

KVALITATIVNO RAZISKOVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA: IZHODIŠČA IN UTEMELJITEV

JANJA USENIK,¹ TANJA ŠPES,² EVA KRANJEC,¹ TINA PIVEC,³
IGOR PERAS³

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
janja.usenik@um.si, eva.kranjec@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
tanja.spes@gmail.com

³ Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
tina.pivec@pei.si, igor.peras@pei.si

Medvrstniško nasilje se pojavlja v socialnem kontekstu, zato je nujno, da ta pojav proučujemo v samem okolju, v katerem do njega prihaja. To poglavje predstavlja del izsledkov kvalitativne študije, ki je nastala v sklopu projekta *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?*. Njen namen je bil preveriti, kakšne poglede imajo učenci, učitelji in svetovalni delavci na gradiva, ki so nastala v sklopu projekta in so namenjena preprečevanju ter odzivanju na medvrstniško nasilje, obenem pa raziskati njihov širši pogled na to tematiko. V fokusnih skupinah je sodelovalo 19 učencev, 20 učiteljev in šest svetovalnih delavk. Tematska analiza zbranih podatkov je pokazala, da udeleženci predstavljena gradiva dojemajo kot smiselna in pomembna. Pri preprečevanju nasilja prepoznavajo pomen socialno-čustvenega učenja, zlasti krepitve odnosnih kompetenc. Zbrani rezultati kažejo na pomen skupnega delovanja vseh zaposlenih pri vzpostavljanju šolske kulture, ki si prizadeva za varno in spodbudno učno okolje ter se ustrezno odziva na medvrstniško nasilje.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.2.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.14)

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
fokusne skupine,
učenci,
učitelji,
svetovalni delavci

1 Uvod

Medvrstniško nasilje obravnavamo kot resen družbeni problem, ki prinaša številne kratkoročne in dolgoročne negativne posledice za vse udeležene (Le Menestrel, 2020). Nasilno vedenje učencev in dijakov predstavlja enega resnejših izzivov sodobnih učnih okolij (Henry, 2020), s katerim se spoprijemajo vsi, ki so vanje neposredno ali posredno vpleteni. Tega se vse bolj zaveda tudi širša javnost, informirana z nekaterimi primeri nasilja med otroci in mladostniki, ki so odmevali v slovenskem medijskem prostoru v zadnjih letih. Število raziskav, ki so bile opravljene na področju medvrstniškega nasilja, je v zadnjih letih močno naraslo in pomagalo razjasniti sliko tega kompleksnega socialnega pojava. Kljub temu pa ostajajo nekatera vprašanja neodgovorjena, zlasti z vidika perspektive vseh udeležениh v šolsko nasilje, to so učenci, njihovi starši, učitelji, strokovni in drugi delavci na šolah. Vsaka izmed teh skupin nosi edinstveno perspektivo, ki vpliva na razumevanje, prepoznavanje in odzivanje na nasilne dogodke v šolskem okolju.

Kvalitativne metode raziskovanja, kot so npr. poglobljeni intervjuji ali fokusne skupine, omogočajo raziskovalcem, da proučijo življenje posameznikov, njihove izkušnje, poglede in razmišljanja ter opisujejo in interpretirajo družbene pojave (Creswell, 2013). Pri raziskovanju medvrstniškega nasilja uporaba kvalitativnih metod omogoča raziskovalcem, da dobijo globlji pogled v to, kako otroci in mladostniki, pa tudi odrasli, razumejo medvrstniško nasilje in kaj menijo o njegovih značilnostih (Mishna idr., 2008). Prav tako lahko natančneje proučijo, opišejo in interpretirajo posameznikove izkušnje z medvrstniškim nasiljem, kar je še posebej pomembno pri mlajših udeležencih (Hutson, 2018). Že v prejšnjem poglavju smo opozorili na pomanjkanje raziskav na področju medvrstniškega nasilja, ki bi uporabile kvalitativne metode raziskovanja. Teh je v primerjavi s kvantitativnimi študijami precej manj, po podatkih metaanalize, ki so jo opravili Smith in sodelavci (2019), manj kot desetina. Podobno tudi pregled raziskav o medvrstniškem nasilju, ki so bile opravljene v slovenskem prostoru, kaže na veliko prevlado kvantitativnih študij nad kvalitativnimi (Šulc in Bučar Ručman, 2019).

Učenci kot neposredni udeleženci ali priče nasilnih dejanj pogosto doživljajo te izkušnje na način, ki je globoko prepleten z njihovim doživanjem lastne vloge v šolskem socialnem okolju. Kljub temu pa rezultati fokusnih skupin, opravljenih v študiji Hopkinsa in sodelavcev (2013) kažejo, da imajo mladostniki zelo podobno

razumevanje o tem, kakšne so značilnosti medvrstniškega nasilja. Opisovali so ga kot vedenje, s katerim želi nasilnež namenoma škoditi žrtvi, obenem pa med njima obstaja nesorazmerje moči. V kvalitativni študiji, ki so jo opravili Hellström in sodelavci (2015), so mladostniki menili, da je žrtvino doživljanje bolečine in škode merilo za opredelitev nasilja, in ne le posledice nasilja. Ta ugotovitev je po mnenju avtorjev lahko še posebej pomembna za identificiranje spletnega nasilja, kjer uporaba »tradicionalnih« meril nasilja morda ni najustreznejša. Nadalje so udeleženci v študiji Hopkinsa in solelavcev (2013) izrazili prepričanje, da tisti, ki izvajajo nasilno vedenje, nima nadzora nad svojim vedenjem, tako nasilneže kot žrtve medvrstniškega nasilja pa so opisovali v negativni luči. Podobno so učenci, ki so sodelovali v študiji Ybarra in sodelavcev (2019), izrazili prepričanje, da so najpogostejše žrtve medvrstniškega nasilja tisti učenci, ki so »drugačni«, tihi in na splošno nepriljubljeni. Med lastnostmi, ki tovrstne učence delajo drugačne od večine, so navajali njihove osebnostne značilnosti (negotovost, impulzivnost, pasivnost), intelektualne sposobnosti (bodisi višje ali nižje od drugih) ter razlike v zunanjem videzu (oblačila, higiena, višina, teža) in telesnih sposobnostih (zlasti na področju športa).

Kvalitativne raziskave, ki so bile opravljene na področju medvrstniškega nasilja, so podrobneje ugotavljale tudi, kakšne strategije otroci in mladostniki uporabljajo, ko se znajdejo v medvrstniškem nasilju v različnih vlogah (tj. v vlogi žrtve, nasilneža ali opazovalca). Udeleženci so povedali, da odraslim, še posebej učiteljem, neradi poročajo o nasilju, ki se jim dogaja, njihova pripravljenost povedati pa se je s starostjo še zmanjševala (Oliver in Candappa, 2007). Kljub temu pa je verjetnost, da bi povedali svojemu prijatelju, skozi odraščanje ostala visoka in kaže, da otroci in mladostniki poročanje o medvrstniškem nasilju prijateljem dojemajo kot manj tvegano možnost. Nepripravljenost povedati je lahko posledica različnih dejavnikov. V več kvalitativnih študijah so otroci in mladostniki kot vzrok, da o nasilju ne spregovorijo z učitelji ali starši, navedli odzive odraslih, ki so jih označili kot neučinkovite, neobčutljive ali pretirane, pa tudi vpliv vrstniških kultur, ki odvrčajo od poročanja o nasilju odraslim ali drugih oblik iskanja pomoči (Athanasziades in Deliyanni-Kouimtzi, 2010; Eliot idr., 2010; Oliver in Candappa, 2007; Thapa idr., 2013). Prav tako je raziskovalce zanimalo, zakaj opazovalci v situacijah medvrstniškega nasilja morda ne posredujejo, čeprav se zavedajo, da je nasilje napačno. Udeleženci fokusnih skupin in intervjujev so jim povedali, da so se bali, da bi tudi sami postali žrtev nasilja oz. da jih je bilo strah socialne izločitve (Strindberg idr., 2020; Ybarra idr., 2019).

Ko gre za medvrstniško nasilje, imajo osrednjo vlogo pri njegovem prepoznavanju in ustreznem obravnavanju učitelji. Zanje je še posebej pomembno, da razumejo, kaj je medvrstniško nasilje in kakšne so njegove različne oblike, da bi ga znali prepoznati in ustrezno obravnavati (D'Urso idr., 2017). Raziskave kažejo, da učitelji navadno podcenjujejo stopnjo nasilja med učenci ali celo ne prepoznavajo medvrstniškega nasilja kot problema (O'Moore, 2000). Poleg tega imajo učitelji pogosto napačna prepričanja o tem pojavu, na primer, da bo pomoč žrtvi nasilje samo še poslabšala ali pa da so si žrtve same krive, da se vrstniki do njih vedejo nasilno (Graham, 2010). Obstoječe študije pa kažejo na to, da so ravno prepričanja in stališča učiteljev tista, ki vplivajo na njihovo oceno resnosti situacije in to, ali jo bodo zaznali kot nasilje (Yoon idr., 2016).

S tem poglavjem želimo predstaviti del izsledkov kvalitativne študije, ki je nastala v sklopu projekta *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?*. V okviru aplikativnega dela tega projekta smo oblikovali smernice za preprečevanje in ukrepanje v primeru nasilja in Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli (Košir idr., 2024). Tako je bil primarni namen kvalitativne študije preveriti, kakšne poglede imajo učenci in učitelji na zastavljene smernice ter kaj o priročniku menijo svetovalni delavci. Ob tem nas je zanimala tudi širša perspektiva, to je, kako navedene skupine zaznavajo in se odzivajo na medvrstniško nasilje ter kako pri tem dojemajo svojo vlogo. Rezultati, predstavljeni v poglavju, se osredinjajo zlasti na slednje in osvetljujejo poglede na medvrstniško nasilje skozi oči učencev, učiteljev in svetovalnih delavcev.

2 Metoda

2.1 Udeleženci

Izvedli smo tri fokusne skupine z učenci, v katerih je sodelovalo skupno 19 učencev 8. in 9. razreda (devet fantov in deset deklet), starih od 13 do 15 let ($M = 14,00$, $SD = 0,88$) s treh različnih slovenskih osnovnih šol. Prav tako smo izvedli tri fokusne skupine z učitelji, v katerih je sodelovalo skupno 19 učiteljic in en učitelj, starih od 26 do 61 let ($M = 45,70$, $SD = 8,99$). Učiteljice in učitelj poučujejo različne predmete, njihova delovna doba pa je bila od sedem mesecev do 38 let ($M = 18,98$, $SD =$

11,26). Med sodelujočimi je bilo 17 razrednikov. Izvedli smo tudi fokusno skupino s svetovalnimi delavki, v kateri je bilo šest udeleženk, starih od 31 do 52 let ($M = 41,83$, $SD = 8,77$), z delovno dobo od sedem do 26 let ($M = 17,00$, $SD = 7,35$).

2.2 Pripomočki

Za namen študije smo izdelali priročnik za izvedbo fokusnih skupin, ki so ga izvajalci teh skupin uporabili za načrtovanje in izvedbo zbiranja podatkov. Priročnik smo razdelili v tri dele, ki vsebinsko ustrezajo (1) pripravi na fokusno skupino (npr. priprava materiala), (2) izvedbi le-te (npr. razlaga namena srečanja udeležencem, predstavitev osnovnih pravil skupine, predstavitev smernic in postavljanje vprašanj, vezanih na razumljivost in izvedljivost vsake smernice, ter vprašanj, povezanih s tematiko, predstavljeno v smernici) in (3) delu, ki sledi izvedbi fokusne skupine (npr. dodatna vprašanja, zahvala).

2.3 Postopek in obdelava podatkov

Delo vseh šestih fokusnih skupin z učenci oz. učitelji je potekalo na šolah v učilnici, ki je bila pripravljena za to. Po uvodnem delu smo udeležencem fokusnih skupin predstavili smernice za preprečevanje medvrstniškega nasilja in ukrepanje v tem primeru in jih povprašali o razumljivosti in smiselnosti vsake od posameznih smernic ter o morebitnih težavah v zvezi z njenim upoštevanjem. Vsaki predstavljeni smernici so sledila odprta vprašanja, ki so se nanašala na to, kako udeleženci doživljajo in razumejo medvrstniško nasilje, kako ravnaajo v takšnih situacijah in kako medvrstniško nasilje rešujejo v razredu oziroma na šoli. Učiteljem smo poleg teh zastavili še vprašanja o vzpostavljanju podpornih odnosov v razredu in socialno-čustvenem učenju.

Fokusna skupina s svetovalnimi delavkami je potekala v spletnem konferenčnem okolju (MS Teams). Po uvodnem delu smo udeleženke povprašali o njihovih pogledih na Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli (Košir idr., 2024). Sledila so odprta vprašanja o pojavnosti medvrstniškega nasilja na njihovi šoli, dojemanju tega pojava in primerih dobrih praks pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj na šoli.

Vsaka od fokusnih skupin je trajala približno 90 minut. Pogovor v skupini smo posneli v zvočni obliki. Na tej podlagi je nastal prepis pogovora, ki je omogočal poznejšo analizo rezultatov. Pridobljene podatke smo analizirali s tematsko analizo (Braun in Clarke, 2006; 2013). Ta je vključevala seznanitev z besedilom (pozorno in večkratno branje prepisa), določanje pomembnih tem, oblikovanje kod in kategorij. Zaradi obsežnosti rezultatov v nadaljevanju predstavljamo samo nekaj od identificiranih tem, ki so po naši presoji pomembne za to poglavje.

3 Rezultati in razprava

3.1 Rezultati fokusnih skupin z učenci

Učenci so razmišljali o razlogih, zakaj se nekdo odloči za nasilno vedenje. Nekateri učenci povezujejo nasilje s težavami in stiskami nasilnežev, npr.: *»Dostikrat ima tisti, ki ponižuje, neko svojo stisko. In se zato pač spravlja na druge.«* Po mnenju učencev se nasilje uporablja za vzdrževanje ali krepitev statusa v skupini, pa tudi za pridobitev socialne moči. Prav tako so nekateri učenci menili, da tisti, ki izvajajo nasilje, iščejo pozornost pri drugih oz. potrditev, da so v razredu sprejeti in priljubljeni. Ena izmed učenek je povedala: *»Oni [nasilneži] imajo občutek, da so več vredni in bolj sprejeti, če bodo druge poniževali ... oni mislijo, da je to super za njihov ugled.«*

Ko se nasilno vedenje dogaja v razredu, se učenci o tem pogovarjajo s svojimi sošolci in prijatelji zunaj razreda. Ti pogovori so namenjeni predvsem ozaveščanju lastnih pogledov in medsebojnemu deljenju mnenj o dogajanju. Ko pride do medvrstniškega nasilja, poskušajo učenci na različne načine izraziti svoje nasprotovanje nasilju. Eden izmed načinov je, da to jasno povedo – v smislu, *»da to, kar se dogaja, ni prav«*. Nekaj učencev je poudarilo tudi, da je pomembno, da se kot opazovalci ob medvrstniškem nasilju ne smeji, npr.: *»Pokažemo, da nam res ni smešno ... Ker drugače se vsi samo smejijo zraven in potem [nasilneži] dobijo še dodatno pozornost in potem to še večkrat počnejo.«* Med uspešnimi strategijami ukrepanja ob nasilju so učenci omenili ignoriranje nasilneža, zlasti ko gre za verbalno nasilje, kot so žaljivi komentarji in opazke. Pri zagotavljanju lastne varnosti in zaščite so učenci poudarili pomen podpore prijateljev, na katere lahko računajo, če bi se znašli v vlogi žrtve nasilja.

Učenci so večinoma izražali večjo naklonjenost do žrtve kakor do nasilneža, npr.: *»... večinoma je tako, da daš večjo podporo tistemu, ki je žrtev.«* Pomoč vrstniku, ki doživlja nasilje, po prepričanju učencev zahteva predvsem sposobnost empatije, kar so opisovali npr. kot *»probaš se najprej postaviti v njegovo kožo, pa mu potem pomagati«*, ali pa *»moraš se ti postaviti v tisto vlogo [žrtve] pa razmišljati, kako bi bilo tebi, če bi se ti to zgodilo«*. Nekaj učencev je povedalo, da bi se z žrtvijo poskušali pogovoriti in/ali jo bolj vključevati v svojo družbo. Pri postavljanju na stran žrtve pa so kljub temu previdni, saj je po njihovem mnenju krivda za medvrstniško nasilje večkrat (tudi) na strani žrtve.

Ob tem pa so učenci pojasnjevali tudi, zakaj se, ko se dogaja medvrstniško nasilje, večkrat ne odločijo za (dejavnejše) ukrepanje. Nekateri ne verjamejo, da bi s postavitvijo na stran žrtve kaj pomagali oz. so celo prepričani, da bi situacijo s tem še poslabšali. Opozorili so predvsem na fizično nevarnost, da bi se zaradi njihove pomoči žrtvi nasilnež obrnil proti njim. Prav tako so povedali, da ima nasilnež *»navadno tudi neko skupino podpornikov, prijateljev za sabo«*, kar poveča njegovo moč. Poleg tega so omenili tudi socialne posledice, ki bi jih dejavnejše zavzemanje za žrtev utegnilo imeti zanje, predvsem socialno izključitev. Ena od učenek je tako povedala: *»To punco, ki smo jo imeli v razredu, tista, ki je bila izključena, so vsi izključili. Jaz je nisem in na koncu so potem še mene izključili.«* Pri tem so učenci poudarili, da so učinki posredovanja in posledice, ki bi jih utegnilo imeti posredovanje ob nasilju, odvisni od socialnih norm, ki so postavljene v razredu. Prav tako je učinkovitost posredovanja, ko pride do medvrstniškega nasilja, odvisna od števila tistih, ki se postavijo za žrtev, pa tudi od tega, kdo od učencev se postavi za sošolce, ki so žrtve nasilja, npr.: *»Tisti, ki ima velik vpliv v razredu, ki ga vsi poslušajo. Če bo on to rekel, se bo prej nehalo kot nekdo, ki ima dva prijatelja v razredu in je tudi on žrtev nasilja.«* Učenci so bolj pripravljeni tvegati in se odzvati na nasilje, če gre za njihovo najboljšo prijateljico ali prijatelja. Pomisleki o tveganju socialne izključitve se pojavijo zlasti, ko z žrtvijo niso v tesnem prijateljskem odnosu.

Glede iskanja pomoči odraslih ob medvrstniškem nasilju si učenci med seboj niso bili enotni. Nekateri so povedali, da v takšnih primerih poiščejo pomoč pri učiteljih, npr.: *»Greš do razrednika in poveš situacijo,«* oz. pri svojih starših, npr.: *»Starš te vseeno bolj pozna kot učitelj in te bo lažje razumel.«* Spet drugi so povedali, da pomoč odraslih poiščejo, šele ko gre za resno situacijo medvrstniškega nasilja in po opravljenem razmisleku. Preden se učenci odločijo poročati odraslim o medvrstniškem nasilju, ki

se dogaja, namreč razmislijo o resnosti situaciji in možnih posledicah poročanja. Resnost situacije presoja tudi glede na obliko nasilnega vedenja. Eden izmed učencev je bil mnenja, da ni potrebe po posredovanju odraslih, kadar gre za odnosno nasilje: *»Mislim, da samo to, da se nekoga izključí, v bistvu ni razlog, da se učitelja pokliče... saj te tudi v službi nimajo vsi radi.«* Drugi učenec je menil, da tudi poročanje o spletnem nasilju ni smiselno, saj je storilec anonimen. Iz odgovorov učencev je mogoče razbrati, da v medsebojnih konfliktih težijo k neodvisni obravnavi situacij brez neposredne vpletenosti učiteljev ali drugih odraslih, saj je tako *»manj komplikacij«*, in se odločijo za vpletenost odraslih samo, ko to *»res preide v neko malo bolj hujšo zadevo«*. Poudarjajo, da je še posebej ob fizičnem nasilju bolje poiskati pomoč učitelja.

Pri iskanju pomoči odraslih je učencem pomembno, da ima njihovo poročanje o medvrstniškem nasilju zares pozitiven učinek in da vedo, da jim bodo učitelji lahko pomagali: *»Ker po navadi greš do učitelja, ko veš, da bo dobro odreagirat.«* Prav tako je pri poročanju učiteljem in svetovalnim delavcem učencem najpomembnejši odnos, ki ga imajo z njimi, predvsem medsebojno zaupanje. Pri tem še posebej poudarjajo vlogo razrednika oziroma razredničarke. Učencem se zdi pomembno tudi, da učitelji ravnavajo proaktivno, npr.: *»Če učitelj vidi nekoga, ki je v stiski, da mu gre pomagati, ne pa da čaka, da mu bo nekdo prišel povedat [o nasilju], in bo šele potem ukrepal.«*

Glede poročanja odraslim ob medvrstniškem nasilju imajo učenci različne izkušnje. Nekateri učenci so poročali o hitrem odzivanju učiteljev in svetovalnih delavcev, ki njihovo poročanje jemljejo resno, medtem ko so drugi povedali, da jih učitelji ne jemljejo resno, situacijo podcenjujejo ali precenjujejo, npr.: *»Učitelji dostikrat malo pretiravajo glede na to, kaj se dogaja, ker včasih res niso zelo hude stvari.«* Učenci so poročali, da učitelji pogosto ne ukrepajo pravočasno, kar vodi do občutka nezadostne podpore, npr. *»navadno, ko pride učitelj zraven k nasilju, ali se je že dolgo dogajalo, je že na točki, ker je že bila narejena škoda«*. Nekateri tako poročajo o določeni stopnji brezbržnosti učiteljev, npr.: *»Eni učitelji so samo taki, da rečejo: 'Ja sami se zmenite, mene ne briga.'«* Eden izmed udeležencev je povedal, da učitelji dostikrat mislijo, da je neka situacija razrešena, vpletena pa vesta, da to še zdaleč ni razrešeno.

Učenci so še povedali, da drugi učenci v razredu na poročanje učitelju o nasilju večinoma gledajo kot na tožarjenje. Iz njihovih izjav je bilo mogoče razbrati, da večkrat ne razlikujejo med tožarjenjem in poročanjem o nasilju. Učence, ki poročajo

o nasilju, imenujejo »tožibaba« ali »snitch¹«. To jih velikokrat odvrne od tega, da bi poiskali pomoč učiteljev. Dodali so, da bi o medvrstniškem nasilju lažje poročali, če bi to potekalo anonimno, saj je učenec pomembno, da učitelj ne razkrije identitete tistih, ki poročajo o nasilju.

V splošnem so učenci izražali strinjanje s predstavljenimi smernicami za preprečevanje medvrstniškega nasilja in ustrezno ravnanje ob njegovem pojavu. Menili so, da so te zastavljene smiselno in pomembne. Ob tem so poudarili nujnost, da se tovrstne smernice predstavijo vsem učencem v razredu oziroma na šoli, saj bi to povečalo kritično maso, ki lahko vpliva na preprečevanje nasilja in ob pojavu tega tudi ustrezno ravna. Pri tem pa so izražali tudi kritičnost do določenih preventivnih ukrepov in intervencij, kot so npr. »dnevi o nasilju« in različne delavnice na to temo. Po njihovem mnenju takšni ukrepi pogosto ne dosegaajo namena, saj se po delavnicah učenci hitro vrnejo k prejšnjemu vedenju, prav tako pa vsebino, ki jim je posredovana v strnjenih oblikah tovrstnih dejavnosti, hitro hitro pozabijo, npr.: »... ni učinkovito, zato ker si pet šolskih ur v šoli, poslušaj, potem pa greš domov in pozabiš vse skupaj.« Spet drugi so se strinjali s tem, da so tovrstne preventivne dejavnosti o medvrstniškem nasilju koristne, saj so jih opremile z znanjem, kaj narediti v določeni situaciji, ko se dogaja nasilje. Med predlogi dejavnosti za preprečevanje medvrstniškega nasilja, ki bi po njihovem mnenju imele učinek, so navedli ogled kratkih filmov, po katerih bi potekal kviz oziroma tekmovanje; izbirni predmet, ki bi ga izvajale svetovalne delavke; predavanja v sklopu razrednih ur, ki bi bila potekala na sproščen in zabaven način ...

3.2 Rezultati fokusnih skupin z učitelji

Učitelji so na splošno podprli predstavljene smernice za preprečevanje medvrstniškega nasilja in ustrezno ravnanje ob njegovem pojavu. Priznavali so njihovo pomembnost, a obenem poudarili, da za izpolnjevanje smernic v celoti niso dovolj opremljeni oziroma nimajo na razpolago virov, da bi jih lahko izvedli, npr.: »... pri enih stvarih enostavno ali nismo dovolj usposobljeni, ali nimamo dovolj te moči, ali pa nam na splošno vsem pada ta avtoriteta po celi črti.« Pri spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem so poudarjali pomen znanja za odzivanje na nasilje kot tudi pomen poučevanja o

¹ Snitch je angleški izraz in označuje ovaduha.

nasilju, kjer so opozorili na to, da je učence treba učiti o nasilju, pa tudi o čustveni regulaciji.

V izjavah o svojem spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem so se učitelji osredinjali na dva vidika: preprečevanje nasilja in odziv na nasilje, ko se to že zgodi. Pri preprečevanju nasilja so poudarjali predvsem pomen njegovega prepoznavanja, kar pa po njihovem mnenju ni enostavno. Pri odzivanju na nasilje so navajali tudi različne podteme, npr. lastni čustveni odziv na nasilje, postopek ukrepanja in (večkrat neustrezno) vlogo staršev v reševanju medvrstniškega nasilja. Omenjali so tudi občutke neuspeha in nemoči, ko se spoprijemajo z njim. Povedali so, da o dogajanju v razredu veliko razmišljajo, npr.: *»Kaj sem naredila, keje je narobe, keje so meje napačno postavljene.«*

Učiteljem se zdi zelo pomembno v razredu vzpostavljati podporne odnose. Pri tem so poudarili nekatere ključne sestavine odnosa z učenci in tega, kakšna je pri tem njihova vloga. Dodali so še, da je pomembno, da so v odnosu odzivni, in sicer, da so pristni, da zagotavljajo varno in spoštljivo učno okolje ter da so fleksibilni. Nadalje je zanje pomembno, da so pravični, objektivni, da zagotavljajo enakost in da so pri tem dosledni, npr. *»ne glede na to, kakšen je, ne glede na socialni status ali kako je sprejet v razredu«*. Prav tako so kot eno izmed ključnih sestavin za doseganje podpornih odnosov z učenci in učenkami navedli komunikacijo, predvsem sproščen pogovor in izkazovanje zanimanja za interese učencev in učenk. Med izvajanjem fokusnih skupin so učitelji poudarili pomen spoštljivih odnosov in odgovornost odraslega, v tem primeru učitelja ali učiteljice, za vzpostavljanje spoštljivih odnosov z učenci. Večkrat se je pri povezovanju z učenci in učenkami ter pri seznanjanju z odnosi med njimi (kar so medsebojno težko ločili) pojavila tudi nemoč zaradi pomanjkanja časa in zelo zapolnjenega kurikulumu ter drugih obveznosti.

Poudarili so, da je treba upoštevati značilnosti učencev in jim prisluhni ter na podlagi tega prilagoditi pouk. Po njihovem mnenju je treba upoštevati značilnosti posameznih učencev, predvsem pa poleg vedenjsko težavnih učencev opolnomočiti *»tisto tibo sredino, jedro razreda, ki pa bi delala in funkcionirala vrhunsko«*. Menijo, da bi lahko to dosegli predvsem z zmanjšanjem števila učencev v razredu, kar bi olajšalo spoznavanje, vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z učenci. Prav tako bi bilo po njihovem mnenju treba prilagoditi učne načrte, ki bi dopuščali več spodbujanja socialno-čustvenih spretnosti, saj trenutno *»šolskega sistema ne zanima, kako se kdo*

počuti, kako kdo funkcionira, koliko je kdo napredoval na področju socialnih veščin, koliko se počuti varno, koliko lahko župa. Tega nas nihče ne vpraša.» Poudarili so tudi pomen ciljno usmerjenih dni dejavnosti za vzpostavljanje odnosov in vključevanje v različne projekte.

Učitelji in učiteljice so poudarili pomen tako formalnih, predpisanih aktivnosti, predvsem pa neformalnih, od posameznega učitelja odvisnih aktivnosti pri povezovanju z učenci ter pri vzpostavljanju odnosov z njimi. Med formalnimi aktivnostmi, ki vodijo k temu, so navedli predvsem dneve dejavnosti, npr.: *»Pri nas je super, ko gremo v šestem razredu v septembru v šolo v naravi, in takrat je super, ker vidiš učence v čisto drugačni luči.*« Prav tako so navedli različne aktivnosti znotraj ur oddelčne skupnosti, ki vodijo do višje ravni povezanosti med učenci kot tudi med učiteljem in učenci in so hkrati namenjene *»učenju socialnih veščin, krepitvi samopodobe, učenju učenja.*«

Zaznavajo, da se učenci v pogovoru odprejo, saj se v njih kopiči veliko čustev, ki jih ne znajo uravnati: *»... recimo v enem pogovoru so se dekleta 'tako odprla, da so začela te stvari govoriti. Da je jeza v njih, da se to kopiči.*« Pomembno se jim zdi tudi, da imajo učenci in učenke svoj prostor, da imajo *»nek kotiček, kjer se lahko oni malo usedejo, umaknejo, poklepetajo.*« Prav tako so poudarili, da *»se mora res zelo veliko dogajati v prvi triadi, ker v zadnji triadi, ko vstopajo vanjo, ko se spreminja adolescenca, absolutno jih obrne na glavo.*«

Učitelji so bili mnenja, da je poučevanje socialno-čustvenih veščin učencev ena od pomembnih odgovornosti učitelja. Hkrati pa zaradi te odgovornosti večkrat občutijo tudi breme oz. se jim zdi, da nosijo preveliko odgovornosti, npr.: *»Čutimo res veliko breme v smislu prelaganja odgovornosti. Se pravi, učenec ne zna, starš ne zmore, šola – vi ste pa tukaj, da boste rešili. Vi pa dajete zdaj, kakaj pa vi ne.*« Pri tem je treba povedati, da so učitelji poudarili pomen nadzorovanja lastnih čustvenih sprožilcev tako pri sebi kot tudi pri učencih, npr.: *»... in tako kot imajo oni triggerje², imamo tudi mi triggerje, pač stvari, ki nas zmotijo, in oni imajo točno naštudirano, kaj nas zmoti. Pri vsakem imajo naštudirano, kaj nas zmoti.*« Omenjena izjava nakazuje na pomen uravnavanja čustev pri delu v razredu.

² Trigger je angleški izraz in označuje sprožilca.

Poleg zgoraj navedenih tem so se v izvedenih fokusnih skupinah z učitelji pojavile še naslednje teme: spoprijemanje z nasiljem, čustvovanje učiteljev in zaznavanje nasilja. V teh temah so učitelji navajali, kako se spoprijemajo z nasiljem v praksi, ko se to zgodi; kako uravnavajo čustva ob zaznavi nasilja in kako se mora učinkovito zaznavanje nasilja v praksi navezovati na informiranje, da nasilje obstaja ter da spodbuja k poročanju o nasilju.

3.3 Rezultati fokusnih skupin s svetovalnimi delavkami

Večina pogovora v fokusni skupini s svetovalnimi delavkami je potekala na temo delovnega gradiva – Priročnika za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli (Košir idr., 2024), ki so ga svetovalne delavke dobile v branje pred srečanjem. Udeleženke fokusne skupine, ki so priročnik prebrale v celoti, so bile mnenja, da je ta napisan razumljivo, jasno, da je vsebina smiselna in vključuje vse pomembne ugotovitve. Še posebej so jim bili všeč praktični primeri in to, da je v priročniku poudarjena vloga opazovalcev, npr.: *»Všeč mi je, ker zelo poudari to vlogo opazovalcev. Se mi zdi, da se s tem delom vsi premalo ukvarjamo.«*

Svetovalne delavke so v svojih izjavah poudarjale vlogo socialno-čustvenega učenja in krepitev odnosnih kompetenc, tako pri učencih kot pri učiteljih oz. odraslih. Dodale so, da bi bilo treba v vzgojno-izobraževalnem procesu poudarjati krepitev odnosnih kompetenc pred učnimi cilji, npr.: *»Ko zaznavamo neko takšno stvar, odnosno, kakeršno koli, ki ni v redu v tem razredu, mislim, da imajo učitelji večinoma pred seboj učne cilje, ki jih po nevednosti dajejo višje kot to, kako se otrok počuti v razredu.«* Povedale so, da se je v nenehno spreminjajočem se družbenem okolju, kot je razred ali šola, pomembno prizadevati za medsebojne odnose, s čimer se *»gradi šolska klima, kultura«*, ki se zna spoprijeti z medvrstniškim nasiljem in o tem goji ustrezna prepričanja, npr.: *»Kadar koli je bilo kaj govora o medvrstniškem nasilju, je šlo za to, kakšne vrste obstajajo, kaj sploh to je. Zelo malo pa se je govorilo o preostalih vidikih, sploh o odnosni komponenti. Zato se mi zdi super, da začne vsak pri sebi malo razmišljati, kako se on odziva v teh primerih. Kaj čuti, kakšna prepričanja goji. In v idealnih primerih lahko svoja prepričanja tudi spremeni, sploh kadar so ta nefunkcionalna in neustrezna.«* Ena izmed udeleženk je povedala, kako je med branjem priročnika ozavestila, da so lahko odrasli s svojimi besedami in dejanji sprožilci konflikta in kako je pomembno, da preverjajo, kako so njihova sporočila slišana, oz. kot pravi: *»S kakšnimi prenosi informacij lahko sprožiš kakšen konflikt med otroki.«*

Udeleženke so se strinjale, da je pri preprečevanju nasilja in ustreznem ukrepanju ob tem pomembno skupno delo vseh zaposlenih na šoli oziroma celotne šolske skupnosti: *»Res se mi zdi dobro, da se [priročnik] osredotoča na vse tri nivoje. Na tistega, ki je mogoče tudi učiteljem najbližji, se pravi izvajalec, žrtev. Potem gremo tukaj tudi na skupino, oddelek in pa konec koncev na celotno šolo. Se mi zdi ključno, da se je izpostavilo, da celotna šolska kultura zelo pripomore tudi k temu, kako se odvijajo te situacije in v katerih pride do medvrstniškega nasilja.«* Poudarile so, da imajo pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj pomembno vlogo vsi zaposleni na šoli, saj je *»treba, če vidimo nasilje, odreagirati takej. Pa naj bo to hišnik, naj bo to kdor koli odrasli. Vzpostaviti jasna pravila, resnično je treba tukaj procesno zelo dolgo delati, da se to vzpostavi. Da je tudi strukturirano, da je tudi sankcionirano, se pravi, da je odreagirano.«* Pri vzpostavljanju šolske kulture, ki si prizadeva za varno in spodbudno učno okolje ter goji ustrezen pristop do nasilja na šoli, je bistveno sodelovanje med vsemi zaposlenimi. Udeleženke so pri tem osvetlile zlasti sodelovanje med svetovalno službo in učitelji, pri čemer lahko prva pomembno podpre druge. Pogoj za to pa je povezanost med obojimi: *»Svetovalna služba mora biti zelo zelo povezana z učitelji. Skupaj se je treba lotiti problema. Saj vemo, da vsega mi ne moremo prevzeti, jaz se s tem strinjam, ampak da učitelj pride do tebe, da ima neko težavo, da ti zaupa in da ve, da bo pri tebi dobil podporo.«*

Svetovalne delavke so govorile tudi o svojih izkušnjah s preventivnimi dejavnostmi na področju medvrstniškega nasilja, ki jih na šolah izvajajo. Med učinkovitimi strategijami so omenjale zlasti večkratno delo z učenci v manjših skupinah, ki omogoča oblikovanje varnega in zaupnega okolja, v katerem med udeleženci lažje steče poglobljeni pogovor o tematiki. Bolj kot sodelovanje z zunanjimi institucijami, ki običajno izvedejo preventivno dejavnost v enem kosu, se jim zdi koristna stalna in celostna obravnava medvrstniškega nasilja, ki vključuje vse udeležene, torej učence, celoten učiteljski zbor, svetovalno službo in druge zaposlene na šoli. Udeleženke se pri tem zavedajo pomembnosti svoje vloge in odgovornosti, ki jo nosijo. Glede te občasno občutijo tudi breme, saj se po njihovem mnenju vlogo svetovalne službe večkrat precenjuje, npr.: *»Naša vloga je resnično zelo odgovorna. Tega se zavedam. Ampak morda tudi malenkost precenjena. Ker kot šolski svetovalni delavec na šoli s 500 učenci, s kolektivom recimo 50 učiteljev, če si predstavljate, že samo spremljanje stvari, ki se dogajajo na šoli, zahteva ogromno.«* Poudarile so, da je nujno, da se odgovornost ustrezno porazdeli na vse zaposlene na šoli, saj so *»resnično vsi odgovorni za to klimo, kulturo v šoli. In da tukaj ni nujno, da je svetovalni delavec tisti, ki je vrh piramide in glavni.«*

4 Zaključki

Rezultati fokusnih skupin, ki smo jih izvedli z učenci, učitelji in svetovalnimi delavci, potrjujejo to, da je medvrstniško nasilje kompleksen socialni pojav, ki vpliva na vse, ki so vanj neposredno ali posredno vpleteni. Izjave udeležencev kažejo na to, da se vse tri skupine zavedajo pomembnosti in posledic tega pojava ter da so prepričane o nujnosti reševanja le-tega znotraj šolskega konteksta. Pri tem vsaka od skupin prepozna pomembnost (tudi) svoje vloge pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in ustreznem odzivanju nanj, hkrati pa zaradi te odgovornosti nemalokrat občutijo tudi breme oz. nemoč.

Učenci nasprotujejo medvrstniškemu nasilju, a se zdi, da o njem pogosto nimajo dovolj znanja, posebej pa kompetenc, kako ustrezno ukrepati, ko se znajdejo v nasilni situaciji kot njegovi opazovalci. Njihovi odgovori kažejo tudi, da v svojem okolju ne prepoznavajo dovolj ustreznih virov pomoči (odraslih), za katere bi imeli občutek, da se lahko nanje z gotovostjo obrnejo, ko pomoč potrebujejo. Izražajo potrebo po pogovoru o nasilnem dogajanju, ki so mu priča, da bi jih čustveno razbremenil, čutijo potrebo po refleksiji in izmenjavi mnenj. To potrebo večinoma zadovoljujejo znotraj manjših vrstniških skupin, manj pa v okviru celotne oddelčne skupnosti oziroma v pogovoru z odraslimi, kot so učitelji ali svetovalni delavci. Vidimo torej lahko, da obstaja v šolskem kontekstu pri učencih veliko priložnosti za učenje in pogovor o medvrstniškem nasilju, pa tudi širše – za razvoj in učenje njihovih socialno-čustvenih spretnosti in kompetenc. Odgovori učencev namreč kažejo, da ti prepoznavajo pomen sposobnosti odzivanja na nasilje, v katero so vključeni kot opazovalci: zlasti sposobnost empatičnega odziva v odnosu do žrtve in pa posameznih vedenj, ki lahko bodisi pomagajo zavreti nasilno vedenje (npr. ignoriranje učenca, ki izvaja nasilje), bodisi lahko nasilje še bolj razplamtijo (npr. smeh in vidno uživanje ob opazovanju nasilja). V situacijah, ko se pojavlja medvrstniško nasilje, so bolj naklonjeni samostojni obravnavi in se odločijo za poročanje in iskanje pomoči odraslih šele, ko nasilje (po njihovi presoji) preide v resno obliko. Nizko pripravljenost za iskanje pomoči odraslih, ko gre za medvrstniško nasilje, lahko pripišemo tudi posameznim negativnim izkušnjam učencev, ko se odrasli (največkrat učitelji) na nasilne dogodke niso primerno odzvali, saj so jih bodisi spregledali bodisi je bil njihov odziv pretiran ali preveč medel.

Da se pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in spoprijemanju z njim večkrat počutijo neuspešne in premalo kompetentne, potrjujejo tudi učitelji sami in izražajo željo po dodatnem znanju na tem področju, pa tudi po celostni podpori odločevalcev in po določenih sistemskih spremembah. Zavedajo se namreč pomena socialno-čustvenega učenja, ki naj bi po njihovem mnenju predstavljal pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa in tudi temelj za preprečevanje medvrstniškega nasilja. Učitelji prepoznavajo svojo vlogo pri graditvi podpornih odnosov z učenci in prevzemajo odgovornost zanj, hkrati pa ob pomanjkanju časa in drugih virov občutijo to odgovornost kot breme. Zavedajo se, da so za vzpostavitev podpornih odnosov v razredu potrebne tudi njihove socialno-čustvene kompetence, med katerimi navajajo zlasti pristnost v odnosu z učenci, zanimanje zanje in sposobnost empatije, ustrezne komunikacijske spretnosti in skrb za pravičnost. Pri vzpostavljanju odnosov poudarjajo pomen stalne refleksije pri delu.

Pomen socialno-čustvenega učenja, zlasti odnosnih kompetenc pri vseh akterjih (tj. učencih, učiteljih, svetovalnih delavcih), pa poudarjajo tudi svetovalne delavke. Svetovalna služba lahko po njihovem mnenju pomembno podpre učitelje pri vzpostavljanju podporne oddelčne skupnosti in spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem. Bolj kot sodelovanje z zunanjimi institucijami, ki običajno izvedejo preventivno dejavnost v enem kosu, se jim zdi koristna dosledna in celostna obravnava medvrstniškega nasilja, ki vključuje vse udeležene, torej učence, celoten učiteljski zbor in druge zaposlene na šoli. Poudarjajo namreč pomen skupnega delovanja pri vzpostavljanju šolske klime in kulture, ki izkazuje odgovoren in aktiven odnos do preprečevanja in ustreznega obravnavanja nasilja. Na podlagi njihovih mnenj lahko sklenemo, da je za preprečevanje medvrstniškega nasilja nujno treba začeti z graditvijo podpornih odnosov, v katerih vladata medsebojno spoštovanje in zaupanje, kar velja tako za odnose med učiteljem in učencem kot za odnose med učiteljem in svetovalnim delavcem ter med učitelji in drugimi.

Viri

- Athanasziades, C. in Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47, 328–341. <https://doi.org/10.1002/pits.20473>
- Braun, V. in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. in Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. izdaja). Sage.
- D'Urso, G., Petruccielli, I., Schimmenti, A. in Pace, U. (2017). The role of attachment styles in the development of aggressive behavior among peers: An Overview on homophobic bullying with a victim's report. *Advances in Psychology Research*, 131, 209–226.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. in Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533–553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Graham, S. (2010). What educators need to know about bullying behaviors. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 66–69. <https://doi.org/10.1177/003172171009200112>
- Hellström, L., Persson, L. in Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying—adolescents' own views. *Archives of public health*, 73, 1–9. <https://doi.org/10.1186/2049-3258-73-4>
- Henry, S. (2000) What Is school violence? An integrated definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16–29. <https://doi.org/10.1177/000271620056700102>
- Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E. in Wood, C. (2013). A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review*, 35, 685–693. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.012>
- Hutson, E. (2018). Integrative review of qualitative research on the emotional experience of bullying victimization in youth. *The Journal of School Nursing*, 34(1), 51–59. <https://doi.org/10.1177/1059840517740192>
- Košir, K., Špes, T., Horvat, M., Kozina, A., Kranjec, E., Pečjak, S., Peras, I., Pirc, T., Pivec, T., Usenik, J. in Zorjan, S. (2024). *Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://doi.org/10.18690/um.ff.5.2024>
- Le Menestrel, S. (2020). Preventing bullying: Consequences, prevention, and intervention. *Journal of Youth Development*, 15(3), 8–26. <https://doi.org/10.5195/jyd.2020.945>
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234–247. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.234>
- Oliver, C. in Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of 'telling.' *Oxford Review of Education*, 33(1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/03054980601094594>
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 99–111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C99::AID-AB8%3E3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C99::AID-AB8%3E3.0.CO;2-W)
- Strindberg, J., Horton, P. in Thornberg, R. (2020). Coolness and social vulnerability: Swedish pupils' reflections on participant roles in school bullying. *Research Papers in Education*, 35(5), 603–622. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615114>
- Šulc, A. in Ručman, A. B. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje*, 30(1/2), 63–194.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. in Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S. in Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of Adolescence*, 75, 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008>
- Yoon, J., Sulkowski, M. L. in Bauman, S. A. (2014). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>