

Recskeméti Mária – Csomortáni Zoltán – Petróczi Erzsébet
 – Polyák Ferenc – Tóth Gyula Ernő

Resztoratív eljárások az osztályban

Az integrációs pedagógia térhódításával nemcsak az osztályközösségek lettek heterogénebbek, hanem az iskolák szerepköre is jelentősen bővült. A tantárgyi szaktudás mellett tanmenetbe iktatott kulcskompetenciákat, köztük az állampolgári, konfliktuskezelő és kommunikációs képességeket már lehetetlen azokkal a tradicionális kapcsolatvezető módszerekkel tanítani, amelyek kizárólag a tanári tekintély fegyelmező erejének köszönhetően eredményességek. A hatékony tanár repertoárjának ma már az együttműködésen, a kölcsönös tiszteleten és az egyenlőtlen hatalmi viszonyok csökkentésén alapuló kapcsolatvezetési eljárásokat is tartalmaznia kell. A hazai és nemzetközi gyakorlatban egyre népszerűbb résztoratív eljárások ilyen stratégiákat kínálnak, azonban iskolai alkalmazásuk eddig nagyrészt a különböző résztoratív folyamatok fegyelmezési eszközként való használatára korlátozódott. A szerzők, egy Új-Zélandon kifejlesztett program alapján, a résztoratív filozófia egy lehetséges, tanórába beépíthető gyakorlati alkalmazását mutatják be. Olyan kommunikációs elveket és stratégiákat javasolnak, melyek nemcsak sérelmek orvoslására alkalmasak, hanem hatékonyan segíthetik a pedagógusokat az integrációval járó feszültségek kezelésében, a tanulóközösségek építésében és a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésében. Ezen kommunikációs eljárások tanári jólétre gyakorolt pozitív hatása sem elhanyagolható.

ELŐZMÉNYEK

A résztoratív gyakorlat: fegyelmezés vagy a mindennapi kapcsolatvezetés egy lehetséges stratégiája?

A résztoratív (kapcsolathelyreállító) eljárásokról a nemzetközi irodalomban RA, restorative approaches vagy RP, restorative practice címszavak alatt találhatunk bőséges információt (CREMIN 2007; HOPKINS 2004; RESTORATIVE PRACTICES DEVELOPMENT TEAM 2004; THORSBORNE & VINEGRAD 2006). Hopkins (2004) szerint a résztoratív eljárások gyűjtőnév elveket, folyamatokat és készségeket foglal magában. Résztoratívan járunk el, amennyiben másokkal való kapcsolatainkat a kölcsönös tisztelet, a különbségek iránti tolerancia, a döntéshozatalban való egyenlő részvétel, a hatalmi viszonyok csökkentése, a

kollektív felelősség és a sérelmek inkább jóvátétellel, mintsem büntetéssel való orvoslásának elvei szerint szervezzük. Ezen elvek gyakorlati megvalósítását különböző kommunikációs folyamatok segíthetik, mint például a resztoratív „csevegés” vagy egyéni elbeszélgetés, a mediáció, a körökben folytatott közösségi megbeszélések, osztálygyűlések vagy resztoratív konferenciák. Ezen folyamatok sikeres alkalmazásához és facilitálásához speciális kommunikációs készségekre van szükség, olyanokra, melyek inkább a terapeuták mintsem a tanárok repertoárjában találhatóak meg. Az új fogalmak és jártasságok tanítását elősegítő tanári bizonyosság, határozottság és problémamegoldó orientáltság helyett ez a kommunikáció a meghallgatást és a mások nézeteinek megértését hívatott elősegíteni.

A nyilvánvaló paradigmaticus különbségek ellenére számos kutató és tanár összegeztethetőnek tartja a resztoratív elveket és gyakorlatot a jelenleg Magyarországon és az angol nyelvterületeken oktatási prioritásként kezelt integrációs pedagógiával (DREWERY 2010; HOPKINS 2011). Sokan táplálnak reményeket a resztoratív eljárások, ez ideig még kiaknázatlan felhasználása iránt a kulcskompetencia-fejlesztés és az állampolgárrá nevelés terén is. Az elmúlt évtizedben a nemzetközi resztoratív közösség több neves képviselője is szorgalmazta az eljárások szélesebb körű, az iskolai szervezeti struktúrát és kultúrát gyökeresebben megváltoztató alkalmazását (CREMIN, 2010; DREWERY 2007; MCCLUSKEY és mtsai, 2008; MORRISON, BLOOD & THORSBORNE 2005; NEGREA 2006, 2010). Néhány sikeres kezdeményezés ellenére a resztoratív technikák eddigi iskolai felhasználásának története azonban nem mindig közösségépítésről, kommunikációs készségfejlesztésről vagy a különbségek produktív kezeléséről, hanem inkább büntetési és fegyelmezési alternatívákról szól.

Hagyományosan használt resztoratív eljárások és funkcióik

Margaret Thorsborne (2009), a resztoratív mozgalom iskolai bevezetésének ausztrál úttörője, a piramis analógiáját használja a resztoratív eljárások skálájának, felhasználási területeinek, funkcióinak és hierarchiájának szemléltetésére. Ennek a piramisnak egy egyszerűsített változatát közöljük itt.

1. ÁBRA: A resztoratív eljárások funkciói



A piramis alján a résztoratív folyamatok kapcsolat és közösségépítési, illetve készségfejlesztési célra való használata helyezkedik el. Tehát ha egy pedagógus röviden „elcseveg” vagy elbeszélget (restorative chat) egy tanulóval, azt nemcsak fegyelmezési céllal teheti, hanem azért is, mert az osztályban vagy az iskola területén történt, és az osztály munkájára kihatással lévő eseményeket akarja tisztázni, vagy magát a tanulót akarja jobban megismerni. Az osztálygyűlést vagy beszélgető kört pedig a tantárgyával kapcsolatos vagy a közösséget érintő témák (mint pl. a diszkrimináció szemléltetése egy filmben, szemeteletés, csúfolódás, pletykázkodás) általánosságban való megbeszélésére használja. Ezáltal a tanulók lehetőséget kapnak kommunikációs és kapcsolatvezetési készségeik fejlesztésére. A körben lefolytatott közösségi beszélgetés alkalmakat nyújt a hozzászólás, a kollektív döntéshozatal, a különbségek iránti tolerancia gyakorlására és a mások nézeteinek megismerésére. A hangsúly minden esetben a fejlesztésen és a megelőzésen van.

A piramis közepén ugyanezeket a folyamatokat viszont konkrét feszültségek, sűrűlódások és sérelmek kezelésére használhatja a pedagógus. Ezen a szinten már nem a megelőzésen van a hangsúly, hanem a problémákra való gyors reagáláson és az érintettek számára kielégítő megoldáson. A piramis tetején a résztoratív konferencia a leggyakrabban alkalmazott folyamat, melynek segítségével ismételt és súlyos bántalmazások esetén próbálják helyreállítani a sértők és sértettek közötti viszonyt, az érintett közösségek bevonásával. A közösség határoz a sértettnek a sértő által felajánlott jóvátétel módjairól is.

Annak ellenére, hogy a piramis csúcsán alkalmazott konferenciára a tanulók mindössze 1-5 százalékánál van szükség, az oktatási szakemberek szinte minden országban először ezzel a folyamattal próbálkoztak, hol fegyelmezési célzattal, hol pedig a megtorlónak minősített kicsapások és felfüggesztések közösségekbe visszaintegráló alternatívájaként (CAMERON & THORSBORNE 1999). A hosszú távon károsnak ítélt kicsapásoknál és felfüggesztéseknél konstruktívabb stratégiák minisztériumi szorgalmazása az angolszász területeken a kilencvenes évek második felében kezdődött, amikor a büntető szankciók alkalmazása hirtelen megduplázódott (MINISTRY OF EDUCATION 2003). Emellett az integrációs törvényekkel és szabályzatokkal is összeegyeztethetetlen volt az ilyen szankciók kisebbségi tanulókkal szembeni aránytalanul gyakori használata (SKIBA és mtsai 2002).

A résztoratív konferencia kezdeti preferálása azzal is magyarázható, hogy a konferencia folyamatát a fiatalkorúak büntetésvégrehajtásában próbálták ki először olyan, kevésbé súlyos bűncselekményeket elkövető fiatalokon, akiknél a bűnelkövetés kapcsolatba hozható volt a kicsapással (MAXWELL & MORRIS 2006). Új-Zélandon nem pedagógusok, hanem a fiatalkorúakkal foglalkozó bírák szorgalmazták először az iskolai bevezetést, mivel első kézből tapasztalták a bíróságok tehetetlenségét és kudarcát az ilyen fiatalok visszaintegrálása és életpályájának megváltoztatása terén (MCELREA 1996). Az iskolából való kicsapás, illetve kihullás megakadályozása kívánatosabb alternatívának tűnt. Számos tanulmány bizonyítja a résztoratív konferenciák eredményességét és pozitív hatását a problémás viselkedések számának csökkentésében, az iskolai közösségekbe való visszaintegrálásban és a lemorzsolódások megakadályozásában (CAMERON & THORSBORNE 1999; KANE és mtsai

2007, 2008; MCCLUSKEY és mtsai 2008; MIRSKY, 2003; YOUTH JUSTICE BOARD 2005). Az első resztoratív konferenciát egy ausztrál iskolában tartották 1994-ben, melyet hamarosan számos sikeres konferencia követett más angol nyelvterületeken is, mint például Új-Zélandon és Nagy-Britanniában.

Resztoratív eljárások Magyarországon

A resztoratív módszerek elterjedése Magyarországon az 1990-es évek végére tehető, és napjainkban már virágzó iskolákról beszélhetünk, amelyek nemcsak a módszer terjesztésében, hanem a helyi és szakterületi adaptációban, valamint a továbbfejlesztésben is elévülhetetlen érdemeket szereztek. A resztoratív technikák hazai alkalmazásának úttörője Negrea Vídia filozófus, klinikai szakpszichológus, aki jelenleg a Közösségi Szolgáltatások Alapítványa (az International Institute for Restorative Practices társszervezete) vezetőjeként vesz részt a módszerek magyarországi bemutatásában és terjesztésében. Ted és Susan Wachtel 1999-es budapesti tréningjétől indulva nagy utat tett meg a bontakozó szervezet, hiszen manapság már széles körű tevékenységük kiterjed a napközbeni foglalkoztatást és terápiát ellátó intézménytől, a gyermekvédelmi, pártfogói felügyeleti alkalmazásokon és a családi döntéshozó csoportkonferenciákon keresztül a bemutató- és facilitátorfelkészítő képzésekig (NEGREA 2006, 2010).

A resztoratív módszerekkel foglalkozó második magyarországi csoport Fellegi Borbála szociálpolitikus személye körül összpontosult, aki 2008 óta ügyvezetője a Foresee („Communication, Conflict resolution, Community, Cohesion” – Four C, vagy másképpen „Foresee”, azaz előre nézés és előre látás) elnevezésű kutatócsoportnak, ami fiatal kutatók interdiszciplináris munkacsoportja. A Foresee céljával tűzte ki az alternatív vitarendezési, konfliktuskezelési eljárások elméleti és gyakorlati szempontú népszerűsítését, a társadalmi kirekesztettség, előítéletek csökkentését, a hátrányos helyzetűek társadalmi integrációjának elősegítését (FELLEGI 2009). A kutatócsoport jelenleg a MEREPS (Mediation and Restorative Justice in Prison Settings – Mediáció és helyreállító igazságszolgáltatás a büntetés-végrehajtásban) európai projekt konzorciumvezetője, mely kezdeményezés börtönkörnyezetben vizsgálja a mediációs és resztoratív eljárások lehetőségeit a súlyos bűncselekményeket elkövetőket és áldozataikat állítva a beavatkozás középpontjába. A MEREPS a resztoratív igazságszolgáltatás ítélet előtti szerepére koncentrálna mint lehetséges elterelésre, valamint az interszektoriális, interkulturális és interdiszciplináris párbeszéd létrehozására törekszik (BARABÁS, FELLEGI, WINDT 2011).

A magyarországi munkák kapcsán mindenképp meg kell említenünk Herczog Mária nevét, aki gyermekvédelmi, gyermekjóléti és mediációs területeken szerzett több évtizedes tapasztalataival támogatja a resztoratív szemlélet hazai fejlődését. A Szemtől szembe módszer kidolgozásával elősegítette a resztoráció gyermekvédelmi és iskolai elterjedését. Az általa vezetett Család, Gyerek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület és az azonos című folyóirat jelentős támogatást nyújtott, megjelenési lehetőséget teremtett a magyar nyelvű resztoratív szakirodalom számára (HERCZOG 2003).

Új megközelítés: A tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztése az osztályban tanító tanárok kommunikációs repertoárjának bővítésével

E tanulmány egy új-zélandi–magyar együttműködésen alapuló szegedi projekt első bemutatkozásával új színnel szeretné gazdagítani a magyarországi resztoratív eljárások palettáját. A fenti irányzatokban túlsúlyban szerepel a súlyosabb, károkozó helyzetek, konfliktusok hatásainak kezelése, a résztvevők személyének rehabilitációja. Elismerve e kezdeményezések jótékony hatásait, mi a kárhelyreállító szemlélet mellett nagyobb hangsúlyt fektetünk az iskolai közösségi elsődleges prevencióra, a konfliktuskezelés szempontjából kompetens közösségek kialakítására. Kutató- és munkacsoportunk megszervezésénél mi is fontos szempontnak tartottuk az interdiszciplinaritás elvét (szakembereink a pedagógia, gyógypedagógia, pszichológia, igazságügy területéről származnak), azzal a kiegészítéssel, hogy az iskolai adaptáció esetén a pedagógiai, pszichológiai ismeretek túlsúlyát véljük megfelelőnek.

Az iskolai resztoratív lehetőségek körében a súlyosabb vétségek hatásainak kezelése helyett (mely az iskolai gyakorlatban az esetek 5 százalékát teszi ki), hangsúlyosabbnak gondoljuk a szemléletmód hétköznapi bevezetését, a pedagógusok által is jól érthető és alkalmazható módszerek terjesztését, átadását. Szemléletünk szerint a resztoratív fókuszú elsődleges prevencióban, megelőző felkészítésben, a közösség megerősítésében részesülő iskolák egy esetlegesen bekövetkező súlyosabb fegyelemsértés során hatékonyabban, kevesebb sérüléssel tudnak helytállni a helyzet kezelésében, az esetlegesen szükséges külső segítséget is könnyebben befogadják, és így nem csak a kialakuló súlyosabb helyzetek, hanem a hétköznapi együttélés folyamatai is harmonikusabbá válhatnak.

A prevenció fókusz azt is jelenti, hogy mi elsősorban az előzőekben említett piramis legalsó szintjére szeretnénk koncentrálni, és a resztoratív eljárások még kiaknázatlan, kulcskompetenciákat fejlesztő, tanórai felhasználásának lehetőségeire akarunk rávilágítani. A resztoratív elvek és folyamatok egy lehetséges, mindennapi, fejlesztő és megelőző alkalmazását szemléltetjük, és olyan specifikus kommunikációs technikákat mutatunk be, melyek hasznosan egészíthetik ki mind a pedagógusok kapcsolatvezetési repertoárját, mind pedig az előzőekben említett resztoratív eljárások skáláját.¹ Az eddig felsorolt resztoratív folyamatok iskolai és osztályban történő alkalmazását, többek között, két fontos tényező akadályozhatja:

- az eljárások idő- és készségigényessége
- és az iskolák szerepének hagyományos értelmezése.

Az eddigi, angolszász területeken végzett értékelő tanulmányok szerint sok tanár a tanórába beilleszthetetlennek tartja ezeket a folyamatokat (KANE és mtsai 2007, 2008; YOUTH

1 A bemutatott stratégiák az első szerző doktori kutatása kapcsán kerültek kifejlesztésre Új-Zélandon (Kecske-méti, 2011). A szerző a Waikato Egyetem munkacsoportja (Restorative Practices Development Team, 2004) által kidolgozott, az őslakos maorik közösségi gyűléseinek hagyományaiból és a narratív terápiából merítő resztoratív megközelítést fejlesztette tovább, kimondottan osztályban tanító tanárok számára.

JUSTICE BOARD 2005). Ennek egyik oka az, hogy az egyéni elbeszélgetés, a mediáció, a körök, az osztálygyűlések és konferenciák mind többlépcsős, complex folyamatok, melyek olyan kommunikációs készségeket kívánnak meg, amelyek a tanárképzésben ritkán vagy egyáltalán nem szerepelnek. Annak ellenére hogy az osztálygyűlést sokszor érdemes egy tanóra helyett megtartani – különösen akkor, amikor a fegyelmezetlenségek miatt úgysem folyik komoly munka, és a magatartási problémák az osztályközösség minden tagját érintik valamilyen módon –, a pedagógusok gyakran veszteségként fogják fel a gyűlésre szánt időt. A tanmenet és a különböző vizsgák szorításában nehezen vagy egyáltalán nem tudják azonosítani azokat a szociális és érzelmi előnyöket, amelyek segíthetnek az osztályt munkára alkalmas és a konfliktusokat pozitívan kezelő közösséggé tenni. A konferenciákkal szemben pedig sokszor még ennél is nagyobb az ellenállás, mivel szervezésük akár tíz óránál többet is igénybe vehet, viszont a konferenciát szükségessé tevő sérelem csak keveseket érint. A befektetett idő a többség érdekeivel szemben igazságtalannak tűnhet.

A tanári kommunikációs kompetenciák hiánya mellett nagyobb probléma lehet annak a szemléletnek a megváltoztatása, amely az iskolák funkcióját a tanulás hagyományos értelmezéséhez kapcsolja. Halász Gábor (2009), szerint a tanulás egyik, tradicionálisan alkalmazott jelentése a tények és eljárások átadását foglalja magába. A tanulásnak ebben az iskolás formájában a tanulók feladatok és utasítások tudatos végrehajtásával módszeresen vésnek emlékezetükbe különböző ismereteket. A tanulás autentikus formája viszont ennél jóval több, és magában foglalja az új összefüggések felfedezését, speciális készségek elsajátítását és a személyiség átalakulását is. Halász szerint az angolszász és észak-európai országok oktatáspolitikái a tanulásnak ezt az utóbbi értelmezését próbálják gyakorlatba ültetni, arra a felismerésre alapozva, hogy az effajta, tágabb értelemben vett tanulás segítheti a gazdasági fejlődést és a piaci versenyképességet is. A kulcskompetenciák tanmenetbe építése, többek között, ezt a célt is hivatott támogatni. A magyar szakoktatásban is vannak már törekvések a specifikus munkavállalási kompetenciák meghatározására (LÁZÁR, 2011). Bár a kulcskompetenciák lebontásukat tekintve országonként különbözhetnek, nagyjából hasonló képességcsoportokat foglalnak magukba a világ földrajzilag távol eső részein is. Mind a magyar, mind pedig az új-zélandi nemzeti alaptantervekben szerepelnek a matematikai, az anyanyelvi, a kommunikációs és az állampolgári illetve kulturális kompetenciák (NEMZETI ALAPTANTERV 2012; MINISTRY OF EDUCATION 2007).

A resztoratív eljárások szélesebb körű, preventív alkalmazása számos lehetőséget kínál a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésére, mindenekelőtt pedig a nyelvi, kapcsolatvezetési és állampolgári kompetenciák szemléltetésére és gyakoroltatására.²

A resztoratív osztálygyűlések, illetve körök erre kínálnak lehetőséget, segítve ezzel a 'társas viszonyokra érzékeny, tudatos, érdeklődő' magatartás elsajátítását. Emellett a szociális és állampolgári kompetenciák gyakorlására is teret biztosítanak, mivel a közösséget érintő problémákat tárgyalják meg és részvételt ajánlanak a döntéshozatalban, megkövetelve „az egyenlőség, a demokrácia, a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartását”.

2 Lásd: NAT 2012, 46. o.

A tanulás ezen komplexebb jelentésének elfogadása és a résztoratív eljárások kompetenciafejlesztő lehetőségeinek felismerése viszont paradigmatiskus váltást igényel, amit az innovációs tanmenetek ellenére sem képes minden tanár végrehajtani még az angolszász országokban sem. Számos pedagógus még mindig ragaszkodik ahhoz, hogy kizárólagosan csak szaktárgyi ismereteket tanítson. Ezért van az, hogy legtöbbször nem osztálytanárok, hanem iskolaterapeuták, szociális munkások vagy a tanulók jólétéért felelős, speciális beosztásban lévő és rugalmasabb órarenddel rendelkező szakcsoport vezetők alkalmazzák a hagyományos résztoratív eljárásokat. Így jönnek aztán létre azok a fonák helyzetek, amikor egy tanár-diák konfliktust nem az érintett tanár, hanem valamelyik felettese vezeti le, ami tovább csökkentheti az osztálytanár tekintélyét. Az általunk bemutatott és eddig Magyarországon és Új-Zélandon több tantestületnek megtanított eljárások pontosan ezt a problémát próbálják kiküszöbölni. Kimondottan az osztályban tanító tanár számára adaptáltuk és tettük a mindennapi gyakorlatba ültethetővé a résztoratív kapcsolatvezetési alapelveket és folyamatokat. A továbbiakban annak a szakképzésnek a tartalmát ismertetjük, melyben sajátélményű gyakorlatok, szerepjáték és reflexiós módszerek segítségével tanítjuk meg tanárkollegáinknak azokat az elméleti fogalmakat és kommunikációs stratégiákat, amelyek segítségével, eddigi tapasztalataink szerint, a konfliktusokat produktívabban és kevesebb érzelmi veszteséggel kezelő osztályközösségek hozhatók létre. A kommunikációs készségeket elsajátító, és azokat rendszeresen használó tanárok pedig a stresszhatások jelentős csökkentéséről számoltak be.

A SZAKKÉPZÉS TARTALMA

Elméleti fogalmak: nyelvhasználat és diszkurzió

Két elméleti feltevés segítheti hatékonyan azt a paradigmatiskus váltást, amelyet a résztoratív elvek osztályban való megvalósítása tesz szükségessé: a nyelv produktív voltának megértése és a diszkurziós gondolkodás. A tantárgyi tartalom tanítása egyfajta bizonyosságot követel meg, és a tanárnak a saját tudásába vetett hitet és meggyőződést kell sugározni, amikor új fogalmakat magyaráz. Ennek hiányában a tanulók valószínűleg nem is figyelnek rá vagy nem vennék komolyan. Ezt a megszokott alapállást nem könnyű felváltani egy óvatosabb, tétovább és a Másik (tanuló, kolléga vagy szülő) nézeteit respektáló, illetve annak artikulálását segítő attitűddel (DREWERY & KECSKEMETI 2010). A nyelvhasználat „ártatlanságának” megkérdőjelezése és a diszkurzió fogalma megkönnyíthetik az ilyen szemléletváltást.

A konstrukcionista és posztmodern elméletek szerint a nyelvnek, illetve a nyelvhasználat módjának teremtő ereje van. Ez azt jelenti, hogy a beszéd nemcsak szavakból tevődik össze, hanem szociális cselekvéssorozatokról is, melyeknek hatásuk van a személyek identitására és a kapcsolataik minőségére (DREWERY 2005). A nyelvhasználat módja tehát nem valamiféle semleges vagy ártatlan cselekedet, hanem következményekkel jár. Más lesz a szituációban érintettek kapcsolatának kimenetele, ha például egy elsőosztályos gyerekcsoport egymás nadrágjának lehozgálásából álló játékát „butaságnak” avagy „szexuális molesztálásnak”

minősítjük. A megnevezés, amivel a felnőttek illetik a gyerekek által ártatlan tréfának és jó szórakozásnak tartott viselkedést, kihatással lesz a gyerekek, az iskola és a szülők kapcsolatára. Nem nehéz belátni, hogy a „szexuális molesztálásnak” minősített viselkedés következményei (esetleges gýmhatósági feljelentés) sokkal súlyosabbak lehetnek a gyermekekre és szüleikre nézve, mint a „butaságé”. A pedagógusokkal azt érzékeltetjük, hogy amilyen módon másokról beszélnek – legyenek azok diákok vagy kollégák – építő, illetve romboló módokon alakíthatja őket és kapcsolatrendszerüket egyaránt, és ennek hatása lehet a további interakciókra is. Nem azt kívánjuk, hogy több időt szánjanak kapcsolataikra, hanem csak azt kérjük, hogy bánjanak óvatosan a megnevezésekkel, és lehetőleg kerüljék a címkézést.

A diszkurzió Michel Foucault (1972, 1980, 1995), francia filozófus által kidolgozott értelmezése szintén hasznos lehet a különbségek elfogadásának segítésében és a problémák személyeskedést és vádaskodást kiküszöbölő kezelésében. A diszkurzió fogalmát olyan szabályok és társadalmi, kulturális normák rendszereként mutatjuk be, amely rendszer egy specifikus világnézetet közvetít és előírja az emberek számára az együttélés lehetséges formáit. A diszkurzió olyan történetként is felfogható, amelyet az emberek egyedi identitásuk megalkotásánál használnak fel. Választott beszédmódunkkal önmagunkat és másokat ilyen, az egy adott társadalomban rendelkezésre álló történetekbe helyezzük, más néven pozicionálunk, avagy identitásokat választunk önmagunk számára és másokat is identitásokkal ruházunk fel.

A tanárok megtanulják felismerni a különböző diszkurziókat, és megvizsgálják azt a módot, ahogy ezek a diszkurziók bizonyos tanári és diák identitásformák sugalmazásával, és meghatározott magatartásformák engedélyezésén vagy tiltásán keresztül formálják az interakcióikat. Az iskolai neveléssel kapcsolatos tanárközpontú nézőpontok más szerepeket, jogokat és kötelességeket írnak elő a tanárok és a diákok számára, mint a diákközpontú nézőpontok. A konfliktusok diszkurziós értelmezése sokszor olyan új perspektívákat nyújthat, melyek kevésbé destruktív válaszokat tesznek lehetővé.

A kapcsolatok és konfliktusok diszkurzív értelmezésében az ismétlődő tantermi feszültségek a diákok vagy tanárok identitását meghatározó diszkurziók következményeiként is szemlélhetők. A napjainkban népszerű „a tanuláshoz szórakoztatónak kell lennie” diszkurzió olyan elvárásokat hoz létre, melyek szerint minden osztálytermi aktivitásnak szükségszerűen a tanulók jókedvét kell szolgálnia. Ha ez nem valósul meg, a tanulók feljogosítva érezhetik magukat arra, hogy elégedetlenségüknek helyet adva ellenálljanak, visszabeszéljenek vagy bekiabáljanak. A diszkurziós helyzetértelmezés abban segíthet, hogy a diákok tanulásfelfogásának megkérdőjelezésével kezeljük ezeket a rendbontásokat. Miután azonosítottuk a viselkedést láthatatlanul formáló nézeteket, kérdéseket tehetünk fel vagy elbeszélgethetünk egy-egy nézet hasznosságáról, előnyeiről és hátrányairól, elkerülve így az esetleges kioktatással és szemrehányásokkal együttjáró negatív kapcsolati következményeket. A szórakoztatás elvárása kapcsán megkérdezhetjük például: „Szerintetek lehetséges munka vagy gyakorlás nélkül elsajátítani egy új készséget?” Az ilyen és hasonló kérdésekkel a tanulókat reflektálásra és beszélgetésre invitálhatjuk olyan helyzetekben, amikor a szemrehányás valószínűleg csak fokozná a feszültséget.

Az elméleti fogalmak gyakorlatformáló előnyei:

- Nagyobb tanári érzékenység a negatív nyelvhasználat esetleges hatásainak kiküszöbölésére;
- A megnevezések óvatosabb megválasztása;
- Több elismerő és visszaigazoló/megerősítő megnyilvánulás és kevesebb elutasítás;
- A szélesebb szociális kontextus (diszkurziók) hatásainak megértése, a tiszteletteljes interakciókat lehetetlenné tevő kapcsolatromboló nézetek megkérdőjelezése.

KOMMUNIKÁCIÓS STRATÉGIÁK: SZÁMÍT, HOGY MIT ÉS HOGYAN MONDUNK

A produktív nyelvhasználat és a diszkurzió fogalmait hasznosító helyzetértelmezéseket jól kiegészíthetik a narratív terápia egyes kommunikációs fordulatai. A White és Epston (1990) által kidolgozott terápiás eljárás sokat merített mind az előzőekben kifejtett nyelvelméletről, mind pedig Foucault munkájából (az eljárás részletesebb leírását lásd KECSKEMÉTI MOLNÁR 2004). White és Epston szerint az embereknek akkor van szükségük terápiára, amikor úgynevezett totalizáló, csak a negatív életeseményeiket számba vevő identitásképet, illetve történetet alkotnak önmagukról, vagy mások látják őket negatívan. A terápia célja ilyenkor azoknak a cselekedeteknek, helyzeteknek, emberi kvalitásoknak az azonosítása, melyek egy elfogadhatóbb, alternatív önszemléletet, illetve történetet támasztanak alá. Ennek a történetnek az azonosításában és artikulálásában segíthet az úgynevezett externalizálás és a „nem-tudom alapállásból” történő kérdésfeltevés. Ezeket a technikákat hamarosan részletesebben is ismertetjük. Meg kell itt jegyeznünk, hogy nem azért javasoljuk ezeknek a technikáknak az osztálybeli alkalmazását, mert úgy gondoljuk, hogy a tanároknak terápiás feladatokat is el kell látniuk. Ezek a kommunikációs fordulatok akkor tehetnek jó szolgálatot az osztályban, amikor a rendbontó viselkedések és konfliktusok folyamatos áradatában már csak negatívan vagyunk képesek szemlélni a másikat vagy a közösséget. Ilyenkor szükséges alternatív történeteket kialakítanunk, amit a megkérdőjelezhetetlenség és az ítélező hozzáállás megnehezíthet.

White (1992) a diszkurzió fogalmát is felhasználta a problémás önszemlélet és a konfliktusokkal teli kapcsolatok értelmezéséhez. Szerinte az embereknek sokszor az okozhat feszültséget, és akkor lehetnek kapcsolati problémáik, amikor a rejtetten ható diszkurziók szándékaikkal vagy értékrendszerükkel ellentétesen formálják kapcsolataikat. White értelmezése szerint a korábbi, „a tanulásnak szórakoztatónak kell lennie” példában nem lehetünk biztosak abban, hogy a tanulóknak az volt a szándéka, hogy a tanárt idegesítsék, illetve, hogy a tanárral való kapcsolatukat aláássák. Ha ez a feltevés irányítja reagálásunkat, még akkor is, ha igaz, a konfliktus csak fokozódni fog, mivel megrójuk vagy leszidjuk a tanulókat. Ha viszont diszkurzívan gondolkodunk, akkor olyan következtetésre is juthatunk, hogy a tanulók, reflektálás és a kapcsolataikra való következmények átgondolása nélkül,

egyszerűen csak egy társadalmilag hozzáférhető és populáris nézet alapján alkották meg identitásukat az adott pillanatban. A pozicionálás és a dekonstruálás technikáival alternatívákat ajánlhatunk fel és gondolkodásra készítjük a tanulókat. El kell dönteniük, hogy e szerint a nézet szerint akarják szervezni a kapcsolataikat vagy sem.

Externalizáció és externalizálás

Az externalizáció szó kívülre helyezést jelent az angol nyelvben. White (1990) ezt a fogalmat a problémák diszkurziós és szociális eredetének szemléltetésére használta. Az externalizálás abban segít, hogy a problémákat ne egy személy tulajdonságaiként, elidegeníthetetlen részeként és kizárólagos felelőségeként határozzuk meg, hanem bonyolult társadalmi és szervezeti rendszerek termékeként. Ez nem azt jelenti, hogy az egyént nem tesszük felelőssé a cselekedeteiért, hanem azt, hogy bizonyos viselkedésformák társadalmi újratermelését, népszerűsítését és támogatását is felismerjük. Például ahelyett, hogy egy tanulót erőszakosnak nevezünk és kizárólag erőszakos cselekedeteiről beszélgetünk el vele, megvizsgálhatjuk az erőszakossághoz mint kapcsolatvezetési elvhez fűződő kapcsolatát is. Ez a finom nyelvi módosítás, amelyben főnevet használunk melléknév helyett a probléma megnevezésekor, segíthet például a médiában, filmekben és sportközvetítésekben pozitívan népszerűsített macho példaképek cselekedeteinek átértékelésében és megkérdőjelezésében. Ez sokkal célravezetőbb kommunikációt eredményezhet a tanár és a diákjai között, mint az, ha a tanár valakit megfellebbezhetetlenül agresszívnek vagy bántalmazónak minősít. Lehetőség nyílik a társadalmilag rendelkezésre álló szerepmodellek értékelésére és egy átgondoltabb szerepválasztásra. Az externalizáló beszédmód beleszöhető az osztálytermi megbeszélésekbe is, olyan témák esetén, mint a bántalmazás, erőszak, düh, a tanulással szembeni ellenállás és az iskolai feladatok elhanyagolása.

Az externalizálás pozitív gyakorlati következményei:

- megkönnyíti a fontos kérdésekről való eszmecsere;
- a tanulók segítséget kapnak a felmerülő kérdésekhez fűződő morális viszonyuk tisztázásában, valamint a társas kompetenciáik fejlesztésében.

„Kíváncsi” kérdések és a „nem tudom” alapállás

Az őszinte kíváncsiság vagy az Anderson és Goolishian (1992) által „nem tudom alapállásnak” nevezett attitűd azt kívánja meg, hogy feladjuk előfeltevéseinket, előítéleteinket, a problémákra mindenáron megoldást kereső szándékunkat, és javaslat, illetve tanácsosztogató orientáltságunkat. A problémamegoldó és tanácsadó megközelítések a mai társadalmakban annyira megszokottak és elterjedtek, hogy sokszor már azt sem vesszük észre, ha rátukmáljuk nézeteinket a másokra, amikor ő csak meghallgatást szeretne. Tehát ez az alapállás teljesen eltér a tanári munkában megszokott bizonyosságtól. Inkább azon van a hangsúly, hogy a másik személy szándékait és helyzetértelmezését tisztázzuk és mélyebb

vizsgálat alá vegyük, mielőtt bármit javasolnánk a számára. A nem tudom alapállás és a „kíváncsi” kérdések az osztályban akkor lehetnek hasznosak, amikor meg akarunk kérdőjelezni egy kapcsolati szempontból előnytelen, domináns, vagy az uralkodó csoportok által „normálisnak” tartott világnézetet vagy viselkedésmódot. Segíthetnek abban, hogy rámutassunk az osztályon belüli hatalmi viszonyokra, és hallhatóvá tegyük azokat az elhanyagolt, de konstruktív véleményeket és nézeteket, melyeket a nagyobb önbizalommal rendelkező csoportok tagjai hangosságukkal és a társalgási tér teljes elfoglalásával kiszorítanak az osztályban folytatott beszélgetésekből.

A nem tudom alapállás afféle habitus, amit a kompetens tanárok felváltva alkalmaznak az ismeretátadásnál szükséges bizonyossággal (DREWERY & KECSKEMETI 2010). Bár a tanóra közben nem mindig lehetséges „kíváncsi” vagy tisztázó kérdéseket feltenni, számos alkalom kínálkozik arra, hogy a tanulók tananyagról alkotott vagy egyéb nézeteit tisztázzuk, illetve nézőpontjukat megismerjük. Konfliktus után lefolytatott egyéni, vagy osztálybeszélgetések alatt könnyebbé válik a meghallgatás és a különbségek, illetve a sajátunktól eltérő interpretációk felderítése, megértése és elfogadása. Az eltérő vélemények intenzív érzelmek nélküli és feszültségmentes kezelésének képessége a felnőtt kapcsolatokban is hasznos lehet.

Néhány pozitív gyakorlati következmény:

- a tanárok példát mutatnak a különböző nézetek és értékek iránti toleranciából;
- több tanuló járulhat hozzá az osztály munkájához ötleteivel;
- a tanárok az autoriter kapcsolatszervezési paradigmát kollaboratív alapállásra cserélhetik.

(Újra)pozicionálás

Az újrapozicionálás egy olyan készség, melynek segítségével felhasználjuk a diszkurzív tudást egy interakció elemzéséhez. Az a célja, hogy másokat olyan diszkurziókba, történetekbe helyezzünk el, amelyek nem akadályozzák a döntéshozatali képességet, a részvételt és a hozzájárulást. Azt próbáljuk elkerülni, hogy másokat elhallgattassunk, és egyszerű szemlélővé degradáljunk (DREWERY 2005; LAWS & DAVIES 2000). Tehát ahelyett, hogy ilyeneket hangoztatnánk, hogy „Fejezd be!” vagy „Kifelé az osztályból, és azonnal takarodj az igazgatóhoz!”, amikor kezelni szeretnénk egy diákot, aki azért szitkozódik, mert igazságtalannak tartja a tanárát, másképpen is reagálhatunk, például: „Nagyon szép, hogy annyira fontos neked az igazságosság, hogy akár bajba is kerülnél miatta. Azonban legközelebb jó lenne, ha udvariasabb formában fejeznéd ki a véleményedet.” Egy ilyen válasszal a tanulót nem szemtelen vagy rosszkedő diákként pozicionáljuk, hanem olyan személyként, akinek fontos az igazságosság. Ezzel egy elfogadott identitást ajánlunk fel, ahelyett hogy kirekesztenénk a tanulót a közösség által megbecsült avagy „normálisnak” tartott identitáskategóriákból. Az újrapozicionálás fogalma és készsége segítheti a pedagógust abban, hogy beszédmódjával mérsékelje a helyzetből eredő feszültséget. Egyetlen válasz átgondolt megformálásával megváltoztatható a helyzet kimenetele.

Gyakorlati előnyei:

- a tanárok a válaszaikat sokkal gondosabban fogalmazhatják meg egy konfliktusszituációban;
- a párbeszéd nagyobb valószínűséggel maradhat fenn.

Dekonstruálás

A dekonstruálás technikája azokat az ideológiákat és értékrendszereket segít meghallani és azonosítani, amelyek direkt módon nem kerülnek kifejezésre egy interakcióban, de ennek ellenére mégis meghatározóak a helyzet kimenetelére nézve. A diszkurziók ugyanis rejtetten formálják az emberek cselekedeteit, kapcsolatait, és nem azonnal nyilvánvaló, hogy milyen következményeik lehetnek egy interakció lefolyására nézve. A dekonstruálás explicitté teszi azokat az értékeket és világnézeteket, amelyek nélkül az adott kapcsolatvezetési módok és cselekedetek nem jöhethéneek létre, illetve nem lennének fenntarthatók (DAVIES és mtsai 2002). Amikor dekonstruálunk, akkor a szituációban résztvevők által hangoztatott nézetek ellentéteit is azonosítjuk (DAVIES 1998). Erre azért van szükség, mert ezek az ellentétek sokszor a domináns nézetek által elnyomott és elnémított nézeteket és értékeket tartalmaznak. Megnevezésükkel a domináns nézetek kizárólagos hasznossága kérdőjelezhető meg. Ez az eljárás különösen akkor lehet eredményes és változtathatja meg egy kapcsolat kimenetelét, amikor egy, a közösség tagjai által dominánsnak tartott nézet akadályozza az együttműködést.

Térjünk vissza a „tanulásnak szórakoztatónak kell lennie” állításra és egy konkrét példán nézzük meg, hogy is néz ki a dekonstruálás folyamata a gyakorlatban. A fenti állítás már azt a bizonyos rejtett nézetet tartalmazza, amiről az előzőekben már szóltunk. A tanulás mint szórakoztatás diszkurziót viszont időbe telhet azonosítani. Tanárkollegáink először lehet, hogy tehetetlenül fogadják tanítványaik visszabeszélését és utasításmegtagadását. A tanulók olyan érvekkel bújhatnak ki a gyakorlás, vagy az általuk nehéznek tartott feladatok elől, mint „Akkor beszélgetünk, amikor unalmas az óra” vagy „Az elmélet olyan unalmas, viszont a robbantások kémiaórán, azok aztán érdekesek” vagy „A tanár nem teszi érdekessé az órát”. Csak akkor válik megnevezhetővé a ’szórakoztatás’ diszkurzió, amikor ismételten találkozunk ilyen és hasonló állításokkal. A diszkurzió megnevezése viszont lehetővé teszi, hogy a szórakozás ellentétes fogalmairól, a munkáról vagy a gyakorlásról fogalmazzunk meg kérdéseket, mint például „Tudom, hogy kiváló zongorista vagy. A zongoratudásodat szórakozva vagy kemény gyakorlással szerzed?” vagy „Szerintetek egy készséget meg lehet alaposan tanulni munka vagy erőfeszítés nélkül?” Az ilyen és hasonló kérdésekkel a tanulókat reflektálásra invitáljuk és a tanulással kapcsolatos nézetek hasznosságát vizsgáljuk.

Azok a kollegák, akik hisznek abban, hogy minden tanórának szórakoztatónak vagy legalábbis valamilyen szinten érdekesnek kell lennie, azt gondolhatják, hogy az effajta kérdésekkel manipulálni próbáljuk a tanulókat és a tanárral való egyetértésre készítjük őket. Erről szó sincs. A dekonstruálás folyamatát követve jutottunk el ezekhez a kérdésekhez.

Tudjuk, hogy vannak unalmas órák és felkészületlen tanárok. Azonban a szórakoztatás fogalma relatív, és ami az egyik tanulónak érdekes, azt a másik unalmasnak tarthatja. Ezért egy osztályban lehetetlen mindenkinek a kedvében járni. Sokkal célravezetőbb lehet a közösség befolyásos tagjai által abszolút igazságnak tartott nézeteket a mikroszkóp alá helyezni, és ezen nézetek előnyeit, illetve hátrányait a tanulókkal közösen megvitatni. Ahelyett, hogy a tanárok kiselőadást tartanának a diákoknak, hogy meggyőzzék őket arról, mit is kellene, hogy tegyenek, arra kérhetik őket, hogy reflektáljanak a helyzetükre, és fogalmazzák meg az álláspontjukat a választásaikkal kapcsolatban, illetve mérlegeteljük ennek a lehetséges előnyeit és hátrányait. A dekonstruáló kérdések morális pozícióba helyezik a diákokat, melyből tisztázhatják és megindokolhatják a saját álláspontjukat.

A tanulással kapcsolatos nézetekről való állásfoglalás, úgy gondoljuk, a tanárok számára etikai kérdés. Nem mindegy, hogy mely nézetek helyes vagy hibás voltát sugalljuk a tanulónak. A szórakoztatás és más diszkurziók kapcsán fontos, hogy tisztázzuk magunkban a következő kérdésre adandó válaszunkat: Milyen mértékben szolgálom a tanuló érdekeit, és milyen mértékben segítem az iskolához és a tanuláshoz való pozitív viszonyát, ha azt hitetem el velem, hogy ez a nézet hasznos/haszontalan? Dekonstruáló kérdéseket bármikor fel lehet tenni az osztályban, és az ilyen kérdések használható stratégiát kínálnak a diákok kapcsolatépítési kompetenciáinak fejlesztésére, valamint az osztály kultúrájának megváltoztatására.

Gyakorlati előnyök:

- az osztályteremben és a tanáriban zajló megbeszélések etikai dimenzióval gazdagodnak;
- a tanárok és a diákok segítséget kapnak ahhoz, hogy tisztázzák a kapcsolataikat és cselekedeteiket befolyásoló nézetekről szóló álláspontjaikat.

Az itt bemutatott négy kommunikációs stratégia az osztályban való, alkalmankénti „másként szólást” és az autoriter alapállásból való kilépést teszi lehetővé. Az osztálygyűlés bonyolultabb folyamatában is hasznosítjuk mindegyiket, de különösen a dekonstruáló kérdéseket, melyek a pozitív tanulási kultúrát létrehozni kívánó osztálygyűlések fő stratégiái.³

A jövő: kutatás és további fejlesztés

A résztoratív gyakorlat narratív és diszkurziós elméletekkel és eljárásokkal való bővítése egy lehetséges válasz azokra a mindennapi kapcsolatszervezési kihívásokra, melyeket az osztálytanároknak és a diákoknak valamilyen módon meg kell oldaniuk. Eddigi, új-zélandi kutatásaink eredményei arra utalnak, hogy ezek a kommunikációs elvek és technikák csökkentik a tanári munkával járó stresszt, és felkészültebbé, illetve ellenállóbbá teszik a pedagógusokat a különbségek kezelésére és a munkájuk komplexitásának hatékonyabb elviselésére.

3 Az osztálygyűlések dekonstruáló változatát egy következő cikkben mutatjuk be.

sére (KECSKEMETI 2011; KAVENEY & DREWERY 2011). A tanári jólétre gyakorolt pozitív hatás mellett a kommunikációs módszerek osztálygyűlésben való alkalmazása a tanulók nyelvi és kapcsolatvezetési kompetenciáit fejleszti (GRAY & DREWERY 2011). A módszer magyar iskolarendszerbeli hatékonyságát jelenleg vizsgáljuk és az eredményekről hamarosan részletesebben is beszámolunk. A kezdeti visszajelzések rendkívül kedvezőek. Úgy gondoljuk, hogy ezek az elvek és kommunikációs eljárások megérnek néhány további próbálkozást, annál is inkább, mivel a személyes jólétre és kapcsolatokra való pozitív és konstruktív hatásukat eddig többszáz tanár elismerte. Hatásukat és felhasználási lehetőségeiket érdemes kutatni nemcsak oktatási intézményekben, hanem gazdasági szervezetekben és családokban is.

IRODALOM

- ANDERSON, H., & GOOLISHIAN, H. (1992): The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. S. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction* (pp. 25–39). London: Sage.
- BARABÁS, T., FELLEGI, B., & WINDT, S. (szerk.). (2011): *Felelősségvállalás, kapcsolat és helyreállítás: mediáció és resztoratív igazságszolgáltatás a büntetésvégrehajtásban*. Budapest, Hungary: P-T Műhely.
- CAMERON, L., & THORSBORNE, M. (1999): *Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive? A practitioner's view of the impact of Community Conferencing in Queensland schools*. Presented at the Reshaping Australian Institutions Conference "Restorative Justice and Civil Society," Australian National University, Canberra.
- CREMIN, H. (2007): *Peer mediation: Citizenship and social inclusion revisited*. Maidenhead: Open University Press.
- CREMIN, H. (2010): *RJ into Schools: does it go?* Some theoretical and practical considerations. Presented at the ESRC funded seminar series: Restorative Approaches in schools, London.
- DAVIES, B. (1998): Psychology's Subject: A Commentary on the Relativism/Realism Debate. In I. Parker (Ed.), *Social constructionism, discourse, and realism* (pp. 133–146). London: Sage Publications.
- DAVIES, B., FLEMMEN, A. B., GANNON, S., LAWS, C., & WATSON, B. (2002): Working on the Ground: A Collective Biography of Feminine Subjectivities: Mapping the Traces of Power and Knowledge. *Social Semiotics*, 12, 291–313.
- DREWERY, W. (2005): Why We Should Watch What We Say: Position calls, everyday speech, and the production of relational subjectivity. *Theory and Psychology*, 15(3), 305–324.
- DREWERY, W. (2007): Restorative practices in schools: Far-reaching implications. In G. Maxwell & J. H. Liu (Eds.), *Restorative justice and practices in New Zealand: Towards a restorative society* (pp. 199–214). Wellington: Institute of Policy Studies, Victoria University of Wellington.
- DREWERY, W. (2010): *Restorative Practices in New Zealand Schools: A Developmental Approach*. Presented at the ESRC Funded Seminar Series: Restorative Approaches to Conflict in Schools, Cambridge.
- DREWERY, W., & KECSKEMETI, M. (2010): Restorative Practice and Behaviour Management in Schools: Discipline Meets Care. *Waikato Journal of Education*, 15(3), 101–113.
- FELLEGI, B. (2009): *Út a megbékéléshöz: a helyreállító igazságszolgáltatás intézményesülése Magyarországon*. Budapest, Hungary: Napvilág.
- FOUCAULT, M. (1972): *The archeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- FOUCAULT, M. (1980): *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. New York: Pantheon Books.
- FOUCAULT, M. (1995): *Discipline & Punish: The birth of the prison*. New York: Random House.

- GRAY, S., & DREWERY, W. (2011): Restorative practices meet key competencies: Class meetings as pedagogy. *International Journal on School Disaffection*, 8(1), 13–21.
- HALÁSZ, G. (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*, (2-3), 7–36.
- HERCZOG, M. (2003): Szemtől szemben a problémákkal és a lehetséges megoldásokkal. In M. Herczog (Szerk.), *Megbékélés és jóvátétel. Kézikönyv a helyreállító igazságszolgáltatásról*.
- HOPKINS, B. (2004): *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- HOPKINS, B. (2011): *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Teach to Inspire, a series for Optimus Education. Milton Keynes, UK: Speechmark Publishing Ltd.
- KANE, J., LLOYD, G., MCCLUSKEY, G., MAGUIRE, R., RIDDELL, S., STEAD, J., & WEEDON, E. (2007): Generating an inclusive ethos? Exploring the impact of restorative practices in Scottish schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21.
- KANE, J., LLOYD, G., MCCLUSKEY, G., RIDDELL, S., STEAD, J., & WEEDON, E. (2008): Collaborative evaluation: balancing rigour and relevance in a research study of restorative approaches to schools in Scotland. *International Journal of Research and Method in Education*, 31(2), 99–111.
- KAVENEY, K., & DREWERY, W. (2011): Classroom meetings as a restorative practice: A study of teachers' responses to an extended professional development innovation. *International Journal on School Disaffection*, 8(1), 5–12.
- KECSKEMETI, M. (2011): *A discursive approach to relationship practices in classrooms: An exploratory study (PhD Thesis)*. University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- KECSKEMÉTI MOLNÁR, M. (2004): Narratív terápia - bemutatás és ajánlás Új-Zélandból. *Pszichoterápia*, 13(6), 377–382.
- LAWS, C., & DAVIES, B. (2000): Poststructuralist theory in practice: Working with "behaviourally disturbed" children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205–222.
- LÁZÁR, Z. (2011): *Munkaerőpiaci kulcskompetenciák oktatói kézikönyve*. Szarvas, Magyarország (Hungary): TÁMOP - 1.4.3-08/2-2009-0025 Óttemplomi Evangélikus Egyházközség.
- MAXWELL, G., & MORRIS, A. (2006): Youth justice in New Zealand: Restorative justice in practice? *Journal of Social Issues*, 62(2), 239–258.
- MCCLUSKEY, G., LLOYD, G., STEAD, J., KANE, J., RIDDELL, S., & WEEDON, E. (2008): "I was dead restorative today": from restorative justice to restorative approaches in schools. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199–216.
- MCELREA, F. W. M. (1996): Education, discipline and restorative justice. *Butterworths Family Law Journal*, 91–93.
- MINISTRY OF EDUCATION. (2003): *A report on stand-downs, suspensions, exclusions and expulsions*. Wellington: Ministry of Education.
- MINISTRY OF EDUCATION. (2007): *The New Zealand Curriculum*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- MIRSKY, L. (2003): SaferSanerSchools: Transforming School Culture with Restorative Practices. www.restorativepractices.org, *International Institute for Restorative Practices*, pp. 1–7.
- MORRISON, B., BLOOD, P., & THORSBORNE, M. (2005): Practising restorative justice in school communities: The challenge of culture change. *Public Organisation Review A Global Journal*, 5, 335–357.
- NEGREA, V. (2006): Mire jók a konfliktusok? A résztoratív eljárások alkalmazása a nevelési munkában. In T. Vekerdy (szerk.), *VAN más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában* (pp. 127–157). Budapest, Hungary: SuliNova-központ-tanulmányi és Pedagógus-továbbképzési Kht.

- NEGREA, V. (2010): Konfliktuskezelés és közösségépítés resztoratív gyakorlatokkal. In M. Fótiné Németh (szerk.), *Az iskolai agresszió megelőzésének és kezelésének többszempontú megközelítése*. Budapest, Hungary: Mérei Ferenc Fővárosi Tanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- NEMZETI ALAPTANTERV. (2012): *Új Pedagógiai Szemle*, (1-3), 23–255.
- SKIBA, R. J., MICHAEL, R. S., CARROLL NARDO, A., & PETERSON, R. L. (2002): The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317–342.
- THE RESTORATIVE PRACTICES DEVELOPMENT TEAM (2004): *Restorative practices for schools*. Hamilton: The University of Waikato.
- THORSBORNE, M. (2009): *Restorative Practices in Schools. Facilitator Training*, Palmerston North, New Zealand.
- THORSBORNE, M., & VINEGRAD, D. (2006): *Restorative Practices in Classrooms: Rethinking Behaviour Management (2nd ed.)*. Queenscliff, Victoria, Australia: Inyahead Press.
- WHITE, M. (1990): Externalizing the problem. In White, M. & Epston, D., *Narrative Means to Therapeutic Ends*. (pp. 38–76) New York: W. W. Norton.
- WHITE, M. (1992): Deconstruction and therapy. In D. Epston & M. White (Eds.), *Experience, contradiction, narrative & imagination* (pp. 109–153). Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.
- WHITE, M., & EPSTON, D. (1990): *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W.W.Norton.
- YOUTH JUSTICE BOARD. (2005): *National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*. London: Youth Justice Board for England and Wales. Retrieved from <http://www.youth-justice-board.gov.uk>