih dveh desetletjih postavili na znanstvene temelje in jo uporabljajo na različnih področjih družbenega življenja (družinski spori, sosedski spori, gospodarski spori, politični spori)« (Udovič 1999: 42).

»Mediacija je pomembno orodje na področju reševanja konfliktov, ki zadnje čase vse bolj pridobiva na veljavi in pogostosti uporabe tudi v šolskem prostoru« (Kroflič et al. 2011: 137). Izvira iz latinskega izraza »mediatio«, kar pomeni »pomirjajoče posredovanje« (Udovič 1999: 42).

Preden pa natančneje raziščemo proces mediacije, jo moramo najprej definirati, saj različni avtorji navajajo različne definicije.

Ena izmed definicij je, da je mediacija proces, kjer udeleženci s pomočjo tretje, nevtralne oz. nepristranske, osebe ali oseb, skozi pogovor osamijo sporna vprašanja z namenom iskanja oblikovanja možnosti, preverjanja alternativ in oblikovanja sporazumnega dogovora, ki bo zadovoljil potrebe vseh udeležениh v procesu. Folberg in Taylor navajata, da je mediacija intervencija, ki je usmerjena k rešitvi problema, Prgić pa še posebej poudari, da je to »ena izmed oblik alternativnega reševanja sporov«. Gre za odgovornost udeležencev za sprejemanje odločitev, ki lahko vplivajo na njihovo življenje. Namen mediacije je rešiti spor in omiliti konflikt (Po Folberg in Taylor 1984: 7–8 in Prgić 2010: 34).

V uvodu gradiva Uvajalni seminar v šolsko mediacijo mag. Martin Lisec definira mediacijo, kot enega od zelo uspešnih in učinkovitih načinov mirnega reševanja sporov. Pravi, da je mediacija pomembna predvsem zato, ker vnaša v šole in druge vzgojno–izobraževalne ustanove, novo kulturo odnosov. In sicer odpira prostor za dialog, kakovostno komuniciranje, poslušanje in sprejemanje drugačnosti. Omogoča mirno, strpno in konstruktivno reševanje vsakdanjih sporov. Zato predstavlja mediacija učinkovito preventivo zoper pojave nasilja v šoli (Metelko Lisec 2006: 5).

Ugotovimo pa, da so si vse definicije različnih avtorjev enotne v tem, da »je mediacija pospeševalen proces, v katerem tretja nevtralna stran brez poseganja v vsebino spora

posreduje med dvema ali več udeleženci in nima nikakršnega pooblastila, da bi sprejela kakršno koli odločitev namesto udeležencev v sporu» (Prgič 2010: 34).

Mediacijo na splošno lahko »razdelimo na transformativno oz. preoblikovalno, facilitativno oz. pospeševalno in evaluativno oz. ocenjevalno mediacijo« (prav tam: 35).

Cilj preoblikovalne mediacije je preoblikovanje problema in odnosa, iskanje konkretne rešitve ni v ospredju. Po navadi se pri tej vrsti mediacije izhodiščni problem, zaradi katerega je prišlo do spora, preoblikuje, tako da postane manj pomemben ali pa se celo razreši. Cilj facilitativne mediacije pa je poiskati rešitev, ki bo sprejemljiva za obe strani, vpletene v konflikt. V tem primeru je naloga mediatorja, da nevtrarno vodi pogovor in pomaga sprtima stranema, da najdeta rešitev in da skleneta dogovor, ki bo sprejemljiv za obe strani. Evaluativna mediacija je mediacija, kjer lahko mediator predlaga rešitev. Mediator si lahko celo vzame toliko svobode, da ocenjuje stališča sprtih strani. V šolskem prostoru bi morale biti v ospredju preoblikovalna in pospeševalna mediacija, medtem ko bi morali šolski mediatorji paziti, da bi se k ocenjevalni mediaciji zatekali samo v izjemnih primerih, saj bi moral šolski mediator strmeti k temu, da pomaga udeležencem v procesu na tak način, da sami najdejo rešitev za konflikt (Prgič 2010: 35-37).

»Mediacija se lahko uspešno uporabi na vseh področjih medčloveških odnosov, kjer prihaja do medsebojnih konfliktov« (Udovič 1999: 42). Udeleženci v procesu mediacije pa prevzamejo odgovornost za reševanje nastalega konflikta. Hkrati tudi pomaga pri vzpostavljanju odnosov medsebojnega zaupanja in spoštovanja (Šinkovec 2009: 3).

4.1 MEDIACIJA IN KONFLIKT

»Konflikti, nesoglasja in spori so sestavni del življenja, saj si vsak izmed nas ustvari svoje mnenje, ima svoj pogled na svet, vrednote, prepričanja idr.« (Prgič 2010: 24).

Termin konflikt smo že prej spoznali, a vseeno na tem mestu navajam Prgičevo (prav tam: 23) opredelitev, saj konflikt opredeli zanimivo in iz druge perspektive. Dotakne se procesa mediacije – in sicer konflikt opiše kot sestavni del življenja, ki diši po čebuli. Konflikt namreč redkokdaj izbruhne kar naenkrat, iz nič. Tako Prgič pravi, da je zgornja plast čebule spor. V šoli učitelj spor najprej opazi. Konflikt oz. spor je na tej ravni povezan s konkretnim

problemom. Udeleženci zastopajo svoje pravice. Če se konflikt pojavi samo na tej ravni oz. sta učenca v sporu samo zaradi tega, zadošča, da nekdo (npr. učitelj) razsodi kdo ima prav. Če navedemo primer, da se dva učenca prepirata, kdo je danes dežurni za prinašanje malice, ta spor lahko razsodi učitelj, saj ima le ta pri sebi napisan seznam z dežurnimi učenci. Spodnja plast po Prgiću (prav tam: 25): »skriva konflikt pod površino, ki je že povezan z interesi udeležencev v sporu, z njihovimi čustvi in odnosi.« Na tem mestu ne zadostuje več razsojanje, kdo ima prav in kdo ne, pač pa v spor že stopi mediator. Mediator s pomočjo mediacijskih tehnik odkriva, kaj se dogaja v ozadju. Tako se lahko v naslednjih plasteh »čebule« izkaže, da se ta konflikt, ki se je pojavil ta moment, vleče že dalj časa. Dober mediator vedno olupí čebulo, kadar gre za konflikt, ki ni samo na ravni spora. Mediator namreč z vprašanji razišče ozadje problema, išče dejstva, opazi čustva, ki se skrivajo v ozadju, pogloblja razumevanje med udeležencema. Druga razsežnost konflikta pa je njegovo stopnjevanje - napetosti med udeleženci se lahko stopnjujejo ali pa umirijo. Pri stopnjevanju konflikta je komunikacija ovirana in neučinkovita, ena stran govori o pomanjkljivostih druge strani, boleča čustva se intenzivirajo, pojavi se pomanjkanje zaupanja, udeleženci pa tudi pogosto vpletajo druge ljudi, ki so nepomembni za konflikt. Nasprotno je pri umirjanju konflikta komunikacija tekoča in učinkovita, strani govorita pretežno o svojih potrebah, intenzivirajo se pozitivna čustva, raste zaupanje, v procesu so vpleteni samo ljudje, ki so del konflikta. Močno vlogo v razvoju konflikta igrajo tudi psihološke potrebe, od katerih udeleženci v sporu največkrat zasledujejo potrebo po moči. Ravno to zadovoljevanje potrebe udeleženca v konfliktu motivira, da stopnjujeta konflikt in vztrajata pri svojih stališčih s popačeno percepcijo. V šolskem prostoru imajo pomembno vlogo tudi drugi učenci, ki se poistovetijo z eno stranjo in enega od učencev spodbujajo k nasilju (prav tam: 25 – 26).

Z zgoraj opisano analogijo čebule je opisan proces mediacije. Vendar ne po naključju, saj ta asociacija namiguje na namen priti stvari do dna. Milko Poštrak v spremni besedi k priročniku Janija Prgića (2010: 9) navaja, da so spori oz. konflikti sporočila, simptomi, pokazatelji, da se pod plastmi čebule, pod površino, nekaj dogaja. Nastale konflikte lahko učinkovito rešimo samo z ustrezno obravnavo in sicer z dogovorom, z upoštevanjem vseh zornih kotov. Doseči je potrebno, da vsi udeleženi soustvarjajo rešitve in da so z njimi na koncu zadovoljni vsi udeleženci v procesu.

Ker konflikti ne morejo pripadat samo enemu, sta za to vedno v konfliktu prisotna dva »člana«. Gre za to, da en od »članov« s svojim vedenjem onemogoča drugemu, da bi

zadovoljil svojo potrebo, do česar ima vso pravico (Gordon 1983: 134-135). »Člana« prisotna v konfliktu, udeleženca v konfliktu, navadno sebe doživljata kot žrtev in ne opazita svojih napak, medtem ko sta na napake druge strani zelo pozorna in nanjo gledata kot na hudobno stran. Udeleženca se po navadi sicer zavedata, da so njuna dejanja podobna ali enaka, vendar iščeta razlage, zaradi katerih bi bilo ravnanje enega upravičeno in ravnanje drugega neupravičeno. Udeleženec v sporu ima po navadi tudi občutke negotovosti, ranljivosti, jeze, lahko tudi občutek prestrašenosti, občutek, da situacije ne more več obvladovati, na konflikt gleda kot na stresno situacijo. Bolj ko je udeleženec jezen na drugo osebo, bolj se mu zdi ta oseba zlobna, sam sebi pa se zdi nedolžna žrtev. V konfliktu praviloma ena stran meni, da se druga stran popolnoma moti, druga stran pa misli, da je konflikt v celoti krivda prve strani, kar pripelje do tega, da je med tema dvema stranema malo medsebojnega zaupanja (Prgić 2010: 24).

Glavna posebnost reševanja konflikta v mediaciji pa je v tem, da lahko uporabimo situacijo, v kateri vrstnik zagotovi, da lahko vpleteni v konflikt neovirano povedo svojo zgodbo, torej kako so sami doživeli in videli konfliktno situacijo. Pri tem je zelo pomembno, da mediator ves čas preverja, če je udeleženec v konfliktu ustrezno razumel zgodbo druge strani (Kroflič et al. 2011: 24). »Tisto, kar mediacijo loči od drugih oblik reševanja sporov je njena nevtralna, spodbujevalna, prostovoljna in neformalna narava. In prav zaradi omenjenih lastnosti mediacija odpira številne priložnosti za preoblikovanje konfliktov in medosebnih odnosov« (Cremin 2011: 139). Namreč, »konflikt predstavlja točko odločitve, trenutek, ko je potrebno z odnosom nekaj storiti. In dejstvo je, da v perspektivi mediacije obravnavamo konflikte kot pozitivno dejstvo, ki v prvi vrsti govori o tem, da je odnos med dvema ali več posamezniki ali skupinami živ, dinamičen in ustvarjalen. Sam način reševanja konflikta pa, po drugi strani, pove veliko o kakovosti odnosa ter o želji v konflikt vpletenih posameznikov ali skupin po tem, kako želijo v bodoče graditi in živeti odnos« (Metelko Lisec 2006: 19). In če »opredeljujemo mediacijo kot postopek, v katerem se stranke, ki so v sporu, ob pomoči tretje osebe (mediatorja) pogovorijo, ugotovijo, kje so točke njihovega spora, si izmenjajo stališča, izrazijo svoja mnenja, ideje, težave in strahove ter poskušajo najti rešitev za svoj spor, ki bo ustrezal vsem stranem, potem je konflikt izhodiščna točka za dvig kakovosti življenja« (prav tam: 20).

Obstoj konfliktov se v bistvu najprej izrazi kot motnja procesa sporazumevanja, konflikt otežuje in blokira sporazumevanje, preprečuje izmenjavo in pretok informacij. Ravno v tej

točki pa vstopa mediacija v izobraževalni sistem. Mediacija kot proces vnaša prostor za pogovor, prostor za razmišljanje in razmislek, v točki konflikta vzpostavlja prostor za poslušanje in vživljanje v svet in izkušnjo drugega, za premislek o lastnih čustvih, ciljih, željah, pričakovanjih. Na kratko razloženo, mediacija v točki, ko se začnejo odnosi krhati, z vso močjo usmeri pozornost strani v konfliktu nazaj k pomembnosti odnosov (Lisec 2009: 11).

Dr. Majda Pšunder iz Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (v Šinkovec 2009: 3) na tem mestu navaja, da »Medosebne odnose nasploh, ne le v vzgojno izobraževalnem delu, pogojuje dobra komunikacije, s katero se je treba potruditi, se naučiti spoznavati sebe in priznavati drugim drugačnost. Slaba komunikacija lahko vodi v konflikt in mediacija ima lahko pri razreševanju konfliktov izjemno vlogo. Mediacija poteka po načelih zaupnosti, nevtralnosti in išče vzročno posledične rešitve.«

4.1.1 MEDIACIJA KOT KONCEPT KONSTRUKTIVNEGA REŠEVANJA KONFLIKTOV

»Da bi mladi lažje prehajali v odraslost, morajo v času socializacije nujno pridobiti določene življenjske veščine in ravno veščine konstruktivnega obvladovanja konfliktov so v sodobnem svetu ključnega pomena za našo prihodnost« (Prgić 2010: 21-22).

Podobno navaja tudi Metelko Lisceva (2006: 22), ki pravi: »Sposobnost reševanja konfliktov je ena temeljnih veščin, ki jih danes človek potrebuje za kvalitetno in produktivno življenje v skupnosti. Posebne veščine, znanja, zlasti pa pozitivne izkušnje reševanja sporov, predstavljajo sestavni del socialne opremljenosti in so še posebej dobrodošle pri mladih, saj se lahko izoblikujejo v pozitiven vzorec reševanja problemov. Namesto izsiljevanja in fizičnega nasilja, groženj stopi mirno in konstruktivno sodelovanje pri iskanju skupne rešitve.«

Lamovec (1991: 67–68) navaja, da je za konstruktivno reševanje konfliktov potrebno poznavanje štirih dimenzij:

- **Točno zaznavanje konflikta:** Ob konfliktnih situacijah lahko udeleženci nasprotnikovo vedenje in položaj vidijo v popačeni obliki, na nastalo konfliktno situacijo gledajo le enoznačno, torej črno–belo, lastna nepravilna dogajanja

spregledajo, pripisujejo jih le drugemu. To povečuje destruktivnost konflikta in otežuje konstruktivno reševanje le tega.

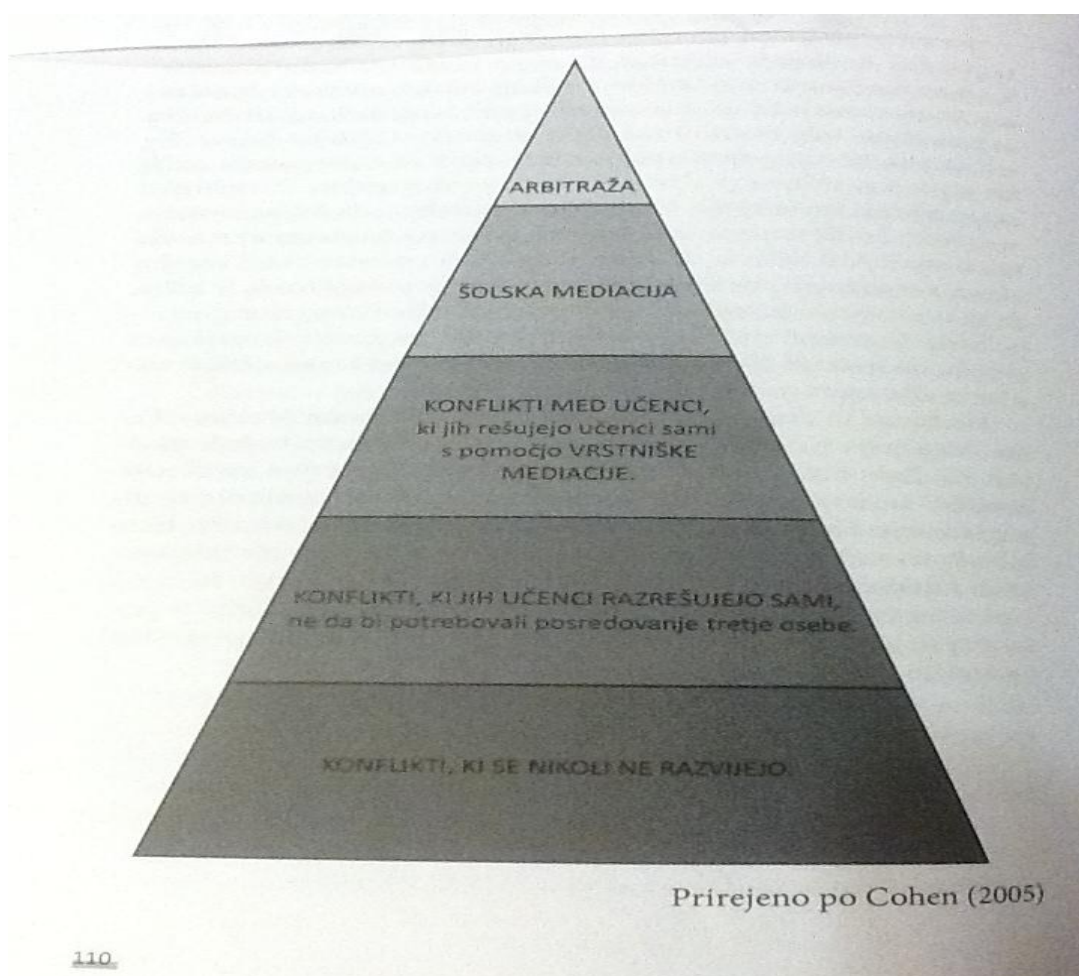
- **Jasno in točno sporazumevanje:** Ključnega pomena so neprekinjena, odprta in učinkovita komunikacija, odkrito izražanje čustev, lastnih opažanj, izogibati se je potrebno sporočanju neresnic. Pri podajanju povratnih informacij je potrebno sprejemati udeleženca kot osebo, čeprav se z njim ne strinjamo, izogibati se moramo ocenjevanju.
- **Vzpostavitev zaupanja:** Zaupanje se vzpostavlja z razkrivanjem lastnih šibkih točk in s tem, da ne izkoriščamo drugega. Ta dimenzija je predpogoj za konstruktivno reševanje konfliktov.
- **Sodelovanje pri reševanju problema:** K sodelovanju za konstruktivno reševanje sporov in konfliktov v veliki meri prispevajo tiste situacije, ki zahtevajo sodelovanje za doseg skupnega cilja. Ob pogajanju in soočenju mora udeleženec svoja opažanja in občutke izražati kot osebne trditve, v smislu »jaz tako vidim«, »mene to moti«, »jaz tako čutim«, sprejemati mora čustva drugega, razumeti mora njegova stališča, ne nazadnje si morata oba udeleženca izmenjati povratne informacije. Med procesom je potrebno izraziti pripravljenost za sodelovanje in poiskati skupno opredelitev konflikta. Na koncu naj sledi sporazum, ki ga dosežeta udeleženca. Le ta pa naj vključuje dejanja, za katera sta se obvezala, da jih bosta izvajala in tista dejanja, za katera skleneta dogovor, da jih bosta opustila.

Tako učitelji v šolah, kot tudi svetovalni delavci, bi morali pri reševanju konfliktov upoštevati vse zgoraj naštet dimenzije.

Konstruktivno reševanje konfliktov tako temelji na tem, da so učenci sposobni prevzeti odgovornost za svoje vedenje in so zmožni konstruktivnega reševanja konfliktov. Pri tovrstnem reševanju konfliktov velja predpostavka, da je konflikt deljen problem in posledično naj bi tudi vsi vpleteni v konfliktu, sodelovali pri njegovem razreševanju. Da se otroci lotijo reševanja konfliktov na ta, konstruktiven način, pa jim omogoča mediacija (Lawrence 2000: 56), pri kateri gre za »konstruktivno reševanje konfliktov z učinkovitim, sodelovalnim načinom reševanja problemov – konflikt je predstavljen kot skupen problem, za njegovo rešitev pa je potrebno medsebojno sodelovanje. Do destruktivnega lotevanja

konfliktov po drugi strani prihaja zaradi tekmovalnosti, saj udeleženci v tem primeru tekmujejo drug z drugim ali poskušajo zmagati na račun drugega, kar pogosto vodi do izgub na obeh straneh« (Deutsch v Cremin 2011: 152). Konflikt tako sam po sebi ni ne dober ne slab, ni ne konstruktiven, ne destruktiven. Končni izid je odvisen od tega, kako se lotimo reševanja konfliktov. Mediator oz. tretja stran lahko v konfliktu intervenira tako, da povečuje možnosti konstruktivnega izida, sprti strani pa je hkrati možno naučiti, kako lahko preprečita sovražno zaostritev sporov. Konstruktivno pristopanje k reševanju konfliktov udeležence v sporu poveže, udeleženci pa se posledično počutijo močnejše in so bolj pripravljeni upoštevati poglede druge strani (Cremin 2011: 154–155).

Prgić (2010: 110-111) navaja »idealen« piramidni model reševanja konfliktov po Choenu. To je v bistvu model konstruktivnega reševanja konfliktov v šoli, ki ga je Prgić dopolnil še z eno stopnjo in sicer s stopnjo, ko mediacijo vodijo šolski strokovni delavci, s šolsko mediacijo.



Slika 1: Piramida reševanja konfliktov (Prgić 2010: 110)

- V skrajno spodnjem delu piramide gre za konflikte, ki se nikoli ne razvijejo, ki nikoli ne izbruhnejo zaradi pozitivne šolske klime, saj na šoli potekajo različne preventivne dejavnosti. Za lažjo predstavo Prgić navaja primer: usposobljeni vrstniški mediatorji pomagajo koordinatorjem šolske mediacije pri izvajanju delavnic konstruktivnega obvladovanja konfliktov že za učence v prvem triletju.
- Sledi druga stopnja piramide. Na tej stopnji učenci sami rešujejo konflikte in sicer s pomočjo svojih razvitih pogajalskih spretnosti in komunikacijskih veščin. Za reševanje konfliktov učenci na tej točki ne potrebujejo posredovanja tretje osebe.
- Na tretji stopnji prihaja do konfliktov, ki jih učenci ne morejo rešiti popolnoma sami, jih pa lahko rešijo sami s pomočjo vrstniških mediatorjev v procesu vrstniške mediacije.
- Sledi četrta stopnja v piramidi, kjer gre za bolj kompleksne spore, ki se skušajo rešiti s pomočjo šolskih strokovnih delavcev- šolskih mediatorjev. Če tak način reševanja sporov ne uspe pa ostane na voljo arbitraža, ki je v predstavljenem modelu v samem vrhu piramide. Arbitraža je v šolah, kjer nista razvita šolska in vrstniška mediacija, še vedno najpogostejša rešitev. Ima pa tudi kar nekaj pomanjkljivosti in sicer učencev ne uči konstruktivnega reševanja konfliktov, prav tako jim ne ponuja sodelovalnega načina reševanja konfliktov, skozi katerega bi učenci sami prispevali k iskanju rešitve in si tako preko tega procesa krepili moč. Mediacija posega v medsebojne konflikte veliko prej kot arbitraža, saj le ta ne poseže v spor, dokler se ne zgodi nekaj, kar meji na kršenje šolskih pravil. Arbitražo po navadi izvaja nekdo izmed šolskih strokovnih delavcev, zato sama arbitraža ne ponuja toliko izobraževalnih in vzgojnih možnosti, kot jih ponuja vrstniška mediacija.

»Šolski sistem, ki temelji le na vzpostavljanju discipline in na arbitraži kot temeljnem orodjem za doseganje tega cilja, ne loči dovolj dobro med disciplinskimi kršitvami in interpersonalnimi konflikti. To je eden izmed razlogov, da sistem znotraj šole posamezne konflikte opazi razmeroma pozno, po navadi šele takrat, ko so prekršena pravila inštitucije...Če se šolski sistem, ki temelji na vzpostavljanju discipline, osredotoča pretežno na sankcije, se mediacija osredotoča na izboljšanje medosebnega odnosa med vsemi

vpletenimi v določen konflikt, saj lahko sankcije konflikt še bolj poglobijo, namesto, da bi ga s konstruktivnim pristopom razrešile in zmanjšale verjetnost ponavljanja le-tega v prihodnje« (Prgić 2010: 112).

»Jedro vodenja mediacije med učenci mora biti vzgoja in učenje konstruktivnega obvladovanja konfliktov... Z učenci je potrebno rešitve soustvarjati, da bi jih opolnomočili in nanje prenašali odgovornost za reševanje njihovih težav, kadar je to v njihovi moči. In ravno učenje mediacijskih tehnik ter veščin konstruktivnega obvladovanja konfliktov je program, ki v polni meri mladim omogoča doseganje teh ciljev« (prav tam: 22).

4.2 ZNAČILNOSTI MEDIACIJE

V nadaljevanju bom pojasnila bistvene značilnosti mediacije, ki izrazito kažejo na komplementarne razsežnosti s socialnim delom.

4.2.1 TEHNIKE MEDIACIJE

V procesu mediacije mediator uporablja različne tehnike, ki mu pomagajo pri reševanju konfliktov udeležencev v sporu. S tehnikami v bistvu mediator udeleženca v sporu usmerja, vodi, pomaga, da sama razjasni nasprotnikove poglede in čustva. V socialnem delu se s tem srečamo v pogovoru, kamor lahko dejansko prenesemo v nadaljevanju opisane tehnike.

Mediatorji najpogosteje uporabijo naslednje temeljne tehnike mediacije:

a) Jaz stavki

Ti stavki so osredotočeni na občutke govorca. Gre za to, da posameznik drugemu udeležencu pove, kako se počuti, katere so njegove skrbi in zakaj ga tako skrbi. To se pove nekje po modelu: Čutim (izrazi občutek), da ko (izrazi specifično vedenje), zato (izrazi učinek vedenja na vas).

b) Povzemanje

To je tehnika, ki ni pomembna samo v socialnem delu, pač pa tudi v procesu mediacije. Je tista tehnika, ki omogoča mediatorju, da preveri tisto, kar je slišal in da udeleženec, ki je določeno stvar povedal, sliši, kar je sam izrekel, hkrati pa vsem udeležencem pomaga, da bolj pozorno poslušajo. Povzemanje lahko pomaga drugemu udeležencu bolj jasno razumeti informacijo, saj jo je slišal od nevtralne osebe, mediatorja.

c) Interpretiranje nasprotnikovega zornega kota

Mediator vpraša enega od udeležencev, kaj je povedal drugi od udeležencev, njegova nasprotna stran in ga povabi, naj povedano ponovi. To pomaga pri aktivnejšemu poslušanju in učinkovitejšemu reševanju nesporazumov.

d) Aktivno poslušanje

Ravno od aktivnega poslušanja je odvisen celoten proces mediacije. Sestavljeno je iz očesnega kontakta, postavljanja odprtih vprašanj in prikimavanja. Pri tem je pomembno, da sogovorniku ne skačemo v besedo. Ta tehnika je zelo pomembna tudi v socialnem delu.

e) Postavljanje vprašanj

Tako kot pri delovnem odnosu, je tudi v procesu mediacije zelo pomembno, da znamo v pogovoru izbrati prava vprašanja in jih zastaviti v pravem trenutku. Temu lahko rečemo kar »umetnost« postavljanja vprašanj.

f) Ločitev stališč od interesov

Mediator pomaga, da se udeleženca v konfliktu premakneta iz pozicije stališč na interese, torej pomaga, da se osredotočita na tisto, kar želita in potrebujeta, kar pa večkrat odpre paleto možnih rešitev.

g) Lupljenje čebule: od nepomembnega k pomembnemu

h) Preokvirjanje

Negativne izjave udeleženca preokvirimo v pozitivne, kar pomeni, da se premaknemo v bolj konstruktivno področje.

i) Fokussiranje na prihodnost

Pozornost udeležencev usmerimo na prihodnost in se ne oziramo na preteklost. Delamo tako kot v socialnem delu – tukaj in zdaj.

j) Uravnoteženje moči

Mediator mora strmeti k temu, da sta udeleženca čim bolj izenačena glede razmerij moči. To lahko mediator naredi tako, da se premakne na stol k šibkejšemu udeležencu, da ne dovoli, da udeleženca drug drugemu skačeta v besedo ali pa se žalita, preverjati mora, da ima šibkejši vedno možnost, da spregovori, da opiše problem in predlaga rešitve. Pomembno pa je, da je mediator prepričan, da se z možnimi rešitvami strinja tudi šibkejši udeleženec.

k) Delitev na manjše dele

Problem je dobro razdeliti na manjše dele, saj se celoten problem včasih zdi pretežak in težko rešljiv. Pri tem pa je potrebno paziti, da se ne oddaljujemo od spornega vprašanja, da naenkrat govorimo samo o enem problemu.

l) Možganska nevihta

Udeleženca nanizata čim več možnih rešitev. Med tem predlogov ne komentiramo, jih zapišemo (Metelko Lisec 2006: 33-34).

4.2.2 CILJI MEDIACIJE

Mediacija ima več ciljev, ki jih želi tekom procesa doseči. Tanja Metelko Lisec (2006: 24) navaja nekaj najpogostejših ciljev mediacije.

Kot prvi in najpogostejši cilj navede **sporazumno rešitev problema**, kjer je potrebno optimalno upoštevati interese vseh udeležениh v konfliktu. Gre v bistvu za dimenzijo reševanja konflikta (ang. problem solving dimension).

Drugi cilj mediacije je **osebnostna rast in razvoj**, ki se dogaja v procesu mediacije. Tu gre za preobrazbena dimenzija (anf. transformative dimension).

Avtorica pa dodaja še nekatere druge temeljne cilje mediacije in sicer **dajanje pomoči za samopomoč, učenje konstruktivne komunikacije, izboljšanje sodelovanja, krepitev samoodgovornosti, ohranjanje dostojanstva, krepitev samospoštovanja, razvijanje pogajalskih sposobnosti in usposabljanje za samostojno reševanje konfliktov**.

4.2.3 NAČELA MEDIACIJE

Jani Prgić v priročniku Šolska in vrstniška mediacija (2010: 52–53) navaja osem temeljnih načel mediacije:

1. **Prostovoljnost** - Če učenec ne želi sodelovati v procesu mediacije oz. če ga mediator ne more prepričati v ta proces, mediacija odpade. Metelko Lisceva (2006: 24) pri tem, temeljnem, načelu dodaja, da mediacija ne more biti uspešna, če je kateri od udeležencev vanjo prisiljen, saj v tem primeru ni možno konstruktivno iskanje rešitve in sklenitve sporazumnega dogovora.
2. **Zaupnost** - Proces šolske in vrstniške mediacije je zaupen. Vrstniški mediatorji podelijo s koordinatorjem mediacije informacije o poteku, vsebini procesa. Še posebej pomembno je, da se vrstniški mediatorji s koordinatorjem pogovorijo takoj, če so bile v procesu mediacije zaupne informacije, ki ogrožajo življenje ali varnost udeležениh. Generalno gledano pa vse, kar je izrečeno na mediaciji, ostane zaupno med udeleženci procesa. Včasih pa se mediator znajde v situaciji, ko je za posameznega udeleženca bolje, da določene informacije (samo-poškodovanje, nasilje, zloraba...)podeli z nekom, ki ni udeležen v samem procesu mediacije. O teh omejitvah zaupnosti, pa so udeleženci seznanjeni s strani mediatorja že v fazi predstavljanja pravil.

3. **Nevtralnost mediatorja** – Mediator mora bit ves čas postopka mediacije nepristranski in nevtralen. To je temeljni pogoj, da nekdo lahko posreduje v sporu, kot mediator. Včasih se zgodi, da je mediator z nekom od udeležencev spora (mediantov) na kakršni koli način povezan. V tem primeru lahko mediator proces vseeno izpelje, vendar pa mora pred samim začetkom procesa s tem seznaniti vse udeležence in od njih pridobiti privolitev, da lahko vodi proces. V primeru, da mediator opazi, da se je začel nagibati na stran enega udeleženca, je dolžan izstopiti iz procesa ali predlagati nekoga drugega, ki bi lahko nadaljeval z vodenjem procesa.
4. **Mediator ne posega v vsebino in ne svetuje.** - Mediator lahko poda določene predloge, ki se nanašajo na oba uporabnika, usmerja proces pogovora, pomaga definirati problem in izpostavljati skupne točke. Njegova naloga je tudi pomagati udeležencema, da si prisluhneta in prideta do skupnega dogovora. »Nikakor pa zaradi nevtralnosti, ne sme nobeni izmed strank svetovati...« (Metelko Lisec 2006: 24), komentirati ali presojsati same vsebine pogovora.
5. **Mediator ni pooblaščen za sprejemanje odločitev** – Mediator pospešuje pogajanja med udeleženci, nima pa pravice dokončno odločati v sporu. Prav tako tudi nima pravice avtoritarno posegati v razmerje med udeleženci.
6. **Mediator ustvarja varno pogajalsko okolje in pospešuje pogajanja** – Vloga mediatorja je, da pospešuje pogovor med udeležencema, jima pomaga pri pogajanjih (posebno, če imajo udeleženci težave v komunikaciji), vzpostavi pogoje, ki omogočajo in spodbujajo pogajanje, iskanje možnosti in pogovor.
7. **Mediator daje udeležencem moč in uravnoteži moči, če je to potrebno** – Mediacija se ne konča s poražencem in zmagovalcem, saj strani sprejemata sporazumno rešitev, ki je v korist vseh udeležencev. »Ker imata stranki pred seboj isti cilj, ni potrebno ozračje tekmovalnosti in zaostrovanje medsebojnih odnosov, ampak je dobrodošel pristop sodelovanje« (Šetinc Tekavec 2002: 28). Tanja Metelko Lisec (2006: 25) v Uvajalnem seminarju v šolsko mediacijo še dodaja, da imata stranki vse možnosti, da izrazita svoje mnenje, želje, čustva. Strani imata vse možnosti, da se odločita za kakršno koli rešitev spora.

- 8. Mediator ima v mislih temeljni cilj mediacije, ki je sporazumna rešitev** – Cilj mediacije je v interesu vseh udeležениh v sporu in se pojmuje kot sporazumna rešitev spora. Metelko Lisceva (2006) navaja še, da se dogovor navadno napiše v pisni obliki, le tega pa podpišeta obe stranki.

4.2.4 VLOGA MEDIATORJA

Z opredelitvijo vloge mediatorja Jani Prgić razloži, kdo sploh je mediator.

Mediatorjeva naloga je, da s pomočjo različnih komunikacijskih veščin in tehnik pomaga udeležencem v sporu definirati problem in rešiti nastal konflikt na sporazumen način, vendar brez, da bi udeležencem vsiljeval rešitve (Prgić 2010: 34). Mediator mora poslušati in postavljati vprašanja tako, da pridejo udeleženci do vpogleda, na osnovi katerega se bodo lahko odločili. V procesu mediacije je glavni cilj pomagati udeležencem, da pridejo sami do rešitve. Če mediator daje nasvete, ne da bi ga udeleženci za to prosili, lahko mediatorja postavijo v nadrejeno vlogo, s čimer v bistvu preprečimo razvoj globljega odnosa. Hkrati lahko z nasvetom nakaže, da se ne želi poglobljeno ukvarjati s sogovornikom, sogovornik pa ob enem ne prevzame polne odgovornosti za reševanje svojih problemov. Mediator se mora tudi izogibati zavoram v komunikaciji, kot so grožnje, svarila, moraliziranje, ukazovanje, pridiganje, ponujanje rešitev, svetovanje, poučevanje, navajanje logičnih argumentov, dajanje sodb, kritiziranje, nestrinjanje ali strinjanje na račun ene udeležene strani, interpretiranje, diagnosticiranje, humor, ki je žaljiv, ciničen in sarkastičen (Prgić 2010: 55–56).

Za lažji pregled navajam po Prgiću (prav tam: 56-57) še strjeno, bistvene značilnosti in vloge mediatorja:

- Mediator skrbi za dostojanstvo in spoštljivost ter usmerja k iskanju skupnih točk in rešitev.
- Biti mora nevtralen, kar pomeni, da mediator ne izraža mnenja o vsebini in ne sodi, obema stranema pa omogoča enakovreden položaj v procesu mediacije.
- Mediator vodi proces mediacije, kar pomeni, kar sem že prej navedla, da mediator ne sme razsojati o vsebini, ne daje nasvetov in ne sodi kdo ima prav in kdo ne.

- Mediator posluša in preverja razumevanje.
- Mediator vsekakor ni svetovalec in reševalec, pač pa je sopotnik v procesu iskanja rešitve.

Kljub temu, da mediacija ni terapija, lahko v vlogi mediatorja najdemo nekaj podobnosti z vlogo terapevta. Prgić (prav tam: 39) povzema Možino, ki pravi za terapevtsko delo, da mora dati terapevt prednost klientovi resničnosti namesto teorijam in programom. Ravno tako pa mora mediator povsem enakovredno upoštevati resničnost udeležencev v sporu.

4.2.5 FAZE MEDIACIJE

Mediacija poteka po principu, da skuša mediator udeležence v procesu usmeriti z njihovih stališč k njihovim interesom. In sicer, ko se enkrat udeleženci v sporu zavejo svojih interesov, lažje začnejo razmišljati o možnostih za rešitev spora.

Potek mediacije ni fiksno določen, zato le ta v praksi od mediatorja do mediatorja variira. (Šetinc Tekavc 2002: 42). Posledično tudi različni avtorji delijo mediacijo na različno število faz.

Prgić deli proces mediacije na pet faz:

1. Uvod
2. Začetna faza mediacije – definicija problema
3. Osrednja faza mediacije – raziskovanje problema
4. Zaključna faza mediacije – iskanje rešitev in sklepanje dogovora
5. Spremljanje dogovora

Pred začetkom mediacije mediator izpelje **uvod**, v katerem predstavi kaj je mediacija, načela mediacije, vlogo mediatorja v procesu, temeljna pravila mediacije, pridobi pa si tudi mandat za izvajanje mediacije.

Začetna faza je lahko težavna, saj oba udeleženca v sporu zagovarjata vsak svoje stališče, posledično je težko definirati problem. Naloga mediatorja na tej točki je, da udeležencema pomaga, da ugotovita, kakšni interesi so v ozadju teh trdnih stališč.

Namen **osrednje faze** mediacije je vzdržuje varno in pozitivno vzdušje. Udeležencem v sporu mediator pri pogovoru pomaga tako, da se bodo premikali proti rešitvi problema, razpravo osredotoči na sporno vprašanje. Mediator mora udeležence naučiti reševati probleme preko mediacijskih tehnik, sproti se je mora povzemati povedano in omenjati vsak, četudi majhen poskus strinjanja med udeleženci v sporu. Mediator pa v tej fazi spremlja tudi čustva udeležencev v sporu in ker mediacija ni psihoterapija ali svetovanje, mediator dopušča razkrivanje čustev le do te mere, ko je to še konstruktivno doseganje dogovora. Se je pa potrebno zavedati, da mora udeleženec v sporu najprej prepoznati svoje občutke, da bi lahko potem stopil korak naprej in povečal svojo pozornost na občutke drugega. V osrednji fazi mediacije poteka tudi pogajanje in sicer pogajanje, le ta pa lahko udeležencema pomaga priti do sporazumne rešitve. Med pogajanjem pride med udeležencem do spremembe v dinamiki pogovora, ne poslušata in se ne pogovarjata več le z mediatorjem, pač pa pride tu do bolj neposredne interakcije med udeležencema.

Namen **zaključne faze** je, da mediator pomaga udeležencem v sporu nanizati možne rešitve. Ena od možnosti je, da mediator uporabi tehniko možganske nevihte, v skrajnem primeru pa on sam predlaga tri možne rešitve. Mediator pomaga udeležencem doseči pošten dogovor, ki vključuje interese vseh udeležencev v sporu. Pri tem je potrebno preveriti ali se vsi udeleženci strinjajo s predlaganimi rešitvami, če vsi razumejo predlagan dogovor. Na koncu mediator sprejet dogovor zapiše, udeleženci pa ga podpišejo. Po končani mediaciji je priporočljivo, da koordinator **spremlja uresničevanje dogovora** (Prgić 2010: 57-64).

4.3 ŠOLSKA IN VRSTNIŠKA MEDIACIJA

Mediacija je način reševanja konfliktov, ki je uporaben na več področjih, zato poznamo več oblik mediacije:

- družinska mediacija,
- mediacija v skupnosti,

- šolska in vrstniška mediacija v šoli,
- mediacija v gospodarskih, delovnopravnih in civilnih sporih,
- mediacija med žrtvijo in oškodovancem,
- mediacija v delovnih skupnostih (Metelko Lisec 2006: 23–24).

Šolska in vrstniška mediacija sta tako le ena izmed oblik mediacije ter »predstavljata nov in inovativen način reševanja vzgojnih težav. Ker gre za drugačen pristop od ustaljenih vzgojnih pristopov, je pomembno izobraževati celotno osebje posamezne šole in učence, da bodo vsi razumeli, kako mediacija deluje« (Prgić 2010: 40). Hkrati sta vrstniška in šolska mediacija en od načinov, ki jih uporabljajo šole za spodbujanje in razvijanje sposobnosti moralnega razvoja učencev in strpnega ter konstruktivnega reševanja konfliktov (Metelko Lisec 2006: 22).

Bistvena razlika med šolsko in vrstniško mediacijo je predvsem to, da izvajajo šolsko mediacijo strokovni delavci na šoli, medtem ko vrstniško mediacijo izvajajo učenci oz. dijaki sami (Prgić 2010: 36).

Prgić (prav tam: 37-38) navaja značilnosti šolske in vrstniške mediacije (v nadaljevanju bom navajala samo mediacija), ki jih je povzel po Choenu (2005) in Kaplanu (2009):

- Mediacija predstavlja način mirnega, konstruktivnega in dogovornega načina reševanja sporov med učenci, dijaki, učitelji, starši in drugimi uporabniki šole.
- V procesu mediacija sta udeležena vsaj dva učenca oz. dijaka, med katerima je prišlo do konflikta.
- Udeleženci v problemu morajo biti pripravljeni nastal konflikt rešiti na miren in strpen način. Pri tem pa jim pomaga tretja, nevtralna oseba. Pri vrstniški mediaciji sta nevtralni osebi nujno dve. Nevtralna oseba namreč udeleženca v konfliktu z različnimi veščinami in tehnikami pomaga pri razlagi različnih pogledov, izražanju želja in potreb, da bi poiskala najboljšo med možnimi rešitvami.
- Proces mediacije je uspešen, če udeleženca v konfliktu prideta do rešitve, s katero sta zadovoljni obe strani.

- S šolsko in vrstniško mediacijo mladostniki osvojijo pomembne življenjske veščine, le te pa lahko uporabijo tudi v vsakdanjem življenju.
- Mediacija spodbuja mladostnike, da spore raje rešujejo z mediacijo, kot pa z nasiljem.
- Mediacija povečuje samospoštovanje in izboljša samopodobo.
- Mediacija privabi iz učenca opravičilo, priznanje, željo po odpuščanju, povrnitvi in prijateljstvu, saj pomaga razumeti različna stališča in čustva.
- Mediacija prispeva k osebnostni rasti tako učencev kot učiteljev.
- Mediacija pomaga učiteljem, da imajo več časa za poučevanje.
- Mediacija deluje tudi preventivno, torej ni uporabna samo za razreševanje konfliktov.
- Mediacija izboljša šolsko klimo.
- Mediacija pripomore k prevzemanju odgovornosti. Učenci avtonomno iščejo rešitve za probleme.
- Proces mediacije je prostovoljen in zaupen.
- Mediator je nevtralen, ne postavlja se ne na eno, ne na drugo stran.
- Mediator daje udeležencem moč, ne posega v vsebino, ne svetuje, ni pooblaščen za sprejemanje odločitev, ustvarja pa varno pogajalsko okolje in pospešuje pogajanje.
- Mediator ima v mislih sporazumno rešitev (temeljni cilj mediacije), zato je pozoren na to, ali sta udeleženca mediacije prišla do dogovora, ki za oba pomeni zmaganje – zmagaš situacijo.

4.3.1 ŠOLSKA MEDIACIJA

Šolska mediacija je mediacija povezana s šolo in šolskim okoljem. V prvi vrsti je namenjena učencem, šoli in staršem učencev, poleg tega pa tudi drugim subjektom, ki so s šolo tako ali drugače povezani. Vključuje mediacijo v sporih med učenci ali med starši učencev, med

učenci oz. njihovimi starši in zaposlenimi, med zaposlenimi, med zaposlenimi in vodstvom šole ter med šolo in okoljem ali drugimi institucijami. Mediacijo na šoli lahko vodi eden ali dva vrstniška mediatorja, šolski mediator ali šolski mediator s somediatorjem, ali pa zunanji mediator oz. zunanji mediator s somediatorjem. Vrstniška mediacija, ki jo vodi eden ali dva vrstniška mediatorja, je torej podkategorija šolske mediacije in ima zelo pomembno vlogo v šolskem okolju ([Http://www.mediacija.com/index.php/sl/mediacija/solska-mediacija.html](http://www.mediacija.com/index.php/sl/mediacija/solska-mediacija.html)).

Dr. Zdenko Medveš iz Filozofske fakultete univerze v Ljubljani »mediacijo v šoli razume vedno le kot vrstniško mediacijo. Njena prednost je v geslu: pogovor in dogovor, namesto formalnega ukrepa« (Šinkovec 2009: 3).

Zavedati se moramo, da šola ni imun prostor. Konflikti, ki izbruhnejo v šoli, se nato pogosto generirajo v družini, na ulici, pred šolo. Zato učinkovita šolska mediacija ne sme biti omejena samo na šolski prostor, temveč se mora odpirati kulturnemu okolju ter problematiki v skupnosti in družini, iz katere izhajajo učenci (Metelko Lisec 2006: 18-19).

4.3.2 VRSTNIŠKA MEDIACIJA

»Pomembna značilnost vrstniške mediacije je, da je proces mediacije v celoti v rokah učencev; izvajajo ga učenci za učence« (Metelko Lisec 2006: 27).

Po Metelko Liscevi (2009: 5) je vrstniška mediacija (ang. peer mediation) »eden od načinov, ki jih lahko šola uporabi za spodbujanje in razvijanje strpnega ter konstruktivnega razreševanja konfliktov.« Je oblika vrstniške podpore, ki lahko v šolah zajema različne oblike, vključno z oblikami svetovanja, ki jih vodijo vrstniki, s snovanjem prijateljstev, za mentorstvom in seveda z vrstniško mediacijo (Sharp v Cremin 2011: 162).

Ločimo med dvema modeloma vrstniške mediacije in sicer **mediacijo na igrišču oziroma na terenu** in **mediacijo v prostoru, ki se šteje kot formalna vrstniška mediacija**.

Mediacija na terenu, je kratek poseg v konflikt, po navadi ni daljši od 15 minut. Njen namen je, da vrstniški mediatorji pomagajo reševati konflikt neposredno na terenu, kjer med učencema pride do spora. Vse omenjeno so prednosti opisanega modela, saj lahko vrstniški mediatorji posredujejo takoj, ko pride do konflikta, proces je, kot omenjeno, kratek in je

namenjen hitremu reševanju konflikta. Ta model pa ima tudi slabosti. Ena izmed njih je to, da mediacija na terenu ne ponuja dovolj zasebnosti, le ta pa je pogosto ključna pri reševanju konflikta. Slabost je tudi ta, da so nekateri spori prezahtevni, da bi jih vrstniški mediatorji lahko pomagali razrešiti v tako kratkem času. Vrstniška mediacija se nasploh dobro obnese, če jo izvajajo starejši učenci med mlajšimi, zato je mediacija na terenu manj primerna za starejše učence.

Mediacija v prostoru poteka v posebnem prostoru (npr. manjša učilnica, ki je zaradi zasebnosti zvočno izolirana in ločena od ostalih učilnic), ki omogoča zasebnost in prisotnost koordinatorja oz. mentorja, če je to potrebno. Ta model vrstniške mediacije je zelo razširjen, saj odpravlja večino slabosti mediacije na terenu. Nekatere šole uvajajo tudi oba modela mediacije. Najpogostejše ta model mediacije najprej predlaga sprtima stranema učitelj ali pa vrstniki. Razširjena praksa je, da poteka po pouku ali pa med prostimi urami, saj tako učenci niso prikrajšani a pouk, obenem pa se lahko do procesa mediacije že malo pomirijo in so zaradi tega posledično bolj pripravljeni na pogovor (Prgič 2010: 89–91).

4.3.2.1 POTEK VRSTNIŠKE MEDIACIJE

Vrstniško mediacijo vedno izvajata dva učenca mediatorja, zato govorimo pravzaprav o somediaciji oz. komediaciji. Dva mediatorja namreč izboljšata in povečata dinamiko procesa, dober somediator izboljša pritisk na drugega mediatorja, posledično pa imata možnost bolje izpeljati proces, saj sta lahko bolj potrpežljiva in vztrajnejša. Somediacija omogoča tudi uvajanje novega mediatorja, saj si tako skozi proces mediacije nabira nove izkušnje, lahko pa deluje tudi kot zgled uspešne komunikacije na sprta udeleženca (Prgič 2010: 92).

V nadaljevanju opisujem proces vrstniške mediacije, ki ga je Prgič (2010: 92-94) delno povzel tudi po Choenu (2005) in Kaplanu (2009):

1. Dva ali več učencev je v sporu. O tem je obveščen koordinator prakse. Po navadi ga obvestijo učitelji, učenci, svetovalna služba, ravnatelj ali pa celo sama sprta učenca oz. sprti učenci.
2. Koordinator vrstniške mediacije sprtima udeležencema na uvodnem srečanju predstavi proces vrstniške mediacije. Temu pa sledi vprašanje: Zdaj, ko veste kako mediacija

poteka, ali sta pripravljena sodelovati in poiskati rešitev za vaju problem?» Če temu vprašanju udeleženca v sporu pritrdita, je to verjetno prvi trenutek, ko se po sporu v nečem strinjata, poleg tega pa obstaja velika, 90 %, verjetnost, da bo mediacija uspešna in da bosta udeleženca prišla do skupne rešitve, ki bo ustrezala obema. Zato je ta točka izjemno pomembna. Za tem koordinator preveri, kdo od vrstniških mediatorjev je prost in tako v najkrajšem možnem času organizira proces vrstniške mediacije.

3. Ko koordinator najde prosta in ustrezna vrstniška mediatorja, ju seznani s primerom, nato pa jima je na volji v svoji pisarni. V primeru, da se koordinator odloči, da bo prisoten pri procesu, je pomembno, da se ne vmešava v potek mediacije.
4. Vrstniško mediacijo izvedeta dva vrstniška mediatorja, za katera je priporočljivo, da sta čim bolj uravnotežena po spolu in rasi sprtima udeležencema. Na primer, če sta v sporu dekle in fant, je dobro, če vodita proces vrstniške mediacije fant in dekle.
5. Vrstniška mediatorja sama vodita mediacijo. V primeru, da naletita na težave, poiščeta pomoč pri koordinatorju.
6. Srečanje vrstniške mediacije po navadi traja eno šolsko uro.
7. V primeru, da je vrstniška mediacija uspešna, sprti strani sprejmeta dogovor. Dogovor se tudi zapiše v pisni obliki, le tega pa udeleženca v sporu podpišeta.
8. Po končani mediaciji se koordinator pogovori z vrstniškima mediatorjema o poteku srečanja.
9. V naslednjih dneh ali tednih koordinator, lahko pa tudi vrstniški mediator, preveri, če se udeleženca, ki sta podpisala dogovor, le tega držita in upoštevata in če morebiti potrebujeta nadaljnjo pomoč.
10. Koordinator vsaj enkrat na mesec skliče sestanek v obliki supervizije z vsemi vrstniškimi mediatorji.

4.3.2.2 KOORDINATOR VRSTNIŠKE MEDIACIJE

Koordinator predstavlja osrednjo vlogo pri širjenju, uvajanju, vzpostavljanju šolske in vrstniške mediacije v šoli. Je ključ do uspešne vrstniške mediacije, saj je to oseba, h kateri se učenci zatekajo po pomoč in nasvete. Po navadi je idealni kandidat za koordinatorja kar svetovalni delavec. Njegova naloga je, da organizira program mediacije, da skrbi za to, da učenci učinkovito uporabljajo mediacijske tehnike in izvajajo vrstniško mediacijo, skrbi tudi za urnik mediacij in za razpored mediatorjev. Po mediaciji se mora nujno pogovoriti z vrstniškima mediatorjema, pobere in shrani pa tudi podpisan dogovor, ki ga skleneta udeleženca v sporu. Z vrstniškimi mediatorji mora koordinator nujno izvajati redne supervizije, zadovoljiti pa mora tudi kriterije in sicer mora imeti v šoli poseben prostor, kjer je lahko na voljo vrstniškim mediatorjem. Da je lahko na voljo mediatorjem, pa mora imeti v svojem šolskem dnevu dovolj časa. Tudi iz tega vidika je priporočljivo, če je koordinator svetovalni delavec. Mediacija je popolnoma ne kaznovalna in kot taka je nezdružljiva z ostalimi disciplinskimi ukrepi, zato koordinator ne sme biti nekdo, ki je na šoli zadolžen za vzpostavljanje discipline, še posebno pa ne sme biti to ravnatelj, ki na šoli predstavlja vrhovno avtoriteto. Koordinator je lahko pri procesu mediacije prisoten ali pa ne. Priporočen pristop pri tem je fleksibilen, saj je (ne)prisotnost odvisna od vsakega primera posebej in pa od zaupanja, ki ga ima koordinator v vrstniške mediatorje in v njihove kompetence. V primeru da je koordinator prisoten pri procesu, je pomembno, da proces samo spremlja in da je kar se da neviden, torej da sedi čim dlje od udeležencev in izven njihovega vidnega polja (Prgić 2010: 98-101).

Zaradi narave in obsežnosti dela je priporočljivo, če na šoli deluje v timu koordinatorjev več šolskih strokovnih delavcev, saj je (kot navaja Prgić po svojih izkušnjah) »učinkovitost šolske/vrstniške mediacije veliko večja, če v njej sodeluje večina učiteljev. Številni strokovni delavci, s katerimi sodelujem, poročajo o tem, kakšno olajšanje predstavlja zanje, če v timu šolskih mediatorjev sodeluje več učiteljev. Še posebej razredniki, ki so navadno prevzemali večino zadev, povezanih z učenci iz svojih razredov, in je to zanje pomenilo veliko obremenitev, poročajo, da se ob dobrem sodelovanju šolskih mediatorjev ta pritisk na razrednika ali posameznega šolskega mediatorja občutno zmanjša. Večji timi šolskih mediatorjev si delo olajšajo tako, da sodelujejo v somediacijah, vstopajo v mediacijo glede na »luknje«, ki jih imajo v svojem urniku in se prilagajajo starostni stopnji učencev, saj skupino

mediatorjev tvorijo tako predmetni kot razredni učitelji ter svetovalni delavci, ki si porazdelijo delo pri uvajanju vrstniške mediacije, izvajanju delavnic konstruktivnega obvladovanja konfliktov idr.« (prav tam: 102).

4.3.2.3 VRSTNIŠKI MEDIATOR

Cohen (2005) poudarja, da naj bo skupina vrstniških mediatorjev raznolika. Pogosto se učenci, ki želijo biti vrstniški mediatorji, javijo sami, lahko pa jih predlagajo tudi drugi učenci ali učitelji (Prgić 2010: 124).

Za boljšo predstavo, kakšni učenci naj tvorijo tim vrstniških mediatorjev, navajam »seznam« Prgića (prav tam: 124):

- Učenci, ki imajo izrazit socialni čut;
- ki želijo pomagati sošolcem oz. drugim učencem;
- ki so med vrstniki priljubljeni;
- ki imajo sposobnost empatije;
- ki jih vrstniki upoštevajo in dojemajo kot poštene in pravične;
- ki že sami od sebe pogosto s svojim ravnanjem pomirjevalno vplivajo na druge;
- ki imajo razvite socialne veščine;
- ki se znajo povezovati drugimi in nikogar ne izključujejo.

Poleg poznavanja tehnike vrstniškega posredovanja se od vrstniškega mediatorja pričakuje, da skrbi za druge, ima resen namen pomagati rešiti problem svojim vrstnikom, zagotavlja priložnost, da oba udeleženca povesta svojo zgodbo, pazljivo in spoštljivo posluša, je potrpežljiv, prijazen in dojemljiv za čustva vsake osebe, poleg tega pa mora znati prepoznati raznolikost učencev po spolu, kulturi, rasi, vedenju, starosti itn. (Choen in Davies v Kroflič et al. 2011: 24).

4.4 POZITIVNI UČINKI MEDIACIJE

Šolska in vrstniška mediacija je pokazala veliko pozitivnih učinkov. Če najprej na kratko povzamemo so med njimi zmanjševanje nasilja, vandalizma in izključitve iz šole, spodbujanje pozitivne komunikacije, spodbujanje otrok in mladostnikov, da rešujejo konflikte na način, da prisluhnejo drug drugemu, da razvijajo kritično mišljenje. Mediacija uči mirnega soočanja z drugačnostjo in motivira učence za občutek pravičnosti v življenju (Metelko Lisec 2006: 23).

Prgić v Priročniku o šolski in vrstniški mediaciji povzema številne avtorje (Lam, Choen, Bell, Coleman, Anderson, Wilder, Kaplan), ki ravno tako navajajo, da šolska oz. vrstniška mediacija prinaša številne prednosti. Tudi ti avtorji med drugim navajajo *zmanjšanje nasilja v šoli, izboljšanje šolske klime, zmanjšanje vzgojnih ukrepov, izboljšanje samopodobe pri učencih mediatorjih, učenci pa znajo tudi prevzemati več odgovornosti*. Avtorji med drugim ugotavljajo, da se kar 90% šolskih oz. vrstniških mediacij konča z dogovorom, ki je zadovoljujoč in sprejemljiv za vse udeležence v sporu. Te ugotovitve več avtorjev Prgić v svojem delu le še podkrepi z izkušnjami iz svoje prakse: »V svoji praksi in ob spremljavi izvedenih mediacij na nekaterih slovenskih šolah lahko navedene trditve le potrdim. Zelo redki primeri so, ko se mediacija v šoli ni zaključila z dogovorom, ki bi ga vpletene strani upoštevale. Tudi kadar je do tega prišlo, je sledilo drugo srečanje, na katerem so udeleženci večinoma uspeli poiskati dogovor, s katerim so bili vsi zadovoljni« (Prgić 2010: 46).

Prednost šolske in vrstniške mediacije je tudi to, da mediacija izkustveno uči tako učitelje, kot tudi učence uporabe komunikacijskih vzorcev, ki zbližujejo posameznike in spodbujajo sodelovanje med njimi, izključuje pa celo paleto pogubnih komunikacijskih vzorcev, kot so grožnje, ukazovanje, svarila, ustrahovanje, smešenje, analiziranje, diagnosticiranje in preiskovanje (prav tam: 42).

Pravni in drugi strokovnjaki vidijo eno od bistvenih prednosti mediacije v tem, da »se z mediacijo reševanje sporov vrača tja, od koder izvirajo - k ljudem samim. Nihče ni namreč boljši izvedenec glede lastnih problemov, kot so stranke same« (Zalar 2000: 3). Liebmann (v Cremin 2011: 148) tako kot ključno prednost mediacije omenja dejstvo, da ta proces spodbudi sprti strani, da se namesto obtoževanja osredotočita na reševanje problema. Proces mediacije tudi vsem udeležencem omogoča, da povedo svojo plat zgodbe, da opišejo kakšno škodo so utrpeli, druga stran pa ji medtem resnično prisluhne. S tem, ko se mladostnike vključuje v

proces reševanja problemov, se jim krepí moč in s tem mladostniki dobijo občutek, da so pomembni, postanejo bolj odgovorni.

V bistvu se reševanje konfliktov v šolskem prostoru dvigne na povsem novo raven. Konflikt je, kot smo ugotovili, večplasten. Na površini je spor, ki se nanaša na stališča vpletenih, ključno vprašanje pa je, kdo ima prav. Vzgojni ukrepi, kot so ukori in opomini se dotikajo le površine in spor razrešujejo z razsojanjem. Z mediacijo pa lahko spor rešujemo tudi pod površino, ki je povezan z interesi vpletenih udeležencev in se jih le ti niti ne zavedajo. Na tej ravni ne gre več samo za razsojanje, vpletena so tudi čustva in odnosi udeležencev. Če pa je konflikt še globlji lahko govorimo že o globokem zakoreninjenem konfliktu, ki je povezan s predsodki in stereotipi. Mediacija ima to moč, da mediator prisluhne različnim stranem, torej da raziščejo konflikt (olupijo čebulo) in da v sodelovanju soustvarijo rešitev, ki je dobra za obe strani (Prgić 2010: 40–41).

Poleg tega mediacija vključuje vse učence, tudi tiste, ki so označeni kot problematični učenci. Največji pomen mediacije je v tem, da prenaša odgovornost za reševanje konfliktov, problemov, na učence same, če so le ti sposobni rešiti svoj problem. Na tem mestu Prgić dodaja, da vrstniški mediatorji večinoma bolje razumejo svoje sovrstnike kot učitelji, način reševanja konfliktov je prilagojen razvojni stopnji udeležencev, vrstniški mediatorji omogočijo svojim vrstnikom večjo krepitev moči, saj nimajo moči nad njimi, kot se to lahko zgodi v odnosu z mladostnikom in odraslim. Ena od največjih prednosti pa je, da s pomočjo vrstniške mediacije normaliziramo proces reševanja konfliktov. Za učence je redko, je povsem nekaj novega, da se imajo možnost pogovarjati s svojimi sovrstniki. To pa ima moč, da sprejmejo konstruktiven pogovor o problemih kot nekaj normalnega, še posebej, če vrstniki demonstrirajo zrel pristop h konstruktivnemu reševanju konfliktov (Prgić: 87-89). Tako lahko »uspešen program šolske in vrstniške mediacije postane osrednji način reševanja medosebnih konfliktov med vsemi uporabniki šole in s tem tudi osrednji program izboljšanja medosebnih odnosov in šolske klime« (prav tam: 96).

Posebnost mediacije je tudi v tem, da udeleženci v sporu postanejo partnerji v konfliktu in skupaj, ob pomoči mediatorja, iščejo tako rešitev, ki upošteva interese vseh udeležencev (Udovič 1999: 41).

Na vprašanje, zakaj je mediacija dobra rešitev Metelko Lisceva (2008: 26–28) navaja trditve in s tem v bistvu na kratko tudi povzame dobre plati mediacije. Po večini sem jih omenila že prej, a jih strnjeno povzemam in dodam nekaj novih prednosti mediacije:

- Pri mediaciji odnos med dvema osebama v sporu ni tekmovalen, temveč sodelujoč, odgovornost za rešitev nosita vpleteni strani sami, prav tako osebi, ki imata konflikt, sami odločata, kaj, kdaj, kako, do kje, na kakšen način se bosta dogovorili oz. rešili konflikt.
- S pomočjo mediacije so konflikti uspešno rešeni in posledično sta obe strani zadovoljni z izidom.
- Fokus pri mediaciji je obrnjen na prihodnost (kako bova rešila) in ne na preteklost (kaj, zakaj se je zgodilo).
- Osebama je dana popolna svoboda izbire, razmerje moči je uravnoteženo (za to skrbi mediator).
- Učenci preko vrstniške mediacije osvojijo pomembne življenjske veščine, kot so kakovostna komunikacija, naučijo se sprejemati odgovornost za lastne odločitve, sprejemati drugače misleče.
- Učenci lahko naučene veščine mediacije uporabijo tudi izven šole, pri reševanju konfliktov iz vsakdanjega življenja, hkrati pa jih mediacija spodbuja, da se raje poslužujejo teh veščin, kot pa da bi spore reševali nasilno.
- Mediacijski proces privabi iz učenca vrline, kot so priznanje nasprotniku, željo po odpuščanju, prijateljstvo, povečuje samospoštovanje, prispeva k osebni rasti učencev, ter jim krepi moč.
- Mediacija je koristna in zanimiva za vse učence, tudi tiste, ki jih poimenujejo »težavni učenci«.
- Mediacija doprinese učiteljem več časa za njihovo primarno nalogo, torej za poučevanje, saj imajo manj opravka z disciplinskimi nalogami.
- Z mediacijo se ne rešujejo le konflikti, pač pa v številnih primerih prepreči, da bi spor prerasel v nasilje, torej mediacija deluje preventivno.

- Mediacija povečuje občutek pripadnosti, prijateljstva, obvladovanja šolske situacije. Mediacija izboljša splošno »klimo« v šoli, šola postane za učence varnejši in ustvarjalnejši kraj.
- Mediacija zadovolji tudi profesionalne potrebe učiteljev in psihosocialne potrebe učencev. Mladi namreč danes želijo vse več avtonomije in samostojnosti, zato se učitelji znajdejo v iskanju ravnotežja med avtonomnostjo mladih in nadzorom nad njimi. Vrstniška mediacija to nasprotovanje ublaži, saj mediacija vpelje strukturo, znotraj katere učenci svobodno sprejemajo odločitve, s tem pa imajo učenci občutek svobode, učitelji pa občutek nadzora.
- Mediacija ponuja spolno uravnoteženo metodo reševanja konfliktov osnovanem na moralnih principih, ki so bližji ženskemu pojmovanju moralnosti. Ženske namreč vežejo moralnost na odnose, to je spoštovanje drugih in odgovornost do njih, fantje pa moralnost dejanj presojuje po tem, ali je nekaj v skladu s pravili, zakonom, načeli.

Tudi Crawford in Bondine navajata več razlogov, ki govorijo v prid temu, da se šola odloči za vzpostavitev programa alternativnega reševanja sporov, za mediacijo:

- Izboljšanje šolske klime,
- zmanjšanje nasilja, vandalizma, izostajanja od pouka in izključitev iz šole,
- globlje razumevanje sebe in drugih, ter razvoj pomembnih življenjskih veščin,
- dvigovanje ravni aktivnega državljanstva in participacije,
- več časa ostane za poučevanje,
- razvijanje sposobnosti za konflikt,
- vzpostavljanje pravil za ravnanje s konflikti,
- prevzemanje odgovornosti za svoje vedenje, ravnanja, čustva,
- širjenje informacijskega prostora,

- učinkovita priprava mladih za obdobje zrelosti, ko se bodo morali soočati navadno še s težjimi konflikti...(Metelko Lisec 2006: 18).

4.5 KO MEDIACIJA V ŠOLI NI (NAJBOLJ) PRIMERNA

Šolska oz. vrstniška mediacija ni zmeraj najbolj primeren način reševanja konfliktov. Učinkovita je namreč pri reševanju interpersonalnih konfliktov in bi morala biti v bistvu uporabljena najprej, kadar do tovrstnih konfliktov pride. V šoli pa se srečamo tudi s številnim konflikti, ki imajo v ozadju zgodbe povezane z nasiljem, z nadlegovanjem (bullying). V tem primeru praktiki zagovarjajo različna stališča, različne rešitve. Prgić je prepričan, da te vrste nasilja ni priporočljivo v prvi vrsti reševati z mediacijo, še posebej pa le te ne bi smeli voditi vrstniki, saj meni, da je avtoriteta odraslih še vedno najbolj učinkovito sredstvo v boju proti hudemu nasilju oz. nadlegovanju, saj učenci, ki so žrtve, niso najboljši zagovorniki svojih pravic, zato pa so tudi s strani nasilnežev najpogostejše izbrani za tarčo. Hkrati imajo najpogostejše nasilneži težave s sprejemanjem odgovornosti za svoje vedenje, težave imajo s tem, da bi se vživeli v žrtev, da bi bili do nje čustveni, ali pa, da bi se v njo vživeli (Prgić 2010: 46-47). »Neustrezno je spodbujati pogovor, dokler je razmerje moči tako zelo porušeno. Zato je najbolj smiselno, da odrasla avtoriteta najprej nagovori nasilneževo obrambno vedenje. Namesto, da bi se v takih primerih najprej zatekli k mediaciji, je smiselno razmišljati o vzpostavitvi šolske klime, ki bo gojila ničelno toleranco do nasilja. V tem primeru je največje breme odgovornosti na plečih odraslih, ki z besedo in dejanji nenehno demonstrirajo, da je nasilje nesprejemljivo. Znak, da gre za hudo nasilje oz. nadlegovanje, je po navadi to, da se konflikti med nasilnežem in žrtvijo nenehno ponavljajo, kar se dogaja tudi takrat, ko šolski strokovni delavci poskušajo konflikt najprej razreševati z mediacijo. Zato je v tovrstnih primerih smiselno najprej nagovoriti nasilneža z vso avtoriteto, ki jo šolski strokovni delavci in ravnatelj imajo, temu pa lahko sledi mediacija, vendar le, če žrtev resnično želi govoriti z nasilnežem« (prav tam: 46). Prgić (prav tam: 106) na tem mestu izpostavi še vidik konflikta med odraslim in mladostnikom oz. med učiteljem in učencem in izpostavi da, »šolska oziroma vrstniška mediacija v večini primerov ni najbolj priporočljiva, kadar gre za konflikt med učiteljem in učencem, katerega jedro so vprašanja, povezana z neopravljenim šolskim delom, izostajanjem od pouka, slabimi dosežki, neupoštevanjem hišnega reda ipd. Mediacija zahteva privolitev obeh vpletenih strani in predstavniki šolske politike – učitelji po

navadi ne želijo razpravljati o stvareh, ki so dolžnosti učencev in o katerih se ne pogaja, zato lahko mediacija v tem primeru deluje kot prisila oz. metoda, ki utrjuje status quo. Mediacija med učiteljem in učencem, je primerna, ko učitelj pozna prednosti mediacije in ko ve, da s procesom mediacije ne bo izgubil svoje avtoritete, ampak jo bo le še utrdil. Da bi učitelj z mirno vestjo vstopil v mediacijo in da bosta iz nje tako on kot učenec izšla kot zmagovalca, je naloga šolskega mediatorja, da ga dobro seznani (najbolje cel kolektiv) s procesom mediacije. Seveda mora biti tudi narava samega spora primerna za tovrstno obravnavo. Ne moremo se »iti mediacije«, če se učenec ni naučil za preizkus znanja in je zato dobil slabo oceno.«

Poleg že naštetega in poleg sporov, ki vključujejo hudo nasilje, spolno nasilje, droge, orožje itd., mediacija ni primerna tudi v primerih, za kar posamezna šola doreče, da se ne bo reševalo s pomočjo mediacije. Mediacija se ne izvaja tudi v primeru, ko katera izmed strani v konfliktu ni pripravljena sodelovati ali pa v primeru, ko grozi izbruh nasilja med samim procesom. Prgić opozori tudi na dejstvo, da sicer v zelo redkih primerih, učenec enostavno (npr. zaradi hudih čustvenih težav) ni zmožen sodelovati v mediaciji, obstaja pa tudi možnost, da se na proces mediacije prijavijo taki učenci, katerih cilj se je iz tega procesa norčevati ali pa izogniti pouku (prav tam: 46).

Simsa (2001: 84) pa nas opozarja še ekonomsko na dejstvo, ki še posebej v zadnjem času prihaja posebej do izraza in sicer, da je pogosto usposabljanje za konstruktivno obravnavo konfliktov premalo finančno podprto, kar večkrat onemogoča ali pa vsaj »oteži«, da bi mediacija lahko zaživela tudi v praksi.

4.6 DISCIPLINSKI UKREPI IN MEDIACIJA

»Mediacija in disciplinski ukrepi služijo dvema različnima ciljema. Mediacija v prvi vrsti služi učencem in njihovi vzgoji, medtem ko disciplinski pristop večinoma zastopa interese inštitucije. Zavedati se je treba, da šolska mediacija nikakor ni orodje za discipliniranje...Šolska mediacija ni domena prava, ampak je predvsem domena vzgoje, zato jo je potrebno razvijati s pomočjo pedagoških znanj« (Prgić 2010: 109).

Posledično Choen (1995: 91 in 2002: 1) navaja, da je mediacija primerna za manj resne spore med učenci, kot so npr. opravljanje, psovanje, težave med fanti in dekleti...Kadar pa gre za konflikte, kjer je prisotno fizično nasilje, rasno ali spolno nadlegovanje, droge ali celo orožje in druga kazniva kriminalna dejanja, je potrebna formalna disciplinska obravnava, ki zahteva pomoč strokovnjaka in niso primerna za vrstniško mediacijo.

Poleg Choena, pa tudi več drugih avtorjev navaja, da mediacija ni primerna za reševanje hujših kršitev, zato za boljše razumevanje, kaj spada pod hujše kršitve, navajam 30. člen Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev (v osnovni šoli):

- ponavljajoče istovrstne kršitve iz prvega odstavka tega člena, za katere so že bili izrečeni vzgojni ukrepi,
- občasni neopravičeni izostanki nad 12 ur oziroma strnjeni neopravičeni izostanki nad 18 ur,
- uporaba pirotehničnih sredstev v šoli, na zunanjih površinah šole ali na šolskih ekskurzijah,
- izsiljevanje drugih učencev ali delavcev šole,
- namerno poškodovanje in uničevanje šolske opreme, zgradbe ter stvari in opreme drugih učencev, delavcev ali obiskovalcev šole,
- kraja lastnine šole, drugih učencev, delavcev ali obiskovalcev šole,
- popraviljanje in vpisovanje ocen v šolsko dokumentacijo,
- uničevanje uradnih dokumentov ter ponarejanje podatkov in podpisov v uradnih dokumentih in listinah, ki jih izdaja šola,
- grob verbalni napad na učenca, učitelja, delavca šole ali drugo osebo,
- fizični napad na učenca, učitelja, delavca šole ali drugo osebo,
- ogrožanje življenja in zdravja učencev in delavcev šole,
- kajenje ter prinašanje, posedovanje, ponujanje, prodajanje ali uživanje alkohola, drog ter drugih psihoaktivnih sredstev in napeljevanje sošolcev k takemu dejanju v

času pouka, dnevih dejavnosti in drugih organiziranih oblikah vzgojno-izobraževalne dejavnosti, ki so opredeljene v letnem delovnem načrtu šole,

- prihod oziroma prisotnost pod vplivom alkohola, drog in drugih psihoaktivnih sredstev v času pouka, dnevih dejavnosti in drugih organiziranih oblikah vzgojno-izobraževalne dejavnosti, ki so opredeljene v letnem delovnem načrtu šole,
- spolno nadlegovanje učencev ali delavcev šole (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200475&stevilka=3333>).

»Šolska oz. vrstniška mediacija nikakor ne pomeni nasprotovanja vzgojnim ukrepom, ampak gre za proces, ki dopolnjuje obstoječe načine, s katerimi skuša šola reševati kritične situacije. Zavedati se je treba, da mnoge situacije v šoli zahtevajo neposredno ukrepanje in ne mediacije kot prve možnosti za reševanje problema, npr. zloraba drog, hudo nasilje, orožje ipd. Pošteno in dosledno ukrepanje ob kršitvi pravil je zaželeno ravnanje v šoli, prav tako pa arbitraža ali ukrepanje s pozicije avtoritet še zmeraj obstajata kot možnost, če mediacija ne uspe, vendar je zagotovo najboljša možnost, če je to le možno, pristopiti k reševanju problemov s pozicije samo-regulacijskih teorij, v našem primeru mediacije. V šoli se včasih prekrizajo načini delovanja tistih, ki bolj zagovarjajo disciplinsko ukrepanje, in tistih, ki bi kot prvo možnost reje izbrali mediacijo, je nujno potrebno med obema »strujama« polno sodelovanje, saj le tako lahko šola učinkovito odgovarja na posamezne probleme, s katerimi se uporabniki šole dnevno srečujejo« (prav tam: 107-108).

Prgić (prav tam: 108) in Choen (1995: 92) navajata tri možnosti, po katerih se lahko mediacija in disciplinsko ukrepanje kombinirata:

1. Prva možnost je, da šolski strokovni delavec presodi, da disciplinsko ukrepanje ni smiselno. V tem primeru se učence takoj napoti na mediacijo. Če učenci ne privolijo v formalno mediacijo, lahko strokovni delavec z njimi opravijo neformalno mediacijo, preden učence napoti nazaj k pouku.
2. Druga možnost je, da šolski strokovni delavec učenca najprej napoti na mediacijo, po tej pa se učenca vrneta nazaj k njemu, kjer se potem strokovni delavec odloči, kakšni ukrepi bodo sledili oz. če sploh bodo. Pri odločitvi mu lahko pomaga izid mediacije.

3. Po tretji možnosti pa se šolski strokovni delavec najprej odloči za disciplinski ukrep, kasneje, po tem ko učenec prejme kazen, pa je povabljen na mediacijo.

V večini šol, kjer je mediacija dobro vzpostavljena, je prvi korak zmeraj napotitev na mediacijo, razen v primerih, ko gre za hude kršitve, kot so spolno nasilje, grožnje z orožjem, kar sem že prej omenila. Tretja možnost, ko se mediacija in disciplinski ukrep kombinirata v smislu, da mediaciji sledi disciplinski ukrep, je lahko sporna, saj lahko učenci sprejmejo dogovor le zato, da bi se kasneje izognili kani po disciplinskem ukrepu. Drugi razlog, da je tak pristop lahko sporen pa je, da lahko učenci čutijo zmedo in odpor, če je kazen po mediaciji še vedno enaka, saj so se med procesom mediacije trudili poiskati dogovor, ki bi bil dober za vse vpletene v sporu. Po drugi strani pa lahko tako zaporedje deluje tudi motivacijsko, saj obstaja možnost, da se kazen po mediaciji zmanjša. V vsakem primeru je odločitev, za kakšen pristop se bodo odločili, v rokah šolskih strokovnih delavcev. Pomembno je, da je strokovni delavec do učenca iskren. Če ve že vnaprej, da bo učenec dobil vzgojni ukrep, potem je bolje, da ga izreče preden ga napoti na mediacijo (Prgić 2010: 108-109).

5 RAZLIKA MED SVETOVANJEM IN MEDIACIJO

»Na prvi pogled se zdita mediacija in svetovanje podobna procesa. Pri obeh mediator ali svetovalac pomaga udeležencem pri reševanju njihovega problema, oba procesa temeljita na pogovoru in sta ciljno usmerjena; informacije so pri obeh procesih zaupne« (Prgić 2010 : 32).

Milko Poštrak (prav tam: 10) navaja, da je »svetovalno delo intrapersonalni proces, mediacija interpersonalni.« Cohen (2005) ta dva izraza razlaga na način, da je svetovanje usmerjeno na klienta, le temu pa svetovalac pomaga bolje razumeti samega sebe, pomaga mu najti notranje vire, da klient lažje zadovolji svoje potrebe. V nasprotju pa mediator pri mediaciji, kot interpersonalnemu procesu pomaga sprtima stranema pri pogajanju in iskanju ugodne rešitve za konflikt. Torej mediacija ni svetovanje, ravno tako ne nadomešča svetovanja, mediacija je komplementarna svetovanju. To navaja tudi Poštrak: »Mediacija kot koncept, metoda, pristop, tehnika, je vpeta v širši okvir strokovnega dela v šolskem prostoru. Je njegov integralni, komplementarni del« (Poštrak v Prgić 2010: 10).

»Šolski ali vrstniški mediatorji lahko napotijo učenca k svetovalcu in svetovalec lahko napoti učenca k mediatorju. Z razvojem mediacije se je njena uporabnost razširila tudi na polje svetovanja. Ko se svetovalec sreča z dvema posameznikoma, je lahko njegovo delo na kratek rok zelo podobno mediaciji« (Prgić 2010: 32).

EMPIRIČNI DEL

6 PROBLEM

»V Sloveniji je šolska mediacija še v povojih, zato šolski strokovni delavci pogosto ne dobijo informacij o uvajanju in izvajanju šolske ter vrstniške mediacije iz prve roke, in sicer neposredno od šolskih strokovnih delavcev, ki že imajo izkušnje z mediacijo v šoli« (<http://www.solska-vrstniska-mediacija.si/>). Po drugi strani je mediacija »pomembno orodje na področju reševanja konfliktov, ki zadnje čase vse bolj pridobiva na veljavi in pogostosti uporabe tudi v šolskem prostoru« (Kroflič et al. 2011: 137).

Iz razloga, da je mediacija pri nas še dokaj nepoznan proces, sem svojo raziskavo usmerila bolj na izvajanje mediacije in njene učinke, hkrati pa sem določene vidike, ki so iz strani avtorjev že dodobra raziskani in zapisani, želela preveriti, kako potekajo v praksi.

Moj glavni namen raziskave je bil, da raziščem in iz »prve roke« pridobim podatke, kako na posamezni šoli poteka reševanje konfliktov in v kolikšni meri se pri tem uporablja proces šolske in vrstniške mediacije.

Cilj raziskave je bil tudi raziskati, kako šolski mediatorji, ki v bistvu izvajajo mediacijo, ocenjujejo uspešnost mediacije na šolah kjer so zaposleni in kakšne so spremembe (kot so spremembe pri reševanju konfliktov ipd.) pred in po uvedbi mediacije ter kakšni so učinki izvajanja mediacije.

V teoriji nekateri avtorji navajajo, da mediacija ni primerna za reševanje globljih, hujših, oblik nasilja, zato sem želela raziskati tudi ta vidik. Predvsem me je zanimalo, kako poteka v praksi kombinacija vzgojno–disciplinskih ukrepov in mediacije.

Hipoteze, ki sem jih statistično preverila:

H1: Število šolskih mediatorjev vpliva na število vrstniških mediatorjev na posamezni šoli.

H2: Število šolskih mediatorjev na šoli vpliva na to, kolikokrat pri reševanju konfliktov uporabijo mediacijo.

H3: Izobrazba vpliva na prevladujoč odziv na konflikte pred uvedbo mediacije.

H4: Med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju kraje in med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju prepirov, obstajajo razlike.

7 METODOLOGIJA

7.1 VRSTA RAZISKAVE, MODEL RAZISKAVE, SPREMENLJIVKE

Raziskava je **kvantitativna**, saj sem dobljene rezultate iz anketnega vprašalnika preštevala in jih kvantitativno obdelala. Raziskava je tudi **deskriptivna** ali opisna, ker opisuje proces mediacije na posamezni šoli in ugotavlja obstoj zveze med pojavi, torej obstoj zveze med mediacijo in reševanjem konfliktov na šoli.

V nadaljevanju navajam spremenljivke in njihove vrednosti. Zadnjim dvema spremenljivkama sem določila vrednosti na podlagi odgovorov anketiranih na odprta vprašanja - odgovore sem združila v posamezne »skupine« glede na najbolj izstopajoče in pogoste odgovore.

Tabela 1: Spremenljivke in njihove vrednosti

SPREMENLJIVKA	VREDNOST
Spol	Ženski, moški
Izobrazba	Socialni delavec, drugi profili, učitelj
Čas izvajanja mediacije	Je ne izvajamo, izvajamo jo eno leto ali manj (smo še v uvajanju procesa mediacije na šoli), izvajamo jo od enega leta do treh let
Število šolskih mediatorjev	Do 15, več kot 15
Število vrstniških mediatorjev	do 5, od 5 in več
Reševanje konfliktov z mediacijo	do polovice konfliktov, več kot polovico konfliktov

Pogostost uporabe mediacije v dani situaciji	Nikoli, redko, občasno, pogosto, vedno
Število konfliktov v času uporabe mediacije	Število konfliktov se je zmanjšalo, ni opazne razlike, število konfliktov se je povečalo
Uspešnost mediacije na šoli	0 %, 25 %, 50 %, 75 %, 100%
Odziv na konflikte pred uvedbo mediacije	Tekmovalen odnos, drugi odzivi na konflikte
Predvideni vzgojno-disciplinski ukrepi	Opomin, ukor, izključitev iz šole, drugo
Kombiniranje mediacije z vzgojno- disciplinskimi ukrepi	Da, ne
Posluževanje disciplinskih ukrepov	Nikoli; da, pri globljih konfliktih, kot so npr. fizično ali spolno nasilje, kraje itd.; pogosto; drugo
Uporaba mediacije pri hujših oblikah konfliktov	Da, če se s tem strinja žrtev; da, vendar je prej potrebno svetovanje; ne, za te oblike konfliktov mediacija ni primerna oblika reševanja konfliktov; drugo
Boljši odnos med učenci	Pred uvedbo mediacije, po uvedbi mediacije, ni opazne razlike
Pozitivni učinki mediacije	Boljša komunikacija, boljši odnosi, večja odgovornost učencev, usmerjenost v iskanje rešitve, konstruktivno reševanje konfliktov, boljša povezanost razreda, boljša klima v razredu, ni pozitivnih učinkov
Ovire pri izvajanju mediacije	Ni ovir, pomanjkanje časa, nenaklonjenost strokovnih delavcev mediaciji, prostorska stiska, pomanjkanje finančnih sredstev, udeleženci odklanjajo mediacijo, učenci mediacije ne jemljejo resno

7.2 MERSKI INSTRUMENT IN VIRI PODATKOV

Merski instrument, ki sem ga uporabila pri moji raziskavi je anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz 18 vprašanj. 15 vprašanj je zaprtega tipa, 3 vprašanja pa so odprtega tipa. Vprašalnik sem sestavila glede na predelano teorijo in glede na vprašanja, ki so me o tej temi zanimala in so se mi zdela zanimiva. Poudarek v anketnem vprašalniku pa je predvsem na reševanju konfliktov pred in po uvedbi mediacije ter kakšni so učinki mediacije.

Anketni vprašalnik sem oblikovala v spletni aplikaciji Moja anketa, preko katere je kasneje potekalo anketiranje. Za anketiranje preko spleta sem se odločila, ker sem mnenja, da je tak način anketiranja vzel anketiranim najmanj časa, poleg tega so lahko anketni vprašalnik izpolnili, kadar so želeli. Glavni razlog za to pa je, da bi tako število šolskih mediatorjev v tako kratkem času skoraj nemogoče anketirala osebno.

Anketni vprašalnik je v celoti priložen v prilogah diplomske naloge.

Anketirani so bili šolski mediatorji, ki so zaposleni na različnih osnovnih šolah po Sloveniji. Njihove kontaktne e-maile sem dobila na spletni strani Svetovalno–izobraževalnega centra MI, kjer so anketirani opravljali izobraževanje za šolske mediatorje.

Preden sem začela z anketiranjem, sem dala v vpogled anketni vprašalnik tudi g. Janiju Prgiću, ki je napisal priročnik Šolska in vrstniška mediacija. Poleg tega g. Prgić dela v šolstvu, je socialni delavec, usposobil se je za mediatorja in je vodja Svetovalno–izobraževalnega centra MI. G. Prgić ima na področju šolske in vrstniške mediacije veliko znanja in izkušenj.

7.3 POPULACIJA IN VZORČENJE

Moj vzorec pri raziskavi so bili šolski mediatorji, ki so hkrati tudi strokovni delavci na šolah po Sloveniji, v šolskem letu 2012/2013 in ki sem jih kontaktirala preko e-maila, ter so v času od 17.12.2012 do 16.01.2013 izpolnili anketni vprašalnik. To je neslučajnostni priročni vzorec.

Populacija so šolski mediatorji, ki so hkrati tudi strokovni delavci na različnih šolah po Sloveniji, v šolskem letu 2012/2013.

Preko e-maila sem kontaktirala 88 šolskih mediatorjev. Od tega mi je anketni vprašalnik izpolnilo 47 šolskih mediatorjev. Osip me ni presenetil, saj sem že v času anketiranja dobila povratne odgovore nekaterih mediatorjev. Pojasnili so, da so v času od izobraževanja za mediatorja do danes izgubili službo oz. so imeli pogodbo o zaposlitvi le za določen čas, nekaj mediatork je trenutno na porodniškem dopustu in nimajo stika s šolami, posledično pa niso na tekočem s procesom mediacije na le tej. Zagotovo je bil en od razlogov za osip tudi pomanjkanje časa in pa morda napačni kontaktni e-maili, ki so jih nadomestili z novimi.

7.4 ZBIRANJE PODATKOV

Podatke sem zbiral v času od 17.12.2012 do 16.01.2013 preko spletne ankete, oblikovane v spletni aplikaciji Moja anketa. Anketo so imeli možnost izpolniti šolski mediatorji, ki sem jih kontaktirala preko e-maila.

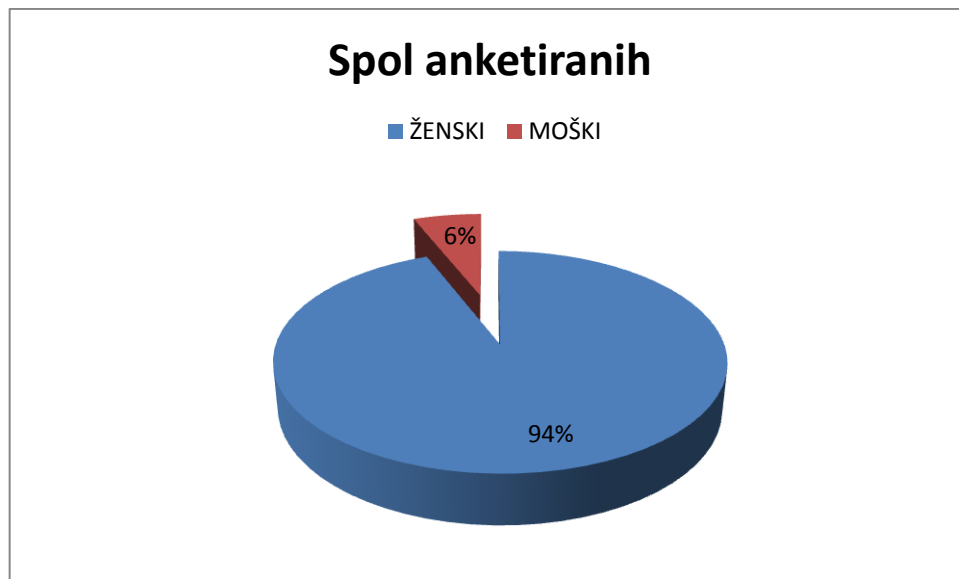
7.5 OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV

Podatke sem obdelala kvantitativno v spletni aplikaciji Moja anketa, s statističnim programom Sofa statistics in z Microsoft Office Exel-om. Nekaj podatkov sem obdelala tudi ročno.

Za preverjanje postavljenih hipotez sem izračunala HI- kvadrate in t- test. Poleg tega sem izračunala še aritmetično sredino in standardne odklone, ter naredila frekvenčne porazdelitve podatkov.

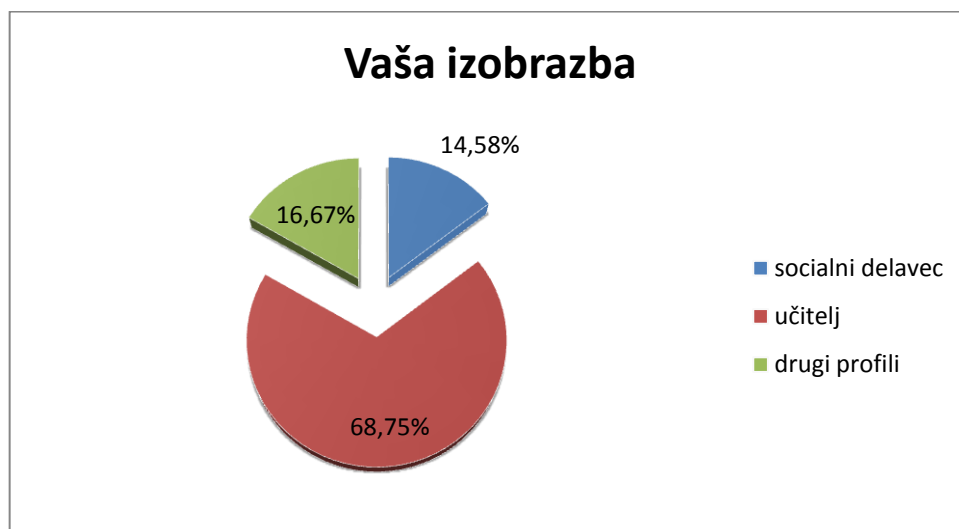
8 REZULTATI

Graf 8.1: Spol anketiranih.



94 % anketiranih je ženskega spola, 6 % anketiranih pa je moškega spola. Med anketiranimi močno prevladuje ženski spol.

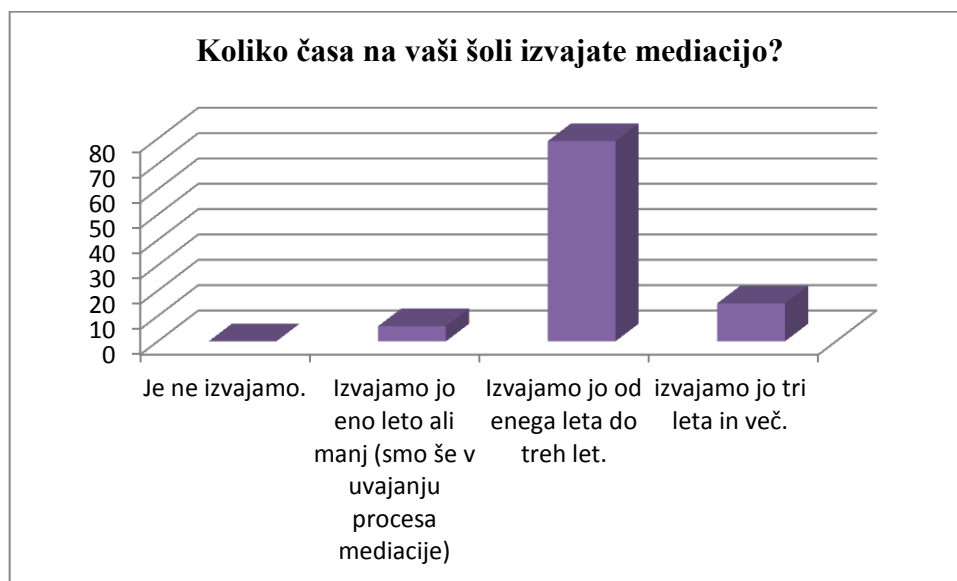
Graf 8.2: Izobrazba anketiranih.



Zgornji graf prikazuje, da je med anketiranimi največ učiteljev in sicer kar 69 % anketiranih, kar je pričakovan rezultat, saj je ta profil na šolah tudi na splošno najbolj prevladujoč. 17 % je

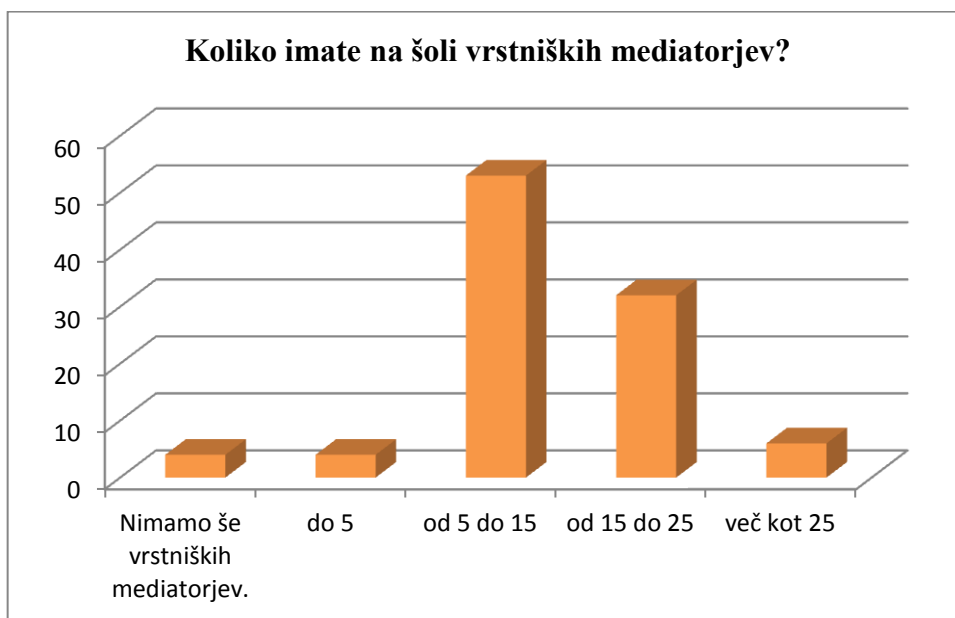
drugih profilov, kamor sem uvrstila psihologe, pedagoge, socialne pedagoge, sociologe in defektologe. 14 % anketiranih je po izobrazbi socialnih delavcev.

Graf 8.3: Čas izvajanja mediacije na šoli.



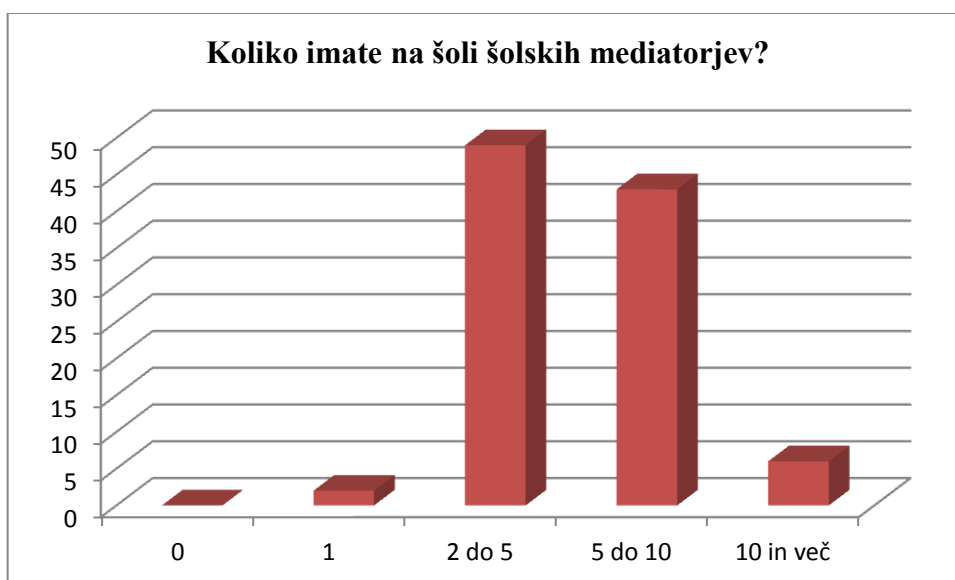
Na grafu 8.3 razberemo, da na vseh šolah, kjer so anketirani zaposleni, izvajajo mediacijo, saj nihče ni obkrožil odgovora, da je ne izvajajo. 6 % anketiranih se je opredelilo, da na njihovi šoli izvajajo mediacijo eno leto ali manj oz. so še v procesu uvajanja procesa mediacije na šoli. Po drugi strani je 15 % anketiranih odgovorilo, da izvajajo mediacijo na šoli tri leta ali več. Največ anketiranih in sicer 79 %, pa se je opredelilo, da izvajajo na šoli, kjer so zaposleni, mediacijo od enega do treh let. Mediacija je torej na večini šol, kjer so zaposleni anketirani, že vpeljana in proces ni več v uvajanju, saj je 94 % anketiranih odgovorilo, da na šoli izvajajo mediacijo več kot eno leto.

Graf 8.4: Število vrstniških mediatorjev na šoli.



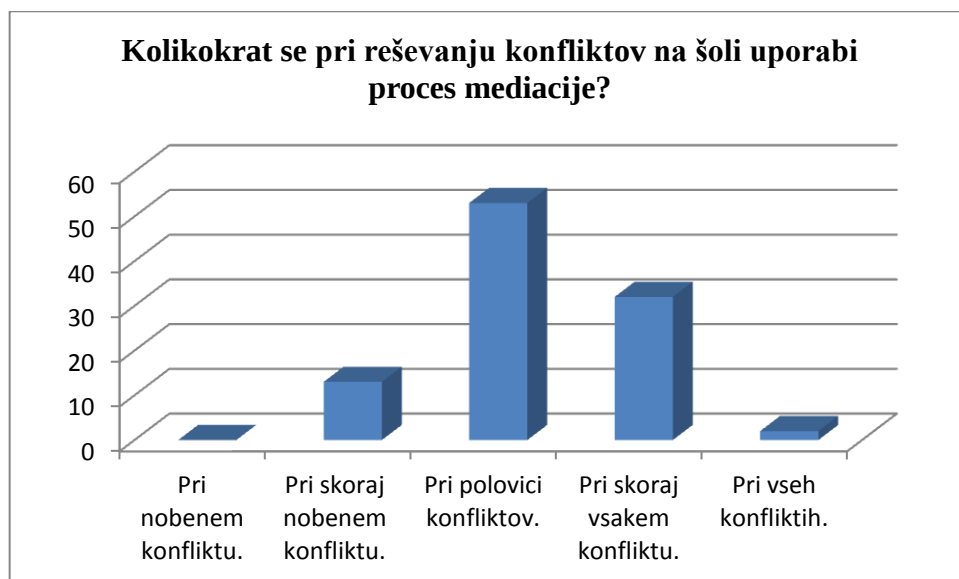
Na zgornjem grafu 8.4 izstopata dva odgovora in sicer odgovor, da imajo na šoli od 5 do 15 vrstniških mediatorjev, za kar se je opredelilo 53 % anketiranih, z 32 % pa mu sledi odgovor, da imajo na šoli od 15 do 25 vrstniških mediatorjev. 4 % anketiranih je obkrožilo, da na šoli še nimajo vrstniških mediatorjev, enak odstotek pa pravi, da imajo do 5 vrstniških mediatorjev. 6 % anketiranih se je opredelilo, da imajo na njihovih šolah že več kot 25 vrstniških mediatorjev.

Graf 8.5: Število šolskih mediatorjev na šoli.



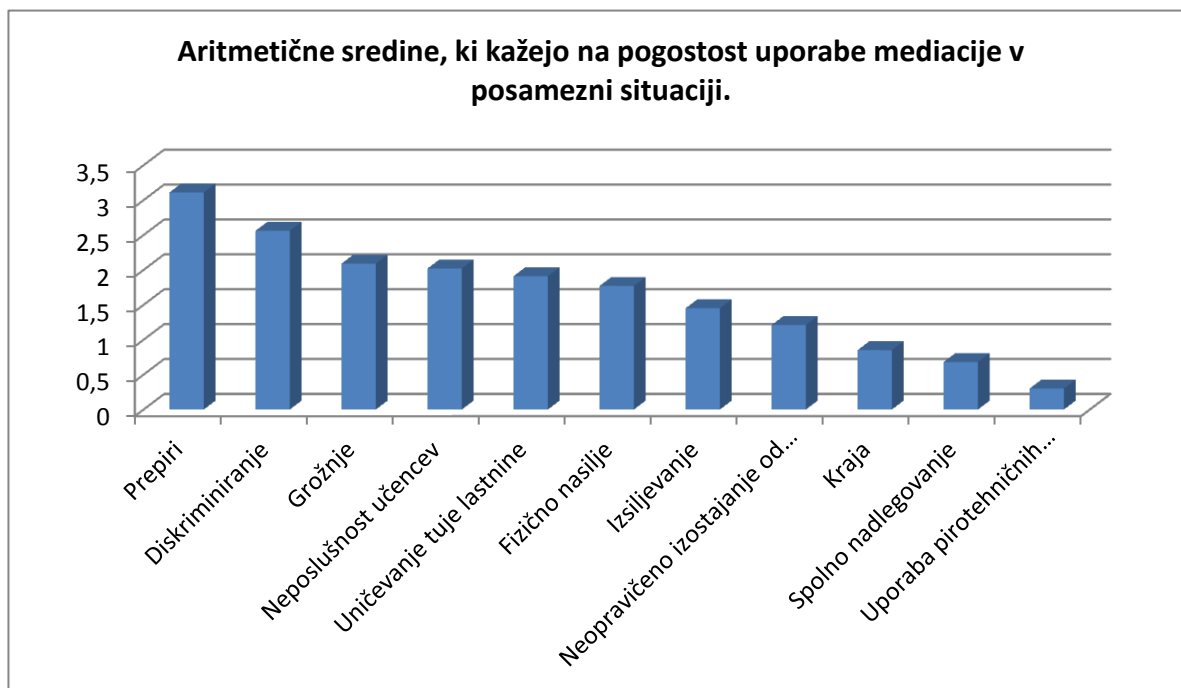
49 % anketiranih je odgovorilo, da imajo na šoli od dva do pet šolskih mediatorjev, nekoliko manj in sicer 43 % anketiranih pa je odgovorilo, da imajo od pet do deset šolskih mediatorjev. Omenjena odgovora na grafu 8.5 najbolj izstopata. V bistvu 92 % vseh anketiranih pravi, da imajo na šoli od 2 do 10 šolskih mediatorjev. 6 % anketiranih je odgovorilo, da imajo na šoli 10 in več šolskih mediatorjev, 2 % anketiranih pa se je navedlo, da imajo samo enega šolskega mediatorja na šoli. Na vseh šolah, kjer so anketirani zaposleni, imajo šolske mediatorje, saj ni nihče odgovoril, da nimajo šolskih mediatorjev. Ta rezultat je pričakovan, saj so vsi anketirani šolski mediatorji.

Graf 8.6: Kolikokrat se pri reševanju konfliktov na šoli uporabi proces mediacije?



Iz grafa 8.6 razberemo, da vsak anketirani pri svojem delu uporabi proces mediacije, saj se ni nihče opredelil, da mediacije ne uporabi pri nobenem konfliktu. Izstopa odgovor, da proces mediacije uporabijo na šoli pri polovici konfliktov. Za ta odgovor se je opredelilo 53 % vseh anketiranih. Temu odgovoru sledi odgovor, da proces mediacije na šoli uporabijo pri skoraj vsakemu konfliktu, za kar se je opredelilo 32 % anketiranih. 13 % anketiranih je obkrožilo, da mediacijo na šoli ne uporabijo pri skoraj nobenem konfliktu. 2 % vprašanih, pa se je opredelilo, da proces mediacije uporabijo pri reševanju vseh konfliktov. Izkaže se, da je mediacija en izmed uveljavljenih načinov reševanja konfliktov, saj 87 % šolskih mediatorjev trdi, da z mediacijo rešujejo polovico ali več kot polovico vseh konfliktov na šoli.

Graf 8.7: Aritmetične sredine, ki kažejo na pogostost uporabe mediacije v posamezni situaciji.



Največja aritmetična sredina in sicer 3,11 je pri situaciji prepiri, kar pomeni, da šolski mediatorji največkrat med danimi situacijami rešujejo z mediacijo prepire. Z aritmetično sredino 2,56 sledi diskriminiranje in nato grožnje (2,09). Šolski mediatorji redko uporabijo mediacijo pri kraji (aritmetična sredina je 0,85), še redkeje pa pri spolnem nadlegovanju, kjer je aritmetična sredina 0,68. Najredkeje uporabljajo mediacijo za razreševanje uporabe pirotehničnih sredstev na šoli in v njeni okolici. Fizično nasilje z aritmetično sredino 1,77, je ravno na sredini danih situacij.

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{k=1}^n (\bar{x} - x_k)^2 f_k}{N}}$$

V nadaljevanju sem po formuli izračunala standardne odklone pri vseh situacijah, saj sem želela izvedeti, kakšni so odkloni od dobljenih aritmetičnih sredin. Standardni odkloni namreč pokažejo, kako enotni so šolski mediatorji pri reševanju konfliktov z mediacijo v danih situacijah.

Tabela 2: Aritmetične sredine in standardni odkloni posameznih situacij, v kateri konflikt rešujejo z mediacijo.

SITUACIJA	ARITMETIČNA SREDINA	STANDARDNI ODKLON
Prepiri	3,11	0,79
Diskriminiranje	2,56	1,52
Grožnje	2,09	1,27
Neposlušnost učencev	2,02	1,09
Uničevanje tuje lastnine	1,91	1,17
Fizično nasilje	1,77	1,32
Izsiljevanje	1,45	1,28
Neopravičeno izostajanje od pouka	1,21	1,33
Kraja	0,85	0,96
Spolno nadlegovanje	0,68	1,15
Uporaba pirotehničnih sredstev	0,30	0,62

Največji standardni odklon (1,52) je pri situaciji diskriminiranje. To pomeni, da pri reševanju te situacije ne obstaja nek enoten stil, saj kljub temu, da je aritmetična sredina visoka, je glede na odklon še vedno kar nekaj takih, ki v tej situaciji redko ali pa nikoli ne uporabijo procesa mediacije.

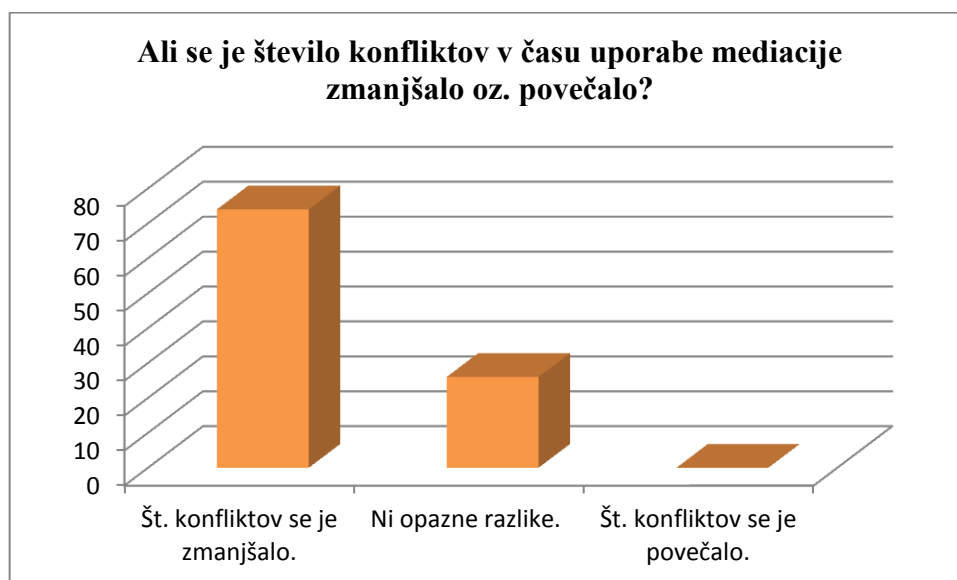
Tretji največji standardni odklon (1,32) je pri fizičnem nasilju. Pri tem je zanimivo, da je pri izračunih aritmetične sredine ta situacija ravno na polovici po pogostosti reševanja konfliktov z mediacijo. Standardni odklon pa pokaže, da med mediatorji o tem ni enotnega stila. Kar nekaj mediatorjev (12 anketiranih - *ta podatek razberem s pomočjo zbirnika podatkov, ki je priložen v prilogah*) te situacije nikoli ne rešuje z mediacijo, po drugi strani pa skoraj enako število mediatorjev (10 anketiranih) to situacijo pogosto rešuje z mediacijo. Anketirani šolski mediatorji so najbolj enotni pri uporabi pirotehničnih sredstev na šoli in v njeni okolici. Pri tej situaciji je standardni odklon najmanjši (0,62). Iz tega ugotovimo, da mediatorji najredkeje uporabijo mediacijo za reševanje uporabe pirotehničnih sredstev na šoli in v njeni okolici in tako meni velika večina vseh anketiranih. Kar 45 mediatorjev trdi, da mediacijo v tej situaciji ne uporabijo nikoli ali pa zgolj redko.

Dokaj enotni so anketirani tudi pri kraji, kjer je standardni odklon 0,96, po čemer lahko sklepamo, da imajo anketirani dokaj enoten stil za reševanje te situacije z mediacijo. Torej, če aritmetično sredino te situacije, ki je prav tako majhna, povežemo z nizkim standardnim

odklonom, ugotovimo, da večji del mediatorjev za reševanje danega konflikta redko uporabijo mediacijo.

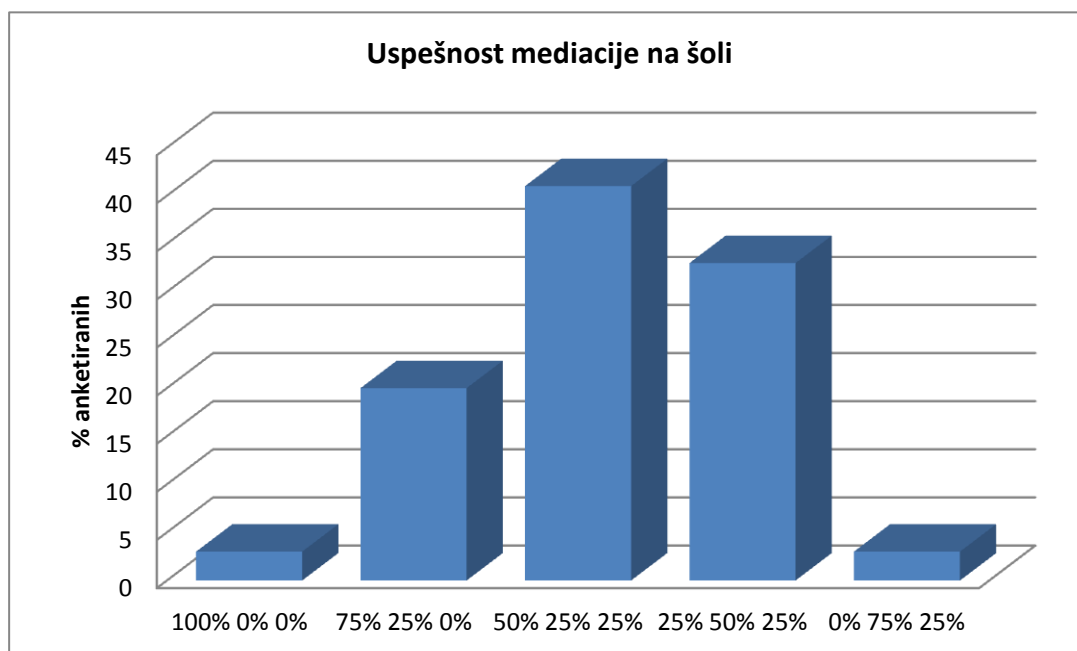
Tretji najmanjši standardni odklon je pri situaciji prepiri. Rezultat kaže na to, da so anketirani tudi pri tej situaciji dokaj enotni. Rečemo lahko, da med anketiranimi prevladuje stil, da pogosto ali vedno rešujejo prepire z mediacijo, na kar pa kaže največja aritmetična sredina (3,11).

Graf 8.8: Število konfliktov v času uporabe mediacije.



Zgornji graf 8.8 prikazuje, da se je večina anketiranih opredelila, da se je število konfliktov v času uporabe mediacije zmanjšalo. Za ta odgovor se je opredelilo 74 % vseh anketiranih. 26 % anketiranih se je opredelilo, da se število konfliktov z uporabo mediacije ni spremenilo, torej ni opazne razlike. Nihče od anketiranih se ni opredelil za odgovor, da se je število konfliktov z uporabo mediacije povečalo.

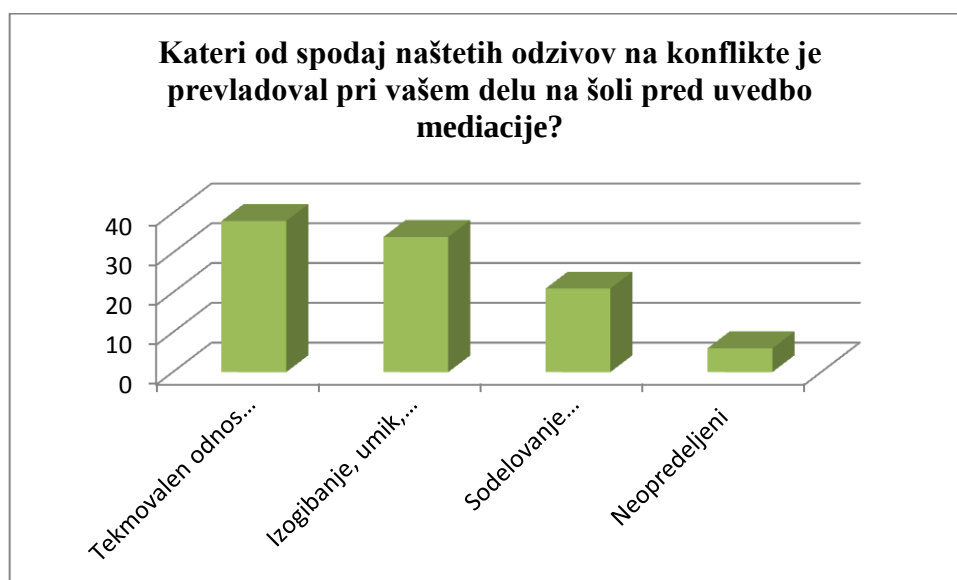
Graf 8.9: Uspešnost mediacije na šoli.



Pri analiziranju zgornjih rezultatov 8 anketiranih nisem upoštevala, saj niso pravilno označili odstotke, ki kažejo na uspešnost mediacije na njihovi šoli (seštevek % ni znašal 100%, tako kot je zahtevalo vprašanje), zato zgornji graf prikazuje rezultate 39 anketiranih.

Razberemo lahko, da kar 64 % anketiranih meni, da na šoli z mediacijo dokončno rešijo vsaj 50 % konfliktov. 3 % anketiranih meni, da z mediacijo rešijo dokončno 100 % vseh konfliktov. 23 % anketiranih pa navaja, da na šoli vse konflikte z mediacijo rešijo vsaj začasno oz. da ni nobenega konflikta, ki bi se kljub mediaciji še vedno nadaljeval in da udeleženca ne bi uspela skleniti dogovora. 3 % anketiranih se je opredelilo, da z mediacijo dokončno ne rešijo nobenega konflikta. Tu si lahko postavimo vprašanje, čemu tak rezultat? Možno je, da je anketirani preveč kritičen do svojega dela in dela drugih mediatorjev na šoli, kjer je zaposlen, ali pa dejansko na njihovi šoli proces mediacije ni dovolj uspešen. Glede na dobljene rezultate se vidi, da šolski mediatorji dokaj visoko ocenjujejo uspešnost mediacije na njihovih šolah.

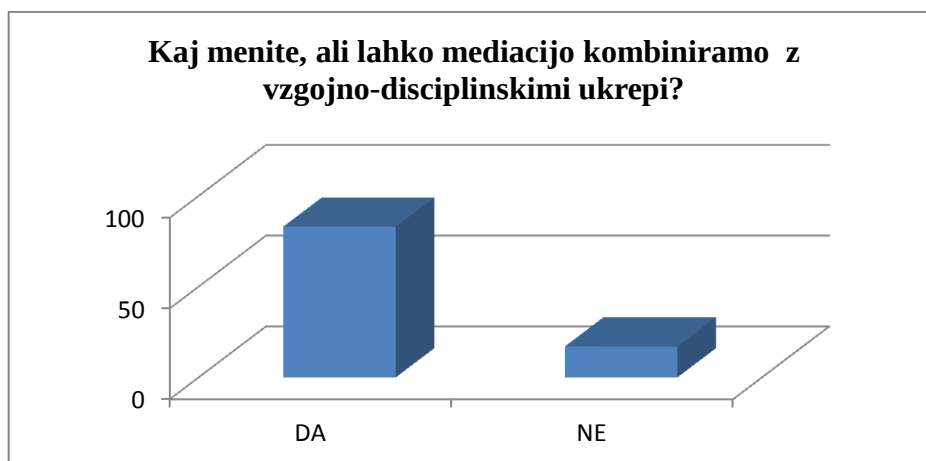
Graf 8.10: Odziv na konflikt, ki je prevladoval pred uvedbo mediacije.



38 % anketiranih se je opredelilo, da je pri njihovem delu na šoli prevladoval tekmovalen odnos »zmagam–zgubiš«. S 34 % odgovorov sledi odziv izogibanje, umik in prilagajanje. 21 % anketiranih pa se je opredelilo, da je tudi pred uvedbo mediacije prevladoval odziv sodelovanje »zmagam–zmagaš«. 6 % anketiranih je bilo neopredeljenih.

Izkazalo se je torej, da se nihče od teh 6 % anketiranih ni znal opredeliti. En je tako navedel, da je pred mediacijo šlo predvsem za pogovor, drugi je navedel, da so prevladovali vsi zgoraj našteti odzivi, tretji pa, da se pri tem vprašanju težko opredeli. Ugotovimo, da so v večji meri, pred uvedbo mediacije prevladovali drugi odzivi na konflikt in ne sodelovanje.

Graf 8.11: Mnenje o tem, ali lahko mediacijo kombiniramo z vzgojno–disciplinskimi ukrepi.



Večina in sicer 83 % vseh anketiranih meni, da lahko mediacijo kombiniramo z vzgojno-disciplinskimi ukrepi. To kaže graf 8.11. Samo 17 % anketiranih je mnenja, da mediacije in vzgojno-disciplinskih ukrepov ne moremo kombinirati.

Odgovor na vprašanje, kaj menite ali lahko mediacijo kombiniramo z vzgojno-disciplinskimi ukrepi, so imeli anketirani priložnost utemeljiti. Najpomembnejše in izstopajoče, dele razlogov, ki so jih anketirani navedli, navajam v nadaljevanju dobesečno (nekateri odgovori so se ponavljali, zato sem od le teh izpostavila samo enega).

Najprej navajam trditve, zakaj lahko mediacijo kombiniramo z vzgojno-disciplinskimi ukrepi, saj so le te prevladovala:

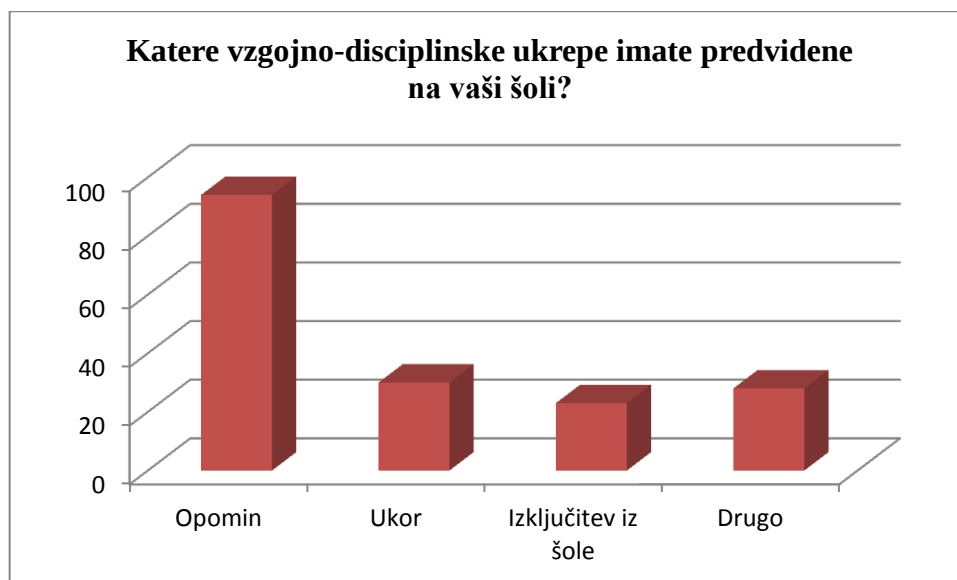
- »...če se obe sprti strani odločita za to vrsto rešitve...«,
- »...če je včasih prekršek prevelik in je potrebno izvesti še kak disciplinski ukrep...«,
- »...če mediacija ni uspešna in se konflikt nadaljuje, se ukrepa z drugimi vzgojno-disciplinskimi ukrepi...«,
- »...v primeru fizičnega nasilja, poškodovanja inventarja itd. je potrebno izreči ukrep. Za ugotovitev vzroka pa se nato uporabi mediacijo...«,
- »...mnoge situacije v šoli zahtevajo neposredno ukrepanje in ne mediacije kot prve možnosti reševanja problema npr.(zloraba drog, spolno ali hudo drugo nasilje, grožnje z orožjem...)...«,
- »...kombinira se lahko, saj je potrebno uporabiti vse možne vire za preprečevanje konfliktov...«,
- »...ker je pri reševanju konfliktov potrebno oboje...«,
- »...mediacija je kot podpora pri reševanju konfliktov...«,
- »...Z mediacijo rešimo spor in s tem preprečimo nadaljnje negativno vedenje in posledično izrekanje disciplinskih ukrepov...«,
- »Disciplinski ukrep je posledica neupoštevanja pravil, nasilja, uničevanja lastnine itd. Kadar je ob tem prisoten konflikt, lahko vzporedno poteka tudi mediacija, ki pa ni odgovor na nasilje oz. neupoštevanje pravil, pač pa rešuje problem v odnosih oz. konflikt...«.

- »...z mediacijo se zmanjša število vzgojnih ukrepov...«,
- »Za kršitve pravil obstajajo vzgojni ukrepi, ki se dodelijo glede na kršitve. Z mediacijo se poskuša preprečiti nadaljnje kršitve.«,
- »Po disciplinskem ukrepu lahko žrtev in storilca napotimo na mediacijo.«,

Po drugi strani pa navajam dve najbolj nazorni pojasnili, ki sta ju navedla anketirana, zakaj vzgojno-disciplinskih ukrepov ne moremo kombinirati z mediacijo:

- »...ker potem mediacija izgubi pomen...«,
- »Mediacija je del vzgojnega načrta šole, vendar ne sme postati "prisilno sredstvo", ker je prostovoljna«.

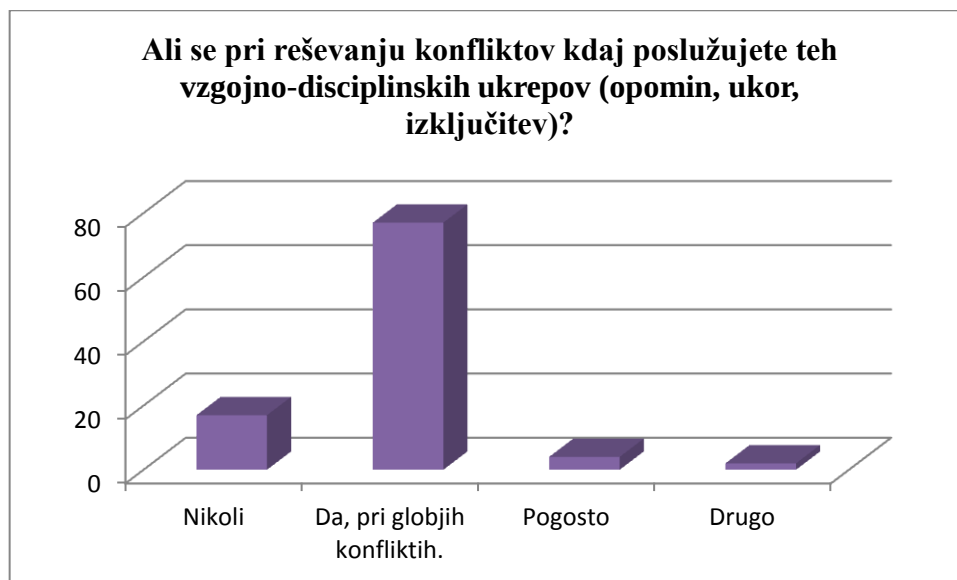
Graf 8.12: Predvideni vzgojno-disciplinski ukrepi na posamezni šoli.



Pri odgovoru na vprašanje, ki ga prikazuje zgornji graf 8.12, je bilo možnih več odgovorov, saj lahko na posamezni šoli pri konfliktu uporabijo več vzgojno-disciplinskih ukrepov. Po mnenju 94 % vseh anketiranih prevladuje predviden vzgojno-disciplinski ukrep opomin. 30 % anketiranih pravi, da imajo na šoli, kjer so zaposleni, predviden disciplinski ukrep ukor. 23 % anketiranih trdi, da imajo na šoli predvideno izključitev iz šole. 28 % anketiranih je označilo tudi vprašanje drugo, kjer so najpogosteje navedli razgovor s starši, premestitev v drug oddelek, druge alternativne ukrepe (kot so čiščenje in priprava referatov ter drugo družbeno

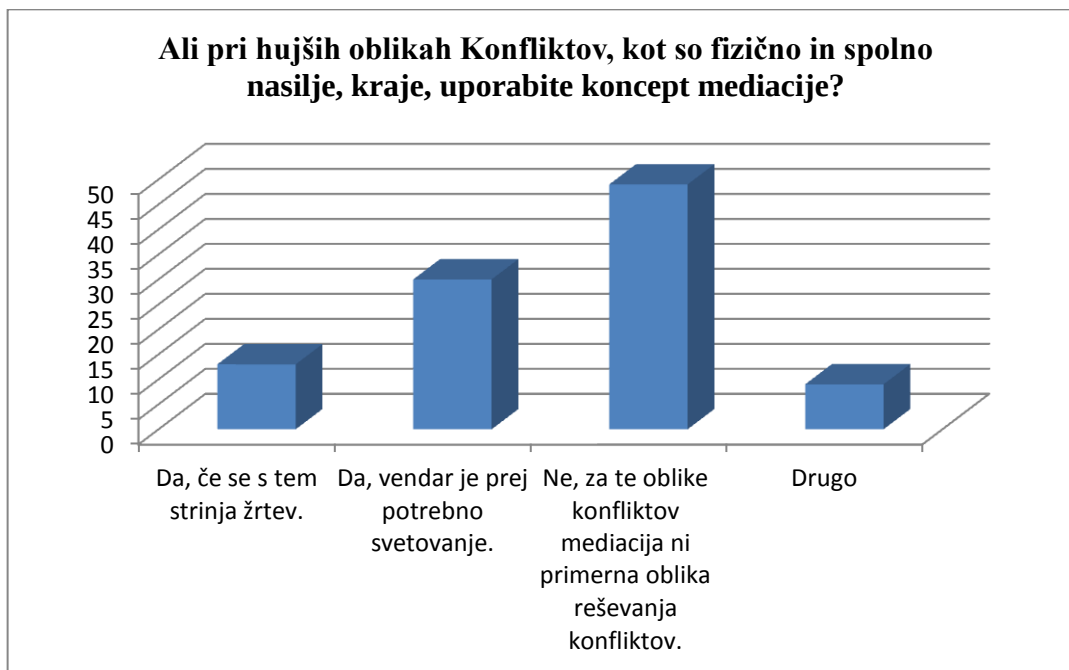
koristno delo), restitucijo in zapis v zvezek. Preseneti dokaj visok odstotek pri izključitvah iz šole.

Graf 8.13: Posluževanje vzgojno-disciplinskih ukrepov pri reševanju konfliktov na posamezni šoli.



Na zgornjem grafu 8.13 s 77 % pričakovano prevladuje odgovor, da se pri reševanju konfliktov poslužujejo disciplinskih ukrepov in sicer pri globljih konfliktih, kot so fizično ali spolno nasilje in podobno. 17 % anketiranih pravi, da se pri reševanju konfliktov na šoli nikoli ne poslužujejo disciplinskih ukrepov. 4 % anketiranih, se je opredelilo, da se pri svojem delu na šoli pogosto poslužujejo disciplinskih ukrepov. 2 % anketiranih pa je obkrožilo možni odgovor drugo in navedlo, da se poslužujejo vzgojno-disciplinskih ukrepov, ki jih individualizirajo za posameznika.

Graf 8.14: Uporaba koncepta mediacije pri hujših oblikah nasilja, kot so fizično in spolno nasilje, ter kraje.



Zgornji graf 8.14 prikazuje, da največ anketiranih in sicer 49 % trdi, da pri hujših oblikah konfliktov ne uporabljajo procesa mediacije, ker za te oblike mediacija ni primerna oblika reševanja konfliktov. Sledi odgovor da, vendar je prej potrebno sodelovanje. Za ta odgovor se je opredelilo 30 % anketiranih. Temu odgovoru sledi odgovor, da, če se s tem strinja »žrtev«, za katerega se je opredelilo 13 % anketiranih. 43 % anketiranih se torej opredeli, da proces mediacije uporabljajo tudi pri hujših oblikah nasilja (fizično nasilje, spolno nasilje, kraje). 9 % vprašanih pa je obkrožilo odgovor drugo, kjer je 6 % anketiranih navedlo, da takih primerov na šoli še niso imeli, 2 % jih je navedlo, da uporabijo proces mediacije po drugih ukrepih na željo vpletenih, 2 % anketiranih pa je navedlo, da mediacijske tehnike uporabijo pri vodenju razgovora (neformalna mediacija, če se s tem strinjata žrtev, kot tudi žrtev), vendar pa tovrstni konflikti zahtevajo tudi druge oblike obravnave (posvet s starši in šolsko svetovalno službo).

Tabela 3: Prikaz odgovorov anketiranih na vprašanje, kdaj je bil posamezen odnos med učenci boljši – pred ali po uvedbi mediacije?

	Pred uvedbo mediacije.	Po uvedbi mediacije.	Ni opazne razlike.
Medsebojno spoštovanje med učenci.	0	41	6
Sprejemanje med učenci.	0	39	8
Strpnost med učenci.	0	43	4
Disciplina med poukom.	0	17	30
Zanimanje učencev drug za drugega.	0	36	11
Medsebojna pomoč učencev.	3	34	10
Odgovornost učencev.	1	28	18
Upoštevanje šolskega reda.	2	25	20

N=47

Zgornja tabela prikazuje, da 30 anketiranih (64 %) pri disciplini med poukom ne opazi razlike pred in po uvedbi mediacije. Večina situacij se je po uvedbi mediacije vidno izboljšala. Pri tem najbolj izstopa strpnost med učenci, za katero se je opredelilo kar 43 anketiranih (91 %).

Izračunala sem še povprečno vrednost po formuli:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{41 + 39 + 43 + 17 + 36 + 31 + 27 + 23}{8} = \frac{257}{8} = 31,125.$$

Izkaže se, da je najmanj sprememb po uvedbi mediacije z disciplino med poukom, najbolj pa se je izboljšala strpnost med učenci, sledi medsebojno spoštovanje, sprejemanje med učenci, zanimanje učencev drug za drugega, medsebojna pomoč učencev, odgovornost učencev, upoštevanje šolskega reda in na koncu disciplina med poukom. To se lepo vidi v tabeli 4.

Tabela 4: Odnosi med učenci.

Situacija	Izboljšanje
Strpnost med učenci.	43
Medsebojno spoštovanje med učenci.	41
Sprejemanje med učenci.	39
Zanimanje učencev drug za drugega.	36
Medsebojna pomoč učencev.	31
Odgovornost učencev.	27
Upoštevanje šolskega reda.	23
Disciplina med poukom.	17

N = 47

Vse situacije, ki so nad izračunano povprečno vrednostjo 31,125 (povprečna vrednost je označena v zgornji tabeli s črto), kažejo na izboljšanje odnosov, saj so pod povprečno vrednostjo le medsebojna pomoč učencev, odgovornost učencev, upoštevanje šolskega reda in disciplina med poukom. Te situacije imajo poudarek na redu in disciplini in ne toliko na odnosu med učenci.

Odgovori na 15. vprašanje so »pokazali« **pozitivne učinke mediacije**, ki so se pojavili v času izvajanja mediacije na šolah. Vprašanje je bilo odprtega tipa. Odgovore sem združila in izpostavila najbolj pogoste in izstopajoče ugotovitve. En izmed anketiranih ni navedel nobenega pozitivnega učinka. Največ, 15 anketiranih, je izpostavilo, da se je z izvajanjem mediacije izboljšala komunikacija, med učenci poteka dialog, znajo se sami pogovoriti. 4 anketirani so v povezavi s komunikacijo izpostavili, da se v času izvajanja mediacije, učenci veliko bolj poslušajo med seboj. 14 anketiranih je navedlo, da so se med učenci v tem času izboljšali odnosi, med seboj bolj sodelujejo in so drug do drugega strpnejši. 7 jih je navedlo, da so učenci bolj odgovorni, da znajo odgovornost sprejemati. Izpostavljena je bila tudi usmerjenost v iskanje rešitev (6 anketiranih) in pa konstruktivno reševanje konfliktov (prav

tako 6 anketiranih). 2 anketirana sta izpostavila, da je v času izvajanja mediacije boljša povezanost razreda, nekaj pa jih je izpostavilo boljšo klimo v razredih in na šoli. Zanimiva je bila izjava enega izmed anketiranih, ki je navedel: »Stranje se je spremenilo v toliko, da nam zmanjkuje primerov za mediacijo«.

Pri 16. vprašanju so anketirani nanizali **ovire pri izvajanju mediacije**. Vprašanje je bilo odprtega tipa. 12 anketiranih je odgovorilo, da se pri izvajanju mediacije ne srečujejo z nobenimi ovirami. Vsi ostali pa so navedli določene ovire, nekateri so jih navedli več. Največkrat in sicer kar 20 krat je bilo poudarjeno, da jim kot mediatorjem primanjkuje časa, saj imajo poleg mediacije še druge obveznosti na šoli. 8 anketiranih je opozorilo, da je velika ovira to, da del strokovnih delavcev na šoli ni naklonjen mediaciji. 6 anketiranih je navedlo kot oviro prostorsko stisko. 2 anketirana sta izpostavila pomanjkanje finančnih sredstev. Prav tako pa sta dva anketirana navedla, da njima, kot mediatorjema največjo oviro predstavlja to, da udeleženci odklanjajo mediacijo. En anketiran je navedel, da se srečuje z oviro, da učenci ne jemljejo resno mediacije.

8.1 TESTIRANJE HIPOTEZ

H1: Število šolskih mediatorjev vpliva na število vrstniških mediatorjev na posamezni šoli.

H0: Število šolskih mediatorjev ne vpliva na število vrstniških mediatorjev na posamezni šoli.

Za testiranje hipoteze sem izračunala χ^2 - test.

Tabela 5: Šolski in vrstniški mediatorji

		3) Koliko Imate Na Šoli Šolskih Mediatorjev?					
		Do 5		5 in več		TOTAL	
		Obs	%	Obs	%	Obs	%
2) Koliko Imate Na Šoli Vrstniških Mediatorjev?	Do 15	22	14.8	7	14.2	29	29.0
	15 in več	2	9.2	16	8.8	18	18.0
	TOTAL	24	24.0	23	23.0	47	47.0

Več kot imajo na šoli šolskih mediatorjev, več imajo vrstniških mediatorjev. To je statistično značilno (izračunana vrednost $\chi^2 = 18,635$, pri eni stopinji prostosti (df = 1), $p < 0,001$). Tabelirana vrednost χ^2 je pri 5% tveganju 3,841. Ničelno hipotezo ovržemo pri 5% tveganju in trdimo, da število šolskih mediatorjev vpliva na število vrstniških mediatorjev na posamezni šoli. Postavljeno hipotezo potrdimo.

H2: Število šolskih mediatorjev na šoli vpliva na to, kolikokrat pri reševanju konfliktov uporabijo mediacijo.

H0: Število šolskih mediatorjev na šoli ne vpliva na to, kolikokrat pri reševanju konfliktov uporabijo mediacijo.

Tudi za testiranje hipoteze H2 sem izračunala χ^2 - test.

Tabela 6: Reševanje konfliktov v povezavi s šolskimi mediatorji.

		4) Kolikokrat Pri Reševanju Konfliktov Na Šoli Uporabite Proces Mediacije?					
		Pri polovici konfliktov ali manj		Več kot pri polovici konfliktov		TOTAL	
		Obs	%	Obs	%	Obs	%
3) Koliko Imate Na Šoli Šolskih Mediatorjev?	Do 5	17	15.8	7	8.2	24	24.0
	5 in več	14	15.2	9	7.8	23	23.0
	TOTAL	31	31.0	16	16.0	47	47.0

Kolikokrat pri reševanju konfliktov na šoli uporabijo proces mediacije ni odvisno od števila šolskih mediatorjev, pač pa na to vplivajo drugi dejavniki, saj izračun ni statistično značilen (Izračunana vrednost $\chi^2 = 0,519$, pri eni stopinji prostosti (df = 1), $p = 0,471$). Tabelirana vrednost χ^2 pri 5 % tveganju = 3,841 . Pri 5 % tveganju ne moremo trditi, da število šolskih mediatorjev na šoli vpliva na to, kolikokrat pri reševanju konfliktov uporabijo mediacijo. Postavljeno hipotezo ovržemo in potrdimo ničelno hipotezo.

H3: Izobrazba vpliva na prevladujoč odziv na konflikte pred uvedbo mediacije.

H0: Izobrazba ne vpliva na prevladujoč odziv na konflikte pred uvedbo mediacije.

Za testiranje hipoteze H3 sem izračunala χ^2 - test.

Tabela 7: Vpliv izobrazbe na odziv na konflikte, ki je prevladoval pred uvedbo mediacije.

		8) Kateri Od Spodaj Našteti Odzivov Na Konflikte Je Prevladoval Pri Vašem Delu Na Šoli Pred Uvedbo Mediacije?					
		Tekmovalen odnos »zmagam – zmagaš«		Drugo		TOTAL	
		Obs	%	Obs	%	Obs	%
17) Vaša Izobrazba	Socialni delavec	6	2.7	1	4.3	7	7.0
	Drug profil	2	3.1	6	4.9	8	8.0
	Učitelj	10	12.3	22	19.7	32	32.0
	TOTAL	18	18.0	29	29.0	47	47.0

Izračunana vrednost χ^2 pri dveh stopinjah prostosti ($df = 2$) je 7,931, $p = 0,019$. Tabelirana vrednost χ^2 pri 5 % tveganju pa znaša 7,815 . Pri 5 % tveganju ne moremo trditi, da izobrazba vpliva na prevladujoč odziv na konflikte pred uvedbo mediacije. Postavljeno hipotezo ovržemo in potrdimo ničelno hipotezo.

H4: Med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju kraje in med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju preprirov obstajajo razlike.

H0: Med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju kraje in med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju preprirov ni razlike.

Za testiranje hipoteze H5 sem naredila t- test.

Tabela 8: Razlike med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju kraje in med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju prepirov.

Group	N	Mean	Standard Deviation	Min	Max
5) Kraja. (Ali V Dani Situaciji Rešujete Konflikt Z Mediacijo? Kako Pogosto? (Pri Dani Situaciji Označite Pogostost Uporabe))	47	1.851	0.978	1.0	4.0
5) Prepiri. (Ali V Dani Situaciji Rešujete Konflikt Z Mediacijo? Kako Pogosto? (Pri Dani Situaciji Označite Pogostost Uporabe))	47	4.106	0.729	1.0	5.0

Pri reševanju prepirov šolski mediatorji pogosteje uporabijo proces mediacije, kot pri reševanju kraje. Razlika je statistično značilna ($p < 0.001$, izračunana vrednost $t = -12,818$ pri 46 stopinjah prostosti ($df = 46$), tabelirana vrednost $t = 2,0129$). Tako lahko postavljeno hipotezo potrdimo in trdimo, da obstajajo razlike med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju kraje in med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju prepirov.

9 RAZPRAVA

Raziskava, v kateri so med anketiranimi šolskimi mediatorji prevladovala ženske, po izobrazbi večinoma učiteljice, je pokazala, da na večini šol, kjer so zaposleni anketirani, izvajajo mediacijo od enega do treh let. Rezultat ne preseneča, saj se v Sloveniji mediacija izvaja šele nekaj let in predstavlja nov in inovativen način reševanja konfliktov (Prgić 2010: 40). Kljub temu, da se omenjeni proces na šolah izvaja le nekaj let, je mediacija en izmed uveljavljenih načinov reševanja konfliktov na šolah, kjer so anketirani zaposleni, saj na večini šol z mediacijo rešujejo polovico ali več kot polovico vseh konfliktov na šoli. Na to vpliva več dejavnikov, zagotovo pa ni bistven dejavnik pogostega reševanja konfliktov z mediacijo število šolskih mediatorjev, kar je potrdila raziskava, vseeno pa imajo le ti pomembno vlogo pri izvajanju mediacije. Večina šolskih mediatorjev ocenjuje, da imajo na šoli od 5 do 15 vrstniških mediatorjev in nekoliko manj, torej od 2 do 10 šolskih mediatorjev. Nekoliko me je presenetil podatek, da imajo na nekaterih šolah več kot 25 šolskih mediatorjev, saj je tako število mediatorjev že težko usklajevati in z njimi uspešno sodelovati.

Pri usklajevanju vrstniških mediatorjev ima/jo predvsem koordinator/ji pomembno in zahtevno vlogo, saj predstavlja/jo osrednjo vlogo pri širjenju, uvajanju, vzpostavljanju šolske in vrstniške mediacije v šoli (Prgić 2010: 98-101). Organizacija vrstniških mediatorjev je morda nekoliko lažja, če imajo na šoli več koordinatorjev. Poleg tega pa je zaradi narave in obsežnosti dela že samo po sebi priporočljivo, če na šoli deluje v timu koordinatorjev več šolskih strokovnih delavcev, saj je učinkovitost šolske/vrstniške mediacije veliko večja, če v njej sodeluje večina učiteljev (oz. zaposlenih) (prav tam: 102).

Z mediacijo na šolah najpogosteje rešujejo prepire, najredkeje pa mediacijo uporabijo v primerih uporabe pirotehničnih sredstev in spolnega nadlegovanja. Na četrtem mestu od enajstih po pogostosti uporabe mediacije, je situacija neposlušnost učencev. Ta rezultat me nekoliko preseneti. Namreč, če je mediator ustrezno usposobljen, potem bi odgovoril, da mediacije ne uporablja v primeru neposlušnosti učencev, saj mediacija ni disciplinski razgovor, ampak je namenjena reševanju medosebnih konfliktov in učenju učencev konstruktivnega reševanja konfliktov, razvijanju komunikacijskih veščin itd.

Anketirani šolski mediatorji ugotavljajo, da se je število konfliktov po uvedbi mediacije zmanjšalo, kar lahko označujemo kot eno izmed prednosti mediacije. Prednost mediacije je tudi izboljšanje odnosov med učenci. Raziskava pa kaže, da se po uvedbi mediacije najbolj izboljša medsebojno spoštovanje med učenci, sledi sprejemanje med učenci in strpnost med učenci. Drugi pozitivni učinki, ki jih še navajajo šolski mediatorji so boljša komunikacija, večja odgovornost učencev, večja povezanost med učenci in sprejemanje odgovornosti in usmerjenost v rešitev ter konstruktivno reševanje konfliktov.

Različni avtorji na tem mestu navajajo najpogostejše prednosti tega procesa, ki pa so večinoma enaki pozitivnim učinkom mediacije, kot jih je »pokazala« raziskava. To so zmanjšanje nasilja v šoli, izboljšanje šolske klime, zmanjšanje vzgojnih ukrepov, izboljšanje samopodobe pri učencih mediatorjih, učenci pa znajo tudi prevzemati več odgovornosti. Največji pomen mediacije in s tem največja prednost pa je v tem, da prenaša odgovornost za reševanje konfliktov, problemov, na učence same, če so le ti sposobni rešiti svoj problem. (prav tam: 96).

Šolski mediatorji pri svojem delu naletijo tudi na določene ovire. Predvsem gre za to, da jim pogosto za izvajanje procesa primanjkuje časa. Ena izmed ovir je tudi prostorska stiska, saj pogosto na šolah izvajajo mediacijo kar v prostorih svetovalne službe in za to nimajo posebej

urejenih prostorov. Ovira je zagotovo tudi finančna stiska. Šolski mediatorji pa še posebej poudarjajo, da je velika ovira pri izvajanju procesa, da del strokovnih delavcev na šoli ni naklonjen mediaciji.

Kljub vsem oviram, na katere šolski mediatorji naletijo pri svojem delu, dokaj visoko ocenjujejo uspešnost mediacije na njihovih šolah, saj kar 64 % anketiranih meni, da na šoli z mediacijo dokončno rešijo vsaj 50 % konfliktov.

Avtorji pa v svojih delih med drugim ugotavljajo, da se kar 90% šolskih oz. vrstniških mediacij konča z dogovorom, ki je zadovoljujoč in sprejemljiv za vse udeležence v sporu (Prgić 2010: 46).

Raziskovala sem tudi prevladujočo vrsto odziva, ki je prevladoval na šoli pred uvedbo mediacije. Ugotovimo, da so v večji meri pred uvedbo mediacije prevladovali drugi odzivi na konflikt (najbolj je prevladoval tekmovalen odnos »zmagam – zmagaš«) in ne sodelovanje. Glede na to, da je na večini šol, kjer so anketirani zaposleni, prevladoval tekmovalen odnos do reševanja konfliktov, naj omenim, da gre pri tem odnosu predvsem za to, da je v primeru zmage ene strani, to jalova zmaga, saj je ta stran, ki zmaga, še vedno odvisna od reakcij druge strani. Zato ima konstruktivno reševanje konflikta (npr. pri mediaciji) veliko prednosti pred tekmovalnim, saj le ta, kot rečeno pušča za seboj užaljene poražence in jalove zmagovalce. Za razliko od tekmovalnega odnosa, pri sodelovanju vsaka stran dobi tisto, kar želi in se obe strani počutita kot zmagovalca (prav tam: 26–28). Pričakovala sem, da je vsaj pri socialnih delavcih pred uvedbo mediacije prevladoval odziv sodelovanja, a je preverjanje hipoteze pokazalo, da ne moremo trditi, da izobrazba vpliva na prevladujoč odziv na konflikte pred uvedbo mediacije.

Zanimivo pa je bilo raziskati tudi vidik, kako gledajo anketirani na kombiniranje vzgojno-disciplinskih ukrepov z mediacijo. Pričakovano se jih je večina opredelila, da vzgojno-disciplinske ukrepe kombinirajo z mediacijo. Vzgojno-disciplinskih ukrepov se poslužujejo predvsem pri reševanju globljih konfliktov, kot so fizično ali spolno nasilje ipd. V takih situacijah najpogosteje uporabijo vzgojno-disciplinski ukrep opomin. Na večini šol, kjer je mediacija dobro vzpostavljena, kombinirajo vzgojno-disciplinske ukrepe in mediacijo na način, da je prvi korak zmeraj napotitev na mediacijo, razen v primerih, ko gre za hude kršitve, kot so spolno nasilje, grožnje z orožjem, ipd. Za kakšen pristop se bodo odločili pa je konec koncev v rokah šolskih strokovnih delavcev. Pomembno je, da je strokovni delavec do

učenca iskren. Če le ta ve že v naprej, da bo dobil vzgojni ukrep, potem je bolje, da ga izreče preden ga napoti na mediacijo. Moramo pa se zavedati tudi, da »mediacija in disciplinski ukrepi služijo dvema različnima ciljema. Mediacija v prvi vrsti služi učencem in njihovi vzgoji, medtem ko disciplinski pristop večinoma zastopa interese inštitucije« (Prgić 2010: 108-109).

Glede na to, da sem anketirala šolske mediatorje, ki so se izobraževali na Svetovalno-izobraževalnem centru MI, celotne raziskave ne morem posplošiti na vse šole v Sloveniji, ki izvajajo proces šolske in vrstniške mediacije, saj lahko tovrstno izobraževanje poteka tudi pri drugih organizacijah, društvih ipd., vendar na drugačen način. Rezultati bi se lahko nekoliko razlikovali predvsem pri vprašanjih, ki se tičejo vrstniške mediacije, saj ni rečeno, da so na vseh šolah po Sloveniji uvedli tudi vrstniško mediacijo, medtem ko mediacijo vseeno izvajajo. Morda bi lahko še več relevantnih podatkov dobila z eno od oblik kvalitativne raziskave.

10 SKLEPI

Glede na dobljene rezultate raziskave navajam naslednje sklepe:

- Od 47 anketiranih je bilo 44 žensk in 3 moški.
- 69 % anketiranih je po izobrazbi učiteljev.
- Na vseh šolah, kjer so zaposleni anketirani šolski mediatorji izvajajo mediacijo in sicer večina šol izvaja mediacijo od enega do treh let, kar kaže na to, da je to dokaj nov proces reševanja konfliktov v Sloveniji.
- Več kot polovica anketiranih je navedla, da imajo na šoli od 5 do 15 vrstniških mediatorjev. 32 % anketiranih pa meni, da jih imajo še nekoliko več in sicer od 15 do 25. Po navadi imajo na šoli nekoliko manj šolskih mediatorjev, kar kažejo tudi rezultati. 92 % anketiranih je navedlo, da imajo na šoli od 2 do 10 šolskih mediatorjev. Sklepam, da je razlog temu to, da pri procesu mediacije sodelujeta po dva vrstniška mediatorja, med tem ko šolski mediator samostojno vodi proces mediacije. Testiranje hipoteze H1 je pokazalo še, da število šolskih mediatorjev, vpliva na število vrstniških mediatorjev na posamezni šoli. Iz tega sklepamo, da več kot imajo na šoli šolskih mediatorjev, več imajo vrstniških mediatorjev.

- Izkaže se, da je mediacija en izmed uveljavljenih načinov reševanja konfliktov, saj 41 šolskih mediatorjev trdi, da z mediacijo rešujejo polovico ali več kot polovico vseh konfliktov na šoli.
- Šolski mediatorji največkrat rešujejo z mediacijo prepire, najredkeje pa uporabo pirotehničnih sredstev na šoli in njeni okolici. Sklepamo lahko, da je en izmed razlogov tudi to, da mediacija ni disciplinski razgovor – npr. pri uporabi pirotehničnih izdelkov na šoli in njeni okolici pa gre ravno za kršenje šolskih pravil.
- Šolski mediatorji dokaj visoko ocenjujejo uspešnost mediacije na njihovih šolah.
- Pred uvedbo mediacije so na šolah prevladovali drugi odzivi (tekmovalen odnos, izogibanje, umik, prilagajanje) na konflikte in ne sodelovanje.
- 83 % anketiranih je mnenja, da lahko kombiniramo vzgojno-disciplinske ukrepe z mediacijo.
- 94 % anketiranih navaja, da imajo na šoli predviden vzgojno-disciplinski ukrep opomin.
- Vzgojno-disciplinskih ukrepov se na šoli poslužujejo pri reševanju globljih konfliktov, kot so npr. fizično ali spolno nasilje, kraje itd. Skoraj polovica šolskih mediatorjev tudi trdi, da pri teh oblikah konfliktov ne uporabljajo procesa mediacije, ker so mnenja, da za te oblike konfliktov mediacija ni primerna oblika reševanja konfliktov.
- Raziskava pokaže, da so se po uvedbi mediacije vidno izboljšali medsebojni odnosi med učenci. Najbolj se je izboljšala strpnost med učenci.
- Število konfliktov se je po uporabi mediacije očitno zmanjšalo. Tudi glede na ostale pozitivne učinke procesa, ki jih navajajo šolski mediatorji, lahko sklepamo, da je mediacija pozitiven proces, ki prinese veliko pozitivnih sprememb.
- Šolski mediatorji navajajo veliko prednosti šolske in vrstniške mediacije. Izpostavljam najpogosteje navedene. Z izvajanjem mediacije se je izboljšala komunikacija, med učenci poteka dialog, znajo se sami pogovoriti, učenci se tudi veliko bolj poslušajo med seboj. V času izvajanja mediacije so se izboljšali odnosi med učenci, med seboj bolj sodelujejo in so strpnejši drug do drugega. Hkrati so učenci bolj odgovorni in odgovornost znajo sprejemati. Izpostavljena prednost pa je bila tudi usmerjenost v iskanje rešitev in konstruktivno reševanje konfliktov.
- Pri navajanju ovir, s katerimi se srečujejo pri izvajanju mediacije, so bili anketirani šolski mediatorji dokaj enotni. Navedli so pomanjkanje časa, nenaklonjenost procesu

mediacije nekaterih učiteljev, prostorska stiska, pomanjkanje finančnih sredstev, odklanjanje procesa mediacije s strani učencev. En izmed anketiranih je navedel, da srečuje z oviro, da učenci mediacije ne jemljejo resno.

- Število šolskih mediatorjev na šoli ne vpliva na to, kolikokrat pri reševanju konfliktov uporabijo mediacijo. Na to vplivajo drugi dejavniki, kot so naklonjenost procesu, uspešnost pri izvajanju procesa mediacije itd.
- Izobrazba ne vpliva na prevladujoč odziv na konflikte pred uvedbo mediacije. Sklepala sem, da je pri šolskih mediatorjih, ki so po izobrazbi socialni delavci, pred uvedbo mediacije prevladovalo svetovanje, kot odziv pri reševanju konfliktov. Moje sklepanje se ni potrdilo.
- Med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju kraje in med povprečno pogostostjo uporabe mediacije pri reševanju prepirov obstajajo razlike. Potrdijo se sklepanja, da se proces medicije redkeje uporablja pri globljih oblikah nasilja.

11 PREDLOGI

Glede na dobljene rezultate in postavljene sklepe navajam naslednje predloge:

- Predlagam, da bi šole priskrbele za mediacijo poseben prostor, ki bi bil namenjen samo procesu mediacije. Tako bi imeli mediatorji in udeleženci v sporu možnost popolnoma nemotenega sodelovanja.
- Šola bi lahko poskrbela za boljšo prepoznavnost in informiranje o mediaciji na šoli, saj bi to posledično verjetno pripomoglo, da bi bilo vedno več strokovnih delavcev temu procesu naklonjenih, po drugi strani pa bi to s strani učencev morda pripomoglo do še večjega odobravanja in sprejemanja tega procesa.
- Šole bi morale strmeti k temu, da bi dajale vedno večji poudarek na mediacijo in s tem na izobraževanju šolskih in vrstniških mediatorjev, saj bi s tem širili proces mediacije na šoli. Raziskava je namreč pokazala, da mediacija prinaša številne prednosti.
- Smiselno bi bilo zajeti večji vzorec pri raziskavi, saj bi tako lahko rezultate raziskave brez večjih dvomov posplošili na vse osnovne šole v Sloveniji, ki izvajajo mediacijo, čeprav je pri spletnem anketiranju zelo težko vplivati na posameznika, da izpolni anketni vprašalnik.

- V primeru, da bi pri anketiranju uspela pridobiti relevanten vzorec takih šol, na katerih izvajajo proces mediacije, a so brez vrstniških mediatorjev, bi videli, ali obstaja kakšna razlika v odgovorih med šolami, ki so brez ali pa imajo manj vrstniških mediatorjev in šolami, ki imajo več vrstniških mediatorjev.
- Smiselno bi bilo, da bi na šolah, kjer izvajajo mediacijo, redno izvajali evalvacije, saj bi glede na te, videli, kakšno je stanje in posledično strmeli še k izboljšanju izvajanja procesa.
- Zanimivo bi bilo anketirati še šole, kjer ne izvajajo procesa mediacije in primerjati odgovore v načinu reševanja konfliktov, kakšni so odnosi na šoli ipd.
- Prihodnjič bi morda raziskavo dopolnila na način, da bi v večjih krajih organizirala fokusne skupine, kamor bi povabila šolske mediatorje iz okoliških šol. Smiselno pa bi bilo anketirati vrstniške mediatorje in oceniti reševanje konfliktov ter uspešnost mediacije še iz njihovega zornega kota.

12 VIRI IN LITERATURA

Bajzek, R. (2008), Šolske izkušnje mladih. V: Bajzek, J. et al., Odiseja mladih. Radovljica: Didakta:127–177.

Bajzek, J. et al. (2008), Odiseja mladih. Radovljica: Didakta.

Bučar–Ručman, A. (2004), Nasilje in mladi. Ljubljana: Tiskarna Slave d.o.o.

Cohen, R. (1995), Student Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools. Good Years Books.

Cohen, R. (2005), Students resolving Conflict. Tuscon, Arizona: Good Year Book.

Cremin, H. (2011), Kaj je vrstniška mediacija? V: Kroflič, R. et al., Kazen v šoli?: Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori psihosocialnega in moralnega razvoja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje: 138-176.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1998a), Psihologija družine. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1998b), Socialno delo z družino: Prispevek konstruktivizma. Socialno delo, 37, 3/5: 225-228.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2000a), Socialno delo z otroki in mladoletniki med pomočjo in prisilo. V: Šelih, A., Prestopniško in odklonsko vedenje mladih - vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Založba Bonex.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2000b), Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: Postmoderno v terapiji in svetovanju. Psihološka obzorja, 9, 2: 81-86.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2003), Jezik socialnega dela. Socialno delo, 42, 4/5: 199-203.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2006), Socialno delo z družino. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2010), Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 94, 4: 239-246.

De Vries, S., Bouwkamp, R. (1995), Psihosocialna družinska terapija. Logatec: Firis.

Deutsch, M., Coleman, P. T. (2000), *The Handbook of Conflict resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ferjančič, P. (2011), Zgodovina mladinskega dela in njegova vloga v sodobnih demokratičnih družbah. V: Kuhar, M., Razpotnik, Š. (ur.), *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: 128–169.

Fišer, D. (2007), Delovni inštruktorji v varstveno delovnih centrih, posebnih socialno varstvenih zavodih in socialno varstvenih zavodih za usposabljanje. *Socialni izziv*, 25, 13:5 : 10.

Flaker, V. (2003), *Oris metod socialnega dela: Uvod v katalog centrov za socialo delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialo delo.

Folberg, J., Taylor, A. (1984), *Mediation: A Comprehensive Guide to resolving Conflicts Without Litigation*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Gossen, D., Anderson, J. (1996), *Ustvarimo razmere za dobro šolo*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Gordon, T (1983), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke mladostnike in starše.

Habbe, J. (2000), *Nasilje in varnost otrok v šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.

Hebar, V. (2009), Uvedba šolske mediacije. *Vzgoja*, 11, 41: 12-13.

Kaplan, N. (2009), *Priročnik za usposabljanje vrstniških mediatorjev in uvajanje vrstniške mediacije*. Griže: Svetovalno- izobraževalni center MI.

Korenjak Kramar, K. (2008), *Mediacija kot pomoč zagovorništvu: Zagovornik glas otroka*. Zbornik prispevkov za izobraževanje zagovornikov. Pilotski projekt 2007-2009.

Kroflič, R. (1997a), *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kroflič, R. (1997b), Med poslušnostjo in odgovornostjo: Procesno - razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2004), Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. Sodobna pedagogika, 55, posebna izdaja: 76-89.

Kroflič, R. et al. (2011), Kazen v šoli?: Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori psihosocialnega in moralnega razvoja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Lamovec, T. (1991), Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.

Lawrence, E. (2000), Conflict resolution and peer mediation in primary schools. V: Liebmann, M. (ur.), Mediation in context. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Lisec, M. (2009), Vzgoja in mediacija. Med tehniko reševanja konfliktov in vzgojno dejavnostjo. Vzgoja in mediacija, 11, 41: 10-11.

Marcus F., R. (2007), Aggression and Violence in Adolescence. New York: Cambridge University Press.

Mesec, B. (2001), Navodila za diplomsko nalogo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mešl, N. (2007), Teorije ravnanja in uspešnost procesov pomoči v socialnem delu z družinami. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (doktorska disertacija).

Mešl, N. (2008), Razvijanje in uporaba znanja v socialnem delu z družino: procesi soustvarjanja teoretskega znanja v praksi. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Metelko Lisec, T., Lisec, M. (2006), Uvajalni seminar v šolsko mediacijo. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

Metelko Lisec, T. (2009), Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Vzgoja in mediacija, 11, 41 : 4-6.

Milošević Arnold, V., Postrak, M. (2003), Uvod v socialno delo. Ljubljana: Študentska založba.

- Mrgole, A. (2003), Kam z mularijo?: načela kakovosti neformalnega dela z mladimi. Maribor: Aristej.
- Plemenitaš, K., (2006), Vrstniška mediacija v šoli. Ljubljana: Filozofska fakulteta (diplomsko delo).
- Poštrak, M. (2003), Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi? Šolsko svetovalno delo, 8, 3 / 4 : 26–33.
- Poštrak, M. (2006), Nasilje kot sporočilo. Šolsko svetovalno delo leto, XI, 3 / 4 : 3–8.
- Poštrak, M. (2007), Preventivna funkcija prostega časa. V: Kristanič, A., Svoboda izbire – moj prosti čas. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba: 174–166.
- Poštrak, M. (2011a), Refleksija metod dela z mladimi z vidika socialnega dela. V: Kuhar, M., Razpotnik, Š. (ur.). Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: 187–199.
- Poštrak, M. (2011b), Prispevek socialnega dela pri preprečevanju opuščanja šolanja. V: Javrh, P. (ur.), Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije: 202–218.
- Prgić, J. (2009), Priročnik za učitelje in ostale šolske delavce: Konstruktivno obvladovanje konfliktov, šolska in vrstniška mediacija, vodenje pogovora. Griže: Svetovalno - izobraževalni center MI.
- Prgić, J. (2010), Šolska in vrstniška mediacija: Vse kar morate vedeti v mediaciji v šoli. Griže: Svetovalno – izobraževalni center MI.
- Semelin, J. (2000), Kako sem hčerkama razložil nenasilje? Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Simsa, C. (2001), Mediation in Schulen. Kriftel: Luchterhand.
- Schrumpf, F., K. Crawford, D., J. Bodine, R. (2010), Vrstniška mediacija. Reševanje konfliktov v šolah: Vrstniški priročnik. Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Šelih, A. (2000), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih - vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Založba Bonex.

- Šetinc Tekavc, M. (2002), Mediacija: sporazumno reševanje sporov v teoriji in praksi. Tržič: Učila.
- Šinkovec, S. (2009), Mediacija v vzgojnem načrtu. Vzgoja in mediacija, 11, 41: 3.
- Šugman Bohinc, L. (1996), Socialno delo - znanost?. Socialno delo, 35, 5, 403-405.
- Šugman Bohinc, L. (2005), Kibernetika psihoterapije – razvijanje učinkovite postmoderne dialoške prakse. V: Bohak, J., Možina, M., Sodobni tokovi v psihoterapiji: Od patogeneze k salutogenezi. Četrty študijski dnevi slovenske krovne zveze za psihoterapijo: 156-163.
- Tomori, M. (2000), Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V: Šelih, A., Prestopniško in odklonsko vedenje mladih - vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Založba Bonex: 89–111.
- Udovič, F. (1999), Mediacija v primerjavi s sorodnimi prijemi. Socialno delo, 38, 1: 41-47.
- Ule, M. (2000), Socialna ranljivost mladih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Ule, M. (2008), Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule Nastran, M. et al. (1996), Mladina v devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Urad RS za mladino.
- Zalar, A. (2000), Tožiti ali ne tožiti? Pravna praksa, 19, 36: 3.
- Zaviršek, D., Zorn, J., Videmšek, P. (2002), Inovativne metode v socialnem delu. Opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje. Ljubljana: Študentska založba.
- Zupančič, M., Justin, J. (1991), Otrok, pravila, vrednote. Otrokov moralni in socialni razvoj. Radovljica: Didakta.
- Žorž, B. (2009), Konfliktnost odraščanja. Vzgoja in mediacija, 11, 41: 7-9.

INTERNETNI VIRI

Choen, R., Quick Guide to Implementing a Peer Mediation Program: [Http://www.schoolmediation.com/pdf/Quick-Guide-to-Implementing-a-Peer-Mediation-Program.pdf](http://www.schoolmediation.com/pdf/Quick-Guide-to-Implementing-a-Peer-Mediation-Program.pdf) (11.11.2012).

Davies, I. (2008), Solutions through peer mediation: [Http://www.studygs.net/peermed.htm](http://www.studygs.net/peermed.htm) (20.10.2012).

Inštitut za mediacijo Concordia:

[Http://concordia.si/index.php?option=com_frontpage&Itemid=12](http://concordia.si/index.php?option=com_frontpage&Itemid=12) (01.02.2013).

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli: [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200475&stevilka=3333](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200475&stevilka=3333) (11.10.2012).

Rozman, S. (2012), Motivacija za spremembe, Lahko naredite drugače!: [Http://motivacijaincoaching.net/lahko-naredite-drugace/](http://motivacijaincoaching.net/lahko-naredite-drugace/) (15.11.2012).

Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo / obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004), Ministrstvo za šolstvo znanost in šport [Http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Smernice_nasilje.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Smernice_nasilje.pdf) (10.01.2013).

Svetovalno–izobraževalni center MI: [Http://www.solska-vrstniska-mediacija.si/](http://www.solska-vrstniska-mediacija.si/) (27.10.2012).

Van Gurp, H. (2002), Peer mediation: the complete guide to resolving conflict in our schools: [Http://books.google.com/books?id=8ZsZOm8LkdsC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Hetty+Van+Gurp%22&hl=sl&ei=5TU_TZS9FsKa8QOG0umaCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=8ZsZOm8LkdsC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Hetty+Van+Gurp%22&hl=sl&ei=5TU_TZS9FsKa8QOG0umaCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false) (11.09.2012).

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008): [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200816&stevilka=487](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200816&stevilka=487) (10.01.2013).

Zvod EMMA, Center za pomoč žrtvam nasilja: [Http://www.zavod-emma.si/index.php?page=druzinsko-nasilje](http://www.zavod-emma.si/index.php?page=druzinsko-nasilje) (08.12.2012).

Zavod RAKMO. Šolska mediacija: [Http://www.mediacija.com/mediacija/solska-mediacija.html](http://www.mediacija.com/mediacija/solska-mediacija.html) (27.10.2012).

Ženska svetovalnica: [Http://www.drustvo-zenska-svetovalnica.si/nasilje-nad-zenskami/kaj-je-nasilje](http://www.drustvo-zenska-svetovalnica.si/nasilje-nad-zenskami/kaj-je-nasilje) (08.12.2012).

13 PRILOGE

13.1 ANKETNI VPRAŠALNIK

ANKETNI VPRAŠALNIK o načinu reševanja konfliktov na šolah, kjer poteka mediacija

Sem absolventka Fakultete za socialno delo. V okviru pisanja diplomske naloge izvajam raziskavo o načinu reševanja konfliktov na šolah, kjer poteka proces mediacije, zato Vas prosim, da si vzamete čas in izpolnite spodnji vprašalnik. Anketni vprašalnik je anonimen. Uporabila ga bom izključno v namene raziskave. Reševanje vprašalnika Vam bo vzelo 10 minut časa.

1. Koliko časa na Vaši šoli izvajate mediacijo?

- ☐ Je ne izvajamo.
- ☐ Izvajamo jo eno leto ali manj (smo še v uvajanju procesa mediacije na šoli).
- ☐ Izvajamo jo od enega leta do treh let.
- ☐ Izvajamo jo od treh let in več.

2. Koliko imate na šoli vrstniških mediatorjev?

- ☐ Nimamo še vrstniških mediatorjev.
- ☐ do 5
- ☐ od 5 do 15
- ☐ od 15 do 25
- ☐ več kot 25

3. Koliko imate na šoli šolskih mediatorjev?

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2 - 5
- ☐ 5 - 10
- ☐ 10 in več

4. Kolikokrat pri reševanju konfliktov na šoli uporabite proces mediacije?

- ☐ Pri nobenem konfliktu.
- ☐ Pri skoraj nobenem konfliktu.
- ☐ Pri polovici konfliktov.
- ☐ Pri skoraj vsakem konfliktu.
- ☐ Pri vseh konfliktih.

5. Ali v dani situaciji rešujete konflikt z mediacijo? Kako pogosto? (Pri dani situaciji označite pogostost uporabe)

	NIKOLI	REDKO	OBČASNO	POGOSTO	VEDNO
Kraja.	☐	☐	☐	☐	☐
Fizično nasilje.	☐	☐	☐	☐	☐
Uničevanje tuje lastnine.	☐	☐	☐	☐	☐
Grožnje.	☐	☐	☐	☐	☐
Neposlušnost učencev.	☐	☐	☐	☐	☐
Prepiri.	☐	☐	☐	☐	☐
Diskriminiranje.	☐	☐	☐	☐	☐
Spolno nadlegovanje.	☐	☐	☐	☐	☐
Neopravičeno izostajanje od pouka.	☐	☐	☐	☐	☐
Izsiljevanje.	☐	☐	☐	☐	☐

Uporaba

pirotehničnih
sredstev na šoli in
v okolici.

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Ali se je število konfliktov v času uporabe mediacije zmanjšalo oziroma povečalo?

☐ Število konfliktov se je zmanjšalo.

☐ Ni opazne razlike.

☐ Število konfliktov se je povečalo.

7. Je proces mediacije na vaši šoli uspešen? (Spodnjim trditvam dopolnite uspešnost, tako, da pri trditvi označite en naveden odstotek. Seštevek vseh označenih odstotkov pri treh trditvah mora biti 100%, torej $a + b + c = 100\%$).

0 % 25 % 50 % 75 % 100 %

a) Z mediacijo na

šoli dokončno

rešimo približno

_____ % vseh

konfliktov. (npr.

Učenca skleneta

dogovor, ga

upoštevata, do

spora ne pride

več.)

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

b) Z mediacijo na

šoli začasno

rešimo približno

_____ %

konfliktov. (npr.

Učenca skleneta

dogovor. Čez

nekaj časa se

ponovno pojavi

spor med

učencema.

Najverjetneje

pride do

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

neupoštevanja
dogovora.)

c) Kljub mediaciji
se konflikti med
udeležencema /
udeleženci še
vedno nadaljujejo.

Učenca ne uspeta
skleniti dogovora,
potrebno je
uporabiti drugo
metodo za
reševanje
konfliktov. To se
zgodí pri približno
_____ %
konfliktov.

☐☐☐☐☐

8. Kateri od spodaj naštetih odzivov na konflikte je prevladoval pri vašem delu na šoli pred uvedbo mediacije?

☐

Tekmovalen odnos (zmagam - zgubiš)

☐

Izogibanje, umik, prilagajanje

☐

Sodelovanje (zmagam - zmagaš)

☐

Drugo (navedite)

9. Kaj menite, ali lahko mediacijo kombiniramo z vzgojno - disciplinskimi ukrepi?

☐

da

☐

ne

10. Vaš odgovor na 9. vprašanje, prosim, pojasnite.

A large, empty rectangular text box with a thin black border, intended for the respondent to provide a detailed explanation of their answer to question 9. It includes standard text editing icons in the top right and bottom left corners.

11. Katere disciplinske ukrepe imate predvidene na Vaši šoli? (možnih je več odgovorov)

- ☐ Opomin
- ☐ Ukor
- ☐ Izključitev iz šole
- ☐ Drugo (navedite)

12. Ali se na šoli pri reševanju konfliktov kdaj poslužujete teh disciplinskih ukrepov (opomin, ukor, izključitev)?

- ☐ Nikoli
- ☐ Da, pri globljih konfliktih, kot so npr. fizično ali spolno nasilje, kraje itd.
- ☐ Pogosto
- ☐ Drugo (navedite)

13. Ali pri hujših oblikah konfliktov, kot so fizično in spolno nasilje, kraje, uporabite koncept mediacije?

- ☐ Da, če se s tem strinja »žrtev«.
- ☐ Da, vendar je prej potrebno svetovanje.
- ☐ Ne, za te oblike konfliktov mediacija ni primerna oblika reševanja konfliktov.
- ☐ Drugo (navedite)

14. V spodnji tabeli označi, kdaj je bila posamezen odnos med učenci boljši – pred ali po uvedbi mediacije.

	PRED UVEDBO MEDIACIJE	PO UVEDBI MEDIACIJE	NI OPAZNE RAZLIKE
Medsebojno spoštovanje med učenci.	☐	☐	☐
Sprejemanje med učenci.	☐	☐	☐
Strpnost med učenci.	☐	☐	☐
Disciplina med poukom.	☐	☐	☐
Zanimanje učencev drug za drugega.	☐	☐	☐
Medsebojna pomoč učencev.	☐	☐	☐
Odgovornost učencev.	☐	☐	☐
Upoštevanje šolskega reda.	☐	☐	☐

15. Na kratko opredelite pozitivne učinke, ki so se pojavili v času izvajanja mediacije na šoli.

16. Kaj so največje ovire pri Vašem izvajanju mediacije? Na kratko navedite.

A rectangular text input field with a thin black border. It is currently empty, intended for the respondent to write the biggest obstacles to their mediation practice.

17. Vaša izobrazba: (možnih je več odgovorov)

☐ Socialni delavec

☐ Psiholog

☐ Pedagog

☐ Socialni pedagog

☐ Sociolog

☐ Učitelj

☐ Drugo (navedite)

18. Spol:

☐ Ženski

☐ Moški

Iskreno se Vam zahvaljujem za sodelovanje!

13.2 ZBIRNIK PODATKOV

	1	2	3	4	5a	5b	5c	5d	5e	5f	5g	5h	5i	5j	5k	6	7a	7b	7c	8	9
1	3	3	3	3	0	2	0	0	3	3	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	1
2	4	3	3	3	0	0	2	2	4	2	1	0	2	0	0	1	3	2	2	4	1
3	3	4	4	3	2	2	3	2	0	4	3	1	0	0	0	2	3	2	2	3	1
4	3	4	4	2	1	0	2	1	3	3	3	0	1	0	0	2	1	2	3	3	1
5	3	4	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	0	1	5	1	1	2	1
6	3	3	2	3	0	3	3	3	0	3	3	0	0	0	0	1	3	2	2	1	1
7	3	3	5	3	0	0	0	1	1	3	0	0	0	0	0	1	4	2	1	2	1
8	3	5	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2
9	3	4	3	2	0	0	0	2	0	3	3	0	0	0	0	2	4	2	1	1	1
10	3	4	4	4	2	2	2	3	3	3	3	1	3	2	1	1	2	3	2	1	1
11	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	2	0	1	2	0	2	2	3	2	2	2
12	3	4	4	3	2	2	3	3	2	4	2	1	0	3	0	1	3	2	2	1	1
13	3	3	3	3	0	2	3	1	2	4	1	0	0	0	0	1	3	3	2	2	1
14	3	3	4	3	0	3	1	3	1	3	3	3	0	3	0	1	2	3	2	1	1
15	4	3	4	4	3	3	2	3	2	3	3	0	1	2	0	1	2	3	2	1	1
16	3	2	3	4	0	0	2	1	3	3	0	0	1	2	1	1	3	2	2	3	1
17	3	3	3	3	1	2	2	3	0	3	1	1	0	2	0	2	2	3	2	1	2
18	4	4	4	4	0	3	3	4	3	4	3	3	0	3	0	1	5	4	1	2	2
19	3	3	3	3	0	1	1	3	2	3	3	0	1	1	0	1	2	3	2	1	1
20	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	3	3	2	1	1
21	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	0	1	1	0	1	3	3	1	2	1
22	4	5	5	4	1	2	1	2	1	3	3	1	1	2	0	1	3	2	2	3	1
23	3	1	3	3	0	4	4	4	1	4	4	0	0	4	0	1	2	3	2	3	1
24	3	3	3	3	1	2	1	2	1	3	3	1	1	1	0	2	2	3	2	2	1
25	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	0	1	3	1	1	4	2	1	3	1
26	3	3	4	3	2	3	2	3	2	2	3	1	1	1	1	1	4	2	1	3	1
27	3	3	3	4	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	0	1	2	3	2	3	1
28	2	5	4	2	3	4	4	4	2	4	4	2	0	2	0	2	1	4	2	1	1
29	3	3	3	4	1	1	1	1	3	3	3	0	3	0	0	1	3	2	1	3	1
30	4	4	4	3	1	1	1	2	3	3	3	0	1	1	0	1	3	2	2	2	1
31	3	3	4	2	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2	3	2	2	2	2
32	3	4	3	4	0	4	4	4	4	4	4	1	0	4	1	1	4	2	2	2	1
33	2	3	3	2	1	4	1	4	2	4	2	0	0	2	0	2	3	2	1	2	1
34	3	3	3	4	0	0	1	1	3	3	2	0	2	0	0	1	3	2	2	4	1
35	3	3	3	3	0	1	1	0	2	3	1	0	0	0	0	2	2	2	2	4	2
36	3	3	3	3	0	0	0	2	2	4	3	0	3	2	1	1	2	3	2	1	1
37	4	4	4	5	1	3	2	3	3	4	4	3	0	3	1	1	4	4	1	2	1
38	2	1	3	3	1	2	1	2	2	3	3	0	0	1	0	1	2	3	2	1	1
39	3	2	3	4	0	0	1	0	2	4	1	0	1	1	0	1	3	2	2	1	2
40	3	3	3	3	0	0	3	0	1	3	2	0	4	3	1	1	3	2	2	1	1
41	3	3	3	3	0	1	0	0	3	3	0	0	0	0	0	1	3	2	2	2	1
42	3	4	4	3	2	2	3	0	3	3	2	0	4	0	1	2	3	2	2	3	1
43	3	3	4	3	0	0	1	1	1	3	2	0	4	1	0	1	4	2	1	2	1
44	3	4	4	4	1	0	1	3	3	3	1	0	3	0	0	1	2	3	2	1	1
45	3	4	4	3	1	1	3	2	3	0	0	0	3	0	0	1	3	2	2	1	1
46	4	4	4	4	0	1	1	1	2	3	3	1	3	3	0	1	4	2	1	2	2
47	3	4	4	4	0	0	1	1	1	3	2	0	3	2	0	1	4	2	1	1	1

	11a	11b	11c	11d	12	13	14a	14b	14c	14d	14e	14f	14g	14h	17	18
1	1	0	0	0	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	1
2	1	0	0	0	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	6	1
3	1	0	0	0	2	4	2	2	2	3	2	2	2	3	7	1
4	0	0	0	4	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	4	1
5	1	2	0	0	2	2	3	3	2	3	2	1	1	1	6	1
6	1	2	0	4	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	1	1
7	1	0	0	0	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1
8	1	2	3	0	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	6	2
9	1	0	0	0	2	3	2	3	3	3	3	1	3	3	6	1
10	1	0	0	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
11	1	2	3	0	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	6	1
12	1	0	0	4	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1
13	1	0	3	0	1	3	2	2	2	3	3	2	3	3	6	2
14	1	0	3	0	2	1	3	2	2	3	3	2	3	3	6	1
15	0	0	0	4	1	1	2	3	2	3	2	3	3	3	6	2
16	1	0	0	0	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1
17	1	0	3	4	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	1
18	1	2	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	6	1
19	1	2	3	0	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1
20	1	2	0	0	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	6	1
21	1	0	0	0	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	1
22	1	0	0	4	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	1	1
23	1	2	3	0	1	4	2	2	2	3	2	2	2	3	6	1
24	1	0	3	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	7	1
25	1	2	3	4	2	4	2	2	2	3	2	2	3	3	6,7	1
26	1	0	0	0	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1
27	1	0	3	0	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	6	1
28	1	0	3	0	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	6	1
29	1	0	0	0	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	1
30	1	2	0	0	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	6	1
31	1	0	0	0	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	6	1
32	0	0	0	4	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	7	1
33	1	0	0	0	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	6	1
34	1	0	0	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1
35	1	0	0	0	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	6	1
36	1	2	0	0	1	2	2	3	2	3	3	2	3	3	6	1
37	1	2	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1
38	1	0	0	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	7	1
39	1	0	0	0	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	6	1
40	1	2	0	0	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	1	1
41	1	0	0	0	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	1
42	1	0	0	0	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	6	1
43	1	0	0	0	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1
44	1	0	0	0	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
45	1	0	0	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
46	1	2	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1
47	1	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	1

13.3 ZBIRNIK PODATKOV – prilagojene vrednosti

	2	3	4	17a
1	1	1	1	2
2	1	1	1	3
3	2	2	1	2
4	2	2	1	2
5	2	2	1	3
6	1	1	1	1
7	1	2	1	3
8	2	2	2	3
9	2	1	1	3
10	2	2	2	1
11	1	1	1	3
12	2	2	1	1
13	1	1	1	3
14	1	2	1	3
15	1	2	2	3
16	1	1	2	3
17	1	1	1	2
18	2	2	2	3
19	1	1	1	3
20	1	1	2	3
21	1	1	1	2
22	2	2	2	2
23	1	1	1	3
24	1	1	1	3

	2	3	4	17a
25	1	2	1	3
26	1	2	1	3
27	1	1	2	3
28	2	2	1	3
29	1	1	2	3
30	2	2	1	3
31	1	2	1	3
32	2	1	2	3
33	1	1	1	3
34	1	1	2	3
35	1	1	1	3
36	1	1	1	3
37	2	2	2	3
38	1	1	1	2
39	1	1	2	3
40	1	1	1	1
41	1	1	1	2
42	2	2	1	3
43	1	2	1	3
44	2	2	2	1
45	2	2	1	1
46	2	2	2	3
47	2	2	2	3

13.4 IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana KATJA JAZBAR, vpisana na Fakulteto za socialno delo v študijskem letu 2008/2009 kot redna študentka izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom Šolska in vrstniška mediacija – koncept konstruktivnega reševanja konfliktov napisala samostojno s korektnim navajanjem virov in ob pomoči mentorja doc.dr. Milka Poštraka ter somentorja doc.dr. Nina Rodeta.

Datum:

Podpis:

13.5 POVZETEK

Šolska in vrstniška mediacija je v Sloveniji dokaj nov proces in posledično še ni popolnoma raziskan in poznan. Sem mnenja, da je to en izmed procesov pomoči, en izmed procesov konstruktivnega reševanja konfliktov, ki ima ne nazadnje veliko skupnega s socialnim delom. Je proces, ki lahko socialnim delavcem pomaga pri soustvarjanju z uporabniki, zato je pomembno, da se to področje čim bolj razišče tudi na področju socialnega dela. Iz tega razloga sem se pri pisanju diplomske naloge odločila za to temo.

V teoretičnem delu naloge sem najprej opredelila mladostnike v življenjskem svetu. Le ti skozi odraščanje razvijejo določeno strategijo ravnanja ali strategije preživetja. Ena izmed oblikovanih strategij mladostnika, je lahko nasilno vedenje. Mladostniku, ki morda izraža stisko z različnimi dejanji, ki jih opredelimo kot nasilno dejanje, lahko svetovalni delavci pomagamo na različne načine, kar pa pomeni, da neustrezno ravnanje skušamo razumeti, z njim vzpostavimo delovni odnos in osebni stik, nikakor pa ga ne smemo že vnaprej označiti z vrednostnimi sodbami »len, nespoštljiv, nesramen, žaljiv« ipd. (Poštrak 2011a: 187-199).

Razumevanje posameznika, v našem primeru mladostnika in njegovega odnosa s skupnostjo ter glede na to, kako poimenujemo problem oz. stisko posameznika in kje iščemo rešitve za te probleme, se je skozi čas spreminjalo, zato v nalogi govorim tudi o petih modelih socialnega dela. To so tradicionalni, ki ga nekateri poimenujejo tudi klinični oz. terapevtski, reformistični, radikalni, sistemsko-ekološki oz. holistični in ne nazadnje socialno-konstruktivistični model (Milošević Arnold, Poštrak 2003: 128-144).

Nasilje, ena od strategij ravnanj, ki jo lahko razvijejo mladostniki, opredelim ter povežem s pojmom agresivnost, saj se pogosto zgodi, da v pogovornem jeziku enačijo termina nasilje in agresivnost (ang. aggression), vendar pa sta v bistvu pojma v medsebojnem razmerju. Prav tako pa nasilja ne moremo enačiti s konfliktom. Pokažem, da je nasilje v bistvu neustrezen način reševanja konfliktov. Tudi zato opredelim razlike med nasiljem in konfliktom, navedem najpogostejše odzive na konflikte ter dodam pristope k reševanju konfliktov, med katerimi je tudi mediacija.

S šolsko in vrstniško mediacijo se reševanje konfliktov v šolskem prostoru dvigne na povsem novo raven. Konflikt je, kot smo ugotovili, večplasten. Na površini je spor, ki se nanaša na stališča vpletenih, ključno vprašanje pa je, kdo ima prav. Vzgojni ukrepi, kot so ukori in

opomini se dotikajo le površine in spor razrešujejo z razsojanjem. Z mediacijo pa lahko spor rešujemo tudi pod površino, ki je povezan z interesi vpletenih udeležencev in se jih le ti niti ne zavedajo (Prgić 2010: 40–41).

Koncept šolske in vrstniške mediacije je torej koncept konstruktivnega reševanja konfliktov, saj temelji na tem, da so učenci sposobni prevzeti odgovornost za svoje vedenje in so zmožni konstruktivnega reševanja konfliktov. Pri tovrstnem reševanju konfliktov velja predpostavka, da je konflikt deljen problem in posledično naj bi vsi vpleteni v konfliktu, sodelovali pri reševanju le tega (Lawrence 2000: 56). »Z učenci je potrebno rešitve soustvarjati, da bi jih opolnomočili in nanje prenašali odgovornost za reševanje njihovih težav, kadar je to v njihovi moči. In ravno učenje mediacijskih tehnik ter veščin konstruktivnega obvladovanja konfliktov je program, ki v polni meri mladim omogoča doseganje teh ciljev« (Prgić 2010: 22).

Ves čas pisanja naloge, sem izhajala iz sodobne doktrine socialnega dela, koncepte sodobnega socialnega dela sem umeščala in povezovala s procesom mediacije. Ne nazadnje sem podrobno opredelila koncept šolske in vrstniške mediacije, ki sta le ena izmed oblik mediacije ter »predstavljata nov in inovativen način reševanja vzgojnih težav« (Prgić 2010: 40).

V empiričnem delu diplomske naloge sem z anketiranjem šolskih mediatorjev poskušala pridobiti informacije o izvajanju mediacije na šolah, kjer so anketirani zaposleni. Glavni namen raziskave je bil, da raziščem, kako na posamezni šoli poteka reševanje konfliktov in v kolikšni meri se pri tem uporablja proces šolske in vrstniške mediacije. Raziskava je bila kvantitativna, saj sem z anketnimi vprašalniki anketirala 47 šolskih mediatorjev, nato pa sem dobljene rezultate obdelala kvantitativno, s statističnimi testi.

Raziskava, v kateri so med anketiranimi šolskimi mediatorji prevladovale ženske, po izobrazbi večinoma učiteljice, je pokazala, da na večini šol, kjer so zaposleni anketirani, izvajajo mediacijo od enega do treh let. Z mediacijo najpogosteje rešujejo prepire, najredkeje pa mediacijo uporabijo v primerih uporabe pirotehničnih sredstev in spolnega nadlegovanja. Anketirani šolski mediatorji ugotavljajo, da se je število konfliktov po uvedbi mediacije zmanjšalo, kar lahko označujemo kot eno izmed prednosti mediacije. Prednost mediacije je tudi izboljšanje odnosov med učenci. Raziskava pa kaže, da se po uvedbi mediacije najbolj izboljša medsebojno spoštovanje med učenci, sledi sprejemanje med učenci in strpnost med učenci. Drugi pozitivni učinki, ki jih še navajajo šolski mediatorji so še boljša komunikacija,

večja odgovornost učencev, večja povezanost med učenci sprejemanje odgovornosti in usmerjenost v rešitev ter že prej omenjeno konstruktivno reševanje konfliktov.

Šolski mediatorji pri svojem delu naletijo tudi na določene ovire. Predvsem gre za to, da jim pogosto za to primanjkuje časa. Ena izmed ovir je tudi prostorska stiska, saj pogosto na šolah izvajajo mediacijo kar v prostorih svetovalne službe in za to nimajo posebej urejenih prostorov. Ovira je zagotovo finančna stiska, še posebej poudarjajo pa, da je velika ovira pri izvajanju procesa, da del strokovnih delavcev na šoli ni naklonjen mediaciji.

Glede na dobljene rezultate šolam, kjer so anketirani zaposleni, predlagam, da uredijo poseben prostor na šoli, ki bo namenjen izključno izvajanju mediacije. Predlagam tudi, da šole poskrbijo za boljšo prepoznavnost mediacije na šoli in boljšo informiranost zaposlenih o procesu, saj bi to prineslo še večje odobravanje procesa. Smiselno bi bilo večkrat izvajati evalvacije, ki bi pokazale uspešnost izvajanja mediacije, hkrati pa bi dobili predloge, da proces izvajanja še izboljšajo. V prihodnje bi bilo zanimivo anketirati še šole, kjer ne izvajajo procesa mediacije in primerjati odgovore v načinu reševanja konfliktov, kakšni so odnosi na šoli ipd. Smiselno pa bi bilo anketirati vrstniške mediatorje in oceniti reševanje konfliktov ter uspešnost mediacije še iz njihovega vidika.

Za zaključek navajam misel, da je pedagoškim delavcem in drugim strokovnim delavcem na šoli, »zaupana odgovorna in zahtevna naloga: izobraževati in vzgajati mlade. V družbi in v šoli smo priča številnim pojavom nestrpnosti in nasilja, ki se izraža v odnosih med učenci, med učenci in učitelji, med šolo in starši ter šolo in okoljem. Kljub različnim preventivnim programom za preprečevanje nasilja primanjkuje programov, ki bi mladostnikom, učiteljem in staršem nudili konkretne možnosti za učenje veščin strpnega reševanja sporov. Programi mediacije v šoli pa jim to ponujajo!« (http://concordia.si/index.php?option=com_frontpage&Itemid=12).