

Mártonfi György

## Igazgatók az alternatív vitarendezésről, a konfliktuskezelésről

Az alternatív vitarendezés kultúrája a most záruló projekt kapcsán megjelent az iskolákban is. A szigorúan vett mediációs kultúra oktatásügyi előzményei szórványosak voltak, bár a konfliktuskezelés témában folytatott továbbképzések keresettek, és tömegesen valósultak meg a közelmúltban. A konfliktuskezelésben az egyeztetés valamilyen egyéb formáját tartalmazó megoldások a tisztán büntető logikájúakkal szemben az iskolában is terjedőben vannak. Írásunk 15 szakiskolai igazgatói interjú alapján készült. Az interjúk során egyebek mellett arra voltunk kíváncsiak, hogy miért és hogyan kerültek az intézmények a projektbe, illetve a képzésekbe, és végül arra, hogy azok hogyan hasznosultak? Hogyan látták az igazgatók iskoláikban a tipikus konfliktusokat, azok okait, kezelési módjait a házirendektől a fegyelmi ügyeken át az alternatív vitarendezésig? Hogyan értelmezik az alternatív vitarendezést intézményük pedagógiai célrendszerében, támogatják-e annak terjedését, esetleg intézményesülését? Milyen benyomásokat szereztek erről a módszerről, mit értenek alatta, hogyan hatott ez az iskola életére, ha hatott egyáltalán?

15 eltérő iskola, 15 eltérő mentalitású igazgató interjújából a mai magyarországi helyzetről, gondolkodásról pontos, érvényes összképet nem adhatunk. Csupán felillantani tudjuk a sokféleséget, abban az alternatív vitarendező kultúra jelenlegi és perspektivikus helyét, vagy legalábbis azt, ahogy ezt az igazgatók most látják és kommunikálják, ahogy pozicionálják. Néhány gondolatot tudunk közreadni és értelmezni arról, hogy mikor működhet ez a módszer és mikor nem. Kerestük a választ arra, hogy milyen jellegű konfliktusoknál próbálták bevetni az új pedagógiai fegyvert és hol voltak azok a helyzetek, melyeknél nem látnak esélyt a sikeres alkalmazásra.

### MIÉRT ÉS HOGYAN KERÜLTEK AZ ISKOLÁK A PROGRAMBA?

Volt, ahol tudatos választás révén, egy megkezdett szakmai utat folytatva, a lehetőségnek utánajárva került a projektbe az intézmény, de ez inkább kivétel. „Hát ez az alternatív dolog úgy indult, hogy valaki egy továbbképzésen hallott erről az alternatív vitarendezésről. És egy pesti alapítványtól, akik csinálják ezt az alternatív vitarendezést, hallottam egy előadást. [...] És egy ilyen összintézményi értekezletre meghívtuk egy előadásra ezt az előadót, akit valaki hallott. És nagyon

impreszív módon mutatta be ezt a módszert és az eredményeket. Ott volt az egész tantestület, és különösen az ilyen új megoldásokra nyitott embereknek megnyitotta a szívét ebbe az irányba, hogy erről érdemes lenne többet tudni. És akkor jött ez a felhívás, hogy az OFI is belekezdene és partnereket keresne ehhez, de akkor már nálunk volt egy érdeklődés.”

Tulajdonképpen a fenti iskola volt az interjúk alapján az egyetlen, amelyik a részvételt megelőzően is aktívan kereste a lehetőséget, hogy a módszer közelébe férhessen, de olyan több is volt, ahol azt jelezték, hogy törekvéseikkel, igényeikkel teljesen összhangban van ez az eszköz, szívesen beletanulnának. „Úgy láttam, hogy iskolánk szellemiségével ez nem ellenkezik, ... az hogy a gyerekkel megelőző módszerekkel kell foglalkozni. Nem pedig megtorló módszerrel. Nem a büntetés a cél, hanem a gyereket rávenni arra, hogy a helyes úton menjen, ... valami hasonló ez a vitarendezési módszer is. Azért vágtunk ebbe bele.” Egy másik igazgató szavaival: „Az akkori vezető kollégákkal megbeszéltük és ők is úgy látták, hogy érdemes ebbe bekapcsolódni.” Olykor egész egyszerűen a szakmai kíváncsiság vitte a projektbe a vezetést, természetesen kalkulálva azzal, hogy valami fontosat sajátíthatnak el. „Hát azért, mert ez a konfliktuskezelésnek egy olyan módja, amit még nem ismertünk.”

Változó volt az, hogy igazgatói inspirációra, vagy valamelyik kolléga kezdeményezésére került az intézmény a projektbe. Több igazgató fogékony volt egy szűkebb, számára hiteles kör tanácsára belevágni új kezdeményezésekbe. „A kolleganőimnek a kreativitása tulajdonképpen. Nekem csak bólintanom kellett.” Volt olyan igazgató is, aki csak fél éve vezette az intézményt, előtte helyettes volt, és „kerek-perec” kijelentette, hogy nem tudja, hogy kerültek a projektbe. Ez az intézmények életében epizód szerep volt, nagy belső nyilvánosságot általában nem kapott.

Az interjúk alapján úgy tűnik, hogy legtöbbször valahogy belecsöppent a programba. Kaptak egy e-mailt, esetleg egy telefonos megkeresést, és igent mondtak. „Őszintén, én nem emlékszem. Jött egy ilyen e-mail? Vagy hirdetést láttunk? Máshol: „Telefonon kerestek meg. Eljött egy kolléga, elmondta, hogy miről szól a dolog.” Úgy látszik, meggyőzően. „Megkerestek bennünket, és én láttam benne fantáziát, és akkor azt mondtam, hogy akkor csináljuk. A kollégákban is volt rá, főleg az a két kolleganő, aki találkozik ezekkel a problémákkal döntően. Meg aki a fegyelmi kérdéseket, mint igazgatóhelyettes kezeli, hogy ezekkel az ismeretekkel talán jobban tudja ezeket a problémákat megoldani, ... és így bekapcsolódtunk.”

## MITŐL VOLT VONZÓ A PROGRAMBA KERÜLÉS?

A fenti megszólalásokból láttuk, hogy a téma, amely a szakiskolák mindegyikének akut problémájára reflektál, önmagában is kisebb-nagyobb motivációs erővel bírt az iskolavezetés számára. Hogy ez a motiváció egyedül elegendő lett volna-e a programba bekapcsolódni hajlandó iskolák rekrutációjára, azt nem tudhatjuk, hiszen ez számukra egyéb, praktikus előnyökkel is járt. „Adódott a lehetőség, hogy önök ezt pályázattal tudják nekünk biztosítani. És főként úgy, hogy ez nekünk semmibe nem került. Így indult a dolog.” Az ingyenesség nagy csábító, persze csak olyan portéka esetében, amire ténylegesen van igény. Erre volt. De az ingyenességen felül további praktikus hasznot is kínált a részvétel. „Az is benne volt,

hogy addig kevés volt a továbbképzés, voltak pontszámhiányok. És a dolgozóknak ez egy olyan lehetőség volt a továbbképzésre, hogy nem került éppen pénzébe az iskolának.” Vagy egy másik iskolában: „...őszintén, a töredékpontok gyűjtését. Nagyon sokan azért mentek, hogy ki legyen pipálva a hétévenkénti továbbképzés.” Tehát a hétévenként kötelezően összegyűjtendő pontszámokhoz is hozzájárult a projekt úgy, hogy sem az egyénnek, sem az intézménynek nem kellett a zsebébe nyúlnia. Persze ezekre az iskolákra és résztvevőkre is igaz, hogy nem látták haszontalannak az egészet, érdeklődést is mutattak iránta.

Arról nem tudunk, hogy a résztvevői kört ez milyen mértékben befolyásolta, de valamennyire bizonyosan. Hiszen egy kifejezetten érdeklődésből csatlakozónak, akinek – mert esetleg minden lehetőséget megragadó, nyitott, sok téma iránt érdeklődő pedagógus – nincsen szüksége a pontokra, alighanem mást jelent, mint egy főleg praktikus okokból, érdekből a képzést felvállaló kollégájának. De további motívumok is voltak, például a meglévő munkakör ellátásához való közvetlen hasznosulás.

Összességében a téma érdekessége és perspektivikus haszna, valamint a praktikus előnyök együtt eredményezték azt, hogy elegendő számban és megfelelő motivációval vett részt az intézmények és a pedagógusok nagy többsége.

## KIK VETTEK RÉSZT A KÉPZÉSEKEN?

A programnak az iskolák számára konkrétan érzékelhető, legfőbb eleme a számukra kínált továbbképzés volt. eltérő számban kerültek a képzésre az egyes iskolák pedagógusai intézményi döntés alapján. Van, ahol „csak” négyen, máshol tíz főnél is többen kezdték meg az első modult. E mögött is különböző motívumok voltak. „– Miért csak 4 fő ment el? Ilyen létszámból ez elég kevés. – Nem tudom. Önkéntes alapon történt, meg azt is láttuk, hogy az alternatív vitarendezés mint módszer 4 fővel elég jól ellátható”. Ez az idézet az elvárás egy mozzanatáról is tudósít. Ahogy van bizonyos fejlesztő pedagógusi vagy iskolapszichológusi kapacitás, ugyanúgy alternatív vitarendezői kapacitásban gondolkodik, tehát nem egy megközelítés, egy módszer intézményi elterjesztésében, meghonosításában. Fontos még ebben az interjúrészletben arra is odafigyelni, hogy önkéntes alapon történt a részvétel. Ez több iskolában is jellemző volt. De nem mindenhol. „– Kik döntöttek, hogy ebben részt fognak venni? Összeült egy kis stáb, vagy ön döntötte el? – Hát, félig-meddig diktatórikus volt, de megkérdeztem, hogy van egy ilyen lehetőség, ki szeretne menni? Főleg fiatalok érdeklődtek.” Van, ahol részben önkéntes, részben irányított volt a beiskolázás. „Félig önkéntes, félig megbeszéléses alapon szokott ez működni. Szoktunk gondolni néhány emberre, és ha még valaki szeretne csatlakozni, van erre lehetőség.” Ez vezetői stílus kérdése is. Általában ezzel a témával kapcsolatban a határozott igazgatói szándékok viszonylag ritkábban mutatkoztak meg, inkább a laissez faire típusú, vagy a más kezdeményezéseket egyetértően támogató magatartással talákoztunk.

A tanfolyamra való jelentkezés önszelekciós mechanizmusa jól ismert eredményre vezetett. Az aktív, sok mindenre nyitott, illetve továbbra is a megszokott módon dolgozni akaró, szellemi befektetésre kevésbé hajlamos tanárokat két csoportba sorolta a lehetőség. „Kiderült, hogy azok szeretnének menni, akiknek ezzel semmi problémájuk nincs. Csak mégis,

érdeklődők. Akiknek pedig a konfliktuskezeléssel problémájuk van, ők nem szeretnék ilyenre menni”. Illetve máshol: „... őt érdekli, ...egyébként is, nemcsak erre a képzésre. Bármelyikre nyitott.” A téma vonzereje olyan mértékű, hogy az erre nyitottak még anyagi áldozatokat is hajlandóak voltak hozni érte. Aki lemaradt az OFI képzéséről, később már csak fizetős tanfolyamra mehetett. „Annyiban támogattuk, hogy ugye elmehetett a munkanapokon, tehát a helyettesítést. De a díját, azt ő fizette”.

Az egyik iskolában az első modulok elsajátítása után a képzésen résztvevők olyan pozitív tapasztalatokat szereztek, és olyan fontosnak tartották, hogy a képzésen is részt vett igazgatóhelyettes vezetésével úgy gondolták, szélesebb körben is érdemes beiskolázni pedagógusait a képzésre, és egy második hullámban további néhány főt küldtek a tanfolyamra. Amíg az első kör teljesen önkéntes jelentkezésen alapult, addig a második hullám pedagógusai már „rábeszélésre”, vezetői nyomás hatására kapcsolódtak be.

Egy olyan intézményben is jártunk, ahol „Nem tudom mennyire mi találtuk ki, vagy benne volt a pályázatban, hogy ezt disszeminálni kellene tantestületen belül is. Na, most mind a két tantestületben nagyon elkötelezetté tette a munkatársakat ez a kiképzés. Ezért mind a két tantestületben összeállt a csapat, és ezt a feladatot komolyan is vette. [...] ő azt mondta, hogy ne legyen ez csak egy beszámoló [...] hanem legyen ez úgy egy ilyen kistantestületi nevelési napnak a témája [...] legyen kerekasztal. És akkor kiültek, akik részt vettek benne [...]. Ez körülbelül egy órás valami volt, ami érdekes volt eleve ettől a szerepjárástól is, meg attól, hogy sok ember személyes véleményét tudta elmondani. [...] ez a csapat eljátszott egy konfliktust, és hogy ezt hogy lehet moderálni, és ezzel az alternatív vitarendezési módszerrel kezelni. És utána pedig, földarabolva a tantestületet, ilyen kics csoportos esettanulmányokat beszéltek át.” A leírás alapján tehát egy gazdag, átgondolt belső továbbképzés valósult meg, és a tantestület egésze némi betekintést nyerhetett abba, hogy miről szólt a módszer, és hogyan működtethető konkrét helyzetekben. Máshol kevésbé szervezeten, inkább informálisan folyik a belső terjesztés. „Nagyon sokszor úgy kezelik a problémákat, hogy a kollégával beszélgetne, és ilyen fű alatti tanítás megy. Tehát adják tovább a módszert is és fertőzik meg vele a többieket, akikkel közösen fogják használni ezt a tudásukat.”

A képzésre tehát többnyire önkéntes alapon lehetett jelentkezni, és eleve azok mutatnak nagyobb érdeklődést, akiknek ez a munkakörükhöz, iskolában végzett feladataikhoz is jobban kapcsolódott. Főleg az ifjúságvédelmi felelősökről van szó, de a fegyelmi bizottságok elnökeit, a fegyelmiért felelős igazgatóhelyest és diák-önkormányzati patronáló tanárt találtunk a résztvevők között. A sok iskolában érvényesülő önkéntesség persze azt is jelentette, hogy aki akart, az távol maradhatott tőle, és tulajdonképpen olyanoknak erősödött ez a típusú pedagógiai kultúrája, akikre amúgy is jellemző volt az ilyen jellegű megközelítés, függetlenül attól, hogy a konkrét módszert nem is ismerték korábban. Volt résztvevő igazgató is, aki alaposabban meg akarta ismerni a módszert, de többen jelezték, hogy az igazgatói pozícióval egy mediátori szerepvállalás nem fér össze, így ezzel indokolták távolmaradásukat.

A képzésekről volt bizonyos lemorzsolódás, olykor már az elején is. Ebben szerepe lehetett annak, hogy szerencsétlen időben, a nyári szünet elején került sor a képzésre, de a

hiányzó motiváció is belejátszhatott. Végül ahol 10-12 fő kezdett, ott 6-8 be is fejezte, és egy-két fő az utolsó, multiplikátori modulig is eljutott. A résztvevő iskolákban tehát mindenhol ott vannak a kiképzett mediátorok.

A képzések az igazgatók elmondása szerint jól sikerültek. Nem egy olyan esettel találkoztunk, amikor a kezdeti szkeptikus beállítódás idővel határozottan pozitívrá váltott. „Én is dűnnyögtem magamban, hogy mi a csodát keresek én itt, és miért kell ez? És a végén nagyon jó szájjal jöttem el.” Egy másik iskolában: „én úgy kerültem beiskolázásra, hogy nem volt ki a létszám. De az első alkalom után már örültem, hogy odakeveredtem”.

A korábban megismert konfliktuskezelési továbbképzésekkel összevetve úgy érezték, hogy ez kevésbé volt elméleti. Sokkal gyakorlatibb, élményszerűbb volt, bár egy igazgató éppen a program túlságosan elméleti volta miatt volt elégedetlen. „Ez az OFI-s KÉPZÉS egy más kategória. Tehát olyan technikával ismerkedtünk általa, amiről egyébként nem hallott együnk sem. Még akkor sem, hogyha azért úgy bennünk van. Szerintem ezért adott többet. Mert megismertetett ezzel a technikával, és [...] ezt a kis időt, amit rá tudtunk szánni, azt nem azzal töltöttük, hogy elmesélték [...], hanem tényleg csak a gyakorlatot.”

Volt olyan vezető, aki szívesen venne a tantestülete számára nagyobb dózisú képzést is, de csak olyan feltételekkel, hogy a képzők menjenek az iskolába egyeztetett időpontban, mert tömegesen elmozdulni onnan a pedagógusoknak nehéz és költséges, azt kevésbé engedhetik meg maguknak. Máshol is úgy nyilatkoztak, hogy „... én nagyon pozitív visszajelzéseket hallottam. Lenne még kolléga, aki jelentkezne.” Ahol eleinte ódzkodtak vagy szkeptikusak voltak, általában ott is kedvezően alakult utóbb a képzés fogadtatása. „De ugyanúgy, mint a Dobbantónál vagy az Arany Jánosnál azért kapnak rá, akik részt vesznek, mert látják, hogy ez működik.”

## HOGYAN HASZNOSULT A PROGRAMBAN VALÓ RÉSZVÉTEL?

A képzések pozitív hatása – bár nem minden intézményre és minden résztvevőre kiterjesztve – egyértelműnek tűnik. Az erősen szkeptikus vélemények szórványosak, de azért léteznek. „Meghallgatja ő, persze, de egy 50 éves tanári tapasztalattal hogy alkalmazni fogja-e, az nehezen elvárható tőle”. Egy, a módszerrel szintén kevésbé rokonszenvező igazgató úgy gondolta, hogy a továbbképzéssel ezen a területen nem lehet fejleszteni. „...ha valakiben ez gyárilag nincs benne, akkor mehet akármilyen képzésre meg tanfolyamra.” Sokkal jellemzőbb azonban az a vélemény, hogy a szemléletváltáshoz is nagy segítséget adott a képzés, a programba való bekapcsolódás. „...derítsük ki az okokat, és menjünk el afelé, hogyan lehet kezelni ezeket a problémákat. És ennek az attitűdnek az erősítésében az alternatív vitarendezés is egészen jó segítségünkre van. Hiszen többször elhangzik a testület előtt majdnem minden nevelőtestületi értekezleten, hogy ezekkel a problémákkal «-t» lehet keresni. Keresik is «-t». És így erősíti azt a tudatot az emberekben, hogy nem mindent erőből kell megoldani. Hanem létezik más megoldás is.”

Az igazgatók úgy érzik, hogy legalább egy-két fő, akik több modult elvégeztek, és ráéreztek a módszer ízére, azok képesek alkalmazni is azt. „Akik végigvittük az egészet, biztos, hogy kaptunk olyat, ami a mindennapi életben segít nekünk.” „Akik kaptak ilyen képzést, azokhoz

fordulnak is, mert megbeszéljük egymással a problémákat, tudnak ebbe az irányba elmozdulni, tehát szemmel látható jeleket érzékelek abban, hogy kicsit nyugodtabb az iskola belső élete”. Némi szelengesebben fogalmazott egy igazgató a talán legfontosabb hatásról: „Agyilag van egy elmozdulás a szemléletben.” Vagy kissé hétköznapiabb megfogalmazásban: „elsősorban a viszonyuk a gyerekekhez, illetve a konfliktusok megoldásához, ez mindenképpen változott.” Csak egy olyan igazgató volt, aki azt jelezte, hogy nem látja, hogy érdemi pozitív hatása lenne a részvételüknek. „Nagy változást nem érzek. Ami fordulat lenne, azt én nem látom.”

A következő interjúrészlet az interjú egészének fényében kissé másról szól, mint amit maga a szövegrészlet sugall. Az intézmény vezetője arról számol be, hogy ő próbálta előmozdítani a dolgot, de a munkatársai valahogyan nem éreztek rá az ízére. „Én azt szorgalmaztam, hogy akik elvégezték, azok hasznosítsák, hogy valami mediátor csoportot hozzanak létre. De ez igazából nem működött. Odáig ment, hogy akkor ezt megbeszéltük, hogy lesz, kik vannak benne. De én a működését nem tapasztaltam. Például kértem, hogy hozzák nyilvánosságra, hogy kikhez lehet fordulni. De nem. Úgy láttam, nagy ambíció nincsen, erre nem lehet kényszeríteni. Vagy csinálja valaki, vagy nem”. Az interjú egészéből viszont az is kiderült, hogy ez az igazgató a módszer iránt szkeptikus kisebbséghez tartozott, de a szövegrészlet inkább intézkedési, mint támogató-előmozdító jellegű. A jól működő fegyelmi bizottságban, a vezető szükség esetén erélyes fellépésében, a házirend szigorításában kifejezett bízunk, mint az újszerű megoldásokban. Az interjúrészlet talán inkább arról szólt, hogy az igazgató igazolja saját szkepszisét, „lám mi megpróbáltuk, de hát nem megy”, és közben kicsit kollégáira hárítja a felelősséget. Valószínű, hogy akik nem igazán hisznek a módszerben, azoknál bizonyosan nem is fog működni. Aztán hogy ezt ki hogyan magyarázza, az már inkább az értelmiségi kreativitáson és a morálon múlik.

Tudjuk, sok igazgató explicit módon meg is fogalmazta, hogy a pedagógiai elvekben általában, de konkrétan a vitarendezés megítélésében sem teljesen egységes a testület. Jellemző támogatási arány az, amelyről a következő idézet megfogalmazója nyilatkozott. „Változó a megítélés is, mert van, aki jónak tartja, van, aki fölöslegesnek, merthogy, ha olyan a diák, a tanuló, hogy szemtelen, nem dolgozik, akkor rúgjuk ki. Meg, minek, meg minek a fegyelmi, szóval mindenféle van. De a nagy rész, kétharmaduk, szerintem elfogadta”. Máshol persze lehet, hogy csak egyharmada vagy fele, esetleg a 80 százaléka. Mint minden új, valamilyen arányban ez is megosztja a testületet.

A részvétellel kapcsolatos elvárások nagyban kapcsolódtak a tanfolyamhoz kapcsolódó elvárásokhoz. Szakmai szempontból praktikus segítségben reménykedtek. „Azt, hogy olyan módszert kapunk, olyan segítséget, amivel ezek a problémák megoldhatók lesznek, könnyen elsajátíthatók és a mindennapokban fogja könnyíteni a munkánkat”. Egy másik iskolavezető ugyanehhez még egy nagyon fontos szempontot hoztátett: „Elsősorban gyakorlati segítségre számítottunk, szemléletbeli változást is reméltünk...” Mint láttuk, volt, ahol a szemléletbeli változás iránti elvárás is bevált, noha egy néhány főt érintő továbbképzéstől áttörést, gyökeres változást nem is várhatunk.

További hozadéka az iskolák számára az, hogy egy fontos funkcióra új, kompetens szereplőt tud bevetni. „Akkor behívom, beszélgetek vele, igazgatóhelyettes beszél vele, osztályfőnök

beszél vele, és most már, mióta van képzett mediátorunk.” Az iskolavezetés tehát számíthat újabb belső segítségre, olyan személyre, aki bizonyos helyzeteket, amit korábban nekik kellett megoldani, át tud vállalni tőle. „Az ifjúságvédelmi felelős is részt vett ezen a vitarendezésen. Úgyhogy ő igazból a fő támaszom”. Egy másik iskola vezetőjének mondataiból is hasonlóat olvashatunk ki. „Mondok egy problémát. Van egy tanár-diák konfliktus, amely odáig fajul, hogy a kolléga már nem tudja az órát megtartani. Akkor általában azért ezek a kollégák elérhetők.”

Ugyanakkor vannak még tartalékok, amit a vezetők az új, vitarendezői kompetencia iskolában való megjelenéséből kiaknázhathatnak. „– Ha a szülővel fogsz beszélni, akkor egyedül beszélsz, vagy viszel magaddal valakit? – Az osztályfőnököt. Nem szoktam egyedül beszélni. – Ilyenkor miért nem hívsz ilyen vitarendezésben jártas kollégát? – Ja, nem tudom, órá nem is gondoltam”.

Bár egyelőre inkább kivételnek számít, egy-két iskolában már ezt a konfliktuskezelési kultúrát megismertetik, „tanítják” a diákoknak. „Az osztályfőnöki tanmeneteknek ez része. És az osztályfőnökök ezt komolyan is szokták venni. Olyannyira, hogy az évfolyamonkénti összevont tanári értekezleteken is együtt készítik az évfolyam osztályfőnökei.” Nincs hozzá tanmenet, nincs meghatározott óraszám, de csinálják, azért is, mert a diákok szeretik. Hogy miért szeretik? A szerepjátékok miatt. De a szerepjátékok üzenete néhányuknál bizonyosan át is megy.

Végül még egy nagyon fontos pozitív hatását érzékeljük a vitarendezési projektben való részvételnek. Több helyen intézményi alapdokumentumokban is megjelenik akár maga a módszer, akár egyfajta, a módszer szemléletével koherens szabályozás. Ez nyilvánvalóan az intézményesedéshez, a meghonosodáshoz vezető út fontos állomása. A pedagógiai programok, a házirendek, ezen belül a fegyelmi ügyek belső szabályozása mind olyan téma volt, amellyel kapcsolatban ez a lehetőség, az új módszer koncepciózus, harmonikus beillesztése felmerült. „Most, amikor sorba megyünk mindenben, tehát kezdődik majd ugye a NAT-hoz igazított pedagógiai program, aztán a fegyelmi szabályzat, házirend, és így tovább, minden, ami a pedagógusoknak a dolgait intézi, ezt is az új törvénynek megfelelően át kell rendezni, és ebbe konkrétumokat kell (beleírni). ... Ebben nyilván szerepet kap ez a konfliktuskezelés, a vitarendezés, hogy a helyzet ne jusson el odáig, amikor már a fegyelmihez kell érkeznie. Ez nagy feladat.” Máshol még csak egy-egy kisebb súlyú szabályozási folyamatba került bele a vitarendezés, de ha már egy dokumentumba belekerült, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy egy következőbe is bedolgozzák, s idővel átjárja az egész szabályozást. „Amikor elkészült az iskolai biztonsági stratégiánk, annak is nagyon fontos eleme lett, átszötte az egészet.”

## A MÓDSZER HASZNOSULÁSÁNAK BELSŐ AKADÁLYAI

Már utaltunk rá, hogy a módszer pozitív hatást alapvetően csak ott fejthet ki, ahol hisznek benne, ahol azonosulnak vele, és ahol megvan az a minimális előzetes bizalom, amely a résztvevő felek korrekt magatartásával számol. Ez bizonyos megszorítással minden pedagógiai cselekvésre igaz. És ha maga az igazgató nem hisz benne, ott aligha kap jelentős szerepet ez a konfliktuskezelő megközelítés. „De ezek a gyerekek, a cigány gyerekek nem arról híresek, hogy nagyon betartanak, amit ígérnek. Velük nehéz hagyományosan, vitarendezésben



tanult módszerekkel megállapodásra jutni, mert nem fogják megtartani.” Egy másik iskola igazgatója hasonló megközelítéssel zárkózik el bizonyos lehetőségtől. „– Gondoltak-e arra, hogy esetleg a gyerekeket is be lehetne vonni abba, hogy konfliktuskezelési technikákat tanítsanak nekik, amelyeket multiplikátorok továbbadhatnak majd?

– Ez egy nagyon szép gondolat, és jó lenne, ha meg lehetne valósítani. De a mi gyerekeink erre még nem érettek. Tehát ezek a gyerekek nem abból a körből jöttek, akikkel egy ilyet lehet.”

Lehet, hogy az adott iskolában sokan hisznek a módszerben, az alábbi interjúrészlet helyszínén maga az igazgató is pártolója volt, de mediációra csak ott kerülhet sor, ahol azt a résztvevő felek is elfogadják. Ahol nem, ott ez az út nem járható. „Igen, ha jól emlékszem komoly sértés volt a többi tanuló előtt. És nem az első eset volt. Már sokadik és nagyon megalázó beszélés volt. És a tanárnő azt mondta, hogy elég, vagy ő megy, vagy a diák”. Mindkét fél pozitív hozzáállása esetén sem garantált a siker, de mindenképpen van rá esély. „... ha a kollega is, meg a diák is nyitott erre, akkor azért sikerül rendezni a konfliktust. Tehát volt már arra eset, példa, hogy egy ilyen egyeztetőn látta be a tanuló azt, hogy ez a viselkedés, ez a magatartás, ez nem fér ide, ezek közé a keretek közé, és akkor ő is elmondhatta, hogy mi az ő elképzelése, a kollega is elmondhatta, és akkor így rendeződött a dolog.”

Az igazgató példaadásával, véleményével, elvárásaival kulcsszereplő. Ha teszi a dolgát, a sarkára áll, akkor a pedagógia elvek érvényesülésének jobb az esélyei. „–... tizenhat évre most csökkentik «a tankötelezettséget», akkor még egy egyszerűbb eszköz is az iskola kezébe kerül. – Igen, már így, nem akarom előrevetíteni a negatívumokat, de már hallom lelki füleimmel, hogy rúgjuk ki! És én ezt nem támogatom, mert, ameddig lehet valamit tenni, amíg meg lehet valakit menteni, akkor azt próbáljuk meg. Mert én úgy gondolom, hogy meg lehet találni az adott tanulóval a megfelelő hangot, hogy többségükre szerintem lehet hatni. És, hát annyira igénylik a figyelmet, a szeretetet, és látszik rajtuk, ha úgy fordul az ember hozzájuk, akkor mindjárt másképp «viselkednek»...”

## MI AZ ALTERNATÍV VITARENDEZÉS AZ IGAZGATÓK SZERINT?

Túlságosan új megközelítésről van szó ahhoz, hogy arra gondolhassunk, egy csapásra mindenki érti, hogy mi a módszer lényege, hatóereje. Az igazgatók egy kis részének magának is van személyes tapasztalata az alternatív vitarendezésről, egyrészt konferencia előadásokból, másrészt voltak olyanok is, akik a képzés első moduljait végigcsinálták. Egészében azonban azt nem állíthatjuk, hogy az igazgatók többsége világos képpel rendelkezne erről. Amikor egy igazgató felvázolta, hogy ők igyekeznek elszakadni a büntető pedagógiától, mert az végképp nem működik, hanem egy együttműködőbb pedagógiai irányvonalat próbálnak meghonosítani, akkor hozzátette, hogy „valami hasonló ez a vitarendezési módszer is.” De legpregnansabban az a mondattörredék fejezte ki ezt a „nagyjából tudást”, amikor valaki, nem tudván megnevezni magát a témát, így fogalmazott: „hogy hát az, ami miatt maguk most itt vannak.” Leginkább még az alternatív vitarendezés kifejezés fordult elő az interjúkban (időnként az alternatív jelző nélkül), de ez is általában a kérdéseket követő válaszban megismételve, vagy a mediáció, de mindkettő az igazgatók



kisebb hányadának szókészletében szerepelt. A resztoratív technika kifejezés interjúalanyaink szájából egyszer hangzott el.

A félig értést jól mutatja az alábbi, a módszert az egyébként kifejezetten támogató igazgató megfogalmazása. „... az hogy itt ennyi kolléga ki lett képezve erre a feladatra, ez nagymértékben [...] egy érzékenyítő továbbképzés volt itt a kollégák számára. Azóta úgy látom, mert érzékenyen figyelünk a diákokra, és ha én is látom azt, hogy akár egy hangos szóváltás van itt kinn, két gyerek között, akkor nem sajnáljuk az adott pillanatot megragadni. És leültetni ezeket a fiatalokat, hogy jó, nyugodjál le, fújd ki magad, mondd el mi a probléma. Még ha nem is szakember vezeti [...], de sok esetben már egy ilyen dolog azért megold helyzeteket.” Itt természetesen nem vitarendezésről van szó, de a büntető fellépés helyett a „beszéljük inkább meg” megközelítésre, amely megközelítésében természetesen rokon a vitarendezéssel. De a „valami ilyesmi” szintű magyarázat az is, hogy „mert ennek az a lényege, hogy a konfliktusokat úgy elkerülni, hogy nem összeveszni a gyerekekkel. Csak hát az ember ideges tud lenni... azért jó bevonnunk más is, aki éppen higgadtabb. És ő valahogyan objektívebben tudja látni a helyzetet, és el tudja simítani a konfliktust.” Itt érdemes odafigyelni az „elsimítani” kifejezésre, amely kevésbé megfelelő szó a vitarendezés kontextusában, mint a konfliktus kezelése vagy akár megoldása.

Egy másik iskola igazgatója is hasonlóról számolt be. „Nyilván nem vallotta be, de nem volt ugyan mediáció, de a fejlesztő szobában volt olyan része is, amikor mindenki együtt volt. Az érintett, három gyerek, meg hozzátartozó szülők, meg „gyivis” nevelési kabinetvezető, kollégiumi nevelő, kollégiumvezető. És volt, amikor úgy hallgattuk meg, hogy csak az adott szülő és gyerek volt benn. A többi nem hallgatta. De ez olyan mediáció-szerű is volt.” Ez a felhívított vitarendezés kép sok igazgatónál volt érzékelhető. A nagyjából tudást többen explicitté is tették. „... én az ifjúságvédelmishez szoktam fordulni, ha bármi gond van, ő azért eléggé bent van ebben, és szokott jönni nekem segíteni. Most hogy a módszernek pontosan melyik elemét hogyan használja, azt én nem tudom megítélni. Voltam ugyan egy záró konferenciáton Pesten, de én eléggé kívülálló vagyok.”

A félig értés az olykor inkább félreértést jelent.

„Amit pedagógiailag látok, ami régen volt, hogy igazgatói intő, meg ilyenek – ezek a mai gyerekek számára ilyen szemétkosárban jól elférő dolognak mondhatók. Sajnos a lelki világukat ez már nem hatja meg olyan szinten. Itt ami az én véleményem szerint valami hatást elérhet, az az, hogy ha mindkét felet behívatom. Tehát a tanulókat, a tanulók szüleit, illetve azokat a kollégákat, akik szemtanúi voltak a konfliktusnak, illetve az osztályfőnököket. És egy ilyen megbeszélésnek lehet esetleg olyan ereje hogy mégis, egy kissé sakkban tartja a tanulót. Tényleg, felméri ésszel, hogy mi az a kár, amit ő okozott.” Ebben az interjúrészletben nem a vita egyenrangú felek közötti rendezése áll a fókuszban, mint cél. Itt a vitarendezés eszköz, a „sakkban tartás”, a megfélemlítés eszköze, amely azokat a megfélemlítő eszközöket hivatott helyettesíteni, amelyek – az igazgató szerint sajnos – már köztudottan alig működnek, ha egyáltalán. Itt nyilván még át kell gondolni, meg kell érteni a módszer lényegét, amelyhez meg kell próbálni kilépni az évtizedekig gyakorolt eszközök és módszerek logikájából. Ez nem könnyű feladat, és érthető, ha nem megy egyik napról a másikra.

## ÖSSZEGRZÉS

Azzal kezdtük írásunkat, hogy az alternatív vitarendezés kultúrája a most záruló projekt kapcsán megjelent az iskolákban is. Ez néhány helyen csupán annyit jelentett, hogy páran részt vettek a képzésen, de az iskola életére, pedagógiai kultúrájára úgyszólván semmilyen hatással nem volt a projekt. A 15 vezetői interjú alapján három iskolát tudnánk ebbe a körbe sorolni. A hatás elmaradását leginkább azzal magyaráznánk, hogy a vitarendezés módszere az iskola, de legalábbis annak vezetői pedagógiai kultúrájával nem harmonizált, abban nem bíztak.

Az iskolák, a vezetők nagy többsége azonban pozitívan viszonyult az új megközelítéshez, mindenhol volt egy olyan szűk kör a tantestületben, főleg fiatalabbak, vagy újdonságra mindig nyitott középkorúak, akik önként belevágtak a módszer elsajátításába, kipróbálásába. Néhányan közülük az utolsó modult is elvégezték, a módszert alkalmazzák is, mintegy hordozói az új konfliktuskezelési kultúrának. Ők a képzésen részt vevőknek is csak egy kisebb hányadát jelentették, de jelenlétük az iskolában e kultúra – általában jól látható, érzékelhető – jelenlétét is eredményezi.

Végül két-három iskola a fenti tizenötből odáig jutott, hogy e kultúra iskolán belüli elterjesztésére, intézményesítésére is tettek már lépéseket, az immár része pedagógiai eszköztáruknak. De hogy az is maradjon, illetve, hogy az iskolák derékhadában is meggyökeresedjen, ahhoz természetesen további szakmai támogatásra van szükség.