

Naslov članka/Article:

## **Mediacija kot transformativni način učenj** **Mediation As a Transformative Approach to Learning**

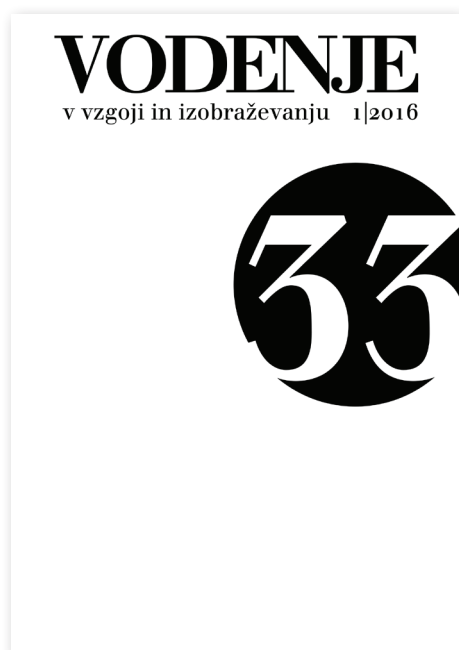
Avtor/Author:

Jernej Šoštar

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



**Vodenje v vzgoji in izobraževanju 33, 1/2016, letnik 14**

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

## Mediacija kot transformativni način učenja

**Jernej Šoštar**

*Osnovna šola Nove Fužine*

Dejstvo je, da se naši interesi in prioritete v različnih obdobjih našega življenja spreminjajo. To bi lahko enačili z razvojem in rastjo v odraslosti in razumeli kot učni proces – fazo, v kateri transformativni proces pogosto pomeni spremembo razumevanja zaradi kritične refleksije, vrednotenja diskurza in refleksije dejanj, kar nas privede do boljšega razumevanja stvarnosti, ki jo poleg tega vidimo v bolj pravi podobi. Ker je transformacija, ki preoblikuje problematične referenčne okvirje in predpostavke, pomembna in nam znanje o njej olajša soočanje s problemi, je teorija o transformativni obliki učenja orodje, s katerim lahko ob poglobljenem poznavanju njegovih zakonitosti izboljšamo kakovost izobraževanja. Ali je mediacija kot postopek reševanja sporov glede na svojo naravo primerna tudi za reševanje konfliktov v šolskem sistemu in ali o njej lahko govorimo v luči transformativnega učenja? To in morebitni vzgojni učinek mediacije v šolskem sistemu smo preverili najprej na podlagi teorije in nato še z raziskavo. V prispevku bomo mediacijo teoretsko opredelili kot postopek in mediatorja kot njenega izvajalca, definirali vrstniško mediacijo in preučili njeno povezavo s transformativnim učenjem, enako kot teoretska izhodišča, ki smo jih upoštevali pri raziskavi, in podali mnenje o mediaciji v šolskem sistemu.

*Ključne besede:* mediacija, mediator, vrstniška mediacija, transformativno učenje, transformacija

### Uvod

Šolski sistem opredeljuje zakonodaja,<sup>1</sup> ki med drugim določa, da mora imeti vsaka javna šola poleg natančnega izobraževalnega tudi vzgojni načrt. Pravilniki o šolskem redu, ki opredeljujejo temeljne vzgojno-izobraževalne cilje, med drugim dopuščajo izre-

<sup>1</sup> »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (ZOFVI).« *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16 in 49/16 – popr.

»Zakon o osnovni šoli (ZOSN).« *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K.

»Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1).« *Uradni list Republike Slovenije*, št. 79/06).

kanje alternativnih vzgojnih ukrepov.<sup>2</sup> Namen vzgojnega načrta in posledično tudi vseh vzgojnih ukrepov je »disciplina«. Če vzamemo pod drobnogled pravilnike o šolskem redu, ki to področje opredeljujejo, vidimo, da so napisani po načelih »pravne logike«. Predvidevam, da je razlog za to želja, da bi poenotili delovanje šol ter vzpostavili enoten nabor kršitev in postopkov izrekanja formalnih ukrepov, na drugi strani pa uskladili pravice in dolžnosti udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Kljub temu da so pravno formalni pravilniki razmeroma togi, pa šolam dopuščajo avtonomno presojo, ko določajo, da mora šola pri izbiri ukrepanja in izrekanja vzgojnih opominov upoštevati, kakšna je bila kršitev in kakšna je bila njena teža, poleg tega je treba imeti v mislih učenčevo odgovornost, njegovo zrelost in razloge, ki so botrovali temu, da je bilo »nedopustno« dejanje storjeno. Ob navedenem je treba pri izrekanju sankcij upoštevati še okoliščine, v katerih je bilo dejanje storjeno, predhodno preventivno delovanje šole in posledice, ki jih bo sankcija posameznemu učencu prinesla (Peček Čuk, Vončina in Kroflič 2009, 181–182).

Med dejavnosti, s katerimi preprečujemo nastajanje večjih konfliktov, lahko prištevamo vrstniško mediacijo. Mediacija je postopek, v katerem se udeleženci v sporu ob pomoči tretje, nevtralne osebe pogovorijo, raziskujejo svoje želje, potrebe in interese. Prav tako si izmenjajo stališča in poskušajo najti rešitev, s katero bi bili vsi zadovoljni (Prgić 2014, 72). Vrstniška mediacija pomeni, da učenec aktivno išče lastne poti do rešitve spora oziroma si prizadeva odpraviti napake, ki so posamezniku ali širši skupnosti prizadejale škodo. Krepitev prosocialne in moralne naravnosti, ki bi jo z alternativnimi ukrepi radi dosegli, temelji na načelu krepitve zmožnosti za samoregulacijo vedenja (Peček Čuk, Vončina in Kroflič 2009, 191). Samoregulacijsko vedenje se bistveno lažje razvija, če so dejavnosti učenca prostovoljne in jih ta sprejme, ne pa vsiljene ali »sankcijske«. Zaradi navedenega se je pokazalo, da je vrstniška mediacija zelo učinkovita oblika alternativnega ukrepanja v šoli; gre za ukrep, ki lahko postopno zmanjša učiteljevo vodilno vlogo pri razreševanju spora in spodbuja pogovor med storilcem in žrtvijo, ki ga vodi za to usposobljen vrstnik – vrstniški mediator (Peček Čuk, Vončina in Kroflič 2009, 191). Vrstniška mediacija se začne z usposabljanjem skupine učencev za izvajanje pogajalskega procesa, ki temelji na upoštevanju različnih intere-

<sup>2</sup> »Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah.« *Uradni list Republike Slovenije*, št. 60/10.)

sov. K temu sodi seznanjanje z različnimi komunikacijskimi strategijami in načini reševanja problemov, s pomočjo katerih učence usposobimo za pomoč vrstnikom pri morebitnih nesoglasjih in za to, da jih znajo razreševati brez preprirov. Učenci se na vrstnike, ki imajo vlogo vrstniškega mediatorja, obrnejo prostovoljno, ti pa jih nato poskušajo odvrniti od neplodnega pripisovanja krivde drug drugemu in jim pokazati, kako lahko oblikujejo rešitve, ki bodo sprejemljive za vse udeležence spora (Skiba idr. 2011, 114).

### **Ustvarjanje pomena kot učni proces**

Ker absolutna resnica ne obstaja, ker ni popolnoma definiranega znanja in ker se kurikulum neprestano spreminja, je človekovo prizadevanje k čim boljšemu in čim bolj razumljivemu tisto, kar ga sili k nenehnim pogajanjem pri osmišljanju spornih pomenov. Zato je še kako pomembno, da v izobraževanje odraslih vključimo konceptualno razumevanje, kritično refleksijo o domnevah in validacijo pomenov. Utemeljitev pravzaprav vsega, kar znamo in v kar verjamemo, naših vrednot in čustev temelji na kontekstu, bodisi biografskem bodisi zgodovinskem ali kulturnem oziroma je soodvisna od njega, na kontekstu, s katerim svoje novo znanje vgradimo v že obstoječe. Človek ustvarja pomena z različnimi dimenzijami zavesti in razumevanjem. V odraslosti nemara jasneje razumemo izkušnjo in jo, zavedajoč se konteksta in že obstoječega lastnega znanja, zagotovo bolje in hitreje utemeljimo kot resnično. V odsotnosti absolutne resnice in ob dejstvu, da so ponavljajoče se spremembe okoliščin pogoste, ne moremo popolnoma zaupati svojemu znanju in prepričanem. Interpretacije in prepričanja, ki so nas zadovoljili v otroštvu, nam v odraslosti niso dovolj.

Naše razumevanje in prepričanja so namreč odvisna od tega, ali sprožajo interpretacije in opcije, ki so bolj opravičljive in resnične kakor tiste, ki jih prejudicirajo druga razumevanja in prepričanja. Formulacija bolj zanesljivih prepričanj in verovanj glede na naše izkušnje in kontekst in iskanje kompromisa o pomenu in opravičljivosti konteksta ter odločanje na podlagi opisanega vpogleda je pri učnem procesu odraslih osrednjega pomena. Transformativna teorija poskuša razložiti te procese ter preučiti, kakšni so njihovi vplivi na izobraževanje odraslih (Mezirow 2000, 4).

Bruner je definiral štiri stopnje ustvarjanja pomena (Bruner 1996, 93–105):

1. vzpostavitev, oblikovanje in vzdrževanje intersubjektivnosti,

2. sprejeti okvir glede na kontekst dogodkov, znanja in okoliščin,
3. konstruiranje parcialnih pomenov v normativni kontekst – postavljanje pomenov v okvir obstoječih vedenj, standardov in njihovih odklonov ter
4. predlagati oziroma vzpostaviti pravila o simbolnem, konceptualnem in sintaktičnem sistemu dekonceptualizacije posameznih parcialnih pomenov, jih logično povezati ter osmisliti in prepoznati.

Mezirow meni, da je Brunerjev seznam nepopoln. Transformativna teorija dodaja peto – ključno stopnjo ustvarjanja pomenov. To je kritična refleksija o naših sklepanjih, predvidevanjih in pričakovanjih ter sklepanjih, predvidevanjih in pričakovanjih drugih, kar nam omogoča, da na podlagi kritične refleksije sprejmemo lastno interpretacijo pomena (Mezirow 2000, 4).

Kitchener pravi, da poznamo tri stopnje kognitivnega procesa (Kitchener 1983, 222–223):

1. prva stopnja: individuuum predela, memorizira, prebere in razume;
2. druga stopnja ali metakognicija: na tej stopnji posameznik analizira in spremlja svoj napredek in spoznanje na podlagi kognitivnih spoznanj prvega reda;
3. zadnja stopnja kognitivnega spoznanja je epistemološko spoznanje; to pojasni, kako ljudje spremljajo in sprejemajo reševanje problemov, kadar gre za slabo strukturirane probleme, torej take, pri katerih ni absolutno pravilne rešitve, oziroma kadar se ukvarjajo z njimi; epistemološko spoznanje je pravzaprav razmislek o mejah znanja, njegovi zanesljivosti in merilih, ki to določajo; pojavi se v pozni adolescenci in se lahko v odraslih letih spremeni.

Na podlagi navedene formulacije se transformativno učenje naša na epistemološka spoznavanja.

Učenje lahko na podlagi Rosenfieldove interpretacije razumemo tudi kot proces, v katerem s pomočjo predhodne razlage konstruiramo novo oziroma revidirano »staro« razlago pomena ene izkušnje kot smernice za prihodnje delovanje. Izkušnje si razlagamo s pomočjo primernih simboličnih modelov; sestavljajo jih slike in pogojene reakcije, ki jih predhodno pridobimo preko kulture ali edinstvenih značilnosti staršev oziroma skrbnikov in s

katerimi razložimo pomen naše nove senzorične izkušnje (Rosenfield 1988, 173).

Kakorkoli, učenje je lahko namerno, naključno ali pa je stranski produkt druge dejavnosti, ki vključuje namerno učenje. Določeni vidiki vseh naštetih oblik učenja lahko torej zavzemajo mesto tudi zunaj učenčeve zavesti.

Transformacijsko učenje, še posebno če vsebuje subjektivno preokvirjanje, je pogosto nevarno intenzivno čustveno doživetje, ob katerem se moramo zavedati obeh predpostavk: podcenjevanja naših idej in tistih, ki podpirajo naše čustvene odzive, ko se zavemo, da so potrebne spremembe (Mezirow 2000, 6–7).

Kadar so jezik in kulturno specifične družbene prakse vpletene v učenje, bo razumevanje omejeno z zgodovinskim znanjem, v katero je vgrajeno. Predpostavke teh zgodovinskih znanj in njihovih podpornih ideologij je treba kritično presoditi, s čimer omogočimo večjo kakovost samostojnega učenja. Transformativni proces učenja se zato osredotoča na to, kdo je tisti, ki se uči, in v kakšnih okoliščinah učenje poteka (Mezirow 2000, 7).

Transformativno učenje se nanaša na proces, v katerem preoblikujemo že sprejete in doslej za nas resnične referenčne okvirje (mislimo na perspektive, način mišljenja, mnenja) ter jih naredimo bolj nediskriminirajoče, odprte, čustveno sprejemljive za spremembe in reflektivne, da lahko na novo ustvarjamo prepričanja, verovanja in znanja, ki bodo bolje opisovala in opredeljevala resnično védenje in znanje. K transformativnemu učenju sodi sodelovanje v konstruktivnem diskurzu, da bi uporabili izkušnje drugih, s katerimi ocenimo razloge za nove predpostavke, in odločitev sprejeli na podlagi doseženih vpogledov v izkušnje drugih (Mezirow 2000, 8).

Transformacijska teorija se osredotoča na to, kako se učimo pogajati se in delovati na podlagi naših lastnih predlogov, vrednot, občutkov in pomenov, kar je ustreznejše kot delovati na podlagi nekritične refleksije o izkušnjah in predlogih drugih. Osredotoča se na to, kako doseči večji nadzor nad svojim življenjem, poglobiti občutek socialne odgovornosti in sprejemati odločitve.

Transformativno učenje vključuje tako individualno kot socialno dimenzijo. Predpostavlja, da se zavedamo, kako in v kakšnih okoliščinah smo prišli do svojega znanja, ter tega, da lahko gremo preko priučenih vrednot, ki nas vodijo in definirajo naše perspektive in predpostavke.

Metoda, ki to omogoča, je mediacija in jo bom predstavil v nadaljevanju.

## Mediacija

Gre za eno izmed možnosti, ki jih šola lahko izkoristi kot osnovo za spodbujanje in razvijanje moralnega čuta učencev in strpnega ter konstruktivnega razreševanja sporov. Pri vrstniški mediaciji gre za proces, ki kot udeleženca dejavno vključi vsaj dva učenca, med katerima je prišlo do nesoglasja ali konflikta. Obe strani pa morata biti pripravljene, da poskusita nastalo težavo razrešiti strpno, mirno in predvsem produktivno, saj le to lahko pripelje do konkretne, prostovoljne in z dogovorom dosežene rešitve. Tudi »neuspešna« mediacija je lahko uspešna. Metelko (2005, 16) meni, da je mediacija uspešna, če z njo dosežemo, da medianta med komunikacijo svoj spor preneseta na obvladljivo raven, če sta z rešitvijo zadovoljna ter če se iz nastale situacije naučita kaj uporabnega. Opisani postopek bi lahko poenostavljeno poimenovali transformativni proces učenca.

Pojem mediacija etimološko izvira iz latinščine. Izpeljanka besede *mediatio* pomeni posredovanje. Gre za postopek, v katerem skušajo udeleženci ob podpori mediatorja in ob upoštevanju interesov vseh udeležencev spor rešiti in doseči sporazum. Ideja o mediaciji se tesno prepleta z idejo o medčloveški strpnosti, z graditvijo boljših medsebojnih odnosov, kar posledično pomeni korak k mirnejšemu in strpnejšemu reševanju sporov ter h konstruktivnejšim oblikam reševanja konfliktov tudi sicer (Šetinc Tekavec 2002, 10).

Temeljna pogoja za vsako mediacijo sta prostovoljnost in zaupnost, saj postopek ni uspešen, če je eden od mediantov vanj prisiljen. V takšnih okoliščinah je konstruktivno iskanje rešitve in sklenitev sporazumnega dogovora, ki ga bosta spoštovala in izvajala oba medianta, namreč težko. Pomembna je tudi zaupnost, saj morata medianta imeti zagotovilo, da bo proces mediacije potekal v zaupnosti in da bo povedano ostalo zgolj med udeleženi. Ob tem je nujno še zavedanje mediantov, da rezultat mediacije, bodisi uspešen ali neuspešen, ne bo negativno vplival na prihodnji tok dogodkov, ki bi bili povezani s sporom (Metelko 2005, 13–14).

Bistvene značilnosti mediacije so (Zalar 2001, 1230–1236):

- Neutrlnost in nepristranskost sta temeljna pogoja, ki ju mora izpolnjevati mediator.
- Mediator ne sprejema odločitev – je zgolj pospeševalec pogajanj med mediantoma in izvajalec postopka mediacije.
- Sporazumna rešitev: pri mediaciji mediator ne odloči v sporu med mediantoma oziroma namesto njiju, saj te moči nima,

ampak se uspešna mediacija zaključi s sprejemom sporazumne rešitve, ki ustreza obema stranema. Cilj mediacije je torej poiskati rešitev, ki je v interesu vseh.

- Pospeševanje pogajanj in ustvarjanje varnega pogajalskega okolja: mediatorjeva vloga je, da začne, omogoča oziroma pospešuje pogovore med mediantoma, jima pomaga pri pogajanjih, zlasti kar zadeva morebitne težave s komunikacijo, do kakršnih pri nastanku sporov običajno prihaja. Primarna naloga mediatorja je vzpostavitev pogojev, ki spodbujajo pogovor, pogajanje in iskanje možnih rešitev. Mednje sodijo na primer tudi sedežni red ter okolje, ki ga ustvari mediator, zapiranje, ki naj bi ga medianti vzpostavili do mediatorja, in podobno.
- Dajanje moči mediantoma: spor med mediantoma se razrešuje na podlagi, na kateri se je začel – torej pri mediantih samih, kajti prav onadva sta tista, ki imata vse možnosti, da izrazita svoje želje, vprašanja, mnenja, čustva in morebitne pomisleke. Edino medianta imata moč za odločitev in za to, da sprejmeta kakršnokoli rešitev oziroma vplivata na izid spora (Metelko 2005, 14).
- Mediator ne svetuje: zaradi zahtevane nevtralnosti nobenemu od mediantov ne more svetovati, kaj je zanj najbolje, sme pa podati posamezne predloge, ki se nanašajo na oba medianta (Metelko 2005, 14).
- Obvladovanje antagonizma med mediantoma: pri mediaciji imata medianta pred sabo isti cilj, zato tekmovalnost in zaostrovanje medsebojnih odnosov nista zaželeni, ampak je dobrodošlo sodelovanje. Mediacija se ne konča tako, da bi bil eden od mediantov poraženec, drugi pa zmagovalec, saj skupno sprejemata sporazumno rešitev, ki bo v korist obema.

### *Mediator*

Mediator je akter mediacije in s svojo vlogo zelo pomembno pripomore k njenemu uspešnemu poteku. Kljub temu da je pri mediaciji v ospredju dejavnost mediantov, je moderator postopka mediator, saj s posebnimi tehnikami poskrbi za ponovno vzpostavitev dobre komunikacije med mediantoma in tako omogoči, da vsak od njiju pove svoj del zgodbe, svoje želje in potrebe ter da jih nasprotna stran sliši kot interes in ne kot stališče. Za navedeno so potrebne posebne človeške lastnosti, ki pa se jih lahko tudi priučimo. Pomembna ni le pripravljenost pomagati ljudem pri reševanju



nju sporov, ampak tudi izobraževanje mediatorja (Jelen Kosi 2011, 197).

Jelen Kosi še navaja, da mora biti mediator fleksibilen in potrpežljiv, saj ne sme pritiskati na mediante, da bi potek mediacije pospešil. Prav tako mediatorjeve osebne lastnosti vplivajo na njegov pogled na konflikt, na mešanico čustev, obtoževanj in obsojanja, ki jo medianti v okviru mediacije razgrnejo pred njim. Jelen Kosi meni, da se dober mediator zaveda meja mediantov in jih sprejema, hkrati pa se zaveda tudi svojih lastnih meja. Vedeti pa moramo, da še tako dobro usposobljen in izkušen mediator ne more spremeniti konfliktnih odnosov drugih, ne da bi ti aktivno sodelovali. Mediator bo ravnal najbolje, če bo odkrit, empatičen, intuitiven in avtentičen (Jelen Kosi 2011, 199).

Skratka, mediator mora ves čas postopka skrbeti za potek mediacije, tako da usmerja komunikacijo, parafrazira izjave v pozitivne in produktivne, poudarja vrednost posameznikovih čustev in pomen skupnih interesov. Lastnosti, ki bi jih moral imeti dober mediator, so naslednje (Jelen Kosi 2011, 199–200):

- optimizem,
- sprejemanje,
- zavest o problemu,
- objektivnost,
- potrpežljivost,
- fleksibilnost,
- kreativnost,
- samozavest,
- spoštovanje,
- smisel za humor,
- poznavanje samega sebe.

Parkison (2011, 63–65) poudarja, da mediatorji potrebujejo široko znanje. Med drugim morajo razumeti ljudi in obvladati posebne veščine, da lahko pomagajo vzpostaviti medsebojni dialog, in poiskati načine za sprejem dogovorov glede lastne prihodnosti. Leta 2000 se je trideset svetovnih trenerjev družinske mediacije za dva dni srečalo na Forumu za izmenjavo trenerjev družinske mediacije, ki je potekal v Londonu, in poskušalo opredeliti njene vrednote. Strinjali so se, da si vsi želijo:

- poslušati v duhu, ki prihaja iz srca in ne iz glave;
- spoštovati osebnost vsakega posameznika;

- biti skromni, sočutni in strpni;
- ohranjati ustrezno razdaljo;
- lajšati komunikacijo, ki temelji na človeški toplini in razumevanju;
- ustvariti upanje za prihodnost;
- ves čas razvijati sposobnost videnja in čutenja stvari, ki jih ni vedno mogoče izraziti z besedami.

Martti Ahtisaari, nekdanji predsednik Finske in Nobelov nagrajenec (leta 2008 je prejel Nobelovo nagrado za mir za svojo vlogo mediatorja v številnih mednarodnih sporih), meni, da mora biti mediator dober svetovalec in zaupnik za obe strani hkrati in da mora vedeti, kaj strani od samega postopka želita. Prav tako se ne sme pretvarjati, da ima vse odgovore na vprašanja, ki se pojavijo med postopkom. Pri svojem delu mora biti realističen in mora pri izvajanju postopka izbirati pozitivno besedišče, saj je to znak spoštovanja človekovega dostojanstva. Dodaja, da je najlepši kompliment prejel od nekoga iz Eritreje, ki mu je dejal, da si želi z njim delati vsaj pol leta, zato da se bo naučil, kako težke stvari povedati na prijazen način (Ahtisaari, Herrberg in Savolainen 2009, 6–8).

### **Prednosti mediacije v šoli**

Koristi, ki jih prinaša vrstniška mediacija in ki hkrati predstavljajo namen, zakaj se je učiti in jo uvajati v šole, je T. P. Metelko strnila v naslednje ugotovitve (2005, 17–18):

1. S pomočjo mediacije konflikte uspešno razrešimo in obe strani sta z izidom zadovoljni.
2. Preko vrstniške mediacije učenci osvojijo pomembne življenjske veščine, kar velja tako za mediatorja kot za druga dva udeleženca, saj je pomembna značilnost vrstniške mediacije, da je proces v celoti v rokah učencev, izvajajo ga učenci za učence. Učenci skratka usvojijo dobro komunikacijo, iskanje in vrednotenje rešitev, sprejemanje odgovornosti za lastne odločitve, sobivanje z drugače mislečimi itd.
3. Veščine, ki se jih naučijo, lahko učenci uporabijo v konkretnih sporih iz vsakdanjega življenja, saj jih uspešno reševanje sporov v šoli spodbudi, da ta način uporabijo tudi na drugih področjih življenja.
4. Vrstniška mediacija, ki jo ponuja šola, spodbuja učence, da se raje odločijo za mediacijo, kot pa da bi spore reševali nasilno.

5. Mediacijski proces pomaga učencu izraziti vrline, kot so opravičilo ali priznanje nasprotniku, želja po odpuščanju, prijateljstvo itd.
6. Mediacija povečuje samospoštovanje.
7. Mediacijaopolnomoči učence in prispeva k njihovi osebno-stni rasti.
8. Mediacija je zanimiva in koristna za vse učence, tudi tiste, ki veljajo za »težavne«.
9. Mediacija prinese učiteljem več časa za tisto, kar je njihova prvotna naloga, in sicer poučevanje, saj imajo manj opravka z disciplinskimi nalogami.
10. Mediacija deluje tudi preventivno, saj ni uporabna zgolj za razreševanje konfliktov, ampak v veliko primerih celo prepreči, da bi spor prerasel v nasilje.
11. Mediacija izboljša splošno »klimo« v šoli, saj povečuje občutek pripadnosti, prijateljstva in pomaga pri boljšem obvladovanju razmer v šoli; tako postane šola bolj varen ter ustvarjalen kraj.
12. Mediacija zadovolji psihosocialne potrebe učencev in profesionalne potrebe učiteljev, kajti mladi si danes želijo vse več samostojnosti in lastnega nadzora nad svojim življenjem, zato učitelji v šoli nenehno iščejo ravnotežje med avtonomnostjo mladih in nadzorom nad njimi. Vrstniška mediacija to nasprotje ublaži, saj vpelje strukturo, znotraj katere so učenci v sprejemanju odločitev svobodni. Iz tega sledi, da so učenci zadovoljni, ker imajo občutek svobode, učitelji pa so zato, ker imajo občutek nadzora.
13. Mediacija ponuja spolno uravnoteženo metodo reševanja konfliktov; nedavne raziskave so pokazale, da moralno vedenje pri dekletih in fantih temelji na drugačni osnovi, saj fantje moralnost svojih dejanj presojujejo po tem, ali je nekaj pravično (v skladu s pravili, načeli, zakonom), dekleta pa jo vežejo na »odnose« (spoštovanje drugih in odgovornost do njih).

Cohen ima o vrstniški mediaciji podobno mnenje. Tako navaja, da so ji pedagogi, ki so jo uvajali v svoje delo, pripisovali številne prednosti pri razreševanju konfliktov v šoli, kot so: uspešno razreševanje konfliktov med učenci; učenci se z mediacijo učijo ključnih življenjskih spretnosti, gradijo spretnosti za razreševanje konfliktov v resničnih življenjskih izkušnjah; mediacija mo-

tivira za sodelovalno razreševanje medosebnih konfliktov, pogloblja vzgojne vplive šole, opolnomoči učence, krepi njihovo samozavest; učenci dobijo boljši vpogled v konflikte; mediacija vpliva še na preventivnost, izboljšanje šolske klime, zadovoljevanje psihosocialne potrebe učencev in poklicne potrebe pedagogov, poleg tega pa gre za metodo »ravnotežja med spoloma« (Cohen 2012, 56–58). Iz tega sledi spoznanje, da ima mediacija »moč, da krepi ali celo na novo vzpostavi odnos, ki temelji na zaupanju in spoštovanju, saj udeleženci v sporu sami prevzemajo odgovornost za rešitev nastalega konflikta«, kot dodaja Prgič (2014, 72).

Vse naštetu za učenca pomeni, da se med postopkom mediacije spremeni. To spremembo imenujemo transformacija in je pri njegovi osebnostni rasti ključna. Menim, da je treba pojem transformacije predstaviti nekoliko bolj poglobljeno.

### Transformacija

Učenje se pojavlja na vsakem izmed naslednjih štirih področij in vpliva nanje (Mezirow 2000, 19):

1. pri predelavi obstoječega referenčnega okvirja,
2. pri spoznavanju novih referenčnih okvirjev,
3. pri predelavi oziroma preoblikovanju stališč in
4. pri predelavi oziroma preoblikovanju miselnih navad ali navad uma.

Transformacija se nanaša na spremembe obstoječih pomenov in interpretacij z rekonstrukcijo dominantnih lastnih predispozicij. Sam proces lahko že pomeni nastanek ali izgradnjo novega referenčnega okvirja ali spremembo dispozicijske orientacije za interpretacijo posameznega vtisa, izkušnje ipd. Kot smo že omenili, s transformacijo spremenimo lastne referenčne okvirje in referenčne okvirje drugih, tako kritično reflektiramo dozdevanja, predpostavke in se zavemo njihovega konteksta, izvira, narave in posledic, do katerih bi prišlo, če bi jih brez kritične refleksije vzeli kot resnične. Predpostavke, na osnovi katerih vtise interpretiramo z miselnimi navadami, temeljijo na logičnih, etičnih, psiholoških, ideoloških, socioloških, kulturnih, ekonomskih, političnih, ekoloških, duhovnih ali drugih izkušnjah.

Brookfield se strinja s tem, da so za kritično refleksijo pomembne tri skupne predpostavke (Brookfield 1995, 19–22):

1. paradigmatične predpostavke o tem, da je svet sestavljen iz temeljnih kategorij (to sami najtežje prepoznamo);

2. perspektivne predpostavke o tem, da razmišljamo, kako se bomo odzvali v specifičnih situacijah, in
3. splošne predpostavke o tem, kako svet deluje in kako lahko to spremenimo (to najlažje prepoznamo).

Transformativno učenje se nanaša na to, kako lahko preoblikujemo težavne ali problematične referenčne okvirje, da ti v našem odraslem življenju postanejo bolj sprejemljivi in lažji. To naredimo z nizanjem opcij in interpretacij, ki so za nas bolj upravičljive in sprejemljive. Postanemo torej kritični do prepričanj, ki z odraslostjo postanejo problematična.

S transformativnim učenjem nastalo težavo razrešimo s pomočjo definicije ali nove definicije problema. Tako pogosto postanemo kritični do predpostavk drugih, kar nas vodi do transformativnih instinktov, ki pa jih moramo predhodno upravičiti in razložiti s pomočjo diskurza. Domišljija je pri razumevanju neznanega in nerazumljivega ključna. Je način, s katerim predelamo alternativne interpretacije svoje izkušnje ali vtisa s preverjanjem drugačnih stališč in interpretacij. Bolj kot smo odprti do perspektiv in referenčnih okvirjev drugih in bolj ko o tem razmišljamo, bogatejša je naša domišljija, in posledično je nabor naših alternativnih kontekstov za razumevanje posameznega vtisa ali izkušnje večji (Mezirow 2000, 20).

Svoja stališča preoblikujemo s preizkušanjem drugih stališč. Tega ne moremo narediti na podlagi ustaljenih miselnih navad. Transformacija ni preprosta, saj pri najpomembnejših osebnih in čustvenih spremembah zahteva kritiko in kritično presojo dotodanjih stališč, dejstev in resnic ter zaupanje v nova, nepreizkušena stališča.

Transformacija pogosto poteka na podlagi nekaterih spodaj nanižanih procesov, v katerih pomeni dobivajo nove pomene (Mezirow 2000, 22):

- z dezorientacijo dileme;
- z raziskovanjem lastnih občutkov strahu, jeze, krivde ali sramu;
- s kritično presojo stališč;
- s priznanjem, da je transformacija stališč in referenčnih okvirjev težaven proces, ki vključuje čustva nezadovoljstva;
- z raziskovanjem možnosti za nova pravila, odnose in dejanja;
- z načrtovanjem prihodnjih dejanj;
- z zavedanjem o lastnem znanju in spretnosti ter z iskanjem

zamisli in možnosti, kako jih implementirati z novimi znanji in spretnostmi;

- s poskusnim upoštevanjem novih pravil;
- z graditvijo novih kompetenc in samozaupanja na podlagi novih pravil in odnosov;
- z življenjem v življenje drugega, katerega stališča temeljijo na naših novih stališčih in perspektivah.

Clark poudarja, da je zgodnja faza raziskovanja novih, še neznanih stališč in interpretacij tisti manjkajoči del, ki dá posamezniku spodbudo, ta pa je še kako pomembna za integracijo transformativne izkušnje (Clark 1993, 82).

Do transformativnega učenja lahko pride s pomočjo objektivnih ali subjektivnih spodbud za preoblikovanje naših referenčnih okvirjev. K objektivnim spodbudam sodi kritična presoja predpostavk drugih vpletenih v reševanje problema (akcijsko učenje), k subjektivnim pa kritična samorefleksija in kritična presoja sebi lastnih predpostavk o (Mezirow 2000, 23):

- razumevanju – vključevanje oziroma upoštevanje razumevanja nekoga drugega glede določene izkušnje;
- sistemu – ekonomskem, kulturnem, političnem, izobraževalnem, občem idr.;
- organizaciji oziroma delovnem mestu;
- občutkih in medsebojnih odnosih – tukaj je morda dobrodošla pomoč psihologov ali psihoterapevtov;
- učenju, kako svoj lastni referenčni okvir vključiti v referenčni okvir drugega.

Zavedati se moramo, da se lahko pri posameznikih, preden premagajo stare poglede in predpostavke, na poti k transformaciji sprožijo intenzivna in težka čustvena stanja in notranji boji.

### **Empirična raziskava**

Teorija, ki smo jo predstavili, je za pedagoški kader na šolah morda dovolj nazorna. Kaj pa za učence? Vedoželjnost v zvezi s tem, kaj mislijo o mediaciji v šoli, sem poskušal potešiti z raziskavo v dijaškem domu, kjer sem bil zaposlen kot vzgojitelj. Nameraval sem preučiti mnenje o mediaciji kot metodi reševanja sporov, analizirati mnenje o tem, ali mediacijo vključiti v šolski sistem ali ne, in spoznati mnenje anketirancev o vzgojnem učinku mediacijskega postopka.

Pri pripravi in analizi spletne ankete sem uporabil metodo anketiranja in spletni anketni vprašalnik. Spletna anketa je potekala preko portala Ika, za njeno analizo pa sem poleg možnosti, ki so na voljo na samem spletnem portalu, uporabil še računalniški program SPSS, s katerim sem izračunal zanesljivost anketnega vprašalnika (Crombachova alfa) in statistično značilnost izraženega mnenja (*t*-test za odvisne vzorce), glede na spol in vlogo v dijaškem domu (*t*-test za neodvisne vzorce). Na koncu sem s pomočjo Spearmanovega korelacijskega koeficienta izračunal še statistično značilno morebitno soodvisnost mnenja o mediaciji glede na spol, status v dijaškem domu, izkušnjo z mediacijo in v zvezi z mnenjem, da bi bilo mediacijo treba vključiti v šolski sistem.

Spletno anketo sem posredoval dijakinjam in dijaku Dijaškega doma Ivana Cankarja ter svojim kolegom in sošolcem na seminarju e-kompetentni učitelj. To je bil torej moj vzorec, preučevano populacijo pa predstavljajo vsi dijaki in vzgojitelji dijaških domov v Sloveniji.

Spletna anketa je bila sestavljena iz desetih vprašanj, pri čemer je bilo deveto pogojno. Anketiranec je lahko nanj odgovarjal le, če je pri osmem, ki se je glasilo »Ali ste že kdaj bili udeleženi v postopku mediacije?«, odgovoril z da. Štiri vprašanja so bila zaprtega tipa in je bil na voljo samo en odgovor, s tremi sem meril strinjanje s postavljenimi trditvami, in sicer na Likartovi petstopenjski lestvici, kjer je 5 pomenilo zelo močno se strinjam, 3 delno se strinjam, delno ne in 1 sploh se ne strinjam. Tri vprašanja pa so bila odprtega tipa, tako da so anketiranci ob njih zapisali svoje mnenje.

Naslovnikov anketnega vprašalnika je bilo 350. Nanj je odgovorilo 112 anketiranih, kar predstavlja 32-odstotno odzivnost.

Zanesljivost anketnega vprašalnika sem preveril s pomočjo Crombachovega testa zanesljivosti, in sicer posebej za vse spremenljivke, ki so predstavljale posamezno področje mojega preučevanja, pri čemer so anketiranci ocenjevali strinjanje s trditvami na lestvici od 1 do 5. Izračun Crombachove alfe s programom SPSS je test, s pomočjo katerega merimo zanesljivost odgovorov oziroma anketnega vprašalnika. »Crombachova alfa meri zanesljivost vprašalnika na osnovi korelacij med spremenljivkami. Kadar so razlike variabilnosti zelo velike, je to znak nezanesljivega merjenja. Podatke interpretiramo na podlagi Crombachove alfe. Če je slednja večja od 0,8, je zanesljivost visoka, če je med 0,6 in 0,8, je srednja in če je manjša od 0,6, je nizka.« (Bren in Šifrer 2011, 34) Pri spremenljivkah, ki sem jih preučeval v anketi, je bila Crom-

PREGLEDNICA 1 Uporabnost mediacije

Trditvev	Spol		Položaj	
	Moški	Ženski	Dijak	Vzgoj.
Mediacija je primerna metoda za reševanje sporov	3,90	3,98	3,79	4,58
Mediacija pripomore k uslišanosti obeh sprtih strani	3,59	3,98	3,70	4,53
Mediacija pripomore k celostni razrešitvi spora	3,26	3,45	3,20	4,11
Mediacija pripomore k boljši komunikaciji sprtih strani	3,79	3,97	3,79	4,42
Mediacija pripomore k boljšemu sodelovanju sprtih strani v prihodnosti	3,49	3,73	3,48	4,28

bachova alfa 0,87, torej višja od 0,8, kar pomeni, da je vprašalnik zelo zanesljiv.

S *t*-testom za odvisne vzorce sem preverjal, ali gre pri izkazanih aritmetičnih sredinah, ki prikazujejo splošno mnenje anketirancev o petih preučevanih trditvah o mediaciji, za statistično značilne razlike. Na podlagi *t*-testa za odvisne vzorce ugotavljam, da so se anketiranci najbolj strinjali s trditvijo »Mediacija je primerna metoda za reševanje sporov«. Razlika med aritmetičnimi sredinami pri trditvi »Mediacija je primerna metoda za reševanje sporov« in preostalimi štirimi trditvami ni statistično značilna, saj stopnja statistične značilnosti (*p*-vrednost) pri vseh štirih parih aritmetičnih sredin ni manjša od 0,05. Ugotavljam pa, da je glede na  $p \leq 0,05$  (signifikantnost) pri parih »Mediacija je primerna metoda za reševanje sporov – Mediacija pripomore k celostni razrešitvi spora« in »Mediacija je primerna metoda za reševanje sporov – Mediacija pripomore k boljšemu medsebojnemu sodelovanju sprtih strani v prihodnosti« razlika v aritmetičnih sredinah statistično pomembna. To pomeni, da lahko svoje ugotovitve pri omenjenih dveh parih posplošim na celotno preučevano populacijo (vse dijaške domove v Sloveniji). Razlike med aritmetičnimi sredinami kažejo, da se s trditvijo »Mediacija je primerna metoda za reševanje sporov« dijaki in vzgojitelji dijaških domov v Sloveniji strinjajo bolj kot s trditvama »Mediacija pripomore k boljšemu medsebojnemu sodelovanju sprtih strani v prihodnosti« in »Mediacija pripomore k celostni razrešitvi spora«.

Preglednica 1 prikazuje porazdelitev anketirancev glede na spol in položaj v dijaškem domu glede na aritmetično sredino strinjavanja, ki so ga izrazili v zvezi z navedenimi trditvami pri tretjem vprašanju na lestvici od 1 do 5, pri čemer je 1 pomenilo sploh se ne strinjam, 3 deloma se strinjam, deloma ne in 5 se zelo strinjam. Najbolj so se anketiranci strinjali s trditvijo »Mediacija je primerna metoda za reševanje sporov«, najmanj pa s trditvijo »Mediacija pri-



pomore k celostni razrešitvi spora«. Iz preglednice je še razvidno, da je mnenje anketirancev mediaciji naklonjeno, saj se z vsemi trditvami strinjajo.

V okviru empirične raziskave me je tudi zanimalo, ali so med anketiranci razlike v strinjanju s trditvami glede na spol, in če so, ali jih lahko tudi statistično dokažem in jih tako posplošim na celotno populacijo dijaških domov v Sloveniji. V ta namen sem uporabil  $t$ -test za neodvisne vzorce.

Pri statističnem preizkusu,  $t$ -testu za neodvisne vzorce, gre za ugotavljanje razlik med aritmetičnimi sredinami preučevanih skupin. Ugotavljal sem, ali je med anketirankami in anketiranci kakšna statistično pomembna razlika, ki bi jo lahko posplošil na celotno populacijo. Preden sem se lotil analize rezultatov  $t$ -testa za neodvisne vzorce, sem naredil Levenov preizkus, s katerim preverjamo homogenost variance posamezne spremenljivke. Če s pomočjo Levenovega preizkusa ugotovimo, da lahko govorimo o homogenosti variance, potem pri interpretaciji uporabimo  $t$ -test, če pa ugotovimo, da o homogenosti variance ne moremo govoriti, moramo interpretacijo opreti na vzporedni preizkus, imenovan aproksimativna metoda, katere zanesljivost in statistična pomembnost sta ekvivalentni  $t$ -testu za neodvisne vzorce.

Na podlagi Levenovega preizkusa sem ugotovil, da je  $p$  (stopnja statistične značilnosti) pri vseh trditvah večji od dovoljene stopnje tveganja (0,05), kar predstavlja preveliko tveganje, da bi lahko zavrnil svojo predhodno za Levenov preizkus postavljeno ničelno hipotezo o homogenosti variance. To pomeni, da pri trditvah ne moremo govoriti o nehomogenosti variance, temveč lahko trdimo, da so te homogene. Zaradi te ugotovitve sem za interpretacijo uporabil klasični neodvisni  $t$ -test. Na podlagi tega ne moremo govoriti o statistično pomembni razliki med anketirankami in anketiranci, saj je tveganje za takšne ugotovitve preveliko. V družboslovju je dovoljeno tveganje 5 %.

Ne glede na to pa lahko na podlagi opisne statistike četrtega vprašanja trdim, da so pri četrtem vprašanju opazne razlike med dijakinjami in dijaki Dijaškega doma Ivan Cankar. Glede na aritmetične sredine ocen (preglednica 2) ugotavljam, da so dijaki bolj prepričani o mediaciji kot metodi za reševanje sporov med vrstniki, saj menijo, da ima večji vzgojni učinek in da je primerna za vzgojitelje, prav tako pa za reševanje sporov med dijaki in vzgojitelji. Dijakinje so se z omenjenimi trditvami strinjale nekoliko manj.

Preglednica 2 prikazuje porazdelitev anketirancev glede na spol

PREGLEDNICA 2 Mnenja uporabnikov o mediaciji

Trditvev	Spol		Položaj	
	Moški	Ženski	Dijak	Vzgoj.
Mediacija je neprimerna za reševanje sporov med vrstniki	3,53	3,17	3,25	3,22
Mediacija je neuporabna za reševanje sporov med vrstniki	3,18	3,04	3,06	3,11
Mediacija nima vzgojnega učinka	3,53	3,00	3,06	3,29
Mediacija je neuporabna za vzgojitelje	3,40	2,87	2,98	3,00
Mediacija je neprimerna pri sporih med dijaki in vzgojitelji oziroma učitelji	3,44	3,06	3,14	3,17

PREGLEDNICA 3 Posledice mediacije

Trditvev	Spol		Položaj	
	Moški	Ženski	Dijak	Vzgoj.
Mediacija ima vzgojni učinek	3,75	3,31	3,21	4,06
Mediacija vpliva na dolgoročen odnos	3,44	3,24	2,98	4,24
Mediacija pripomore k boljši komunikaciji	3,63	3,87	3,64	4,35
Mediacija pripomore k celostni rešitvi spora	3,69	3,35	3,17	4,24
Mediacija zagotavlja zadovoljstvo strank v postopku	3,63	3,63	3,40	4,35

in položaj v dijaškem domu. Najmanj so se anketiranci strinjali s trditvijo, da je »mediacija neprimerna za uporabo reševanja sporov med vrstniki«, najbolj pa s trditvijo, da je »mediacija neuporabna za vzgojitelje«.

V okviru raziskave me je zanimala še razlika v mnenju dijakov in vzgojiteljev o vzgojnem učinku, dolgoročnem odnosu, boljši komunikaciji, celostni rešitvi spora in zadovoljstvu mediantov.

Preglednica 3 prikazuje porazdelitev anketirancev glede na spol in položaj v dijaškem domu. Najmanj so se anketiranci strinjali s trditvijo, da je »mediacija tista, katere posledica je dolgoročen odnos«, najbolj pa s trditvijo, da je »mediacija razlog za boljšo komunikacijo mediantov«.

Na podlagi Levenovega preizkusa sem ugotovil, da je  $p$ -vrednost (stopnja statistične značilnosti pri vseh preučevanih trditvah večja od dovoljene stopnje tveganja (0,05)). To pomeni, da gre pri mojih trditvah za homogene variance. Zaradi tega sem za interpretacijo uporabil klasični preizkus, neodvisni  $t$ -test. Na njegovi podlagi lahko pri vseh trditvah govorim o statistično pomembni razliki med dijaki in vzgojitelji, saj je  $p$ -vrednost (stopnja statistične značilnosti) pri vseh trditvah manjša od dovoljene (0,05). Na podlagi  $t$ -testa za neodvisne vzorce torej ugotavljam, da vzgojitelji v primerjavi z dijaki bistveno bolje ocenjujejo mediacijo kot metodo, ki izboljšuje vzgojni učinek, dolgoročni odnos med medi-

antoma ter komunikacijo in ki pomeni celostno rešitev spora ter vpliva na zadovoljstvo mediantov. Zaradi statistične pomembnosti lahko svoje ugotovitve posplošim na vse vzgojitelje v vseh dijaških domovih.

V okviru raziskave sem preučeval še, ali so spol, položaj v dijaškem domu, pozitivno mnenje o uvedbi mediacije v šolski sistem in udeležba pri mediaciji povezani s strinjanjem o tem, da mediacija vpliva na vzgojni učinek. Kot metodo za analizo sem uporabil Spearmanove korelacijske koeficiente, saj so bile moje spremenljivke ordinalne oziroma opisne. Na podlagi njihovih statističnih pomembnosti ugotavljam, da leta in končana izobrazba pozitivno in statistično pomembno vplivajo na strinjanje s trditvijo, da mediacija blagodejno vpliva na vzgojni učinek, dolgoročni odnos med mediantoma, boljše komunikacijo, celostno rešitev spora in zadovoljstvo mediantov. To pomeni, da višji kot sta starost anketirancev in njihova izobrazba, bolj se ti z navedeno trditvijo strinjajo.

## Zaključek

Poudaril sem že, da so tako klasični kot alternativni vzgojni ukrepi lahko učinkoviti le, če so smiselno vgrajeni v celoten vzgojni koncept šole, v katerem so jasno opredeljeni vzgojni cilji, torej vrednote, za katere se bo šola zavzemala, konceptualno-teoretska izhodišča, na katerih bo šola gradila koncept, in vzgojni dejavniki, med katerimi so tudi šolska pravila, s katerimi bo vrednote ureničevala.

Empirična raziskava je pokazala, da dijaki mediacijo sprejemajo in jo vidijo kot dobro metodo za reševanje sporov, saj pripomore k slišanosti obeh sprtih strani in k celostni rešitvi spora, izboljša komunikacijo med sprtima stranema ter vpliva na boljše medsebojno sodelovanje sprtih strani v prihodnosti. Z vsem naštetim se vzgojitelji strinjajo še bolj in v mediaciji prav tako vidijo zelo velik prispevek k boljši komunikaciji pri vzgojnih odklonih učencev. Empirična raziskava je še pokazala, da se zdi dijakom mediacija primerna in uporabna metoda za reševanje sporov tako med vrstniki samimi kot med učenci in učitelji. Najpomembnejša ugotovitev raziskave pa je glede na vsebino prispevka ta, da tako dijaki kot vzgojitelji menijo, da ima mediacija vzgojni učinek.

Glede na preučeno teorijo transformativnega učenja in analizo raziskave ugotavljam, da obstajata naklonjenost in zaupanje v mediacijo kot postopek, ki ima vzgojni učinek, zato jo je v šolskem sistemu smiselno uporabiti. Na podlagi analize rezultatov raziskave,

ki sem jo opravil, menim, da bi bilo mediaciji kot metodi reševanja sporov v šolah smiselno dati možnost za nadaljnji razvoj in jo pogosteje uporabljati. Z mediacijo lahko konflikte v večini primerov uspešno razrešimo, in obe strani sta z izidom zadovoljni. Preko mediacije učenci na podlagi aktivnega učenja usvajajo tudi pomembne življenjske veščine, kot so komunikacija, iskanje in vrednotenje rešitev, sprejemanje odgovornosti za lastne odločitve, sobivanje z drugače mislečimi itd. Uporaba mediacije kot metode za razreševanje sporov v šolskem sistemu se mi zdi primerna, saj s tem učence s pomočjo žive transakcije in končno tudi transformacije učimo, kako po mirni poti in nenasilno razrešiti medsebojne spore: ob mediaciji se učenci s pomočjo aktivnega učenja učijo vrlin, kot sta opravičilo in priznanje lastne napake nasprotniku, in jih ponotranjijo; tako jim vcepljamo željo po odpuščanju in prijateljstvu.

Menim, da je mediacija za šolski prostor primerna tudi zato, ker povečuje samospoštovanje učencev, jih opolnomoči in prispeva k njihovi osebnostni rasti. Po drugi strani pa mediacija kot način reševanja sporov med učenci pomaga učiteljem, ki imajo tako manj opravka z disciplinskimi nalogami, zato se izboljša šolska klima in vzpostavlja ravnotežje med avtonomnostjo mladih in nadzorom nad njimi. Mediacija namreč blaži nasprotovanje učencev in vpegljuje strukturo, znotraj katere so ti v sprejemanju odločitev svobodni.

Menim, da bi šole lahko možnost za mediacijo bolje izkoristile, zato apeliram na vodstva, naj pedagoški kader izobrazijo o mediaciji in spodbujajo njeno rabo. Vsakršen dogovor, ki pomeni z vseh strani sprejeto rešitev, pomaga pri izboljšanju šolske klime, prispeva k večji pripadnosti šoli, k večjemu medsebojnemu zaupanju in spoštovanju med učenci in učitelji. Prepričan sem, da z mediacijo ne moremo ničesar izgubiti. Tudi če rešitve ne najdemo, smo dosegli transformacijo vpletenih, saj smo jih seznanili z referenčnim okvirjem drugega in jih opolnomočili za razumevanje dugih. To imam sam za uspeh tudi takrat, kadar statistika pokaže, da mediacija ni bila uspešna.

### Literatura

- Ahtisaari, M., A. Herrberg in M. Savolainen. 2009. »What Is a Good Mediator?« [http://www.initiativeforpeacebuilding.eu/pdf/WHAT\\_IS\\_A\\_GOOD\\_MEDIATOR.pdf](http://www.initiativeforpeacebuilding.eu/pdf/WHAT_IS_A_GOOD_MEDIATOR.pdf)
- Bren, M., in J. Šifrer. 2011. *SPSS: multivariantne metode v varstvoslovju*. Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.

- Brookfield, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. 1996. »Frames for Thinking: Ways of Making Meaning.« V *Modes of Thought*, ur. D. Olson in N. Torrance, 93–105. New York: Cambridge University Press.
- Clark, C. 1995. »Changing Course: Initiating the Transformational Learning Process.« V *34th Annual Adult Education Research Conference AERC 1993: Proceedings*, ur. D. Flannery, 78–84. Old Main, PA: Pennsylvania State University.
- Cohen, R. 2012. »Vrstniki razrešujejo konflikte: vrstniška mediacija v šolah.« Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Jelen Kosi, V. 2011. »Mediator in etična vprašanja.« V *Mediacija v teoriji in praksi – veliki priročnik o mediaciji*, ur. G. Ristin in Z. Hajtnik, 197–206. Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- Kitchener, K. 1983. »Cognition, Metacognition and Epistemic Cognition.« *Human Development* 26:216–226.
- Metelko, T. P. 2005. *Vrstniška mediacija: priročnik za vrstniške mediatorje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.
- Mezirow, J. 2000. *Learning and Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parkison, L. 2011. *Družinska mediacija*. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.
- Peček Čuk, M., V. Vončina in R. Kroflič. 2009. »Vzgoja v srednjih strokovnih in poklicnih šolah.« *Sodobna pedagogika* 60 (1): 180–196.
- Prgić, J. 2014. *Teorija šolske in vrstniške mediacije*. Ljubljana: Svetovalno-izobraževalni center M1.
- Rosenfield, I. 1988. *The Invention of Memory*. New York: Basic Books.
- Skiba, R., K. Boone, A. Fontanini, T. Wu, A. Strussell in R. Peterson. 2011. »Preprečevanje nasilja v šolah: priročnik za celovito načrtovanje ukrepov.« V *Kazen v šoli? Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*, ur. R. Kroflič, 114. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Šetinc Tekavc, M. 2002. *Mediacija: sporazumno reševanje sporov v teoriji in praksi*. Tržič: Učila International.
- Zalar, A. 2001. »Alternativno reševanje sporov: temeljna načela alternativnega reševanja sporov.« *Podjetje in delo*, št. 6-7: 1228–1240.

■ Jernej Šoštar je šolski svetovalni delavec v Osnovni šoli Nove Fužine.  
[jernej.sostar@guest.arnes.si](mailto:jernej.sostar@guest.arnes.si)