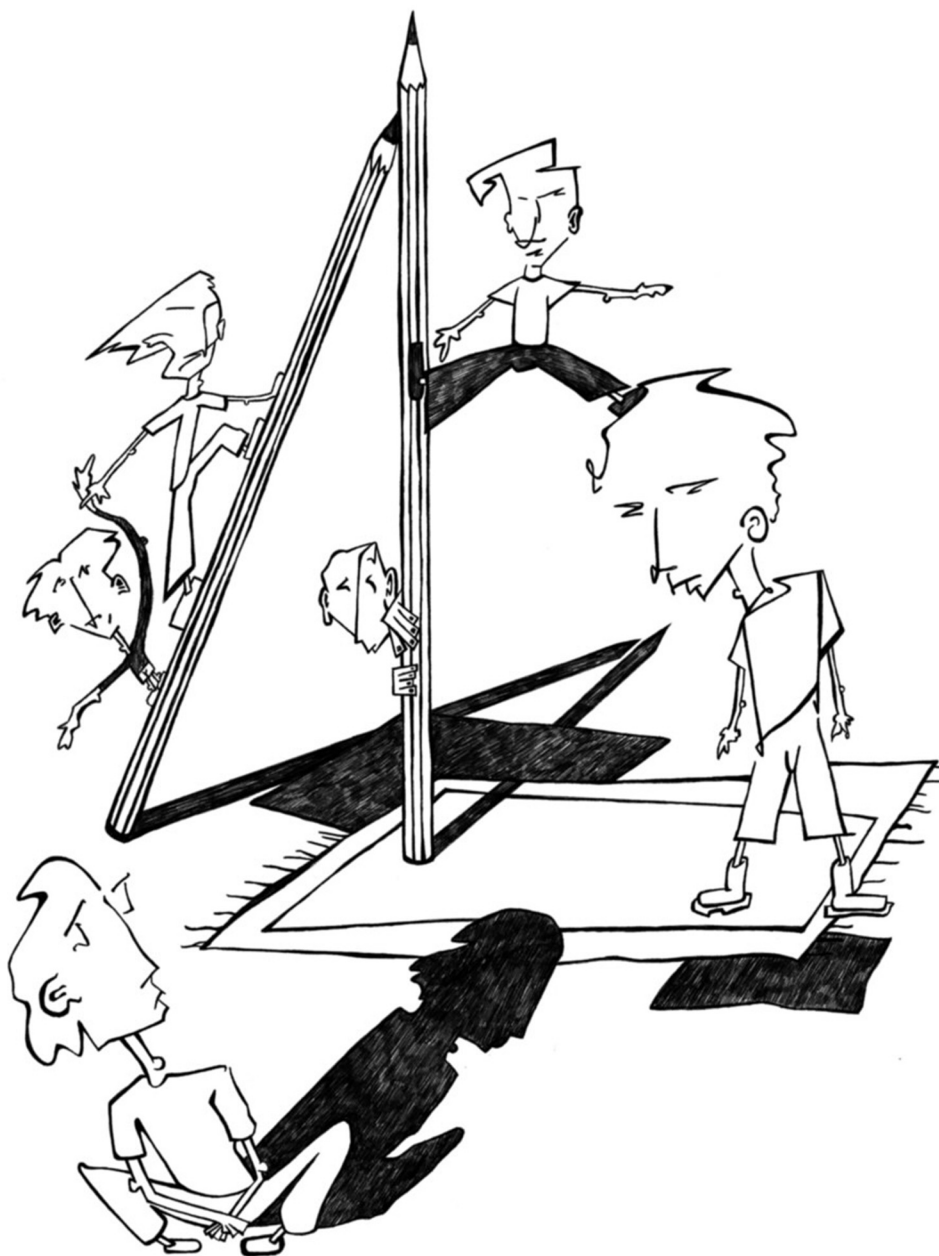


Katja **KOŠIR**, Tanja **ŠPES**, Marina **HORVAT**, Ana **KOZINA**, Eva **KRANJEC**,
Sonja **PEČJAK**, Igor **PERAS**, Tina **PIRC**, Tina **PIVEC**, Janja **USENIK**, Saša **ZORJAN**



Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli

Avtorji

**Katja Košir
Tanja Špes
Marina Horvat
Ana Kozina
Eva Kranjec
Sonja Pečjak
Igor Peras
Tina Pirc
Tina Pivec
Janja Usenik
Saša Zorjan**

Avgust 2024

Naslov <i>Title</i>	Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli <i>Handbook for Planning the Strengthening of Inclusive Classroom and School Climate and Preventing and Responding to Bullying in Elementary School</i>	
Avtorji <i>Authors</i>	Katja Košir (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)	Igor Peras (Pedagoški inštitut)
	Tanja Špes (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)	Tina Pirc (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta)
	Marina Horvat (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)	Tina Pivec (Pedagoški inštitut)
	Ana Kozina (Pedagoški inštitut)	Janja Usenik (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
	Eva Kranjec (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)	Saša Zorjan (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
	Sonja Pečjak (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta)	
Recenzija <i>Review</i>	Katja Zabukovec Kerin (Društvo za nenasilno komunikacijo)	
Lektoriranje <i>Language editing</i>	Nataša Purkat	
Tehnični urednik <i>Technical editor</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)	
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)	
Grafike na ovitku <i>Cover graphics</i>	Bela Strnad Ornik, 2024	
Grafične priloge <i>Graphic material</i>	Ilustracije v knjigi, avtorica: Bela Strnad Ornik, 2024. Viri so lastni, razen če ni navedeno drugače. Košir, Špes, Horvat, Kozina, Kranjec, Pečjak, Peras, Pirc, Pivec, Usenik, Zorjan (avtorji), 2024	

Založnik
Published by **Univerza v Mariboru**
Univerzitetna založba
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija
<https://press.um.si>, zalozba@um.si

Izdajatelj
Issued by **Univerza v Mariboru**
Filozofska fakulteta
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija
<https://ff.um.si>, ff@um.si

Izdaja
Edition Prva izdaja

Vrsta publikacije
Publication type E-knjiga

Izdano
Published at Maribor, Slovenija, avgust 2024

Dostopno na
Available at <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/901>

Ime projekta Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne
Project name vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?

Številka projekta J5-3114
Project number

Financer projekta ARIS - Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike
Project Financer Slovenije



Priročnik je nastal v okviru projekta **Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli? (J5-3114 (B))**, ki ga financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta



Univerza v Mariboru

Fakulteta za naravoslovje
in matematiko



FF

UNIVERZA V LJUBLJANI
Filozofska fakulteta

PEDAGOŠKI INŠTITUT



Projektni partnerji

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.015.3:364.63 (0.034.2)

PRIROČNIK za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli [Elektronski vir] / avtorji Katja Košir ... [et al.] ; [ilustracije Bela Strnad Ornik]. - 1 izd. - E-knjiga. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2024

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/901>
ISBN 978-961-286-891-8 (Pdf)
doi: 10.18690/um.ff.5.2024
COBISS.SI-ID 204052739



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba
/ University of Maribor, University Press

Besedilo © Košir, Špes, Horvat, Kozina, Kranjec, Pečjak, Peras, Pirc, Pivec, Usenik, Zorjan (avtorji), 2024

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN 978-961-286-891-8 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.ff.5.2024>

Cena Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika Prof. dr. Zdravko Kačič
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Košir, K., Špes, T., Horvat, M., Kozina, A., Kranjec, E., Pečjak, S., Peras, I., Pirc, T.,
Attribution Pivec, T., Usenik, J., Zorjan, S. (2024). *Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba doi: 10.18690/um.ff.5.2024

Kazalo

Uvodna pojasnila.....	1
Priročniku na pot.....	1
Predgovor.....	2
Osnove prepoznavanja in preprečevanja medvrstniškega nasilja v šoli	1
Kaj je medvrstniško nasilje?.....	3
Medvrstniško nasilje kot skupinski pojav	3
Kaj določa visok položaj med vrstniki?	4
Kako se v vrstniški skupini razvije vzorec dolgotrajnega medvrstniškega nasilja?	4
Kakšna izkušnja je vrstniška viktimizacija?.....	6
Drugi motivi za medvrstniško nasilje.....	6
Kaj vse določa pojav medvrstniškega nasilja?.....	7
Značilnosti šol, ki so pomemben dejavnik medvrstniškega nasilja.....	8
Značilnosti razredov, ki so pomemben dejavnik medvrstniškega nasilja.....	8
Značilnosti učencev, ki so pomemben dejavnik medvrstniškega nasilja	9
Ali je medvrstniškega nasilja res čedalje več?.....	10
Zakaj je preprečevanje medvrstniškega nasilja in odzivanje nanj naloga šole?.....	11
Šola ima vpliv na to, kakšne odnose bodo učenci vzpostavljali med seboj	11
Šola je ključno okolje socialnega in čustvenega učenja. Učenje vključujočega sobivanja v šoli prispeva k ustvarjanju vključujočih družbenih skupnosti.....	12
Doživljanje – tudi opazovanje in izvajanje – dolgotrajnega medvrstniškega nasilja v razredu ima lahko za učence škodljive posledice	12
K vzgojnemu delovanju in krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja pedagoške delavce v vzgojno- izobraževalnih ustanovah zavezujejo tudi cilji osnovne šole in šolska zakonodaja	14
Kaj na področju preprečevanja medvrstniškega nasilja in spoprijemanja z njim deluje in kaj ne?.....	14
Kaj smo proučevali v naši raziskavi in zakaj?	19
Kvantitativna raziskava	21
Kaj nas je zanimalo?	21
Kako je potekalo zbiranje podatkov?	22
Kdo so udeleženci raziskave?	22
Katere mere smo vključili?	22
Ključne ugotovitve kvantitativne raziskave	25
Kvalitativna raziskava	26
Kaj nas je zanimalo?	26
Kako je potekalo zbiranje podatkov?	26
Kdo so udeleženci raziskave?	26
Ključne ugotovitve kvalitativne raziskave.....	27
Vloga učiteljev pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj	31
Kaj pomeni biti v dobrih odnosih z učenci? Odnosna kompetentnost učitelja kot temelj krepitve vključujočih skupnosti.....	33
Sistematično iskanje povratnih informacij o vrstniških odnosih kot način krepitve učiteljeve uglašenosti	35
Kaj pa, ko so odnosi med učenci že izključujoči oziroma se medvrstniško nasilje že zgodi?.....	37
Kako torej povečati možnosti, da učitelji zaznajo medvrstniško nasilje?.....	38
Medvrstniško nasilje zahteva procesno usmerjeno ukrepanje	39
Podpora učencem, ki doživljajo medvrstniško nasilje	40
Delo z učenci, ki so nasilni.....	41
Delo s celotno vrstniško skupino.....	42
Šolska svetovalna služba kot pomemben vir strokovne opore učiteljem pri krepitvi vključujočega šolskega okolja.....	47
Podpora učiteljem pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj	49
Delo s starši	51

Učenci kot opazovalci medvrstniškega nasilja: kaj lahko naredijo?	55
Kako ravnati, kadar opazuješ medvrstniško nasilje?	58
Smernice za preprečevanje medvrstniškega nasilja ter krepitev vključujoče oddelčne klime	59
Viri	63
Priloga 1:	65
Priloga 2:	67

Zahvala

Pripravo tega priročnika je navdihnilo veliko ljudi. Na tem mestu se zahvaljujemo vsem, ki so nas s svojimi zgodbami, izkušnjami in povratnimi informacijami navdihnili in strokovno usmerili, posebej pa izpostavljamo tiste, katerih prispevek je bil neposreden. Hvala torej:

- svetovalnim delavkam **Barbari Stožir Curk, Katji Repolusk, Eriki Hvala in Simoni Kerševan** in ravnatelju **Goranu Bezjaku**, ki so prispevali svoje primere dobrih praks, ter študentki psihologije, ki je prispevala svojo izkušnjo,
- svetovalnim delavkam **Barbari Stožir Curk, Ani Amon, Luciji Blažič, Petri Cimerman, Petri Mramor, Dijani Kožar Tratnik in Marjani Pintarič**, ki so ta priročnik prebrale prve ter so s svojimi predlogi in usmeritvami pomembno prispevale k njegovi končni različici,
- vsem učiteljicam in učiteljem ter učenkam in učencem, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, njihove povratne informacije so nam bile v pomoč pri bolj osmišljenem in njihovim potrebam prilagojenem oblikovanju smernic,
- koordinatoricam in koordinatorjem ter učenkam in učencem z vseh 118 šol, ki so sodelovale v kvantitativni raziskavi,
- recenzentki **Katji Zabukovec Kerin**,
- ilustratorki **Beli Strnad Ornik**,
- tehničnemu uredniku **Janu Perši**,
- **Pinu Pograjcu** in **Ani Svetel**, ki sta v priročniku dovolila objavo svojih pesmi.

Uvodna pojasnila

Glede na to, da v priročniku obravnavamo pretežno krepitev vključujočih skupnosti na ravni šolskega oddelka, predstavlja izraz oddelek pomemben termin. Ker pa se v jeziku šolske prakse izraz oddelek redko uporablja, smo se avtorji priročnika odločili za uporabo izraza razred oziroma izmenjaje uporabljamo izraza oddelek in razred.

V besedilu smo želeli uporabiti spolno nevtralni jezik, za katerega v slovenskem jeziku še nimamo enoznačne rešitve. Zaradi preglednosti smo se odločili za rabo moškega slovničnega spola, pri čemer želimo poudariti, da imamo pri uporabi izrazov v mislih vse spolne identitete.

Na nekaterih mestih v priročniku se nahajajo spletne povezave, ki delujejo v času izida priročnika, ne moremo pa zagotoviti njihovega delovanja tudi v prihodnje.

Priročniku na pot

KATJA ZABUKOVEC KERIN

Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanje in odzivanje na medvrstniško nasilje v osnovni šoli je nastal v času, ko ga resnično potrebujemo. Izredni dogodki doma in v tujini, medijsko poročanje o njih, še posebej pa komentarji na družbenih omrežjih so prispevali k ustvarjanju vtisa, da postaja vrstniško nasilje v današnjem svetu neobvladljiv problem. Mnogi starši (in nekateri zaposleni in zaposlene v šolstvu) se bojijo, da v šolah ni mogoče narediti ničesar, da bi bili otroci v vrstniških stikih bolj varni. Zato se iz dneva v dan krepijo zahteve po vrnitvi preživelih in dokazano neučinkovitih načinov za preprečevanje in ustavljanje vrstniškega nasilja, predvsem telesnega in drugače ponižujočega kaznovanja otrok. V laični javnosti iščejo krivce za vrstniško nasilje, pri čemer je mogoče zaznati diskriminatoren in škodljiv diskurz, saj »neučinkovito vzgojo«, ki je po njihovem mnenju vzrok za razmah nasilja, pogosto pripišejo priseljencem, revnim, Romom, »nedelujočemu« javnemu šolstvu in »permisivnim« materam samohranilkam. Pri tem pozabljajo, da nobene vrste nasilja ne moremo raziskovati, preprečevati in zmanjševati ločeno, brez upoštevanja družbenih razmer, v katerih nasilje nastaja, se ohranja in spreminja. Živimo v času, v katerem je navkljub večji senzibiliziranosti za nasilje to še vedno široko družbeno sprejemljivo. Nasilje stalno reproduciramo, minimaliziramo in opravičujemo ali pa katastrofiziramo in strašimo z njim. Odgovornost za nasilje prenašamo na druge, razloge zanj pa iščemo v individualni psihopatologiji. Ob tem zanemarjamo, da skupnost in odnose soustvarjamo prav vsi. Soustvarjamo pravila, družbeno klimo, zaupanje v ljudi in načine, kako

spreminjamo, kar ne deluje. Nasilje je prevečkrat način, s katerim posamezniki in posameznice dosežejo, kar želijo, s čimer se oni in vsi, ki to opazujejo, naučijo, da nasilje deluje.

Težave z nasiljem niso samo v vrstniških skupinah mladih, ampak so povsod – v družinah, na delovnih mestih, v institucijah, na ulicah in seveda na spletu. Ko se lotimo preprečevanja in ustavljanja vrstniškega nasilja v šolah, je torej pomembno, da upoštevamo širši pogled na razloge, zakaj so tudi otroci včasih nasilni, zakaj se težko zoperstavijo nasilju in o svojih izkušnjah težko spregovorijo. Še posebej nas mora zanimati, zakaj ni vedno tako. Kaj je drugače v oddelkih, v katerih otroci hitro poročajo o posamičnih nasilnih dogodkih, se postavijo za sošolke in sošolce, se varno vmešajo, da bi ustavili nasilje, konstruktivno rešujejo konflikte in poiščejo pomoč odraslih na šoli, ko jo potrebujejo? Kako nekaterim učiteljicam in učiteljem uspe z otroki vzpostaviti takšne odnose, da jih otroci doživijo kot zaupanja vredne osebe in se obračajo nanje, kadar imajo težave? Kako mnogim uspe vzpostaviti bolj sodelujoče odnose s starši? Kako nastanejo kolektivi, v katerih se zaposleni in zaposlene medsebojno podpirajo v prizadevanjih za vzpostavitev in vzdrževanje varnega in spodbudnega učnega okolja za vse otroke, moč pa uporabljajo odgovorno, premišljeno in spoštljivo?

Avtorice in avtor priročnika odgovore na vsa ta vprašanja ponujajo na način, ki motivira k nadaljnjemu raziskovanju, razmisleku in delovanju. Ponudijo vpogled v razmišljanje in izkušnje otrok, najnovejša dognanja na znanstvenem področju in ideje, kako začeti ali nadaljevati preventivno delo. Ne ponujajo hitrih rešitev in nikogar ne slepijo, da je ustvarjanje spoštljive in vključujoče razredne in šolske klime lahka naloga, poudarjajo pa, kako pomembna je. Ustvarjanje odnosov, v katerih je vsak otrok sprejet in primerno podprt, da se lahko uči vzpostavljanja odnosov brez nasilja, pri čemer so napake dovoljene, a je škoda treba odpraviti in se naučiti v prihodnje ravnati drugače, to je njihova usmeritev.

Priročnik odlično pokriva vrzel, o kateri pogosto govorijo zaposleni in zaposlene na šolah, na katerih izvajamo delavnice in predavanja. Brez pretiranih poenostavitev razloži dinamiko vrstniških odnosov in motivira za vzgojno delovanje v šolah. Opozarja na pomembno vlogo, ki jo imajo učiteljice in učitelji ter drugi zaposleni in zaposlene na šolah v življenjih otrok, in predlaga načine, kako to priložnost čim bolje uporabiti.

Naj sklenem z željo, da bi se priročnik uporabljal tudi širše, saj bi morali vsebino poznati vsaj še vsi tisti, ki delamo z otroki in mladimi zunaj šolskega okolja. Šole namreč pri preprečevanju in zmanjševanju vrstniškega nasilja ne smejo ostati same. Utopično bi bilo pričakovati, da lahko osnovne šole s še tako premišljenimi, strokovnimi in odločnimi ukrepi same odpravijo vso škodo, ki jo otroci utrpijo zaradi normalizacije in razširjenosti vseh vrst nasilja v družbi.

Pino POGRAJC

izbruhek X.

preden zaspim,
se *-izmi* z vso svojo težo
naslonijo na moje čelo

predvsem tisti,
ki sem jih zadal

v osnovni šoli
smo punco v razredu klicali *bosna*
čeprav je bila slovenka,
a naša čistunska ušesa
niso prenesla teže njenih l-jev

tiho sem bil,
ko so se fantje norčevali
iz *pedra* v razredu
in bil hvaležen,
da se niso osredotočali name

vsaka priložnost,
da seciram in ponižujem
telesa vrstnikov,
da se izognem pogledu nase,
je bila priložnost za nadvlado

hihital sem se pregostim dlakam,
preveč vidnim zajčjim ustnicam,
predebelim telesom,
prestarim čevljem,
preveč mastnim lasem,
preveč mozoljasti koži,
pretemni koži,
presvetli koži,
preveč zakriti koži,
preveč odkriti koži,
medtem ko je moja postajala
vse bolj nevidna,
nerazpoznavna

neločljiva od razkroja

Predgovor

KATJA KOŠIR

Če ste se lotili branja tega predgovora, ne da bi pred tem prebrali pesem na prejšnji strani, predlagam, da vendarle preberete tudi pesem. Predstavlja namreč mnogo bolj sporočilen uvod v branje, ki sledi, kot ga zmore ta predgovor.

Zrcali nam, da je treba za preprečevanje medvrstniškega nasilja predvsem ustvariti tako klimo, da se bo vsak učenec in učencica zmožna upreti temu, kar se zdi udobno in priročno, »na prvo žogo«, lahko bi rekli celo naravno – da sodeluješ v izključevanju, ker je to zabavno, ker ne želiš izstopati, ker si, dokler sodeluješ, na varni strani. Da sta krepitve vključujočih vrstniških skupnosti in preprečevanje medvrstniškega nasilja dve plati iste medalje.

Ponuja tudi vpogled v to, da v okoljih, v katerih se je razplamtelo nasilje, nikomur ni zares dobro.

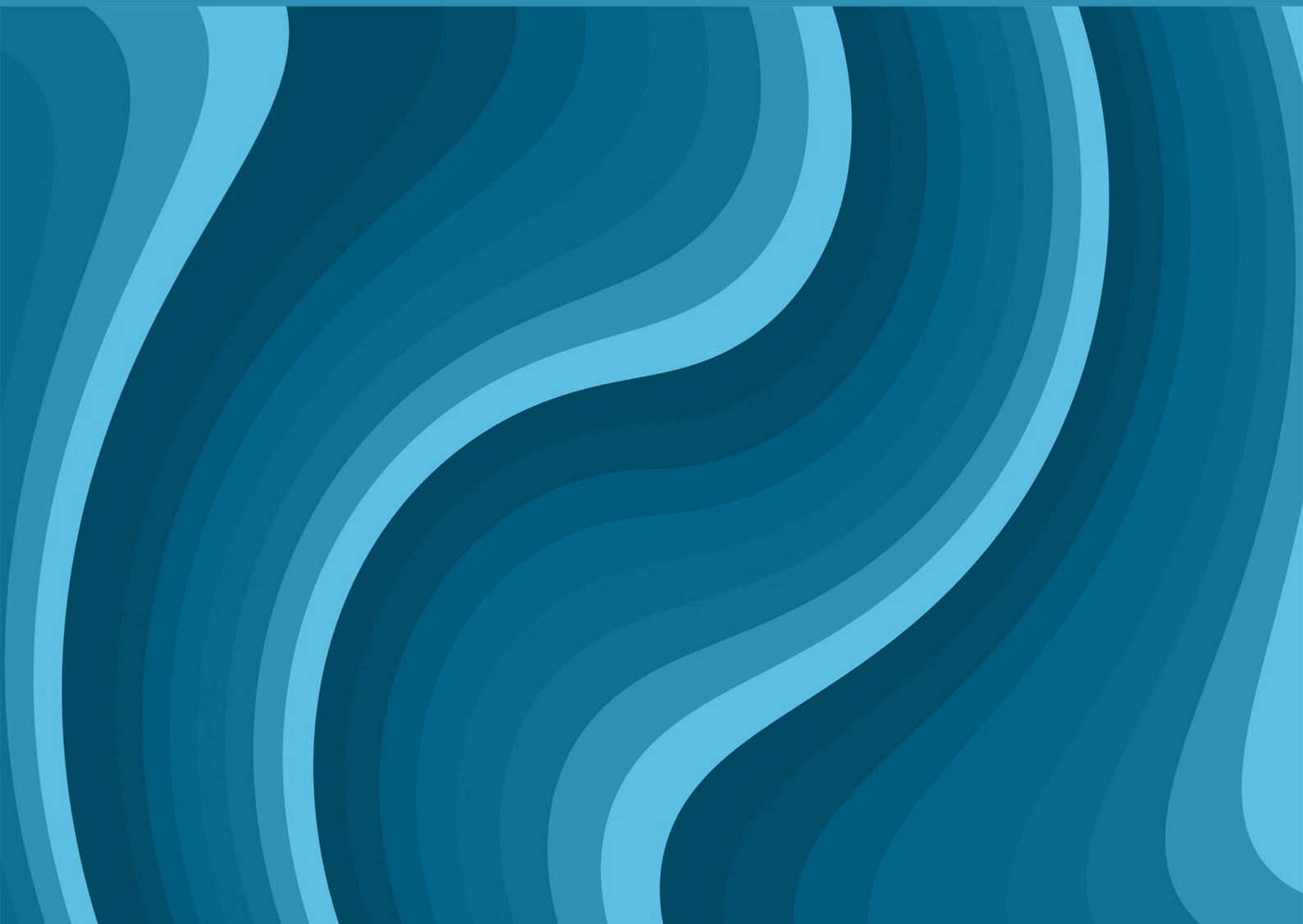
Medvrstniško nasilje cveti, kadar odrasli gledamo stran – ali si pri obravnavi vzgojnih težav domišljamo, da ravnamo prav, ne da bi stalno preverjali učinke svojega delovanja. Preprečevati nasilje pomeni predvsem kontinuirano, procesno zasnovano, senzibilno in vsaj delno sistematično graditi podporne, pristne odnose z otroki in mladostniki. Pri tem je ključno upoštevati njihove meje in ozavestiti, da se podporni odnosi ne gradijo s pridiganjem, moraliziranjem ali solzavim leporečenjem o pomenu odnosov niti s prilizovalskimi poskusi biti kul, temveč s tem, da se izkažemo kot zaupanja vredni. Da znamo prisluhniti, preden obsodimo. Da izražamo pristno zanimanje za različne perspektive učencev in jih poskušamo usklajevati na način, ki prispeva k vključujočemu sobivanju. Da znamo na spoštljiv način postaviti meje in zahtevati vzajemno spoštljivo vedenje. Da povemo, kadar česa ne vemo ali ne razumemo, in da ne obljubljam nemogočega. Da smo model drže, da so vsa doživljanja v redu, niso pa v redu vsa vedenja – in da učence učimo uravnavati lastna doživljanja na način, da jih zmorejo izraziti asertivno, ne agresivno. Da se pri obravnavi zahtevnega vrstniškega dogajanja ne zanašamo na prvi vtis in na populistične ukrepe. Mladostniki v odraslih, še zlasti v šolskem okolju, ne iščejo prijateljev – iščejo odrasle, zrele osebe z integriteto, ki znajo empatično, a odločno poskrbeti za strukturo in zahtevati spoštljive odnose.

Prav to je obravnavano v tem priročniku. Čeprav v njem ni bližnjic in receptov, smo si ga avtorji prizadevali oblikovati na način, ki bi strokovnjakom pomagal pri boljšem razumevanju tega pojava in učinkovitejšem vstopanju v odnose z učenci, usmerjanju vrstniškega dogajanja in odzivanju na medvrstniško nasilje. Verjamemo, da k temu prispevajo tudi primeri dobrih praks in druga gradiva, ki so jih poleg avtorjev prispevale tudi šolske svetovalne delavke.

Vabljeni k branju ter preverjanju in preizkušanju, kaj od predlaganega velja za vas in vaše učence.



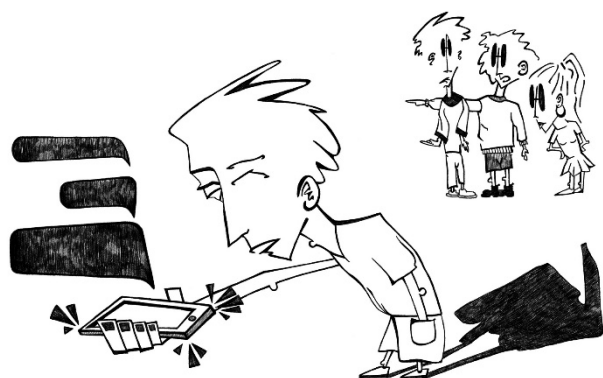
OSNOVE PREPOZNAVANJA IN PREPREČEVANJA MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V ŠOLI



Kaj je medvrstniško nasilje?

Medvrstniško nasilje je opredeljeno kot namerna uporaba telesnega, besednega, odnosnega, spolnega ali spletnega nasilja nad vrstnikom, pri čemer se to nasilje običajno **ponavlja ali dogaja dlje časa** (glej npr. Pečjak idr., 2021). Kot medvrstniško nasilje je lahko opredeljen tudi en dogodek, ki ima za otroka ali mladostnika hude posledice, na primer objava žaljivega sporočila ali fotografije na družbenih omrežjih. Ni vsak pretep, prepir ali konflikt medvrstniško nasilje; o medvrstniškem nasilju govorimo, kadar obstaja izrazito **neravnovesje moči** med tistimi, ki nasilje izvaja, in tistimi, ki ga doživlja: gre za prevlado v telesni moči, ali (še pogostejše) za to, da je tisti, ki izvaja nasilje, v skupini bolj vpliven, ali je tistih, ki izvajajo nasilje, več. Tisti, ki nasilje doživlja, je tako v položaju, ko nadaljnji potek dogodkov niti ni odvisen od njegovega odziva. Ne glede na to, kaj v situaciji reče ali naredi, je malo verjetno, da bo to spremenilo potek dogodkov ali ustavilo izvajanje nasilja.

V stroki je uveljavljena delitev na štiri oblike medvrstniškega nasilja: **telesno, besedno, odnosno in spletno** (Wang idr., 2009). Telesno nasilje vključuje dejanja, kot so porivanje, brcanje, udarjanje. Besedno nasilje vključuje dejanja, kot sta zbadanje in dodeljevanje žaljivih vzdevkov učencem. Odnosno nasilje se nanaša na dejanja, ki med drugim zajemajo širjenje govoric o učencu in namerno izključevanje iz skupinskih dejavnosti. Spletno nasilje pa vključuje nasilna dejanja, ki se zgodijo na spletu, npr. pošiljanje sporočil z grožnjami, zbadanje na spletu, ustvarjanje lažnih profilov, pošiljanje fotografij ali videoposnetkov, na katerih je neki učenec, z namenom posmehovanja itd.



Kot posebno obliko nasilja, ki se tudi pojavlja v šolskem okolju in se delno prekriva z zgoraj navedenimi oblikami medvrstniškega nasilja, izpostavljamo **spolno medvrstniško nasilje**. To nasilje lahko vključuje elemente telesnega (npr. potiskanje in otipavanje), besednega (npr. namigovanja in komentarji s spolno vsebino), odnosnega (npr. širjenje govoric, pritiski k spolni dejavnosti, izsiljevanje) in spletnega nasilja (glej Pečjak idr., 2021). V tem priročniku ga posebej ne obravnavamo, večina priporočil, ki jih navajamo, pa velja tudi za preprečevanje tega nasilja in spoprijemanje z njim.

Medvrstniško nasilje neizogibno predpostavlja vsaj dva udeleženca: tistega, ki nasilje izvaja, in tistega, ki ga doživlja. Doživljanje nasilja s tujko imenujemo **viktimizacija**. Nekateri učenci nasilje izvajajo in doživljajo, ti učenci so v strokovni literaturi opisani kot nasilneži žrtve. Večina medvrstniškega nasilja se dogaja javno,

opazujejo ga vrstniki, ki s svojim (ne)odzivanjem pomembno sodoločajo nadaljnji potek dogodkov. Običajno večina učencev ni neposredno vključena v medvrstniško nasilje, je pa prisotna, ko se nasilje dogaja in nasilje opazuje. Čeprav se zdi, da ti učenci v procesu medvrstniškega nasilja niso udeleženi, so načini (ne)odzivanja te velike skupine **opazovalcev** ključni za uspešno preprečevanje medvrstniškega nasilja ter za konstruktivno in učinkovito odzivanje nanj.

Dlje časa trajajoče medvrstniško nasilje doživlja manjšina učencev (ocena pogostosti je vedno odvisna od metodologije raziskave, torej od tega, kako zastavimo vprašanja, vezana na oceno pogostosti, in koga o pogostosti sprašujemo). Zanje je lahko izkušnja medvrstniškega nasilja nekaj, kar je pomembno oblikovalo njihovo samopodobo in zaradi česar so tudi, ko je izkušnja šolanja že davno mimo, v odnosih manj sproščeni in jih ovira. Izkušnja medvrstniškega nasilja, ki jo odrasli prezrejo ali neustrezno obravnavajo, ne zaznamuje le tistih, ki ga doživljajo, ampak je neugodna učna izkušnja za vse učence, ki so bili del skupine, v kateri se nasilje dogaja. **Izkušnja opazovanja dlje časa trajajočih nasilnih odnosov, ki so zaznamovani z neravnovesjem moči, namreč v temeljih nasprotuje izkušnji, kakšna naj bi bila šola: izkušnja zavedanja raznolikosti ter spoštljivega in vključujočega sobivanja na način, da zmoremo pri sprejemanju skupnih odločitev svoje cilje, želje in potrebe usklajevati s perspektivo drugih.**

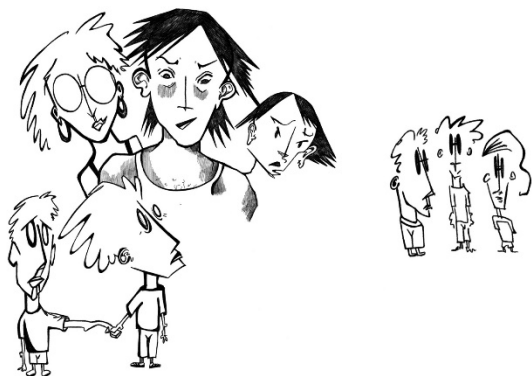
V prvem koraku k ozaveščanju učencev o tem, kaj medvrstniško nasilje sploh je, si lahko pomagamo z aktivnostjo *Kdaj govorimo o nasilju?*, ki jo je prispevala svetovalna delavka Katja Repolusk z OŠ Selnica ob Dravi:

Učence povabimo k razmisleku o tem, v katerih primerih lahko neko vedenje označimo kot nasilno in v katerih primerih neko vedenje (še) ni nasilje. Vprašamo jih, kje in kako bi postavili mejo med nenasilnim in nasilnim vedenjem. Razmišljajo naj tudi o tem, kako ločiti nasilje od neškodljivega merjenja moči in zbadanja med enakovrednimi vrstniki. V pogovoru poskušamo ugotoviti, da je nasilje namerno, se (največkrat) ponavlja in je zanj značilno neravnovesje moči (močnejši v fizičnem ali psihološkem smislu ga izvajajo nad šibkejšimi).

Medvrstniško nasilje kot skupinski pojav

Medvrstniško nasilje je skupinski proces, ki presega odnos med tistimi, ki so vanj neposredno vpleteni bodisi kot **izvajalci** bodisi kot tisti, ki **nasilje doživljajo**. Vanj so namreč na različne načine vključeni vsi učenci v razredu. Prav vrstniki so (v nasprotju z učitelji, pred katerimi poskušajo izvajalci medvrstniškega nasilja to prikriti) namreč običajno prve in edine priče nasilnega vedenja med posameznimi učenci. Običajno imajo največ informacij o medvrstniškem nasilju v razredu in hkrati s svojim odzivanjem pomembno določajo nadaljnje izvajanje medvrstniškega nasilja, ob tem pa se oblikujejo njihovi vzorci odzivanja v socialnih situacijah: kako ravnati ob neravnovesju moči v odnosih, kaj v smislu opore lahko pričakujejo od drugih in kako se ob tem spoprijemati s svojimi notranjimi konflikti.

Vrstniška skupina ima torej ključno vlogo pri pojavljanju in vzdrževanju medvrstniškega nasilja: ima to moč, da deluje preventivno ali da nasilje spodbuja. Motivi za izvajanje nasilja so lahko različni in jih podrobneje opisujemo v nadaljevanju, najpogostejše pa ključni **motiv za izvajanje nasilja** vključuje **željo po socialni moči oziroma položaju in prevladovanju v vrstniški skupini** (Olfhof idr., 2011). Dokler učenci izvajanje nasilja na različne načine odobravajo (npr. spodbujajo nasilnega učenca, nasilje se jim zdi zabavno, nasilnemu učencu pripisujejo pomemben položaj v razredu) ali tolerirajo, je vedenje izvajalca nasilja nagrajeno – izvajanje nasilja je način za krepitev vpliva in utrditev položaja v razredu. Če večina razreda nasilja ne odobrava in to jasno sporoča, nasilnežu izvajanje nasilja te moči ne daje več. Tako imajo torej opazovalci ključno vlogo pri določanju nadaljnjega razvoja medvrstniškega nasilja: oni so tisti, ki pomembno določajo, ali se bo nasilje nadaljevalo ali ne.



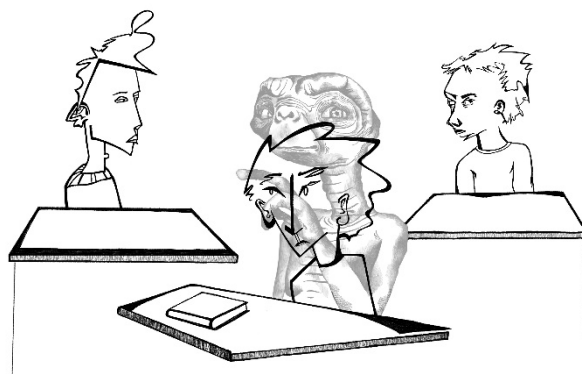
Opazovalci – vsi učenci, ki niso neposredno vpleteni v medvrstniško nasilje – lahko vzorce nasilnega vedenja v skupini krepijo (podpihujejo, opazujejo, so prestrašeni, jih je sram ali se počutijo krive, ker ne pomagajo) ali jih preprečujejo oziroma ustavijo (prosijo za pomoč, poročajo o nasilju odraslim). Brez sistematične in procesno zastavljene podpore učiteljev in strokovnih delavcev na šoli je žal prva možnost verjetnejša: v oddelku se vzpostavijo socialne norme, da je priljubljenost in visok položaj med vrstniki mogoče pridobiti in krepiti z agresivnim vedenjem, kar nato prispeva k še več nasilja v razredu.

Kaj določa visok položaj med vrstniki?

V vsakem oddelku – tako kot v vsaki socialni skupini – so statusne hierarhije: nekaterim članom skupine drugi člani skupine pripisujejo več socialne moči in višji položaj kot drugim. Kaj je tisto, kar posamezniku omogoča visoko priljubljenost in visok socialni položaj v razredu, je odvisno od socialnih norm razreda, ki se nanašajo na priljubljenost (Laninga-Wijnen in Veenstra, 2021). Skupine se razlikujejo v dejavnikih tega visokega položaja – s katerim vedenjem si je mogoče pridobiti socialno moč in vpliv v razredu. Pri tem imajo na oblikovanje norm največ vpliva učenci, ki jih vrstniki zaznavajo kot najbolj priljubljene.

Z vidika vzpostavljanja varnega in spodbudnega vrstniškega okolja si želimo podpirati vrstniške norme, da je mogoče priljubljenost in visok položaj v skupini dosežati s prosocialnim vedenjem. Želimo si, da bi imeli

na svoje sošolce največ vpliva tisti učenci, ki se vedejo prosocialno, so empatični, pripravljeni pomagati, se postavijo za druge in si prizadevajo konflikte reševati z dogovarjanjem, ne s prevlado. Tak scenarij bi bil z vidika krepitve konstruktivnih, vključujočih načinov vstopanja v odnose in njihovega vzdrževanja ugoden. **Vendar je brez sistematične in senzibilne (premišljene in potrebam učencev prilagojene) krepitve vključujočih razrednih vrstniških okolij tak scenarij precej malo verjeten.** Ob odsotnosti sistematičnega vzgojnega dela na področju skupnega sobivanja je bolj verjetna druga, zelo nevarna skrajnost: da se v razredu postopno razvije vzorec, da je mogoče priljubljenost krepiti z agresivnim vedenjem. Takšen razredni kontekst je podlaga za dolgotrajno medvrstniško nasilje v razredu.



Kako se v vrstniški skupini razvije vzorec dolgotrajnega medvrstniškega nasilja?

Odrasli imamo pogosto nerealistično velika pričakovanja do učencev, ki nasilje opazujejo. Od njih pričakujemo odziv, ki zahteva močno osebno integriteto ali etično držo (da se bodo uprli izvajanju nasilja, da bodo podprli tistega, ki ga doživlja, da bodo izvajalcu povedali, da ni v redu, kar počne ...). **Pozabljamo pa, da se ljudje – tudi odrasli – v skupinah pogosto vedemo na način, ki ni nujno skladen z našimi prepričanji (in da potem, da se ne bi počutili slabo, zaradi te neskladnosti včasih tudi spremenimo svoja prepričanja): da se v skupinah pogosto prelaga odgovornost in je vedenje strateško (tako, da je za nas koristno, tudi če moralno ni ustrezno).** Poznavanje delovanja skupin nam skupaj s poznavanjem razvojnih značilnosti mladostništva lahko pomaga razumeti, zakaj opazovalci razmeroma redko posežejo v medvrstniško nasilje.

- Medvrstniško nasilje se praviloma dogaja v skupini več učencev, pogosto pred celotnim oddelkom ali celo širše (npr. spletno nasilje ima lahko zelo široko občinstvo). Zato se odgovornost opazovalcev porazdeli ali razprši, to se imenuje **učinek opazovalcev**. Učenci opazovalci pričakujejo, da bodo drugi stopili v bran žrtvi, ali si neposeganje drugih in neodzivanje sošolcev v medvrstniško nasilje razlagajo tako, da položaj ni tako resen, da bi bilo treba posegati, ali da vrstniki nasilje odobravajo.
- Izvajalci nasilja so pogosto zaznani kot priljubljeni učenci z veliko socialno moči (Mayeux in Cillesen, 2008), nasprotovati priljubljenemu izvajalcu nasilja pa pomeni tvegati svoj socialni položaj v skupini – to

se lahko tako stopnjuje, da tudi učenec postane žrtev medvrstniškega nasilja.

- Stališča opazovalcev do učencev, ki so tarče nasilja, so pogosto manj pozitivna, saj je nasilje najpogostejše usmerjeno na učence, ki kakor koli odstopajo od norm vrstniške skupine.

Bolj ko je posamezniku priljubljenost pomemben cilj, večja je verjetnost, da se bo nasilno vedel ali podprl nasilno vedenje drugih.

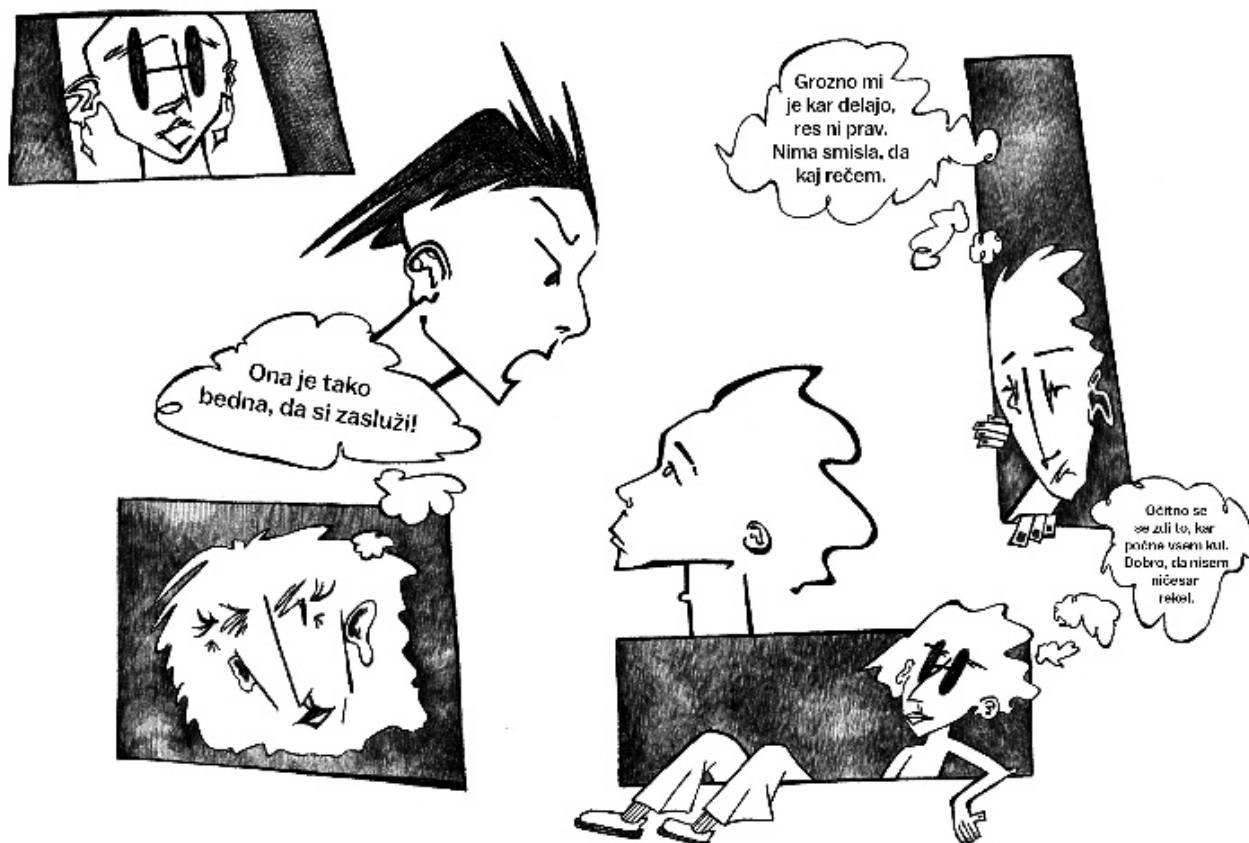
Razlog, zakaj opazovalci v mladostništvu bolj dopuščajo medvrstniško nasilje, je torej predvsem v velikem pomenu, ki ga imajo v tem obdobju vrstniška sprejetost, položaj med vrstniki in pripadnost skupini.

V zvezi s tem je pri mladostnikih, ki opazujejo medvrstniško nasilje, značilno zanimivo in kompleksno notranje doživljanje. Raziskave (npr. Nishina in Juvonen, 2005) kažejo, da je tudi zgolj opazovanje medvrstniškega nasilja za učence stresno ali povečuje čustveno stisko. Opazovalci medvrstniškega nasilja torej večinoma ne odobravajo nasilja ter lahko razumejo doživljanje in stisko žrtve, vendar to ne zadostuje za ukrepanje. Postaviti se za sošolca, ki doživlja nasilje, in s tem nasprotovati običajno zelo priljubljenemu in vplivnemu izvajalcu nasilja vključuje socialno tveganje, saj s tem učenec ogrozi lastni položaj. Zato opazovalci običajno ostajajo pasivni. Zaznava, da tudi njihovi vrstniki ostajajo pasivni, pa običajno okrepi njihovo pasivno držo, saj si učenci to pasivnost napačno razlagajo – kot da njihovi vrstniki nasilje odobravajo. To okrepi (ne)odziv celotne skupine in vodi v to, da postane medvrstniško nasilje normalizirano, postane vedenjski vzorec na ravni celotne skupine. **Kognitivno disonanco** – neskladje med lastnimi prepričanji (*Nasprotujem nasilju.*) in vedenjem (*Ničesar pa*

ne naredim, da bi ustavila konkretne situacije nasilja v razredu, poskušam celo ugajati izvajalcu nasilja.) – mladostniki običajno rešujejo tako, da spremenijo prepričanja ali medvrstniško nasilje racionalizirajo. Gre za pojav, imenovan **moralna nezavzetost** (angl. *moral disengagement*; Bandura, 1999), ki se nanaša na niz socialnokognitivnih mehanizmov, ki posamezniku omogočajo, da izklopi sankcioniranje samega sebe v obliki občutij sramu, krivde ali negativnega samovrednotenja, ki se načeloma pojavijo, kadar prekrši lastne moralne standarde.

Moralna nezavzetost se pojavlja pri tako opazovalcih kot učencih, ki izvajajo medvrstniško nasilje, in se lahko kaže kot kognitivno preokvirjanje moralno spornega nasilnega vedenja ali njegovih posledic na način, da priskrbimo še višji moralni cilj, ki opravičuje sredstva (npr. *Mora se naučiti postaviti zase.*), kot prelaganje odgovornosti za nasilno vedenje na druge (*Saj nisem samo jaz.*), zmanjševanje pomena nasilnega dejanja (*Saj se samo hecamo.*) in/ali razčlovečenje žrtve (*Ona je tako bedna, da si to zasluži.*) (Runions idr., 2019).

Zelo neutemeljeno bi bilo na podlagi tega, da lahko razvoj nasilja v razredu in proces postopne normalizacije nasilja razumemo, sklepati, da tako pač je in tako skupine pač delujejo. Navedeno dogajanje je mogoče preprečevati ali vsaj omiliti. V nadaljevanju utemeljujemo, zakaj je preprečevanje takšnega dogajanja pomembna naloga šole, v smernicah pa predstavljamo načine in dobre prakse, kako k temu pristopiti.



Kakšna izkušnja je vrstniška viktimizacija?

Nasilje najpogosteje doživljajo učenci, ki so manj vključeni v vrstniško skupino ali ne ustrezajo razrednim ali šolskim normam. Značilnosti, po katerih lahko učenci odstopajo od tega, kar skupina vrednoti kot zaželeno in pravilno, so lahko zelo različne (npr. vedenjske ali telesne posebnosti, drugačen slog oblačenja ali preživljanja prostega časa, nov učenec na šoli). Za učence, ki nasilje izvajajo, so ti najlažja tarča, saj se zanje običajno nihče ne postavi in jih drugi ne zaščitijo, ker nimajo svoje socialne mreže, s tem pa je njihovo mesto v razredni hierarhiji med nižjimi. Zaradi vse večjega vpliva izvajalcev nasilja tudi na opazovalce postajajo učenci, ki nasilje doživljajo, vse bolj osamljeni. Tako ne trpijo le zaradi neposrednega nasilja, ki se izvaja nad njimi, temveč tudi za njegovimi posledicami – vse večjo socialno izolacijo. Vsakodnevno spoprijemanje s tem, da se javno dogaja nasilje, a se nihče zanje ne postavi, pogosto vodi v osebne razlage tega, kar se jim dogaja, kar še dodatno pogloblja stisko – v pripisovanje razlogov za doživljanje nasilja sebi. Tako si na primer učenci, ki so dolgotrajne žrtve medvrstniškega nasilja, to razlagajo kot posledico lastne posebnosti, čudnosti (na primer *Nikomur ni mar zame. Ničesar ne morem narediti, da to ustavim. To je najbrž zato, ker sem pač taka oseba.*). Takšna razlaga stisko še okrepi in prispeva k nadaljevanju viktimizacije (Juvonen in Schacter, 2017).

Doživljanje nemoči in pripisovanje odgovornosti za dogajanje sebi (*To se mi dogaja, ker sem taka oseba.*) seveda praviloma ne more voditi v proaktivno spoprijemanje s situacijo, saj učenec ne verjame, da mu lahko kdo pomaga. Izkušnja doživljanja dolgotrajnega nasilja je izkušnja razčlovečenja in popolne nemoči. Ne bi nas smelo presenetiti, da učenci s takšno izkušnjo težko spregovorijo o tem, kar doživljajo, in da redko poiščejo pomoč. Zaradi vseh omenjenih značilnosti pojava medvrstniškega nasilja je za učence, ki ga doživljajo, nemogoče, da se z njim spoprijemajo sami. Pri tem nujno potrebujejo pomoč in oporo odraslih, in sicer tako v šolskem kot družinskem okolju.

Drugi motivi za medvrstniško nasilje

Medvrstniško nasilje je kompleksen pojav z raznovrstnimi dejavniki. Kadar ga poskušamo pojasniti, ga neizogibno poenostavljamo. Pri obravnavanju konkretnih primerov pri delu z otroki in mladostniki so takšne poenostavljene razlage lahko problematične, kadar jih pojmujejo kot samoumevne, saj nas to ovira pri raziskovanju dejanskega dogajanja in njegovega ozadja. V prejšnjih poglavjih smo medvrstniško nasilje opisali kot pojav, ki ga lahko pojasnimo z agresivnim vrstniškim ravnanjem, ki se v vrstniških skupinah najpogosteje razvije na prehodu v zgodnje mladostništvo. Kot ključni motiv izvajalcev nasilja smo opredelili željo po krepitvi socialne moči in položaja v razredu ter pojasnili, da je nasilje najpogosteje usmerjeno v učence, ki so v oddelku že tako manj vključeni in kakorkoli odstopajo od norm, ki se v vrstniški skupini oblikujejo glede tega, kaj je zelo cenjeno in pomembno.



To razredno dogajanje raziskave potrjujejo kot najpogostejšo oziroma najverjetnejšo razlago medvrstniškega nasilja, vendar so lahko motivi za izvajanje nasilja in psihosocialne značilnosti učencev, ki doživljajo nasilje, tudi drugačni. Tako lahko učenci nasilje izvajajo ali v njem sodelujejo tudi:

- ker menijo, da je to ustrezen in pravičen način reševanja konfliktov,
- iz maščevanja,
- ker želijo pripadati skupini,
- kot način ohranjanja pozitivne samopodobe,
- ker medvrstniško nasilje poveča možnosti za partnerska razmerja ali
- ker se jim izvajanje medvrstniškega nasilja zdi zabavno.

Včasih ti motivi soobstajajo ali se prepletajo. Ne glede na motiv gre praviloma za vedenje, od katerega imajo učenci neke vrste korist.

Poleg tega izvajanje nasilja ni vedno usmerjeno na manj socialno vključene učence. Kot tarčo nasilja lahko izvajalci nasilja izberejo tudi učence, ki imajo v razredu visok položaj, v tem primeru je izvajanje nasilja pogosto način, kako tekmovati za priljubljenost in položaj ter povečevati neravnovesje moči v razredu. **Medvrstniško nasilje je torej nekaj, kar se lahko zgodi komur koli.**

Kot skupinski pojav, ki se vedno dogaja v nekem specifičnem ožjem in širšem družbenem okolju, medvrstniško nasilje tako določajo zelo raznovrstni dejavniki na različnih ravneh, ki lahko delujejo bodisi varovalno, torej zmanjšujejo verjetnost medvrstniškega nasilja, bodisi povečujejo tveganje zanj.

Z aktivnostjo *Vloge udeležencev v medvrstniškem nasilju*, ki jo je pripravila svetovalna delavka Katja Repolusk z OŠ Selnica ob Dravi, lahko učence spodbudimo k razmisleku in pogovoru o tem, kdo vse morda sodeluje v medvrstniškem nasilju (tisti, ki izvajajo nasilje, tisti, ki nasilje doživljajo, in opazovalci).

Na tablo zapišemo: **UČENCI, KI DOŽIVLJAJO NASILJE in OPAZOVALCI**. Vsak učenec dobi po dva samolepilna listka. Na enega zapišejo predloge, kako naj se na nasilje odzove učenec, ki doživlja nasilje, na drugega pa, kako naj se odzovejo opazovalci. Listke prilepijo na tablo pod ustrezno vlogo.

Ko učenci nalepijo listke, nekaj zapisov preberemo in ovrednotimo skupaj z učenci. Nato govorimo o vlogah, ki jih zavzemajo udeleženci v medvrstniškem nasilju. Poudarimo, da se lahko pri isti osebi različne vloge tudi menjavajo (enkrat so v vlogi učenca, ki doživlja nasilje, drugič so v vlogi tistega, ki nasilje izvaja, najpogosteje pa so opazovalci).

Pri izvedbi pogovora o vlogah si lahko pomagamo še z naslednjimi iztočnicami:

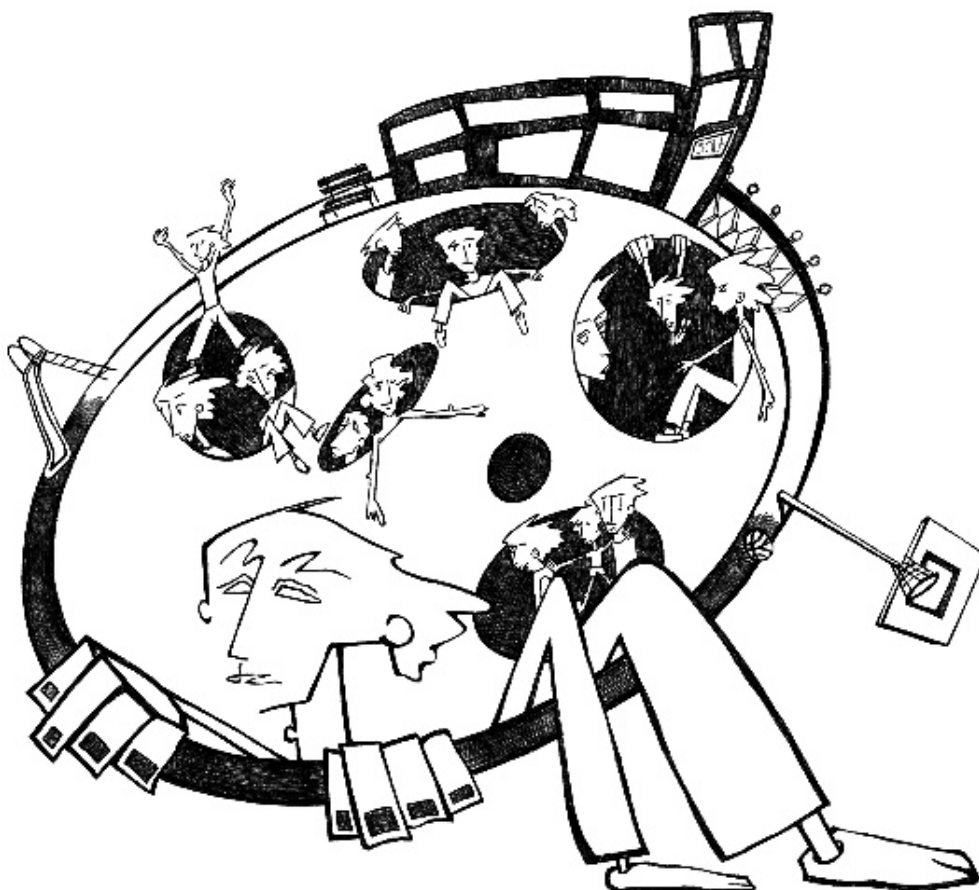
- oseba, ki izvaja nasilje: kako prepoznamo osebo, ki izvaja nasilje, zakaj po njihovem mnenju nekdo izvaja nasilje;
- oseba, ki doživlja nasilje: kako prepoznamo osebo, ki doživlja nasilje (se umika, je prestrašena, lahko ima kakšne vidne poškodbe, opazimo spremembo v vedenju, izmika se nekaterim osebam/krajem ...). Preberemo predloge, zapisane na listkih. Poskušamo ugotoviti, da naj se učenec, ki doživlja nasilje, poskuša postaviti zase, da odločno pove, kaj mu ni všeč, kako

se počuti, če tega ne zmore ali to ne pomaga, poišče pomoč odrasle osebe, da mu pri tem pomaga;

- opazovalci: kako lahko pomagajo, v pogovoru poskušamo največ pozornosti nameniti opazovalcem – kaj lahko ti naredijo, da pomagajo ustaviti nasilje. Preberemo vsebino listkov in v pogovoru poskušamo ugotoviti, da imajo opazovalci izjemno pomembno vlogo. Pomagajo lahko tako:
 - pomoč osebi, ki doživlja nasilje: so v oporo tako, da stopijo do nje, ji namenijo prijazne besede, skupaj z njo iščejo rešitve, poiščejo pomoč odraslega;
 - zoperstavljanje tistemu, ki izvaja nasilje: učence nagovorimo, naj najprej vedno dobro premislijo, ali se lahko brez tveganja, da bi tudi sami doživeli nasilje, sami postavijo po robu izvajalcu nasilja, izvajalcu nasilja lahko povedo, da je njegovo početje neprimerno, mu rečejo, naj neha, glasno izrazijo nestrinjanje, se ne smeji ali kakor koli drugače sodelujejo pri izvajanju nasilja, če nič od tega ne pomaga, naj poiščejo pomoč odraslega.

Kaj vse določa pojav medvrstniškega nasilja?

Če odkrito pobrskamo po spominu, se bo skoraj vsakdo spomnil kakšne situacije iz šolskih let, ko je doživel medvrstniško nasilje ali je sodeloval pri njegovem izvajanju. Občasna vključenost v posamične dogodke medvrstniškega nasilja je v otroštvu in mladostništvu razmeroma pogost pojav. Verjetnost, da bodo učenci postali dolgotrajne žrtve medvrstniškega nasilja ali da



bodo ponavljajoče izvajali medvrstniško nasilje, ni enaka za vse. Nekatere demografske, vedenjske ali osebnostne značilnosti učencev tvorijo dejavnike tveganja, pri tem pa je medvrstniško nasilje odvisno tudi od številnih situacijskih dejavnikov (npr. nov učenec na šoli) in socialnih dejavnikov (npr. učenec nima prijateljev ali je manj spreten pri navezovanju vrstniških stikov, skupina odobrava medvrstniško nasilje).

Dejavniki medvrstniškega nasilja so torej različni in zelo prepleteni. Kadar se dejavniki tveganja pojavljajo sočasno, to še okrepi tveganje za doživljanje (ali izvajanje) medvrstniškega nasilja. Tako je plah učenec, nov učenec na šoli, učenec, ki nima prijateljev, ali učenec s posebnostmi v govoru v razredu, kjer so učenci vajeni uveljavljanja svoje moči z izvajanjem medvrstniškega nasilja, idealna tarča za nasilne učence, saj je v takem primeru verjetnost, da bi skupina obsojala nasilje, zelo majhna. V razredu in/ali na šoli, kjer je vzpostavljena kultura dobre skupnosti ali **vključujoča šolska klima**, pa tudi morebitni dejavniki tveganja na ravni značilnosti učenca ne vodijo v to, da tak učenec postane žrtev medvrstniškega nasilja. Večina sodobnih avtorjev se strinja, da je treba za celostno razumevanje dejavnikov medvrstniškega nasilja poznati preplet dejavnikov na treh ravneh (Saarento idr., 2015; Salmivalli in Peets, 2011):

1. na ravni šole,
2. na ravni razreda in
3. na ravni posameznika.

Značilnosti šol, ki so pomemben dejavnik medvrstniškega nasilja

Sodobne raziskave kažejo, da so razlike med šolami v pogostosti medvrstniškega nasilja majhne (Bradshaw idr., 2009; Saarento idr., 2013), kar še posebej velja za slovensko pretežno javno šolstvo (Košir idr., 2020), pri čemer se učenci v šole vpisujejo pretežno glede na šolski okoliš. Ob tem raziskave kažejo še, da se kot pomembni **varovalni dejavniki** na ravni šole kažejo **pozitivna šolska klima** in **dobro sodelovanje med šolo in starši** (Ma, 2002; Zych idr., 2019) ter zaznave učencev, da **učitelji** na šoli **ne odobravajo medvrstniškega nasilja** (Saarento idr., 2013).

Temu dodajamo še pomen jasnega komuniciranja o pomenu krepitve vključujoče skupnosti in preprečevanju medvrstniškega nasilja v krovnih dokumentih šole: to se mora izražati tako v viziji šole in njenih prednostnih nalogah kakor v konkretnih načrtih (letni delovni načrt šole in letni delovni načrti posameznih učiteljev).

Značilnosti razredov, ki so pomemben dejavnik medvrstniškega nasilja

Razred ali oddelek je za učence ključno razvojno okolje, v katerem se med seboj primerjajo, vzpostavljajo odnose, tvorijo manjše skupine, gradijo svoj socialni položaj ter izvajajo, doživljajo in opazujejo medvrstniško nasilje. Značilnosti razreda se tako zdijo za razumevanje medvrstniškega nasilja pomembnejše kot dejavniki na ravni šole, predvsem pa je za celostno razumevanje medvrstniškega nasilja ključno razumeti odnos med značilnostmi razredov kot ključnih vrstniških okolij in individualnimi značilnostmi posameznih učencev.

Raziskave, ki so proučevale dejavnike izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja na ravni razreda, kažejo, da je verjetnost doživljanja in izvajanja nasilja manjša v razredih, kjer **učenci nasilja ne odobravajo** in kjer zaznavajo, da ga **ne odobravajo niti učitelji**. Več nasilja pa je v razredih, kjer učenci pričakujejo, da bodo v primeru branjenja žrtve deležni negativnih posledic (Saarento idr., 2013).

Pomemben dejavnik na ravni razreda je tudi **starost učencev** oziroma njihova razvojna stopnja – ta namreč pomembno sodoloča tako socialne norme v skupini, ki omogočajo pridobivanje visokega položaja, kot učinkovitost ukrepov za preprečevanje medvrstniškega nasilja in spoprijemanje z njim.

Na prehodu v mladostništvo nastanejo pomembne spremembe v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja. Raziskovalci so to ugotovili, ko so pri mladostnikih preverjali učinke preventivnih programov, ki so bili učinkoviti pri mlajših učencih ter so temeljili na krepitvi aktivne vloge opazovalcev in empatije do tistih, ki doživljajo medvrstniško nasilje. Programi, ki so imeli pri mlajših učencih zmerne učinke, jih pri mladostnikih skoraj

Preglednica 1: Primerjava značilnosti medvrstniškega nasilja v otroštvu in zgodnjem mladostništvu (Yeager idr., 2015, v Pečjak idr., 2021)

Razlike v:	Srednje in pozno otroštvo	Zgodnje mladostništvo
– oblikah pojava	Več telesnega in besednega nasilja.	Več odnosnega in spletnega nasilja.
– dejavnikih, ki so v ozadju pojava	Izvajanje nasilja je pogostejše posledica primanjkljajev v socialnih veščinah.	Najpogostejši motiv za izvajanje nasilja sta priljubljenost in socialna moč.
– razrednih normah	Branilci žrtve so običajno priljubljeni učenci.	Branilci žrtve niso nujno priljubljeni učenci, postaviti se za žrtev je tvegano.
– odzivnosti na programe spreminjanja vedenja	Precejšnja odzivnost na programe spreminjanja vedenja. Preventivni programi, ki postavljajo jasna pravila v zvezi z zelenim vedenjem in učence urijo v uravnavanju čustev, so učinkoviti.	Zelo omejena odzivnost na programe spreminjanja vedenja. Preventivni programi morajo biti zelo specifični, da so učinkoviti.

niso imeli. Ključne razvojne spremembe, značilne v raznih vidikih medvrstniškega nasilja na prehodu v mladostništvo, povzemamo v preglednici 1.

Če izhajamo iz značilnosti medvrstniškega nasilja kot ciljno usmerjenega, strateškega vedenja, ki omogoča višji položaj, se je utemeljeno vprašati, pri kateri starosti otroci zmorejo takšno strateško vedenje. Nekatere raziskave kažejo, da se medvrstniško nasilje lahko pojavlja tudi **v predšolskem obdobju**, pri čemer prevladujejo neposredne oblike (telesno in besedno nasilje). V tem obdobju otroci za žrtve običajno ne izbirajo bolj ranljivih od sebe, kar postavlja pod vprašaj ustreznost umeščanja takega vedenja kot medvrstniškega nasilja, saj v odnosu ni neravnovesja moči. Obenem nekateri otroci izkazujejo vedenje, ki ustreza opredelitvi medvrstniškega nasilja, pri čemer otroci očitno še niso sposobni dovolj točno presoditi ranljivosti žrtve (za pregled glej Monks in O'Toole, 2021). V otroštvu, torej **v nižjih razredih osnovne šole**, so običajno ključni razlogi za izvajanje medvrstniškega nasilja povezani s primanjkljaji na področju socialnih veščin in samoregulacije. Učenci so praviloma nasilni do drugih, ker je to njihov naučeni vzorec pridobivanja pozornosti, ki pa se ga ne zavedajo, ali ker se ne zmorejo na bolj konstruktivne načine spoprijemati s svojimi negativnimi čustvi ter izražati svojih želja in potreb. V tem obdobju je primeren ukrep za učence, ki izvajajo nasilje, urjenje socialnih veščin in ustreznih vzorcev socialnega vedenja. Za otroštvo je značilno, da večina učencev nasilnega vedenja ne odobrava – izvajalci nasilja v tem obdobju po navadi niso priljubljeni učenci, tisti, ki se postavijo za viktimizirane učence (t. i. branilci žrtve), pa običajno so priljubljeni.

Razumevanje v prejšnjih poglavjih navedenih socialnih dejavnikov medvrstniškega nasilja na ravni razreda postane zlasti pomembno na prehodu v **mladostništvo**. Poleg sprememb v oblikah medvrstniškega nasilja (več odnosnega in spletnega nasilja ter manj telesnega nasilja) so na prehodu v mladostništvo ključne spremembe v razlogih za izvajanje medvrstniškega nasilja in v vzorcih vrstniških odnosov, ki medvrstniško nasilje omogočajo in vzdržujejo. Spremembe v socialni motivaciji učencev (zavzeto stremenje po priljubljenosti, moči in položaju v razredu) so pogosto razlog tako za izvajanje medvrstniškega nasilja kakor za odzive opazovalcev, ki so takšni, da vzdržujejo in krepijo medvrstniško nasilje.

Biti priljubljen je za nekatere mladostnike eden od najpomembnejših ciljev (LaFontana in Cillessen, 2010). Toda priljubljenost je omejena dobrina, za to, da postaneš član majhne skupine priljubljenih, je potrebno strateško vedenje (Pouwels idr., 2018). Del tega je tudi načrtna raba odnosne agresivnosti (npr. razne oblike izključevanja manj vplivnih sošolcev). Takšno vedenje

zagotavlja dominanten položaj v skupini in visoko zaznano priljubljenost. V mladostništvu tako postane agresivno vedenje pomemben dejavnik priljubljenosti. Za to, da postaneš priljubljen, je pogosto ključna kombinacija prosocialnosti in nasilnega vedenja (npr. prijazno vedenje do vplivnejših sošolcev in obenem izključevanje tistih manj vplivnih). Ko učenec doseže visok položaj v skupini, postane njegova priljubljenost samookrepljujoča. Ko posameznik doseže visok položaj in vpliv na skupino, prosocialno vedenje ni več potrebno – ker je učenec priljubljen in ker pomembno določa vrstniške interakcije v razredu, lahko svoj položaj ohranja z izvajanjem medvrstniškega nasilja. Nasilen učenec z visokim položajem lahko tako celoten razred povleče v dolgotrajno medvrstniško nasilje. Tveganje za medvrstniško nasilje je večje v razredih, kjer je socialna hierarhija močnejša in je tekmovanje za socialni položaj večje (Garandeau idr., 2014). Pri tem razvoj medvrstniškega nasilja pomembno sodoločajo opazovalci.

Značilnosti učencev, ki so pomemben dejavnik medvrstniškega nasilja

V nadaljevanju ugotovitve, vezane na značilnosti posameznih udeležencev medvrstniškega nasilja, povzemamo in razlagamo z upoštevanjem pomena prej navedenih socialne dinamike medvrstniškega nasilja in razvojnih posebnosti te dinamike. Pri tem opozarjamo, da kakršno koli deterministično interpretiranje raziskav, ki so ugotavljale osebnostne, vedenjske ali družinske značilnosti učencev, ki nasilje bodisi izvajajo bodisi ga doživljajo, ne prispeva h konstruktivnemu spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem, saj ustvarja ali dodatno pogloblja stigmo in stereotipe, povezane z izvajanjem ali doživljanjem nasilja. Opozarjamo še, da večina izvedenih raziskav o značilnostih udeležencev medvrstniškega nasilja ne omogoča vzročno-posledičnih sklepov: če ne gre za vzdolžne raziskave z več merjenji, je nemogoče sklepati, ali ugotovljene značilnosti posameznih skupin udeležencev medvrstniškega nasilja povečujejo verjetnost izvajanja ali doživljanja medvrstniškega nasilja ali so morda njegova posledica.

Raziskave kažejo, da je verjetnost, da bo učenec doživel medvrstniško nasilje, večja, če:

- zaznava manj opore svojih vrstnikov (Košir idr., 2020) ali ga vrstniki zavračajo (Kochel idr., 2012);
- ima nizko samopodobo (Cook idr., 2010; Košir idr., 2018);
- poroča o več ponotranjene stiske (Reijntjes idr., 2010) in jeze (Košir idr., 2020);
- ima psihosomatske težave (Gini in Pozzoli, 2013);
- več časa preživi za zasloni (v primeru doživljanja spletnega nasilja; Kowalski idr., 2014).

Doživljanje nasilja se torej povezuje tako s težavami ponotranjenja (npr. anksioznost, depresivnost, nizka samopodoba) kot s težavami, vezanimi na socialno izključenost (npr. nesprejetost ali zavrženost med vrstniki, odsotnost ali slaba kakovost prijateljskih odnosov). Dejavniki tveganja za viktimizacijo je lahko tudi negotovo ali neasertivno vedenje. Izvajalci nasilja s tem, da za tarče nasilja izbirajo učence, ki ne zaupajo vase ali so podredljivi, fizično šibkejši ali nesprejeti med vrstniki, učinkoviteje dokazujejo svojo moč brez tveganja, da bi se morali spoprijeti bodisi z asertivnim odzivom žrtve bodisi z odzivom vrstnikov (Menesini in Salmivalli, 2017).

Verjetnost izvajanja medvrstniškega nasilja je večja pri učencih, ki:

- so učno manj uspešni (Cook idr., 2010);
- imajo negativna prepričanja o drugih (Cook idr., 2010);
- si želijo visok položaj v skupini (imajo visoke cilje priljubljenosti) (Caravita in Cillessen, 2012; Li in Wright, 2014);
- poročajo o nižji stopnji zmožnosti sočutenja z drugimi (Menesini in Salmivalli, 2017) in obenem o višjem razumevanju perspektive drugega (Caravita idr., 2009);
- poročajo o več ponotranjanja in pozunanjanja jeze (Košir idr., 2020);
- več časa preživijo za zaslone (v primeru izvajanja spletnega nasilja; Kowalski idr., 2014).

Pri tem raziskovalci (npr. Juvonen in Schacter, 2017) izpostavljajo, da je izvajanje medvrstniškega nasilja pogosto prehodni pojav, ki se pogosto dogaja, ker se učenec z močno potrebo po moči in položaju v socialnem okolju, ki dopušča doseganje tega z nasilnim vedenjem, nauči izvajati medvrstniško nasilje kot učinkovit način za vzpostavljanje in ohranjanje visoke socialne moči v skupini. **Motivi torej bolj napovedujejo izvajanje medvrstniškega nasilja kot osebnostne in druge značilnosti:** učenci, ki tako gradijo svoj položaj v skupini, to počnejo, ker imajo od tega koristi.

Nekateri učenci so v istem ali v različnih okoljih tako žrtve kot izvajalci medvrstniškega nasilja. Gre za precej majhno skupino učencev, za katere raziskave kažejo, da:

- so bolj verjetno zavrženi med vrstniki (Menesini in Salmivalli, 2017);
- poročajo o več ponotranjanja in pozunanjanja stiske (Menesini in Salmivalli, 2017; Pivec idr., 2023);
- imajo nižjo stopnjo regulacije čustev (Toblin idr., 2005);
- drugim pogostejše pripisujejo sovražne namene (Pouwels idr., 2016).

Učenci, ki nasilje izvajajo in ga doživljajo, so skupina z najvišjo stopnjo tveganja za težave na področju duševnega zdravja (Wolke idr., 2014) ter kratkoročne in dolgoročne neugodne izide na socialnem in čustvenem področju (Sigurdson idr., 2015).

Ali je medvrstniškega nasilja res čedalje več?

V zadnjem času veliko beremo in poslušamo o tem, da je čedalje več medvrstniškega nasilja. Zdi se, da smo trditev o tem, da je medvrstniškega nasilja čedalje več, sprejeli kot dejstvo. Ali to drži? Kako lahko utemeljimo, da je medvrstniškega nasilja čedalje več?

Trditev o tem, da je medvrstniškega nasilja čedalje več, se je močno razširila zaradi poročanja Policije, da je bilo leta 2022 več prijavljenih primerov kot pretekla leta. Pri tem Policija v svojem Letnem poročilu za leto 2022 porast števila prijavljenih primerov pripisuje vrnitvi učencev v šole po epidemiji covida-19 in večji ozaveščenosti strokovne javnosti o tem pojavu v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Poroča še, da so v preteklih letih veliko truda vložili v ozaveščanje zaposlenih v šolstvu ter otrok in staršev o pomenu takojšnje zaznave in prijave medvrstniškega nasilja. Porast števila prijav je treba torej (tudi po poročanju Policije) precej pripisati večji občutljivosti šol in staršev za zaznavanje medvrstniškega nasilja.

Tudi iz posameznih šol smo (v obliki povpraševanj po izobraževanjih ali prošnji za posvetovanje, kako ravnati) po vrnitvi učencev v šole po epidemiji prihajala poročanja o porastu medvrstniškega nasilja. Potem ko so se učenci skoraj eno leto šolali na daljavo in so bile njihove vrstniške interakcije večinoma le v spletni komunikaciji v okoljih brez vsakršne vključenosti odraslih, so bile po vrnitvi v šolo težave v socialnem vedenju napovedljive in pričakovane. Učenci so se iz domačega okolja, kjer za zaslonom ni bilo treba sodelovati in se usklajevati z drugimi ali pa vrstniških sporov ali nesporazumov ni bilo nujno reševati in so se morda z neustreznim komuniciranjem v spletnih okoljih le še poglobljali, vrnili v izjemno zahtevno skupno sobivanje. Jasno je, da ta prehod ni bil preprost in da je zahteval sistematično in postopno ponovno uvajanje v vključujoče vrstniško delovanje. Ob tem kot zanimivost omenjamo ugotovitev, da so učenci v šolskem letu 2020/2021, ki so ga začeli v šoli, se nato več mesecev šolali na daljavo in se nato ob koncu šolskega leta vrnili v šole, o največ nasilnega vedenja poročali v času, ko so se šolali na daljavo (v primerjavi z začetkom in koncem leta, ko so bili v šoli) (Kozina idr., 2022).

V okviru naše raziskovalne skupine smo začeli zbirati podatke o medvrstniškem nasilju na velikih vzorcih učencev v šolskem letu 2015/2016 ter še v šolskih letih 2018/2019 in 2022/2023. Podatkov resda ni korektno primerjati med seboj, saj so bili pri posameznih merjenjih za različno veliki priložnostni vzorci mladostnikov. Za povsem korektno vzporejanje podatkov iz različnih let bi bilo treba zagotoviti reprezentativne, primerljivo velike vzorce. Tudi starost vključenih učencev pri posameznih merjenjih ni bila povsem enaka. V šolskem letu 2015/2016 smo vključili učence od 6. do 9. razreda, v šolskem letu 2018/2019 učence 8. in 9. razreda ter dijake od 1. do 3. letnika, v šolskem letu 2022/2023 pa učence 8. in 9. razreda. Presečna skupina vseh treh merjenj so torej učenci 8. razreda. Pregled opisnih statistik za učence 8. razreda v treh merjenjih ne kaže večjih sprememb v povprečnih vrednostih v samoporočani viktimizaciji in samoporočanem izvajanju medvrstniškega nasilja.

Ali lahko s temi podatki ovržemo trditev, da je medvrstniškega nasilja v zadnjih letih čedalje več? Ne, ta sklep bi bil nekorekten ne le zaradi metodoloških omejitev, ki ne omogočajo neposredne primerjave podatkov, pridobljenih v različnih merjenjih, ampak tudi zaradi narave pojava medvrstniškega nasilja. V dolgoročno doživljanje in izvajanje medvrstniškega nasilja je namreč vključena manjšina učencev. Kot navedeno v prejšnjih poglavjih, je medvrstniško nasilje vezano na socialne hierarhije in neravnovesje moči v razredu, **večina učencev je torej v medvrstniško nasilje vključena v vlogi opazovalcev**. Ni realno pričakovati, da se bo morebitni porast števila primerov medvrstniškega nasilja jasno pokazal v višjih povprečnih vrednostih samoporočane viktimizacije in izvajanja medvrstniškega nasilja. Za presojanje o morebitnih spremembah v pojavnosti medvrstniškega nasilja v času bi morali pregledati raznovrstne kazalnike delovanja razredov. Takšne so nekatere na oddelek vezane mere (npr. vrstniške norme, poročanje opazovalcev, moralna nezavzetost), ki smo jih vključili v raziskavo, in o katerih v nadaljevanju poročamo v tem priročniku, nismo pa teh podatkov zbirali v preteklih raziskavah.

Na vprašanje, ali je mogoče navidezni porast števila primerov medvrstniškega nasilja pripisati večji senzibilnosti in torej večji pripravljenosti na poročanje o tem pojavu (ki se kaže tudi v večjem številu prijav Policiji) ali gre za dejanski porast števila primerov ob podatkih, ki jih imamo na voljo, ne moremo odgovoriti.

Na težavnost presojanja o problematiki medvrstniškega nasilja na podlagi parcialnih statističnih podatkov kaže tudi **paradoks zdravega okolja**. Ta pojav so opisali finski raziskovalci po izvedbi uspešnega preventivnega programa Kiva, ki je na ravni vseh vključenih učencev po poročanjih učencev vodil v zmanjšanje doživljanja in izvajanja nasilja. Vendar so učenci, ki so ostali

viktimizirani, poročali o bolj izraziti stiski, povezani z viktimizacijo. Paradoks zdravega okolja tako pomeni, da se stiska učencev, ki nasilje doživljajo, še poveča, ko se splošna stopnja doživljanja medvrstniškega nasilja v razredu ali na šoli zniža (Garandeanu in Salmivalli, 2019). Na šolah, kjer je medvrstniškega nasilja manj, je izkušnja viktimiziranosti pogosto hujša, saj je viktimizacija še bolj centralizirana, učenec, ki doživlja nasilje, pa to še bolj pripisuje sebi. Zgolj prizadevanje za zmanjševanje pogostosti doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja torej ne zadostuje, da bi lahko zmanjšali trpljenje, povezano z doživljanjem medvrstniškega nasilja. Pomembna so stalna prizadevanja za krepitev varnega in spodbudnega učnega okolja za vse učence.

Zakaj je preprečevanje medvrstniškega nasilja in odzivanje nanj naloga šole?

Medvrstniško nasilje je zelo kompleksen pojav, h kateremu prispevajo zelo raznovrstni dejavniki, od dispozicijskih dejavnikov na ravni posameznega učenca, do okoljskih dejavnikov na ravni družin, vrstniških skupin, šole in širšega družbenega okolja. Vsi ti raznovrstni dejavniki seveda sooblikujejo posameznikovo vedenje v vrstniških skupinah in vse odgovornosti za preprečevanje in znižanje stopnje medvrstniškega nasilja nikakor ne bi bilo pošteno naložiti šolam.

Spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem v šoli je zahtevna naloga, še zahtevnejša je, kadar je prisotnih veliko neugodnih dejavnikov (npr. veliko vzgojno zahtevnejših otrok v razredu, starši ne podpirajo vzgojnega delovanja šole, veliko sovražne komunikacije na družbenih omrežjih in sovražne javne komunikacije v družbi nasploh ...). Vendarle je tudi ob upoštevanju vseh teh dejavnikov šolsko okolje iz različnih razlogov še posebej primerno za uokvirjanje vedenja otrok in mladostnikov v vrstniških odnosih, za ustvarjanje vključujoče in spoštljive razredne in šolske klime ter s tem za preprečevanje medvrstniškega nasilja in odzivanje nanj. V nadaljevanju navajamo te razloge in jih na kratko utemeljujemo.

Šola ima vpliv na to, kakšne odnose bodo učenci vzpostavljali med seboj

Tveganje za medvrstniško nasilje je večje v razredih, kjer so socialne hierarhije močnejše in kjer je tekmovanje za socialni položaj večje (Garandeanu idr., 2014), oziroma v razredih z močnejše vzpostavljenimi normami, da je nasilno vedenje nagrajeno s priljubljenostjo (Lanina Wijnjen idr., 2020). Na te procese socialnega vplivanja vpliva tudi vedenje učiteljev, še zlasti njihova zmožnost, da ostajajo v podpornih odnosih z vsemi učenci.

Učiteljevo podporno vedenje v odnosu do učencev, njegovo aktivno spremljanje in pripravljenost, da se vključi v vrstniške odnose, so pomembni dejavniki tako učnega kot socialnega vedenja učencev. Socialne norme, ki se v razredu oblikujejo v zvezi z izvajanjem medvrstniškega nasilja in primernostjo ukrepanja ob medvrstniškem nasilju, so eden izmed najpomembnejših dejavnikov vedenja učencev ob medvrstniškem nasilju. Zlasti v nižjih razredih osnovne šole, delno pa v vseh obdobjih šolanja, je učiteljev vpliv na te norme precejšen, učiteljeva podpora učencem, ki ob nasilju ukrepajo in poskušajo zaščititi žrtev, pa ključna. Učitelji lahko torej s timskim, načrtnim in sistematičnim vzgojnim delovanjem ob podpori svetovalne službe pomembno prispevajo k oblikovanju vključujoče šolske in oddelčne klime, kjer socialne moči in priljubljenosti ne bo mogoče pridobivati z nasilnim vedenjem do drugih. To vključuje tako sistematično učenje spoštljivega komuniciranja, reševanja konfliktov, shajanja z različnimi čustvi ter uravnavanja vedenja kakor ozaveščanje učencev o medvrstniškem nasilju, senzibilnost pri odkrivanju tega pojava in dosledno odzivanje ob zaznavi medvrstniškega nasilja. Pogoji za takšno učiteljevo delovanje sta njegova odnosna kompetentnost in njegovo polno prevzemanje odgovornosti za odnos, ključno je, da je učitelj model spoštljivega vedenja do vseh učencev. **Le učitelj, ki zmore podpreti vse učence in jim jasno sporočiti, da je na njihovi strani, tudi ko od njih nekaj zahteva ali jih celo kaznuje, lahko takšno vzajemno spoštljivo vedenje zahteva tudi med učenci ter opazi razne oblike medvrstniškega nasilja in se odzove nanje.**

V razredih z učiteljevo nizko stopnjo čustvene opore učenci med šolskim letom verjetneje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov pri pouku (Shin in Ryan, 2017). Učiteljeva opora učencem je torej vzvod, ki preprečuje, da bi se v razredu razvile vrstniške norme, da je moteče in agresivno vedenje sprejemljivo ali celo zaželeno. Učitelj lahko z ustrezno vzpostavljenim odnosom z učenci (kar vključuje visoki stopnji opore ter strukture in zahtevnosti tudi na področju vzajemnega vrstniškega vedenja) pomembno sodoloča procese vplivanja v vrstniških odnosih in s tem prispeva k oblikovanju prosocialnih vrstniških norm.

Ustrezna šolska in razredna klima, ki vključuje tako sistematične dejavnosti za krepitev ugodne, vključujoče oddelčne in šolske skupnosti kakor **jasno in nedvoumno, tudi z zgledom vseh pedagoških delavcev podprto sporočanje, da medvrstniško nasilje ni sprejemljivo, in dosledno odzivanje na opažene in poročane oblike tega vedenja,** lahko pomembno pripomore k temu, da se zmorejo učenci medvrstniškemu nasilju bolj zoperstaviti in s tem preprečiti, da bi bilo nasilno vedenje orodje za pridobivanje socialne moči v skupini.

Šola je ključno okolje socialnega in čustvenega učenja. Učenje vključujočega sobivanja v šoli prispeva k ustvarjanju vključujočih družbenih skupnosti

Šola (in v njenem okviru razred ali odderek) še zdaleč ne pomeni le socialnega okolja za spoznavno učenje. Je tudi okolje za učenje socialnega vedenja – za učenje o sebi, o svojem položaju v statusni hierarhiji, o odnosih med učenci, o pomenu tekmovanja in sodelovanja ter o prijateljstvu. Šola je pomembno okolje, kjer se učenci učijo vzorcev vedenja, ki veljajo v družbi, na podlagi socialnih odnosov, ki jih v šoli vzpostavljajo, se implicitno učijo, kdo so, kakšni so in kakšen moraš biti, če želiš v družbi doseči sprejetost, spoštovanje in/ali ugled ali položaj. **Šola je tako eden od najbolj proaktivnih družbenih podsistemov: vzorci vzpostavljanja odnosov, ki so v dejanskem in prikritem kurikulumu podani v letih šolanja, bodo zelo verjetno vzorci, s katerimi se bodo učenci kot odrasli vključevali v odnose – tako v zasebnem kot v poklicnem življenju.** Neodzivanje na medvrstniško nasilje v šoli pomeni tiho strinjanje z njim in jasno (ter zelo nevarno) sporočilo za vse udeležence, da je nasilje sprejemljivo in potencialno uspešen način odzivanja v medosebnih odnosih ter da se nasilje v odnosih ne tiče, saj je nasilje stvar izvajalca nasilja in učenca, ki nasilje doživlja. Šola, ki svojim učencem in zaposlenim daje takšno sporočilo, s tem prispeva k dopuščanju nasilja tudi na drugih področjih življenja.

Doživljanje – tudi opazovanje in izvajanje – dolgotrajnega medvrstniškega nasilja v razredu ima lahko za učence škodljive posledice

Doživljanje dolgotrajnega medvrstniškega nasilja v šoli je dejavnik tveganja za psihosocialne in druge prilagoditvene težave pozneje v življenju (za pregled glej Menesini in Salmivalli, 2017; Wolke in Lereya, 2015). Najpogostejše se posledice medvrstniškega nasilja kažejo kot težave ponotranjanja, torej načini usmerjanja stiske vase, navznoter (nizka samopodoba, anksioznost, depresivnost). Odnos med vrstniško viktimizacijo in težavami ponotranjanja je kompleksen in delno vzajemen: učenci, ki kažejo več vedenja ponotranjanja (plahost, neasertivnost, socialni umik), verjetneje postanejo žrtve medvrstniškega nasilja, obenem pa doživljanje medvrstniškega nasilja težave ponotranjanja še okrepi. Izvedenih je bilo nekaj raziskav, ki so metodološko dovolj kompleksno zasnovane in omogočajo sklepe, da ima lahko doživljanje dolgotrajnega medvrstniškega nasilja posledice za duševno zdravje in socialno vključenost tudi pozneje v življenju. Posamezniki z izkušnjo doživljanja

dolgotrajnega medvrstniškega nasilja v šolskih letih so kot odrasli verjetneje anksiozni, depresivni in imajo več težav pri vzpostavljanju odnosov (za pregled glej Guzman-Holst in Bowes, 2021). Najverjetneje so v ozadju tega odnosa izkrivljena prepričanja o sebi, ki jih razvije posameznik, ki dlje časa doživlja medvrstniško nasilje (npr. *Očitno je z mano nekaj narobe, če se mi to dogaja. Čudna sem. Sama sem kriva. Ne zaslužim si prijateljev.*).

Tudi učenci, ki izvajajo nasilje, pozneje v življenju verjetneje vstopajo v manj kakovostne odnose in imajo večje tveganje za duševne stiske in težave na področju duševnega zdravja. Raziskave kažejo najmanj ugodne dolgoročne izide za učence, ki jih umeščamo v skupino nasilnežev žrtev. To so učenci, ki medvrstniško nasilje izvajajo in doživljajo. **Najpogostejše so to učenci, ki želijo z izvajanjem nasilja krepiti svoj položaj v razredu, a tega ne počnejo dovolj spretno in tudi sami postanejo žrtve, ali učenci z vzorcem pristranega, izkrivljenega zaznavanja socialnih situacij kot ogrožajočih, zaradi česar se nanje odzivajo z nasiljem.** Raziskave kažejo, da so to učenci s povečanim tveganjem za socialno neprilagojenost in delinkventnost v odraslosti.

Raziskave kažejo tudi povečano tveganje za samomorilne misli pri mladostnikih z izkušnjo viktimizacije ter za samopoškodovno vedenje pri vseh neposrednih udeležencih medvrstniškega nasilja (žrtvah, nasilnežih, nasilnežih žrtvah) (za pregled glej Gunn in Goldstein, 2021).

Medvrstniško nasilje nima posledic le za učence, ki nasilje kronično doživljajo ali ga izvajajo. Razredna klima, pri čemer se je izvajanje nasilja vzpostavilo kot stalen način delovanja skupine, ki tistim z več socialne moči omogoča krepitev položaja in socialno potrjevanje, je izrazito neugoden razvojni kontekst za vse učence. Kot pojasnjujemo že zgoraj, je namreč šolsko ali razredno okolje ključen kontekst socialnega in čustvenega učenja, ima potencial, da pomembno sooblikuje prepričanja in načine vzpostavljanja odnosov pri otrocih in mladostnikih. Pri tem velja izpostaviti specifiko slovenskega okolja: učenci praviloma v enakem razrednem okolju preživijo celotno obdobje osnovne šole, kar pomeni devet let šolanja. Morebitno neugodno socialno dogajanje v razredni vrstniški skupini je tako lahko stabilno neugoden razvojni kontekst, ki vodi v to, da se problematična prepričanja in vzorci vedenja okrepijo ali se postopno razvijejo v razmeroma stabilne načine delovanja ali celo osebnostne poteze.

Takšna prepričanja so lahko na primer:

Nasilje je sprejemljiv način, da dosežeš, kar želiš.

Če si nasilen, ti nihče nič ne more.

Nasilje se pač dogaja, tu se ne da nič spremeniti.

Ko se dogaja nasilje, smo nemočni.

Ko se dogaja nasilje, se je ključno vesti tako, da si na strani zmagovalcev.

Na takšno naučeno nemoč ob medvrstniškem nasilju kaže tudi zapis udeleženke naše raziskave, devetošolke iz ene slovenskih osnovnih šol, ki je po sodelovanju pod vprašalnik čisto na drobno in na rahlo s svinčnikom zapisala:

Vem, da vam to ne bo pomenilo nič, ampak zakaj? Ugotovili boste, da nasilje obstaja. Vsakemu učencu/učenki ne boste pomagali. Ne boste mogli. Res ne mislim tega kot žalitev ali nespoštovanje, samo res ne razumem.

Precej klavrn zaključek obveznega šolanja, katerega cilj naj bi bil med drugim tudi »vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin« (2. člen Zakona o osnovni šoli), kajne?

K vzgojnemu delovanju in krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja pedagoške delavce v vzgojno-izobraževalnih ustanovah zavezujejo tudi cilji osnovne šole in šolska zakonodaja

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova, v krovnih tako konceptualnih (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011) kot pravnih podlagah (npr. Zakon o osnovni šoli, 2006; Zakon o gimnazijah, 2007; Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006) so jasno opredeljeni ne le spoznavni, ampak tudi vzgojni cilji tako osnovnošolskega kakor srednješolskega (gimnazijskega ter poklicnega in strokovnega) izobraževanja. Tako so na primer v Zakonu o osnovni šoli (2006), Zakonu o gimnazijah (2007) in Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) med ključnimi nalogami osnovnošolskega oziroma srednješolskega izobraževanja opredeljeni tudi spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti; omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe; vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin; spodbujanje zavesti o integriteti posameznika, vzgoja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, razvijanje pripravljenosti za vzpostavljane svobodne, demokratične in socialno pravične države in številni drugi cilji, ki predpostavljajo sistematično socialno in čustveno učenje.

Učitelji včasih poročajo, da jih vzgojno zahtevni učenci silijo v to, da se ukvarjajo z njihovim vedenjem in ne morejo opravljati svojega dela: torej poučevati vsebin svojega predmeta. Takšna poročanja lahko izražajo tudi nefunkcionalne predstave o tem, kaj naj bi v šolah učili ali kaj so naloge šole. Tudi vodenje razreda na način, ki minimalizira verjetnost neustreznega socialnega vedenja učencev in ki prispeva k vključujoči razredni klimi, je učiteljeva naloga. Pri tem je mnogo bolj učinkovito vzgojno delovanje zastaviti kot pomemben procesni vidik, ki podpira želene oblike vedenja, kot reaktivno delovanje, ko postanejo vzgojni izzivi tako veliki, da jih ne moremo več prezreti in se z njimi preprosto moramo ukvarjati.

Pravica do varnega in spodbudnega učnega okolja je opredeljena tudi v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996), v katerem je zapisano:

2.a člen

(varno in spodbudno učno okolje)

V vrtcih, šolah in drugih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami se v skladu s cilji iz prejšnjega člena zagotovi varno in spodbudno učno okolje, kjer je prepovedano telesno kaznovanje otrok in vsakršna druga oblika nasilja nad in med otroki in neenakopravna obravnava, ki bi temeljila na spolu, spolni usmerjenosti, socialnem in kulturnem poreklu, veroizpovedi, rasni, etnični in narodni pripadnosti ter posebnosti v telesnem in duševnem razvoju.

Tudi vzgojni načrt šole, kot ga predpisuje 60.d člen Zakona o osnovni šoli (ZOŠ, 1996), zagotavlja manevrski prostor za usklajeno načrtovanje preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje na ravni šole.

Kaj na področju preprečevanja medvrstniškega nasilja in spoprijemanja z njim deluje in kaj ne?

V preteklem desetletju je bilo po svetu razvitih in preizkušenih veliko programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja in spoprijemanje z njim. Ti programi so se pretežno izkazali kot učinkoviti, vendar so bili njihovi učinki omejeni: učenci so v povprečju poročali o 15- do 16-odstotnem upadu doživljanja nasilja in o 19- do 20-odstotnem izvajanju nasilja (Gaffney idr., 2019). V mladostništvu, ko medvrstniško nasilje praviloma doseže vrh in ga običajno tudi na šolah zaznajo kot tako problematičnega, da iščejo rešitve, je iz različnih razlogov učinkovitost takih programov zelo verjetno še manjša. To pravzaprav ni presenetljivo, sporočeni učinki so glede na kompleksnost pojava in glede na to, da se delovanje socialnih sistemov (kar šola, razred in vrstniška skupina vsekakor so) običajno spreminja zelo počasi, pravzaprav dobra novica.

Avtorji tega priročnika trdno verjamemo, da pomeni preprečevanje medvrstniškega nasilja stalno, procesno zasnovano, načrtovano in sistematično delo na področju čustvenega opismenjevanja učencev, učenja spoštljivega komuniciranja in reševanja konfliktov ter učenja vključujočega sobivanja tako pri vsakodnevnem delu v razredu kot z v prav te socialne in čustvene izide usmerjenim vzgojnim delovanjem z raznimi kratkimi dejavnostmi ali delavnicami. Pri tem je ključno, da učitelji te dejavnosti podprejo tako z ustreznim vstopanjem v podporne odnose z vsemi učenci kakor z lastnim vzgledom vključujočega delovanja.

Zanašati se na enkratno izvedbo nekajtedenskega preventivnega programa, ki ga po možnosti izvede zunanji izvajalec, ne da bi si ob tem prizadevali krepiti tudi vključujočo šolsko in razredno klimo, je precej naivno. To nas pravzaprav učijo tudi spoznanja, ki so jih avtorji pridobili na podlagi izkušenj z že vzpostavljenimi preventivnimi programi na področju medvrstniškega nasilja.

O učinkovitosti šolskih programov smo se pogovarjali tudi z učenci v fokusnih skupinah (glej poglavje Kvalitativna raziskava). Učenci so poročali, da šolski programi (npr. dnevi o nasilju) pogosto ne dosegajo namena, saj se učenci po delavnicah kmalu znova obnašajo enako kot prej, nekateri učenci tega ne jemljejo resno. Podobno menijo, da trenutne metode (npr. dolga predavanja, predstavitev v PowerPointu) niso učinkovite pri prenašanju informacij o nasilju.

»Premalo je tega pa učenci ne jemljejo dovolj resno, da bi kaj naredili.«

»Niti ni učinkovito, zato ker, okej tam si pet ur, pet šolskih ur si v šoli, poslušáš, potem pa greš domov in pozabiš vse skupaj.«

»Ker smo v našem razredu že imeli delavnice, ene so bile malo bolj koristne, ene pa malo manj. Pri enih so se pa učenci delali norca in ni bilo nekaj koristi.«

»Ko imamo na primer kakšne razredne ure, ko se pogovarjamo o nasilju in naštevamo vrste nasilja, so eni zelo narejeni, se smejejo pa se potem norčujejo in pač ne vzamejo tega zares.«

»Fajn je, da smo seznanjeni s tem, da ne gremo samo mimo tega, kot da to sploh ne obstaja. Fajn je, da se srečamo s problemi, ki jih imamo, da ne gremo mimo njih. Fajn je, da vemo, kako odreagirati v tej situaciji, če smo mi žrtev, ali pa, če zasledimo kje kakšno žrtev.«

»Te delavnice bi lahko naredili tudi v nižjih razredih, preden se to začne bolj resno dogajati, ne pa takrat, ko se je to že zgodilo v razredu.«

»Mogoče bi moral biti pogovor res po manjših skupinah.«

»Ogled kratkih filmov, po katerih bi potekal kviz ali tekmovanje.«

»Izbirni predmet, ki bi ga izvajale svetovalne delavke, da bi bila predavanja, ki jih izvedejo v sklopu razrednih ur, zanimiva za učence, da bi vse skupaj potekalo na zabaven način, pri čemer bi se lahko sproščeno pogovarjali, da bi imeli s svetovalnimi delavkami stalno stik (na primer vsaka dva tedna).«

»Pogovarjali smo se o teh stvareh, kako bi reševali probleme. Ko smo prišli na uro, smo se pomenili, kaj se je dobrega zgodilo, kaj se je slabega zgodilo. Potem smo se igrali veliko igríc. Tudi učiteljice so rekle, kar mi hočemo delati in tako.«

»Te igre so v bistvu po mojem najboljše, da se povežemo.«

»Da bi imeli tako enkrat na leto, da bi prespali v šoli [učenci od 5. razreda naprej], da bi imeli razredne igre, druženje, ker se s tem povežemo, saj bolj ko si povezan, manj bo tega nasilja in lahko s tem tudi preprečimo. Več teh druženj.«

»Zdi se mi, da bolj ko naredimo sproščen prostor v šoli, manj je tega nasilja.«

Katere programe predlagajo učenci?

»Da bi si en ves dan vzeli za to, da bi se poglobili v te zadeve, pa da bi imeli kakšne igre, da bi kakšno pantomimo pokazali, ali pa kakšne igre, da bi potem dobesedno videli na primerih ali na drugem.«

Bolj kot o specifičnem časovno omejenem programu za preprečevanje medvrstniškega nasilja je torej smiselno govoriti o vsešolskem pristopu, ki s sistematičnim, procesno zastavljenim in evalviranim vzgojnim delovanjem šole podpira socialno in čustveno učenje učencev in strokovnih delavcev na način, da si prizadeva krepiti vključujočo šolsko in razredno klimo s čustvenim opismenjevanjem ter urjenjem spoštljivega komuniciranja in reševanja konfliktov. Snovanju takšnega

vsešolskega pristopa so namenjene smernice, ki jih izpeljujemo v drugem delu tega priročnika. Smernice temeljijo na naših raziskovalnih ugotovitvah in na ugotovitvah drugih raziskav, pri njihovem snovanju pa črpamo tudi iz ugotovitev, ki so preverjale učinkovitost več sodobnih programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja in spoprijemanje z njim (npr. Gaffney idr., 2021; Menesini idr., 2021; Salmivalli idr., 2021). Te na kratko povzemamo v nadaljevanju.

Preglednica 2: Učinkovitost programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja in spoprijemanje z njim

Kaj deluje?	Katerih vidikov ti programi še ne obravnavajo dovolj?
Celostnost programa ali vključevanje več ravni delovanja: – vključitev vseh zaposlenih in učencev na šoli, vzpostavitev jasnih postopkov za preprečevanje medvrstniškega nasilja na šoli, – jasna razredna pravila, ki spodbujajo prevzemanje odgovornosti za lastno vedenje, in učiteljevo učinkovito vodenje razreda, – jasne pisne informacije o vsešolskem pristopu in o pravilih za starše, – vključevanje in ozaveščanje vrstnikov (npr. razprave v razredu ali igre vlog), – delo z učenci, ki doživljajo nasilje. Programi, ki so zastavljeni bolj celostno, imajo večje učinke. Pri tem ni pomembno število vključenih strategij delovanja, temveč njihova premišljenost in celostnost pri usmerjanju na vse ključne ravni (posamezni učenci, vrstniki, učitelji, celotna šola). Obravnavanje različnih oblik in kontekstov nasilja, tako nasilja, ki se dogaja v dejanskih vrstniških stikih v šoli ali zunaj nje, kot spletnega nasilja.	Nekateri programi ne obravnavajo dovolj senzibilno vse kompleksnosti vrstniških dinamik (npr. dvoreznost spodbujanja branjenja žrtve, saj ima lahko to za učence negativne posledice, saj poveča verjetnost za njihovo socialno izključenost). Učinki programov niso enaki za vse: nekateri učenci ostanejo viktimizirani, njihova izkušnja viktimizacije z izboljšanjem splošnega stanja postane še hujša (t. i. paradoks zdravega okolja), poleg tega so učinki manj verjetni pri najbolj priljubljenih izvajalcih nasilja. Zdajšnji programi ne upoštevajo dovolj učinka vrstniških norm: oddelčna/šolska okolja se razlikujejo v tem, koliko je medvrstniško nasilje normativno ali nagrajevano med vrstniki, kar pomembno določa učinke programa. Pripravljeni programi za obravnavanje problematike medvrstniškega nasilja ne morejo biti univerzalno učinkoviti, saj ne upoštevajo specifik posameznih šolskih okolij. Najbolj učinkovito je, kadar zmoremo dejavnosti in programe prilagajati posebnostim in potrebam specifičnega šolskega okolja.

Vpliv, ki ga lahko imajo učitelji na vrstniške odnose, odlično ponazarja spodnji zapis študentke psihologije. Zapis je del ene od obveznosti pri predmetu Pedagoška psihologija 1 na študijskem programu Psihologija. V njem študentka znanje, ki ga je o vrstniških odnosih in

medvrstniškem nasilju pridobila pri predmetu, povezuje s svojimi šolskimi izkušnjami.

Ko sem bila v sedmem razredu, smo v razredu dobili novega sošolca. Fant (imenujmo ga Luka) je bil pravzaprav eno leto starejši od vseh nas, vendar smo ga poznali vsi. Veljal je namreč za največjega nasilneža na šoli. Bil je zelo problematičen, nesramen, odgovarjal je učiteljem, pogosto je izvajal besedno nasilje nad drugimi učenci in v neredkih primerih je obračunal celo fizično. Moja sestra mu je na primer nekoč zabrusila, naj se ne vriva pred njo v vrsti za avtobus, kar je vodilo do tega, da jo je začel brcati in ji zlomil očala.

Moje mnenje o Luki, ki je pravkar postal del našega zelo povezanega in netežavnega razreda, je bilo torej izjemno negativno. Pričakovala sem, da bo pogosto motil pouk, da bo razdril pozitivne odnose v našem razredu, izvajal nasilje nad nami in na splošno delal zdrabo. Na vsak način sem se ga izogibala in niti malo nisem želela navezati stikov z njim. Potem pa se je zgodil največji preobrat. Ob koncu devetega razreda sem ga štela med sošolce, s katerimi sem se največ in najraje družila. Snov, ki smo jo predelovali pri Pedagoški psihologiji 1, mi je pomagala osmisliti dejavnike, ki so prispevali, da je največji nasilnež v šoli postal moj prijatelj.

Prvo je, da je imela naša šola zelo kakovosten pristop do obravnavanja medvrstniškega nasilja. Tematika je bila velikokrat obravnavana na raznoraznih delavnicah, v oddelčnih skupnostih in predavanjih v času celotne osnovne šole. Učitelji so bili na naše odnose v razredu (in medrazredne odnose) pozorni in zdi se mi, da so bili vsi konflikti ustrezno rešeni. Ko je Luka moji sestri zlomil očala, je, čeprav se je ta incident zgodil zunaj šolskega pouka, ukrepala tudi svetovalna služba. Že to, da si je moja sestra upala povedati svetovalni delavki, kaj se je zgodilo, se mi zdi dober kazalnik kakovostnih odnosov s strokovnimi delavci šole. Naprej so učitelji in svetovalna služba ukrepali zelo hitro in kakovostno. Oba otroka sta bila individualno povabljeni na pogovor (žal ne vem, kako je potekal), tudi starši so imeli sestanek. Luka in moja sestra nikoli več nista imela nobenih drugih trenj.

Drugič, naša razredničarka je z nami imela zelo dober odnos, vzpostavila pa ga je tudi z Luko. Res se je trudila, da bi v razredu vzpostavila dobro in povezano klimo, in to ji je dobro uspevalo. V oddelčnih skupnostih smo se veliko pogovarjali, med glavnim odmorom nas je občasno povabila na čajanko, bila je tudi zelo spodbudna. Eden izmed mojih sošolcev ni bil zares uspešen v šoli, še posebej ne v matematiki, vendar ga je opogumila, da se je prijavil na šolsko tekmovanje recitiranja decimalk števila pi in dejansko je potem tudi zmagal. Zdi se mi, da je z Luko zgradila še posebej sprejemajoč odnos. Do njega se je vedla razumevajoče,

hkrati pa je jasno pokazala neodobravanje, ko se je zgodil kak nov incident.

Tudi dinamika našega razreda je prispevala k temu, da se je Luka vedno bolj umiril in nehal biti nasilen. Naš razred je bil vedenjsko neproblematičen. Nekako smo se delili na učence, ki jim je bilo za šolo bolj mar, in na učence, ki jim v šoli ni šlo povsem gladko. S temi razlikami smo dobro shajali in nikoli niso bile razlog za razna trenja med nami. Rekla bi, da je bila v razredu najbolj priljubljena peščica učencev, ki so bili zelo uspešni akademsko ali v kakšnem športu, bili pa so zelo prijetni in pripravljeni pomagati drugim učencem. Med zvezde se torej niso prebil, če si bil nesramen do drugih sošolcev, če si jih obrekoval ali nad njimi izvajal druge oblike nasilja. V razredu zato ni bilo nikogar, ki bi Lukovo moteče vedenje spodbujal. Zdi se mi, da je bila točka preobrata, ko se je ob koncu sedmega razreda z Luko spoprijateljil sošolec, ki je bil na nepisani lestvici razredne priljubljenosti

najvišje. Takrat se je tudi Luka malo bolj skuliral, postal bolj družaben in se integriral v razred.

Nekako mi ni bilo nikoli zares jasno, kako se je zgodilo, da sva z Luko postala prijatelja, je pa celotna ta izkušnja name naredila res velik vtis. Med predavanji o odnosih v šoli sem imela ta primer ves čas v glavi. Šele zdaj mi je postalo jasno, kako uspešno se je celotna zadeva odvila.

Z Luko sem še danes v stiku in kadar koli naveževa pogovor na to temo, izpostavi odnos, ki ga je imel z razredničarko. Na začetku je bil do nje hladen, sčasoma pa je videl, da ji je res mar zanj. Prvič je imel občutek, da ga res nekdo poskuša razumeti, ni ga obsojala, vseeno pa je postavila jasne meje, kaj se sme in kaj ne. Razredničarka je bila hkrati brezpogojno sprejemajoča, empatična in pristna. Zdi se mi, da so te tri odlike res najpomembnejše za kakovostne odnose ne nujno samo v šoli, temveč tudi v vsakdanjem življenju.



KAJ SMO PROUČEVALI V NAŠI RAZISKAVI IN ZAKAJ?

V okviru raziskovalnega projekta **Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?** smo izvedli kvantitativno in kvalitativno raziskavo, ki ju je odobrila Komisija za etičnost raziskovanja na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

Kvantitativna raziskava

Kaj nas je zanimalo?

Ključni namen raziskovalnega projekta je bil preveriti vzajemen odnos med kazalniki socialne dinamike v razredu in vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje med šolskim letom. Pri tem smo se osredotočili na preverjanje značilnosti na dveh ravneh – na ravni učencev in na ravni razreda.

Na ravni učencev smo proučevali vlogo učencev v medvrstniškem nasilju, njihovo izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja tako v oddelku kot na spletu ter udeležnost v različnih vlogah opazovalcev. Podatke smo pridobili z merami samoporočanja in vrstniških nominacij (podrobneje opisani v nadaljevanju v razdelku *Katere mere smo vključili?*).

Zanimal nas je tudi psihosocialni položaj učenca v razredu, pri čemer smo z merami samo poročanja

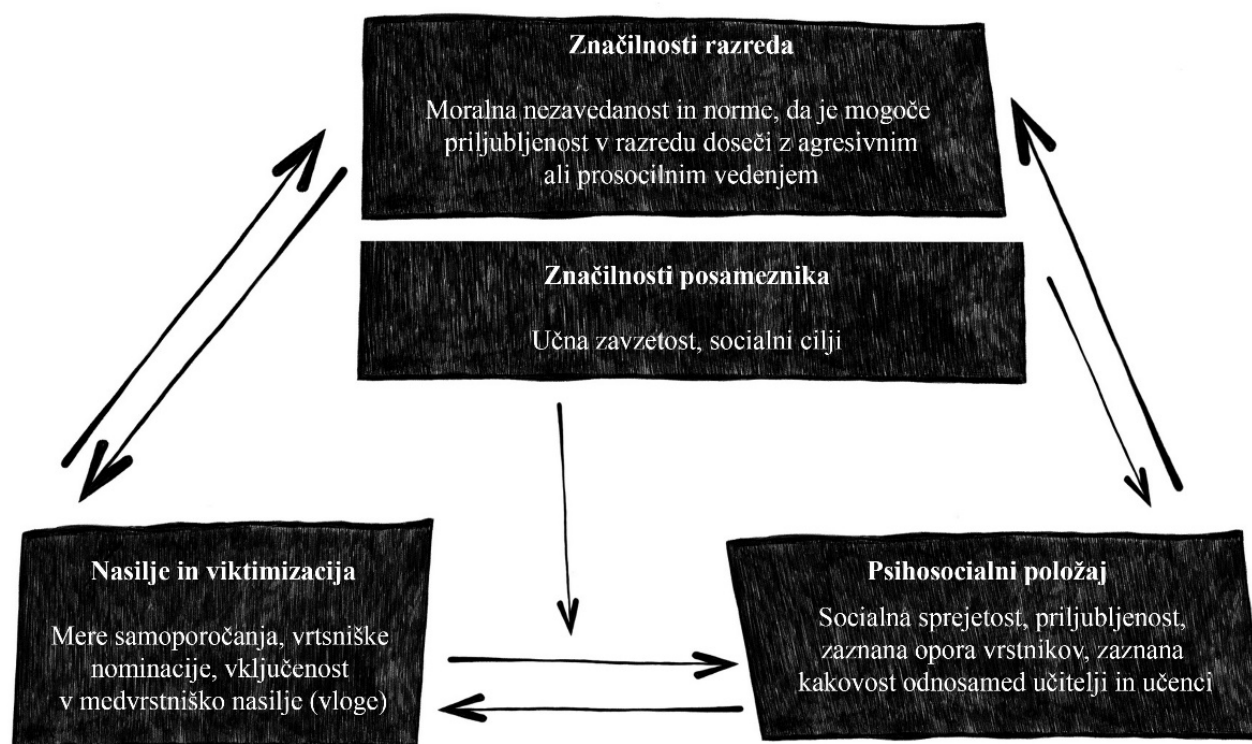
pridobili podatke o zaznani opori vrstnikov in zaznani kakovosti odnosa med učitelji in učenci, z mero vrstniških nominacij pa smo preverjali sociometrični položaj učencev v oddelku, priljubljenost in prosocialno vedenje. Proučili smo tudi učno zavzetost in socialne cilje učencev.

Na ravni razreda so nas zanimali moralna nezavzetost razreda in razredne norme, da je mogoče priljubljenost v razredu doseči z agresivnim ali prosocialnim vedenjem.

Kot je prikazano na sliki 1, smo se v kvantitativni raziskavi osredotočili na proučevanje:

- odnosa med udeležnostjo učencev v medvrstniškem nasilju in značilnostmi razreda,
- vloge značilnosti razreda v odnosu med udeležnostjo učenca v medvrstniškem nasilju in njegovim psihosocialnim položajem v razredu,
- odnosa med učenčevim psihosocialnim položajem, udeležnostjo v medvrstniškem nasilju ter njegovo učno zavzetostjo in socialnimi cilji,
- sprememb v udeležnosti v medvrstniškem nasilju v šolskem letu.

Zbrani podatki so bili izhodišče za pripravo priročnika in smernic za odzivanje na medvrstniško nasilje in preprečevanje tega nasilja.



Slika 1: Proučevani pojavi v kvantitativni raziskavi

Kako je potekalo zbiranje podatkov?

Podatke smo zbirali v celotnem šolskem letu 2022/2023, saj je šlo za vzdolžno raziskavo s tremi merjenji, pri čemer so učenci vprašalnik, ki je natančneje opredeljen v nadaljevanju, izpolnjevali na začetku (oktobra, novembra in decembra 2022), v sredini (februarja in marca 2023) in na koncu (maja in junija 2023) šolskega leta. Pri izvedbi raziskave so nam pomagali svetovalni delavci in delavke iz 118 osnovnih šol iz celotne Slovenije, ki so se na podlagi javnega vabila prijavili k sodelovanju.

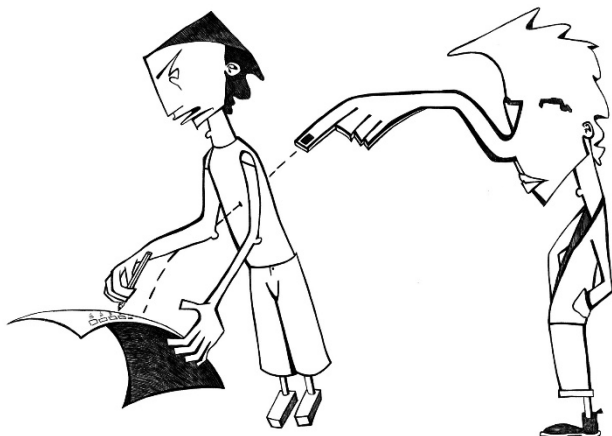
Učenci so vprašalnik izpolnjevali v slovenskem jeziku, pripravili pa smo tudi različice vprašalnikov v angleškem, albanskem, hrvaškem, bosanskem, srbskem in ukrajinskem jeziku. Za prevode smo se odločili na podlagi najštevilčnejše zastopanosti posameznih jezikov v oddelkih sodelujočih osnovnih šol.

Odgovore učencev smo pridobili s samoporočanjem in z vrstniškimi nominacijami. Zaradi zadnjenavedenih smo vsem učencem dodelili šifre in jim ob reševanju vprašalnika zagotovili šifrant s šiframi vseh sošolcev, tako da so na vprašanjih, ki so zahtevala vrstniška imenovanja, namesto imen sošolk in sošolcev navajali šifre.

V raziskavi so sodelovali učenci oddelkov 8. in 9. razreda, v katerih so koordinatorji na šolah zbrali vsaj 90 % informiranih soglasij staršev za otrokovo sodelovanje v raziskavi. Pri nadaljnjih analizah smo upoštevali odgovore tistih učenek in učencev, ki so odgovorili na vsaj 80 % postavk na posameznem vprašalniku.

Kdo so udeleženci raziskave?

V raziskavi je v prvem in drugem merjenju sodelovalo 118, v tretjem merjenju pa 117 osnovnih šol. V prvem merjenju je vprašalnik izpolnilo 6.395 osnovnošolcev, starih med 12 in 16 let, njihova povprečna starost pa je bila 13,43 leta, od teh jih je 3.174 obiskovalo 8. razred, 3.221 pa 9. razred, od teh je bilo 3.196 fantov, 3.198 deklet, eden pa spola ni opredelil.



V drugem merjenju je sodelovalo 6.252 osnovnošolcev, 3.114 osmošolcev in 3.138 devetošolcev, od teh je bilo 3.099 fantov, 3.152 deklet, eden pa spola ni opredelil.

V tretjem merjenju je sodelovalo 6.094 osnovnošolcev, 3.034 osmošolcev in 3.060 devetošolcev, od teh je bilo 3.057 fantov, 3.036 deklet, eden izmed sodelujočih pa svojega spola ni opredelil.

Katere mere smo vključili?

NASILNO VEDENJE IN VIKTIMIZACIJA

Zanimalo nas je, kako pogosto učenci v oddelku izvajajo in/ali doživljajo medvrstniško nasilje. Učenci so izpolnili Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (APRI-BT: Adolescent peer relationships index-bully target; Parada, 2000; slovenska priredba Košir idr., 2019), ki vsebuje 18 postavk, vezanih na izvajanje nasilnega vedenja, in 18 postavk, vezanih na viktimizacijo – doživljanje nasilnega vedenja.

Nasilno vedenje zajema besedno nasilje (primer: *sem imel nesramne pripombe o sošolcu/sošolki*), fizično nasilje (primer: *sem potiskal sošolca/sošolko*) in odnosno nasilje (primer: *sem sošolca/sošolko namerno izključil iz aktivnosti, ki jih počnemo z ostalimi sošolci*). Tudi doživljanje nasilja vključuje besedno viktimizacijo (primer: *se je sošolec/sošolka norčeval/-a iz mene*), fizično viktimizacijo (primer: *me je sošolec/sošolka potiskal/-a*) in odnosno viktimizacijo (primer: *me je sošolec/sošolka ignoriral/-a, ko je bil/-a s svojimi prijatelji*).

Proučevali smo tudi, v kolikšni meri učenci izvajajo in doživljajo spletno medvrstniško nasilje. Pripravili smo krajšo različico vprašalnika, pri čemer smo izhajali iz vprašalnika Revised Adolescent Peer Relations Instrument (Griezel idr., 2012). Vprašalnik vsebuje šest postavk o nasilnem vedenju (primer: *sem sošolcu/sošolki poslal sporočilo, za katero sem vedel, da ga/jo bo prizadelo*) in šest postavk o viktimizaciji (primer: *je sošolec/sošolka ustvaril/-a nesramen profil o meni*).

Učenci so odgovarjali na šeststopenjski lestvici, in sicer 1 – nikoli, 2 – manj kot enkrat na mesec, 3 – enkrat ali dvakrat na mesec, 4 – enkrat na teden, 5 – nekajkrat na teden, 6 – vsak dan, pri čemer se je pogostost nanašala na izvajanje ali doživljanje medvrstniškega nasilja v zadnjih dveh mesecih.

Nasilno vedenje in viktimizacijo v šoli in na spletu smo merili tudi z vrstniškimi nominacijami, pri čemer so učenci pri opisu nasilnega vedenja (*kdo izmed tvojih sošolk in sošolcev je tisti, ki se pogosto spravlja na druge?*) in viktimizacije (*kdo izmed tvojih sošolk in sošolcev je tisti, na*

katerega se drugi pogosto spravljajo?) navedli šifre tistih sošolcev, za katere so menili, da ustrezajo opisu.

VLOGE OPAZOVALCEV

Ko se dogaja medvrstniško nasilje, se lahko učenci kot opazovalci vedejo na različne načine in s tem vplivajo na nadaljnji potek – z vedenjem lahko medvrstniško nasilje spodbujajo ali preprečujejo. V raziskavi smo vloge, ki jih učenci zavzemajo, preverjali z vprašalnikom vloge opazovalcev (Adolescent Peer Relations Instrument: Participant Roles; Parada, 2006), ki vsebuje 24 postavk, pri čemer je po šest postavk vezanih na posamezno vlogo učenca v medvrstniškem nasilju, glede na posamezna vedenja:

1. aktivno spodbujanje nasilja, pri čemer učenec nasilje podpre na način, da se pridruži učencem, ki nasilje izvajajo (primer postavke: *če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi se mu pridružil*);
2. zagovarjanje žrtve, pri čemer poskuša učenec nasilje preprečiti ali ustaviti, na primer se postavi za viktimizirane učence ali o dogajanju poroča učiteljem ali drugim odraslim na šoli (primer postavke: *če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi s prijatelji skušal zaustaviti nasilje*);
3. pasivno spodbujanje nasilja, pri čemer se učenec situacije medvrstniškega nasilja aktivno ne udeleži, a ga podpira na način, da dogajanje opazuje, včasih tudi odobrava (primer postavke: *če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi opazoval in se smejal, ne bi se pridružil*);
4. ignoriranje medvrstniškega nasilja, pri čemer učenci ne želijo biti vpleteni, medvrstniško nasilje ignorirajo, se iz situacije umaknejo (primer postavke: *če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi odšel stran*).

Učenci so na šeststopenjski lestvici od 1 – sploh ne drži do 6 – popolnoma drži odgovarjali, kako močno je navedeno vedenje značilno zanje v situaciji, kadar sošolci izvajajo nasilje nad drugimi sošolci.

Vloge učencev pri medvrstniškem nasilju smo merili še z vrstniškimi nominacijami. Učenci so pri navedbah vedenj (*kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se takemu vedenju pridruži, na primer se tudi začne spravlja na sošolce?, kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se postavi za sošolce, na katere se drugi spravljajo?, kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se s takim vedenjem strinja, ne da bi se mu pridružil?* in *kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki ne naredi nič, ko se drugi spravljajo na sošolce?*) navedli šifre tistih sošolcev, ki so ustrezali opisu.

MORALNA NEZAVZETOST

Moralna nezavzetost je proces, v katerem posamezniki na različne načine upravičujejo svoja moralna sporna

vedenja, kar jim omogoča, da ob teh vedenjih ne doživljajo občutkov krivde ali obžalovanja. Na primer učenci, ki izvajajo več medvrstniškega nasilja, vedo, da gre za moralno nezaželeno vedenje, vendar pa si z moralno nezavzetostjo preprečijo neprijetna čustva, povezana s samovrednotenjem.

Thornberg idr. (2019) navajajo naslednje primere moralne nezavzetosti:

- moralno upravičevanje, pri katerem posamezniki škodljivo vedenje upravičijo s pomembnim ciljem,
- razpršena odgovornost, pri kateri posamezniki zmanjšajo pomen svoje odgovornosti, ker so vpleteni tudi drugi,
- prelaganje krivde na žrtev, pri čemer posamezniki škodljiva vedenja in njihove posledice zanikajo ali preoblikujejo na način, da verjamejo, da si žrtev zasluži negativna dejanja ali posledice teh.

Moralna nezavzetost se lahko razvije v potezi podoben vedenjski vzorec, vendarle pa je ni ustrezno pojmovati kot stabilno osebnostno potezo (Thornberg idr., 2021). V raziskavah so ugotovili, da se moralna nezavzetost na ravni razreda povezuje z več agresivnega vedenja, izvajanja medvrstniškega nasilja, viktimizacije, odobravanja nasilja in pasivnega vedenja opazovalcev.

Učenci so na lestvici moralne nezavzetosti (Moral Disengagement in Peer Victimization Scale; Thornberg idr., 2019) odgovarjali na 18 postavk, pri čemer so na sedemstopenjski odgovorni lestvici od 1 – ne strinjam se do 7 – strinjam se označili, v kolikšni meri se strinjajo s posamezno postavko (primer: *Če nas je veliko takih, ki izključimo sošolca/sošolko, si je za to sam/-a kriv/-a*).

ZAZNANA OPORA VRSTNIKOV IN ZAZNANA KAKOVOST ODNOSA MED UČENCI IN UČITELJI

V raziskavi smo samozaznano oporo vrstnikov merili z lestvico zaznane opore vrstnikov (Classroom Life Instrument; Johnson idr., 1983), ki zajema pet postavk, pri čemer so učenci na petstopenjski lestvici od 1 – nikoli do 5 – vedno odgovorili, kako pogosto se počutijo tako, kot je zapisano (primer: *Mojim sošolcem je pomembno, kako se počutim*).

Pri kakovosti odnosa med učenci in učitelji sta nas zanimala pozitivni in negativni vidik. Učenci so pri pozitivnem vidiku na štiristopenjski lestvici od 1 – nihče ali skoraj nihče od učiteljev, 2 – nekateri učitelji, 3 – večina učiteljev, 4 – vsi ali skoraj vsi učitelji odgovarjali, za koliko učiteljev veljajo navedene trditve (primer: *Učitelji me jemljejo resno*). Pri negativnem vidiku so učenci na štiristopenjski lestvici od 1 – nikoli ali skoraj nikoli, 2 – enkrat na mesec, 3 – enkrat na teden, 4 – vsak dan ali skoraj vsak dan odgovarjali, kako pogosto se je dogajalo

navedeno (primer: *Učitelji so me ocenili strožje kot druge sošolce.*). Pozitivni vidik vsebuje osem, negativni pa sedem postavk, ki so del lestvice Inclusive Classroom Climate (OECD, 2018).

SOCIALNI CILJI

Cilji priljubljenosti in cilji všečnosti postanejo še posebej pomembni v mladostništvu, saj v tem obdobju učenci postanejo bolj pozorni na svoj socialni položaj v skupini. Učenci z visokimi cilji priljubljenosti si prizadevajo okrepiti opaznost in socialno moč, pri čemer so običajno

bistrateški – cilje lahko dosegajo s prosocialnim in nasilnim vedenjem. Učencem z visokimi cilji všečnosti pa je pomembno, da so sošolcem všeč, se sošolci radi družijo z njimi in so jim naklonjeni, pri čemer običajno niso nasilni. Cilji priljubljenosti in všečnosti se ne izključujejo, kar pomeni, da lahko učenci izražajo različno stopnjo posameznih ciljev. Učenci lahko občutijo tudi skrb ali negotovost glede lastnega položaja v skupini, da torej njihov položaj v skupini ni takšen, kot bi si želeli, ali čutijo, da je njihov položaj ogrožen (Li in Wright, 2014).

Preglednica 3: Značilnosti razredov, v katerih učenci poročajo o več izvajanja in doživljanja tradicionalnega in spletnega nasilja

 Več samoporočnega izvajanja nasilja v oddelkih, kjer učenci poročajo o: – več doživljanja nasilja (0,71, 0,68, 0,69) – več izvajanja spletnega nasilja (0,72, 0,74, 0,73) – več doživljanja spletnega nasilja (0,54, 0,52, 0,57) – več aktivnega spodbujanja nasilja (0,60, 0,68, 0,75) – več pasivnega spodbujanja nasilja (0,59, 0,59, 0,61) – več ignoriranja nasilja (0,20, 0,28, 0,25) – manj zagovarjanja žrtve (-0,38, -0,44, -0,38) – več moralne nezavzetosti (0,68, 0,69, 0,72) – manj opore vrstnikov (-0,21, -0,31, -0,26) – višjih ciljih priljubljenosti (0,27, 0,31, 0,28) – večji negotovosti glede lastnega položaja (0,24, 0,29, 0,31) – manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,24, -0,24, -0,22) – bolj negativnih odnosih z učitelji (0,32, 0,40, 0,32) – manjši učni zavzetosti (-0,45, -0,48, -0,42) – višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,14, n. s., n. s.)	 Več samoporočnega doživljanja nasilja v oddelkih, kjer učenci poročajo o: – več izvajanja nasilja (0,71, 0,68, 0,69) – več izvajanja spletnega nasilja (0,54, 0,52, 0,60) – več doživljanja spletnega nasilja (0,69, 0,64, 0,65) – več aktivnega spodbujanja nasilja (0,43, 0,44, 0,58) – več pasivnega spodbujanja nasilja (0,38, 0,34, 0,42) – več ignoriranja nasilja (0,25, 0,19, 0,17) – manj zagovarjanja žrtve (-0,18, -0,19, -0,21) – več moralne nezavzetosti (0,43, 0,37, 0,51) – manj opore vrstnikov (-0,43, -0,37, -0,40) – višjih ciljih priljubljenosti (0,16, 0,20, 0,22) – večji negotovosti glede lastnega položaja (0,48, 0,48, 0,49) – manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,23, -0,21, -0,19) – bolj negativnih odnosih z učitelji (0,40, 0,44, 0,35) – manjši učni zavzetosti (-0,25, -0,21, -0,22) – višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,11, n. s., n. s.)
 Več samoporočnega spletnega izvajanja nasilja v oddelkih, kjer učenci poročajo o: – več izvajanja nasilja (0,72, 0,74, 0,73) – več doživljanja nasilja (0,54, 0,52, 0,60) – več doživljanja spletnega nasilja (0,62, 0,68, 0,71) – več aktivnega spodbujanja nasilja (0,44, 0,64, 0,68) – več pasivnega spodbujanja nasilja (0,53, 0,51, 0,52) – več ignoriranja nasilja (0,14, 0,23, 0,21) – manj zagovarjanja žrtve (-0,27, -0,35, -0,29) – več moralne nezavzetosti (0,61, 0,65, 0,67) – manj opore vrstnikov (-0,22, -0,25, -0,24) – višjih ciljih priljubljenosti (0,26, 0,33, 0,28) – večji negotovosti glede lastnega položaja (0,23, 0,34, 0,36) – manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,20, -0,22, -0,20) – bolj negativnih odnosih z učitelji (0,26, 0,34, 0,32) – manjši učni zavzetosti (-0,40, -0,41, -0,32)	 Več samoporočnega doživljanja spletnega nasilja v oddelkih, kjer učenci poročajo o: – več izvajanja nasilja (0,54, 0,52, 0,57) – več doživljanja nasilja (0,69, 0,64, 0,65) – več izvajanja spletnega nasilja (0,62, 0,71) – več aktivnega spodbujanja nasilja (0,39, 0,48, 0,62) – več pasivnega spodbujanja nasilja (0,33, 0,32, 0,37) – več ignoriranja nasilja (0,18, 0,16, 0,18) – manj zagovarjanja žrtve (n. s., -0,19, -0,21) – več moralne nezavzetosti (0,35, 0,47, 0,46) – manj opore vrstnikov (-0,28, -0,34, -0,32) – višjih ciljih priljubljenosti (0,18, 0,18, 0,12) – večji negotovosti glede lastnega položaja (0,39, 0,37, 0,32) – manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,16, -0,26, -0,21) – bolj negativnih odnosih z učitelji (0,31, 0,42, 0,30) – manjši učni zavzetosti (-0,19, -0,30, -0,24)

Opombe. V oklepajih so navedeni koeficienti korelacij za vsa tri merjenja (na začetku, sredi in na koncu šolskega leta); višja vrednost pomeni močnejšo povezanost, negativen predznak pomeni, da sta spremenljivki v obratnem sorazmerju, n. s. pomeni, da korelacija ni statistično značilna.

Cilje priljubljenosti, cilje všečnosti in negotovost glede socialnega položaja smo merili z lestvico socialnih ciljev (Social status goals and social status insecurity; Li in Wright, 2014). Učenci so odgovorili na 17 postavk, pri čemer so uporabili petstopenjsko odgovorno lestvico od 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto do 5 – vedno. Podlestvica cilji priljubljenost vsebuje šest postavk (primer: *Med svojimi sošolci želim biti priljubljena.*), podlestvica cilji všečnosti pet postavk (primer: *Želim si, da me sošolci prepoznajo kot dobro osebo.*) in podlestvica negotovost glede socialnega položaja šest postavk (primer: *Zdi se mi, da je moj položaj med sošolci v razredu ogrožen.*).

UČNA ZAVZETOST

Učno zavzetost lahko opredelimo na različne načine, novejša teorija (Fredricks idr., 2004) pa jo opisuje kot konstrukt, ki zajema vedenjsko, čustveno in kognitivno komponento. V vedenjsko komponento uvrščamo vključenost v šolske aktivnosti, ki je ključna za doseganje akademskih ciljev in nadaljevanje šolanja, ter sledenje navodilom, redno prihajanje v šolo in izogibanje motečim vedenjem. Čustvena komponenta pomeni pozitivne in negativne odzive na učitelje, sošolce in šolo na splošno, lahko pa se nanaša na občutke pripadnosti šoli in zanimanje za šolo. Kognitivna komponenta se nanaša na stopnjo učenčevega vlaganja v učenje ter tudi samoregulacijo in učne strategije (Fredricks in McColskey, 2012). Učno zavzeti učenci so prisotni in vztrajni pri šolskem delu, učno odtujeni učenci pa so pri šolskem delu pasivni, se ne trudijo, zlahka odnehajo in izražajo negativna čustva (Connell, 1990).

Vprašalnik učne zavzetosti (Behavioural and cognitive engagement in schoolwork; Assor idr., 2002), ki smo ga uporabili v raziskavi, vsebuje šest postavk (primer: *V šoli se potrudim bolj, kot se od mene zahteva.*, *Pri učnih urah se trudim, da bi izgledala zaposlena, a v resnici ne sledim pouku.*), na katere so učenci odgovarjali na petstopenjski lestvici od 1 – nikoli ne drži do 5 – vedno drži.

SOCIALNI POLOŽAJ UČENCA V RAZREDU

Kot že omenjeno, so učenci o nekaterih pojavih poročali z vrstniškimi nominacijami.

Poleg vprašanj, vezanih na nasilno vedenje, viktimizacijo in vloge opazovalcev, nas je zanimalo tudi, s kom se učenci v razredu najmanj radi in s kom se najraje družijo, kdo je najbolj priljubljen v razredu ter kdo je prijazen do drugih in pripravljen pomagati. Pri vseh vprašanjih smo odgovore učencev omejili na tri izbire, tako so pri vseh vprašanjih zapisali šifre do treh sošolk ali sošolcev, pri vprašanjih, kdo je najbolj priljubljen v razredu in kdo je prijazen do drugih, so lahko navedli tudi svojo šifro.

Ključne ugotovitve kvantitativne raziskave

V nadaljevanju navajamo nekaj izbranih ugotovitev kvantitativne raziskave. Ker je za potrebe tega priročnika ključno ugotoviti, kako se izvajanje, doživljanje in opazovanje nasilja povezujejo z značilnostmi razredov, se pri prikazu rezultatov osredotočamo na korelacije na ravni razreda. Prikazujemo torej, kako se izvajanje, doživljanje in opazovanje nasilja povezujejo z drugimi značilnostmi razredov. V oklepajih navajamo koeficiente korelacije za vsa tri merjenja (na začetku, sredi in na koncu šolskega leta): višja vrednost pomeni močnejšo povezanost.

Iz prikaza je razvidno, da je na ravni razredov močna povezanost med doživljanjem in izvajanjem nasilja: pričakovano v razredih, kjer učenci v povprečju poročajo o več izvajanja nasilja in o več doživljanja nasilja. Poleg tega se močno povezuje izvajanje in doživljanje tradicionalnega in spletnega nasilja: v razredih, kjer učenci poročajo o več izvajanja in doživljanja tradicionalnega nasilja, poročajo tudi o več izvajanja in doživljanja spletnega nasilja.

V razredih, kjer je nasilja v kateri koli obliki več, učenci poročajo tudi o manj konstruktivnem vedenju v vlogi opazovalcev: v takih razredih je več aktivnega in pasivnega spodbujanja nasilja, več ignoriranja nasilja in manj zavzemanja za žrtve nasilja.

V razredih, kjer je nasilja več, je več tudi moralne nezavzetosti – torej pojmovanja nasilja kot upravičenega. Poleg tega učenci iz razredov, kjer je nasilja več, poročajo o manjši opori vrstnikov ter o manj pozitivnih in bolj negativnih odnosih z učitelji. Več poročajo tudi o tem, da jim je priljubljenost pomemben cilj, o negotovosti glede lastnega položaja in o manjši učni zavzetosti. V razredih, kjer je več tradicionalnega izvajanja in doživljanja nasilja, so bolj prisotne norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (a le v prvem merjenju).

V razredih, kjer učenci poročajo o več moralne nezavzetosti – torej razumevanja nasilja kot upravičenega in sprejemljivega –, je verjetneje, da bodo učenci nasilje aktivno ali pasivno spodbujali in ga ignorirali ter da se ne bodo postavili za tiste, ki nasilje doživljajo. V razredih, kjer učenci poročajo o manj konstruktivnih vlogah opazovalcev, poročajo tudi o manj opore vrstnikov, višjih ciljih priljubljenosti, več negotovosti glede lastnega položaja, o manj pozitivnih in bolj negativnih odnosih z učitelji ter o manjši učni zavzetosti. V razredih z višjimi normami, da je mogoče priljubljenost dosegati z nasilnim vedenjem ter z nižjimi normami, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem, učenci poročajo o več takšnega odzivanja na nasilje, ki nasilje spodbuja in krepi.

Preglednica 4: Značilnosti razredov glede na samoporočano vedenje opazovalcev

Več samoporočanega aktivnega spodbujanja nasilja v oddelkih, ki poročajo o:
– več moralne nezavzetosti (0,52, 0,56, 0,65) – manj opore vrstnikov (-0,12, -0,12, -0,27) – višjih ciljih priljubljenosti (0,23, 0,25, 0,19) – več negotovosti glede lastnega položaja (0,22, 0,19, 0,30) – manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,14, -0,16, -0,23) – bolj negativnih odnosih z učitelji (0,21, 0,24, 0,27) – manjši učni zavzetosti (-0,27, -0,37, -0,41) – nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem (-0,12, n. s., n. s.) – višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,20, 0,11, 0,20)
Več samoporočanega pasivnega spodbujanja nasilja v oddelkih, ki poročajo o:
– več moralne nezavzetosti (0,60, 0,61, 0,69) – manj opore vrstnikov (-0,22, -0,25, -0,19) – višjih ciljih priljubljenosti (0,26, 0,22, 0,24) – več negotovosti glede lastnega statusa (0,14, 0,13, 0,24) – manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,21, -0,27, -0,19) – bolj negativnih odnosih z učitelji (0,20, 0,18, 0,17) – manjši učni zavzetosti (-0,45, -0,44, -0,37) – nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem (-0,16, -0,17, -0,22) – višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,17, n. s., 0,16)
Več samoporočanega ignoriranja nasilja v oddelkih, ki poročajo o:
– več moralne nezavzetosti (0,23, 0,30, 0,32) – manj opore vrstnikov (-0,22, -0,27, n.s.) – manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,12, -0,16, n.s.) – manjši učni zavzetosti (-0,18, -0,30, -0,14) – višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,16, n. s., n. s.)
Več samoporočanega zagovarjanja žrtev nasilja v oddelkih, ki poročajo o:
– manj moralne nezavzetosti (-0,41, -0,44, -0,41) – več opore vrstnikov (0,32, 0,35, 0,39) – bolj pozitivnih odnosih z učitelji (0,34, 0,36, 0,38) – manj negativnih odnosih z učitelji (-0,11, -0,16, -0,18) – večji učni zavzetosti (0,46, 0,56, 0,54) – višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem (0,14, 0,22, 0,21) – nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (-0,19, -0,19, -0,17)

Opombe. V oklepajih so navedeni koeficienti korelacij za vsa tri merjenja (na začetku, sredi in na koncu šolskega leta), višja vrednost pomeni močnejšo povezanost, negativen predznak pomeni, da sta spremenljivki v obratnem sorazmerju, n. s. pomeni, da korelacija ni statistično značilna.

V razredih, kjer učenci več poročajo o tem, da se ob opaženem nasilju postavijo za tistega, ki ga doživlja, učenci poročajo tudi o manj moralne nezavzetosti, kar pomeni, da nasilje manj pojmujejo kot upravičeno. Poročajo tudi o več opore vrstnikov, bolj pozitivnih odnosih z učitelji, manj negativnih odnosih z učitelji in o večji učni zavzetosti. Več branjenja žrtve je tudi v razredih, kjer so manj prisotne norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem, ter so bolj prisotne norme, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem.

Na podlagi ugotovitev kvantitativne raziskave, ugotovitev drugih raziskav in sodobnih znanstvenih

spoznanj o preprečevanju medvrstniškega nasilja smo v nadaljevanju pripravili strokovno gradivo za učitelje in svetovalne delavce, ki je lahko v pomoč pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in krepitvi vključujoče klime. Pripravili smo tudi kratke smernice za učence, ki so lahko strokovnim delavcem na šoli v pomoč pri krepitvi konstruktivne vloge opazovalcev medvrstniškega nasilja. Nazadnje smo priporočila strokovnim delavcem na šolah strnili v kratke smernice za preprečevanje medvrstniškega nasilja in krepitev vključujoče oddelčne klime.

Kvalitativna raziskava

Kaj nas je zanimalo?

Na podlagi zgoraj opisane kvantitativne raziskave smo pripravili *Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli*, v katerega smo vključili tudi smernice za preprečevanje medvrstniškega nasilja, namenjene tako strokovnim delavcem na šolah kot učencem.

Namen kvalitativne raziskave je bil v fokusnih skupinah posebej z učenci, učitelji in svetovalnimi delavci razpravljati o priročniku in smernicah, te smo pozneje dopolnili in prilagodili skladno s povratno informacijo udeležencev.

Kako je potekalo zbiranje podatkov?

Fokusne skupine so aprila in maja 2024 potekale na treh osnovnih šolah, ki so se prijavile k sodelovanju. Na vsaki osnovni šoli smo izvedli po dve fokusni skupini – po eno z učenci in učitelji. Fokusna skupina je trajala približno dve šolski uri, moderirala pa sta jo dva raziskovalca. Fokusno skupino smo izvedli tudi s svetovalnimi delavkami in delavci iz osmih osnovnih šol, ta fokusna skupina je trajala eno uro. Skupno smo izvedli sedem fokusnih skupin.

Kdo so udeleženci raziskave?

V fokusnih skupinah z učenci je sodelovalo 19 učencev 8. in 9. razreda, 9 fantov in 10 deklet, starih med 13 in 15 let ($M = 14,00$, $SD = 0,88$).

V fokusnih skupinah z učitelji je sodelovalo 19 učiteljic in en učitelj, starih med 26 in 61 let ($M = 45,70$, $SD = 8,99$), z delovno dobo med 7 mesecev in 38 let ($M = 18,98$, $SD = 11,26$). Med sodelujočimi je 17 razrednikov, udeleženci pa poučujejo raznovrstne predmete (slovenščina, matematika, angleščina, nemščina, biologija, kemija, naravoslovje, glasbena umetnost, tehnika in tehnologija,

gospodinjstvo, fizika, zgodovina, geografija, državljanska vzgoja in etika).

V fokusni skupini s svetovalnimi delavkami je sodelovalo šest udeleženk, od teh ena socialna pedagoginja, tri pedagoginje in dve psihologinji, starih med 31 in 52 let ($M = 41.83$, $SD = 8.77$), z delovno dobo med 7 in 26 let ($M = 17.00$, $SD = 7.35$).

Ključne ugotovitve kvalitativne raziskave

V fokusnih skupinah smo preverili razumljivost ter zaznalo relevantnost smernic in priročnika: v katerih vidikih udeleženci pripravljeno gradivo in predlagane smernice dojemajo kot smiselne in v katerih morda ne. Na podlagi ugotovitev in povratnih informacij udeležencev raziskave smo ta priročnik in smernice (glej poglavji Učenci kot opazovalci medvrstniškega nasilja in Smernice za preprečevanje medvrstniškega nasilja in krepitev vključujoče oddelčne klime) dopolnili in prilagodili.

V nadaljevanju na kratko povzemamo ključne ugotovitve fokusnih skupin z učenci, s katerimi smo razpravljali tudi o medvrstniškem nasilju, kako se nanj odzivajo učenci, kako učitelji in katere so potrebe učencev za lažje poročanje učiteljem. Ključne ugotovitve smo ponazorili z izjavami udeležencev.

Učenci ob zaznavanju nasilja najprej razmislijo o situaciji, preverijo okoliščine in presodijo o resnosti situacije, preden se odločijo za ukrepanje ali poročanje odraslim. Za poročanje ali vpletanje odraslih na šoli se odločijo, kadar presodijo, da gre za resnejšo situacijo, običajno v primeru fizičnega nasilja.

»Premisliš, če je dovolj velika stvar, da bi to dalje povedal, da ne bo [učitelj] iz neke čisto majhne stvari delal ne vem kako veliko stvar in potem bi se vse kompliciralo.«

»Najprej, logično, glede na obliko nasilja se potem odločiš, ampak na kakšen način, mislim neka odrasla oseba lahko da bo samo poslabšala situacijo. Ne poznaš niti celotne zgodbe oziroma prvotne zgodbe. Dostikrat si potem tisti, ki naj bi bili žrtve, zraven izmislijo stvari. In potem nekomu mogoče verjameš, drugemu ne, pa potem mogoče je imel pravo zgodbo tisti, ki mu nisi verjel. In potem samo še na drugačen način poslabšaš, ker si verjel napačni osebi.«

»Težje [je] pomagati, če je verbalno nasilje. Fizično pač ja, daš narazen, ne vem, se pogovoriš in se bo hitreje umirilo.«

»Ker po navadi greš do učitelja, ko veš, da bo dobro odreagiralo.«

Učenci se mnogokrat na medvrstniško nasilje ne odzovejo, saj jih je strah, da se bodo tisti, ki nasilje izvajajo, spravili tudi nanje ali jih izključili.

»Včasih je bolje počakati, da najprej to mine, potem pa se pogovoriš z žrtvijo, ker recimo, da vidiš, kako nekdo nekoga recimo potiska, mu meče torbo in tako dalje. Dosti bolje je recimo, če počakaš, da mine, in greš do osebe, kot da greš med tem, ko ga potiskajo, in bodo še tebe začeli, »kaj gledaš«, pa bodo še tebe potiskali.«

»Če se mi recimo, če gremo mi proti temu izvajanju nasilja, je možno, da se bo kaj tudi proti nam obrnilo, bomo mi žrtev nasilja in včasih se enostavno ne spleta vpleti v stvari, ker lahko sam sebi delaš preveč škode.«

»Eni na primer tudi podkupijo osebe, na primer če greš mimo, pa hočeš nekaj reči ..., da pustiš, pa te on prehiti, pa ti reče, da če boš kaj povedal ali pa karkoli, da ti bodo karkoli naredili ali pa bodo še tebe zraven potegnili. Da boš še ti žrtev. In potem moraš biti ti tiho in ne smeš nič reči, da se še tebi ne bo kaj zgodilo ali pa komu tvojemu bližnjemu.«

»Nekdo nekoga izključi in ga tudi vsi ostali, samo ti ga ne, ne boš ti nič s tem pomagal oziroma mogoče boš tisti osebi, ki je žrtev, pomagal, na drugi strani boš pa tudi ti postal žrtev. Tudi to punco, ki smo jo imeli, tista, ki je bila izključena, so vsi izključili, jaz je nisem in na koncu so potem še mene izključili.«

Učenci na različne načine tistim, ki izvajajo nasilje, sporočajo, da to, kar se dogaja, ni prav.

»Enostavno se ne strinjaš s tistim, ki reče, naj se ne družimo s to osebo.«

»Pa da pokažemo, da nam res ni smešno, da je nesramno in da ni pametno tako delati. Ker drugače se vsi samo smejijo zraven in potem dobijo [tisti, ki izvajajo nasilje] še dodatno pozornost in potem to še večkrat počnejo.«

»Včasih je bolje, da na primer daš oporo tistemu, ki je žrtev, ampak tudi ignoriraš tistega, ki ima neke komentarje.«

»Mogoče so kateri posamezniki proti temu, samo ne vedo, komu in kako naj to rečejo. Potem pa se je seveda vsem lažje pridružiti tistim tam in se smejati zraven.«

»Po navadi greš potem do enega sošolca ali sošolke, ki mu/ji zaupaš, in potem se skupaj odločita, kaj bosta naredila. In večinoma je tako, da daš potem oporo tistemu, ki je žrtev.«

»Jaz mislim, da če boš rekel: pusti ga pri miru ali nekaj tak kratkega, da se sam sebe ne boš preveč izpostavil, boš pa vseeno pripomogel k temu, da ga nehajo zbadati.«

Učenci so se bolj pripravljeni odzvati na nasilje, če so v situacijo vpleteni njihovi prijatelji, pomisleki se navadno pojavijo, kadar z žrtvijo medvrstniškega nasilja niso v tesnem prijateljskem odnosu.

»Recimo, če bi mojo najboljšo prijateljico kdo zbadal, ki mi zelo veliko pomeni, jaz ne bi razmišljala. Jaz bi šla tja, ne bi niti počakala, da bi bilo konec.«

Učenci prepoznavajo, da je pri preprečevanju medvrstniškega nasilja pomembna vloga celotnega razreda in da se na stran tistih, ki doživljajo nasilje, postavi nekdo, ki ima v razredu vpliv.

»Če se mu [tistemu, ki doživlja nasilje] recimo vsi posmehujejo, jaz pa se ne, mu to ne bo v bistvu nič pomenilo.«

»Pokažeš, da je res bedno, kar dela [izvaja nasilje], in če bo večja skupina ljudi to rekla in da se nobeden ne bo zraven smejal, se mi zdi, da je velik vpliv, da bo on potem nehal.«

»Če se bo v nekem takem razredu, kjer vsi vsaj približno podobno mislijo o nasilju, potem se bo to [zagovarjanje žrtve] širilo na večjo populacijo, kakor če je predstavljeno v nekem razredu, kjer sta ravno dva taka, da bi to upoštevala, ostali pa ne. Večji vpliv ima, ne vem, 10 ljudi, proti, ne vem, dvema ali pa proti trem. In potem, če se tistih 10 ljudi obrne proti tebi in še dvema tvojima prijateljema ... Vseeno je težje, kot pa tistim 10 ljudem, ki pa so vsi na isti strani.«

»Tisti, ki ima velik vpliv v razredu in ga vsi poslušajo. Če bo on to rekel [se postavil na stran žrtve], se bo prej nehalo, kot če bo to rekel nekdo, ki ima v razredu dva prijatelja in je tudi on žrtev nasilja.«

Po mnenju učencev se nasilje uporablja za vzdrževanje ali krepitev položaja v skupini in za pridobitev moči.

»S tem ko se nekdo norčuje, pokaže svojo moč. Od preostalih mu pač nobeden ne bo nasprotoval, ker bo vedel, da se bo potem tudi nanj spravil. Na tak način potem on misli, da ima prav in še bolj povzdiguje vse skupaj.«

S poročanjem o medvrstniškem nasilju učiteljem in odzivi sošolcev nanj imajo učenci večinoma slabe izkušnje.

»Jaz bi dala neki ukrep, da vedo [učencil], kaj je razlika, ko greš koga zatožiti in ko greš pomagat. Ker se mi zdi, da tudi če hočeš komu pomagati in greš do učitelja, bodo vsi mislili, da si samo mislil zatožiti in boš ti bolj priljubljen zaradi tega. Potem začnejo tebe zmerjati zaradi tega. In seveda, če te fejest prizadene, se morda kdo slabo počuti in morda tudi zaradi tega v situaciji, ko bi moral povedati, pa ne poveš.«

»Na primer eni mislijo tudi, da če boš kaj povedal, o kakšnem nasilju ali kaj takšnega, da boš zatožil učiteljico, da je to samo neko tožarjenje in da si brezvezen, potem izpadeš, ko ti rečejo, da boš tožaril vse.«

Pri tem so učenci navedli, da so po njihovih izkušnjah sošolci tistega, ki je o nasilnem vedenju poročal učiteljem, izključili iz družbe, o njem grdo govorili za njegovim hrbtom, se obrnili proti njemu, ga izzivali.

»Pač učitelji so poskušali tisto stvar rešiti. Pa če se je rešilo na primer, so bili tisti izvajalci ful jezni na onega učenca, ki je to povedal, pa so ga začeli na primer ustrahovati, so grde govorice o njem širili, da samo toži pa to.«

»Ker večina jih tudi hoče, pač sami hočejo tudi rešiti. Da ne potrebujejo pomoči drugih učiteljev ali koga drugega. Pa nikomer tudi nočejo povedati, tudi če rešijo med seboj. Hočejo to za sebe zadržati.«

Učenci bi o medvrstniškem nasilju lažje poročali, če bi poročanje potekalo anonimno in identiteta tistih, ki poročajo o medvrstniškem nasilju, drugim ne bi bila razkrita.

»Meni je zelo v redu na primer tak anonimen način, da ne morejo vedeti, kdo je to rekel, ne morejo se obrniti proti tebi, te zbadati, izključiti iz družbe.«

»Ja napišeš na listek in ga daš na primer učiteljici, lahko tudi na primer z imenom in potem učitelj vse tiste, ki so krivci, pokliče k sebi pa razrešijo, pa ni treba povedati celemu razredu, kaj se je zgodilo. Ali pa greš osebno do učitelja in mu poveš celotno situacijo. Ampak brez imen, potem pa se v celotnem razredu pomenijo, kaj v tej situaciji, pa če kdo kaj ve, da lahko pove.«

»Mogoče neka rešitev, kar se tega tiče, je, da učitelji včasih potem pridejo v razred in vprašajo, kaj se je zgodilo, če kdo kaj ve, in so takrat tako ali tako vedno vsi tihi, tudi tisti, ki so nekaj naredili, so vedno tihi. Da potem mogoče greš in poiščeš tega učitelja in mu poveš to, kar veš. In da se na takšen način potem ne ve, da si to bil ti, ampak se pa mogoče vedo neke druge strani zgodbe. Ne vem, mogoče neka tvoja stran tega.«

Učencem je zelo pomembno, da o situaciji medvrstniškega nasilja z učitelji spregovorijo na samem, vendar poročajo, da je zasebnost težko zagotoviti.

»Jaz mislim, da je včasih, ko bi rad učitelju nekaj osebno povedal, da je težko najti neki čas, ko te ne bo nekdo videl, da si se ti pogovarjal z njim, ali pa slišal, da si šel k učitelju.«

Nekaterim učencem bi bilo lažje poročati o medvrstniškem nasilju, če bi imeli kontaktne podatke razrednika, kot je telefonska številka. Pri poročanju učiteljem in svetovalnim delavcem je učencem najpomembnejši odnos, ki ga imajo z njimi, predvsem izpostavljajo zaupanje, pomembno jim je tudi, kako dolgo poznajo učitelja ali svetovalnega delavca. Še posebej izpostavljajo vlogo razrednika ali razredničarke.

»Je tudi zelo pomemben odnos med učitelji in učencem. Če je sproščen, da se oba spoštujeta. Ne da je učitelj: ti moraš sedaj mene spoštovati, jaz ti pa lahko karkoli rečem. Če je učitelj prijazen do tebe in mu zaupaš, boš prej povedal stvari, kot če je učitelj samo tam, ker je učitelj in ker mora nekaj.«

»Ja, najprej, verjeti morajo [učitelji] učencu, to je prvo. Dobro, saj jaz ne rečem, saj en učenec lahko svojo zgodbo zelo napihne in to je potem težko, eni učitelji nas ne poznajo tako, kot nas drugi, in eni učitelji znajo prav odreagirati, samo tako, kot je, včasih celo stvar preveč napihnejo, včasih premalo odreagirajo.«

»In sedaj smo dobili eno novo razredničarko, ki je res v redu in se mi zdi, da vsak razrednik mora nekako učence spoznati, vsaj tako, približno, da se lahko potem mogoče učitelji med seboj pogovorijo, ko se neke stvari začnejo dogajati in da takrat začnejo nekako skupaj iskati rešitev. Ker nima smisla, da vsak krivi drug drugega.«

»Ampak sedaj, kar se nekih problemov tiče, pa grem raje povedat učiteljici, ki je, ne vem, že devet let tukaj z nami, kot pa nekomu, ki je prišel na šolo letos.« včasih premalo odreagirajo.«

Učenci ne vedo, kako bi svetovalna delavka, s katero nimajo veliko stikov, odreagirala ob poročanju o medvrstniškem nasilju, zato za grajenje odnosa predlagajo, »da imamo enkrat na teden ali dva tedna druženje s svetovalnimi delavkami, ker bi se lahko lažje o vsem pogovarjali in potem sčasoma pridobiš zaupanje« ter »da bi se v bistvu spustila na našo raven, da se ne bi glih tam vikali pa ne vem kaj. Da bi bili na isti ravni. Ker je lažje zaupati osebi, s katero se razumeš. Tako kot prijatelji. Kot da bi se pogovarjal s prijateljem recimo«.

Učencem je pomembno, da jih učitelji in drugi odrasli na šoli v situaciji medvrstniškega nasilja ne okrivijo na podlagi mnenja in prepričanj, ki jih imajo o učencih.

»Nekateri [učitelj] pa recimo: »A ti si spet zraven, potem si zagotovo ti kriv« in potem imajo vedno tisto eno osebo, ki če je vpletena, je tista oseba vedno kriva, tudi če ni nič.«

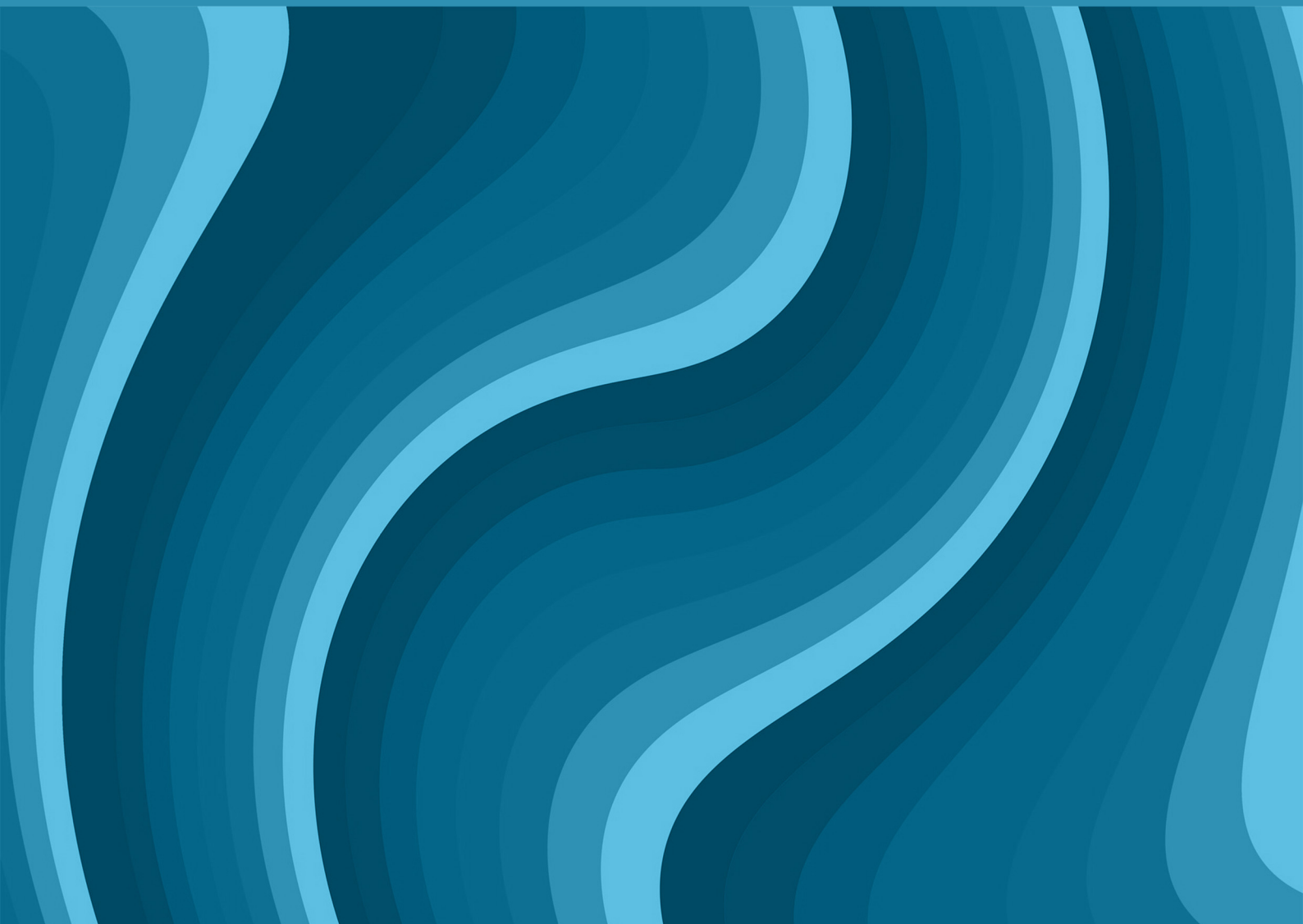
»Učitelji nekoga nimajo radi in potem je ... tisti kriv, čeprav mogoče sploh ni ... pa je tisti najbolj, tisti, ki ga ima učitelj najbolj rad, ampak potem nikoli ni kriv ...« včasih premalo odreagirajo.«

»Najslabše pa je, ko imajo učitelji predsodke, recimo v tretjem razredu sem imel eno učiteljico in sem [med poukom] govoril in me je presedla in sedaj jo imamo letos [na predmetni stopnjil in mi še vedno ne dovoli sedeti z nikomer, moram sam spredaj sedeti, zaradi tega, ker sem v tretjem razredu govoril s sošolcem.«

Smernice so se učencem, ki so se udeležili fokusne skupine, zdele razumljive, nagibajo se k mnenju, da bi prenos smernic v prakso lahko dosegli s predstavitvijo v manjših skupinah, brez učiteljev, podobno kot v okviru fokusnih skupin. Pri tem dodajajo, da je zelo pomembno, da se poudari pomen skupinskega udejanjanja smernic v razredu.



VLOGA UČITELJEV PRI PREPREČEVANJU MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA IN ODZIVANJU NANJ



Pri krepitvi vključujoče šolske in razredne skupnosti, v kateri se učence sistematično uči ustreznega prepoznavanja in izražanja lastnega doživljanja, razumevanja, da je perspektiva drugih lahko drugačna kot njihova, ter spoštljivega komuniciranja, imajo seveda ključno vlogo učitelji. V nadaljevanju najprej povzemamo nekaj ključnih spoznanj o vlogi učiteljev pri preprečevanju medvrstniškega nasilja, nato pa navajamo usmeritve za učitelje, ki so lahko v pomoč pri podpori vključujoči šolski in oddelčni skupnosti, preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj.

Zaradi razvojnih sprememb v pojavnosti in vrstniškem dogajanju, ki je izhodišče medvrstniškega nasilja, so nekatere **strategije** preprečevanja medvrstniškega nasilja in spoprijemanja z njim **razvojno-specifične**. Ker smo v raziskavi proučevali vidike medvrstniškega nasilja v zgodnjem mladostništvu oziroma v višjih razredih osnovne šole, se v tem priročniku pretežno osredotočamo na to razvojno obdobje.

Kaj pomeni biti v dobrih odnosih z učenci? Odnosna kompetentnost učitelja kot temelj krepitve vključujočih skupnosti

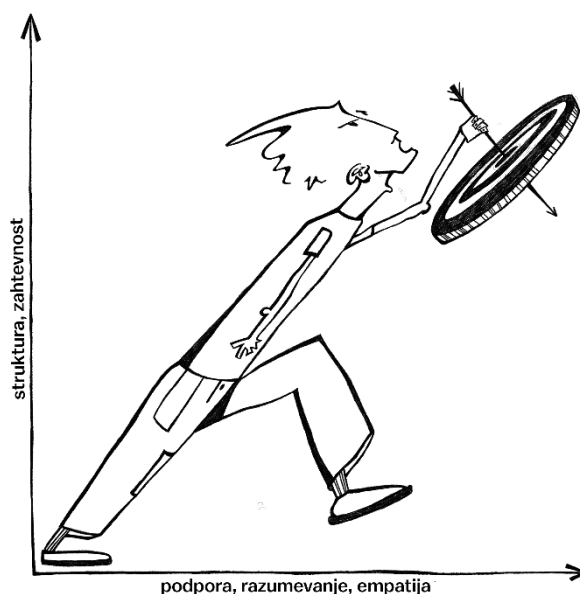
Najbrž ni učitelja, ki se ne bi strinjal, da so dobri odnosi z učenci pomembni: tako za doseganje vzgojnih ciljev kot za podporo kakovostnemu učenju. Vendar so predstave o tem, kaj pomeni biti v dobrih odnosih z učenci, lahko različne – od bolj do manj funkcionalnih. Pogosto se zgodi, da je učiteljev namen dober, a so zaradi nepremišljenosti, neupoštevanja vidika drugih ali razlik med učenci njihova vedenja:

- izključujoča (npr. učitelj se šali na račun učencev, za nekatere aktivnosti vedno izbere samo učno najuspešnejše učence);
- zaznana kot krivična (npr. učitelj vrstniško sodelovanje razume na način, da morajo učno uspešnejši učenci pomagati manj uspešnim, a jih pri tem ne podpre in ne upošteva vidika in doživljanja ne enih ne drugih);
- nepristna (učitelj veliko govori o pomenu odnosov, a tega sam ne izkazuje v vedenju) ali
- naivna, nerealna ali nesprejemajoča do nekaterih doživljanj učencev (npr. učitelj želi na vsak način spoprijateljiti učenca, ki se ne marata, ali ne dopušča možnosti neprijetnih doživljanj, vezanih na odnose v razredu).

Moč učiteljevega vplivanja na vrstniške odnose in krepitev vključujoče klime je velika, da bi jo lahko zares izkoristili, pa je potrebno premišljeno delovanje, saj je lahko učiteljevo vplivanje na odnose tudi negativno: primerjanje učencev, pogojno sprejemanje učencev ali favoriziranje nekaterih učencev bodo zelo verjetno

krepili izključevanje in vzajemno nesprejemanje v razredu.

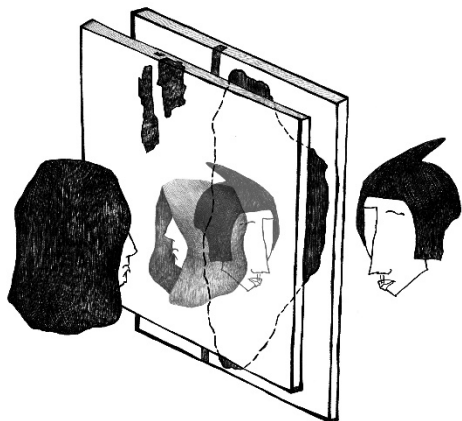
Vedno aktualno vodilo, kakšne odnose vzpostavljati z učenci, lahko predstavlja Rogersov model treh ključnih odnosnih odlik (Rogers, 1957): (1) brezpogojno sprejemanje, torej učiteljeva zmožnost, da učenca sprejema in spoštuje tudi, kadar ne odobrava ali ne razume njegovega vedenja ali tega morda celo kaznuje, (2) empatija, ki se nanaša na učiteljevo pripravljenost, da poskuša razumeti vidik učenca, sposobnost vstopanja v njegov referenčni okvir in razumevanja njegovega sveta in (3) pristnost, torej v besednem in odnosnem vidiku usklajeno izražanje, da mu je za učence pristno mar. To držo ostajanja v odnosu (ne umikanja iz njega) tudi, kadar je težko, kadar se učenec vede na načine, da moramo njegovo vedenje kritizirati, kaznovati, omejevati ali kakor koli drugače uokvirjati, dobro opisuje tudi shematski prikaz učiteljevega vstopanja v odnose glede na: (1) zahtevnost ali postavljanje jasne strukture in (2) podpornost ali pripravljenost razumeti vidik učenca in ga podpreti. Gre za avtoritativni ali demokratični slog vodenja, ki se v strokovni literaturi opisuje tudi kot spodbudna odločnost ali drža toplega zahtevneža (ang. warm demander).



Za promoviranje spoštljivih in vključujočih vrstniških odnosov ter za preprečevanje medvrstniškega nasilja je ključna **odnosna kompetentnost** učiteljev – njihova pripravljenost, da krepijo lastno odnosno kompetentnost. Ta vključuje zmožnost učitelja, da (Juul in Jensen, 2009):

- **se zaveda, kaj sam prinaša v odnos**: pri tem si lahko odnos predstavljamo kot okno, pri čemer sta vsak od udeležencev na drugi strani šipe. Okno je morda umazano in se težko jasno vidi drugo osebo. Pogosto v odnosih poskušamo čistiti tisto stran šipe, ki jo vidi druga oseba, namesto da bi očistili svojo, krepitev odnosne kompetentnosti vključuje ozaveščanje, s

čim je popackana naša stran šipe (torej katera prepričanja, predsodke, sodbe in izkušnje prinašamo v odnos) ter kako svojo stran šipe očistiti tako, da bomo drugo osebo (učenca, sodelavca, starša) videli čim bolj jasno in čim manj zaznamovano z našimi vsebinami;



- **si prizadeva učenca zaznavati in sprejemati takšnega, kakršen je (ne kot takega, kakršen bi po njegovem mnenju moral biti ali kakršen misli, da je):** to vključuje zmožnost preseganja prvih vtisov in naravne človeške želje po tem, da bi ustvarili hitro sodbo o otroku in ga umestili v neki predalček. Zahteva zmožnost senzibilnega opazovanja in reflektivnega raziskovanja otrokovega vedenja, kar vključuje tudi zmožnost razumeti okoliščine za njegovo vedenje (npr. otrok se morda vede nasilno zaradi močne potrebe po pripadnosti in/ali položaju, morda ne poroča o nasilju, ki ga doživlja, ker ga je sram ali v odnosu z nami nima občutka varnosti). Gre torej za zmožnost pridobivanja postopnega uvida v ozadje simptomov, razumevanja, da se za vedenjem skriva neko doživljanje, ki ga še ne razumemo in bi ga želeli postopno raziskati in vse bolje razumeti;
- **je pristen:** to ne pomeni, da brez zadržkov izrazi vse svoje doživljanje, temveč da si prizadeva svoje doživljanje ozaveščati in ga uravnati tako, da lahko v odnos z učenci vstopa na način, ki vključuje tako njegov vidik kot razumevanje, da so vidiki učencev zelo verjetno drugačni in raznovrstni. Biti pristen pomeni tudi vesti se skladno s svojimi načeli, hkrati pa ne nalagati učencem odgovornosti za svoje meje in omejitve. Pri razumevanju pomena pristnosti v odnosu lahko pomaga tudi koncept čustvenega dela, ki ga predstavljamo v nadaljevanju;
- **ustrezno prilagodi svoje vedenje:** učitelj ima moč in priložnost, da s svojim odzivom na vedenje učenca situacijo izboljša ali poslabša. Prilagajanje situaciji zahteva zavedanje lastnega doživljanja in poznavanje učenca ter tega, kaj bi mu lahko v situaciji pomagalo;
- **sprejema odgovornost za odnos in se ne odreče vodenju:** v asimetričnih odnosih, kot je odnos med

učiteljem in učenci, je učitelj vedno odgovoren za kakovost odnosa. Njegova dolžnost je, da si prizadeva za odnos, ki temelji na spoštovanju in zavedanju različnosti vidikov. To ne pomeni, da učencem odpišemo vso odgovornost, ključno je, da jih učimo postopnega sprejemanja odgovornosti za lastno vedenje in lastne odločitve. Učenje tega ali vodenje procesa zmožnosti sprejemanja odgovornosti je naloga učitelja: ta naloga predpostavlja tudi ustvarjanje raznih učnih situacij, v katerih lahko učenci postopno sprejemajo odgovornost in katerih sestavni del je tudi učenje na podlagi analize napak.

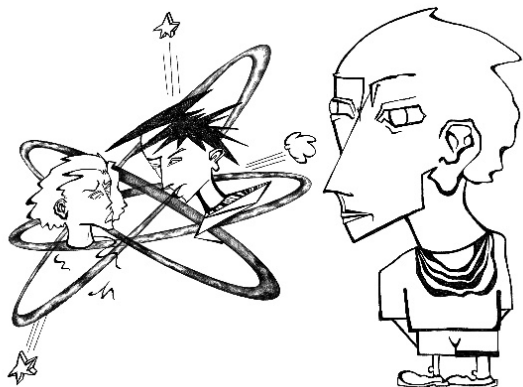
Prepletenost zgoraj navedenih vidikov odnosne kompetentnosti učitelja se dobro kaže v konceptu **čustvenega dela**, ki se nanaša na uravnavanje izražanja lastnih čustev v skladu s pravili (organizacije). Delo učitelja je precej čustveno delo. Učitelji morajo v komunikaciji z učenci, starši in sodelavci pogosto skrivati svoja čustva ali izražati čustva, ki jih dejansko spontano ne občutijo: izražajo navdušenje nad predlogi učencev, prikrijejo svoja občutja nemoči ob disciplinsko problematičnem razredu in ostanejo mirni v komunikaciji s starši, ki so kritični do njihovega dela. Kako te zahteve uskladiti s prej omenjeno tezo o pomenu učiteljeve pristnosti?

Pri razumevanju čustvenega dela je ključno ločevanje med strategijama čustvenega dela, to lahko poteka bodisi s **površinskim** bodisi z **globinskim delovanjem**. V primeru površinskega delovanja posameznik čustva, ki jih želi pokazati, simulira in jih dejansko ne občuti, jih torej odigra in se pretvarja – učitelj se ob motečem vedenju učenca poskuša odzvati mirno, čeprav je jezen nanj. Pri globinskem delovanju pa gre za to, da posameznik svoje čustvene odzive oblikuje aktivno, kar pomeni, da jih poskuša dejansko tudi občutiti. Tako si lahko učitelj na primer prizadeva razumeti situacijo učenca ali preprosto dopusti, kadar te ne more razumeti ali je ne pozna, da za vedenje učenca obstajajo motivi, ki jih sam trenutno ne pozna. Pomembno je, da zmore ob tem ozavestiti svoje doživljanje ob vedenju učenca (npr. jezo, nemoč). Odziv, ki vključuje tako zavedanje lastne perspektive kot možnosti raznovrstnih vidikov učencev ter jasno zavedanje, da je odgovornost učitelja učencem ustvarjati priložnosti za učenje o sebi in drugih, je tako lahko pristen. Morda se bo ob takšnem odzivu jeza na učenca še vedno razvila, a jo bo učitelj izrazil spoštljivo in brez obsojanja. Morda pa se bo ob takšnem uravnavanju lastnega doživljanja začetna jeza umaknila razumevanju ali sočutju do učenca. **Globinsko delovanje torej pomeni tudi spremembo notranjega čustvenega stanja – to zmore le učitelj, ki si prizadeva brezpogojno sprejemati in razumeti vidik učenca.** Pristnost torej pomeni tudi zmožnost uporabljati globinske strategije čustvenega dela.

Učitelj ima torej s svojim vedenjem – z vstopanjem v odnose in z načinom vodenja razreda – velik vpliv na vrstniške odnose. V zvezi s tem raziskave kažejo na pomen **učiteljeve uglašenosti** (za pregled glej Yoon idr., 2020), ki je opredeljena kot stopnja strinjanja med učiteljem in učenci o tem, kakšni so odnosi v vrstniški skupini, ali torej učitelj ve, kaj se na področju vrstniških odnosov dogaja v razredu. **Realna predstava o odnosih v razredu** je ključna za takšno vodenje razreda, ki bo **krepilo socialno vključenost in dobro delovanje razreda**.

Takšna uglašenost seveda predpostavlja, da zmore učitelj delovati kot reflektivni raziskovalec svojih odnosov z učenci in vrstniških odnosov, ki jih vzpostavljajo učenci. Temeljni pogoj za to je zavedanje, da kot odrasli opazimo le manjši del vrstniških interakcij ter da lahko hitro sklepanje na podlagi tega omejenega vzorca opažanj vodi v neustrezne sklepe in posledično v neustrezno in neučinkovito delovanje. Tako na primer raziskave kažejo, da učitelji težje ločijo med učenci, ki jih imajo vrstniki radi in se radi družijo z njimi, ter učenci, ki so v razredu dominantni in imajo velik vpliv na druge. Poleg tega učitelji običajno težje prepoznajo ključne protagoniste, ki v razredu izvajajo medvrstniško nasilje, saj gre pogosto za učence, ki so zelo socialno spretni in znajo svoje vedenje spretno uokviriti tako, da ga učitelji ne opazijo.

Za spoznavanje vrstniške dinamike sta ključna **senzibilno opazovanje** in vzpostavljane takšnih odnosov z učenci, da so nam pripravljeni **zaupati**. To vključuje tudi proaktivno držo na način, da učencem jasno sporočamo, da nas njihov vidik zanima in da nam je mar. Priložnosti za sporočanje takšne drže je v šoli veliko, pomembno je, da je drža: *mar mi je zate in zanimas me, mar mi je tudi za to, kako delujete kot skupina, in spremljam, kako vam gre del učiteljeve vsakodnevne komunikacije z učenci: pri rednih dejavnostih poučevanja, dajanja povratnih informacij, moderiranja skupinskega dela, na dnevih dejavnosti, na ekskurzijah ...* Ob tem se je pomembno zavedati, da na podlagi vedanja učencev ne moremo vedno sklepati na njihovo doživljanje, še posebej, kadar gre za vedenje v skupini, saj se zaradi procesov socialnega vplivanja učenci včasih ne zmorejo pristno izraziti.



Sistematično iskanje povratnih informacij o vrstniških odnosih kot način krepitve učiteljeve uglašenosti

Ključni vir informacij, na podlagi katerih si učitelj običajno ustvari vtis o učencih in o delovanju razreda, je opazovanje. Takšno spontano, nesistematično opazovanje običajno poteka v vsakodnevni situaciji v razredu, ko mora biti učitelj pozoren na številne dogodke v razredu. Na podlagi takšnega opazovanja, ki običajno poteka v načinu hitrega delovanja, pri čemer smo zaradi številnih dražljajev pogosto prisiljeni te dražljaje sprejemati in se nanje odzivati brez poglobljenega razmisleka, si pogosto ustvarimo pretirano posplošene vtise o učencih in o odnosih med njimi. Ti sklepi močno izražajo tudi naš vidik – naša prepričanja, vrednote, izkušnje, skratka vse, s čimer je zaznamovana naša perspektiva.

Za pridobivanje bolj veljavnih informacij o učencih in o odnosih, ki jih vzpostavljajo med seboj, je potrebno **sistematično opazovanje**: opazovanje, pri katerem učitelj kot opazovalec daljše obdobje opazuje nekatere vidike vrstniškega dogajanja ali vedenja posameznih učencev na način, da ozavešča tudi lastne domneve in pristranosti v opazovanju. To pomeni, da si ob opazovanju zastavlja tudi vprašanja, kot so:

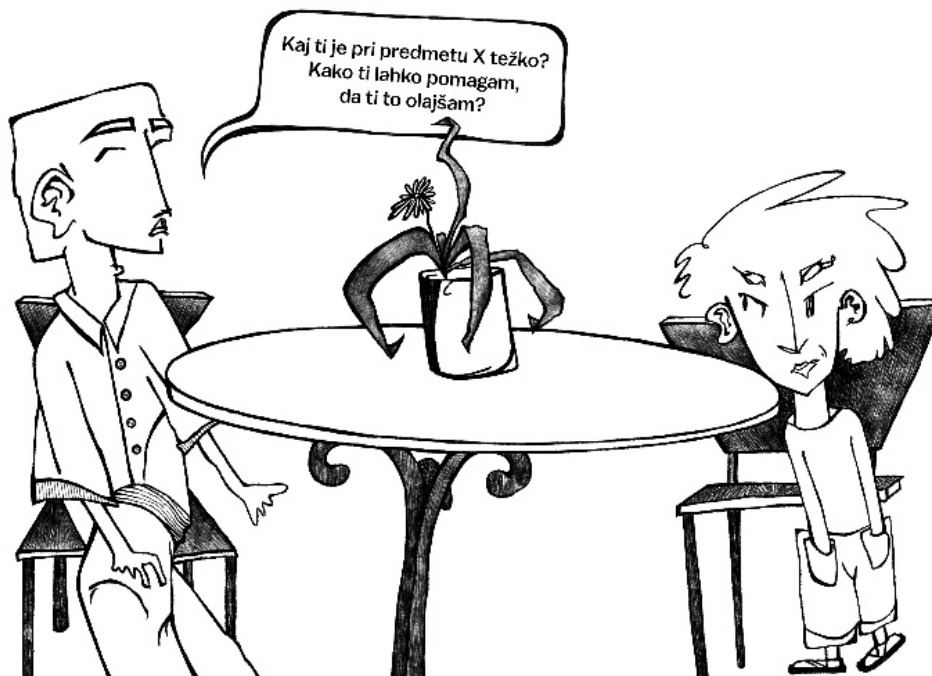
- *Kaj se je zgodilo?*
- *Kako si jaz razlagam, kaj se je zgodilo? Ali so možne še druge razlage? Če da, katere?*
- *Kaj doživljam ob tem, kar se je zgodilo? Kako to vpliva na moje odzivanje na dogodek in na moje zaznavanje vključenih učencev?*
- *Kaj moram še raziskati, da bom bolje razumel/-a dogodek in preveril/-a svoje domneve v zvezi z njim?*
- *Ali se moram na dogodek odzvati? Če da, kako? Kaj bi želel/-a sporočiti učencem? Kako jim bom to najučinkoviteje sporočil/-a na način, da bom ostal/-a v podpornem odnosu z njimi?*

Pri urjenju sistematičnega opazovanja zaradi krepitve uglašenosti in odnosne kompetentnosti je lahko v pomoč obrazec v Prilogi 2.

Dobra praksa, ki lahko krepí uglašenost učitelja oziroma mu omogoča, da ohranja vrata v vrstniške odnose vsaj priprta, je tudi sistematično **zbiranje povratnih informacij o počutju učencev v razredu in na šoli, o njihovih vrstniških odnosih in o morebitnih težavah** ter zbiranje njihovih predlogov. Na primer:

- *Kaj ti je v našem razredu všeč? Kaj te moti?*
- *Kako se počutiš v razredu?*

- Kaj meniš, da bi ti lahko naredila, da bi se v razredu vsi bolje počutili? Kaj bi lahko naredili drugi? Kaj lahko naredim jaz kot učiteljica?
- Kakšno podporo pričakuješ od mene? Kaj meniš, da bi morala vedeti o tebi, da bi lahko razumela tvoj vidik?



Seveda lahko takšno zbiranje informacij vključuje tudi učni vidik, na primer:

Kaj ti je pri predmetu X težko? Kako ti lahko pomagam, da ti to olajšam? Kaj ti je všeč?

Delo v skupinah (priprava govornega nastopa, projektno delo ...) mi je bilo všeč/mi ni bilo všeč, ker ...

Pri X se mi zdi posebej težko to, da ...

Napiši mi, prosim, vse o sebi, kar bi bilo dobro, da vem, da ti bom lahko bolje pomagala, da se boš uspešno učil.

Pri zastavljanju vprašanj, na katere želimo odgovore, je seveda treba upoštevati starost učencev in še:

- oblikovanje dvosmernega **odnosa zaupanja se oblikuje postopno**. Učenci bodo morda najprej nezaupljivi do takšnega načina zbiranja informacij in se ne bodo pripravljali razkrivati. Če želimo, da bodo povratne informacije uporabne, moramo najprej pridobiti zaupanje učencev: prepričati se morajo, da nam je pristno mar. To vključuje tudi način, kako se na njihove povratne informacije odzovemo;
- anonimno ali neanonimno: anonimni načini zbiranja informacij so lahko primerni za raziskovanje vidikov učencev o nekaterih vprašanjih (npr. splošnejša

vprašanja ali vprašanja, vezana na vedenje in odnos učitelja, pri čemer si morda učenci ne bi upali brez zadržkov izraziti mnenja) ter v začetnih fazah, ko si zaupanje učencev šele pridobivamo. Za spoznavanje vidika posameznih učencev in za poglobljeno seznanjanje z vrstniškimi odnosi v razredu pa je treba informacije zbirati neanonimno,

saj se lahko le v tem primeru ustrezno odzovemo na sporočeno. Takšno zbiranje informacij je mogoče le, kadar nam učenci zaupajo, zato je zelo pomembno, da s pridobljenimi informacijami ravnamo skrbno, se nanje senzibilno odzivamo in da so starši obveščeni o zbiranju teh informacij;

- način zbiranja informacij prilagodimo posebnostim razreda in odnosu z učenci v zadevnem razredu. Lahko gre za zapis na papir, na razne spletne platforme (npr. s preprostim spletnim vprašalnikom, uporabo orodij, kot so Padlet ali Mentimeter), lahko pa se z učenci tudi pogovorimo (v manjših skupinah ali posamezno);
- kadar raziskujemo vidik učencev, se je treba zavedati, da bomo morda izvedeli kaj, kar nas bo prizadelo, zmotilo ali zahtevalo naše ukrepanje. Zbiranje povratnih informacij, ki jih ne zmoremo zrelo sprejeti ali se nanje odzvati, je nesmiselno in ne prispeva h grajenju odnosa z učenci. Poskusite razumeti slišano, kaj vam želijo učenci sporočiti (tudi če vam ni všeč ali vas je morda prizadelo);
- zavedati se je treba, da je urjenje takšne dvosmerne komunikacije proces. Morda vam učenci na začetku ne bodo zaupali ali ne boste dobili uporabnih informacij. Zelo verjetno je, da boste morali kakšna vprašanja zastaviti večkrat in na različne načine. Tudi neuspeli poskusi so lahko dobra učna izkušnja tako za vas kot za učence.

Vodenje razreda ter vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z učenci in s celotnim razredom, v katerih izkazujejo podporo in so jasne tudi vaše zahteve, je lahko velik izziv. Tudi izkušenim učiteljem se pogosto dogaja, da kljub njihovem prizadevanju nekaj preprosto ni prav, ne deluje. Odnosi so namreč nekaj kompleksnega, pri čemer je zaradi različnosti vidikov verjetnost za motnje v komunikaciji precejšnja. Morda smo situacijo napačno presodili, ji pripisali neustrezen pomen, si narobe razložili

odziv učencev. Morda učenci opazijo neskladnost v tem, kar povemo, in tem, kako se vedemo, in nam zato ne zaupajo. Zato je tako zelo pomembno, da stalno preverjamo, ali smo slišano pravilno razumeli in ali je bilo naše sporočilo slišano in sprejeto na način, kot je bilo mišljeno. Samo takšno stalno preverjanje, ali je sporočeno enako slišnemu, bo vodilo v postopno uglasčevanje. Še posebej je lahko takšno reflektivno raziskovanje lastne prakse učinkovito, če poteka v manjši skupini sodelavcev po načelih učeče se skupnosti (npr. v aktivu učiteljev na šoli, v intervizijski skupini).

Kaj pa spletno nasilje?

Velik del vrstniških stikov mladostnikov, s tem pa tudi medvrstniškega nasilja poteka v spletnih okoljih, v katerega imamo odrasli še mnogo bolj omejen vpogled, sledi v primeru prepoznanega nasilja pa so vidnejše. Tako imenovano tradicionalno in spletno nasilje sta zelo prepletena pojava, vendarle ima spletno okolje dodatne pasti: nepredstavljivo veliko občinstvo, neizbrisljivost sledi in dogajanje, skrito pred odraslimi, so ključne dodatne nevarnosti spletnega nasilja, ki lahko vodijo v hudo stopnjevanje vrstniških konfliktov ali krepitev neravnovesja moči. V spletnem okolju sta izvajanje nasilja in viktimizacija bolj prepletena, kot to velja za tradicionalno nasilje – velikokrat to, da ni vpogleda v odzive druge strani, in možnost hitrega, nepremišljenega odzivanja vodita v takšno stopnjevanje nasilne komunikacije, da vsi vključeni komunicirajo nasilno, obenem pa se vsi dojemajo kot žrtve.

Kako pri preprečevanju nasilja obravnavati posebnosti spletnega medvrstniškega nasilja in kako ravnati, ko ga odkrijemo, je celovito razloženo v priročniku za šole *Spletno nasilje: prepoznavanje, obvladovanje in ukrepanje* (2024), ki je v elektronski obliki dostopen brezplačno. Ob tem dodajamo, da vsa izhodišča, ki jih predstavljamo v tem priročniku, veljajo tudi za spletno nasilje. Pri tem posebej izpostavljamo:

- pomen učenja varne uporabe spleta in nenasilne spletne komunikacije v šoli,
- pomen krepitev podpornih odnosov med učitelji in učenci: pri spletnem nasilju so naše možnosti prepoznavanja pojava še posebej odvisne od tega, ali in koliko so nam učenci pripravljeni poročati o njem.

Pomen stalnih prizadevanj, da si strokovni delavci v šoli ohranjajo vsaj priprta vrata v vrstniške svetove mladostnikov, ponazarja spodnje pričevanje udeleženke fokusne skupine za svetovalne delavke v naši raziskavi:

Na naši šoli smo v tem šolskem letu procesno zastavili promoviranje spoštljivih odnosov in dobre oddelčne klime: v višjih razredih smo tedensko izvajali delavnice, ki so bile

namenjene krepitevi odnosov in povezovanju. Učenci so delavnice dobro sprejeli, niso pa poročali o kakšnih posebnostih, tako da smo bili že kar presenečeni, kako neproblematične razrede imamo. Dokler niso sredi leta učenci začeli vse bolj množično poročati, da se v njihovih odnosih na spletu dogajajo izključevanja in da se dogaja medvrstniško nasilje. Hude stvari so se dogajale, a ker so nam učenci povedali, kaj se dogaja, smo zadeve lahko raziskali in jih reševali. Delavnice, ki smo jih izvajali, so se torej zelo obrestovale: vzpostavili smo odnose, ki so omogočali, da nam zaupajo o dogajanjih, o katerih drugače ne bi imeli pojma, bi se pa zagotovo slej ko prej začela izražati tudi na vrstniških odnosih v šoli.

Kaj pa, ko so odnosi med učenci že izključujoči oziroma se medvrstniško nasilje že zgodi?

Zagotovo se lahko strinjamo, da je dobra preventiva ključna, vendar bi bilo nerealistično pričakovati, da bo zgolj preventivno delovanje zadostovalo za spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem. Agresivnost, ki je izhodišče medvrstniškega nasilja, je namreč obče človeški pojav – medvrstniško nasilje močno zajema to, kako zmora posameznik ali skupina uravnavati bodisi izražanje agresije bodisi svojo potrebo po pozornosti in moči. Učenje spoprijemanja s tem je pomembna naloga šole. V zvezi s tem omenjamo raziskavo Oldenburga idr. (2015), v kateri so ugotovili, da je bilo v oddelkih, v katerih poučujejo učitelji, ki so izvajanje nasilja bolj pripisovali zunanjim dejavnikom, na katere sami nimajo vpliva (npr. družini), več medvrstniškega nasilja. **Opolnomočeni učitelj ali, še bolje, skupnost učiteljev na šoli, ki razume pomen sistematičnega socialnega in čustvenega učenja za vzpostavljanje in ohranjanje vključujoče šolske in oddelčne klime ter se zaveda tega pomena, lahko tako s preprečevanjem kot z ustreznim odzivanjem na medvrstniško nasilje pomembno prispeva k zmanjšanju tega pojava.**

Ukrepe za spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem je treba načrtovati stopenjsko, na več ravneh: vse se začne s spodbujanjem spoštljivih odnosov in preprečevanjem nasilnih načinov reševanja konfliktov in razrednega dogajanja, nujno pa je načrtovati in dosledno izvajati tudi ukrepe za spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem, ko se to že pojavi.

A temeljni pogoj za ukrepanje je, da učitelji za medvrstniško nasilje vedo, da torej sistematično spremljajo in z občutkom za različnost vidikov uravnavajo vrstniško dogajanje, preden se ta razvije v izključujoče in na nasilju temelječe ravnanje. Učiteljeva uglasenost oziroma proaktivno spremljanje in vzgojno delovanje v zvezi z uravnavanjem vrstniških odnosov sta ključna za uspešno spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem. Zgolj

reaktivno delovanje, torej odzivanje le v primerih, ko nam učenci poročajo o medvrstniškem nasilju, se ne kaže kot zadostno za učinkovito spoprijemanje z njim.

Učenci v svojih poročanjih pogosto podcenjujejo vlogo in moč učitelja pri ukrepanju v primerih medvrstniškega nasilja, učenci namreč učiteljem redko poročajo o medvrstniškem nasilju. Kot razloge navajajo strah, da bo ukrepanje učiteljev situacijo še poslabšalo, ali se jim zdi, da bodo učitelji podcenjevali resnost poročanj o medvrstniškem nasilju ali da bodo celo okrivili žrtev. Obenem raziskave kažejo, da bodo učenci, ki že imajo pozitivno izkušnjo z vedenjem odraslih v situacijah medvrstniškega nasilja, o tem verjetneje poročali ali ga pripravljeno razkriti tudi v prihodnosti (za pregled glej Mazzone idr., 2021).

Učitelji načeloma medvrstniško nasilje zaznavajo kot resen problem, vendar se pogosto dogaja, da vsakodnevnih situacij medvrstniškega nasilja bodisi ne zaznajo bodisi ne zaznajo njihove resnosti, kajti:

- učenci, ki doživljajo medvrstniško nasilje, pogosto ne ustrezajo stereotipnim predstavam o žrtvah (npr. učitelji ne zaznajo neravnovesja moči), učitelji namreč pogosto precenjujejo pomen značilnosti učenca kot dejavnikov tveganja za doživljanje medvrstniškega nasilja in podcenjujejo vlogo socialnih odnosov;
- učitelji včasih podcenjujejo, kako prizadeti so učenci, ki doživljajo medvrstniško nasilje, strah, da jih učitelji ne bi vzeli resno, še dodatno zmanjša pripravljenost učencev za poročanje;
- pri spletnem nasilju učitelji precenjujejo pripravljenost učencev, da bodo o tem poročali.

Kako torej povečati možnosti, da učitelji zaznajo medvrstniško nasilje?

Učitelji, ki se uspešno spoprijemajo z medvrstniškim nasiljem, učencem jasno sporočajo:

- kako se lahko medvrstniško nasilje kaže (včasih namreč učenci sploh ne prepoznavajo, da doživljajo, opazujejo ali izvajajo nasilje);
- da ga sami ne odobravajo;
- da bodo, če se zgodi, učinkovito ukrepali.

Poleg tega je zelo pomembno z učenci komunicirati na način, ki poveča njihovo pripravljenost na poročanje o medvrstniškem nasilju. Učenci o nasilju ne poročajo, ker:

- jih je strah ali sram ali ker ne verjamejo, da jim učitelj lahko pomaga: ta zadržek najuspešneje odpravljamo z učinkovitim odzivanjem in zaščito tistega, ki doživlja medvrstniško nasilje, kot ga opazimo;

- se bojijo, da bo učiteljevo ukrepanje situacijo še poslabšalo. To prepričanje včasih temelji na dejanskih izkušnjah, ko so učitelji medvrstniško nasilje obravnavali neučinkovito (npr. ker niso raziskali situacije, so kaznovali napačnega učenca, zlorabili so zaupanje učenca, ki je poročal o medvrstniškem nasilju, in ga izpostavili pred vsemi ipd.), ta zadržek bomo obravnavali v nadaljevanju tega poglavja;
- ne želijo biti zaznani kot tožljivci: za obravnavanje tega zadržka se je pomembno z učenci veliko pogovarjati o razliki med tožarjenjem in poročanjem. Učencem je smiselno zato že v začetnih obdobjih šolanja jasno opisati razliko med poročanjem in tožarjenjem (prikazana je v spodnji preglednici) ter se z njimi pogovoriti o varnih strategijah, s katerimi lahko podprejo sošolce, ki so tarče medvrstniškega nasilja.

Razlike med poročanjem in tožarjenjem:

Tožarjenje:

- nekoga spraviti v težave,
- se komu prikupiti,
- iskanje pozornosti.

Poročanje:

- zaščita sebe ali drugih,
- strah,
- nevarnost/grožnja.

Tako je v knjigi Dese Muck Blazno resno o šoli (2018) razliko med tožarjenjem in poročanjem svojim sedmošolcem pojasnila učiteljica Sliva (pravzaprav Silva): »Špecanja je več vrst. Je tisto, ki nastane zato, ker komu zavidamo in mu hočemo pokvariti veselje. Tega ne maram in mi z njim ne hodite blizu. Ne maram tudi tistega, s katerim nekoga potunkate, zato da se sami pokažete kot frajerji ali zato da bi se mi prilizovali. Obstaja pa špecanje, ki ste ga dolžni opraviti. Kadar vidite, da se močnejši spravljajo na šibkejše, nikar ne molčite. Kadar vidite, da komu grozijo, pobirajo od njega denar, kadar vidite, da kdo dela škodo drugim, pa tudi sebi, kadar vidite nevarnost, nasilje, krivico, trpljenje, takrat nikoli ne smete molčati!« je končala Sliva s prizadetim glasom.«

Ključna razlika med odzivi, ki so učinkoviti, in tistimi, ki zadeve le še poslabšajo, je v tem, kako dobro jih uspe učitelju ali skupini učiteljev izvesti z vidika reflektivnega raziskovalca vrstniškega dogajanja: občutljivo, reflektirano, raziskujoče in empatično. Prizori medvrstniškega nasilja, ki jih vidimo, so drobci kompleksnega vrstniškega dogajanja. Pri svojih zaključkih o dogajanju, na katerem bo temeljilo vzgojno delo, smo odvisni od tega, kar so nam učenci pripravljeni

povedati. Koliko nam bodo o nasilju pripravljeni poročati, je precej odvisno od kakovosti odnosov, ki smo jih vzpostavili z učenci.

Zato je pomembno, da učitelji in drugi strokovni delavci na šoli vsak sum o medvrstniškem nasilju raziščejo ter preverijo ozadje, zaznavanje in doživljanje vseh vpletenih v dogodek, da torej sprejmejo vlogo reflektivnega praktika, ki ne podlega prvemu vtisu niti lastnim predsodkom ali stereotipom o nekaterih učencih, ampak je pripravljen raziskati subtilne procese medosebnih odnosov, ki so lahko v ozadju nekega dogodka, in v komunikaciji z učenci preverja svojo intuitivno hipotezo o tem, zakaj se je dogodek zgodil, to hipotezo po potrebi zavrne in ustvari nove. Učitelji, ki tega ne zmorejo, se v primeru opaženega dogodka, ki domnevno pomeni medvrstniško nasilje, pogosto odzovejo na način, ki lahko nasilje še okrepi: podcenjujejo problem, zamenjajo učenca, ki doživlja nasilje, za izvajalca nasilja in kaznujejo napačnega ipd.

Medvrstniško nasilje zahteva procesno usmerjeno ukrepanje

Vse to seveda ne pomeni, da v situaciji zaznanega medvrstniškega nasilja z odzivanjem odlašamo, dokler ne pridobimo vseh informacij. *Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (ZRSŠ, 2023) odzivanje na medvrstniško nasilje deli na **takojšnje** in **procesne ukrepe**; takojšnji ukrepi so namenjeni ustavitvi nasilja in zaščiti tistih, ki ga doživljajo, procesni pa med drugim vključujejo tudi raziskovanje situacije. Izjemno pomembno je, da odzivanje na medvrstniško nasilje načrtujemo kot proces, nerealno je namreč pričakovati, da bo enkratno odzivanje (na primer zgolj kaznovanje ali zgolj en pogovor z učenci) spremenilo vrstniško dogajanje, ki se je vzpostavljalo in krepilo daljše obdobje. Procesno odzivanje pa mora vključevati tudi stalno procesno evalviranje ukrepov, ki naj vključuje preverjanje zaznav vseh vključenih o tem, ali so ukrepi učinkoviti in ali se je stanje izboljšalo.

Ob tem ni odveč poudariti, da **poskusi spreminjanja vrstniškega dogajanja in zahteve po spremembi vedenja učencev zahtevajo potrpežljivost in vztrajnost**. Pomemben vidik odnosne kompetentnosti pedagoškega strokovnjaka je tudi zmožnost razumeti, da je ključno te spremembe od učencev – tako izvajalcev nasilja kot opazovalcev, ki nasilno vzdušje krepijo – zahtevati, obenem pa je pomembno razumeti, da velikih vedenjskih sprememb ni mogoče pričakovati nemudoma. Vzorci vedenj posameznikov in vzorci skupinskega delovanja, ki so se oblikovali in krepili več let skupnega bivanja, se ne morejo spremeniti čez noč, ampak zahtevajo postopno načrtovanje in vsakodnevne

priložnosti za urjenje. Učitelji imajo včasih slabo vest, če veliko časa namenjajo vzgojnemu delovanju, saj se jim zdi, da s tem ne opravljajo svojega temeljnega dela, torej poučevanja. Takšno prepričanje je nefunkcionalno, saj **je šola vzgojno-izobraževalna ustanova z vzgojnimi in izobraževalnimi cilji, učenje vključujočega sobivanja je pomembna naloga šole, zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja pa je pogoj, ki ga je šola zavezana zagotavljati**. Učitelj, ki se na prepoznano medvrstniško nasilje odzove na način, da ukrepe zastavi sistematično in procesno ter jih tudi evalvira, omogoča vsem učencem pomembno učno izkušnjo: da nasilje ni ustrezen način reševanja vrstniških težav ali zadovoljevanja socialnih potreb, da ga je mogoče brez obsojanja ustavljati in da je za vrstniško dogajanje v skupini odgovoren vsak član skupine.

V nadaljevanju navajamo nekaj smernic za načrtovanje procesnih ukrepov za ustavljanje in zmanjševanje medvrstniškega nasilja. **Za uspešnost ukrepov je praviloma ključno zagotoviti, da poleg pomoči učencem, ki nasilje doživljajo, ukrepi vključujejo tudi učence, ki nasilje izvajajo, in celotno vrstniško skupino, ki nasilje opazuje**. V blažjih primerih lahko učitelj, ki se za to čuti kompetenten, ukrepa sam ali ukrepe načrtuje ob posvetovanju s svetovalno službo. Pogosto je še posebej v višjih razredih osnovne šole, pri čemer učence poučuje več učiteljev ter sta torej izvajanje in spremljanje zadevnih ukrepov odgovornost vseh, potreben timski pristop: skupno načrtovanje, izvajanje in evalviranje ukrepov v strokovnem timu, ki vključuje razrednika, druge učitelje, svetovalno službo, v nekaterih primerih pa tudi vodstvo šole in druge institucije (najpogosteje policijo in/ali center za socialno delo). Odgovornosti posameznih strokovnih delavcev so natančno opredeljene v *Protokolu ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (ZRSŠ, 2022), zato jih na tem mestu ne opredeljujemo, po protokolu pa povzemamo nekatera ključna načela obravnave medvrstniškega nasilja:

- **učencu, ki doživlja nasilje, verjamemo**. Ne izražamo dvoma v povedano, saj nasilni dogodek opredeli doživljanje tistega, ki ga doživlja;
- nasilja ne sodimo po lastnih čustvih in izkušnjah. Vsakdo individualno doživi, občuti ter razume nasilno dejanje in njegove posledice. Vse **doživljanje učencev, ki se jim dogaja nasilje, je normalno in legitimno**;
- **nasilno vedenje je izbira**. Za nasilje je odgovoren povzročitelj. To ne pomeni, da bomo učenca, ki nasilje izvaja, obsodili ali strogo kaznovali, bomo pa jasno sporočali, da gre za vedenje, ki ga je izbral in je zanj odgovoren. Nasilje ni logičen ali samoumeven odziv na doživljanje jeze, ljubosumja ali sovražnosti;
- **nasilja ne minimaliziramo**. Ker vsak doživlja nasilja drugače, obenem pa odrasli pogosto ne poznamo

celotnega dogajanja in okoliščin, nasilja ne vrednotimo, minimaliziramo niti ga ne primerjamo s svojimi izkušnjami;

- **ne obljublamo, da se nasilje ne bo več zgodilo.** Takšna obljuba je lahko zavajajoča in ustvarja nerealistična pričakovanja, ki jih žal velikokrat ne moremo izpolniti, saj nimamo vedno dovolj vpliva na ustavitev nasilja in ponovno vzpostavitev konstruktivnih odnosov med učenci. Če se izkaže, da je bila obljuba pretirana, to ruši odnos in učenčev zaupanje v možnosti pomoči, ki jo lahko zagotavljajo odrasli. Obljubimo lahko le, da bomo naredili vse, kar je v naši moči, da nasilje ustavimo;
- upoštevamo moč udeležencev medvrstniškega nasilja in **smo pozorni na zlorabo moči.** Učencem, ki izvajajo medvrstniško nasilje, namreč lahko uspe dogajanje interpretirati tako, da je krivda porazdeljena na vse vpletene, ali pa nimamo dovolj informacij o dogodku in ga ocenimo kot konflikt, za katerega imajo vsi vključeni možnost vplivati na njegovo reševanje, ali pa kot neškodljivo zbadanje. Zato je pri obravnavi medvrstniškega nasilja ključen **raziskovalni pristop**, pri čemer ne podlegamo hitrim presojam in prvim vtisom, ampak oblikujemo domneve, ki jih nato preverjamo;
- **ne soočamo žrtve in povzročitelja**, saj to zlasti v primerih dolgotrajnega nasilja s čustvenimi posledicami za žrtev (npr. sram, nemoč, pripisovanje krivde za doživljanje nasilja sebi) učencu, ki doživlja nasilje, praviloma povzroči dodatno škodo. V prisotnosti povzročitelja učenec, ki doživlja nasilje, pogosto ne upa in ne zmore povedati, kaj se je zgodilo. Če v soočenju prevlada povzročiteljeva interpretacija, lahko to še dodatno okrepi neravnovesje moči v odnosu;
- **ne prelagamo odgovornosti za ukrepanje na druge.** Odrasli smo odgovorni, da ukrepamo, ko zaznamo medvrstniško nasilje – v skladu s svojimi vlogami, kompetencami in pooblastili. Prelaganje odgovornosti na druge (npr. le na razrednika ali le na svetovalno službo) običajno vodi v ignoriranje in s tem dopuščanje nasilja, zaradi česar se problematičnost še krepi in jo je vse težje reševati.

Raziskav, ki bi proučevale učinkovitost ukrepov ali odzivov učiteljev, je za zdaj še malo. Ena takih je nedavna raziskava Burgerja idr. (2022), ki je na vzorcu učencev v zgodnjem mladostništvu pokazala, da se kot učinkovita ukrepa učiteljev kažeta disciplinske sankcije za učence, ki izvajajo nasilje (vključene so bile blage do zmerne kazni), in pogovori z razredom, pri čemer imajo sankcije učinek na zmanjšanje izvajanja in doživljanja nasilja, pogovori z razredom pa na povečanje konstruktivnega vedenja opazovalcev oziroma branjenje žrtve.

Neodzivanje na medvrstniško nasilje je vodilo v povečanje nasilja, poleg tega **se je kot neučinkovita ali celo škodljiva za reševanje medvrstniškega nasilja pokazala mediacija.** Uporaba mediacije je vodila v več nasilnega vedenja. Mediacija je resda učinkovit način reševanja konfliktov, ni pa primerna za težave v odnosih, v katerih je opazno neravnovesje moči.

Podpora učencem, ki doživljajo medvrstniško nasilje

Pomoč učencem, ki so žrtve nasilja, je lahko zelo različna glede na obliko nasilja, psihosocialno stanje žrtve ter narave interakcije med izvajalcem nasilja, učencem, ki nasilje doživlja, in drugimi učenci, načeloma pa naj bi se vedno začela s poslušanjem ter s preprečitvijo ali vsaj zmanjšanjem doživljanja nadaljnjega nasilja.¹ Takojšnja zaščita žrtve je naloga vseh pedagoških delavcev, ki so nasilje zaznali ali so bili o njem obveščeni.

Učencu, ki je doživel nasilje vrstnikov, je treba nato omogočiti, da o svoji izkušnji spregovori, da doživi in izrazi svojo stisko, pri čemer smo potrpežljivi, nanj ne pritiskamo in mu omogočimo dovolj časa – njegova pripravljenost spregovoriti o nasilju je odvisna tudi od zaupanja in občutja varnosti v odnosu do odrasle osebe. Otroku, ki pripoveduje o nasilju, vedno verjamemo: zanima nas njegov vidik, ne objektivna resnica. V nobenem primeru ne upravičujemo nasilja, ki ga je doživel, niti krivde ne pripisujemo otroku ali mladostniku, ki doživlja nasilje (Pečjak idr., 2021; Košir, 2013). Otroci in mladostniki imajo pravico, da so sprejeti takšni, kakršni so, če njihovo vedenje ne posega v integriteto drugih oseb.

Učenci, ki doživljajo medvrstniško nasilje, se pogosto čutijo nemočni in včasih doživljanje nasilja pripisujejo sebi in svojim značilnostim. Pomemben vidik podpore tem učencem sta tako tudi ozaveščanje in podpora pri spreminjanju takšnih samoobtožujočih razlag: postopno jih učimo, da je za nasilje odgovoren izvajalec nasilja, in jih odvrčamo od tega, da bi za take situacije krivdo pripisovali sebi.

V nadaljevanju je smiselno skupaj z otrokom ali mladostnikom iskati načine, kako lahko v situaciji vendarle postopno prevzame nekaj nadzora, kako se postavi zase, kako se lahko drugače odzove ob ponovnem nasilju vrstnikov in kako naj poišče pomoč. Včasih je treba načrtovati tudi več prisotnosti odraslih in spremljanja razreda v situacijah, ko se medvrstniško nasilje najpogosteje dogaja.

¹ Takšno dikcijo – preprečitev ali vsaj zmanjšanje doživljanja nadaljnjega nasilja – smo izbrali zato, ker popolne ustavitve viktimizacije, kot jo doživlja žrtev, ni mogoče doseči. Tudi če na primer dosežemo, da se

neposredno nasilje ustavi, se lahko učenec še vedno čuti izključenega – krepitev njegove socialne vključenosti pa je proces, ki ga lahko dosegamo kvečjemu postopno.

Ob tem je seveda ključno, da šola – razrednik in vsi učitelji, ki v razredu učijo ob podpori šolske svetovalne službe – prevzame odgovornost dela s celotno skupino, v kateri se nasilje dogaja, še zlasti s tistimi, ki nasilje izvajajo, in tistimi opazovalci medvrstniškega nasilja, ki s svojimi odzivi krepijo izvajanje medvrstniškega nasilja.

Delo z učenci, ki so nasilni

Pri odzivanju na medvrstniško nasilje z učenci, ki izvajajo nasilje, pogosto opravimo s tem, da jih kaznujemo. Pravična kazen je ob izvajanju medvrstniškega nasilja lahko povsem upravičena, vendar je za preprečevanje ponavljanja nasilja pomembno, da **se učencem, ki se vedejo nasilno, posvetimo temeljiteje, in sicer da poskušamo razumeti in jim pomagati ozavestiti vzgibe, ki so v ozadju njihovega neprimerne vedenja, ter skupaj z njimi iskati načine, kako svoje potrebe oziroma cilje primerneje zadovoljevati.** Cilj dela z učenci, ki izvajajo nasilje, je, da razumejo razloge za svoje ravnanje in sprejmejo odgovornost zanj.

Ključni dejavnik, ki poveča verjetnost, da bodo učenci postopno spreminjali svoje nasilne odzive, je odnos. Ljudje smo pripravljeni spreminjati svoje vedenje v odnosih, v katerih se čutimo sprejeti in cenjeni. Pri delu z učenci, ki so nasilni, je tako zelo pomembno, da učitelj ozavešča svoja morebitna negativna občutja (npr. jezo, odpor) do teh učencev – šele ko bodo ta čustva ozaveščena, jih bo lahko v svojem vedenju nadzoroval in bo uporabljal globinske strategije čustvenega dela.

Pri delu z učenci, ki izvajajo nasilje, izhajamo iz tega, da je doživljanje (npr. jeza) ali potreba (npr. potreba po pozornosti in visokem položaju med vrstniki), ki je v ozadju nasilnega vedenja, normalno doživljanje in da s tem doživljanjem ni nič narobe, da pa se je treba učiti načinov izražanja tega doživljanja ali doseganja cilja, ki niso nasilni. Nekateri učenci, ki izvajajo nasilje, imajo primanjkljaje na področju socialnih spretnosti: ne vedo, kako pristopiti k drugim učencem, težko se postavijo v kožo drugega (težko razumejo njegova občutja in ravnanja), kadar gre kaj narobe, krivdo pripisujejo drugim in si napačno razlagajo izjave drugih.

Mlajše učence lahko učitelj v situacijah, ko doživljajo močna čustva, na katera se običajno odzovejo z nasilnim vedenjem, podpre (Pečjak idr., 2021):

- s koticom za umiritev, tj. v posebnem delu v razredu, ki je učencu na voljo, kadar se počuti napet, v stresu ali tik pred izbruhom nasilja;
- z dogovorom za neki znak, s katerim lahko učenec opozori druge, da je vznemirjen, jezen ali besen;
- z urjenjem v raznih spretnostih obvladovanja jeze, kontrole impulzov (npr. usmerjanje pozornosti na dihanje ali štetje do 20).

Ob tem poudarjamo, da takšni vedenjski ukrepi načeloma delujejo le v podpornem odnosu. Uporabljamo jih na način, ki je prilagojen potrebam otroka.

Primer: Tine je učenec 2. razreda osnovne šole. Njegovo vedenje do sošolcev je pogosto agresivno: na frustracije se odziva s fizičnim ali besednim nasiljem. Učiteljica želi Tineta podpreti pri uravnavanju doživljanja, zato je zanj pripravila semaforček, s katerim želi spodbuditi, da Tine prepozna, kdaj je njegovo vedenje ustrezno in kdaj ne. Tine je semaforček označil kot bedast in ga je raztrgal.

Učiteljica se je sprva čutila nemočno, ježno in prizadeto. Po razmisleku in po pogovoru z nekaterimi sodelavkami pa je uvidela, da bo lahko Tineta podprla pri spreminjanju vedenja le, če bo pridobila njegovo zaupanje. V vsakodnevnih situacijah je Tinetu nevsiljivo sporočala, da je na njegovi strani, tudi kadar je ustavljala in sankcionirala njegovo moteče vedenje. Postopno, po nekaj tednih, je z njim vzpostavila odnos zaupanja in sodelovanja, v katerem je lahko za podporo Tinetu pri uravnavanju vedenja uporabljala tudi nekatere vedenjske ukrepe.

Pri starejših osnovnošolcih, ki nasilje pogostejše izvajajo ciljno in manj zaradi težav z uravnavanjem močnega doživljanja, je ključno na podporen in spoštljiv način zahtevati, da svoje cilje (npr. biti priljubljen, imeti visok položaj v razredu) dosegajo na manj škodljive in bolj prosocialne načine. Pomoč pri raziskovanju motivov, ki so v ozadju njihovega nasilnega vedenja, ter podpora pri oblikovanju, preizkušanju in vzdrževanju alternativnih vzorcev vedenja pa sta mogoči le ob spoštljivem odnosu. Nekaj iztočnic, ki so lahko v pomoč pri vodenju pogovora z učencem, ki je nasilen, povzemamo po Verbnik Dobnikar (2002):

- Kaj si želel doseči s svojim vedenjem?
- Ali si na tak način to dosegel? Ali bi lahko to storil tudi kako drugače?
- Kaj misliš, da si s tem povzročil drugemu?
- Kako si se ti takrat počutil?
- Kako se zdaj počutiš?
- Kaj meniš o tem, kar si naredil?
- Kaj lahko narediš v zvezi s tem?
- Ali imaš kak predlog, kako bi lahko stvari popravil in povrnil škodo?

Spoštljiv in vključujoč način komuniciranja z učencem, ki je nasilen, temu omogoča vpogled v svoje vedenje in njegove posledice, možnost njegovega sodelovanja pri oblikovanju sankcij zanj pa povečuje učinkovitost teh sankcij in zmanjšuje verjetnost ponavljanja neprimerne vedenja v prihodnje.

Kadar je izvajanje nasilja za učenca način pridobivanja in krepitve visokega položaja v razredu, je ključno postopno ustvarjati takšno vrstniško okolje, ki nasilnega vedenja ne nagraduje. Dokler učenci izvajanje nasilja na različne načine odobravajo, je vedenje izvajalca nasilja nagrajeno – v tem primeru so lahko vsa naša prizadevanja ustaviti nasilje neproduktivna. Odrasli namreč skoraj nimamo nagrade ali kazni, ki bi delovala močnejše, kot v mladostništvu deluje odobravanje ali občudovanje vrstnikov.

Delo s celotno vrstniško skupino

Ob zaznavi medvrstniškega nasilja sta podpora učencem, ki nasilje doživljajo, in delo z učenci, ki ga izvajajo, običajno prvi, nujen ukrep. Vendar je za uspešno ustavljanje in nadaljnje preprečevanje nasilja ključno delo s celotno vrstniško skupino. Opazovalci nasilja namreč pogosto s svojimi odzivi problematično razredno dogajanje še vzdržujejo. Ob tem se je pomembno zavedati, da razred ni homogena skupina učencev z enakimi izkušnjami in stališči. Čeprav se morda zdijo perspektive – stališča, mnenja, izkušnje – učencev v razredu zaradi podobnega načina odzivanja na nasilne dogodke precej podobne, še zdaleč ni nujno tako.

Mnogi učenci so zaradi nasilja, ki se dogaja drugim, v stiski, ki je ne zmorejo izraziti javno (ali je morda niti sami zares ne prepoznavajo), nekateri so morda tudi tarče medvrstniškega nasilja, a tega še niso razkrili. Poleg tega je treba razumeti, da bodo odzivi učencev, ki so sodelovali pri izvajanju medvrstniškega nasilja, zelo verjetno obrambni (npr. odpisovanje ali zanikanje lastne odgovornosti, prelaganje odgovornosti na druge, obtoževanje žrtve, minimaliziranje nasilja). Za uspešno delo s celotno skupino je tako ključen asertiven pristop brez obsojanja: jasno in odločno je treba obsoditi nasilno vedenje, a na način, ki ni obtožujoč, moralizirajoč ali pridigarški in ki učencem sporoča, da smo na njihovi strani, da si jih prizadevamo razumeti. Od njih zahtevamo spremembe v vedenju, jasno opredelimo njihove odgovornosti, a obenem izrazimo razumevanje za to, da se je v skupini včasih težko vesti tako, kot je prav. Pri tem je zelo pomembno promovirati napakam prijazno šolsko kulturo: enako kot na področju akademskega učenja so tudi na področju socialnega in čustvenega učenja, torej tudi učenja vzpostavljanja odnosov z drugimi, napake del učnega procesa. Ključno je, da jih sprejememo kot priložnost, ki nam omogoča, da se v prihodnje vedemo bolj socialno odgovorno, vključujoče in zrelo.

Delo s celotnim razredom lahko poteka v okviru ur oddelčnih skupnosti ali temu namenjenih dni dejavnosti, ob zaznanih urgentnih primerih medvrstniškega nasilja pa je treba čas za delo z razredom najti tudi v okviru rednega pouka. Jasnih smernic, kako ravnati, ko obravnavamo medvrstniško nasilje v razredu, ni mogoče

oblikovati, saj je to odvisno od posebnosti dogodka in vseh vključenih (tako se je na primer priporočljivo o nasilnem dogodku pogovoriti s celotnim razredom, vendar so tudi izjeme – če smo na primer učencu, ki doživlja nasilje, obljubili, da tega še ne bomo razkrivali, bi bilo javno obravnavanje dogodka izdaja zaupanja). Ne glede na to, kako načrtujemo delo z razredom, so cilji dela z opazovalci načeloma naslednji:

- krepiti razumevanje učencev, da imajo tudi oni pomembno vlogo pri preprečevanju vrstniškega nasilja v razredu;
- jasno sporočiti, da je nasilje nesprejemljivo in da bomo na šoli storili vse, kar lahko, da ga preprečimo (pri tem je seveda izjemno pomembno, da tako tudi ravnamo);
- opozoriti, da se lahko medvrstniško nasilje kaže na različne načine in da imajo enaka vedenja lahko v različnih okoliščinah različne pomena (npr. nekoga potisniti ali uporabiti vzdevek je lahko mišljeno in/ali razumljeno kot prijateljska gesta, lahko pa kot poniževanje ali izključevanje);
- vsem učencem omogočiti refleksijo dogajanja in lastnega doživljanja.

Pri tem velja upoštevati, da tudi opazovalci ob obravnavi nasilnega dogodka v razredu zelo verjetno doživljajo močna čustva, pri spoprijemanju s katerimi potrebujejo pomoč, da jih sploh ozavešijo in prepoznajo, dovoljenje, da jih občutijo, in podporo pri konstruktivnem spoprijemanju z njimi. Doživljanja učencev so lahko zelo različna, saj imajo z različnimi neposrednimi udeleženci različne odnose. Tako lahko doživljajo celoten možen razpon doživljanj v odnosu do izvajalcev nasilja, žrtev in sebe. Pri tem je treba upoštevati tudi možnost, da nekateri učenci situacijo zaznavajo drugače kot mi in kot žrtev nasilja in se z našimi ukrepi ne strinjajo, na žrtev pa so jezni. Različna zasebna doživljanja učencev so lahko nekaj, o čemer se pogovarjajo v manjših skupinah, lahko pa jih učenci zadržijo tudi povsem zase (to je še posebej verjetno, kadar se jim zdi, da so stališča drugih učencev drugačna od njihovih).

Zato se zdi v primerih obravnave medvrstniškega nasilja v razredu poleg naslavljanja pomena vedenja opazovalcev na ravni celotnega razreda smiselno izvesti tudi **pogovore v manjših skupinah ali s posameznimi učenci**. Takšne pogovore, ki so morda časovno zelo potratni, a vsebinsko izjemno dragoceni tako za grajenje odnosa z vsemi učenci kot za ustvarjanje bolj celostne slike o vrstniški dinamiki, je smiselno načrtovati skupaj s svetovalno službo. Pri tem je ključno, da jih predstavimo in osmislimo na način, ki bo krepil zaupanje učencev, ne kot zasliševanje. Učencem jasno sporočimo, da je izbira, kaj in koliko bodo povedali, njihova, in jim pojasnimo, da povedanega ne bomo javno razkrivali ali uporabili proti njim. Pojasnimo jim, da imamo v skupinskih situacijah in

ob skupinskih dogodkih (kar medvrstniško nasilje brez dvoma je) različne poglede in razlage za to, kar se je zgodilo, ter da bi radi čim bolj spoznali njihove vidike, saj nam bo to omogočilo, da ustrezneje, pravilneje in bolj celostno ukrepamo na način, ki bo dober za vse učence. Pri organizaciji pogovorov učencem pojasnimo, da se lahko kadar koli obrnejo na nas, če bi se spomnili še česa, kar bi želeli sporočiti. Precej verjetno je namreč, da bodo imeli učenci ob prvih takih pogovorih še zadržke pri samorazkrivanju in bodo nezaupljivi.

Povratne informacije je od učencev smiselno zbirati tudi ves čas izvajanja ukrepov, s katerimi ustavljamo in preprečujemo nasilje. Za učinkovito pedagoško delo so povratne informacije, ki prispevajo k realni presoji učinkov delovanja, zelo pomembne, in to seveda velja tudi za vzgojno delovanje. Prav nič ne pomagata dober namen in pripravljenost podpreti učence, če tega nismo sporočili na način, da bi učenci to pripravljenost tudi zaznali. Podobno ni dovolj, da smo prepričani, da učence ustrezno podpiramo pri reševanju težav v odnosih z vrstniki, če imajo oni vtis, da naše vključevanje njihove težave še poglobi. Tudi vzgojno delovanje je treba, podobno kot poučevanje, stalno evalvirati. Takšno **formativno spremljanje vzgojnega delovanja** pomeni stalno preverjanje učinkov lastnega delovanja, kar lahko zagotovimo na različne načine in z različnimi kanali, od

pogovorov s posameznimi učenci (pri čemer nas mora pri preverjanju učinkov najbolj zanimati vidik učencev, ki so nasilje doživljali, seveda pa so dragoceni tudi pogledi vseh drugih učencev) do zbiranja zapisanih vtisov.

Pri delu s celotnim razredom je smiselno ustvarjati tudi čim več priložnosti za pogovor o odnosih v razredu, pri čemer se je z učenci smiselno pogovoriti o tem, kako delujejo skupine in kateri procesi so v ozadju vrstniškega izključevanja. **Učencem pojasnimo, da je pasivnost opazovalcev le navidezna – da se drugi pretvarjajo, da jim ni mar, ker ne želijo pokazati, da se ne strinjajo z vrstniškimi normami. Če se učenci zavedajo, da tudi drugi menijo, da je medvrstniško nasilje nesprejemljivo, jih to opolnomoči za ukrepanje.** Prav to je eden ključnih elementov učinkovitih programov za preprečevanje takih scenarijev – narediti zasebna stališča do medvrstniškega javna, da razbijemo mit, da je medvrstniško nasilje nekaj, kar vsi podpirajo.

To v razredu zahteva veliko sistematičnih priložnosti, da lahko učenci javno, pred drugimi ali v manjših skupinah drugim sporočajo svoja stališča do nasilja. **Pri nekaterih predmetih je mogoče takšne pogovore povezati tudi s predmetnimi cilji in jih vključiti v pouk** (npr. ob obravnavi literarnih del, z razlago družbenih procesov, ki so določali potek zgodovine, ipd.).

Predstavljamo primer učne priprave za razredno uro na temo duševnega zdravja, v okviru katere je svetovalna delavka Erika Hvala iz OŠ Prežihovega Voranca Bistrica obravnavala tematiko medvrstniškega nasilja.

DNEVNA PRIPRAVA		
OSNOVNA ŠOLA: OŠ PREŽIHOVEGA VORANCA BISTRICA	Razred: 9.	
Učiteljica: Erika Hvala	Datum:	Trajanje: 2 šolski uri
Predmet: Razredna ura		
Učna tema: Duševno zdravje		
CILJI: Učenci: – spoznajo pojem duševnega zdravja, – prepoznajo medvrstniške odnose v predstavljenem kratkem filmu, – se vživijo v vloge glavnih junakov ter opredelijo problem in možne vire pomoči, – spoznajo spletno stran Tosemjaz.net, – spoznajo vire pomoči ob težavah.		
UČNE OBLIKE: individualna, skupinska, delo v parih, programirani pouk, frontalna		
UČNE METODE: metoda razgovora, metoda ustne razlage		
POTEK DEJAVNOSTI: 1. <i>Motivacija:</i> Izvedemo igrico ugibanja teme, geslo je: DUŠEVNO ZDRAVJE. Vodim pogovor o temi, kaj je duševno zdravje, ogledamo si spletno stran NIJZ, učencem predstavim gradivo <i>Slabemu počutju sem kos</i> , https://nijz.si/zivljenjski-slog/dusevno-zdravje/kako-si-lahko-mladostniki-sami-pomagajo-ob-razlicnih-stiskah . 2. <i>Ogled kratkega filma ZA VOGALOM (glej OPOMBE).</i> Pogovor o filmu po pedagoškem gradivu. Vodim in usmerjam pogovor. Kakšen je Nejc in kakšen je Timi? Kako bi ju opisala z nekaj pridevniki? <i>Osamljena, brez prijateljev, čudna, outsiderja. (V poševni pisavi podajam odgovore učencev.)</i> Zakaj misliš, da se spoprijateljita? <i>Sta osamljena, se ne znata vklopiti v družbo, znata pa se vživeti drug v drugega, pomagata drug drugemu, zato se spoprijateljita.</i> Odrasli liki v filmu so vedno v drugem planu, zamegljeni, nikoli jih ne vidimo v celoti. Zakaj, misliš, je tako? Kakšna je njihova vloga v konfliktu in njegovem razvoju? <i>Odraslih, kot da ni. Se samo kregajo. Ne poslušajo. Ukvarjajo se sami s seboj in kaj bi otrok moral narediti (jesti), ne pa z otrokom.</i> Kakšna je Nejčeva in kakšna Timijeva družina? Kaj o tem izvemo v filmu? <i>Nejčevi starši se res kregajo, a so stalno prisotni in želijo Nejcu samo dobro. Timijevih staršev ni, živi z babico. Pogreša očeta.</i> Ko se Timi in Nejc srečata v trgovini, Timija varnostnik zasači pri kraji. Zakaj, misliš, Timi krade v trgovini? <i>Išče pozornost, rad bi se potrdil na enem področju, pa je našel krajo.</i> Kako bi ti ravnal/-a v podobnem položaju? <i>Če bi bil moj prijatelj, ne bi povedal, če ne bi bil, bi se naredil, da ne vidim, in bi povedal kasneje doma. Ne bi naredil nič. Vsekakor bi nekemu povedal, samo ne takoj v trgovini.</i> Kako, misliš, se je Nejc počutil, ko je odkril (ukradene) telefone v Timijevem predalu? <i>Grozno, prevarano, izdano. Zlagal se mu je.</i>		

Zakaj se včasih tudi ne odzovemo (npr. iz strahu, solidarnosti, nestrinjanja s pravilom, ki je bilo kršeno)? *Ker nočemo spraviti prijatelja v težave. Ker je bolje, da se ne vmešamo, kjer ni potrebno.*

V katerih primerih bi pogledali stran in bili solidarni z vrstnikom, ki je naredil nekaj narobe? *Če bi bil to zelo dober, najboljši prijatelj, moramo držati skupaj.*

Kdo je v filmu žrtev in kdo krivec? *Najprej Timi, potem Nejc.* Ali se to spreminja v filmu? *Da.*

Kako? *Nejc se vplete v pretep in rani enega izmed dečkov, s tem postane nasilnež.*

Kako bi moral ravnati, da bi se razplet zgodbe obrnil drugače? *Že ko je prvič videl, da se fanta spravljata na Timija, bi moral povedati doma ali v šoli, odrasli osebi. Potem bi se zgodba obrnila drugače. Morda pa tudi ne, če odrasli ne bi vzeli Nejčevega sporočila resno. Vendar glede na to, da so Nejčevi starši skrbni, bi pomagali in zadeva bi se rešila čisto drugače.*

Izpostavim ustrezno ravnanje v primeru zaznave vrstniškega nasilja oziroma stisk in težav nasploh. Učencem svetujem, naj se obrnejo na odrasle osebe, ki jim zaupajo, skupaj pregledamo seznam institucij v bližini, na katere se lahko obrnejo po nasvet. V pomoč jim je lahko spletna stran tosemjaz.net. Ogledamo si spletno stran, s poudarkom na vprašanjih in odgovorih.

Ogledamo si vprašanja in odgovore ter teme, ki so na omenjeni spletni strani. Pojasnim, da namesto strokovnjaka ni umetna inteligenca, temveč svetujejo pravi strokovnjaki, ki so strokovno usposobljeni za svetovanje in pomoč mladostnikom, psihologi, pedagogi, zdravniki itd. Odgovarjam na vprašanja učencev – koliko časa traja za odgovor, kaj vse lahko vprašajo itd. Učenci spletne strani še niso poznali.

Učence povabim k sodelovanju, sami bodo postali svetovalci v spletnem forumu. Učence razdelim v pare, v paru se vživijo v vlogi glavnih igralcev in zapišejo/opredelijo problem v vlogi Nejca ali Timija.

V nadaljevanju si pari zamenjajo zapisani problem, spremenijo se v svetovalce in zapišejo odgovor.

Pri tem se pogovorimo o vsaki opredelitvi problema in morebitne predlagane rešitve – v smislu, zakaj meniš, zaznavaš, da je to glavni problem? Ali bi lahko zapisal drugače? Ali bi bil ti kot Nejc/Timi zadovoljen z odgovorom?

2. Evalvacija – kako so se učenci počutili, kaj jim je bilo všeč in kaj ne.

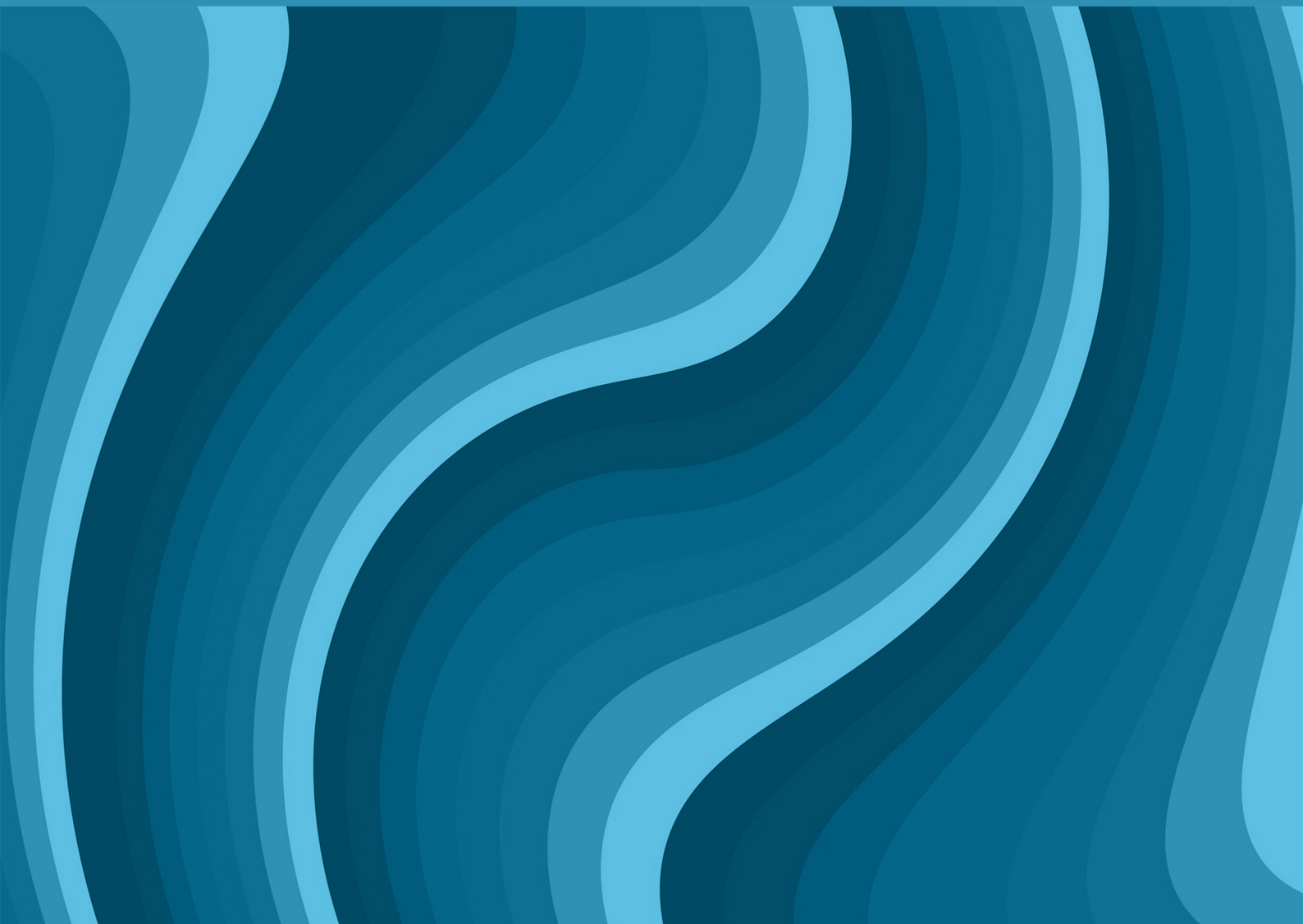
LITERATURA, PRIPOMOČKI: zapisane spletne strani

POSEBNOSTI V IZVEDBI:

OPOMBE: V spletni brošuri *V moji koži: Prikrito življenje razreda: Program kratkih filmov na temo duševnega zdravja in vrstniških odnosov*, najdete pedagoška gradiva za pogovore z mladostniki ob izbranih filmih. V gradivu so tudi navodila za dostop do brezplačnega ogleda filma Za vogalom in njegovo recenzijo, ki jo je pripravila dr. Katja Košir.



ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA KOT POMEMBEN VIR STROKOVNE OPORE UČITELJEM PRI KREPITVI VKLJUČUJOČEGA ŠOLSKEGA OKOLJA



Učitelji lahko s svojim vzgledom, odnosom, ki ga vzpostavljajo z učenci, ter z načrtnim in sistematičnim podpiranjem socialnega in čustvenega učenja v vsakodnevnih situacijah v razredu največ naredijo za preprečevanje in ustrezno odzivanje na medvrstniško nasilje. Vendarle običajno šolska svetovalna služba zagotavlja, predvsem zaradi svojih strokovnih kompetenc in nalog, pomembno strokovno oporo učiteljem pri krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja. Ta služba načrtuje, koordinira in/ali izvaja promocijske in preventivne aktivnosti za krepitev vključujoče šolske in razredne klime in zagotavlja vir posvetovanja pri izvedbi tovrstnih aktivnosti za učitelje. Poleg tega je običajno vključena v reševanje zaznanih primerov medvrstniškega nasilja. Zaradi svojega položaja in strokovnih kompetenc je tudi najprimernejši koordinator vsešolskega pristopa za preprečevanje medvrstniškega nasilja in spoprijemanje z njim. To vključuje motiviranje, opolnomočanje in posvetovalno delo z učitelji, z učenci in s starši.

Raziskave načeloma kažejo, da je prepuščanje načrtovanja vsešolskega pristopa za spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem posameznim šolam precej manj učinkovito kot vključevanje strategij in ukrepov, ki so dokazano učinkoviti. Ob tem smo že v prejšnjih poglavjih opozarjali, da zgolj sledenje že vzpostavljenim programom tudi ne deluje najbolje, saj ne upošteva posebnosti in potreb posameznih šol. Kako torej ravnati? Izhodišča, ki smo jih predstavili v prejšnjih poglavjih tega priročnika, so poskus, kako šole spodbuditi, da združijo oboje: da **sledijo preverjeno učinkovitim strategijam in hkrati vsešolski pristop prilagodijo potrebam in značilnostim lastnega šolskega okolja.**

V nadaljevanju navajamo primer dobre prakse o tem, kako lahko svetovalna služba učitelje podpre, da začnejo pri sebi ter nato v sodelovanju in z vključevanjem učencev prispevajo h krepitvi vključujoče klime na šoli. Opisala ga je pedagoginja v OŠ Solkan Simona Kerševan.

Naša šola je vključena v razvojno nalogo Varno in spodbudno učno okolje. To je okolje, v katerem (1) učenci vedo, kaj se od njih pričakuje, (2) so jasna pravila in posledice, (3) se počutijo varni, (4) so spoštovani in sprejeti, občutijo realna pričakovanja, dobijo dovolj spodbud in pohval in se prepoznajo njihova močna področja, (5) imajo dober stik z učiteljem, (6) lahko osmislijo učenje in (7) lahko sodelujejo. Skupen imenovalac sta dobra šolska klima in kultura. Za zdravo šolsko klimo je ključna odnosna kompetenca, ki se vzpostavlja s krepitvijo čustvenih in socialnih veščin tako učencev kot učiteljev. To je eden izmed načinov preprečevanja pojavov medvrstniškega nasilja.

Razvojni tim na šoli se je odločil, da začnemo šolsko klimo najprej spreminjati v zbornici med sodelavci. Z majhnimi

pozornostmi, dejavnostmi in akcijami opominjamo sodelavce na pomen sodelovanja, pozornosti, asertivne komunikacije, empatije, strpnosti, upoštevanja drugih, sobivanja različno mislečih ... Prepričani smo, da bomo z dobrim zgledom, dobronamernostjo in pozitivno naravnostjo ustvarili razmere za pozitivno klimo najprej v zbornici in jo od tam prenesli med učence, v učilnice.

Člani razvojnega tima smo izvajali in še izvajamo več aktivnosti za kolektiv in učence:

- *v tem šolskem letu na pedagoški komisiji vsak mesec en član pripravi delavnico (gordijski vozel, vrvenje ...);*
- *ob različnih dogodkih (Miklavž, Božiček, pust, 8. marec) pripravimo za kolektiv manjša presenečenja (kamenček za srečo, rožice, pozitivna sporočila, kava s piškoti ...);*
- *za valentinovo smo za vse učence in učitelje pripravili srčke z ljubezenskim sporočilom. Srčke so učenci 2. razreda delili učencem in učiteljem predmetne stopnje, učenci 9. razreda pa učencem in učiteljem razredne stopnje. Na vrata vseh učilnic smo nalepili recept za ljubezen;*
- *vsak petek si sodelavci že tretje leto popestrimo s petkovim modnim izzivom. Ta dan se vsi oblečemo v neko barvo ali motiv. Letos smo petkov modni izziv prenesli na celotni kolektiv, vključili smo še podružnice ter vodstvo šole, kuhinjo, čistilke in hišnike.*

Vsa ta presenečenja, ki jih pripravljamo za sodelavce in učence, so do zdaj pri njih vzbudila pozitivne odzive ter zanimanje in pričakovanja pred novimi izzivi.

O načrtovanju dela z učenci tako na ravni krepitve vključujočih odnosov in s tem preprečevanja vzpostavljanja medvrstniškega nasilja kot na ravni odzivanja na medvrstniško nasilje je v tem priročniku zapisanega že veliko in vse navedeno velja tudi za šolsko svetovalno službo, ki je običajno koordinator, v nekaterih primerih pa tudi izvajalec preventivnih in intervencijskih dejavnosti. V nadaljevanju se osredotočamo na nekatere ključne vidike dela svetovalne službe z učitelji in dela s starši.

Podpora učiteljem pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj

Ker poteka izobraževanje učiteljev žal še vedno pretežno kot usposabljanje za poučevanje predmetnih vsebin, imajo učitelji zelo različno znanje o tem in različno razumejo svojo vlogo pri vzpostavljanju vključujočih vrstniških odnosov v razredu in na šoli ter pri odzivanju na medvrstniško nasilje. Zato je naloga svetovalne službe tudi **ozaveščanje učiteljev** in krepitev takšnih prepričanj o medvrstniškem nasilju, ki vodijo v ustrezno strokovno delovanje.

Mnogi učitelji se zavedajo pomena sistematične krepitve vključujoče klime v razredu, vzgojno delovanje načrtujejo in je del njihovega vsakodnevnega pedagoškega dela. Nekateri učitelji pa svojo vlogo razumejo preozko, pretežno kot skrb za akademske vidike učenja ali pa se zavedajo pomena vzgojnega delovanja, a se iz raznih razlogov tega ne lotijo na način, ki bi vodil v zelene izide.

Učitelji lahko s premišljenim načinom vodenja razreda, ki ni usmerjen le na zagotavljanje discipline za učinkovito poučevanje, ampak je njegov cilj tudi krepiti zmožnosti samouravnavanja vedenja, komuniciranja, sodelovanja in reševanja konfliktov, ustvarjajo razmere, ki zmanjšujejo verjetnost hudih oblik dolgotrajnega medvrstniškega nasilja in olajšajo obravnavo medvrstniškega nasilja, če se to zgodi. Vse aktivnosti – **izobraževanje, izmenjava dobrih praks, možnosti posvetovanja** –, ki krepijo kompetence učiteljev za kakovostno, proaktivno vodenje razreda, ustrezno komuniciranje z učenci, vstopanje v odnose z njimi z vidika brezpogojnega sprejemanja, izražanje pričakovanj in ustrezno uokvirjanje tudi njihovega socialnega vedenja, dajanje in iskanje povratnih informacij in s tem krepitev učiteljeve uglašenosti z razredom, so tako doprinos tudi k preprečevanju medvrstniškega nasilja.

Razlogi za neustrezna preprečevanje medvrstniškega nasilja in odzivanje učiteljev nanj so najpogostejše pomanjkljivo znanje in nefunkcionalna prepričanja o pojavu medvrstniškega nasilja, njegovem preprečevanju ter vlogi šole in učiteljev pri tem. Tako lahko učitelji na primer verjamejo, da je medvrstniško nasilje problem odnosa med tistimi, ki nasilje izvaja, in tistimi, ki ga doživlja, ter nimajo uvida v vlogo vrstniške skupine, ki lahko nasilno vedenje s svojimi odzivi nagraduje. Pogosto prepričanje je tudi, da je nasilje normalen del odrasčanja in da otroke s skrbjo za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja preveč zavijamo v vato. Podobno lahko učitelji medvrstniško nasilje pripisujejo dejavnikom, ki jih sami ne morejo nadzirati (na primer družinski vzgoji, stabilnim in nespremenljivim značilnostim učencev), zaradi česar v situacijah medvrstniškega nasilja manj verjetno ukrepajo.

Nekateri učitelji se zavedajo svoje vloge pri krepitvi dobrih vrstniških odnosov, a imajo nefunkcionalne predstave, kakšne odnose med učenci naj bi spodbujali. Od učencev pričakujejo, da bodo v razredu z vsemi prijatelji in da bodo vsem naklonjeni. Takšna pričakovanja so povsem nerealna, razred je izjemno heterogeno okolje in neprijetna doživljanja med učenci, kot so jeza, zavist, ljubosumje, nenaklonjenost, so del vsakodnevnega življenja v razredu. Učence je ključno uriti, kako naj si kljub tem doživljanjem prizadevajo za spoštljivo vedenje.

Krepitev funkcionalnih prepričanj učiteljev o medvrstniškem nasilju je temelj, ki določa uspešnost vseh nadaljnjih aktivnosti za spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem. Krepitev takšnih prepričanj (z izobraževanjem, posvetovanjem ipd.) naj bi vključevala (Mazzone idr., 2021):

- ozaveščanje o tem, kaj je medvrstniško nasilje, kako kompleksni so njegovi dejavniki in kako pomembno ga določajo (tudi o pomenu socialnega okolja in kompleksnosti medvrstniškega nasilja);
- prepoznavanje nefunkcionalnih prepričanj učiteljev;
- spodbujanje razumevanja vidika vseh vključenih ter razumevanje in prevzemanje lastne odgovornosti;
- usposabljanje za preprečevanje medvrstniškega nasilja in odzivanje nanj (smernice, primeri dobre prakse, protokoli, spodbujanje sodelovanja – tudi s starši).

Za učinkovito delo z učitelji je enako kot za odnose z učenci ključno, da svetovalni delavec vstopa v odnos z učitelji na način, ki ni obtožujoč, pridigarski ali vzvišen – torej z drže brezpogojnega sprejemanja. To pomeni, da nestrinjanja ali razhajanja v stališčih obravnavamo na način, ki ni konflikten na odnosni ravni.

Ob tem ponovno poudarjamo pomen skupnega, vsešolskega pristopa: odzivanje učiteljev na medvrstniško nasilje je namreč odvisno od znanja in prepričanj, zaznane samoučinkovitosti za ukrepanje in zaznav učiteljev, kako bi v delovnem okolju pomembni drugi (sodelavci, ravnatelj) presodili ustreznost njihovega vedenja, ta vidik se navezuje tudi na šolsko kulturo in klimo ter na utečene načine delovanja kolektiva. Zavedanje, da si je v šoli pomembno vzeti čas za podporo socialnemu in čustvenemu učenju učencev, mora biti jasen vidik šolske kulture: pomembno je, da so na šoli vzpostavljene prakse, da se vzgojno delo načrtuje (tako v za to posebej namenjenem času kot z dobrimi poučevalnimi praksami), evalvira in prilagaja trenutnim okoliščinam in potrebam. Samoumevno in jasno mora biti, da ima v nekaterih primerih vzgojno delo prednost pred poučevanjem (npr. da je pomembno tudi pri uri matematike ali biologije pogovoru o konfliktu, ki se je zgodil v razredu in zaradi katerega so učenci razburjeni, nameniti nekaj časa – se pogovoriti z učenci ali učencem vsaj pokazati, da smo jih slišali in da jih želimo podpreti pri reševanju situacije na vključujoč način, da pa moramo najprej zbrati potrebne informacije, da bomo lahko skupaj z oddelčnim učiteljskim zborom načrtovali nadaljnje vzgojno delo). Pri tem je ključno zavedanje, da takšno vzgojno delovanje nikakor ni samo naloga razrednika, temveč vseh učiteljev.

Kot primer dobre prakse jasnega, vključujočega in podpornega sporočanja kot takojšnjega prvega odziva na pretresljiv dogodek, ki zahteva odziv šole, predstavljamo elektronsko sporočilo učiteljem, ki ga je poslala svetovalna delavka ob novici o strelnem napadu mladostnika na šoli v Beogradu spomladi 2023.

Pozdravljeni!

V medijih je ponovno zaokrožila informacija o tragični posledici medvrstniškega nasilja, ki se je zgodila v Beogradu. Čeprav se je dogodek zgodil nekoliko dlje od nas, se je dotaknil marsikaterega izmed naših otrok. Otroci sprašujejo, želijo slišati naša razmišljanja, naša mnenja.

Z učenci bom o tem spregovorila tudi na skupnosti učencev šole, predvsem v smislu, kako pomembna je preventiva, da skrbimo drug za drugega in dobre medosebne odnose, da smo drug do drugega dobri, strpni, razumevajoči, empatični, da se odzovemo, ko smo priča nasilju nad drugimi, da kot žrtev nismo tiho, ampak poiščemo pomoč (in to ni znak šibkosti).

Skrb zbujajoči so zlasti trendi medvrstniškega nasilja, ki se dogaja na spletu – tu se otroci lahko pojavljajo v več vlogah – enkrat kot žrtev, drugič kot tisti, ki izvaja nasilje, še pogostejše pa kot opazovalci, ki pogosto ne odreagirajo. Spletno nasilje je posebej zaskrbljujoče, ker ga je pravzaprav lažje izvajati, je enostavno dostopno, otroci redko razmislijo, preden kaj napišejo ali komentirajo ...

Zelo zanimiva oddaja na Valu202 v Vročem mikrofону je Kako prepoznati in preprečiti medvrstniško nasilje? z dne 18. 4. 2023 (traja 23 min). Priporočam. [Val 202 • Vroči mikrofón](#) • [Kako prepoznati in preprečiti medvrstniško nasilje?](#) (rtvslo.si)

Zgovoren je tudi članek v Časorisu – [Kako govoriti o tragedijah Kako govoriti o tragedijah](#) | Časoris (casoris.si).

Na naši šoli opažam, da ste učitelji na tem področju skrbni, odgovorni, odzivni, se z otroci o tem pogovarjate, ustavljate me in se o tem želite pogovarjati, pridejo tudi učenci in povedo za vrstnika, kaj se mu dogaja.

Res je pomembno, da skrbimo, da ostanemo varovalno in varno okolje še naprej – ko si pomagamo in kažemo skrb drug za drugega.

Bodite dobro!

Katja Repolusk

Delo s starši

V prizadevanja za učinkovito preprečevanje in ustavljanje medvrstniškega nasilja je pomembno vključiti tudi starše. Starše je smiselno na kratko poučiti o pravilih, vezanih na odnose med učenci, o stališčih šole do medvrstniškega nasilja ter o ukrepih, ki jih na šoli izvajamo za preprečevanje medvrstniškega nasilja in za odzivanje nanj. Smiselno je tudi na kratko pojasniti, zakaj je spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem pomembna naloga šole, ter opredeliti, katere odgovornosti imajo v zvezi s tem starši in kako ravnati, kadar posumijo, da njihov otrok ali kdo drug doživlja medvrstniško nasilje. Poleg tega je smiselno pojasniti, kaj ni medvrstniško nasilje (npr. to, da se učenci sprejo, občasna izključenost, ki ne vključuje žaljivih ali nespoštljivih sporočil). Te informacije lahko staršem sporočimo tudi v obliki kratkega pisnega sporočila. Staršem je pomembno sporočiti, da so s svojim vzgledom in načinom komuniciranja tako s svojim otrokom kot s šolo pomemben partner in soustvarjalec varnega šolskega prostora.

Kot primer dobre prakse navajamo dopis, ki ga je šolska svetovalna delavka Katja Repolusk iz OŠ Selnica ob Dravi poslala staršem ob zaznavi nevarnosti spletnega nasilja.

Spoštovani starši,

v medijih je v zadnjem času večkrat zaslediti pojavljanje spletnega nasilja nad mladimi. Možne žrtve spletnega nasilja pa so lahko tudi naši otroci. Pišemo vam predvsem z namenom preventivnega ravnanja ob možnem spletnem nasilju. Na spletu namreč kroži veliko izzivov, ki jim mladi včasih brez kakšnega večjega pomisleka sledijo. Tako se je v letošnjem letu v Podravju zgodil samomor mladostnice domnevno zaradi sodelovanja v spletnem izzivu Blue whale, kjer je 50. korak izziva samomor, vsi koraki pred tem pa so vezani na samopoškodbe in druga škodljiva vedenja (npr. bujenje v nočnih urah, gledanje grozljivih video posnetkov, ki jih uporabnik avtomatsko prejme, samopoškodbe z rezanjem ipd.). Več si lahko preberete na spletnem mestu Safe.si, kjer najdete tudi veliko drugih uporabnih vsebin.

Na spletu je aktualnih več Tik Tok izzivov, npr. tek čez cesto pred tovornjakom, zaužitje žlice cimeta, ki povzroči dihalno stisko, delanje »selfijev« na nevarnih mestih, zadrževanje sape, dokler ne omedliš, uživanje večje količine določenega zdravila proti alergijam ... Žrtve med mladimi so običajno manj samozavestni, negotovi, anksiozni mladi.

Po pogovorih, ki jih šolska psihologinja v teh dneh izvajam/bom izvajala v višjih razredih naše šole, lahko rečem, da kar nekaj učencev naše šole pozna oz. je že slišalo za različne nevarne spletne izzive.

In kaj lahko storimo odrasli? Ne glede na izzive, ki jih otroci zasledijo, ali ob pojavu kakršnihkoli drugih oblik spletnega nasilja, je pomembno, da obdržimo stik z otrokom, se pogovarjamo in si vzamemo čas zanj. Spregovorimo o tem, kako varno »bivati« na spletu in kako reagirati v primeru spletnega nasilja. Pomembno je ohranjati oz. si prizadevati za zaupen odnos, da bodo vedeli, da smo jim na voljo, kadarkoli imajo težave. Nemogoče je dandanes otroka »odrezati« od vseh spletnih medijev, zato je še toliko pomembneje, da ohranjamo povezanost z otrokom, v kateri bomo lahko opazili tudi morebitne spremembe v njegovem vedenju.

Vse dobro!

Psihologinja Katja Repolusk

Pri obravnavi medvrstniškega nasilja, ki se je že zgodilo, na šoli izvedemo pogovor s starši neposredno vključenih otrok: tistih, ki so nasilje doživeli, in tistih, ki ga povzročajo. V obeh primerih je cilj sodelovanja s straši skupno iskanje ustreznih strategij, ki bodo v pomoč otroku. Komunikacija mora potekati na način, da starši čutijo, da jih spoštujemo in razumemo njihov vidik. Pri tem velja poudariti, da je strokovni delavec šole (učitelj ali svetovalna služba) zaradi svoje vloge in s tem večje moči bolj odgovoren za odnos. To pomeni, da si prizadeva ohranjati spoštljivo komunikacijo in razumeti vidik staršev, ki se v takih situacijah pogosto čutijo ogroženi, obsojani, krivi, so prestrašeni ali jezni in so zato njihovi prvi odzivi včasih manj konstruktivni. Obenem moramo jasno in odločno sporočati, da nasilje ni sprejemljivo in se bomo na šoli nanj tudi v prihodnje jasno odzivali. Poleg tega je pomembno s starši ves čas vzpostavljati odnos, ki sporoča, da želimo morebitne težave, ki so povezane z dogajanjem v šoli in jih zaznavajo, reševati skupaj z njimi, in jih opozarjati na problematičnost ustvarjanja prehitrih zaključkov brez širšega poznavanja problema.

Kot primer hitrega odziva vodstva šole ob podpori svetovalne službe na aktualno dogajanje ob grožnji napada na slovenskih šolah navajamo elektronsko sporočilo ravnatelja staršem, v katerem je navedenih nekaj ključnih priporočil za ravnanje ob taki in podobnih situacijah.

Spoštovani starši!

V minulih dneh je v medijih zaokrožila novica o nameri strelskega napada na eni izmed šol v Sloveniji.

V luči varnega in spodbudnega učnega okolja na osnovni šoli Solkan si prizadevamo ustvariti čim bolj vključujočo šolsko skupnost. V skladu s priporočilom Ministrstva za vzgojo in izobraževanje smo in bomo še vnaprej z učenci govorili o tej tematiki. Pogovarjali smo se o njihovih strahovih in drugih čustvih, ki se jim porajajo ob tem in podobnih dogodkih, ki se dogajajo po svetu. Govorili smo tudi o virih pomoči. Pozorni smo na vaše otroke in dogajanje v šoli.

Skupaj z vami starši smo lahko pri ustvarjanju vključujoče skupnosti še bolj uspešni. Pomembno je, da se tudi doma o tem pogovarjate, zato smo vam v podporo pri pogovoru napisali nekaj iztočnic:

- *Otroke spodbudite, da govorijo o svojih strahovih. Tudi sami izrazite svoja čustva, da bodo otroci lažje izrazili svoja.*
- *Pojasnite otrokom, da bomo naredili vse, kar je v naši moči, da bomo zagotovili njihovo varnost in zaščito.*
- *Povejte jim, na koga se lahko obrnejo po pomoč, če se čutijo ogrožene.*
- *Pazite, da ne govorite o potenciranju možne nevarnosti, saj s tem povečujemo tesnobo pri otrocih.*
- *Sporočite, da imajo na šoli podporo in pomoč pri kateri koli odrasli osebi.*
- *V okviru pomoči v zunanjih institucijah izpostavljamo portale To sem jaz in Tom telefon, v primeru zaznave nasilja pa tudi policijo in Center za socialno delo.*

Lep pozdrav,

Goran Bezjak

Poleg ažurnega odzivanja na aktualne dogodke je pomembno tudi načrtovanje srečanj s starši, v okviru katerih jih seznanimo z možnimi strategijami preventivnega dela z njihovimi otroki.

Predstavljamo vabilo na tematski roditeljski sestanek, ki so ga prejeli starši učencev na OŠ Solkan in utemeljitev takšnega sodelovanja s starši.

V središču našega prizadevanja na šoli je, da skupaj z učenci, starši in delavci šole soustvarjamo varno in spodbudno vključujoče okolje za čim bolj optimalen razvoj učencev. V tem smislu je pomembno, da smo vsi deležniki opremljeni z informacijami o pomenu vzgojnega delovanja šole, ki se kaže tako na ravni razvojnega načrta šole kot v vseh aktivnostih, ki se skozi operativni letni delovni načrt preventivno izvajajo na ravni šole, oddelkov in individualnem delu z učenci.

Med oblikami sodelovanja s starši na šoli izvajamo tematske roditeljske sestanke vsaj dvakrat letno. Pri načrtovanju in izvedbi sodelujemo vodstvo šole in

svetovalna služba ter učitelji, upoštevamo pa tudi predloge sveta staršev. Na enem izmed tematskih roditeljskih sestankov smo tako želeli osvetliti pojave medvrstniškega nasilja in preventivno delovanje šole na tem področju. Srečanje smo zastavili v obliki pogovora.

Vabilo, ki smo ga poslali staršem, je bilo naslednje:

Spoštovani,

Vabimo vas na tematski roditeljski sestanek v sredo, 1. 3. 2023 ob 16.30, v avlo OŠ Solkan. Skupaj z vodstvom šole, šolsko svetovalno službo in vami se bomo pogovorili o razvojnem načrtu šole in preventivi ter obravnavi konfliktov in medvrstniškega nasilja na šoli.

Pričakujemo vas.

S prijaznimi pozdravi,

Goran Bezjak, ravnatelj

V pogovoru s starši so sodelovali ravnatelj Goran Bezjak, pomočnica ravnatelja Heidi Jakopič, pedagoginja Simona Kerševan in psihologinja Barbara Stožir Curk. Vsebine, o katerih smo se želeli pogovoriti s starši, smo si razdelili, v pogovoru pa smo se dopolnjevali. Staršem smo že na tak način sporočili informacijo o pomenu sodelovanja. Srečanja so se udeležili tudi učitelji.

Vsebine, ki smo jih v pogovoru s starši osvetlili, so bile (v nadaljevanju so navedene teme, ki smo jih osvetlili posamezni govorci):

1. ravnatelj:

- a. predstavitev razvojnega načrta šole z vidika krepitve vključujoče šolske kulture in klime,
- b. vpliv spleta, družbenih omrežij, uporabe pametnih naprav na odnose med otroki, starši;

2. pomočnica ravnatelja:

- a. predstavitev prenovljenih in dopolnjenih pravil šolskega reda in vzgojnega načrta ter razlaga teh na primerih,
- b. aktualno dogajanje na vzgojnem področju v šoli (kršitve, ukrepi, sodelovanje zunanjih ustanov);

3. pedagoginja:

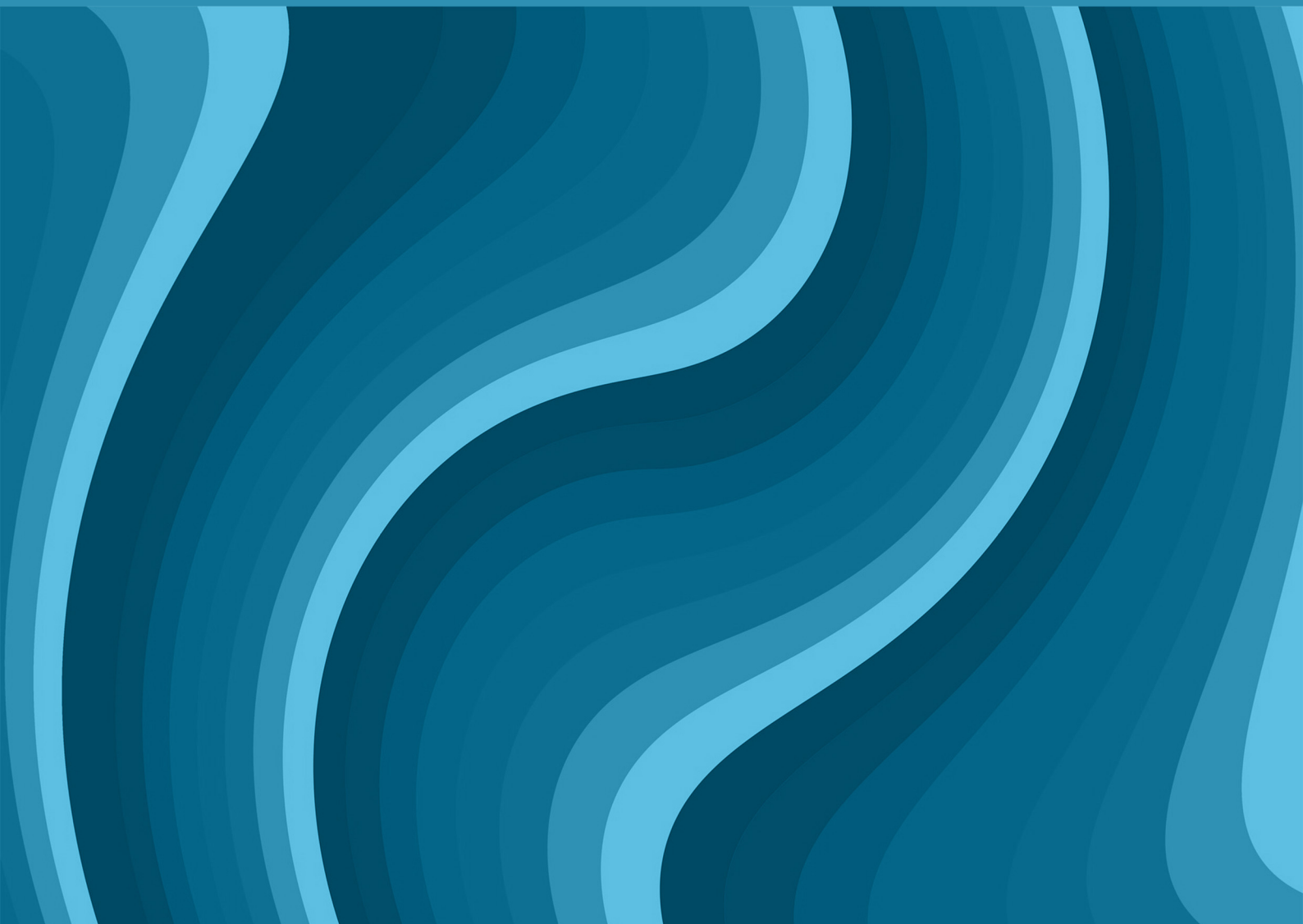
- a. opredelitev pojmov konflikt, medvrstniško nasilje,
- b. protokol ravnanja v primeru konfliktov in medvrstniškega nasilja,
- c. vloga strokovnih delavcev šole in staršev v okviru protokola o medvrstniškem nasilju,
- d. vključevanje zunanjih institucij;

4. psihologinja:

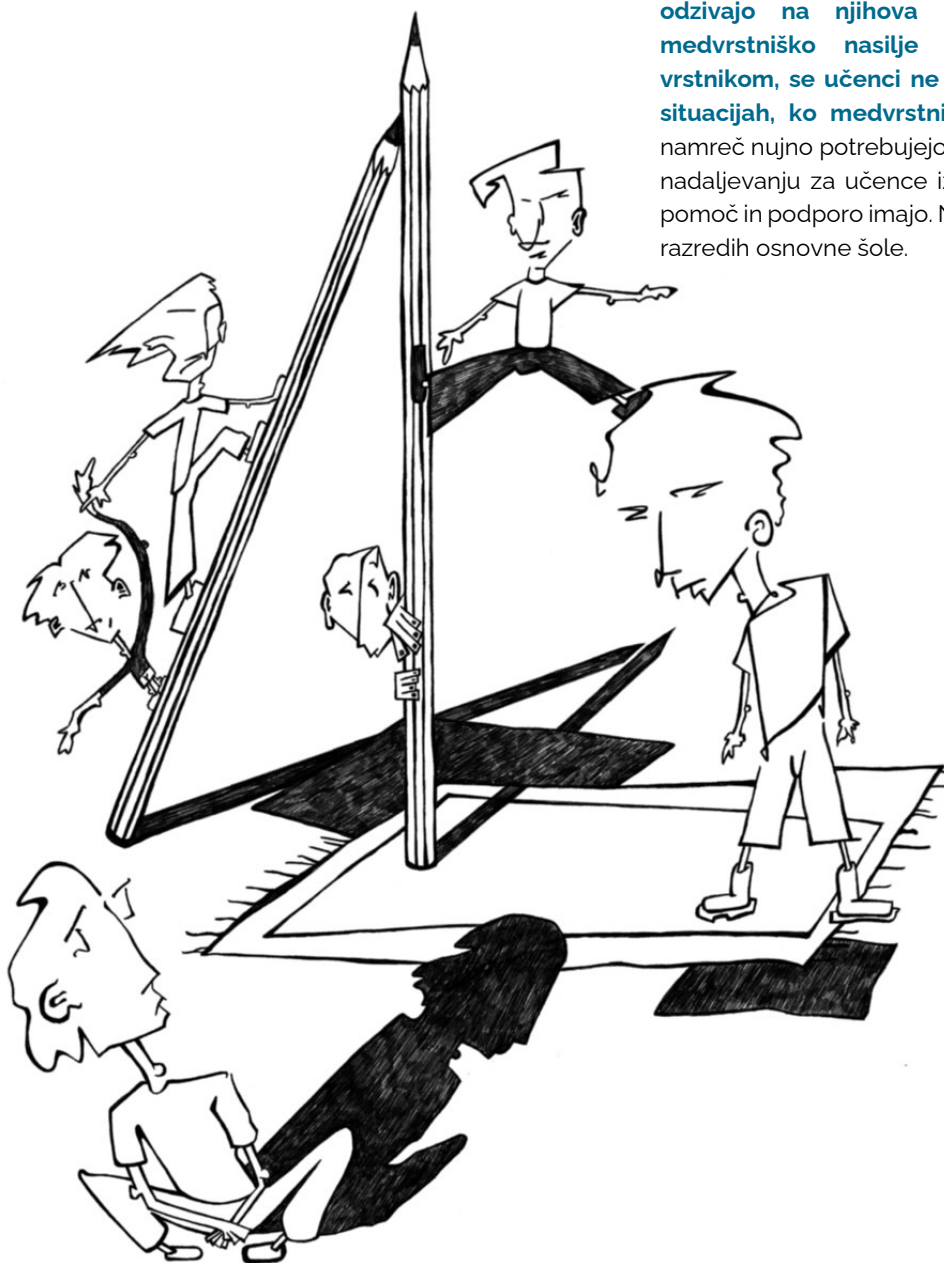
- a. socialna dinamika v medvrstniškem nasilju,
- b. značilnosti učencev, ki izvajajo nasilje, ki so žrtve nasilja in ki so opazovalci medvrstniškega nasilja, ter posledice medvrstniškega nasilja za skupnost in posameznike,
- c. varovalni dejavniki in dejavniki tveganja v razredni skupnosti,
- d. tožarjenje in sporočanje o medvrstniškem nasilju,
- e. vloga staršev v procesu odkrivanja medvrstniškega nasilja,
- f. krepitev vključujočih odnosov v šoli in v domačem okolju.



UČENCI KOT OPAZOVALCI MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA: KAJ LAHKO NAREDIJO?



Učenci, ki so prisotni v situacijah medvrstniškega nasilja, imajo s svojimi odzivi velik vpliv na razvoj medvrstniškega nasilja. Vrstniki lahko namreč precej prej kot odrasli (učitelji, starši) zaznajo pojavljanje medvrstniškega nasilja. V preteklih poglavjih smo opisali nekaj procesov, ki lahko pomagajo razumeti vedenje opazovalcev v situacijah medvrstniškega nasilja, ter nakazali nekaj možnosti, kako lahko sistematično vzgojno delo z razredom prispeva k zmanjševanju pojavov, kot so razpršena odgovornost za ukrepanje, pluralistično ignoriranje in moralna nezavzetost. Preden v tem poglavju predstavimo smernice, s katerimi želimo učence opolnomočiti za konstruktivno vedenje v situacijah, ko opazujejo medvrstniško nasilje, ponovno poudarjamo, da je za konstruktivno vedenje opazovalcev ključna podpora odraslih – strokovnih delavcev v šoli. **Če odrasli učencev ne senzibilizirajo za prepoznavanje medvrstniškega nasilja, se z njimi ne pogovarjajo o vlogi, ki jo imajo v procesu medvrstniškega nasilja, jih ne usposablajo za varno ukrepanje ali se celo ne odzivajo na njihova poročanja o tem, da se medvrstniško nasilje dogaja njim ali njihovim vrstnikom, se učenci ne morejo konstruktivno vesti v situacijah, ko medvrstniško nasilje opazujejo.** Za to namreč nujno potrebujejo podporo učiteljev. Smernice v nadaljevanju za učence izhajajo iz predpostavke, da to pomoč in podporo imajo. Namenjene so učencem v višjih razredih osnovne šole.



Kako ravnati, kadar opazuješ medvrstniško nasilje?

Predlogi v nadaljevanju so namenjeni tebi, ki ti je neprijetno, ko nekoga v razredu žalijo, se mu posmehujejo, govorijo o njem grde stvari ali ga izključujejo iz skupnih dejavnosti. Morda se celo kdaj pridružiš kakšni razposajeni potegavščini na račun sošolca, ki je vedno tarča posmeha, čeprav se ob tem počutiš slabo. Ali pa dogajanje opazuješ z občutkom nemoči – čutiš trpljenje sošolca ali sošolke, ne zdi se ti prav, kar se dogaja, a imaš obenem občutek, da se take stvari pač dogajajo in da ne moreš narediti ničesar, da bi pomagal/-a. Ker vsi okrog tebe nasilje pač odobravajo. In ker bi, če bi se postavil/-a za svojega sošolca ali sošolko, mogoče tvegat/-a, da se spravijo tudi nate.

Želimo ti, da bi ti smernice pomagale pri razmisleku in odločanju, kako se v takšnih situacijah odzvati tako, da bo zate varno.

Za ustavljanje medvrstniškega nasilja so najbolj odgovorni odrasli. A tudi ti lahko s svojim vedenjem prispevaš, da bo medvrstniškega nasilja na šoli manj in da se bodo situacije medvrstniškega nasilja bolj učinkovito reševale.

V situacijah, **ko opazuješ medvrstniško nasilje, nisi nemočen/-čna.** Prav od tvojega odziva je odvisno, ali bo tisti, ki se drugim posmehuje, jih obklada z nesramnimi vzdevki, širi govorice ali jih izključuje, za svoje vedenje nagrajen ali ne. Nagrada zanj je to, da se drugi pridruže potegavšanju in/ali izključevanju, da se smejejo ali morda samo muzate, da z občudovanjem gledate na tistega, ki nasilje izvaja. V tem primeru je jasno, da bo svoje vedenje nadaljeval, saj se mu splača. Če pa pokažete, da se vam ne zdi prav, kar se dogaja, te nagrade ne bo dobil. Tistemu, ki nasilje doživlja, pa boste s tem dali zelo pomembno sporočilo, da je nekdo na njegovi strani.

Pomembno je, da pri tem **poskrbiš za svojo varnost** – da se ne izpostavljaš, kadar se ti zdi, da bi se lahko nasilje usmerilo tudi nate, in da si, preden se izpostaviš, zagotoviš oporo drugih. Mnogo lažje se je zrelo odzvati, če pri tem nisi sam/-a – če imaš **oporo drugih učenk in učencev** v razredu. To si lahko zagotoviš tako, da tiste, s katerimi se največ družiš, pozoveš, da skupaj stopite na stran tistega, ki doživlja nasilje.

Nekateri tvoji sošolci in sošolke verjetno **čutijo podobno kot ti: nasilja ne odobravajo.** In podobno kot ti menijo, da so v tem svojem doživljanju osamljeni – da vsi drugi nasilje odobravajo. Morda lahko **pri sošolcih in sošolkah, ki so ti bližje, preveriš, kaj oni menijo o nasilju v razredu.** Včasih se nam zdi, da vsi drugi v razredu nasilje odobravajo, drugi pa enako mislijo za nas – ker preprosto nihče ne upa pokazati, da se mu ne zdi prav, kar se dogaja. Če boš vedel/-la, da nisi edini/-a, ki ti ni v redu, da nekdo svojo moč v razredu gradi na poniževanju drugih, se ti bo lažje pogumno odzvati in podpreti tistega, ki nasilje doživlja.

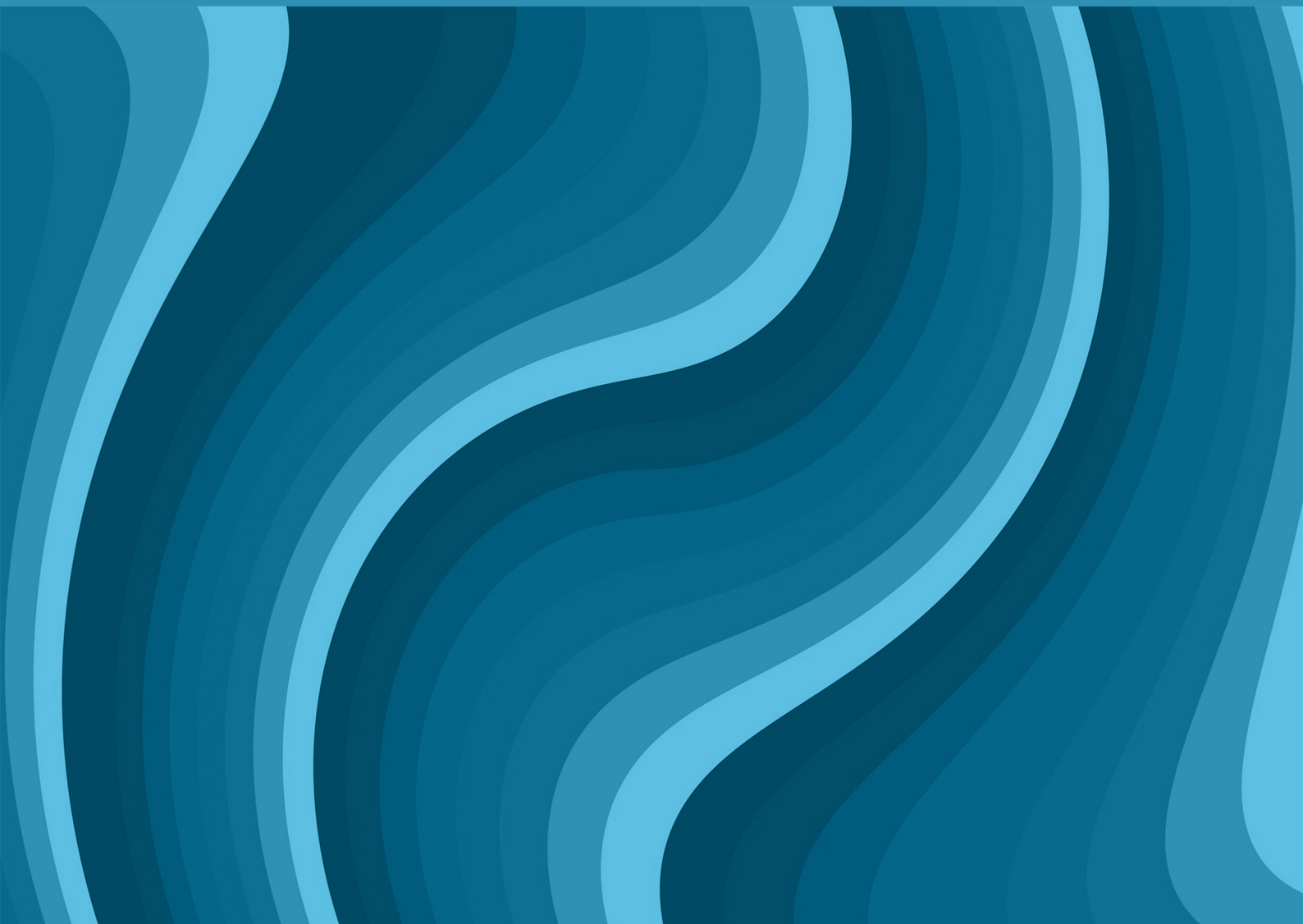
Kako to narediti? Že to, da rečeš na primer: *pusti ga pri miru, bedno je, kar počneš*, ali pa: *res ne vem, zakaj Maja ne bi smela z nami – povabimo še njo*, je zelo velik korak. To je mnogo bolj učinkovito, če se vas na tak način odzove več – a eden mora začeti.

Včasih ne bo šlo brez tega, da **poiščeš pomoč učitelja/-ice ali druge odrasle osebe na šoli.** To ni tožarjenje. Tožiš nekoga, da bi ga spravili v težave ali se prikupili učiteljem, in to ni lepo. Ko pa poročaš o medvrstniškem nasilju, imaš bolj plemenit cilj: nekemu pomagati in ga zaščititi. Pri tem lahko učitelja/-ico prosiš, da drugim ne razkrije, da si poročal/-a o nasilju.

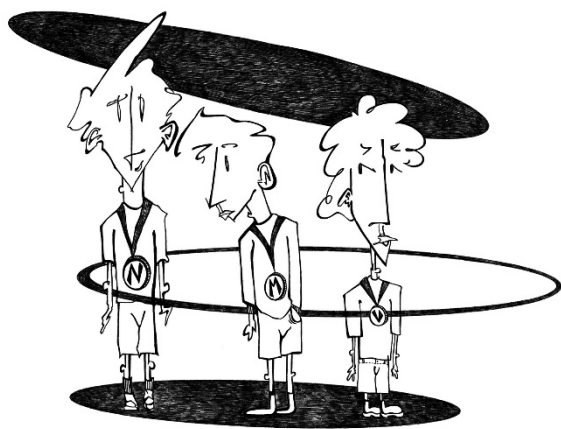
Učitelji/-ice naj bi vedeli/-e, kako se odzvati v situacijah medvrstniškega nasilja, seveda pa se lahko zgodi, da bo **učitelj/-ica** podcenil/-a resnost dogajanja **in se na tvoje poročanje ne bo takoj odzval/-a.** Če se to zgodi, **poskusi ponovno ali poišči svetovalno delavca/-ko ali drugega/drugo učitelja/-ico.**



SMERNICE ZA PREPREČEVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA TER KREPITEV VKLJUČUJOČE ODDELČNE KLIME



Ugotovitve naše raziskave torej potrjujejo in dopolnjujejo ugotovitve preteklih raziskav, ki kažejo, da sta **preprečevanje medvrstniškega nasilja in krepitev vključujoče klime v oddelku** pravzaprav dve plati iste medalje.



Pri tem imajo ključno vlogo učitelji, saj imajo prav oni pri svojem delu edinstveno možnost vplivanja na skupine otrok in mladostnikov. Zato je pomembno, kako učitelji vstopajo v te odnose, saj to določa njihove možnosti pozitivnega vpliva. Za preprečevanje medvrstniškega nasilja se zdi torej ključno krepiti odnosno kompetentnost odraslih na šoli (učiteljev ter drugih strokovnih delavcev in odraslih na šoli).

Ključna vodila za preprečevanje medvrstniškega nasilja in krepitev vključujoče oddelčne klime, ki jih izpostavljamo v tem priročniku, smo strnili v smernicah, ki smo jih razdelili na štiri področja.

1. Krepitev lastne odnosne kompetentnosti in uglašenosti z učenci

- **Krepimo zavedanje, da je učiteljevo dajanje podpore učencem** z ozaveščanjem in uravnavanjem njihovega doživljanja in vedenja ter vstopanja v spoštljive odnose z učenci **pomemben vidik učiteljevega dela in hkrati njegova odgovornost**. Učitelj naj si prizadeva za podpirne odnose z učenci in jim omogoča izkušnje vključujočega sobivanja in shajanja z različnostjo tako v vsakdanji poučevalni praksi kot pri dejavnostih, ki so namenjene podpori socialnemu in čustvenemu učenju (npr. pri urah oddelčne skupnosti, dnevi, namenjenim tem dejavnostim, ipd.) ali omogočajo več neformalnega vstopanja v odnose (npr. v šoli v naravi, na končnih izletih, skupnih pohodih ipd.).
- **Ozaveščajmo svoje doživljanje vrstniških odnosov v razredu in si pri tem prizadevamo ločiti naše domneve od dejstev**. Svojo uglašenost z razredom ali vrstniško skupino poskušamo krepiti s sistematičnim iskanjem povratnih informacij od

učencev. **Realna predstava** o odnosih v razredu namreč omogoča takšno **vođenje razreda**, ki bo krepilo socialno vključenost in dobro delovanje razreda.

- **Ozaveščajmo lastna doživljanja v odnosih z učenci**. Dovolimo si občutiti tudi jezo, strah, nemoč, odpor. Svoja doživljanja poskušajmo uravnati na način, ki bo omogočal, da bomo v odnosih z učenci pristni in hkrati podporni ter da bomo tudi meje, kritiko ali sankcije sporočali sprejemajoče in spoštljivo. Pri uravnavanju lastnega doživljanja lahko pomaga posvetovanje s sodelavci ali s svetovalno službo.

2. Krepitev podpornih odnosov z učenci

- Ne slepimo se, da učence zares poznamo – poznamo majhen delček njihovega delovanja, ki nam ga pokažejo v naših stikih z njimi. **S sporočanjem, da nas zanimajo in da nam je mar zanje in z aktivnim poslušanjem** vzpostavljamo odnos, ki učencem omogoča samospoznavanje in v katerem nam bodo morda postopoma dovolili, da jih bolje spoznamo in jih bolj celostno podpremo. Da bi vzpostavili varno okolje za pogovor o resnih temah, moramo najprej vzpostaviti skrben in pristen odnos z učenci v vsakdanjih šolskih situacijah.
- **Ne presoajmo in ne pripisujmo** učencem motivov ali vedenj (npr. *To si naredil, ker ..., Ti si začela, Vem, da mi lažete.*), še posebej če nismo pred tem zbrali pogledov več učencev. Prizadevajmo si raziskati različne vidike učencev.
- **Prizadevajmo si biti pristni**: povemo, kadar česa ne vemo ali ne razumemo, in ne obljublamo nemogočega. Priznajmo, kadar smo v odnosu sami naredili napako.
- **Preverjajmo svoje vzgojno delovanje**: vprašajmo se, ali so učenci naša sporočila razumeli in si jih interpretirali na način, kot mi mislimo, da bi jih morali. Če ne, pomislimo, ali je treba zgolj drugače ubesediti sporočilo ali spremeniti naše delovanje.
- V poskusih vzpostavljanja podpornih odnosov z **učenci spoštujemo njihove meje**. Učenci za vzpostavitev zaupanja potrebujejo občutek varnosti – za to pa eni potrebujejo manj, drugi več časa.

3. Krepitev vključujočih vrstniških odnosov

- **Ozaveščajmo razliko med zasebnim doživljanjem in vedenjem**: *nič ni narobe, če nekaterih sošolcev ali učiteljev ne maram, sem pa odgovoren/-rna za svoje vedenje do njih. To mora biti spoštljivo, ne glede na moje zasebno doživljanje teh odnosov*. Pri mlajših učencih to vključuje tudi učenje uravnavanja lastnih čustev. Učence učimo odločnega in hkrati spoštljivega izražanja lastnih želja in potreb. Pomembno je ozavestiti lastne želje in potrebe ter slišati in upoštevati tudi potrebe in želje drugih.

- Ustvarjajmo **čim več priložnosti za sodelovanje in vodene skupinske razprave**, tako da učenci v parih, manjših skupinah ali pred celotnim razredom na spoštljiv izražajo svoja mnenja in opisujejo svoje izkušnje.
- Učence učimo **vključujočih načinov reševanja konfliktov**, ki temeljijo na zavedanju, da imajo udeleženci konflikta različne izhodiščne točke.
- Pri usklajevanju različnih vidikov učencev **upoštevamo** morebitna **neravnovesja moči v vrstniških odnosih**. Poleg tega upoštevajmo, da to, kar učenci izražajo javno, pred vrstniki, ne izraža nujno njihovega zasebnega doživljanja. V zahtevnih vrstniških situacijah **učencem omogočimo, da svoj vidik z nami delijo tudi v manjših skupinah ali na štiri oči**.
- Pri vstopanju v vrstniške odnose ozaveščajmo, da otroci in mladostniki ne potrebujejo odraslih, ki se jim poskušajo prikupiti in biti všečni – potrebujejo zrele osebe z integriteto, ki znajo empatično, a odločno poskrbeti za strukturo in zahtevati spoštljive odnose.

4. Krepitev konstruktivnega odzivanja na medvrstniško nasilje in preprečevanje normaliziranja nasilja

- V situacijah medvrstniškega nasilja ozaveščajmo učence o vlogi, ki jo imajo kot **opazovalci** tega nasilja, in sicer v **razpravah, z igrami vlog** in sporočanjem **povratnih informacij o njihovem vedenju**. Mnogi učenci so namreč napačno prepričani, da medvrstniško nasilje, ki se dogaja v razredu, ni njihova stvar, dokler sami aktivno ne sodelujejo v njem.
- Zlasti starejše učence je smiselno **poučiti** tudi o **pojavi pasivnosti opazovalcev** – vsi so prepričani, da drugi nasilje odobravajo, zato nihče ničesar ne ukrene, da bi ustavil izvajanje nasilja. O medvrstniškem nasilju se je treba z učenci pogovarjati, preden se v razredu vzpostavi okolje, ki omogoča krepitev socialne moči z izvajanjem nasilja. Kot učinkovit pristop se kaže, da učencem omogočimo, da delijo svoja stališča do

medvrstniškega nasilja, še preden se to zgodi. S tem preprečimo oblikovanje skupinskega prepričanja, da je medvrstniško nasilje nekaj, kar večina v razredu podpira. Učence seznanimo, da razumemo, da včasih podpora tarči nasilja zahteva veliko poguma.

- **Spodbujajmo empatijo do tistih, ki doživljajo medvrstniško nasilje**. To lahko naredimo z različnimi dejavnostmi (z ogledom filmov, obravnavo mladinskih literarnih del (glej Prilogo 1), igro vlog, odzivanjem na vsakodnevne konfliktne situacije) in razvijamo zmožnost učencev, da razumejo vidik šibkejšega v odnosu.
- Učencem pojasnimo **razliko med poročanjem in tožarjenjem** ter se z njimi pogovorimo o **varnih strategijah, s katerimi lahko podprejo žrtev**.
- Ponujamo in **krepimo načine uveljavljanja pred vrstniki s prosocialnimi vedenji**, ki niso izključujoči in omogočajo odobravanje vrstnikov (npr. v dogovoru z učenci jim dodelimo skrb za nekatere vidike podpore vrstnikom, ki jim bodo omogočali, da se izkažejo).

Seveda zgolj dober odnos z učenci ne zadostuje za preprečevanje medvrstniškega nasilja. Ključno je, da imajo **šola** kot celota in **posamezni učitelji jasno stališče do medvrstniškega nasilja** ter da se na opažena potencialno problematična vedenja ter **na poročanja učencev o medvrstniškem nasilju dosledno odzivajo**. To vključuje tudi jasno **opredeljene postopke odzivanja** na medvrstniško nasilje na ravni šole.

Zgornja priporočila so namenjena predvsem **preprečevanju medvrstniškega nasilja**. A vse navedeno – učiteljeva reflektirana drža (torej stalno ozaveščanje lastnega doživljanja in lastnih razlag ter ločevanje domnev in dejstev), vzpostavljen dober odnos z učenci, podpora vključujočim vrstniškim odnosom ter krepitev konstruktivne vloge opazovalcev – zelo olajša ukrepanje tudi, ko se medvrstniško nasilje že pojavi. Navedena priporočila lahko torej podpirajo tudi odzivanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev na medvrstniško nasilje in jih velja uporabiti kot dopolnitev *Protokolu za ravnanje ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (2023)*.

Viri

- Assor, A., Kaplan, H. in Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. in O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3–4), 204–220.
- Burger, C., Strohmeier, D. in Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 2312–2327.
- Caravita, S. C. D., Di Blasio, P. in Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163.
- Caravita, S. C. S. in Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development*, 21(2), 376–395.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: a motivational analysis of self-system processes across the life-span. V D. Cicchetti (ur.), *The self in transition: infancy to childhood*. University of Chicago Press.
- Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. in Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. in Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–119.
- Fredricks, J. A. in McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. V S. L. Christenson, A. L. Reschly in C. Wylie (ur.), *Handbook of research on student engagement* (str. 763–782). Springer Science + Business Media.
- Gaffney, H., Ttofi, M. in Farrington, D. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133.
- Gaffney, H., Ttofi, M., in Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56.
- Garandeau, C., Lee, I. in Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123–1133.
- Garandeau, C. F. in Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives*, 13(3), 147–152.
- Gini, G. in Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720–729.
- Griezel, L., Finger, R. L., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G. in Yeung, A. S. (2012). Uncovering the Structure of and Gender and Developmental Differences in Cyber Bullying. *The Journal of Educational Research*, 105, 442–455.
- Gunn III, J. F. in Goldstein, S. E. (2021). Understanding the associations between bullying, suicide, and self-harm. V P. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying. A comprehensive and international review of research and intervention. Volume 1*. (str. 600–618). Wiley Blackwell.
- Guzman-Holst, C. in Bowes, L. (2021). Bullying and internalizing symptoms. V P. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying. A comprehensive and international review of research and intervention. Volume 1*. (str. 561–579). Wiley Blackwell.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. in Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 114(1), 135–142.
- Juul, J. in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti k odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja*. Radovljica: Didakta.
- Juvonen, J. in Schacter, H. L. (2017). Bullying in school and online contexts: Social dominance, bystander compliance, and the emotional pain of victims. V A. Rutland, D. Nesdale, in C. S. Brown (ur.), *The Wiley-Blackwell Handbook of groups processes in children and adolescents* (str. 317–332). Wiley.
- Kochel, K. P., Ladd, G. W. in Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective. *Child Development*, 83(2), 637–650.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Subkulturni azil.
- Košir, K., Pivec, T., Klasinc, L., Špes, T. in Horvat, M. (2018). Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja. *Psihološka obzorja*, 17, 171–186.
- Košir, K., Klasinc, L., Pivec, T., Špes, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of classroom and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 381–402.
- Kozina, A., Pivec, T., Mlekuž, A., Štremfel, U., Žmavc, J., Košir, K., Mlakar, A. in Zakšek, M. (2022). *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne poti v kontekstu migracij: zaključno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. in Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073.
- LaFontana, K. M. in Cillessen, A. H. N. (1999). Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer perceived popularity. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 225–241.
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. in Vollebergh, W. A. M. (2020). Who sets the aggressive popularity norm? It's the number and strength of aggressive, prosocial and bi-strategic adolescents in classrooms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 13–27.
- Laninga-Wijnen, L. in Venstra R. (2021). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. V B. Halpern-Felsher (ur.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Health*. Elsevier.
- Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. in Novakovič, T. (2023). *Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Letno poročilo o delu policije 2022* (2023). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Policija, Služba generalnega direktorja policije.
- Li, Y. in Wright, M. F. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 146–160.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 13(1), 63–89.
- Mazzone, A., Kollerová, L. in O'Higgins Norman, J. (2021). Teachers' attitudes toward bullying: What do we know, and where do we go from here? V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 139–157). Wiley Blackwell.
- Mayeux, I. in Cillessen, A. H. N. (2008). It's not just being popular, it's knowing it, too: The role of self-perceptions of status in the associations between peer status and aggression. *Social Development*, 17(4), 871–888.

- Menesini, E. in Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253.
- Menesini, E., De Luca, L., Palladino, B. E. in Nocentini, A. (2021). Evidence-based programs in Europe against bullying and cyberbullying: A balance between broader and specific approaches. V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 469–489). Wiley Blackwell.
- Monks, C. P. in O'Toole, S. (2021). Bullying in preschool and infant school. V P. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying. A comprehensive and international review of research and intervention. Volume 2* (str. 3–19). Wiley Blackwell.
- Nishina, A. in Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development*, 76(2), 435–450.
- OECD (2018). *PISA 2018 Global Competence Questionnaire*. <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>
- Oldenburg, B., Van Duijn, M., Sentse, M., Huising, G., Van der Ploeg, R., Salmivalli, C. in Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: a classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 33–44.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Alewa, E. A. in van der Maalen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339–359.
- Parada, R. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual*. Penright South, DC, Australia: Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Parada, R. H. (2006). *Adolescent Peer Relations Instruments: Participation Role - APRI*. PR. V: R. H. Parada. *School Bullying: Psychosocial Determinants and Effective Intervention. Volume I* (doktorska disertacija). University of West Sydney.
- Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pehar, A. (2023). *V moji koži: Prikrto življenje razreda. Gradivo za učitelje in starše*. Javni zavod Kinodvor, https://www.kinodvor.org/wp-content/uploads/2023/09/V-moji-kozi_prikrto-zivljenje-razreda_pg.pdf
- Pivec, T., Horvat, M. in Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: a person-oriented approach combining self- and peer-report measures. *Children and youth services review*, 144, 1–10.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2016). Peer victimization in adolescence: Concordance between measures and associations with global and daily internalizing problems. *Journal of Adolescence*, 53, 195–206.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70.
- Puschner, M. (ur.) (2024). *Spletno nasilje: prepoznavanje, obvladovanje in ukrepanje. Priročnik za šole*. Center za varnejši internet. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. in Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect*, 34(4), 244–252.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. in Cross, D. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1835–1848.
- Saarento, S., Garandeau, C. F. in Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(3), 204–218.
- Salmivalli, C. in Peets, K. (2011). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 322–340). The Guilford Press.
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T. in Garandeau, C. F. (2019). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023–1046.
- Shin, H. in Ryan, A. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53, 114–125.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M. in Sund, A. M. (2015). Bullying involvement in early adolescence years: impact on mental health problems, psychosocial adjustment and use of services in adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24, S28–S28.
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. in Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of School Violence*, 18, 585–596.
- Thornberg, R., Gini, G., Malti, T. in Galarneau, E. (2021). Personality factors, empathy, and moral disengagement in bullying. V P. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying. A comprehensive and international review of research and intervention. Volume 1* (str. 415–432). Wiley Blackwell.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H. in Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329–346.
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). *Nasilje v šoli*. V Aničič, K. (ur.). *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol* (str. 35–75). iz.
- Wang, J., Iannotti, R. J. in Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375.
- Wolke, D., Lereya, S. T., Fisher, H. L., Lewis, G. in Zammit, S. (2014). Bullying in elementary school and psychotic experiences at 18 years: a longitudinal, population-based cohort study. *Psychological Medicine*, 44(10), 2199–2211.
- Wolke, D. in Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100, 879–885.
- Yoon, J., Bauman, S. in Corcoran, C. (2020). Role of adults in prevention and intervention of peer victimization. V L. H. Rosen, S. R. Scott in S. Y. Kim (ur.) *Bullies, Victims, and Bystanders. Understanding child and adult participant vantage points* (str. 179–212). Palgrave Macmillan.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)* (1996). Uradni list RS, 12/1996.
- ZGim: Zakon o gimnazijah* (2007). Uradni list RS, 1/2007.
- ZOS: Zakon o osnovni šoli* (1996). Uradni list RS, 12/1996.
- ZPSI-1: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Uradni list RS, 79/2006.
- Zych, I., Farrington, D. P., in Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19.

Priloga 1:

Seznam leposlovnih del, ki so lahko v pomoč pri pogovorih o odnosih in medvrstniškem nasilju z učenci



V nadaljevanju navajamo nekaj leposlovnih del za otroke in mladostnike, ki so lahko izhodišče za pogovore o odnosih in medvrstniškem nasilju z učenci, ob tem lahko tudi odraslim pomagajo bolje razumeti otroke in mladostnike.

Navajamo dela, ki jih avtorji, ki seveda nismo strokovnjaki na področju mladinske književnosti, poznamo. Nabor je tako omejen in nesistematičen.

- Gervay, S. (2011). *Jaz sem Jack*. Ljubljana: Vodnikova založba.
- Kodrič Filipič, N. (2013). *Solze so za luzerje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- McCaffrey, K. (2011). *Uničimo jo! Dob pri Domžalah: Miš*.
- Möderndorfer, V. (2015). *Kit na plaži*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Muck, D. (2018). *Blazno resno o šoli*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Musil, M. (2022). *Prijateljici*. Maribor: Založba Pivec.²
- Ness, P. (2013). *Sedem minut čez polnoč*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Palacio, R. J. (2015). *Čudo*. Zagorje ob Savi: Ocean.
- Palacio, R. J. (2017). *Julianova zgodba*. Zagorje ob Savi: Ocean.
- Palacio, R. J. (2018). *Charlottina zgodba*. Zagorje ob Savi: Ocean.
- Skenderović, S. (2021). *Zakaj molčiš, Hava?* Ljubljana: Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.
- Teller, J. (2006). *Nič*. Ljubljana: Grlica.³

² Gre za slikanico, ki je kot izhodišče za pogovor, kaj je v odnosih prav in kaj ne, primerna za otroke v vrtcu in učence nižjih razredov osnovne šole.

³ Gre za zahtevno delo, ki lahko tudi pri odraslem bralcu sproža močna negativna čustva, zato priporočamo pozorno samostojno branje, preden ali če boste delo brali skupaj z mladostniki. Delo opisuje skupino mladostnikov, ki na skrajne načine iščejo odgovor na vprašanja o smislu, shajanju z različnimi vidiki in odnosih. Zgroženost in ogorčenje sta povsem naravna in legitimna prva odziva na prebrano, a pomembno je, da ju zmoremo videti tudi kot srhljivo ponazoritev, kako zlovesče posledice lahko ima, če se odrasli umaknemo iz odnosa z mladostniki in jih pustimo same z njihovimi stiskami, eksistencialnimi vprašanji in konflikti.

Priloga 2:

(Vrstniški) odnosi v mojem razredu: dnevnik mojih doživljanj

Obrazec na naslednji strani je lahko v pomoč pri senzibilnem opazovanju vrstniških odnosov in vaših odnosov z učenci. Aktivnost je namenjena temu, da ozaveščate lastno doživljanje teh dogodkov. Pri tem naj vam bodo v pomoč navedene iztočnice, katerih namen je razširiti vaše doživljanje dogodkov. Vsak dan po delu zapišite svoje doživljanje v pripravljeno preglednico.

Nič hudega ni, če kak dan izpustite, ob tem lahko za posamezni dan opišete več dogodkov – preprosto vnesite dodatne vrstnice v preglednico.

Primer je namenjen temu, da si lažje predstavljate, kaj se od vas pričakuje, predlagamo, da ga pred uporabo preglednice izbrišete (saj bo ta vaš dnevnik).

Datum	Kaj se je zgodilo?	Kakšni so bili vaši telesni občutki v času dogodka?	Katera čustva ali razpoloženja so se pojavili?	Kaj se vam je v času dogodka porajalo v mislih?	Kaj doživljate (si mislite, čutite) v zvezi z dogodkom zdaj, ko to zapisujete?
	Primer: Tina me je prosila, ali se lahko presede.	Nič posebnega, bila sem napeta, ker smo morali tisto uro veliko narediti.	Bila sem začudena, malo sem se počutila krivo, ker ne utegnem raziskati, kaj je v ozadju.	To je čudno. Hm, ali bi morala to raziskati? Potem sem na ta dogodek preprosto pozabila.	Razmišljam, da je najbrž prav, da sem Tini dovolila, da se presede. Sprašujem se, zakaj se je želela presesti. Sprašujem se, kako se je počutila Tina in kako se je počutila Manja, od katere je Tina želela stran. Razmišljam, da se moram naslednjič po uri z njima pogovoriti. Razmišljam še, kako to izvesti (najprej samo s Tino, z obema skupaj, z vsako posebej?).
	Primer: učenci osmega razreda so delali v skupinah, v katere sem jih razdelila glede na to, kako sedijo (po tri skupaj). Morali so izmenjati izkušnje in nato odgovoriti na nekaj vprašanj. Trije učenci so ves čas, namenjen delu v skupinah, samo sedeli vsak zase. Ko sem jim rekla, da bodo morali na koncu odgovoriti na vprašanja, so se vprašanj lotili vsak zase. Za poročanje skupin nam je zmanjkalo časa.	Ko sem videla, da ne sodelujejo, sem začutila napetost v trebuhu in v čeljusti.	Bila sem v zadregi. Ko kljub opozorilu niso začeli sodelovati, sem se počutila nemočno.	Spraševala sem se, kaj se dogaja. Nisem vedela, ali je prav, da jih silim v skupinsko delo.	Sprašujem se, kaj se je dogajalo. Učenci bi morali v skupini deliti svoje izkušnje o tem, kako se učijo. Možno je, da se niso počutili varni ali da se jim je naloga zdela neumna. Razmišljam, kako naslednjič zagotoviti večji občutek varnosti (npr. da jim povem, da delijo, kolikor želijo) in obenem ustvariti take razmere, da bodo morali sodelovati. Razmišljam tudi, da bi se z vsemi učenci pogovorila o tem, kaj jim je pri delu v skupinah prijetno in kaj neprijetno (mogoče na način, da jim najprej omogočim, da to izrazijo anonimno).
Petek, 7. 4.					
Torek, 11. 4.					
Sreda, 12. 4.					
Četrtek, 13. 4.					

PRIROČNIK ZA NAČRTOVANJE KREPITVE VKLJUČUJOČE RAZREDNE IN ŠOLSKE KLIME TER PREPREČEVANJA IN ODZIVANJA NA MEDVRSTNIŠKO NASILJE V OSNOVNI ŠOLI

KATJA KOŠIR ET AL.

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
katja.kosir@um.si

Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli poglobljeno predstavlja pojav medvrstniškega nasilja in njegove dejavnike. V priročniku so prav tako predstavljene ključne ugotovitve kvantitativne in kvalitativne raziskave, ki jo je raziskovalna skupina izvedla v okviru projekta Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?. V priročniku so predstavljene z dokazi podprte smernice za preprečevanje in odzivanje na medvrstniško nasilje, namenjene učiteljem, svetovalnim delavcem in ostalim strokovnim delavcem ter učencem na osnovnih šolah. Predstavljeni so tudi primeri dobrih praks.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.5.2024](https://doi.org/10.18690/um.ff.5.2024)

ISBN

978-961-286-891-8

Ključne besede:

priročnik,
smernice,
vključujoča šolska
klima,
medvrstniško nasilje,
osnovna šola



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.5.2024](https://doi.org/10.18690/um.ff.5.2024)

ISBN
978-961-286-891-8

Keywords:
handbook,
guidelines,
inclusive school
climate,
bullying,
elementary school

HANDBOOK FOR PLANNING THE STRENGTHENING OF INCLUSIVE CLASSROOM AND SCHOOL CLIMATE AND PREVENTING AND RESPONDING TO BULLYING IN ELEMENTARY SCHOOL

KATJA KOŠIR ET AL.

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
katja.kosir@um.si

The handbook for planning the strengthening of inclusive classroom and school climate and preventing and responding to bullying in elementary school provides an in-depth overview of the phenomenon of bullying and its factors. The handbook also presents key findings from quantitative and qualitative research conducted by the research team as part of the project 'The role of social context in bullying: promoting inclusive school by shaping positive peer culture'. The handbook presents evidence-based guidelines for preventing and responding to bullying, intended for teachers, counselors, other professionals, and students in elementary schools. Examples of good practices are also presented.



University of Maribor Press

Ana Svetel
MALA BIVANJSKA

Razumeti nazaj, živeti naprej,
se sporazumeti s spomini, se gledati z željami,
naseljevati ulice in sobe s toploto,
govoriti pozorno in premišljeno,
obenem ostati zazrti vase,
obenem scela odpirati roke.

Tako naj bi bilo.
Vrvohodci čez dneve,
z osrediščenim pogledom nekoga,
ki ve, da bo vse v redu.
Takšni naj bi bili.



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta