

## **PRILOGA III**

# **VZGOJNI UKREPI V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU**

**Pri pripravi poročila so sodelovali:** Robi Kroflič, Špela Lenič, Vesna Rutar, Katja Jeznik, Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren in Jasna Mažgon

**JANUAR 2009**

(nelektorirano gradivo)

# KAZALO

1. Uvod.....	3
2. OBDELAVA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV.....	5
2.1. Odnos do doživljanja ukrepov kurativne discipline kot kazni glede na spol dijakov/dijakinj .....	5
2.2. Vpliv starosti dijakov/dijakinj na doživljanje ukrepov kot kazni.....	6
2.3. Dijakovo doživljanje ukrepov (vzgojnih, alternativnih, omejitvenih, moralnih, heteronomističnih in avtonomističnih) kot kazni.....	7
2.4. Razlike med dijaki in starši v mnenju o doživljanju ukrepov (vzgojnih, alternativnih, omejitvenih in moralnih) kot kaznovalnih.....	12
2.5. Razlike med učitelji in dijaki v mnenju o doživljanju ukrepov (vzgojnih, alternativnih, omejitvenih, moralnih, avtonomističnih in heteronomističnih) kot kazni.....	15
2.6. Dijakovo ocenjevanje učinkovitosti ukrepov (formalnih, neformalnih, vzgojnih, alternativnih, omejitvenih, moralnih, heteronomističnih, avtonomističnih).....	19
2.7. Razlike med dijaki in starši v ocenjevanju učinkovitosti ukrepov.....	22
2.8. Razlike med dijaki in učitelji v ocenjevanju učinkovitosti ukrepov.....	24
2.9. Prikaz doživljanja kaznovalnosti in učinkovitosti vseh ukrepov pri dijakih, učiteljih in starših .....	28
2.10. Vpliv izbranih družinskih in šolskih dejavnikov na učinkovitost vseh ukrepov.....	29
3. SKLEP.....	37

## 1. UVOD

Šola je zapleten socialni mehanizem, ki mora za uspešnost delovanja nujno predpostaviti nabor skupnih pravil bivanja, pa tudi vrste odzivov na vedenje, ki odstopa od postavljenih pravil in zahtev. V tem poglavju bomo govorili predvsem o kurativnem vidiku discipliniranja, ki je vezan na sistematične odzive šole (učiteljev, svetovalne službe in vodstva šole) na disciplinske prekrške, torej na tisti vidik vzgoje, ki ga je klasična pedagogika povezovala z vprašanjem o pedagoški vrednosti kaznovanja. Današnja pedagogika podobno kot penološke teorije in teorije kazenskega prava preučuje številne možnosti odzivanja na prestopniško vedenje ter s tako diferenciranim odzivanjem izpostavlja osnovno usmeritev, da tudi če zagovarjamo bolj striktno kaznovanje najhujših prekrškov, hkrati razmišljamo o alternativnih oblikah odzivanja na lažje konflikte in prekrške, ki bi uspešno vplivalo na povzročitelja konflikta ali prekrška, da bi se v bodoče izogibal podobnemu ravnanju (Šelih 2000). Da je takšno diferencirano odzivanje potrebno, dokazujejo analize politike ničte tolerance do najhujših prekrškov v amerškem srednjem šolstvu (fizično nasilje, uporaba orožja, zloraba drog), ki izpostavijo osnoven paradoks dosledne uporabe retributivnega koncepta kaznovanja v izobraževanju mladostnikov: z izključitvijo dijaka problemov z njegovim vedenjem ne rešujemo, ampak prelagamo na druge družbene sisteme (pravosodje, socialno skrbstvo itn.; glej Kroflič 2008). Kljub zavedanju dejstva, da iskanje ustreznih tretmajskih pristopov po drugi svetovni vojni, ki naj bi nadomestili klasičen retributivni pristop k kaznovanju (ta temelji na ideji, da ima samo prestajanje kazni – če je določena po temeljnem načelu pravičnosti, za enak prekršek enaka kazen – pozitiven prevzgojni učinek), ni obrodilo pričakovanih rezultatov (ko bi z določenimi tehnikami prevzgoje – predvsem s treningi socialnih veščin – zmanjšali število prekrškov in še posebej število tistih povratnikov, ki se po prestani sankciji ponovno odločijo za prekršek), se danes kot protiutež doslednemu strogemu kaznovanju najhujših prekrškov pojavlja iskanje alternativnih pristopov ukrepanja, katerih ključni namen je zadovoljiti pričakovanja žrtve po povračilu in okrepiti prosocialno naravnost storilcev. Nekateri takšno usmeritev poimenujejo s konceptom *restorativne pravičnosti*, ki si prizadeva za popravo krivic oziroma obnovo stanja pred izbruhom konflikta, drugi s pojmom *abolicionizem*, ki si prizadeva za odpravo kaznovalne logike družbenih odzivov na prestopke (češ da je neučinkovita in mnogokrat nepravilna) in za iskanje ukrepov, ki ne bi delovali po klasični logiki kaznovanja (povračilo s kaznijo kot zavestnim prizadevanjem zla ter »zastraševanje« tako storilca kot ostalih državljanov, da ne bi posegali po podobnih prestopkih). Sami smo s tem v zvezi razločili še en »alternativni« model odzivanja na prestopke, to je *avtonomistične ukrepe*, ki ciljajo neposredno na krepitev moralne zavesti posameznika namesto zunanega (»heteronomističnega«) pritiska na storilca s pomočjo neprijetnih ukrepov oziroma grožnje s stopnjevanjem kaznovanja.

Preden se soočimo s predstavitvijo in interpretacijo rezultatov, moramo omeniti še eno teoretsko dilemo, ki je usmerjala tok našega preučevanja. Pojem »kazen« že dolgo vzbuja velike teoretske in praktične pomisleke, zato se ga vsaj v uradnih dokumentih, ki določajo kurativni vidik discipliniranja, praviloma izogibamo. Podobno, kot so bili pred časom zapori

preimenovani v prevzgojne institucije in pravne sankcije v sodne ukrepe, bomo v zakonih in pravilnikih s področja šolstva zamenjali uporabo pojma kazen. Nabor klasičnih kaznovalnih ukrepov šole, tistih seveda, ki jih zakonodaja dovoljuje, bomo tako našli v rubriki »vzgojnih ukrepov« (stopnjevanje pisnih opozoril, ki se izteka v možnost izključitve dijaka), kar je seveda z vidika opredelitev pojmov »vzgoje« in »discipliniranja« zelo sporna rešitev. Termin vzgoje namreč presega vse, še posebej pa kurativne vidike discipliniranja, s tem da vključuje dejanja, ki spodbujajo samo-regulacijo dijakovega vedenja in njegovo prosocialno naravnost k dejanjem v korist sočloveka, skupnosti oziroma zaščite okolja. Izogibanje pojmu »kazen« je po našem mnenju predvsem posledica izogibanja »travme«, ki od nekdanj spremlja uvid v dejstvo, da se vzgoja in discipliniranje nikoli ne moreta izogniti ukrepom, ki jih vzgajana oseba doživlja kot neprijetne, torej kot kaznovalne (glej Kroflič 2007a). Da bi torej razčistili dilemo, ali kazen ostaja element odzivanja šole na neprimerno vedenje, smo vse akterje, vključene v postopke kurativnega discipliniranja, spraševali, katere od uporabljenih ukrepov doživljajo kot kaznovalne, hkrati pa nas je zanimalo, kako to dejstvo vpliva na oceno o učinkovitosti teh ukrepov. Med ukrepe, ki se hipotetično uporabljajo kot sredstvo discipliniranja, pa smo vključili tudi take, ki jih zakonodaja prepoveduje (na primer grožnje s spraševanjem za oceno in sankcioniranje celega razreda) ali pa jih vsaj stroka označujejo kot neupravičene (na primer ustvarjanje socialnega pritiska razreda na posameznega kršitelja pravil, učiteljevo ignoriranje kršitelja pravil).

Ključna raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili v empiričnem delu raziskave, so naslednja:

- odnos do kaznovalnosti posameznih ukrepov glede na spol in starost dijakov/dijakinj;
- odnos do kaznovalnosti posameznih ukrepov – razlike med stališči staršev, učiteljev in dijakov;
- odnos do učinkovitosti posameznih ukrepov – razlike med stališči staršev, učiteljev in dijakov;
- odnos do posameznih skupin ukrepov, ki smo jih razvrstili v naslednje skupine:
  - *vzgojni in alternativni ukrepi,*
  - *omejitveni in moralni ukrepi,*
  - *avtonomistični in heteronomistični ukrepi;*
- vpliv različnih dejavnikov na učinkovitost vseh ukrepov (podpora staršev učitelju, pogostost učiteljevega ukrepanja, dijakova želja po zaključku šolanja).

## 2.OBDELAVA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

### 2.1. Odnos do doživljanja ukrepov kurativne discipline kot kazni glede na spol dijakov/dijakinj

**Tabela 1:** Doživljanje vseh ukrepov kot kazni glede na spol dijakov

			Doživljanje vseh ukrepov kot kazni		Skupaj
			Da	Ne	
Spol	Fantje	f	1013	436	1449
		%	69,9%	30,1%	100,0%
	Dekleta	f	890	280	1170
		%	76,1%	23,9%	100,0%
Skupaj		f	1903	716	2619
		%	72,7%	27,3%	100,0%

$$\chi^2 = 12,36 (\alpha = 0,000; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo neodvisnosti zavrnilo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da sta spol in doživljanje ukrepov kot kazni v osnovni množici odvisna.

Rezultati nakazujejo, da med fanti in dekleti prihaja do razlik v doživljanju vseh ukrepov kot kazni, in sicer je 76,1% deklet doživelo ukrepe kot kazni, medtem ko je delež fantov 69,9%. Čeprav razlike niso velike, menimo, da je razlog za to, da so dekleta pogosteje odgovarjala pritrdilno, v vplivu kulture in družbenih pričakovanj, ki se razlikujejo po spolu. Tomori (2000, str. 105) meni, da »kulturna merila in vzgojna sporočila dajejo v našem okolju fantom in dekletom različne napotke in možnosti za socialno vedenje, samopotrjevanje in izražanje stiske«. V vzgojnem procesu se fante že zgodaj nagrajuje za izkazovanje moči in obvladovanje okolja, medtem ko dekletom ponuja naša kultura drugačne možnosti. Posredno jih celo spodbuja k izražanju nemoči in neobglenosti, k umiku vase in ne k vstopanju v širši prostor (prav tam), posledica pa je verjetno tudi ta, da dekleta kurativne šolske ukrepe močneje doživljajo kot kaznovane (torej zase neprijetne) kot fanti. Če izhajamo iz raziskav, ki govorijo o tem, da kažejo fantje več napadalnega in nemirnega vedenja kot dekleta, potem lahko predvidevamo, da so tudi pogosteje kaznovani kot dekleta. Iz tega pa bi lahko sklepali, da fantje številna kaznovanja, ki so jih deležni, ne jemljejo tako resno, kot dekleta, ki jih doživljajo redkeje. Poleg tega je potrebno upoštevati tudi raziskave ki kažejo, da neubogljivost fantov sestavni del fantovske kulture, da je to za sprejetost fantov v vrstniške skupine lahko pomembnejše kot biti priden in ubogljiv.

## 2.2. Vpliv starosti dijakov/dijakinj na doživljanje ukrepov kot kazni

**Tabela 2:** Doživljanje vseh ukrepov kot kazni glede na starost dijakov

			Doživljanje vseh ukrepov		Skupaj
			Da	Ne	
Starost dijakov	Do 15 let	f	439	117	556
		%	79,0%	21,0%	100,0%
	16 let	f	511	162	673
		%	75,9%	24,1%	100,0%
	17 let	f	450	193	643
		%	70,0%	30,0%	100,0%
	18 let in več	f	509	241	750
		%	67,9%	32,1%	100,0%
Skupaj		f	1909	713	2622
		%	72,8%	27,2%	100,0%

$$\chi^2 = 25,77 (\alpha = 0,000; g = 3)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da sta starost dijakov in doživljanje ukrepov kot kazni v osnovni množici odvisna.

S starostjo dijakov<sup>1</sup> upada doživljanje ukrepov kot kazni. Dijaki do 15 let doživijo vse ukrepe kot kazen v 79%, 16-letniki v 75,9%, 17-letniki v 70% ter v skupini 18 let in več le še 67,9%. Razloge za takšen izid rezultatov vidimo v tem, da dijak sprva še spoznava način ukrepanja šole pri kršitvah ter spoznava pravila šole, zato jih jemlje kot bolj resno grožnjo, ki ga lahko v primeru ponavljanja prekrškov in stopnjevanja ukrepov privedejo celo do izključitve. Sčasoma se v režimu življenja v šoli bolj znajde in tudi lažje diferencirano doživlja različne odzive na neprimerno vedenje. Poleg tega si mladostnik postopoma oblikuje identiteto (Nastran-Ule 2000, str. 27), z razvojem spoznavnih sposobnosti in zmožnostjo abstraktnega razmišljanja pa se prične oblikovati mladostnikov lasten vrednostni sistem (Tomori 2000, str. 91). Ta mu hkrati omogoči, da v določenih ukrepih prepozna logiko ponujene možnosti, da napako popravi in če so vsaj nekateri alternativni postopki izpeljani pravilno (na primer poravnava škode, opravljanje dela v korist skupnosti in vrstniška mediacija), v njih prepozna manjši pritisk kaznovalnosti.

## 2.3. Dijakovo doživljanje ukrepov (vzgojnih, alternativnih, omejitvenih, moralnih, heteronomističnih in avtonomističnih) kot kazni

V nadaljevanju si bomo pogledali, v kolikšni meri dijaki doživljajo posamezne skupine kurativnih ukrepov kot kazni. V ta namen smo izoblikovali štiri skupine ukrepov in

<sup>1</sup> V nadaljevanju besedila bomo uporabljali moški spol, čeprav se ugotovitve nanašajo tudi na dekleta.

vanje razvrstili postavke iz vprašalnika. Ker gre za različno logiko klasificiranja kurativnih ukrepov, jo bomo pred začetkom prikaza in interpretacije podatkov na kratko predstavili.

Prvo delitev tvorijo *formalni* in *neformalni ukrepi*. Formalne tvorijo tisti ukrepi, ki jih je definirala *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2007) in se nadalje delijo na vzgojne in alternativne ukrepe. Med neformalne ukrepe pa smo uvrstili takšne, ki jih po naših predvidevanjih srečujemo v šolah kot oblike reagiranja na konflikte oziroma prekrške, čeprav niso posebej navedeni v naboru formalnih vzgojnih ukrepov. Kot bomo videli v nadaljevanju, smo tudi te razdelili na dve skupini, in sicer na omejitvene in moralne ukrepe:

**Formalni ukrepi:** vzgojni ukrepi, alternativni ukrepi.

**Neformalni ukrepi:** omejitveni ukrepi, moralni ukrepi.

Drugo delitev tvorijo tako imenovani *vzgojni* in *alternativni ukrepi*. Pri tej delitvi smo uporabili seznam ukrepov in *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah* (2007), in sicer:

**Vzgojni ukrepi:** opomin, ukor razrednika, ukor oddelčnega učiteljskega zbora, ukor učiteljskega zbora, izključitev.

**Alternativni ukrepi:** pobotanje oziroma poravnava, poprava škodljivih posledic ravnanja, opravljanje dobrih del, premestitev v drug oddelek, pogojna izključitev.

Tretjo delitev tvorijo kurativni ukrepi glede na osnovno logiko sredstva, s katerim učitelj označi dejanje kot neprimerno in pri dijaku vzbudi neprijeten občutek oziroma pritisk na njegovo doživljanje lastne vloge v dani situaciji. V nadaljnji obdelavi smo jih skupno opredelili tudi kot neformalne ukrepe in jih razvrstili na:

**Omejitvene ukrepe:** premestitev dijaka v drugo klop, prepoved izleta ali drugih ugodnosti, začasen odvzem predmetov, spraševanje za oceno, pošiljanje iz razreda.

**Moralne ukrepe:** ignoriranje dijaka, zagovor dijaka pred razredom, zaradi dijaka je kaznovan cel razred, spodbujanje občutka slabe vesti.

Četrto delitev tvorijo kurativni ukrepi glede na to, ali zbuja neprijeten občutek oziroma pritisk s pretežno zunanjimi dejavniki (sporočilo staršem, ustvarjanje pritiska socialne sredine na posameznika ipd.) ali nasprotno težijo h krepitvi prosocialne naravnosti preko vzbujanja notranjih moralnih občutkov (vzbujanje krivde, pobuda za poravnavo s storilcem ipd.). Pri tej delitvi smo ukrepe razvrstili na:

**Avtonomistične ukrepe:** pobotanje oziroma poravnava, poprava škodljivih posledic ravnanja, opravljanje dobrih del, ignoriranje dijaka, spodbujanje občutka slabe vesti.

**Heteronomistične ukrepe:** opomin, ukor razrednika, ukor oddelčnega učiteljskega zbora, ukor učiteljskega zbora, izključitev, premestitev v drug oddelek, pogojna, izključitev, premestitev dijaka v drugo klop, prepoved izleta ali drugih ugodnosti, začasen odvzem predmetov, spraševanje za oceno, pošiljanje iz razreda, zagovor dijaka pred razredom, zaradi dijaka je kaznovan cel razred.

**Tabela 3:** Dijakovo doživljanje vzgojnih ukrepov kot kazni

Ali so za dijaka navedeni ukrepi kazni?	Stvarne	Razlika
Da	2296	885,5
Ne	525	-885,5

<b>Skupaj</b>	2821	
---------------	------	--

$$\chi^2 = 1111,82 (\alpha = 0,000; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti, ampak prevladuje odgovor, da dijaki (formalne) vzgojne ukrepe doživljajo kot kazni.

Dijaki so v 81,4% odgovarjali, da vzgojne ukrepe doživijo kot kazni, in v 18,6%, da ukrepov ne doživijo kot kazni. S tem se je potrdila domneva, da so vzgojni ukrepi večinoma doživeti kot kazni, saj so predpisani na državni ravni kot način ukrepanja ob kršitvah. Hkrati moramo spomniti na izjavo Pavlovića, da »vzgojni ukrepi niso le to, kar njihov naziv pomeni, temveč tudi korak na poti do prave kazni, ki ima resne posledice« (Pavlović v Šelih 1996, str. 69). V sklopu teh ukrepov je namreč kot najhujši ukrep zajeta tudi izključitev iz šole kot skrajno sredstvo ukrepanja ob kršitvah, ko vsi ostali ukrepi ob vzgojnih dejavnostih niso obrodili sadov, hkrati pa je v skladu z načelom postopnosti in disciplinskega kontinuuma ravno skrajni ukrep realna grožnja za ponavljajoče prekrške.

**Tabela 4:** Dijakovo doživljanje alternativnih ukrepov kot kazni

<b>Ali so za dijaka navedeni ukrepi kazni?</b>	<b>Stvarne</b>	<b>Razlika</b>
<b>Da</b>	1928	540,0
<b>Ne</b>	848	-540,0
<b>Skupaj</b>	2776	

$$\chi^2 = 420,17 (\alpha = 0,000; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti, ampak prevladuje odgovor, da dijaki alternativne ukrepe doživljajo kot kazni, čeprav v nekoliko manjši meri kot (formalne) vzgojne ukrepe.

Dijaki so v 69,5% odgovarjali, da alternativne ukrepe doživijo kot kazni, in v 30,5%, da ukrepov ne doživijo kot kazni. Glede na teoretsko predpostavko zagovornikov restorativne teorije ukrepanja in abolicionistov bi sicer sklepali, da tovrstnih ukrepov dijaki ne bodo doživeli kot kazni, saj so primarno namenjeni možnosti popraviti napako. A subjektivno doživljanje učinka posameznega ukrepa ne sledi nujno intencam teoretikov, še posebej če so v formalni red šol vključeni brez posebnih razlag, v šolsko prakso pa uvedeni v istem registru skupaj s klasičnimi formalnimi ukrepi.

Alternativni ukrepi so bili vključeni v poklicno in strokovno šolstvo ob sprejetju novega pravilnika iz leta 2007. Ob preverjanju podatkov, koliko in katerih ukrepov je v vzorcu zajetih šol, izrečenih največ, smo ugotovili, da so bili alternativni ukrepi izrečeni 607-krat, vzgojni pa 2897-krat v enem šolskem letu (2007/2008). Žal s to raziskavo nismo mogli preveriti, s kakšnimi utemeljitvami je bilo na ravni šole pospremljeno njihovo izvajanje, vsekakor pa si učitelji od njih veliko obetajo, kar bo razvidno iz podatkov o tem, kakšno



učinkovitost tej vrsti ukrepov pripisujejo. Prav tako je analiza internih hišnih redov pokazala, da so nekatere šole dopolnjevale seznam alternativnih ukrepov, kar si lahko razložimo s hipotezo, da vsaj učitelji v strokovnih in poklicnih šolah ne verjamejo več v učinkovitost zgolj formalnih vzgojnih ukrepov in za kurativni vidik discipliniranja iščejo nove rešitve, ki bi dopolnile omejen register dosedanjih vzgojnih ukrepov.

**Tabela 5:** Dijakovo doživljanje omejitvenih ukrepov kot kazni

<b>Ali so za dijaka navedeni ukrepi kazni?</b>	<b>Stvarne</b>	<b>Razlika</b>
<b>Da</b>	1567	159,0
<b>Ne</b>	1249	-159,0
<b>Skupaj</b>	2816	

$$\chi^2 = 35,91 (\alpha = 0,000; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti, ampak prevladuje odgovor, da dijaki omejitvene ukrepe doživljajo kot kazni.

Dijaki so v 55,6% odgovarjali, da omejitvene ukrepe doživijo kot kazni, in v 44,4%, da ukrepov ne doživijo kot kazni. Razlike so še manjše kot v odnosu do alternativnih ukrepov, vendar se odgovori nagibajo v prid hipotezi, da omejevanje določenih pravic oziroma ugodnosti dijaki v šoli v večini doživljajo kot kaznovalen ukrep. To še posebej velja za eksplicitno navedene primere odvzemanja pravic oziroma ugodnosti v vprašalniku navedenih ukrepov, ki so se nanašali na možnost ukinitve šolskega izleta ali začasen odvzem osebnih predmetov, kot je mobilni telefon. Šolski izlet lahko pomeni dijakom prosti čas in zabavo v okviru šole, kjer se ob vrstnikih lahko sprostijo, kar je pomembno tako glede na njihove specifične psihofizične potrebe, kakor tudi glede na dejstvo, da v mnogih okoljih socialnih prostorov za zabavno druženje mladim izrazito primanjkuje. Mobilni telefon pa je tako ali tako postal »nujna oprema za preživetje« ne glede na kraj in čas dejavnosti; za večino mladih verjetno začasni odvzem tega magičnega predmeta pomeni začasno izključitev iz sveta osebnih socialnih povezav, kar ne more pomeniti drugega kot neprijetno izkušnjo, torej kazni.

**Tabela 6:** Dijakovo doživljanje moralnih ukrepov kot kazni

Ali so za dijaka navedeni ukrepi kazni?	Stvarne	Razlika
Da	868	-68,3
Nekateri da, nekateri ne	833	-103,3
Ne	1108	171,7
Skupaj	2809	

$$\chi^2 = 47,86 (\alpha = 0,000; g = 2)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti, ampak tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da večina dijakov moralnih ukrepov ne doživlja kot kazni.

Dijaki so v 30,9% odgovarjali, da moralne ukrepe doživijo kot kazni, v 39,4%, da ukrepov ne doživijo kot kazni, 29,7% pa je tistih, ki nekatere ukrepe doživijo kot kazni, nekaterih pa ne. Na podlagi teh podatkov smo se odločili, da v nadaljevanju podrobneje pregledamo dobljene podatke in analiziramo razlike med posameznimi ukrepi znotraj te kategorije. Izkazalo se je, da sta ukrepa »zagovor pred razredom« (65% dijakov doživlja ta ukrep kot kazni) in »zaradi dijaka je kaznovan cel razred« (51% dijakov doživlja ta ukrep kot kazni) pri večini doživeta kot kazni. Ostala dva ukrepa - »ignoriranje dijaka« (63% dijakov ta ukrep ni doživljala kot kazni) in »spodbujanje občutka slabe vesti« (65% dijakov ta ukrep ni doživljala kot kazni)) pa večina ni doživljala kot kazni. Vsaj prvi del teh ambivalentnih rezultatov raziskave si lahko pojasnujemo z značilnostmi odraščanja dijakov. V adolescenci je doživljanje lastne vrednosti mnogo bolj povezano z oceno vrstnikov kot pa odraslih. Zato je mladostnik pripravljen storiti marsikaj, da bi bil sprejet v svoji generaciji. Pripadnost vrstnikom in njihovo odobravanje so eden izmed odločilnih temeljev njegovega samospoštovanja (Tomori 2000, str. 93). V strahu pred izločitvijo iz vrstniške skupine, leži psihološka in pedagoška moč kolektivnega mnenja oziroma kritike (Ucman 2003, str. 326). Kar pa zadeva ukrepa, ki nista doživeta kot kazni, je na voljo mnogo drugih razlag. Če dijaki na primer ignoriranja s strani učitelja ne doživljajo kot »kaznovalno obliko pritiska«, je to lahko posledica slabih osebnih stikov, saj je pritisk ukrepa »odvzema pozornosti« oziroma »čustvenega pogojevanja« (kot se v strokovni literaturi ta pogost ukrep poimenuje) vedno povezan s potrebo otroka oziroma mladostnika do ohranjanja tesnega čustvenega odnosa, ki s starostjo sicer nekoliko slabi, a nikoli povsem ne ugasne. Še večje presenečenje pomeni večinski odgovor, da dijaki zbujanja krivde niso doživljali kot kazni. Ena od možnih razlag se navezuje na splošne spremembe kulture sobivanja, ki danes očitno ni več naklonjena »tradicionalnim orodjem moralnih pritiskov«, kakršno je zbujanje slabe vesti. Ali drugače povedano, zbujanje občutkov vesti je po mnenju večine teoretikov moralnega razvoja tesno povezano z vzgojnimi stili oziroma izkušnjami otroka, zato se v primeru, da kultura takih pritiskov na moralno odločanje ne podpira, jih tudi vzgoja ne vzpostavlja, zato v šoli težko pričakujemo, da bodo kot kurativni dejavniki uspešno delovali.

V nadaljevanju bomo na podoben način preverjali tudi oceno učinkovitosti ukrepov in bomo videli, da tudi po tej oceni ignoriranje in zbujanje krivde pri dijakih zasedata izjemno nizki mesti v primerjavi z ostalimi ukrepi.

**Tabela 7:** Dijakovo doživljanje avtonomističnih ukrepov kot kazni

Ali so za dijaka navedeni ukrepi kazni?	Stvarne	Razlika
Da	1102	-277,5
Ne	1657	277,5
Skupaj	2759	

$$\chi^2 = 111,6444 (\alpha = 0,000; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti, ampak tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da večina dijakov avtonomističnih ukrepov ne doživlja kot kazni.

**Tabela 8:** Dijakovo doživljanje heteronomističnih ukrepov kot kazni

Ali so za dijaka navedeni ukrepi kazni?	Stvarne	Razlika
Da	1972	1063,3
Nekateri da, nekateri ne	194	-714,7
Ne	560	-348,7
Skupaj	2726	

$$\chi^2 = 1940,200 (\alpha = 0,000; g = 2)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo enake verjetnosti zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti, ampak tudi v osnovni množici prevladuje odgovor, da večina dijakov heteronomistične ukrepe doži kot kazni.

Večina dijakov (60,1%) avtonomističnih ukrepov ne doživi kot kazni, medtem ko je pri heteronomističnih ukrepih slika obrnjena in jih večina dijakov (72,3%) doživlja kot kaznovalne. Kljub heterogenosti nabora heteronomističnih ukrepov, ki zajemajo formalne vzgojne ukrepe, omejitvene ukrepe ter izpostavljanje dijaka pred razredom (kot obliko moralnih ukrepov) je njihovo doživljanje kot kazni za nas zanimivo, saj kaznovalnega učinka ne moremo pripisati le tistim klasičnim ukrepom, ki so jih šole vzpostavile kot sistem formalnega ukrepanja, ampak vsem tistim, ki vzpostavljajo na dijaka obliko zunanjega pritiska (pa naj gre za predviden pritisk staršev ob prejetju obvestila o vzgojnem ukrepu, pritisk učitelja pri omejitvenih ukrepih ali pritisk razreda pri izbranih moralnih ukrepih). Še bolj bo zanimivo pogledati, kakšno učinkovitost tem kategorijam ukrepov pripisujejo dijaki.

## 2.4. Razlike med dijaki in starši v mnenju o doživljanju ukrepov (vzgojnih, alternativnih, omejitvenih in moralnih) kot kaznovalnih

Mnenja staršev o tem, ali njihovi otroci določene skupine ukrepov doživljajo kot kaznovalne ali ne, so zelo pomembna za zagotavljanje njihove učinkovitosti. Starši so namreč pomemben dejavnik zagotavljanja učinkovitosti posameznega ukrepa, saj so o ukrepih običajno obveščeni, s tem pa učitelji od njih pričakujejo, da bodo podprli obsodbo določenega dejanja in s tem prispevali k večji teži izrečenega ukrepa. Odnos do kaznovalnosti ukrepa pa ima lahko pri starših različne učinke. Za bolj permissivno naravnane starše kazen ni primeren vzgojni ukrep, tako da takšne oblike ne bo podprla v tolikšni meri kot ukrepe, ki jih doživlja kot učinkovite in ne hkrati kot kaznovalne. Za avtoritativne starše pa bo obratno veljalo, da bolj kot za nek ukrep ocenjujejo, da ga njihov otrok doživlja kot kazen, bolj bodo v njem videli učinkovito vzgojno sredstvo. Naj na tem mestu zgolj še opozorimo, da bomo v vplivu mnenja, da starši podprejo učiteljevo vzgojno ukrepanje, na učiteljevo doživljanje vzgojnega ukrepa kot učinkovitega razpravljali v nadaljevanju.

**Tabela 7:** Primerjava med dijaki in starši v mnenju o doživljanju vzgojnih ukrepov kot kazni

		Doživljanje vzgojnih ukrepov		Skupaj	
		Da	Ne		
Anketiranci	Dijaki	f	2296	525	2821
		%	81,4%	18,6%	100,0%
	Starši	f	78	19	97
		%	80,4%	19,6%	100,0%
Skupaj		f	2374	544	2918
		%	81,4%	18,6%	100,0%

$$\chi^2 = 0,059 \quad (\alpha = 0,808; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O razlikah med dijaki in starši glede ocene doživljanja vzgojnih ukrepov kot kaznovalnih v osnovni množici ne moremo trditi ničesar, lahko pa na podlagi strukturnih odstotkov pojasnimo razlike, ki so nastale v vzorcu. 81,4% dijakov vzgojne ukrepe doživlja kot kazen in 80,4% staršev ocenjuje, da dijaki vzgojne ukrepe doživijo kot kazen.

**Tabela 8:** Primerjava med dijaki in starši v mnenju o doživljanju alternativnih ukrepov kot kazni

			Doživljanje alternativnih ukrepov		Skupaj
			Da	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	1928	848	2776
		%	69,5%	30,5%	100,0%
	Starši	f	64	36	100
		%	64,0%	36,0%	100,0%
Skupaj		f	1992	884	2876
		%	69,3%	30,7%	100,0%

$$\chi^2 = 1,35 (\alpha = 0,246; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O razlikah med dijaki in starši glede ocene doživljanja alternativnih ukrepov v osnovni množici ne moremo trditi ničesar, lahko pa na podlagi strukturnih odstotkov pojasnimo razlike, ki so nastale v vzorcu. 69,5% dijakov je alternativne ukrepe doživelo kot kazen in 64% staršev je ocenilo, da dijaki alternativne ukrepe doživijo kot kazen.

**Tabela 9:** Primerjava med dijaki in starši v mnenju o doživljanju omejitvenih ukrepov kot kazni

			Doživljanje omejitvenih ukrepov		Skupaj
			Da	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	1567	1249	2816
		%	55,6%	44,4%	100,0%
	Starši	f	72	30	102
		%	70,6%	29,4%	100,0%
Skupaj		f	1639	1279	2918
		%	56,2%	43,8%	100,0%

$$\chi^2 = 8,93 (\alpha = 0,003; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,003$ , zato hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem 0,3% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da so med dijaki in starši statistično pomembne razlike v oceni doživljanja omejitvenih ukrepov. Starši torej v mnogo večji meri menijo, da dijaki omejitvene ukrepe doživljajo kot kazni (70,6%) kot dijaki (55,6%).

**Tabela 10:** Primerjava med dijaki in starši v mnenju o doživljanju moralnih ukrepov kot kazni

			Doživljanje moralnih ukrepov			Skupaj
			Da	Nekateri da, nekateri ne	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	868	833	1108	2809
		%	30,9%	29,7%	39,4%	100,0%
	Starši	f	38	28	35	101
		%	37,6%	27,7%	34,7%	100,0%
Skupaj		f	906	861	1143	2910
		%	31,1%	29,6%	39,3%	100,0%

$$\chi^2 = 2,11 (\alpha = 0,349; g = 2)$$

Vrednost  $\chi^2$  ni statistično pomembna, zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O razlikah med dijaki in starši glede ocene doživljanja moralnih ukrepov v osnovni množici ne moremo trditi ničesar, lahko pa na podlagi strukturnih odstotkov pojasnimo razlike, ki so nastale v vzorcu. 30,9% dijakov je alternativne ukrepe doživelo kot kazen, 37,6% staršev pa je ocenilo, da dijaki moralne ukrepe doživijo kot kazen. 39,4% dijakov ter 34,7% staršev je odgovorilo nikalno. Skoraj tretjina obeh skupin (27,7% dijakov; 27,7% staršev) je znotraj te kategorije nekatere ukrepe doživela/ocenila kot kazen, nekatere pa ne, kar je razumljivo, saj ta kategorija zajema zelo različne ukrepe, od izrazito heteronomističnih do izrazito avtonomističnih ter od legitimnih do takih, ki jih z etičnimi argumenti težko upravičimo, vendar vemo, da se v šolah občasno pojavljajo.

Kaj torej kaže sklop primerjav med starši in dijaki o doživljanju ukrepov kot kaznovalnih? Pri vzgojnih in alternativnih ukrepih (tabeli 7 in 8) se je pokazalo, da se dijaki nekoliko bolj nagibajo k odgovoru, da ukrepe doživljajo kot kaznovalne. Zanimivo je, da dijaki v primerjavi s starši alternativne ukrepe ocenjujejo nekoliko bolj kot kazen, vendar so razlike majhne in si zato ne upamo podajati splošnih ugotovitev. Kar pa zadeva omejitvene in moralne ukrepe, so starši pogosteje ocenjevali, da ta dva sklopa ukrepov dijaki doživljajo kot kazen (tabeli 9 in 10). Pri omejitvenih ukrepih je prišlo do statistično pomembnih razlik med starši in dijaki. Tu bi opozorili še na to, da so starši ocenjevali doživljanje ukrepov kot kazni za svojega otroka, vendar pa je pri tem lahko prišlo do tega, da so pravzaprav ocenjevali lasten odnos do ukrepov.

## 2.5. Razlike med učitelji in dijaki v mnenju o doživljanju ukrepov (vzgojnih, alternativnih, omejitvenih, moralnih, avtonomističnih in heteronomističnih) kot kazni

Podobno kot za starše, tudi za učitelje velja, da je njihov odnos do učinkovitosti posameznih skupin ukrepov močno pogojen z njihovo permisivno oziroma avtoritativno usmerjenostjo. Lahko pa predpostavimo, da je v šolskih okoljih, ki jih ključni akterji doživljajo kot »rizična« (vzgojno zahtevnejša), mogoče zaznati tudi bolj avtoritativno naravnost pri večini učiteljev. A tudi za potrditev te ocene bi morali pridobiti dodatne podatke. Ne glede na vzgojno naravnost pa lahko zapišemo ugotovitev, da je usklajenost pogledov na status ukrepa (tudi ko gre za njegovo večjo ali manjšo kaznovalno naravnost) eden od dejavnikov zagotavljanja učinkovitosti ukrepa.

**Tabela 11:** Primerjava med dijaki in učitelji v mnenju o doživljanju vzgojnih ukrepov kot kazni

			Doživljanje vzgojnih ukrepov		Skupaj
			Da	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	2296	525	2821
		%	81,4%	18,6%	100,0%
	Učitelji	f	364	61	425
		%	85,6%	14,4%	100,0%
Skupaj		f	2660	586	3246
		%	81,9%	18,1%	100,0%

$$\chi^2 = 4,53 \quad (\alpha = 0,033; \text{ g } = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,033$ , zato hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem 3,3% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da so med dijaki in učitelji statistično pomembne razlike v oceni doživljanja vzgojnih ukrepov. Rezultati kažejo, da je 81,4% dijakov vzgojne ukrepe doživelo kot kazen in 85,6% učiteljev je ocenilo, da dijaki vzgojne ukrepe doživijo kot kazen.

**Tabela 12:** Primerjava med dijaki in učitelji v mnenju o doživljanju alternativnih ukrepov kot kazni

			Doživljanje alternativnih ukrepov		Skupaj
			Da	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	1928	848	2776
		%	69,5%	30,5%	100,0%
	Učitelji	f	311	87	398
		%	78,1%	21,9%	100,0%
Skupaj		f	2239	935	3174
		%	70,5%	29,5%	100,0%

$$\chi^2 = 12,65 (\alpha = 0,000; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ , zato hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da so med dijaki in učitelji statistično pomembne razlike v oceni doživljanja alternativnih ukrepov. Rezultati kažejo, da je 69,5% dijakov alternativne ukrepe doživelo kot kazen, medtem ko je 78,1% učiteljev je ocenilo, da dijaki alternativne ukrepe doživijo kot kazen.

**Tabela 13:** Primerjava med dijaki in učitelji v mnenju o doživljanju omejitvenih ukrepov kot kazni

			Doživljanje omejitvenih ukrepov		Skupaj
			Da	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	1567	1249	2816
		%	55,6%	44,4%	100,0%
	Učitelji	f	305	103	408
		%	74,8%	25,2%	100,0%
Skupaj		f	1872	1352	3224
		%	58,1%	41,9%	100,0%

$$\chi^2 = 53,44 (\alpha = 0,000; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ , zato hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da so med dijaki in učitelji statistično pomembne razlike v oceni doživljanja omejitvenih ukrepov. Pri ugotavljanju razlik med dijaki in učitelji v mnenju o doživljanju omejitvenih ukrepov se pokaže, da 55,6% dijakov doživi ta ukrep kot kazen in 74,8% učiteljev meni, da dijaki to doživijo kot kazen.



**Tabela 14:** Primerjava med dijaki in učitelji v mnenju o doživljanju moralnih ukrepov kot kazni

			Doživljanje moralnih ukrepov			Skupaj
			Da	Nekateri da, nekateri ne	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	868	833	1108	2809
		%	30,9%	29,7%	39,4%	100,0%
	Učitelji	f	176	102	133	411
		%	42,8%	24,8%	32,4%	100,0%
Skupaj		f	1044	935	1241	3220
		%	32,4%	29,0%	38,5%	100,0%

$$\chi^2 = 23,28 (\alpha = 0,000; g = 2)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ , zato hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da so med dijaki in učitelji statistično pomembne razlike v oceni doživljanja moralnih ukrepov. 30,9% dijakov je moralne ukrepe doživelo kot kazen in 42,8% učiteljev je ocenilo, da dijaki moralne ukrepe doživijo kot kazen. 39,4% dijakov ter 32,4% učiteljev je odgovorilo nikalno. Skoraj tretjina obeh skupin (27,7% dijakov; 24,8% učiteljev) je znotraj te kategorije nekatere ukrepe doživela/ocenila kot kazen, nekaterih pa ne.

**Tabela 15:** Primerjava med dijaki in učitelji v mnenju o doživljanju avtonomističnih ukrepov kot kazni

			Doživljanje avtonomističnih ukrepov		Skupaj
			Da	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	1102	1657	2759
		%	39,9%	60,1%	100,0%
	Učitelji	f	192	211	403
		%	47,6%	52,4%	100,0%
Skupaj		f	1294	1868	3162
		%	40,9%	59,1%	100,0%

$$\chi^2 = 8,625 (\alpha = 0,003; g = 1)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,003$ . Hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem 0,3% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da so med dijaki in učitelji statistično pomembne razlike v oceni doživljanja avtonomističnih ukrepov. Rezultati kažejo, da sta obe skupini avtonomistične ukrepe večinsko doživljali kot nekaznovalne, čeprav učitelji tudi tej skupini ukrepov pripisujejo večjo mero kaznovalnosti kot dijaki. 39,9% dijakov doživi te ukrepe kot kazen in 47,6% učiteljev je ocenilo, da dijaki avtonomistične ukrepe doživijo kot kazen.

**Tabela 16:** Primerjava med dijaki in učitelji v mnenju o doživljanju heteronomističnih ukrepov kot kazni

			Doživljanje moralnih ukrepov			Skupaj
			Da	Nekateri da, nekateri ne	Ne	
Anketiranci	Dijaki	f	1972	194	560	2726
		%	72,3%	7,1%	20,5%	100,0%
	Učitelji	f	299	27	42	368
		%	81,3%	7,3%	11,4%	100,0%
Skupaj		f	2271	221	602	3094
		%	73,4%	7,1%	19,5%	100,0%

$$\chi^2 = 17,419 (\alpha = 0,000; g = 2)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ , zato hipotezo neodvisnosti zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da so med dijaki in učitelji statistično pomembne razlike v oceni doživljanja heteronomističnih ukrepov. Rezultati kažejo, da sta obe skupini heteronomistične ukrepe večinsko doživljali kot kaznovalne, a učitelji ponovno v večji meri kot dijaki. 72,3% dijakov doživi te ukrepe kot kazen in 81,3% učiteljev je ocenilo, da dijaki heteronomistične ukrepe doživijo kot kazen.

Če primerjamo vseh šest kategorij ukrepov, lahko ugotovimo, da so učitelji povsod višje ocenili doživljanje ukrepa kot kazni kakor dijaki.

Vzgojne in alternativne ukrepe uvrščamo med formalne ukrepe, ki so predpisani s strani države. Učitelj »/.../ je kot nosilec pedagoškega procesa, in kot tak nosilec in izvrševalec družbenih pričakovanj, vpet /.../ v zakonitosti institucionalnega delovanja« (Javornik in Šebart 1991, str. 34). Če se učitelja dojame kot zastopnika družbenih pravil, ki ima vlogo posredovalca le-teh, potem mora delovati skladno z zahtevami šole in države. Čeprav imajo učitelji poklicnih in strokovnih šol danes v skladu s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* uradno možnost poseganja v vzgojne konflikte z dvema skupinama vzgojnih ukrepov (tudi alternativni ukrepi so po vsebinski logiki seveda vzgojni), nam doslej analizirani podatki kažejo, da učitelji v formalnih vzgojnih ukrepih vidijo večji kaznovalni pritisk na dijaka, kar pa, kot bomo videli v nadaljevanju, še ne pomeni, da v njih vidijo tudi večjo možnost učinkovitega reševanja konfliktov.

Tudi pri ostalih skupinah ukrepov prihaja do statistično pomembnih razlik med dijaki in učitelji, in sicer učitelji vsem skupinam ukrepov pripisujejo kaznovalni značaj v večji meri kot dijaki. Največja razlika v stališčih se pojavi v odnosu do moralnih ukrepov. Tudi tu bi opozorili na to, da so učitelji lahko pri odgovorih ocenjevali lasten odnos do ukrepov in ne odnos z vidika doživljanja dijakov.

## 2.6. Dijakovo ocenjevanje učinkovitosti ukrepov (formalnih, neformalnih, vzgojnih, alternativnih, omejitvenih, moralnih, heteronomističnih, avtonomističnih)

Če smo doslej ugotavljali, kakšen subjektivni odnos do ukrepov z vidika kaznovanosti naj bi po mnenju dijakov samih, staršev in učiteljev imele posamezne skupine ukrepov, ki jih uporabljamo v šoli, nas bo v nadaljevanju zanimalo, kateri ukrepi so po mnenju dijakov bolj učinkoviti?

**Tabela 17:** Mnenje dijakov o učinkovitosti formalnih in neformalnih ukrepov

Ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
<b>Formalni ukrepi</b>	2837	2,903	0,651	1	4
<b>Neformalni ukrepi</b>	2837	2,422	0,652	1	4

$$t = 45,492 (\alpha=0,000; g=2836)$$

Primerjali smo mnenje dijakov o učinkovitosti formalnih in neformalnih ukrepov. Povprečna vrednost formalnih ukrepov ( $M=2,903$ ) je višja od neformalnih ( $M=2,422$ ). Če gre za statistično pomembno razliko, smo preverili z enostranskim t-preizkusom za odvisne vzorce. Vrednost t-preizkusa je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ , zato s tveganjem manj kot 0,0% zavrnemo ničelno hipotezo in sprejmemo alternativno hipotezo, da v povprečju dijaki ocenjujejo formalne ukrepe kot učinkovitejše od neformalnih.

Glede na rezultate se sprašujemo, v kolikšni meri so neformalni ukrepi prisotni v srednjih šolah po Sloveniji. Ker smo med neformalne ukrepe, ki naj bi se pojavljali v poklicnih in strokovnih šolah, razvrstili tudi take, ki so zakonsko prepovedani (na primer spraševanje za oceno) ali etično nedopustni (na primer zaradi dijaka je kaznovan cel razred, saj je to primer eksemplarne/kolektivne kazni, ki je pravična le takrat, če učitelj kaznuje vse učence v razredu zato, ker so vsi (brez izjeme) storili nek delikt; (glej Kodelja 2006, str. 242), je ta podatek pravzaprav spodbuden, saj dijaki ukrepe, ki niso del legalnega (pravilniki, šolski redi) in legitimnega okvira (upoštevanje temeljnih načel pravičnega kaznovanja), jasno označili kot zanje manj učinkovite kot formalne ukrepe.

**Tabela 18:** Mnenje dijakov o učinkovitosti vzgojnih in alternativnih ukrepov

Ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Vzgojni ukrepi	2817	2,948	0,772	1	4
Alternativni ukrepi	2817	2,864	0,648	1	4

$$t = 7,411 (\alpha=0,000; g=2816)$$

Primerjali smo mnenja dijakov o učinkovitosti vzgojnih in alternativnih ukrepov. Povprečna vrednost vzgojnih ukrepov ( $M=2,948$ ) je višja od alternativnih ( $M=2,864$ ). Če gre za statistično pomembno razliko, smo preverili z enostranskim t-preizkusom za odvisne vzorce. Vrednost t-preizkusa je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ , zato s tveganjem manj kot 0,0% zavrnemo ničelno hipotezo in sprejmemo alternativno hipotezo, da v povprečju dijaki ocenjujejo vzgojne ukrepe kot učinkovitejše od alternativnih.

Ob teh rezultatih velja omeniti, da dijaki bolj poznajo vzgojne ukrepe, ker so že dlje časa prisotni v pravilniku o šolskem redu v srednjih šolah, alternativni ukrepi pa so bili vključeni šele z letom 2007. Ne glede na to pa moramo izpostaviti še eno hipotezo, da namreč alternativni ukrepi delujejo po bistveno drugačni logiki kot formalni (v pretežnem delu gre za poskus zburjanja empatične krivde in dajanje možnosti dijaku, da najde situaciji primerno povračilo oziroma popravo napake, pa naj gre za dogovore z osebami, vpletenimi v konflikt, ali za odločitev za delovanje v korist skupnosti; izjema sta ukrepa premestitev v drug oddelek in pogojna izključitev), zato se postavljata kar dve strokovni dilemi:

- Ali je bila vmestitev alternativnih ukrepov v *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* primeren ukrep, saj dijaki (pa tudi starši in učitelji) pravilniška določila v glavnem presojujejo v skladu s pravno-administrativno logiko, medtem ko naj bi šlo pri alternativnih ukrepih za krepitev občutka prosocialnosti in osebne moralne zavezanosti?
- Ali lahko uvedba alternativnih ukrepov preko formalnih predpisov in predvsem brez dodatnih strokovnih razlag upraviči obete, ki jih do teh ukrepov gojijo predvsem učitelji (kot bo razvidno iz nadaljnje obdelave podatkov)?

Zato bo zanimivo preveriti, če bodo čez določen čas alternativni ukrepi pridobili večjo veljavo.

**Tabela 19:** Mnenje dijakov o učinkovitosti omejitvenih in moralnih ukrepov

Ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
<b>Omejitveni ukrepi</b>	2819	2,422	0,694	1	4
<b>Moralni ukrepi</b>	2819	2,418	0,739	1	4

$$t = 0,345 (\alpha = 0,730; g = 2818)$$

Primerjali smo mnenje dijakov o učinkovitosti omejitvenih in moralnih ukrepov. Povprečna vrednost omejitvenih ( $M=2,422$ ) ukrepov je višja od moralnih ukrepov ( $M=2,418$ ). Če gre za statistično pomembno razliko, smo preverili s enostranskim t-preizkusom za odvisne vzorce. Vrednost t-preizkusa ni statistično pomembna in o razlikah med povprečji v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Predvidevanja, da bodo omejitveni ukrepi kot bolj kaznovalno usmerjeni, učinkovitejši od moralnih, a se ni izkazalo tako. Sklepamo lahko, da so dijakom tudi moralni ukrepi učinkoviti, kar nakazuje na to, da sta jim sprejetost v vrstniški skupini ter odnosi med njimi in učitelji pomembni, medtem ko se je za bolj avtonomistično naravnana ukrepa (ignoriranje dijaka in zbujanje krivde) izkazalo, da sta v očeh dijakov mnogo manj učinkovita.

**Tabela 20:** Mnenje dijakov o učinkovitosti avtonomističnih in heteronomističnih ukrepov

Ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
<b>Avtonomistični ukrepi</b>	2819	2,5442	1	4
<b>Heteronomistični ukrepi</b>	2819	2,7241	1	4

$$t = 16,563 (\alpha = 0,000; g = 2818)$$

Primerjali smo mnenje dijakov o učinkovitosti avtonomističnih in heteronomističnih ukrepov. Povprečna vrednost heteronomističnih ukrepov ( $M=2,7241$ ) je višja od avtonomističnih ( $M=2,5442$ ). Če gre za statistično pomembno razliko, smo preverili s t-preizkusom za odvisne vzorce. Vrednost t-preizkusa je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,000$ , zato s tveganjem manj kot 0,0% zavrnilo ničelno hipotezo in sprejmemo alternativno hipotezo, da v povprečju dijaki ocenjujejo heteronomistične ukrepe kot učinkovitejše od avtonomističnih.

Po mnenju dijakov je torej učinek heteronomističnih ukrepov boljši kot učinek avtonomističnih ukrepov. Ta vrsta ukrepov vsebuje določeno skrajnost v postopanju ob neprimernem vedenju, in sicer izključitev iz šole. To je zelo pomemben element, saj je dijak prvič soočen s to možnostjo. V raziskavi se je pokazalo, da dijaki imajo željo po uspešnem zaključku šolanja, ta ukrep pa jim to lahko onemogoči. V tem vidimo moč heteronomističnih ukrepov. Toda vprašanje je, v kolikšni meri se dijak ob tem zamisli nad svojim vedenjem in se skuša spremeniti? Avtonomistični ukrepi so tisti, ki krepijo posameznikovo etično zavest

ob lastnem delovanju. Spodbujajo dijakovo razmišljanje o širini posledic njegovega delovanja, ob vsem tem pa ima večjo možnost, da lahko popravi svojo neprimerno vedenje v bodoče.

Druga možna interpretacija gre v smeri ugotovitev raziskav L. Kohlberga, da se večina dijakov nahaja nekje med tretjo in četrto stopno moralnega presojanja, zato heteronomistične ukrepe, katerih osnovni namen je zaščita veljavnosti formalnega reda/pravil, razumejo kot primernejše za vzpostavljanje ustreznega režima bivanja na šoli kot ukrepe, ki merijo na občutljivost za potrebe sočloveka ne glede na veljavne predpise, ki se v duhu postmoderne etike kaže kot osrednja dimenzija postkonvencionalne – torej avtonomistične morale (Kroflič 2007).

Če povzamemo, tudi po učinkovitosti dijaki kot najprimernejše ocenjujejo tiste skupine ukrepov, ki jih hkrati doživljajo kot bolj kaznovalne. Pri tem so v ospredju formalni vzgojni ukrepi in tisti, ki temeljijo na heteronomistični logiki. Moramo pa na tem mestu poudariti, da pomen ukrepov v šoli ne gre pripisati zgolj učinkovitemu reagiranju na prekrške s primernimi sankcijami, ampak morajo biti ukrepi namenjeni tudi nadaljnjemu razvoju prosocialnosti in moralnega presojanja, pri čemer mora šola odigrati vlogo akterja, ki s spodbujanjem presojanja na za eno stopnjo višji ravni od aktualnega presojanja dijakov (temeljno pravilo Kohlbergove metodike vzgoje, glej Kroflič 2002) aktivno posega v nadaljnji razvoj dijakovega vedenja in tudi doživljanja etične upravičenosti sankcij kot odziva na moralne prekrške. Da dijaki določen register ukrepov doživljajo kot učinkovit, je torej na eni strani potrebno upoštevati pri izrekanju ukrepov, po drugi strani pa se mora šola truditi za uveljavljanje takšnih ukrepov, ki v večji meri prispevajo k nadaljnjemu razvoju morale pri dijakih.

## 2.7. Razlike med dijaki in starši v ocenjevanju učinkovitosti ukrepov

**Tabela 21:** Primerjava ocene o učinkovitosti vzgojnih ukrepov med starši in dijaki

Vzgojni ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Dijaki	2840	2,945	0,775	1	4
Starši	98	3,133	0,713	1	4

$$t = |- 2,375| \quad (\alpha = 0,018)$$

Izračun aritmetičnih sredin pokaže, da so v povprečju med dijaki ( $M=2,945$ ) in starši ( $M=3,133$ ) razlike v ocenjevanju učinkovitosti vzgojnih ukrepov. Ali gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da razlika med variancama ni statistično pomembna ( $F=1,235$ ;  $\alpha=0,267$ ). T-test je pokazal ( $t = |- 2,375|$ ,  $\alpha=0,018$ ), da je razlika med skupinama statistično pomembna, zato lahko trdimo, da so tudi v osnovni množici starši ocenjevali vzgojne ukrepe kot učinkovitejše od dijakov.

**Tabela 24:** Primerjava ocene o učinkovitosti alternativnih ukrepov med starši in dijaki

Alternativni ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Dijaki	2835	2,865	0,649	1	4
Starši	105	3,029	0,598	1	4

$$t = |-2,548| (\alpha = 0,011)$$

Izračun aritmetičnih sredin pokaže, da so v povprečju med dijaki ( $M=2,865$ ) in starši ( $M=3,029$ ) razlike v ocenjevanju o učinkovitosti alternativnih ukrepov. Ali gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da razlika med variancama ni statistično pomembna ( $F=2,056$ ;  $\alpha=0,152$ ). T-test je pokazal ( $t=|-2,548|$ ,  $\alpha=0,011$ ), da je razlika med skupinama statistično pomembna, tako da lahko trdimo, da so tudi v osnovni množici starši ocenjevali alternativne ukrepe kot učinkovitejše od dijakov.

**Tabela 25:** Primerjava ocene o učinkovitosti omejitvenih ukrepov med starši in dijaki

Omejitveni ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Dijaki	2830	2,423	0,696	1	4
Starši	99	2,712	0,667	1	4

$$t = |-4,066| (\alpha = 0,000)$$

Izračun aritmetičnih sredin pokaže, da so v povprečju med dijaki ( $M=2,423$ ) in starši ( $M=2,712$ ) razlike v ocenjevanju o učinkovitosti omejitvenih ukrepov. Ali gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da razlika med variancama ni statistično pomembna ( $F=0,701$ ;  $\alpha=0,403$ ). T-test je pokazal ( $t=|-4,066|$ ,  $\alpha=0,000$ ), da je razlika med skupinama statistično pomembna, zato lahko trdimo, da so tudi v osnovni množici starši ocenjevali omejitvene ukrepe kot učinkovitejše od dijakov.

**Tabela 26:** Primerjava ocene o učinkovitosti moralnih ukrepov med starši in dijaki

Moralni ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Dijaki	2828	2,418	0,741	1	4
Starši	100	2,747	0,718	1	4

$$t = |-4,358| (\alpha = 0,000)$$

Izračun aritmetičnih sredin pokaže, da so v povprečju med dijaki ( $M=2,418$ ) in starši ( $M=2,747$ ) razlike v ocenjevanju o učinkovitosti moralnih ukrepov. Ali gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za

uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da razlika med variancama ni statistično pomembna ( $F=0,549$ ;  $\alpha=0,459$ ). T-test je pokazal ( $t=|-4,358|$ ,  $\alpha=0,000$ ), da je razlika med skupinama statistično pomembna. Trdimo lahko, da so tudi v osnovni množici starši ocenjevali moralne ukrepe kot bolj učinkovite od dijakov.

Starši so učinkovitost vseh kategorij ukrepov ocenili višje kot dijaki. Za nas pa so pomembni poudarki o tem, katere skupine ukrepov starši ocenjujejo kot najučinkovitejše in do katerih skupin ukrepov se stališča staršev najbolj razlikujejo glede na stališča dijakov. Če so si v absolutnem smislu stališča med starši in dijaki do učinkovitosti ukrepov precej podobna, saj obe skupini kot najučinkovitejše opredeljujejo vzgojne in alternativne ukrepe, torej formalne ukrepe, ki so opredeljeni s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah*, se nadalje izkaže, da starši kot učinkovitejše od omejitvenih ukrepov ocenjujejo moralne ukrepe, hkrati pa je ravno pri oceni učinkovitosti moralnih ukrepov med starši in dijaki prišlo do največjih razlik v oceni. Glede na heterogenost ukrepov, ki smo jih opredelili kot moralne, je sicer iz teh odgovorov nemogoče sklepati o tem, kakšne so prevladujoče predstave staršev o morali na sploh in še posebej o moralnih stališčih dijakov, vsekakor pa se nagibajo k stališču, da je sankcioniranje prekrškov s pomočjo moralnih obsodb učinkovitejše in s tem pomembnejše od sankcioniranja s pomočjo odvzema določenih pravic oziroma ugodnosti. Seveda pa bi tako usmerjenost lahko interpretirali tudi kot posledico stališča, da je šola ob sankcioniranju dijakovih prekrškov manj upravičena do ukinjanja ugodnosti, oziroma da je po mnenju staršev njena primarnejša naloga, da dijake na prekrške opozarja z moralnimi argumenti in sankcijami.

## 2.8. Razlike med dijaki in učitelji v ocenjevanju učinkovitosti ukrepov

**Tabela 27:** Primerjava ocene o učinkovitosti vzgojnih ukrepov med učitelji in dijaki

Vzgojni ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Dijaki	2840	2,945	0,775	1	4
Učitelji	462	2,563	0,588	1	4

$$t = 12,332 (\alpha = 0,000)$$

Aritmetični sredini kažeta, da dijaki vzgojne ukrepe ( $M=2,945$ ) ocenjujejo višje kot učitelji ( $M=2,563$ ). Ali gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da se varianci obeh vzorcev statistično pomembno razlikujeta ( $F=40,162$ ;  $\alpha=0,000$ ), kar pomeni, da nismo mogli uporabiti t-preizkusa, ampak smo uporabili nadomestno aproksimativno metodo. Le-ta pokaže, da je razlika statistično pomembna ( $t=12,332$ ;  $\alpha=0,000$ ), zato ničelno hipotezo zavrnemo in sprejmemo raziskovalno hipotezo, da obstajajo razlike med aritmetičnima



sredinama v osnovni množici. Trdimo torej lahko, da so dijaki ocenjevali vzgojne ukrepe kot bolj učinkovite od učiteljev.

**Tabela 28:** Primerjava ocene o učinkovitosti alternativnih ukrepov med učitelji in dijaki

Alternativni ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Dijaki	2835	2,865	0,649	1	4
Učitelji	474	2,607	0,544	1	4

$$t = 9,277 (\alpha = 0,000)$$

Aritmetični sredini kažeta, da dijaki ( $M=2,865$ ) alternativne ukrepe ocenjujejo višje kot učitelji ( $M=2,607$ ). Če gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da se varianci obeh vzorcev statistično pomembno razlikujeta ( $F=22,16$ ;  $\alpha=0,000$ ), kar pomeni, da nismo mogli uporabiti t-preizkusa, ampak smo uporabili nadomestno aproksimativno metodo. Le-ta pokaže, da je razlika statistično pomembna ( $t=9,277$ ;  $\alpha=0,000$ ), zato ničelno hipotezo zavrnemo in sprejmemo raziskovalno hipotezo, da obstajajo razlike med aritmetičnima sredinama v osnovni množici. Trdimo lahko, da so dijaki ocenjevali alternativne ukrepe kot učinkovitejše od učiteljev.

**Tabela 29:** Primerjava ocene o učinkovitosti omejitvenih ukrepov med učitelji in dijaki

Omejitveni ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Dijaki	2830	2,424	0,696	1	4
Učitelji	459	2,331	0,611	1	4

$$t = 2,951 (\alpha = 0,003)$$

Aritmetični sredini kažeta, da dijaki ( $M=2,424$ ) omejitvene ukrepe ocenjujejo višje kot učitelji ( $M=2,331$ ). Če gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da se varianci obeh vzorcev statistično pomembno razlikujeta ( $F=10,50$ ;  $\alpha=0,001$ ), kar pomeni, da nismo mogli uporabiti t-preizkusa, ampak smo uporabili nadomestno aproksimativno metodo. Le-ta pokaže, da je razlika statistično pomembna ( $t=2,951$ ;  $\alpha=0,003$ ), zato ničelno hipotezo zavrnemo in sprejmemo raziskovalno hipotezo, da obstajajo razlike med aritmetičnima sredinama v osnovni množici. Trdimo lahko, da so dijaki ocenjevali omejitvene ukrepe kot učinkovitejše od učiteljev.

**Tabela 30:** Primerjava ocene o učinkovitosti moralnih ukrepov med učitelji in dijaki

Moralni ukrepi	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Dijaki	2828	2,418	0,741	1	4

<b>Učitelji</b>	456	2,058	0,594	1	4
-----------------	-----	-------	-------	---	---

$$t = 2,951 (\alpha = 0,003)$$

Aritmetični sredini kažeta, da dijaki ( $M=2,418$ ) moralne ukrepe ocenjujejo višje kot učitelji ( $M=2,058$ ). Če gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da se varianci obeh vzorcev statistično pomembno razlikujeta ( $F=36,12$ ;  $\alpha=0,001$ ), kar pomeni, da nismo mogli uporabiti t-preizkusa, ampak smo uporabili nadomestno aproksimativno metodo. Le-ta pokaže, da je razlika statistično pomembna ( $t=2,951$ ;  $\alpha=0,003$ ), zato ničelno hipotezo zavrnilo in sprejmemo raziskovalno hipotezo, da obstajajo razlike med aritmetičnima sredinama v osnovni množici. Trdimo lahko, da so dijaki ocenjevali moralne ukrepe kot učinkovitejše od učiteljev.

**Tabela 31:** Primerjava ocene o učinkovitosti heteronomističnih ukrepov med učitelji in dijaki

<b>Heteronomistični ukrepi</b>	<b>Numerus</b>	<b>Aritmetična sredina</b>	<b>Minimalna vrednost</b>	<b>Maksimalna vrednost</b>
<b>Dijaki</b>	2846	2,723	1	4
<b>Učitelji</b>	475	2,399	1	4

$$t = 12,842 (\alpha = 0,000)$$

Aritmetični sredini kažeta, da dijaki heteronomistične ukrepe ( $M=2,723$ ) ocenjujejo višje kot učitelji ( $M=2,399$ ). Ali gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da se varianci obeh vzorcev statistično pomembno razlikujeta ( $F=48,723$ ;  $\alpha=0,000$ ), kar pomeni, da nismo mogli uporabiti t-preizkusa, ampak smo uporabili nadomestno aproksimativno metodo. Le-ta pokaže, da je razlika statistično pomembna ( $t=12,842$ ;  $\alpha=0,000$ ). Trdimo lahko da, obstajajo razlike med aritmetičnima sredinama v osnovni množici in da so torej dijaki ocenjevali heteronomistične ukrepe kot bolj učinkovite od učiteljev.

**Tabela 32:** Primerjava ocene o učinkovitosti avtonomističnih ukrepov med učitelji in dijaki

<b>Avtonomistični ukrepi</b>	<b>Numerus</b>	<b>Aritmetična sredina</b>	<b>Minimalna vrednost</b>	<b>Maksimalna vrednost</b>
<b>Dijaki</b>	2833	2,546	1	4
<b>Učitelji</b>	475	2,405	1	4

$$t = 5,389 (\alpha = 0,000)$$

Aritmetični sredini kažeta, da dijaki avtonomistične ukrepe ( $M=2,546$ ) ocenjujejo višje kot učitelji ( $M=2,405$ ). Ali gre za statistično pomembne razlike, smo preverili z dvostranskim t-preizkusom za neodvisne vzorce. Pred tem smo z Levinovim preizkusom preverili predpostavko o homogenosti varianc, ki je pogoj za uporabo t-preizkusa. Ugotovili smo, da se varianci obeh vzorcev statistično pomembno razlikujeta ( $F=39,085$ ;  $\alpha=0,000$ ), kar

pomeni, da nismo mogli uporabiti t-preizkusa, ampak smo uporabili nadomestno aproksimativno metodo. Le-ta pokaže, da je razlika statistično pomembna ( $t=5,389$ ;  $\alpha=0,000$ ). Trdimo lahko da, obstajajo razlike med aritmetičnima sredinama v osnovni množici in da so dijaki ocenjevali avtonomistične ukrepe kot bolj učinkovite od učiteljev.

Kaj nam pokaže skupna analiza razlik med doživljanjem posameznih ukrepov kot učinkovitih med dijaki in učitelji? Če so starši učinkovitost vseh kategorij ukrepov ocenili višje kot dijaki, je tu slika obrnjena. Učitelji so torej v manjši meri kot dijaki prepričani v učinkovitost ukrepov ne glede na njihovo vrsto. Bolj podroben vpogled v vrednotenje posameznih skupin ukrepov in velikosti razlik med vrednotenjem učiteljev in dijakov pa pokaže na nekaj zanimivosti. Prva je zagotovo v tem, da učitelji višje kot učinkovitost formalnih ukrepov postavljajo učinkovitost alternativnih ukrepov, in prav tako višje kot učinkovitost heteronomističnih ukrepov postavljajo učinkovitost avtonomističnih ukrepov, še vedno pa so pri njih najnižje ovrednoteni moralni ukrepi.

Če torej primerjava skupne ocene pomena učinkovitosti ukrepov kaže na večjo mero pesimizma pri učiteljih (tako glede na mnenja staršev kot dijakov), si prav od novih skupin ukrepov (predvsem alternativnih) obetajo več kot ostali skupini anketirancev. To pa glede na podatke o številu izrečenih ukrepov na izbranem vzorcu šol (kjer še vedno prevladuje število vzgojnih ukrepov, in to kljub temu, da so alternativni ukrepi primerni ravno za odzive na bolj množične lažje prekrške) lahko pomeni le to, da bo potrebno seznanjanju učiteljev s pogoji in načini izrekanja alternativnih ukrepov nameniti v prihodnosti največ pozornosti.

V nadaljevanju bomo zato prikazali doživljanje ukrepov kot kazni in njeno učinkovitost pri dijakih, učiteljih in starših, kar nam lahko poda odgovore o pedagoški vrednosti kazni.

## 2.9. Prikaz doživljanja kaznovalnosti in učinkovitosti vseh ukrepov pri dijakih, učiteljih in starših

**Tabela 31:** Prikaz doživljanja in učinkovitosti vseh ukrepov pri dijakih, učiteljih in starših

UKREPI	ANKETIRANCI					
	Dijaki		Učitelji		Starši	
	Doživljanje ukrepov kot kazni (odstotki pri odgovoru »DA«)	Učinkovitost ukrepov (aritmetične sredine)	Doživljanje ukrepov kot kazni (odstotki pri odgovoru »DA«)	Učinkovitost ukrepov (aritmetične sredine)	Doživljanje ukrepov kot kazni (odstotki pri odgovoru »DA«)	Učinkovitost ukrepov (aritmetične sredine)
<b>Vzgojni ukrepi</b>	81,40%	2,945	85,60%	2,563	80,40%	3,133
<b>Alternativni ukrepi</b>	69,50%	2,865	78,80%	2,607	64,00%	3,029
<b>Omejitveni ukrepi</b>	55,60%	2,424	74,80%	2,331	70,60%	2,712
<b>Moralni ukrepi</b>	30,9%	2,418	42,8%	2,058	37,6%	2,747
<b>Heteronomistični ukrepi</b>	72,3%	2,7233	81,3%	2,3998	/	/
<b>Avtonomistični ukrepi</b>	39,9%	2,5461	47,6%	2,4051	/	/

Podatki za dijake kažejo, da bolj kot so ukrepi doživeti kot kazen, bolj jih tudi ocenjujejo kot učinkovite (izjema je le absolutna ocena dijakov za avtonomistične ukrepe, ki jih doživljajo kot manj kaznovalne od omejitvenih, a jim pripisujejo nekoliko večjo učinkovitost), medtem ko je pri starših in učiteljih predstava o učinkovitosti ukrepa glede na njegovo doživetje kot kazni bolj diferencirana. Tako učitelji kot najučinkovitejše ocenjujejo alternativne ukrepe (ki so po oceni kaznovalnosti šele na tretjem mestu za formalnimi in heteronomističnimi ukrepi), starši pa veliko stavijo na alternativne (drugo mesto po oceni učinkovitosti) in moralne ukrepe (tretje mesto po oceni učinkovitosti), ki se sicer po oceni kaznovalnosti znajdejo na zadnjih dveh mestih. Očitno torej za odrasle pomeni uvedba alternativnih vzgojnih ukrepov s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* priložnost za dvig učinkovitosti, ki pa se bo zares uresničila le, če bo ta skupina ukrepov dijakom predstavljena na njim razumljiv način in izvajana tako, da jo bodo tudi dijaki sprejeli kot pravično, smiselno in s tem tudi učinkovito sredstvo za preprečevanje in reševanje konfliktov. Moralni ukrepi pa v očeh staršev sicer še predstavljajo relativno učinkovito

sredstvo, medtem ko so jih učitelji po učinkovitosti uvrstili na zadnje mesto. Delno lahko to razlagamo s heterogenostjo te skupine ukrepov (ki zajemajo tako avtonomistične kot heteronomistične ukrepe, prav tako pa ukrepe, ki jih lahko etično in pedagoško opravičimo, kakor tudi take, ki so z vidika omenjenih kriterijev nedopustni), zato hkrati upamo, da register moralnih ukrepov zaradi nizkega vrednotenja njihove učinkovitosti med učitelji ne bo izginil iz naših poklicnih in strokovnih šol.

Drugič, kot smo že izpostavili, so vsi ukrepi pri učiteljih po učinkovitosti označeni z najmanjšimi vrednostmi, po kaznovalnosti pa z največjimi vrednostmi glede na drugi skupini anketirancev. Če prvi podatek napeljuje na oceno o veliki meri pesimizma med učitelji, da lahko s pomočjo ukrepov učinkovito obvladujejo vzgojno in disciplinsko področje, lahko hipotetično tudi trdimo, da je po mnenju učiteljev osnovni namen ukrepa kaznovalnost (in to ne glede na njegovo vrsto), hkrati pa so do učinkovitosti kaznovalnosti na zaželeno spremembo dijakovega vedenja zadržani (o čemer priča predvsem odnos do alternativnih ukrepov, ki smo ga opisali v prejšnjem odstavku), iz česar lahko zaključimo, da učitelji potrebujejo kakovostno doizobraževanje s področja kurativne discipline in različnih teorij kaznovanja: če namreč v določeni obliki ukrepa ne prepoznamo možnega pozitivnega pedagoškega učinka, ga ne bomo uporabljali, poleg tega pa se nam bodo tudi »iluzije« o veliki priložnosti, ki jih ponujajo alternativni ukrepi, razblinile, če jih ne bomo znali na primeren način uvesti v pedagoško prakso.

Tretjič, starši, ki so učinkovitost vseh ukrepov ocenili za največjo, so formalne ukrepe (še posebej izrazito alternativne ukrepe) ocenili kot manj kaznovalne glede na ocene dijakov in učiteljev ter na visoko mesto po kaznovalnosti uvrstili omejitvene ukrepe, hkrati pa so višje od učiteljev in dijakov rangirali učinkovitost moralnih ukrepov. Njihov odnos do kaznovalnosti formalnih ukrepov je verjetno povezan z dejstvom, da se z obvestilom staršem o prekršku njihovega otroka sankcioniranje prekrška prenese na njihova ramena, kar pa sami ne doživljajo kot najučinkovitejšo strategijo. Hkrati pa so predpostavili, da je omejevanje pravic, svoboščin in dobrin relativno učinkovita strategija discipliniranja – še posebej v obdobju, ko klasično kaznovanje ni več popularno (moment permisivnosti) in ko ocenjujemo, da je doživljanje otrok in mladostnikov v veliki meri pogojeno z vrednotami potrošniške (neoliberalistične) ekonomije užitka.

## **2.10. Vpliv izbranih družinskih in šolskih dejavnikov na učinkovitost vseh ukrepov**

Iz pedagoške in penološke strokovne literature izhaja hipoteza, da na učinkovitost posameznega ukrepa poleg subjektivnega doživljanja (»kaznovalca« in »kaznovanca«) vpliva še vrsta dejavnikov, ki se nanašajo na način izrekanja ukrepa in podporo ukrepu v širšem socialnem okolju. Med temi dejavniki smo izpostavili predvsem dva:

- podporo staršev ukrepu, ki ga izreče učitelj, ki se posredno kaže tudi v oceni pogostosti sodelovanja staršev s šolo,
- pogostost učiteljevega reagiranja na konfliktno situacijo, ki posredno pomeni podporo dvema temeljnima zahtevama penoloških teorij po hitrosti reagiranja na konflikte in doslednosti tega ukrepanja,

- dijakova želja po zaključku izobraževanja.

**Tabela 32:** Ocena učiteljev, kako pogosto jih starši podprejo pri njihovih odločitvah in njihova ocena učinkovitosti vseh ukrepov

Pogostost podpore staršev v učiteljevi odločitvi.	Numerus	Aritmetične sredine učinkovitosti vseh ukrepov	Standardni odkloni učinkovitosti vseh ukrepov
<b>Nikoli</b>	5	2,445	0,462
<b>Redko</b>	113	2,251	0,447
<b>Pogosto</b>	268	2,413	0,394
<b>Vedno</b>	74	2,579	0,447

**F=9,463;  $\alpha=0,000$**

Kot vidimo, nam izračun aritmetičnih sredin pokaže, da so učitelji, ki menijo, da jih starši vedno podprejo pri ukrepanju zoper neprimerno vedenje dijaka, ocenjevali učinkovitost vseh ukrepov višje kot ostali učitelji ( $M=2,579$ ). Za primerjavo med učinkovitostjo vseh ukrepov in podporo staršev smo uporabili analizo variance, ki hkrati analizira značilnosti razlik vseh možnih kombinacij. Potem ko smo obdržali hipotezo o homogenosti varianc ( $F=1,111$ ,  $\alpha=0,344$ ), smo izpeljali postopek analize variance, ki je pokazal, da so razlike med skupinami statistično pomembne ( $F=9,463$ ,  $\alpha=0,000$ ). Za natančnejši vpogled v razlike med skupinami smo naredili »Tukey-jev Post hoc test«, ki je pokazal, da so statistično pomembne razlike med odgovori vedno in pogosto, pogosto in redko. Lahko rečemo, da so statistično pomembne razlike tudi v osnovni množici, in sicer med prej omenjenimi odgovori (vedno in pogosto, pogosto in redko).

Ob pogledu na same aritmetične sredine lahko opazimo, da so kot najučinkovitejše ukrepe ocenjevali tisti učitelji, ki menijo, da jih starši vedno podprejo pri reševanju vzgojno-disciplinskih težav. Presenetljivo pa je, da so na drugem mestu tisti, ki menijo, da jih starši nikoli ne podprejo, a ker gre za zelo majhno število teh odgovorov, se z možno interpretacijo ne bomo posebej ukvarjali.

**Tabela 33:** Vpliv ocene staršev o sodelovanju obeh staršev s šolo na njihovo oceno o učinkovitosti vseh ukrepov

Sodelovanje staršev s šolo	Numerus	Aritmetične sredine učinkovitosti vseh ukrepov	Standardni odkloni učinkovitosti vseh ukrepov
Jaz sam/a	63	2,882	0,577
Moj partner/ica	12	2,898	0,423
Oba	26	3,016	0,624
Nihče	5	2,633	0,871

**F=0,695,  $\alpha=0,557$**

Kot vidimo, nam izračun aritmetičnih sredin pokaže, da najvišje ocenjujejo ukrepe tisti starši, ki trdijo, da oba partnerja sodelujeta s šolo ( $M=3,016$ ). Za primerjavo med učinkovitostjo vseh ukrepov in podporo staršev smo uporabili analizo variance, ki hkrati analizira značilnosti razlik vseh možnih kombinacij. Potem ko smo obdržali hipotezo o homogenosti varianc ( $F=1,063$ ,  $\alpha=0,368$ ), smo izpeljali postopek analize variance, ki je pokazal, da razlike med skupinami niso statistično pomembne ( $F=0,695$ ,  $\alpha=0,557$ ), zato obdržimo ničelno hipotezo in o osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Kljub temu, da smo pričakovali, da bodo starši, kjer oba partnerja sodelujeta s šolo, ukrepe doživljali kot bistveno bolj učinkovite kot tisti, kjer s šolo sodeluje le eden od staršev ali nihče, se razlike med skupinami niso izkazale kot statistično pomembne. Vendar pa aritmetične sredine še vedno nakazujejo, da je pri sodelovanju obeh staršev doživljanje učinkovitosti vseh ukrepov še najmočnejše ( $M=3,016$ ), hkrati pa so starši, ki so izjavili, da ne sodelujejo s šolo, ukrepom pripisali glede učinkovitosti najnižjo vrednost ( $M=2,633$ ).

Sodelovanje staršev dijakov s šolo, je za učinkovitost ukrepov zelo pomembno. Najprej zato, ker omogoča usklajevanje šole in družine glede temeljnih vrednot in normativnih zahtev; pa tudi zato, ker obvestila staršem o ukrepih zoper dijake predpostavljajo, da se bodo starši pridružili vzgojnemu prizadevanju šole, da bi dijak spoznal neustreznost sankcioniranega ravnanja. Enotnost vzgojnih prizadevanj pa je v teoretskem smislu najpomembnejši dejavnik za zagotavljanje vzgojnih učinkov – in to ne le na ravni šole, ampak tudi v odnosu do drugih vzgojnih akterjev v lokalnem okolju, med katerimi je najpomembnejša ravno vloga staršev.

**Tabela 34:** Vpliv ocene staršev o pogostosti sodelovanja s šolo na njihovo doživljanje učinkovitosti vseh ukrepov

Pogostost sodelovanja staršev s šolo	Numerus	Aritmetične učinkovitosti ukrepov	sredine vseh	Standardni odkloni učinkovitosti ukrepov	odkloni vseh
Enkrat na teden	5	2,544		0,353	
Enkrat na 14 dni	6	3,159		0,533	
Enkrat na mesec	31	2,973		0,574	
Nekajkrat letno	62	2,863		0,596	
Nikoli	2	3,290		1,005	

**F=1,163,  $\alpha=0,331$**

Če pogledamo aritmetične sredine, vidimo, da kot najbolj učinkovite ocenjujejo ukrepe tisti starši, ki so izjavili, da nikoli ne sodelujejo s šolo ( $M=3,290$ ), sledi ocena učinkovitosti pri odgovoru enkrat na 14 dni ( $M=3,159$ ), nato enkrat na mesec ( $M=2,973$ ), nekajkrat letno ( $M=2,863$ ) in nazadnje odgovor enkrat na teden ( $M=2,544$ ). Če izvzamemo skrajne ocene o pogostosti sodelovanja staršev s šolo (nikoli in enkrat na teden), ki jih je podalo najmanjše število staršev, se pokaže, da pogostejše sodelovanje staršev s šolo vpliva tudi na višjo oceno o učinkovitosti ukrepov, kar je glede na teoretična predvidevanja pričakovan rezultat. Analiza variance, ki hkrati analizira značilnosti razlik vseh možnih kombinacij, pa ni potrdila statistične pomembnosti razlik ( $F=1,163$ ,  $\alpha=0,331$ ), zato obdržimo ničelno hipotezo in o razlikah v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

**Tabela 35:** Povezanost med podporo staršev učiteljem in oceno učinkovitosti vseh ukrepov, ki so jo podali starši.

Podpora staršev	Numerus	Aritmetične sredine učinkovitosti vseh ukrepov	Standardni odkloni učinkovitosti vseh ukrepov
Podprem učiteljevo odločitev	76	2,934	0,573
Se ne strinjam z učiteljem	9	2,919	0,525

**F=0,006;  $\alpha=0,940$**

Izračun aritmetičnih sredin pokaže, da ni večjih razlik v ocenjevanju učinkovitosti ukrepov med tistimi starši, ki podprejo učiteljevo odločitev, in tistimi, ki se ne strinjajo z učiteljem. Za primerjavo smo uporabili analizo variance, ki hkrati analizira značilnosti razlik vseh možnih kombinacij. Potem ko smo obdržali hipotezo o homogenosti varianc ( $F=0,480$ ;  $\alpha=0,490$ ), smo izpeljali postopek analize variance, ki je pokazal, da razlike med skupinami niso statistično pomembne ( $F=0,006$ ;  $\alpha=0,940$ ), zato obdržimo ničelno hipotezo o razliki aritmetičnih sredin in o osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Predvidevali smo, da podpora staršev učiteljem v njihovih disciplinskih odločitvah vpliva na njihovo doživljanje ukrepov kot bolj učinkovitih. Na podlagi (medsebojne) podpore



se namreč poenoti vzgoja med domom in šolo, s tem pa je vzgojno učinkovanje intenzivnejše. Na naše presenečenje se hipotetično predvidevanje ni potrdilo, saj so razlike v oceni o učinkovitosti vzgojnih ukrepov med starši, ki podprejo učiteljevo odločitev, in tistimi, ki se ne, zelo majhne, in vsaj na podlagi teh podatkov bi lahko sklepali, da je pogostejše sodelovanje obeh staršev s šolo vsaj glede doživljanja učinkovitosti ukrepov s strani staršev pomembnejši dejavnik kot strinjanje z učiteljevimi odločitvami (čeprav nam statistični izračuni ne dovoljujejo posploševanja te ugotovitve na osnovno množico). Odgovor na vprašanje, čemu pripisati izid dobljenih podatkov, ki niso potrdili naših predvidevanj, pa bi terjal nadaljnje raziskave.

**Tabela 36:** Povezanost med dijakovo oceno pogostosti učiteljevega reagiranja na konfliktno situacijo in dijakovo oceno učinkovitosti vseh ukrepov.

Pogostost reagiranja učitelja na konfliktno situacijo	Numerus	Aritmetične sredine učinkovitosti vseh ukrepov	Standardni odkloni učinkovitosti vseh ukrepov
<b>Nikoli</b>	132	2,349	0,683
<b>Redko</b>	712	2,559	0,566
<b>Pogosto</b>	1445	2,751	0,536
<b>Vedno</b>	478	2,742	0,668

**F=30,768;  $\alpha=0,000$**

V tabeli prikazane aritmetične sredine pokažejo, da dijaki najvišje ocenjujejo učinkovitost ukrepov, kadar menijo, da učitelji pogosto ( $M=2,751$ ) ali vedno ( $M=2,742$ ) reagirajo na konfliktno situacijo. Za primerjavo med ocenama učinkovitosti vseh ukrepov in oceno pogostosti odziva učiteljev na konfliktno situacijo smo uporabili analizo variance, ki hkrati analizira značilnosti razlik vseh možnih kombinacij. Zavrnilo smo hipotezo o homogenosti varianc ( $F=15,149$   $\alpha=0,000$ ) ter uporabili Welchov test, ki je pokazal, da so razlike med skupinami statistično pomembne ( $F=30,768$ ;  $\alpha=0,000$ ). S tveganjem manj kot 0,0% zavrnilo ničelno hipotezo in sprejmemo alternativno hipotezo, da obstajajo razlike med ocenama učinkovitosti ukrepov in pogostosti učiteljevega reagiranja na konfliktno situacijo. Za natančnejši vpogled v razlike smo naredili »Dunnettov Post hoc test«, ki je pokazal, da so statistično pomembne razlike med odgovori nikoli in redko, nikoli in pogosto, nikoli in vedno, redko in pogosto, redko in vedno.

Rezultati so potrdili tezo, da pogostost reagiranja učitelja na konfliktno situacijo v očeh dijaka vpliva na dijakovo oceno učinkovitosti ukrepa. Ko je zapisal že Beccaria, »ena od najzanesljivejših brzd za preprečitev zločinov ni okrutnost kazni, ampak njena neizbežnost« (Beccaria 2002, str. 96). Kljub temu, da gre za trditev, ki se nanaša na delovanje kazenskega sistema (Beccaria je spisal enega prvih kazenskih zakonikov na načelih modernega prava), lahko ta spoznanja povežemo tudi s področjem šolstva. Pri učinkovitosti kazni (njeni preventivni možnosti, da v bodoče prepreči podobne prestopke, s tem da »prestraši« samega storilca delikta (tako imenovana »specialna pervencija«) in tudi ostale člane družbe (tako imenovana »generalna pervencija«)) je eden izmed pomembnejših

elementov prav doslednost izvajanja kazni, ali kot se je izrazil avtor: »neizbežnost kazni« v očeh storilca spornega dejanja. To se je pokazalo tudi v naši raziskavi.

**Tabela 37:** Vpliv dijakove želje po zaključku šolanja na doživljanje učinkovitosti ukrepa »izključitev iz šole«.

Dijaki si želimo končati šolo.		Učinek ukrepa na vedenje: IZKLJUČIJO ME IZ ŠOLE				Skupaj
		Sploh učinka	V glavnem ni učinka	V glavnem je učinek	Velik učinek	
Sploh ne drži	f	8	8	4	16	36
	%	22,2%	22,2%	11,1%	44,4%	100,0%
V glavnem ne drži	f	15	20	13	43	91
	%	16,5%	22,0%	14,3%	47,3%	100,0%
V glavnem drži	f	50	51	108	289	498
	%	10,0%	10,2%	21,7%	58,0%	100,0%
Povsem drži	f	221	153	341	1412	2127
	%	10,4%	7,2%	16,0%	66,4%	100,0%
Skupaj	f	294	232	466	1760	2752
	%	10,7%	8,4%	16,9%	64,0%	100,0%

$$\chi^2 = 61,020 (\alpha = 0,000; g = 9)$$

Vrednost  $\chi^2$  je statistično pomembna na ravni  $\alpha = 0,000$ . Hipotezo neodvisnosti zato zavrnemo s tveganjem manj kot 0,0% in sprejmemo nasprotno hipotezo, da sta dijakova želja po zaključku šolanja in ocena učinkovitosti ukrepa izključitve iz šole v osnovni množici odvisna.

Na videz trivialna ugotovitev, da bodo kot bolj učinkovit ukrep grožnje z izključitvijo iz šole ocenili tisti dijaki, ki si v večji meri želijo uspešno zaključiti šolo, je pomembna tako z vidika splošnega odnosa dijakov do vseh vzgojnih ukrepov, kakor tudi z vidika oblikovanja šolske politike kurativnega discipliniranja. Če namreč sprejmemo trditev Z. Pavlovića (1996), da se z grožnjo možne izključitve iz šole okrepi kaznovalni karakter celotnega registra kurativnih disciplinskih ukrepov, to pomeni, da je z vidika zagotavljanja »resnosti sankcioniranja« možnost zagotavljanja učinkovitosti formalnih vzgojnih ukrepov večja. Na ravni sorodnega stališča učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli takšno razmišljanje vodi v sprejemanje politike ničte tolerance do hujših odklonskih pojavov, ki pa se je vsaj po mnenju mnogih teoretikov v ZDA izkazala za problematično v več pomenih: ker si v resnici premalo prizadeva za reševanje vzgojnih konfliktov (izključitev dijaka preprosto pomeni preložiti problem na ramena druge institucije), je izrazito pristranska do dijakov manjšinskih ras in kultur, ter v teoretskem smislu neustrezna podlaga za oblikovanje inkluzivne kulture sobivanja (več glej v Kroflič 2008). Naj boljšo ilustracijo ocene, da izključevalna logika ničte

tolerance ne rešuje disciplinske problematike, ponuja opis P. Noguere, teoretika vzgoje iz Univerze Harvard, ob obisku srednje šole v Oaklandu, Kaliforniji:

»Vodstvo šole je relativno slabe dosežke na zunanjih testiranjih znanja pripisalo predvsem prevelikemu številu vedenjsko motečih dijakov in se ob strinjanju učiteljskega zbora odločilo, da bo najbolj moteče dijake usmerilo v poseben razred na šoli, za vodenje tega razreda pa najelo posebej izurjenega specialnega pedagoga. Učitelji so izbrali dvaindvajset, po njihovem mnenju najbolj motečih dijakov (od katerih je bilo v sicer rasno mešani šoli dvajset črnih dečkov in dve črni deklici) in jih namestili v poseben razred (v izoliranem delu šolskega poslopja), staršem pa so obljubili, da bodo njihovi otroci deležni mentorskega dela, izletov, poletnih služb in obogatenelega afro-ameriškega kurikulumuma, ki ga bo poučeval nadarjen mlad črni učitelj, nikakor pa naj namestitev v poseben razred za celoten čas pouka ne bi pomenila segregacije in izolacije.

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

Nekaj tednov po eksperimentu je Noguera prišel na pedagoško konferenco in povedal, da na šoli redki učitelji v svojem razredu niso predlagali izločitve nobenega od dijakov, hkrati pa predlagal, da naj ti učitelji povedo, na kakšen način obvladujejo klimo v razredu. 'To se je izkazalo za zares radikalno idejo, saj se pred tem učitelji nikoli niso pogovarjali med sabo, kako obvladovati disciplino v razredu. Ta primer kaže, zakaj je problematično predpostavljati, da lahko boljše učno okolje ustvarimo s pomočjo izključevanja vedenjsko problematičnih dijakov.«(Noguera 2003, str. 347; povzeto po Kroflič 2008)

Logika retributivnega pristopa, ki si tehtnost formalnega sistema sankcioniranja zagotavlja z možnostjo izključitve, je problematična s še enega vidika. Če namreč ta grožnja »obarva« odnos do vseh formalnih ukrepov, kamor po novem sodi tudi register alternativnih ukrepov, se srečamo z vrsto težav, ki izhajajo iz različne logike delovanja formalnih administrativnih in vsaj izbranih alternativnih ukrepov:

- Četudi opravljanje dobrega dela v korist skupnosti opredelimo kot kurativni vzgojni ukrep, se srečamo pred nerazrešljivo dilemo ali je etično in vzgojno primerno doživljanje dobrega dela kot kazni.
- Če logika zastraševanja podpira tudi koncept poravnave škode ali mediacije med sprtima strankama, bomo v samostojnem iskanju rešitve konflikta težko poiskali osnovo za »alternativo politiki ničte tolerance«, razne oblike restitucije in mediacije pa bodo zgubile enega temeljnih pogojev lastne učinkovitosti, to je prostovoljnost akterjev konflikta. Zato vsaj v teoriji mediacije velja načelo, da v primeru reševanja konflikta, ki je pomenil tudi takšno kršitev šolskega reda, ki terja formalno sankcijo, odločitev za mediacijo ne pomeni hkrati izogib formalni sankciji, kar pa je mogoče zagovarjati le v primeru, da mediacija ni predstavljena v naboru formalnih ukrepov in

kadar motiv za pristop k mediacijskemu načinu reševanja konflikta ni izsiljen z grožnjo sankcioniranja.

### 3. SKLEP

V poglavju o vzgojno-disciplinskih ukrepih v strokovnem in poklicnem izobraževanju smo si zastavili vrsto raziskovalnih vprašanj, ki se dotikajo aktualnih dilem, kako se v šoli odzivati na konflikte oziroma kršitve šolskega reda. Ker smo že v uvodu izpostavili nevarnost navade, da v kontekstu tega razmišljanja omenjamo termin kazen, češ da je pogojno rečeno v šolah mogoče govoriti le o eni kazni – o izključitvi iz vzgojnoizobraževalnega programa, saj je kaznovanost posameznega ukrepa primarno povezana s tem, kako ga doživlja dijak, smo razmišljanje o učinkovitosti ukrepanja vezani na naslednja vprašanja:

- Kako kaznovanost posameznih ukrepov doživljajo dijaki/dijakinje glede na spol in starost?
- Kakšne so razlike v doživljanju kaznovanosti posameznih ukrepov med starši, učitelji in dijaki?
- Kakšne so razlike v ocenjevanju učinkovitosti posameznih ukrepov med starši, učitelji in dijaki?
- Kako podpora staršev učitelju, pogostost učiteljevega ukrepanja in dijakova želja po zaključku šolanja vplivajo na doživljanje učinkovitosti vzgojnih ukrepov?

Med zanimivejšimi rezultati želimo izpostaviti naslednje. Najprej smo ugotovili, da *dekleta kurativne ukrepe v večji meri doživljajo kot kaznovalne kot fantje*, kar smo pripisali učinku različnih kulturnih meril, zaradi katerih fantje določene prekrške razumejo kot posledico zaželenega izkazovanja moči, s tem pa tudi sankcije, ki temu sledijo, kot manj kaznovalne.

*S starostjo dijakov upada doživljanje ukrepov kot kazni*, kar je verjetno posledica tega, da dijaki sprva še spoznava način ukrepanja šole pri kršitvah in pravila šole, zato jih jemljejo kot bolj resno grožnjo, ki jih lahko v primeru ponavljanja prekrškov in stopnjevanja ukrepov privedejo celo do izključitve, sčasoma pa režim življenja bolj razumejo in vedo, kako se izogniti najhujšim sankcijam.

Nadalje nas je zanimalo, *v kolikšni meri dijaki doživljajo različne skupine ukrepov kot kazni* (vzgojni in alternativni ukrepi, omejitveni in moralni ukrepi, avtonomistični in heteronomistični ukrepi). Izkazalo se je, da so bili kot najbolj kaznovalni doživeti *vzgojni in heteronomistični ukrepi*, kot najmanj kaznovalni pa *moralni ukrepi*. Podrobnejši pregled odnosa do posameznih kategorij moralnih ukrepov pa je pokazal na dodatno zanimivost. Ukrepa »zagovor pred razredom« in »zaradi dijaka je kaznovan cel razred« je večina dijakov doživela kot kazen, »ignoriranje dijaka« in »spodbujanje občutka slabe vesti« pa večina ni doživljala kot kazen. Da so dijaki občutljivi na svojo podobo v socialni sredini in posledično izpostavljanje pred razredom doživljajo kot močno obliko pritiska, gre pripisati razvojnim značilnostim. Kar pa zadeva ukrepa, ki nista doživeta kot kazen, je na voljo mnogo drugih razlag. Če dijaki na primer ignoriranja s strani učitelja ne doživljajo kot »kaznovalno obliko pritiska«, je to lahko posledica slabih osebnih stikov, saj je pritisk ukrepa »odvzema

pozornosti« oziroma »čustvenega pogojevanja« vedno povezan s potrebo otroka oziroma mladostnika do ohranjanja osebnega odnosa bližine kot eno temeljnih socialnih potreb. Dejstva, da dijaki zbujanja krivde niso doživljali kot kazen, pa je na eni strani mogoče pripisati splošnim spremembam kulture sobivanja, ki danes očitno ni več naklonjena »tradicionalnim orodjem moralnih pritiskov«, po drugi strani pa podobno kot v prejšnjem primeru slabemu osebnemu stiku z učiteljem, ki ga dijak ne doživlja kot pomembno osebo, zato tudi njegovi očitki v dijaku ne zbudijo občutka krivde in posledično osebne odgovornosti. A za kakršne koli trdnejše razlage bi potrebovali dodatne raziskave.

In kaj kaže *sklop primerjav med starši in dijaki o doživljanju ukrepov kot kaznovalnih*? Pri vzgojnih in alternativnih ukrepih se je pokazalo, da se dijaki nekoliko bolj nagibajo k odgovoru, da ukrepe doživljajo kot kaznovalne. Kar pa zadeva omejitvene in moralne ukrepe, so starši pogosteje ocenjevali, da ta dva sklopa ukrepov dijaki doživljajo kot kazen. Pri omejitvenih ukrepih je prišlo do statistično pomembnih razlik med starši in dijaki. Tu bi opozorili še na to, da so starši ocenjevali doživljanje ukrepov kot kazni za svojega otroka, vendar pa je pri tem lahko prišlo do tega, da so pravzaprav ocenjevali lasten odnos do ukrepov.

Nadalje nas je zanimala primerjava *doživljanja ukrepov kot kaznovalnih med dijaki in učitelji*. Če primerjamo vseh šest kategorij ukrepov, lahko ugotovimo, da so učitelji povsod višje ocenili doživljanje ukrepa kot kazni kakor dijaki, sicer pa so učitelji kot najbolj kaznovalne ukrepe podobno kot dijaki opredelili formalne vzgojne ukrepe, kar pa, kot bomo videli v nadaljevanju, še ne pomeni, da v njih vidijo tudi večjo možnost učinkovitega reševanja konfliktov. Največja razlika v stališčih se je pojavila v odnosu do moralnih ukrepov. Tudi tu bi opozorili na to, da so učitelji lahko pri odgovorih ocenjevali lasten odnos do ukrepov in ne odnos z vidika doživljanja dijakov. Za vse te primerjave pa velja omeniti skupno teoretsko predpostavko, da je usklajenost pogledov na status ukrepa (tudi ko gre za njegovo večjo ali manjšo kaznovalno naravnost) eden od dejavnikov zagotavljanja učinkovitosti ukrepa.

In kaj nam govorijo podatki o *učinkovitosti ukrepov v očeh dijakov*? Tudi po tem kriteriju dijaki kot najprimernejše ocenjujejo tiste skupine ukrepov, ki jih hkrati doživljajo kot bolj kaznovalne. Pri tem so v ospredju formalni vzgojni ukrepi in tisti, ki temeljijo na heteronomistični logiki. Moramo pa na tem mestu poudariti, da pomen ukrepov v šoli ne gre pripisati zgolj učinkovitemu reagiranju na prekrške s primernimi sankcijami, ampak morajo biti ukrepi namenjeni tudi nadaljnjemu razvoju prosocialnosti in moralnega presojanja, pri čemer mora šola odigrati vlogo akterja, ki s spodbujanjem presojanja na za eno stopnjo višji ravni od aktualnega presojanja dijakov aktivno posega v nadaljnji razvoj dijakovega vedenja in tudi doživljanja etične upravičenosti sankcij kot odziva na moralne prekrške. Da dijaki določen register ukrepov doživljajo kot učinkovit, je torej na eni strani potrebno upoštevati pri izrekanju ukrepov, po drugi strani pa se mora šola truditi za uveljavljanje takšnih ukrepov, ki v večji meri prispevajo k nadaljnjemu razvoju morale pri dijakih.

*Starši so učinkovitost vseh kategorij ukrepov ocenili višje kot dijaki*. Za nas pa so pomembni poudarki o tem, katere skupine ukrepov starši ocenjujejo kot najučinkovitejše in do katerih skupin ukrepov se stališča staršev najbolj razlikujejo glede na stališča dijakov. Če

so si v absolutnem smislu stališča med starši in dijaki do učinkovitosti ukrepov precej podobna, saj obe skupini kot najučinkovitejše opredeljujejo vzgojne in alternativne ukrepe, torej formalne ukrepe, ki so opredeljeni s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, se nadalje izkaže, da starši kot učinkovitejše od omejitvenih ukrepov ocenjujejo moralne ukrepe, hkrati pa je ravno pri oceni učinkovitosti moralnih ukrepov med starši in dijaki prišlo do največjih razlik v oceni. Glede na heterogenost ukrepov, ki smo jih opredelili kot moralne, je sicer iz teh odgovorov nemogoče sklepati o tem, kakšne so prevladujoče predstave staršev o morali na sploh in še posebej o moralnih stališčih dijakov, vsekakor pa se nagibajo k stališču, da je sankcioniranje prekrškov s pomočjo moralnih obsodb učinkovitejše in s tem pomembnejše od sankcioniranja s pomočjo odvzema določenih pravic oziroma ugodnosti. Tako usmerjenost pa bi lahko interpretirali tudi kot posledico stališča, da je šola ob sankcioniranju dijakovih prekrškov manj upravičena do ukinjanja ugodnosti, oziroma da je po mnenju staršev njena primarnejša naloga, da dijake na prekrške opozarja z moralnimi argumenti in sankcijami.

Kaj nam pokaže *analiza razlik med doživljanjem posameznih ukrepov kot učinkovitih med dijaki in učitelji*? Če so starši učinkovitost vseh kategorij ukrepov ocenili višje kot dijaki, je tu slika obrnjena. Učitelji so torej v manjši meri kot dijaki prepričani v učinkovitost ukrepov ne glede na njihovo vrsto, kar lahko pripišemo nezaupanju v učinkovitost discipliniranja. Bolj podroben vpogled v vrednotenje posameznih skupin ukrepov in velikosti razlik med vrednotenjem učiteljev in dijakov pa pokaže na nekaj zanimivosti. Prva je zagotovo v tem, da učitelji višje kot učinkovitost vzgojnih ukrepov postavljajo učinkovitost alternativnih ukrepov, in prav tako višje kot učinkovitost heteronomističnih ukrepov postavljajo učinkovitost avtonomističnih ukrepov, še vedno pa so pri njih najnižje ovrednoteni moralni ukrepi.

Če torej primerjava skupne ocene pomena učinkovitosti ukrepov kaže na večjo mero pesimizma pri učiteljih (v primerjavi s starši in dijaki), si prav od novih skupin ukrepov (predvsem alternativnih) obetajo več kot ostali skupini anketirancev. To pa glede na podatke o številu izrečenih ukrepov na izbranem vzorcu šol (kjer še vedno prevladuje število vzgojnih ukrepov, in to kljub temu, da so alternativni ukrepi primerni ravno za odzive na bolj množične lažje prekrške) lahko pomeni le to, da bo potrebno seznanjanju učiteljev s pogoji in načini izrekanja alternativnih ukrepov nameniti v prihodnosti največ pozornosti.

V nadaljevanju smo zato povzeli rezultate *doživljanje ukrepov kot kazni in njeno učinkovitost pri dijakih, učiteljih in starših*, kar nama lahko poda odgovore o pedagoški vrednosti kazni. Podatki za dijake kažejo, da bolj kot so ukrepi doživeti kot kazen, bolj jih tudi ocenjujejo kot učinkovite (izjema je le absolutna ocena dijakov za avtonomistične ukrepe, ki jih doživljajo kot manj kaznovalne od omejitvenih, a jim pripisujejo nekoliko večjo učinkovitost), medtem ko je pri starših in učiteljih predstava o učinkovitosti ukrepa glede na njegovo doživetje kot kazni bolj diferencirana. Tako učitelji kot najučinkovitejše ocenjujejo alternativne ukrepe (ki so po oceni kaznovalnosti šele na tretjem mestu za formalnimi in heteronomističnimi ukrepi), starši pa veliko stavijo na alternativne (drugo mesto po oceni učinkovitosti) in moralne ukrepe (tretje mesto po oceni učinkovitosti), ki se sicer po oceni kaznovalnosti znajdejo na zadnjih dveh mestih. Očitno torej za odrasle pomeni uvedba

alternativnih vzgojnih ukrepov s *Pravilnikom o šolskem redu v srednjih šolah (2007)* priložnost za dvig učinkovitosti, ki pa se bo zares uresničila le, če bo ta skupina ukrepov dijakom predstavljena na njim razumljiv način in izvajana tako, da jo bodo tudi dijaki sprejeli kot pravično, smiselno in s tem tudi učinkovito sredstvo za preprečevanje konfliktov. Moralni ukrepi pa v očeh staršev sicer še predstavljajo relativno učinkovito sredstvo, medtem ko so jih učitelji po učinkovitosti uvrstili na zadnje mesto. Delno lahko to razlagamo s heterogenostjo te skupine ukrepov (ki zajemajo tako avtonomistične kot heteronomistične ukrepe, prav tako pa ukrepe, ki jih lahko etično in pedagoško opravičimo, kakor tudi take, ki so z vidika omenjenih kriterijev nedopustni), zato hkrati upamo, da register moralnih ukrepov zaradi nizkega vrednotenja njihove učinkovitosti med učitelji ne bo izginil iz naših poklicnih in strokovnih šol.

Drugič, kot smo že izpostavili, so vsi ukrepi pri učiteljih po učinkovitosti označeni z najmanjšimi vrednostmi, po kaznovalnosti pa z največjimi vrednostmi glede na drugi skupini anketirancev. Če prvi podatek napeljuje na oceno o veliki meri pesimizma med učitelji, da lahko s pomočjo ukrepov učinkovito obvladujejo vzgojno in disciplinsko področje, lahko hipotetično tudi trdimo, da je po mnenju učiteljev osnovni namen ukrepa kaznovalnost (in to ne glede na njegovo vrsto), hkrati pa so do učinkovitosti kaznovalnosti na zaželeno spremembo dijakovega vedenja zadržani (o čemer priča predvsem odnos do alternativnih vzgojnih ukrepov, ki smo ga opisali v prejšnjem odstavku), iz česar lahko zaključimo, da učitelji potrebujejo kakovostno doizobraževanje s področja kurativne discipline in različnih teorij kaznovanja: če namreč v določeni obliki ukrepa ne prepoznamo možnega pozitivnega pedagoškega učinka, ga ne bomo uporabljali, poleg tega pa se nam bodo tudi »iluzije« o veliki priložnosti, ki jih ponujajo alternativni ukrepi, razblinile, če jih ne bomo znali na primeren način uvesti v pedagoško prakso.

Tretjič, starši, ki so učinkovitost vseh ukrepov ocenili za največjo, so formalne ukrepe (še posebej izrazito alternativne ukrepe) ocenili kot manj kaznovalne glede na ocene dijakov in učiteljev ter na visoko mesto po kaznovalnosti uvrstili omejitvene ukrepe, hkrati pa so višje od učiteljev in dijakov rangirali učinkovitost moralnih ukrepov. Njihov odnos do kaznovalnosti formalnih ukrepov je verjetno povezan z dejstvom, da se z obvestilom staršem o prekršku njihovega otroka sankcioniranje prekrška prenese na njihova ramena, kar pa sami ne doživljajo kot najučinkovitejšo strategijo. Hkrati pa so predpostavili, da je omejevanje pravic, svoboščin in dobrin relativno učinkovita strategija discipliniranja – še posebej v obdobju, ko klasično kaznovanje ni več popularno (moment permisivnosti) in ko ocenjujemo, da je doživljanje otrok in mladostnikov v veliki meri pogojeno z vrednotami potrošniške (neoliberalistične) ekonomije užitka.

Kot zadnje raziskovalno vprašanje smo proučevali *vpliv izbranih družinskih in šolskih dejavnikov na učinkovitost vseh ukrepov*. Iz pedagoške in penološke strokovne literature izhaja hipoteza, da na učinkovitost posameznega ukrepa poleg subjektivnega doživljanja (»kaznovalca« in »kaznovančca«) vpliva še vrsta dejavnikov, ki se nanašajo na način izrekanja ukrepa in podporo ukrepu v širšem socialnem okolju. Med temi dejavniki smo izpostavili predvsem dva:



- podporo staršev ukrepu, ki ga izreče učitelj, ki se posredno kaže tudi v oceni pogostosti sodelovanja staršev s šolo,
- pogostost učiteljevega reagiranja na konfliktno situacijo, ki posredno pomeni podporo dvema temeljnima zahtevama penoloških teorij po hitrosti reagiranja na konflikte in doslednosti tega ukrepanja.

Kljub temu, da smo pričakovali, da bodo starši, kjer oba partnerja sodelujeta s šolo, ukrepe doživljali kot bistveno bolj učinkovite kot tisti, kjer s šolo sodeluje le eden od staršev ali nihče, se razlike med skupinami niso izkazale kot statistično pomembne. Vendar pa podatki še vedno nakazujejo, da je pri sodelovanju obeh staršev doživljanje učinkovitosti vseh ukrepov še najmočnejše, hkrati pa so starši, ki so izjavili, da ne sodelujejo s šolo, ukrepom pripisali glede učinkovitosti najnižjo vrednost.

Sodelovanje staršev dijakov s šolo je za učinkovitost ukrepov zelo pomembno. Najprej zato, ker omogoča usklajevanje šole in družine glede temeljnih vrednot in normativnih zahtev; pa tudi zato, ker obvestila staršem o ukrepih zoper dijake predpostavljajo, da se bodo starši pridružili vzgojnemu prizadevanju šole, da bi dijak spoznal neustreznost sankcioniranega ravnanja. Enotnost vzgojnih prizadevanj pa je v teoretskem smislu najpomembnejši dejavnik za zagotavljanje vzgojnih učinkov – in to ne le na ravni šole, ampak tudi v odnosu do drugih vzgojnih akterjev v likalnem okolju, med katerimi je najpomembnejša ravno vloga staršev.

In kakšen je *vpliv dijakove želje po zaključku šolanja na doživljanje učinkovitosti ukrepa »izključitev iz šole«*? Na videz trivialna ugotovitev, da bodo kot bolj učinkovit ukrep grožnje z izključitvijo iz šole ocenili tisti dijaki, ki si v večji meri želijo uspešno zaključiti šolo, je pomembna tako z vidika splošnega odnosa dijakov do vseh ukrepov, kakor tudi z vidika oblikovanja šolske politike kurativnega discipliniranja. Če namreč sprejmemo trditev Z. Pavloviča, da se z grožnjo možne izključitve iz šole okrepi kaznovalni karakter celotnega registra kurativnih disciplinskih ukrepov, to pomeni, da je z vidika zagotavljanja »resnosti sankcioniranja« možnost zagotavljanja učinkovitosti formalnih vzgojnih ukrepov večja. Na ravni sorodnega stališča učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli takšno razmišljanje vodi v sprejemanje politike ničte tolerance do hujših odklonskih pojavov, ki pa se je vsaj po mnenju mnogih teoretikov v ZDA izkazala za problematično v več pomenih: ker si v resnici premalo prizadeva za reševanje vzgojnih konfliktov (izključitev dijaka preprosto pomeni preložiti problem na ramena druge institucije), je izrazito pristranska do dijakov manjšinskih ras in kultur, ter v teoretskem smislu neustrezna podlaga za oblikovanje inkluzivne kulture sobivanja. Naši učitelji imajo vsaj za enkrat glede splošno nizkih ocen učinkovitosti sankcioniranja ter upov, ki jih polagajo v uvajanje alternativnih vzgojnih ukrepov, do represivne logike politike ničte tolerance še vedno nedorečen/ambivalenten odnos.

Logika retributivnega pristopa, ki si tehtnost formalnega sistema sankcioniranja zagotavlja z možnostjo izključitve, pa je problematična s še enega vidika. Če namreč ta grožnja »obarva« odnos do vseh formalnih ukrepov, kamor po novem sodi tudi register alternativnih ukrepov, se srečamo z vrsto težav, ki izhajajo iz različne logike delovanja formalnih administrativnih in vsaj izbranih alternativnih ukrepov:

- Četudi opravljanje dobrega dela v korist skupnosti opredelimo kot kurativni vzgojni ukrep, se srečamo pred nerazrešljivo dilemo ali je etično in vzgojno primerno doživljanje dobrega dela kot kazni.
- Če logika zastraševanja podpira tudi koncept poravnave škode ali mediacije med sprtima strankama, bomo v samostojnem iskanju rešitve konflikta težko poiskali osnovo za »alternativo politiki ničte tolerance«, razne oblike restitucije in mediacije pa bodo zgubile enega temeljnih pogojev lastne učinkovitosti, to je prostovoljnost akterjev konflikta. Zato vsaj v teoriji mediacije velja načelo, da v primeru reševanja konflikta, ki je pomenil tudi takšno kršitev šolskega reda, ki terja formalno sankcijo, odločitev za mediacijo ne pomeni hkrati izogib formalni sankciji, kar pa je mogoče zagovarjati le v primeru, da mediacija ni predstavljena v naboru formalnih ukrepov in kadar motiv za pristop k mediacijskemu načinu reševanja konflikta ni izsiljen z grožnjo sankcioniranja.

*Kaj storiti, da bodo alternativne oblike postopanja ob vzgojno-disciplinskih težavah bolje sprejete pri vseh treh anketiranih skupinah?* Rešitev vidimo v izobraževanju in strokovnem usposabljanju učiteljev ter osveščanju staršev in dijakov. Kar zadeva alternativne ukrepe, ki so bili leta 2007 vpeljani v pravilnik, menimo, da učitelje ni nihče izobraževal za izvajanje teh, kar pa bi bilo nujno potrebno narediti.

Kaj se lahko naučimo iz podatkov o doživljanju disciplinskih ukrepov, pomena sodelovanja med družino in šolo ter vpliva želje dijakov po uspešnem zaključku šolanja na učinkovitost kaznovanja? Razlike v stališčih dijakov, staršev in učiteljev najbrž ne gre povečevati in interpretirati kot kazalnik neučinkovitosti discipliniranja. Vsekakor pa vidimo, da bo potrebno veliko narediti pri utemeljevanju posameznih disciplinskih strategij, da bi alternativni, avtonomistično usmerjeni in moralni ukrepi, ki so jih po pomenu bolj izpostavili učitelji in starši, v očeh dijakov pridobili na veljavi v očeh dijakov. Določen ukrep ima lahko pozitivne pedagoške učinke, če ga tisti, ki mu je namenjen doživlja kot (etično in pravno-administrativno) upravičenega, pa tudi smiselnega. Ker dijaki še vedno izkazujejo naravnost svojega občutenja učinkovitosti vzgojnih ukrepov glede na njihovo kaznovalnost, medtem ko ta povezava v očeh staršev in učiteljev ni tako ključna, bodo šole morale veliko pozornosti posvetiti primernemu načinu uvajanja neformalnih in alternativnih vzgojnih ukrepov. Še posebej slednji so namreč teoretsko utemeljeni na restorativni in/ali abolicionistični teoriji sankcioniranja, ki v povračilni logiki kaznovanja ne vidi edinega učinkovitega sistema sankcioniranja. In ker so bili vsaj alternativni ukrepi pri nas uvedeni s pomočjo *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (2007)*, je strah, da jih bodo tako učitelji kot dijaki interpretirali z neustrezno teoretsko logiko, povsem na mestu. Mediacija in restitucija enostavno ne moreta obroditi pričakovanih sadov, če ju bomo uvajali po logiki povračilnih ukrepov, katerih primarna vloga je kaznovanje storilcev, isto pa velja tudi za moralne ukrepe, na katerih bi morala sloneti temeljna argumentacija (ne)primernosti dijakovega vedenja. Celovita vzgojna strategija, ki vključuje elemente ustvarjanja podporne,

inkluzivne klime, ter premišljene ukrepe zoper rizične skupine posameznikov, ki absolutno ne zanikajo tudi uporabe eksplicitnih represivnih sredstev, kot sta začasna prepoved obiskovanja pouka in izključitev, zahteva uveljavljanje različnih skupin vzgojno-disciplinskih ukrepov, ki so podprti z rešitvami, med katerimi ene izhajajo iz teorij racionalne izbire, pozitivizma in retributivne teorije kaznovanja (ki izpostavljajo vzgojno vrednost kazni), druge pa iz alternativnih paradigem, ki v možnosti popraviti nastalo škodo ali samostojno rešiti konflikten odnos vidijo najučinkovitejše mehanizme za razvoj prosocialnosti in moralnosti dijakov (Kroflič 2008). Takšnim pristopom bomo v bodoče morali posvetiti več strokovne podpore in strokovnim in poklicnim šolam ponuditi kakovostne programe izobraževanja za uspešnejše reševanje vzgojno-disciplinske problematike.