

**A RESZTORATÍV (HELYREÁLLÍTÓ) SZEMLÉLET
ALKALMAZÁSA A KÖZÉPISKOLAI
OKTATÁSBAN**

A

Zöld Kakas Líceum

és a

Család, Gyermekek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület

együttműködésében elvégzett

kísérleti program

értékelő tanulmánya

Készítette: Fellegi Borbála

Család, Gyermekek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület

2002. január

Tartalomjegyzék

1.	Bevezetés.....	3
1.1.	Elméleti bevezetés.....	3
1.2.	Bűnelkövetés kezelése - Miért pont az iskolában?.....	4
1.3.	Az együttműködés céljai	4
2.	A képzés tematikája	5
3.	Tapasztalatok.....	7
3.1.	Tapasztalatok az osztályról	8
3.1.1.	Mennyire volt valódi közösség az osztály?.....	8
3.1.2.	Tudatosság.....	9
3.1.3.	Agresszió.....	9
3.1.4.	Felelősség - jóvátétel kapcsolata	10
3.1.5.	Utasítás vs. választási szabadság.....	11
3.1.6.	Érzelmek.....	12
3.2.	Tapasztalatok az iskoláról	12
3.3.	Tapasztalatok kutató-csoportunkról	13
3.4.	Tapasztalatok a módszerről.....	14
4.	Tervek a jövőre.....	15
5.	Zárszó	16
6.	Irodalomjegyzék.....	16
7.	Mellékletek.....	16

1. Bevezetés

1.1. Elméleti bevezetés

A deviáns - és egyéb, közösségi normák megszegésén alapuló - jelenségek megértése mindmáig nagy kérdése a társadalomtudományoknak. Mind az okokra, mind a hatékony kezelés módjára adhatnak választ pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, pedagógiai elméletek, de kevés olyan eszköz létezik, amely ezek ötvözésével próbálja a megoldás kulcsát megadni.

A resztoratív, azaz **(kár)helyreállító szemlélet** egyike azoknak az irányzatoknak, amely interdiszciplinaritásánál fogva mindezen területekhez szervesen kapcsolódik. Ez az irányzat a gyakorlatban megnyilvánuló jelenségekre épülve alakult ki, és ebből alkotta meg elméletét. Lényege, hogy a szabálykövetés nem elvont, absztrakt normákhoz való igazodást jelent, hanem mindig a szabályokhoz igazodó **közösség igényeit**, szükségleteit, fennmaradásához való feltételeit **tükrözi**. Amennyiben egy közösség tagja megszegi ezen szabályok valamelyikét, nem a "szabálykönyv" ellen, hanem maga a közösség ellen vétkezik. Így a normaszegésre adott reakció is az egyént körülvevő közösség és nem külső hatalmak feladata. Abban, ahogy a közösség a normaszegésre reagál, pontosan tükröződnie kell szükségleteinek, megfogalmazott céljainak és érdekeinek. Erre alapozva épül a resztoratív igazságszolgáltatás szellemisége is, amely nem a büntetésre, a megtorlásra és bosszúra helyezi a hangsúlyt, hanem a **közösség** jól körülhatárolt **érdekei mentén a kár helyreállítását tűzi ki célul**. Ez a folyamat a másik oldal, a szabálysértő részéről aktív szerepet igényel, amelyben a cél, hogy a sértő félben megjelenjenek a **felelősségvállalás**, a megbánás és a közösség visszafogadása iránti igények. Amennyiben mindezen szükségletek megfogalmazódnak a felekben, úgy előáll az a fajta érdekközösség, amelyben egy dinamikus - érdekeket és érzelmeket egyaránt kifejező, kommunikáción alapuló - "egyezkedés" olyan megoldást nyújthat a normasértő és közössége számára, amelyben megjelennek az egyéni szempontok, és a kár helyreállítását az érintett felek együttesen, az általuk megfogalmazott lépcsőfokokon keresztül viszik végbe. Ennek a döntéshozatali folyamatnak egyik módja az ún. **konferencia-megbeszélés**, ahol az adott konfliktust előidéző "sértő fél", az eset során érintett "sértett", valamint az őket támogatók mint érintett közösség egy független **facilitátor levezetésével** oldják meg a konfliktusos helyzetet. Ez a fajta közvetlen részvétel a döntéshozásban, a valódi szükségletek kifejezésében és kielégítésében mind ahhoz vezethet, hogy az adott probléma megoldása ne felülről jövő - és így szükségszerűen csak korlátozott ideig betartható -, hatalmi döntések igénybe vételével rendeződjön, hanem **hosszú távra is valódi megoldást** jelentsen a közösség számára.

1.2. Bűnelkövetés kezelése - Miért pont az iskolában?

A Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület kutató-csoportja¹ ebből a szemléletből kiindulva próbál választ keresni arra, hogy hogyan lehetne ma Magyarországon a gyermek- és fiatalok szabálysértések és bűnelkövetések esetében intézményesen is hatékonyabbá tenni a fiatalok reszocializációját, reintegrációját, a visszaesések és a szabálysértési attitűdök csökkentését. A (kár)helyreállításra épülő modellek a világ számos pontján már alapelemei a gyermek- és ifjúságvédelemnek, az oktatásnak, a kriminológiának és az áldozatvédelemnek. Magyarországon mind a szemlélet, mind az erre épülő technikák még nagyon újak számítanak amellet, hogy elkerülhetetlen, hogy idővel részét képezzék a gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozó intézményrendszernek². Azonban ahhoz, hogy ez a szemlélet Magyarországon is tért nyerhessen, nagyon sokrétű **szocializációs és kulturális elmozdulás szükséges** a társadalom gondolkodásmódjában. Hinni kell az egyéni érdekérvényesítésben, az erre alkalmas fórumok meglétében és az aktív kommunikáció alkalmazásának hatékonyságában.

Mindezek kialakítására pedig az egyik legalkalmasabb terep az **iskola**. Hiszen ez az a hely, ahol már belátási képességekkel rendelkezik a fiatal, kortárs-közösség veszi körül, szabályokhoz igazodik a mindennapi élete és szembesül azzal, hogy mindezen tényezők számos konfliktushelyzethez vezethetnek. Ezek minden közösség természetes velejárói, amelyek teljes kikerülése lehetetlen, azonban a rájuk adott, megfelelő megoldásokkal nagyban elősegíthetjük hosszú távú rendeződésüket. Ha minden konfliktushelyzetet úgy fogunk fel, mint bizonyos közösségi szabályok elleni cselekvést, akkor a **mindennapi sértegetések** és a legsúlyosabb **bűncselekmények** ugyanazon skála két különböző pontját alkotják. Így **kezelésük** is épülhet **azonos gyökérből** eredő módszerre. Hiszen, ha kis szabálysértések esetében végiggondoljuk, tudatosítjuk és felelősséget vállalunk cselekedeteink következményeiért, akkor ezzel nagyban elősegíthetjük a súlyosabb következményeket eredményező magatartások megelőzését is.

1.3. Az együttműködés céljai

Ezek végiggondolásával kezdtük meg 2001. júniusában együttműködésünket a budapesti Zöld Kakas Líceummal, amely 16-24 éves fiatalok középiskolai oktatásával foglalkozik. Az alternatív iskola azokon az ún. drop-out diákokon próbál segíteni, akiknek korábban már el kellett hagyniuk valamilyen egyéb középiskolát, azonban az érettségi megszerzése továbbra is céljuk.

¹ Résztvevők: Dr. Györfi Éva - jogász
Balogh Eszter - szociológus, szociálpolitikus
Fellegi Borbála - szociálpolitikus

² Ebben a folyamatban elsősorban az európai tendenciák és a büntetőjogi szemlélet nemzetközi tendenciái játszanak szerepet

Az együttműködést mindkét oldalról különböző érdekek motiválták. Egyesületünk olyan terepet keresett, ahol a resztoratív szemléletre épülő technikák kipróbálhatóak. Az általunk használt, ún. *Szemtől szembe* módszer a Ted Wachtel, amerikai pedagógus által kialakított *Real Justice*© modellre épül, amelyet ő használt először az általa vezetett, nehezen kezelhető és bűnelkövető fiatalok számára kialakított iskolában. A kutató-csoport külföldi tapasztalatainak adaptációjához elkerülhetetlen a módszer egyes elemeinek hazai kipróbálása, hiszen ezek sikeressége, esetleg sikertelensége fogja megadni azt az utat, amely a hatékony adaptációhoz vezet majd. Az iskola - melynek számos konfliktushelyzettel kell szembenéznie a mindennapok során - pedig nyitott volt új, konfliktuskezelési technikák megtanulására, kipróbálására és alkalmazására.

Az **együttműködést négy lépcsőben** terveztük meg:

1. A *Szemtől szembe*© program 3 napos konfliktuskezelő, ún. facilitátor-képzés a Zöld Kakas Líceum összes munkatársa számára 2001. júniusában
2. tizenkét alkalommal másfél órás, kötelező képzés a 9.osztály számára a resztoratív szemlélet alapjairól helyi tanár bevonásával 2001. októberétől 2002. februárjáig
3. ugyanezen félév alatt az iskola életében történő konfliktusok esetében facilitálás a Líceum tanáraival együttműködve, amely történhet tanár és diák felkérésére is
4. mind a képzés, mind a facilitálás esetében a folyamat átadása a Líceum munkatársai számára; a későbbiekben (2002. februárjától) szupervízió biztosítása

A program **célja** elsősorban az volt, hogy a **konfliktushelyzeteket** az iskola hatékonyabban tudja kezelni, ezek **rendezéséhez eszközhöz** jussanak mind a tanárok, mind a hallgatók, valamint a diákok **szocializálása** a demokratikus elveken nyugvó problémamegoldásra, részvételre, érdekérvényesítésre. Ennek eléréséhez a későbbiekben az iskola tervezi a **kortárs-facilitálás bevezetését**, amelynek segítségével a facilitátor-képzést elvégzett diákok maguk vehetnek részt adott konfliktusok megoldásában, elkerülve így az esetleges hivatalos fegyelmezést, büntetést.

2. A képzés tematikája

A 2001. júniusában az iskola munkatársai számára megtartott facilitátor-képzés után az iskola vezetősége jelezte, hogy igényli a diák-képzést is. Így 2001. októberében megindítottunk a 9. osztály 21 diákja számára egy **szemléletformáló, csoportépítő képzést**, amely a resztoratív szemléleten, annak kulcsfogalmain és főbb szempontjain alapszik. A képzés Emberismeret óra néven kötelező volt a 9. osztály hallgatói számára. A 12 alkalom tematikáját kutató-csoportunk

alakította ki Magyarországon először³. Az órákon részt vett az osztály osztályfőnöke, mellyel célunk az volt, hogy a későbbiekben majd ő vezesse ezt a foglalkozást.

A tematika kidolgozásánál meghatározó szempont volt azon elképzelésünk, hogy a kortárs-facilitálásra felkészítő képzést meg kell előznie olyan alkalmaknak, amikor még csak **tudatosítjuk**, rendszerezük és megfogalmazzuk **a szemlélet egy-egy alapfogalmát**. Hiszen a hagyományos oktatási rendszerben ezek a fajta gondolatok csak ritkán válnak tanórák anyagaivá, így alkalmazásuk rutinból történik, megszegésük során pedig nem tudatosulnak azok a pontok, amiktől a konfliktusok ténylegesen kirobbannak. A fogalmak végiggondolásánál az elméletibb kérdésektől haladtunk a konkrétabb, gyakorlati kérdések felé. A módszer jellegénél fogva további szempontunk volt a csoportban való foglalkozás alkalmazása. Az órák alatt általában körbe tettük a székeket, ezzel is hangsúlyozva a közösség-jelleget a hierarchia-jelleggel szemben.

A következőkben a foglalkozások témáit, valamint feldolgozásuk módját ismertetem.

Téma	A feldolgozás módja
1. Bevezetés a programba - a program eredete, célja, keretei	Előadás
2. Csoportszabályok együttes megalkotása	Körkérdéssel mindenki elmondja, hogy neki mire van szüksége ahhoz, hogy jól érezze magát a csoportban; ezek összeírása, majd azok végleges rögzítése, amelyek mindenki számára elfogadhatóak voltak; megszegésük következményeinek kitalálása
3. Szabályok a mindennapi életben	Feladatlap kitöltése; a különböző napszakokban milyen szabályoknak kell megfelelnünk, ezeket kik alkotják, hogyan, miért, mi van, ha megszegjük őket?
4. Probléma-megoldó képességünk, megoldás-centrikusság	Konfliktusos eset ismertetése után kiscsoportokban a köv. kérdések megválaszolása: Hogyan oldanád meg a helyzetet? Mi volt a célod a megoldásoddal? Milyen eszközöket, képességeket használtál fel megoldásodban? Mit értél el vele?
5. Interperszonális viszonyaink-érzések, félelem, biztonság, közösség, kirekesztettség	Lakatlan szigeten a túléléshez szabályokat kell alkotni; Egyvalaki megszegi; Ad-e újabb esélyt neki a közösség? Mit eredményez a kirekesztettség?
6. Mi a probléma?	Konfliktusos eset eljátszása 4 egymás utáni jelenetben más-más szereplőkkel; Eset: diák ismét késik az órától; Jelenetek: 1. diák és tanárja; 2. Tanár és az igazgató; 3. Igazgató és a szülők; 4. szülők és a diák beszélgetése; Az eset átbeszélése a megfigyelési szempontok alapján: mik voltak az érdekek, ellenérdekek, ki volt nyertes, ki volt a vesztes? Milyen érzelmeket mutattak a szereplők?

³ A tematika a Család, Gyermekek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület szellemi tulajdona. Felhasználása csak az Egyesület jóváhagyásával történhet meg.

7. Az áldozat érzései	Egy esetet négy különböző pár játssza el megadott instrukciók alapján; a 4 jelenetben külön-külön kell megfigyelni a sértő és a sértett érzéseit, reakcióit átgondolva ezek utóhatását is.
8. A másik oldal nézőpontja; elméleteink szubjektív jellege	Provokatív kijelentések igazolására és tagadására 10-10 érv összegyűjtése 2 csoportban; az érvelés értékelése egy belső bizottság által; verseny az alapján, hogy ki tud meggyőzőbben érvelni.
9. Beismerés, felelősségvállalás, jóvátétel	Droghasználó fiatal konfliktusa szüleivel és barátaival 2 féle jelenetben; a 2 jelenet összehasonlítása a felelősségvállalás, jóvátétel szempontjából.
10. Agresszió vs. tárgyalás	Karate-edző meghívásával beszélgetés a testi erő alkalmazásáról; Ki az erősebb: aki üt, vagy, aki megtehetné, de mégsem üt?
11. Facilitálás a gyakorlatban	Videofilm levetítése; megtörtént konferenciák bemutatása; a film segítségével a módszer elemeinek ismertetése
12. Értékelés	Beszélgetés a félév tanulságairól; az resztoratív módszer lehetőségeiről az iskolában; egyéni igények a facilitátor-képzésre; értékelő kérdőív kitöltése; záródolgozat átbeszélése

A leggyakrabban és leghatékonyabban használt módszer a témák **nagycsoportos átbeszélése** volt. Ilyenkor az osztály maga közül választott egy önkéntes **moderátort**, aki a beszélgetést irányította, a hozzászólókat felszólította és biztosította az órán a figyelmet. A különböző játékok során megválaszolható kérdésekhez mindig **feladatlap** állt a diákok rendelkezésére, amelyen írásban is kellett válaszaikat rögzíteni. Bizonyos kérdések megválaszolása saját **füzetben** történt, amelyre mi írásban, személyre szólóan válaszoltunk. A félév teljesítésének feltétele egy **esettanulmány** elkészítése volt. Ebben ismertetni kellett egy konfliktusos esetet, amelyben a fiatal személyesen is részt vett. A tanulmány második felében megadott kulcsszavak segítségével azt kellett kifejteni, hogy vajon hogyan történhetett volna másképp az eset, ha a resztoratív szemlélet alapelvei érvényesülnek a konfliktus megoldásában.

3. Tapasztalatok⁴

A képzés beindításakor mind az iskola, mind kutató-csoportunk tisztában volt azzal, hogy a félév számos tanulsággal fog szolgálni, hiszen bármilyen metodika - nem beszélve arról, ha az egyben egy új szemléletet is takar - adaptációja számos változtatást igényel addig, amíg igazán stabilan a szakmai gyakorlat részévé válik. Azonban ezek a tanulságok létfontosságúak a jövőbeni alkalmazás szempontjából, nem beszélve arról, hogy amíg nem kezdődik el a gyakorlati megvalósítás, addig ezek a változtatási szükségletek sem kerülnek

⁴ Tapasztalataink megfogalmazásában nagy szerepet játszott a fiatalokkal felvett 18db értékelő kérdőív, a velük folytatott értékelő beszélgetés, vizsgadolgozataik, a kitöltött feladatlapok, valamint az iskola igazgatójával, Kerényi Máriával és az osztály osztályfőnökével, Hadházi Líviával folytatott beszélgetés.

napvilágra. Mindezek nélkül viszont nem lehetséges a hosszú távon is alkalmazható módszer kialakítása.

Mivel a féléves programban sokféle tényező játszott közre, így fontosnak tartom megkísérelni a következtetések aszerinti összefoglalását, amellyel már valamelyest feltérképezhető, hogy a jövőbeni változtatásokat a program mely pontjain kell véghez vinni. Így a tapasztalatokat külön fogalmazom meg a képzésben részt vett osztályról, az iskoláról, kutató-csoportunkról, valamint magáról a módszerről.

3.1. Tapasztalatok az osztályról

"Mit érdekel engem a Niki baja?"

3.1.1. Mennyire volt valódi közösség az osztály?

A programban részt vett 9-es osztály egy hónappal a tanévkezdés után **még nem alakult** tényleges **közösséggé**. Így az általunk bemutatott szemlélet - amelynek alapeleme a közösségi lét - üzenetének átadása sokkal nagyobb akadályokba ütközött, hiszen még alapvető csoportdinamikai jelenségek hiányoztak az osztály életéből. Így például az órai fegyelmezetlenséget sokkal nehezebb volt kezelni. Hiszen, ha egy összeforrt csoportban valaki(k)nek köszönhetően megbomlik a rend, a felülről jövő parancs (fegyelmezés) csak egy lehetséges módja a rendteremtésnek. Az általunk alkalmazott szemlélet ekkor a közösségre hivatkozva azt helyezi előtérbe, hogy a rendetlenkedés a közösség - és nem a csak vezető munkáját hátráltatja -, így magának a csoportnak kell eldöntenie, hogyan szeretné ezt az állapotot ismét helyreállítani. Mindehhez azonban alapvető feltétel a csoportba tartozás érzése és a csoport összefogó ereje. A félév során azonban ez szemmel láthatóan erősödött. Ezt nagyban segítették azok a nagycsoportos megbeszélések, ahol a beszélgetést vezető moderátor a diákok közül került ki. Ez a módszer sokkal szemléletesebben tükrözte, hogy az alapvető normák betartása nem csak a "felső hatalomnak" lehet fontos, hanem a diákok bármelyikének. Míg a tanár fegyelmezése ellen szinte "kötelező" a diáknak lázadni, addig saját osztálytársának fegyelmezése nem más számára, mint az egyik legfontosabb szempont egy ilyen közösségben: a kortárs felé való megfelelés.

Mivel a program elején a csoportképződés még nagyon kezdetleges volt, így a foglalkozások elsősorban a csoportépítést tűzték ki célul, hiszen egy olyan módszer megértéséhez, amely alapvetően a közösségre épül, elkerülhetetlen, hogy maga, a közösségi érzés kialakuljon a fiatalokban.

"Nekünk nincs szükségünk szabályokra!"

3.1.2. Tudatosság

Az egész félév tematikája nem szólt másról, minthogy megpróbáljuk a **mindennapi cselekedeteink mögötti motivációkat** felvázolni, **megérteni**, mivel elméletünk szerint ez az egyetlen módja annak, hogy a saját életünktől elvonatkoztatva, absztrakt szinten is meg tudjunk fogalmazni folyamatokat így közelebb kerülve a konfliktusok megértéséhez. A fiatalokban nagyon nagy ellenállás volt afelé, hogy "közhelyesnek" tűnő gondolatokat tudatosítsanak, leírjanak, mégis ezek segítették őket ahhoz, hogy összefüggésekben is tudjanak gondolkodni. Például az első órára tervezett csoportszabályok megalkotása először teljesen sikertelen volt, mivel azzal érveltek, hogy számukra nincs szükség szabályokra. Ezt a kérdést máshogy megközelítve - egy feladatlap kitöltésével, amely a reggeltől estig végzett tevékenységeikre kérdezett rá, azok okára, szabályszerűségére - azonnal kiderült számukra is, hogy mennyi minden behatárolja mindennapos viselkedésüket, mennyi szabályrendszer határozza meg a hétköznapi cselekedeteket.

Elméleteiket - amely sokszor ellenkezett az általunk képviselt szemlélettel - nagyon markánsan és biztossággal fejezték ki, mégis amikor érvelésre kértük őket, sokszor elakadtak, ellentmondásba kerültek önmagukkal, amellyel ha nem is értékelték át gondolataikat, de legalább a **kétely** bekerült gondolkodásuk mögé. Hasonló képet adtak konfliktus-megoldási technikáik is, amelyeket teljes bizonyossággal vallottak, és hittek azonnali hatásosságukban, azonban, mikor a hosszútávon kifejtett hatásokat kellett átgondolniuk, sokszor hátrítottak, bár volt, hogy belátták, az azonnali "megoldás" nem biztos, hogy valódi, hosszú távú megoldást is jelent.

"Az utólagos ütlegetés az egy fajta BOSSZÚ volt, hogy tekintélyemet visszanyerjem velük szembe"

3.1.3. Agresszió

A fiatalok által **leghatékonyabbnak** nevezett konfliktuskezelési technika az agresszív viselkedés volt. Saját életükre és tapasztalataikra hivatkozva legtöbbször konklúzióként az derült ki, hogy **az erőszak** az, amellyel problémás helyzeteket meg lehet oldani. Mind ezek öntörvényűségére, mind hosszú távú hatásukra rákérdezve sikerült valamelyest megingatni őket ezen elképzeléseikben, de az azonnali reakciójukat továbbra is nagyon mélyről meghatározzák agresszív indulataik. (pl. "Az utólagos ütlegetés az egy fajta BOSSZÚ volt, hogy tekintélyemet visszanyerjem velük szembe. Ezáltal úgy gondolom, hogy nem bántam meg, hogy ez a konfliktus ilyen szinten és módon rendeződött" - befejező mondatok egy

záródolgozatból.) A bosszú, a megtorlás, a kirekesztés sokszor meghatározta azt, hogy hogyan kezelnék egy szabálysértő ember viselkedését függetlenül attól, hogy ez mennyire ad valóban megoldást az adott helyzetben. Ugyanakkor számos alkalommal egymással vitatkoztak, amikor néhányan átlátták az erőszak korlátozott hatékonyságát:

"Ha te visszaütsz, semmivel sem vagy jobb, mint a téged támadó" - részlet az egyik órából.

"Ha a gyerek saját döntéséből drogozik, miért az anyja tegye jóvá?"

3.1.4. Felelősség - jóvátétel kapcsolata

Talán ebben a kérdésben voltak a legszínesebb viták az osztályban. A két végletes álláspont egyike az volt, hogy "mindenki maga felelős a saját tetteért, és viselje annak következményeit", a másik nézet szerint a környezet, a múlt sokszor felment a felelősségvállalás alól. Érdekes jelenség volt, hogy az **egyéni felelősséget hangsúlyozó** diákok tűntek inkább **agresszívnek**, mégis saját erőszakos **viselkedésüket mindig külső tényezőkkel indokolták** (pl. "én azért vertem meg, mert ő is megütött"). Számos - inkább halkabb szavú, a többiek által sokszor baleknak nevezett - diák mutatott szociális érzékenységet a rosszat tevők megítélésénél, és nyitottabb volt még egy esély biztosítására.

Érdekes megfigyelésünk volt, hogy a **felelősséget vállaló személy** számukra **sosem különbözik a sérelmek helyreállításában érdekelt személytől**. Például egy droghasználó fiatal esetében egyesek egyértelműen a fiatalt, mások a szülőket, környezeti hatásokat nevezték meg kiváltó okként. A helyzet helyreállításában pedig ugyanezen tényezőknek tulajdonítottak fontosságot. Azok, akik úgy gondolták, hogy egy kábítószeres fiatal saját döntéséből vált azzá, akkor a szülőknek nem is kell szerepet játszani a helyreállításban, mondván: "az tegye jóvá tettét, aki a felelős érte". Ezek mögött a gondolatok mögött is kitűnt, hogy a **közösség** kirekesztő és visszaengedő **erejét** nagyon **kevésbé érzik**, nem bíznak olyan segítségekben, amely a közösségből ered.

*"Nem tudom mire van ahhoz szükségem,
hogy csöndbe maradjak!"*

3.1.5. Utasítás vs. választási szabadság

A féléves program nemcsak az elhangzott, tartalmi információkkal, hanem magukkal az **órák menetével is** próbálta a fiatalok **szocializációját** alakítani. Az általunk képviselt szemlélet kevésbé hisz az egyoldalú utasításokban. Minden elvárás megfogalmazásánál kihangsúlyozza a mögöttes szükségleteket, megpróbálja a másik fél számára is elfogadhatóvá tenni a hozzáfűzött kérést, valamint döntési szabadságot biztosít a feleknek azáltal, hogy végigveszi a különböző viselkedések következményeit, és lehetőséget biztosít az ezek közti választásra. Például, ha az órán valaki nem képes csendben maradni - amely ugyanúgy konfliktusként léphet elő -, akkor az egyoldalú kiküldés vagy büntetés helyett egy párbeszéd zajlik le. Ebben a helyzetben az órát tartó személy "sértettként" kifejezi sérelmét, és egyben a közösséget is képviselheti. A "sértő" tudomására juttatja, hogy ez zavarja őt és valószínűleg az osztályt is abban, hogy továbbhaladhassanak. Ennek megoldása az lehet, ha a "sértő" ismét csöndben marad, vagy ha elhagyja az osztályteremet. Az utóbbi esetben igazolatlan órát kap. Mindehhez meg lehet őt kérdezni, hogy mire lenne ahhoz szüksége - például egy 5 perces séta a folyosón -, hogy nyugodtan tudjon maradni az órán. Amennyiben a fiatal megfogalmaz valamilyen szükségletet, úgy ez újabb "egyezkedés" tárgya lehet, melynek egyik pozitív kimenetele, ha fiatal ezen szükségletét a közösség biztosítja, és cserébe ő is képes a további figyelemre. Ez a lehetőség mindkét fél részéről vállalásokat igényel, de hosszú távon hozzásegíthet a konfliktusmentes légkörhöz.

A programban részt vett fiatalok eleinte értetlenül álltak ez előtt a lehetőség előtt. Egyrésztől **elvárták** az órák menetébe való **beleszólási lehetőséget** és azt, hogy saját érdekeiket is figyelembe vegyék a foglalkozásokon, másrésztől - amikor ez számukra lehetőséggé vált - **nem tudtak élni vele**. Rengeteg fegyelmezetlenség nehezítette a féléves munkát, mégis, amikor meg kellett volna nevezniük, hogy mitől tudnának ismét figyelni, nem tudták igényeiket kifejezni. Talán ez szimbolizálta leginkább azt a fajta **kulturális nehézséget**, amellyel szembe kell néznünk azoknak a módszereknek a meghonosításánál, amelyek a demokratikus alapelvekre épülnek. Hogyan lehet a fiatalokat abban segíteni, hogy ha igénylik a részvételt az őket érintő folyamatokban, akkor képesek is legyenek igényeik megfogalmazására, képviselésére, az általuk felvállalt ígérek megvalósítására és a konszenzuskeresésre a másik féllel?

3.1.6. Érzelmek

Az érzelmek kifejezése szintén az egyik legfontosabb eleme a módszernek. Mivel minden szabály a közösséget alkotó egyének szükségletein alapszik, ez azt eredményezi, hogy kiemelkedő jelentőséget kapnak az egyének **érzelmi** igényei és a biztonságérzetéhez szükséges feltételek. Ahhoz, hogy mindezek kommunikálására képesek legyünk, szükségünk van érzelmek **kifejezésére**. A féléves munka során ez tűnt **a legnehezebb** feladatnak. Szinte leküzdhetetlennek tűnő gát és bizalmatlanság van a fiatalokban a tanárok és osztályközösségük felé, amely nem teszi lehetővé, hogy érzelmeikről őszintén tudjanak beszélni. Meglátásunk szerint valószínűleg szocializációs kérdés, hogy a fiatalok mennyire ismerik fel és kommunikálják érzelmeiket, hiszen erre a tényezőre építve, például amerikai iskolákban, sokkal jobban lehet a szemléletet alakítani. Komplex kérdés és nem is ennek a tanulmánynak a témája, hogy vajon mi minden eredményezi azt, hogy a fiatalok számára az érzelmek kimutatása támadási felületet, gyengeséget és alulmaradást jelent, így mindent elkövetnek azért, hogy erre ne kerüljön sor. Ugyanúgy ahogy a konstruktív érdekképviselőben, úgy az érzelmek terén is elsősorban azt a **bizalmat kell** a fiatalban **kiépíteni**, amellyel el meri hinni, hogy valóban kifejezheti szükségleteit, és valójában csak ez vezethet igazi megoldásokhoz.

3.2. Tapasztalatok az iskoláról

A harmadik, külső fél bevonásával történő konfliktus-megoldási technikákkal (mediáció, konferencia-módszer) az iskola már korábban - 2000. őszén kapcsolatba került. Az azóta megtartott két mediációs ülés, négy konferencia-megbeszélés, a tanároknak, valamint a diákoknak szóló képzés mind szerepet játszott az iskola konfliktus-megoldási kultúrájának alakításában. Mindehhez azonban elengedhetetlen feltétel volt egyfajta szervezeti és szellemi **nyitottság** is az új módszerre. A módszer alkalmazásának járulékos következménye - a demokratikus elveken nyugvó konfliktuskezelési szemlélet és **kultúra elterjedése** az iskolai közösségben - folyamatosan végigkövethető volt. Erre példaként hozható fel az, hogy az idei tanévre az iskola tantestülete a diákokkal együtt fogalmazta meg az iskola szabályzatát. Az ehhez hasonló folyamatokkal lehet leginkább érzékeltetni az iskola értékátadó jellegét, és azt a nagyon fontos kulturális szerepét, amely igazolja, hogy az iskolán belüli folyamatok egyszerre szocializálják mind a tanári kart, mind a diákságot.

Az iskola és egyesületünk együttműködése sikeresnek mondható abból a szempontból, hogy vannak jelenleg már olyan **tanárok**, akik szupervízió igénybevételével képesek konferencia-megbeszélések levezetésére, valamint a szemléletformáló foglalkozások **folytatására**. Azonban a féléves tapasztalatok azt mutatják, hogy az együttműködés módját jobban ki kell a későbbiekben dolgozni. **Folyamatosabbá** kell tenni a két intézmény közötti kommunikációt, **informálást** a konferencia-megbeszélésre szánt esetekről, és még a konferencia előkészítése előtt érdemes egyeztetni a szükséges lépésekről, célokról ahhoz, hogy elkerülhető legyen a módszer bevezetése olyan esetek megoldásában, amelyekre nem alkalmas, valamint ahhoz, hogy az összes érintett valóban saját érdekeinek érvényesülését érezhesse a módszer alkalmazása mögött.

3.3. Tapasztalatok kutató-csoportunkról

A program elkezdése után nem sokkal világossá vált számunkra, hogy **eredeti célunk** - vagyis, hogy az osztály diákjait felkészítsük a facilitálásra - több szempontból **sem reális**. Nem volt számunkra kérdés, hogy egy ilyen technika átadását szükségszerűen meg kell előznie olyan foglalkozásoknak, amelyek a módszer alkalmazásához kulcsfontosságúnak számító fogalmakat, folyamatokat végigveszik. Az eredetileg csak előkészítőnek szánt szemléletformálás fiatalok számára való idegensége minket is meglepett. Így - módosítva eredeti elképzeléseinket - az egész félév lényege a szemléletalakítás lett. Másik tényező, amely nagyban **nehezítette** e folyamatot, az óra **kötelező jellege** volt. Ebben a struktúrában alapjaiban hiúsult meg a módszer alapeleme, az önkéntesség és a szabad döntési lehetőség, amely sok, egyéb - önkéntes jelentkezésnél általában nem indokolt - ellenállást is eredményezett.

A félév során változtattunk bizonyos módszereinken is. Kezdetben arra alapoztuk a képzést, hogy viszonylag háttérben maradva, kérdésekkel próbáljuk a fiatalok gondolkodását alakítani. Mivel tanár szerepünk sokszor, szükségszerűen azt eredményezi, hogy a fiatalnak ellent kell mondania - akár egyetért, akár nem -, így inkább azt a technikát választottuk, hogy velük fogalmaztattuk meg a szemlélet alapelveit. Amikor pedig különböző nézeteket vallottak, akkor azt tűztük ki célul, hogy egymással vitatkozzanak és győzzék meg egymást az általunk képviselt szemlélet üzenetéről. E mögött az is szerepet játszott, hogy az egymás felé való bizonyítási vágy mindig nagyobb volt bennük, mint a felénk való megfelelés.

Ezt a módszerünket azonban idővel felül kellett bírálnunk, mert sokkal nagyobb **igényt** láttunk a fiatalokban arra, **hogy egyértelmű, megerősített értékeken nyugvó rendszereket**

halljanak tőlünk, amelyek üzenete és felépítése átláthatóbb volt számukra. Így a félév második felében már nagyobb figyelmet fordítottunk arra, hogy pontosan ismertessük saját – a helyreállító módszereken alapuló – gondolatainkat, meglátásainkat, következtetéseinket az adott helyzetekről, kérdésekről.

További nehézséget jelentettek a fegyelmezési problémák. Szemléletünkől teljes mértékben távol áll minden fajta retorzió és hatalommal való visszaélés. Így inkább azzal próbáltunk aktív munkát eredményezni, hogy nagyon **strukturáltan** és szoros ütemezéssel adtuk ki a **feladatokat**. Az óra eleje sosem volt alkalmas komolyabb beszélgetésekre, így akkor általában a játékokkal, feladatlapokkal és az írásbeli munkával tudtunk igazi figyelmet elérni a részükről. Az óra második része már sokkal alkalmasabb volt a beszélgetésre, leginkább nagycsoportos formában, belső moderátor vezetésével. Néhány fiatal nem tudott, vagy nem akart aktívan részt venni az órákon. Az ő esetükben hatékonyak tűntek a nekik feltett, személyre szóló kérdések, amelyek segítségével legtöbbször sokkal könnyebben bevonódott a közös vitába, és nagyobb biztonságot éreztek az iránt, hogy elmondhassák egyéni véleményeiket.

3.4. Tapasztalatok a módszerről

Az előző részekben említett tanulságok tulajdonképpen körvonalazzák mindazon megfigyeléseket, amelyek alapján a módszer egyes pontjain érdemes változtatni. Összegezve az eddigieket, **fontos lenne**, hogy

- sokkal inkább érvényesüljön az **önkéntesség** szempontja
- olyan közösségben érdemes a szemléletet átadni, ahol már van **csoportkohézió**, lehet bizonyos alap csoport-dinamikai folyamatokra építeni
- erősíteni kell az érdekérvényesítési és érzelmkifejezési szándékokat, képességeket, valamint mindezek eléréséhez nagy hangsúlyt kell helyezni a **bizalomépítésre**
- **világosabban** meg kell fogalmazni a **szemlélet** üzenetét
- a legapróbbnak tűnő konfliktushelyzetekben is **tudatosítani** kell a végbement folyamatokat
- **felelősségek** és jóvátételek felvállalására **biztatni kell** a fiatalokat, teljesülésüket nyomon kell követni, amennyiben pedig ez végbemegy, el kell ismerni a másik teljesítményét és érzéltetni kell a másik féllel, hogy a sérelem okozta megbomlott egyensúly helyreállt.

4. Összegzés

Értékelő tanulmányomban összefoglaltam a Család, Gyermekek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület és a Zöld Kakas Líceum 2001 októberétől 2002 februárjáig tartó közös kísérleti programját. Az együttműködés céljainak és lépcsőfokainak végiggondolása után ismertettem programunk tematikáját. A tanulmányban megpróbáltam képet adni tapasztalatainkról a programban résztvevő osztály, az iskola, kutatócsoportunk, valamint az általunk használt módszer vonatkozásában. A továbbiakban felvázolom a tervezett együttműködés menetének lépcsőfokait.

5. Tervek a jövőre

Az iskola vezetésével, a programba bevont osztályfőnökkel és a diákokkal történő beszélgetések azt igazolták, hogy a **módszer** további **alkalmazására szüksége is van** és igényli is az iskola. A **szemléletformáló foglalkozások** vezetését átveszi az osztályfőnök, a konkrét konfliktusok esetében pedig az iskolában a facilitátori képzésben részt vett tanárok bármelyike levezetheti a **konferencia-megbeszéléseket**. Az iskola házirendjében rögzítette, hogy bármilyen típusú probléma esetében mind tanár, mind diák kezdeményezhet konferencia-megbeszélést. Amennyiben az eset valóban alkalmas lehet erre a fajta probléma-megoldásra - ezt a facilitálásra felkért személy dönti el -, úgy az iskola erre lehetőséget biztosít, akár alternatívaként is egyéb, hivatalos eljárással szemben. Mind a szemléletformáló óra folytatásában, mind a konferenciák megtartásában **konzultatív és szupervíziós lehetőséget** biztosít az Egyesület a Zöld Kakas Líceum számára.

Az előző félév tapasztalataira építve a jövőben **fakultatív óraként** fogja az iskola meghirdetni a diákok számára a **kortárs facilitátor-képzést**. Az ő számukra az Egyesület lehetőséget biztosít a képzésre, amennyiben erre az iskola felkérést ad. A későbbiekben az iskola szabályzata lehetővé teszi diákok számára is az iskolai konfliktusok facilitálását. Ezek levezetésére alkalmas lehet majd minden olyan hallgató, aki elvégezte a kortárs facilitátor-képzést. A külföldi tapasztalatok alapján talán ez lesz az az alkalmazási szint, amely leginkább eredményez majd szocializációs változásokat az iskolapolgárok probléma-megoldási kultúrájában.

6. Zárszó

Úgy gondolom, ez a féléves program nem sikerekről, kudarcokról, erényekről és hibákról szólt. Magyarországon első alkalommal került kipróbálásra egy olyan módszer, amely mind szemléletében, mind gyakorlatában óriási távolságban áll társadalmunk szocializációs sajátosságaitól, probléma-megoldási kultúrájától és oktatási szemléletétől. A programból levont tapasztalatok azokat a pontokat jelölték ki, amelyeken tovább tudunk haladni, és amelyekre fokozottabb figyelmet kell fordítanunk. Célunk, hogy a mindennapok kultúrájába is bekerüljenek azok a konfliktuskezelési technikák, amelyekkel könnyebben kezelhetőek a hétköznapi nehézségek, és egyben a már csak részlegesen jóvátehető, súlyosabb cselekedetek következményeinek javításához is eszközt adjon.

Talán több évtizedes programba fogtunk most bele, de véleményem szerint, nem kérdés, hogy érdemes-e érte dolgozni.

7. Irodalomjegyzék

1. BRAITHWAITE, J.: *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
2. Allison MORRIS and Gabrielle MAXWELL (edited): *Restorative Justice for Juvenile Conferencing, Mediation & Circles*. Oxford - Portland Oregon, 2001.
3. Terry O'CONNELL, Ben WACHTEL, Ted WACHTEL: *Conferencing Handbook: The New Real Justice Training Manual*. The Piper's Press Pipersville, Pennsylvania, 1999.

8. Mellékletek

1. A képzés részletes tematikája (eredeti változat)
2. Értékelő kérdőív
3. Példák a feladatlapokra
 1. szabályok összeírása
 2. megfigyelési szempontok ugyanannak az esetben négyféle képen való eljátszásához