



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad



INŠTITUT ZA KRIMINOLOGIJO
pri Pravni fakulteti v Ljubljani

(O)KROG NASILJA V DRUŽINI IN ŠOLI

Soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki

Uredil Mitja Muršič

Avtorji

Mitja Muršič, Katja Filipčič, Ingrid Klemenčič,
Mojca Pušnik, Doroteja Lešnik Mugnaioni

Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani
Ljubljana, junij 2012

Naslov: (O)krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki

Urednik: Mitja Muršič

Avtorji: Mitja Muršič, Katja Filipčič, Ingrid Klemenčič, Mojca Pušnik, Doroteja Lešnik Mugnaioni

Lektorirala: Nuša Mastnak

Recenzenta: prof. dr. Zoran Kanduč in prof. dr. Katja Šugman Stubbs

Izdajatelj: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani

Naklada: 100 izvodov

Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport RS. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete: »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja«; prednostne usmeritve »Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja« ter javnega razpisa »Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za prepoznavanje in preprečevanje nasilja v letih od 2010 do 2012«.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

343.615:316.356.2

373:343.615-053.5

(O)KROG nasilja v družini in šoli : soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki / avtorji Mitja Muršič ... [et al.] ; urednik Mitja Muršič. - Ljubljana : Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2012

ISBN 978-961-6503-21-1

1. Muršič, Mitja

262388736

KAZALO

1. Prekiniti krog nasilja (za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode) <i>Mitja Muršič</i>	7
2. O pravnih vidikih odzivanja na nasilje v družini <i>Katja Filipčič</i>	43
3. Družbene spremembe in učni (ne)uspeh v kontekstu preprečevanja nasilja v družini <i>Ingrid Klemenčič</i>	75
Dodatek: Kaj naše učence spodbuja in kaj jih zavira (razmišljanje osnovnošolske učiteljice) <i>Mateja Urbiha</i>	103
4. Nasilje v šoli v krogu nasilja <i>Mojca Pušnik</i>	107
5. Kako celostno preprečevati nasilje v šoli <i>Doroteja Lešnik Mugnaioni</i>	145

BESEDA UREDNIKA

Knjiga, ki nas gleda, je plod tesnega sodelovanja avtoric in urednika. Živahno je nastajala v zadnjih mesecih in ima torej razmeroma kratko zgodovino, a bistveno daljšo preteklost. S področjem nasilja v družini in šoli se avtorji raziskovalno in strokovno ukvarjamo že vrsto let, pri tem pa se pogosto srečujemo, povezujemo in uspešno sodelujemo. Tokrat smo se razpisali pod naslovom (O)krog nasilja v družini in šoli, s katerim (na)povemo, da gre predvsem za razpravo o nasilju v družini in šoli ter o njuni povezanosti. S podnaslovom Soočanje vrteca/šole z nasiljem nad otroki v žarišče postavimo otroka oziroma se omejimo predvsem na nasilje nad otrokom, poleg tega pa nakažemo, da je knjiga posebej zanimiva za strokovne delavce vzgojno-izobraževalnih zavodov. »Soočanje« v podnaslovu lahko razumemo kot »spoprijemanje« šol/vrtcev s problemi nasilja, po drugi strani pa lahko besedo razumemo v smislu, da avtorji knjige soočimo šole/vrtce s problemom nasilja in potrebnim ravnanjem v zvezi z njim (jih dodatno ozavestimo o njem, tudi konfrontiramo z njim).

Knjiga s svojo znanstveno in strokovno naravo omogoča širši vpogled v obravnavano tematiko z različnih vidikov in ponuja uporabna izhodišča za preprečevanje in obravnavanje nasilja nad otroki in nasilja otrok v družini in šoli. Verjamemo, da bo našla pot do številnih bralcev in da bo znala z njimi dobro komunicirati.

Zahvaljujemo se Ministrstvu za izobraževanje, znanost, kulturo in šport RS ter Evropskemu socialnemu skladu EU, ki sta omogočila nastanek te knjige v okviru operacije Sistemsko soočanje z nasiljem v družini – usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Hvaležni smo vsem sodelavkam in sodelavcem pri projektu ter udeleženkam in udeležencem naših izobraževanj, s katerimi smo se vzajemno navdihovali.

Dr. Mitja Muršič, na Ptuj, 22. junija 2012

PREKINITI KROG NASILJA (ZA VARNEJŠE DRUŽINE IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE ZAVODE)

Mitja Muršič¹

Povzetek

Prispevek opozarja na krožno povezanost različnih oblik in vrst nasilja na različnih ravneh družbe. Nasilje v družini in vzgojno-izobraževalnih zavodih je kot družbeni problem v pomembni meri odraz slabih ali poslabšanih pogojev vsakdanjega življenja ljudi. Družina in šola/vrtec se lahko vzpostavijo kot prostori, ki s svojimi značilnostmi vsaj nekoliko »kljubujejo« nasilju siceršnje družbe in jo s tem tudi spreminjajo. Lahko so pomemben dejavnik preprečevanja »kroženja nasilja«, in sicer nasilja nad otroki in nasilja otrok. Zaradi medosebnega in institucionalnega nasilja, ki ga otroci doživljajo, je smiselno govoriti o otrokovi pravici do varne družine in varne šole/vrtca. »Krog nasilja« v življenju viktimiziranega otroka lahko pomagajo prekiniti vrtni in šole, ki jih obeležujejo ustrezno čustveno vzdušje, naklonjeni odnosi simpatije (ali vsaj medsebojna strpnost) ter skrb za fizično in socialnoemocionalno varnost vseh vključenih. Pri tem so ključni (čustvena) ozaveščenost in odločenost vodstva zavoda ter odprt in sodelovalen odnos vrtca/šole s starši.

1.1 Ustvarjanje obravnavane tematike

O nasilju, krogu nasilja, povezanosti med nasiljem v družini in šoli ne kaže govoriti kot o pojavih, ki že vnaprej objektivno obstajajo in ki naj jih le še odkrijemo, pojasnimo in se z njimi spoprimemo. Takšno »opredmetenje« na področju družboslovja ne bi bilo ustrezno. Pomenilo bi naše odtujevanje z zmotnim domnevanjem, da obravnavana tematika obstaja neodvisno od nas.

To, kaj je nasilje, je odvisno od naše konceptualizacije, našega pripisovanja pomena (osmišljanja) in presojanja na podlagi referenčnih vrednot. Opredelitev pojma nasilje je pravzaprav tista, s katero nasilje kot »pojav« šele ustvarimo.

¹ Muršič Mitja, doktor znanosti s področja kriminologije, znanstveni sodelavec na Inštitutu za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. Po temeljni izobrazbi univ. dipl. socialni pedagog.

Proces našega definiranja nasilja neizogibno predpostavlja naše subjektivno opredeljevanje glede na vrednotno-normativno perspektivo, ki smo jo izbrali. Enako ustvarjalnost predstavlja naše opredeljevanje kroga nasilja in povezanosti nasilja v družini z nasiljem v šoli. Od tega, kaj si predstavljamo pod temi besednimi zvezami in katere vrednote vežemo nanje, je odvisno naše (tudi čustveno) odzivanje nanje in naše ravnanje v zvezi z vsem, kar z njimi konceptualno zajamemo.

Pri obravnavanju nekega »pojava« na področju družboslovja je torej veliko odvisno od nas, zato je tudi naša odgovornost velika. Naše konceptualne izbire imajo realne posledice, če se na te izbire naslanjajo naša ravnanja in ravnanja drugih na obravnavanem področju. Ugotavljanje posledic je seveda spet proces osmišljanja in vrednotenja. Shematsko poenostavljeno bi mogli trditi, da lahko naše ukvarjanje s tematiko nasilja bodisi uresničuje bodisi ogroža izbrane vrednote. Da lahko torej koristi ali pa škodi (če na to ravnanje in njegove posledice pogledamo s specifične vrednotne perspektive). Tretjo varianto bi lahko poimenovali »jalovo ukvarjanje s tematiko«, ki ne koristi, pa tudi ne škodi, če se po nas nihče ne zgleduje in če tudi sami nismo dejavni v praksi. Ta tretja možnost je zgolj teoretična in jo omenjamo s kančkom »metodičnega humorja«, da bi bilo še bolj očitno, kako zelo pomembno je, kakšne miselne konstrukcije tipkamo v naše tekste, ki jih ustvarjamo z namenom, da bi sousmerjali ukvarjanje strokovnjakov z nekim področjem, na primer njihovo »soočanje z nasiljem v družini in šoli«.

Ni nujno, da imamo z opredeljevanjem pojmov »nasilje«, »krog nasilja« in »povezanost nasilja v družini z nasiljem v šoli« velike težave. Vse naštetu se seveda da dojemati na zelo kompleksen način, mogoča pa je tudi nasprotna skrajnost, da te pojme povsem zlahka opredelimo in jih preprosto pojmuje kot nekaj zelo enostavnega. Gre za stvar izbire. Odločili smo se, da naše razumevanje tematike ne bo preprosto. Ne zato, ker bi to od nas zahtevali sami pojavi nasilja, kroženja in povezanosti nasilja, ki naj bi bili težko spoznavni in kompleksni (ti pojavi ne obstajajo sami po sebi!), temveč zato, ker to od sebe terjamo sami – v skladu s svojim referenčnim okvirjem. (Glej Muršič, 2008: 15.)

Pogled nazaj in kritična ocena aktualnega časa lahko razkrijeta, da raziskovalno in strokovno področje pogosto obvladujejo neke temeljne predpostavke, ki sploh ne dopuščajo »misliti pojava« na drugačen (nov) način oziroma ga sploh »pojmiti« (pojmovno konstruirati) (Dekleva, 2001). Miselno in pojmovno »odkrivanje« novega pojava je v primeru nasilja nad otroki v družini (zlasti spolnega) ovirala »predpostavka harmoničnosti družine in brezpogojne dobronamernosti in pozitivnosti starševske ljubezni« (prav tam: 21). Kolektivno »pojmovno-jezikovno ozaveščanje« (Dekleva) je bilo nujno tudi glede vrstniškega nasilja, ki smo ga začeli v Sloveniji raziskovati v prvi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja. Danes nedopustne interakcije med mladimi (na primer v vrtcu

ali šoli) se dolgo sploh niso opredelile, poimenovala in problematizirale, tako da so vztrajale v zavetju običajnosti in samoumevnosti.

Govorimo lahko o procesu večanja družbene občutljivosti, ki omogoča problematiziranje in zavračanje prej dopustnih ravnanj v medosebnih odnosih. Napredovanje tega procesa se danes odraža v soglasnem priznavanju, da se kot družba moramo spoprijemati z nasiljem v družini in šoli ter skušati preprečevati nasilne rabe moči tudi na drugih prizoriščih medčloveških odnosov. V imenu vrednot – zlasti načela spoštovanja človekovih pravic –, ki jih hočemo še naprej zastopati in uresničevati.

1.2 Običajnost nasilja kot škodljive zlorabe premoči

Ob nedvomnih prednostih večanja družbene občutljivosti in načelnega moralnega obsojanja nekoč sprejemljivih ravnanj pa je treba opozoriti, da lahko takšna »remoralizacija« (Dekleva, 2001: 21) predstavlja tudi svojevrstno oviro. Če ta ravnanja tudi strokovnjaki – ne le mediji in laična javnost – dojemamo predvsem kot nekaj zavržnega, vrednega takojšnje obsodbe in strogega kaznovanja, ne pa kot nekaj vendarle družbeno (žal) običajnega, potem »ne moremo uvideti in razumeti 'normalnosti' teh pojavov« (prav tam). Pri medosebnem nasilju gre kljub vsemu v prvi vrsti za »razmeroma vsakdanji element odnosov med ljudmi« (prav tam: 22).

Nasilja zaradi njegove povezanosti s celotno družbo ne kaže »razlagati kot zla, ki je 'kar od nekod prišlo' in je v vseh svojih vidikih le slabo« (Dekleva, 1996: 118). Strinjamo se, da nasilje praviloma predstavlja način prilagoditve ljudi na pogoje svojega življenja in da je razlago nasilja treba začeti prav pri teh pogojih (prav tam).

Takšnega stališča ne smemo razumeti kot odobravanje oziroma kot upravičevanje, opravičevanje, legitimiziranje nasilja, saj strokovno osmišljeno zagovarjamo le drugačen vrstni red odzivanja na nasilna ravnanja – najprej razumimo, da je medosebno nasilje vedno in povsod bilo, da je in da bo, šele nato pa ga obravnavajmo kot nekaj nezaželenega. Vzdržujmo kritično razdaljo do tistih (medijsko navdihnenih) laičnih prikazovanj nasilja, ki izpostavljajo le najbolj ekstremne primere ter z njimi nasilje in njihove povzročitelje posplošeno dramtizirajo, katastrofirajo in demonizirajo.

Predvsem se zavedajmo, da nasilje ni nekaj objektivnega in absolutnega, temveč je vselej posledica interpretiranja in vrednotenja, ki naj vselej upoštevajo tudi interakcijski, situacijski, ožji socialni in širši družbeni kontekst posameznikovega nasilnega ravnanja. Takšno kontekstualiziranje nasilja se bistveno razlikuje od tistih (preozkih, etiketirajočih) pristopov, ki v nasilnem vedenju posameznika najraje vidijo zgolj značilni izraz njegove »nasilne strukture osebnosti« in drugih individualnih lastnosti. S postavljanjem nekega spornega ravnanja v kontekst si šele odpremo možnosti za celovito razumevanje pa tudi obravnavanje in

preprečevanje takšnega ravnanja, če ga seveda sploh označimo kot medosebno nasilje, tj. kot *škodljivo zlorabo premoči, ki s kršitvijo pravic sočloveku prizadeva njegove legitimne interese* (prim. Muršič, 2008: 17).

Na tak način opredeljeno nasilje bi lahko vsaj do neke mere prepoznali v aktualnih življenjskih potekih in biografijah večine ljudi. Nikakor ni rezervirano za neke posebne kategorije od večine povsem drugačnih »nasilnežev« (ali »žrtev«). Problematici so tisti pristopi, ki »nasilneže« označijo kot zlonamerni moralni nasprotek domnevno nenasilni večini ljudi in obenem povsem prezrejo kontekst (ali pa ga vsaj ne problematizirajo), v katerem je posameznik motivirano in emocionalizirano izbral in uresničil nasilno ravnanje.

Veliko nasilnega ravnanja v medosebnih odnosih je prezrtega, samoumevnega ali utišanega. Na različnih prizoriščih družbenega in zasebnega življenja ga reproduciramo, ponavljamo in o njem pretežno molčimo. Zavirškova to povezuje z vplivom »najrazličnejših diskurzivnih praks, ki se pretvorijo v zavestne ali nezavedne razloge za molk« (Zaviršek, 1997: 30).

1.3 Krožna povezanost medosebnega in sistemskega nasilja

Nasilje v družini in vzgojno-izobraževalnih zavodih (v nadaljevanju VIZ) hočemo dojemati kot kompleksno in vzajemno povezano družbeno problematiko, zato zagovarjamo sistemske, celovite poglede in modele prepoznavanja, obravnavanja in preprečevanja nasilja v obeh temeljnih družbenih institucijah.

Zanima nas medosebno nasilje vseh oblik in vrst v družini, vrtcu, šoli in drugih vzgojno-izobraževalnih ustanovah za otroke in mladostnike. Zanimanje širimo tudi na medosebno nasilje na drugih prizoriščih, v katero so otroci in mladostniki neposredno ali posredno vpleteni in ki se odraža tudi v življenju družine in VIZ. Vse naštetu kaže celostno obravnavati kot enovito in medsebojno povezano problematiko, ki jo – poleg ožjega konteksta – porajajo tudi širše značilnosti družbenih struktur ter vsebina in interaktivna dinamika kultur našega časa in prostora. Naklonjeni smo torej večrazsežnostnim modelom obravnavanja tematike nasilja v družini in VIZ, ki razmišljajo tudi o tem, kako se nasilje mladih in nad mladimi v širši družbeni skupnosti prenaša v družinsko nasilje in nasilje med mladimi v VIZ ter kako morda tudi družine in VIZ prispevajo k temu, da je v širši skupnosti toliko nasilja in takšno nasilje mladih in nad mladimi, kot ga je.

S prisposodbo kroga (O) želimo opozoriti prav na povezanost različnih oblik in vrst nasilja v mikro-, mezo- in makroplasteh družbe – medosebnega, institucionalnega, simbolno-kulturnega, strukturnega nasilja. Naša teza je, da sistemsko nasilje nad ljudmi poraja nasilne medosebne odnose. Aktualni družbeni sistem ustvarja izključevalne in obremenjujoče strukturne pogoje vsakdanjega življenja in reproducira prevladujočo kulturo, ki legitimizira obstoječo strukturno ureditev družbe. Položaj številnih posameznikov in skupin ljudi v sistemskih porazdelitvah virov in bremen (ki določajo status, moč in

vpliv) lahko opredelimo kot strukturno izključenost. Večina ostalih je kvečjemu nezadovoljujoče vključena, saj so prav tako soočeni z zahtevami vsakodnevnega odrekanja, žrtvovanja in samoomejevanja v kontekstu zaostrene tekmovalnosti, storilnostnih in potrošniških pritiskov. V današnjem času je redkokdo zaščiteno pred ekonomskimi, bivanjskimi, identitetnimi in drugimi negotovostmi. Tako izjemam kot vsem ostalim pa je skupno to, da so vključeni v prevladujočo globalizirano kulturo, ki – med drugim – oglašuje večini ljudi nedosegljiv način življenja. Na takšno kombinacijo kulturne vključenosti in neugodnega strukturnega položaja (Young, 2003: 408) se ljudje odzivajo z intenzivnimi neprijetnimi čustvi, kot so nezadovoljstvo, bes, prezir, sovraštvo, tesnoba, strah, razočaranost, žalost, zavist, prezir, sovraštvo, sram, celo samoprezir in sovraštvo do sebe. S tem se povečuje tveganje za njihovo nasilno izražanje čustev v medosebnih odnosih (glej Muršič, 2008).

Za celovito razumevanje posameznikovih »nasilnih čustvenih odzivov« moramo torej poznati vire (socialne, ekonomske, kulturne, politične, osebne), ki so posamezniku na voljo ali za katere je strukturno prikrajšan. Če poznamo tudi njegov sistem vrednot in z njim povezana merila, na podlagi katerih dojema situacije, smo še korak bliže razumevanju posameznikovega nasilnega ravnanja v specifičnih situacijah. Tudi nasilno ravnanje v družini in šoli ima vselej takšen kulturni in strukturni kontekst. Zanimajo naj nas ideje in merila, ki jih nasilni posameznik upošteva (kot del družinske, šolske ali katere druge kulture). Lahko gre tudi za njegove, povsem individualno posebne ideje o tem, kako razmišljati, vrednotiti in se vesti. Zanimata naj nas tudi strukturni kontekst in specifični položaj tega posameznika v družinskem, šolskem in širšem sistemu razdelitve virov in bremen. Od tega položaja so namreč odvisni njegov status, vpliv in moč v medosebnih razmerjih. Kulturni in strukturni konteksti (družine, VIZ, širše družbe) pogosto spodbujajo ali vsaj omogočajo posameznikove nasilne čustvene odzive, na primer v družini, vrtcu ali šoli. (Muršič, Pušnik, 2010.)

Če želimo razumeti in preprečevati nasilno ravnanje, naš pogled torej ne sme biti usmerjen zgolj na posameznika, ki se vede nasilno. Potrebna je »deindividualizacija«, ki omogoči, da posameznikove nasilne čustvene odzive uzremo v kontekstih konkretne medosebne interakcije, situacije, družine, VIZ-a, ožje socialne in širše družbene skupnosti, v kateri je moč prepoznati strukturne in kulturne² spodbude k nasilju.³ Nasilno ravnanje v družini in šoli se z družbenokritične perspektive zdi kot svojevrsten odblesk kulturno podprtih in legitimiziranih nasilnih strukturnih razmerij v širši družbi.

2 V prevladujoči globalizirani kulturi lahko prepoznamo nasilju naklonjene norme in vrednote pa tudi elemente kulturnega sprejemanja nasilja kot legitimnega sredstva reševanja konfliktov, doseganja ciljev ali vzdrževanja statusa quo (Swanger, Petcosky, 2003: 9).

3 »Treba je narediti korak nazaj, se izviti iz fascinirajoče vabe neposrednega nasilja, katerega agent je scela določljiv, in se osredotočiti na obrise ozadja, ki generira te izbruhe.« (Žižek, 2007: 7)

Celovit pogled naj bi upošteval, da se dejavniki medosebnega nasilja raztezajo čez sfere medosebnih, institucionalnih in strukturnih razmerij v šoli, družini, skupnosti in širši družbi. Dejavniki iz različnih nivojev se medsebojno dinamično krepijo in kopičijo, kar pomeni, da gre za interaktivno matrico (Barak 2003: 169).

Na kulturne in strukturne določilnice medosebnega nasilja opozarja tudi Dekleva (1996), za katerega je (vrstniško) nasilje v veliki meri odraz obstoja, pomena in sprejemanja nasilja (kot legitimnega sredstva) v lokalnih in globalnih socialnih okoljih, odvisno pa je tudi od tega, »v kolikšni meri družba omogoča posameznikom, da v njej z uporabo nenasilnih sredstev najdejo svoj legitimni položaj« (na primer v šoli) (prav tam: 126).

Na širši okvir analize (ki vključuje viktimiziranje na podlagi spola, razreda, etnične pripadnosti in drugih osebnih okoliščin ter tvegane čustvene odzive na to) stavi tudi Henry (2009: 1262). Zavzema se za razvijanje občutljivosti za to, kako raznovrstno nasilje nižje intenzivnosti in bolj razpršene škodljivosti skozi čas viktimizira ljudi, v katerih pa se vendarle kopičita zamera in težnja po povračilu. Omenja izključevalne diskurze, ki oblikujejo politiko in prakso šol, izpostavlja pa tudi problematična (nasilna) ravnanja staršev, ki škodijo življenju svojih otrok tako s svojo prisotnostjo kot svojo odsotnostjo (prav tam).

Izključevalnim hierarhijam moči Henry pripiše procesno ustvarjanje razreda prikrajšanih mladih, ki doživljajo tesnobo, strah, nemoč in brezizhodnost ter v odziv izbirajo tudi samouničevanje in uničevanje drugih (prav tam). Avtor meni, da ekonomsko-politične strukture reproducirajo in tolerirajo hierarhije izključevanja in strukturnega nasilja. Razumeti hoče, kako so kulturne oblike integrirane v strukturne neenakosti. Zanima ga najširša politična ekonomija družbe in posredovanje na različnih ravneh, od mikro- do makroravni (prav tam).

Za Peguera je pomembno razumeti socialne, ekonomske in izobraževalne neenakosti, tudi z vidika rasnih in etničnih razlik, spola in razreda. Te neenakosti so, kot kaže, povezane z izobraževalnim neuspehom (na primer prekinitvijo šolanja) in doživljanjem šolskega nasilja (Peguero, 2011: 3767).

Barak (2003: 135) opozori na svojevrsten krog nasilja, ko ugotavlja, da strukturno in kulturno nasilje v družbi prispeva k razširjenemu pomanjkanju sočutja in k razčlovečenju drugega, kar omogoča obnavljanje takšnega nasilja (spet na škodo prosocialnih čustev in spoštovanja drugega kot subjekta človekovih pravic).

1.4 Družina in šola – prizorišči/institucionalna dejavnika/vir (ne)nasilja

Medosebno in institucionalno nasilje družine in šole se poraja v kontekstu družbene nepravčnosti, neenakosti, socialnega izključevanja ter v kontekstu

prevladujoče kulture, v kateri lahko prepoznamo elemente, ki omogočajo, spodbujajo, legitimirajo sistemsko in medosebno nasilje.⁴

Vzgoje, izobraževanja, socializacije, nadzorovanja in drugih vlog družine in šole ne moremo preučevati ločeno od družbene skupnosti, v katero sta umeščeni. Družina in šola sta »mikrokozmosa«, odraz značilnosti širše družbe, obenem pa sta tudi dejavnika (idejnega in strukturnega) reproduciranja ali spreminjanja družbe. Glede na to, da sicer delujeta v okviru splošnih družbenih pravil, a vendarle v okviru svoje relativne samostojnosti (prim. Pečar, 1991: 39), sta lahko prostor, ki vsaj nekoliko »kljubuje« nasilju naklonjenim značilnostim siceršnje družbe.

Po teoriji se pričakuje – če se za zdaj omejimo na šolo –, da bodo šole, ki so umeščene v skupnosti z visoko stopnjo nasilja, bolj obremenjene s šolskim nasiljem. Kljub temu pa obstajajo šole, ki tega pričakovanja ne potrdijo ter se načelno in v praksi uspešno upirajo nasilju v skupnosti. S svojimi socialnimi in organizacijskimi značilnostmi, kot kaže, ublažijo negativne vplive nasilne skupnosti.⁵ Raziskave so pokazale, da k temu največ prispeva način vodenja šole, ki pri ustvarjanju varnega šolskega okolja stavi na reformiranje celotne šole, raje kot na preverjene parcialne programe za soočanje z nasiljem (Astor, Benbenishty, Estrada, 2009: 423). Vodstvo takšne šole s sodelavci, učenci in starši soglasno uresničuje celotno vizijo varne šole, ki jo tesno povezuje z vzgojno-izobraževalnim poslanstvom šole (prav tam: 453). Značilnost teh šol je tudi usmerjenost navzven v smislu prizadevanj, da bi šola in učenci prispevali k spremembam značilnosti širše družbe, da bi jo bolj obeleževala sožitje različnosti in strpnost. Naslednja značilnost oziroma sestavina ugodnega socialnoemocionalnega vzdušja takšnih šol so bili očitni izrazi medsebojne naklonjenosti, skrbi, solidarnosti, socialne opore v medosebnih odnosih na vseh relacijah v šoli in širjenje takšne naravnosti tudi zunaj šole (prav tam: 424).

Obstajajo seveda tudi šole, katerih obremenjenost z nasiljem je netipično visoka glede na značilnosti (manj nasilne) skupnosti, v katero so umeščene, kar lahko pripišemo neustreznim lastnostim takih šol, na primer kaznovalni naravnosti v okoliščinah dezorganiziranosti (prav tam: 424, 454).

Podobno lahko tudi med družinami najdemo netipično obremenjene z medosebnim nasiljem bodisi v pozitivno bodisi v negativno smer, torej zelo nasilna družinska okolja v bolj prosocialnih skupnostih in zgledno kultivirana prosocialna družinska okolja v sicer skrajno nasilnih skupnostih.

Družina in šola sta v razmerju do razvijajočega se posameznika, ki je vključen vanju, socializacijsko vplivni instituciji in kot taki bolj ali pa manj uspešno opravljata pomembno vlogo družbenega nadzorovanja mladih ljudi. Človeka

4 Nasilje v druini in šoli je izraz nasilnosti v družbi; nasilje je marsikdaj sestavina vrednot, navad in prepričanj večine prebivalstva (Pečar, 1988: 338).

5 Kot »razmeroma razmejen institucionalen sistem« je šola »možno oprijemališče intervencij, ki naj bi imele za namen povečati učinkovitost socialne kontrole« (Dekleva, 1996: 135).

v vsakemu primeru pomembno zaznamujeta, tudi če svojih vlog ne opravljata ustrežno. S svojimi spodbudnimi socializacijskimi pogoji, kakovostnimi medosebnimi odnosi in ustreznim socialnoemocionalnim vzdušjem sta lahko pomemben varovalni dejavnik preprečevanja nasilja nad otroki in nasilja otrok. Po drugi strani pa lahko predstavljata tudi neposredno škodljivi (nasilni) dejavnik ali pa vsaj dejavnik tveganja v življenjski situaciji otroka – tako za njegovo nasilno viktimiziranost kot za njegovo nasilno ravnanje v odnosu do drugih. V tem primeru sta »viktimogeni« in »kriminogeni«⁶ dejavnik. Dejstvo je, da strukturi obeh institucij omogočata oboje, legitimno rabo moči in njeno zlorabo. Lahko sta pozitivna socializatorja ali pa viktimizatorja otrok. Posameznika lahko razvijata, lahko pa ga ponižujeta ali celo uničujeta.

Družina in šola sta zelo čustveno obarvani⁷ okolji, kjer poteka nešteto čustvenih interakcij med ljudmi, ki so drug drugemu pomembni (v pozitivnem ali negativnem smislu) in so drug od drugega odvisni. K temu veliko prispeva značilna prostorska, osebna in socialna bližina ljudi (Pečar, 1991: 39) v družini in šoli. V obeh okoljih lahko pride tudi do intenzivnih nasilnih čustvenih odzivov v razmerju do bližnjih.

Z vidika ocene zaznavanja, osmišljanja in vrednotenja družinskega in šolskega nasilja ne bi smelo biti dvoma, da ga zaznamo bistveno manj, kot ga je, in da ga – ko ga zaznamo – včasih sploh ne dojamemo/osmislimo kot nasilje (zaradi »slepih peg«, odpora, pomanjkanja občutljivosti, vztrajanja starih pojmovanj idr.) ter da – če ga že uspemo prepoznati kot nasilje – pri vrednotenju pogosto bodisi omalovažujemo⁸ njegovo pomembnost, škodljivost, ali pa pretiravamo v drugo smer in ga demoniziramo ter dramatično prikazujemo kot nekaj nujno usodnega in katastrofalnega.

1.5 Izbrani vidiki družinskega nasilja

Glede na naše široko zajetje različnih družbenih ravni v razumevanje družinskega nasilja, to nasilje ni le problem posameznikov in družin, temveč tudi problem institucij (na primer šole in drugih ustanov, ki se jih nasilje v družini tiče in se morajo nanj odzivati). Predvsem pa je nasilje v družini problem in odraz širše družbe, vztrajanja njenih problematičnih značilnosti ter tistih njenih preobrazb, ki pomenijo slabšanje pogojev vsakdanjega življenja ljudi.

Na podlagi izrazitih teženj po demokratizaciji zasebnega življenja in pluralizaciji družinskih oblik smo na področju družinskih razmerij v zadnjih

6 Družina je lahko dejavnik socializacije, lahko pa je kriminogena tvorba (Pečar, 1991: 40). Lahko je oboje: »možnost za obvladovanje napetosti in priložnost za 'razbrzdanost'«, kjer se človek sploh ne nadzoruje (prav tam: 66).

7 Pečar (1991: 39) o družini: »... vsa ravnanja so v tej človeški, predvsem intimni skupnosti, vedno močno emocionalizirana.«

8 Nasilje v družini radi minimaliziramo, tudi zato, ker kazi idealistične podobe toplega doma in družinske sreče (Kanduč, 2001: 12).

desetletjih vendarle priča velikim naprednim spremembam, rahljanju tradicionalnih (moško-gospodskih) razmerij, spreminjanju vlog, identitet, hierarhij, pričakovanj in samoumevnosti (Kanduč, 2003: 257, 259). S feminističnega zornega kota se nasilje moških razume tudi kot njihov – iz nezadovoljstva izvirajoč – poskus ohraniti stara razmerja ali kot odraz njihove zmedenosti v spremenjenih okoliščinah. Kriza tradicionalnega pojmovanja družine torej poraja napetosti v družinskih razmerjih, ki pa so običajno še toliko hujše za strukturno prikrajšane, že tako preobremenjene družine z nezadostnimi viri (problem revščine in manjka podpornih mrež) (prav tam: 258, 259).

Če želimo razumeti obremenjenost neke konkretne družine z nasiljem, moramo upoštevati tudi različne strukturno pogojene zunanje stresorje in poskušati ugotoviti, katere okoliščine člani družine dojemajo kot najbolj stresne, kako se čustveno odzivajo na stres in v kakšne neformalne medosebne mreže so vključeni kot družina in kot posamezniki (Kanduč, 2001: 11).

Z zornega kota kritične kriminologije je pri družbenem soočanju z nasiljem velik izziv prevladujoče prepričanje, da je nasilje vselej problem le »onih drugih«, problematičnih, patoloških posameznikov in družin ter da je večina družin nevprašljivih, neproblematičnih (Kanduč, 2001: 12). Opozorjanje, da normalnost ni nevprašljiva, da so tudi povprečne, »normalne« družine nasilne, je lahko hitro označeno kot nevarna, prevratniška retorika (Kanduč, 2003: 255).

Dejstvo je, da so povzročitelji nasilja v družini pogosto »normalni« (sicer ustrezno družbeno prilagojeni) ljudje, ki imajo kapaciteto za doživljanje sočutja, krivde, kesanja, obžalovanja. Množica ljudi, ki so v družinah ravnali nasilno, je izredno raznolika, zato jih pogled, ki išče tipičnega povzročitelja, večino prezre. Enako pestra je slika pojavnih oblik nasilja v družini, ki še zdaleč ni nekaj enoličnega.

Je res, da se večine ljudi nasilje v družini ne tiče, da to ni njihov svet? Smo bliže resnici, če trdimo, da smo do neke mere vsi viktimizirani in povzročitelji nasilja v družini? V vsakem primeru je treba upoštevati razlike v pogostnosti, resnosti in škodljivosti medosebnega nasilja v družini.

Glede na našo tezo, da institucionalno in makro-sistemske nasilje nad ljudmi poraja nasilje med ljudmi, sprejemamo sugestijo, da kaže v razširjeni pojem »družinsko nasilje« uvrstiti tudi strukturno/kulturno pogojeno nasilje nad družino ter nasilje same strukture družine kot posebne družbene institucije in z njo zlepljenih kulturno pričakovanih vlog, čustvenih in vedenjskih vzorcev članov družine (Kanduč, 2001: 11).

V luči postmodernih vrednot je družina protislovna entiteta. Strukturne napetosti, pogojene s tradicionalno družinsko institucijo, v marsičem porajajo (ne pa nujno določajo) raznovrstno nasilje med člani družine (prav tam: 11,14). Kanduč navaja značilnosti strukture družine kot družbene institucije, ki lahko – v povezavi z drugimi okoliščinami – omogočajo in spodbujajo nasilno ravnanje:

na družino so vezana velika, pogosto nerealna pričakovanja, ki botrujejo hudim razočaranjem in vzajemnim očitkom; družina je interesno konfliktna skupnost medosebnih razlik (na primer različnih predstav o družinskih in spolnih vlogah) ter z njimi povezanih napetosti;⁹ v njej obstaja močna težnja vsakogar po vplivanju na druge člane družine; obeležujejo jo intenzivna interaktivnost in tvegani čustveni odzivi; člani družine poznajo »nevrtačilne točke« drugih družinskih članov in izzivajo njihove občutljive odzive; v družinskem okolju je najlažje izražati nakopičena neprijetna čustva in se znesti nad »priročnimi« in »prikladnimi« bližnjimi; člani družine med seboj težko uskladijo težnje vsakogar izmed njih po avtonomiji in hkratni čustveni povezanosti; vztrajanje v »izključujočem« monogamnem modelu družinskega življenja lahko poraja čustva nezadovoljstva, razdvojenost ali celo odklanjanje partnerja; družina je – ironično – družbeno zaščiteni zasebni prostor z morda najmanj medosebne zasebnosti in veliko vzajemnega nadzorovanja, omejevanja, utesnjevanja; družino obeležujejo napetosti med spoloma in medgeneracijske napetosti; izstop iz družine je pogosto zelo otežen (zlasti iz nasilne);¹⁰ ob številnih drugih socializacijskih vplivih je staršem težko nadzirati potek in učinke vzgoje, tako da so lahko v skušnjavi, da bi otroka, če ne gre drugače, z nasiljem usmerili na zeleno pot; družina je potencialno najnevarnejši kraj, saj lahko motivirani povzročitelji nasilja ob odsotnosti učinkovitega zunanje nadzora zlahka zlorabijo strukturno ranljivost otrok in drugih družinskih članov (prav tam: 14–18).

Družina ni »utrdba zasebnosti«, saj jo v veliki meri upravlja država (Filipčič, 2002: 61). Strinjamo pa se lahko, da je še danes »dokaj intimna in diskretna skupina« (Pečar, 1991: 37) in je kot takšna tudi pravno varovana, dokler se načelo spoštovanja zasebnosti družine ne umakne načelu ščitenja pravic ogroženega otroka, če je kršena prepoved nasilja v družini. Hkrati pa še zmeraj drži – kot smo videli tudi pri Kanduču –, da je v družini razmeroma malo zasebnosti družinskih članov (Pečar, 1991: 38, Filipčič, 2002: 62),¹¹ kar predpostavlja veliko

9 Filipčič (2002: 61) meni, da družina ni »idilični otoček v nasilnem in konfliktnem svetu«, temveč da je »socialna skupina z inherentno visoko stopnjo konfliktov in stresov«.

10 Kanduč (2003: 206–210) med razlogi za vztrajanje žensk v nasilnih razmerjih navaja: upanje, da bo moški spremenil svoje ravnanje; njeno opravičevanje moškega; prevzemanje krivde za nasilje nase; prevzemanje odgovornosti za ohranitev odnosa nase; strah pred življenjem brez moškega, pred socialno osamitvijo, obsojanjem s strani bližnjih in okolice, pred izgubo identitete, statusa; strah za usodo otrok; travmatska vzajemna navezanost, psihosocialna in ekonomska odvisnost od partnerja, negativna samopodoba ženske; viktimizacijska nezmožnost razmišljati, čustvovati in delovati kot subjekt. Kanduč dodaja, da večina žensk v nasilnih razmerjih ni pasivna in podredljiva, saj se z raznovrstnimi strategijami dejavno soočajo z viktimizacijo. Ključni dejavnik za zapustitev odnosa naj bi bil neomajna motivacija, trdna odločenost ženske, da konča nasilno razmerje.

11 »Družinsko življenje je torej zasebno življenje, vendar ne kot individualno življenje, temveč kot skupnostno življenje ...« (Filipčič, 2002: 62.)

vzajemnega neformalnega nadzorovanja in je dodaten razlog za našo oceno, da je družina verjetno najbolj čustveno intonirano okolje v posameznikovem življenju. Družinsko življenje je zamotan splet čustvenih interakcij, kjer vsakdo uporablja svoja čustva in čustva drugih za reševanje medsebojnih razmerij (Pečar, 1991: 51).

Ustrezno, razvojno spodbudno čustveno vzdušje v družinski skupnosti lahko – za kontrast – soočimo z družinskim čustvenim vzdušjem, ki ga prežemajo nezadovoljstvo, zavist, ljubosumje, prezir, sovražnost in druga čustva medosebne nenaklonjenosti in nestrpnosti ali pa celo ravnodušnost med povsem odtujenimi člani družine. V čustveno neustreznih družinskih skupnostih prihaja do različnih oblik nasilja s škodljivimi posledicami in v najbolj tragičnih primerih tudi do »uničenja kot skrajnosti uresničevanja prav določenega čustvovanja« (prav tam: 54).

Čustvene nevtralnosti oziroma trajne ravnodušnosti v družini skoraj ni mogoče pričakovati, saj so odnosi v družini zelo osebni, tudi v smislu, da je vsakdo vitalno zainteresiran, da bi vplival na druge člane družine. Če se starši odrečejo temu vplivu (s položaja nadrejene avtoritete), potem ne opravljajo svoje temeljne vloge (prav tam).

Čeprav je starševska avtoriteta dandanes vse manj samodejno zagotovljena (treba jo je ustvarjati, upravičevati, zagovarjati, potrjevati) (Kanduč, 2003: 259), so starši še zmeraj kulturno postavljeni v dominantni položaj v razmerju do strukturno ranljivih otrok. V rokah imajo moč, sredstva in vzvode ne le za socializacijo svojih otrok, temveč tudi za prisiljevanje in zlorabljanje, torej nasilje (Pečar, 1988: 339). Zgodovina družine je zgodovina podrejanja¹² (žensk in otrok), zato je veliko (če ne večina) staršev, pa tudi pedagogov, zadržanih do ideje kakršnegakoli podrejanja kogar koli v družini.

Dolga zgodovina družinskega podrejanja pod samovoljno oblastjo moškega je obeležena s poniž(ev)anjem žensk in otrok. Zato lahko lažje razumemo še danes zakoreninjeno napačno prepričanje, da podrejenost ali nadrejenost (v družini, šoli, na delovnem mestu...) vselej in nujno pomeni tudi ponižanost oziroma manjvrednost na eni strani in vzvišenost oziroma večvrednost na drugi strani. Podrejenost in nadrejenost kaže dojemati kot pomembni in potrebni vloge, ki naj omogočata vzpostavitev in vzdrževanje ustreznih pogojev reda, urejenosti medosebnih odnosov in družbenega življenja. Nadrejanje in podrejanje ne bi smelo biti obremenjeno s kazanjem oziroma doživljanjem večvrednosti/manjvrednosti (Muršič, Milivojević, 2010b: 45). Legitimno avtoriteto si predstavljamo kot dobronamerno, kompetentno, zanesljivo, pravno in moralno upravičeno figuro, ki s položaja nadrejenosti ohranja spoštovanje do podrejenih in jim omogoča, da

12 To, da je še danes izrazita večina povzročiteljev nasilja v družini moškega spola, je posledica vztrajanja učinkov večstoletnega podrejanja žensk in otrok ter njihovega nižjega simbolnega, socialnega, ekonomskega statusa.

kljub podrejenosti ohranjajo samospoštovanje in brez kljubovalnosti priznavajo avtoriteto nadrejenega (dokler je ta legitimna).

Spravljanje otrok »v red« pa je seveda problematično, če družbenemu redu odrekamo upravičenost. V takem primeru je vdružbljanje otrok v konformnost svojevrstno nasilno ravnanje (Kanduč, 2003: 250). No, načeloma razvojni položaj otroka in mladostnika upravičuje pričakovanja, da se bodo otroci in mladostniki v družini in šoli podredili legitimnim odraslim avtoritetam. Družinski in šolski konformizem otrok pa vendarle ostaja zapleteno vprašanje občutljivega ravnovesja in pozorne razmejitve zaželenih avtoritativnosti od nedopustne avtoritarnosti. Opozoriti pa želimo, da za otroke ni škodljiva le izpostavljenost »avtoritarni avtoriteti«, temveč tudi situacija, ko v svojem družinskem in/ali šolskem okolju nimajo možnosti podrediti se legitimni avtoriteti, če je odrasli ne znajo vzpostaviti.

Posledica takšne nemožnosti istovetenja¹³ z legitimno avtoriteto odraslega, ki bi odločno, dosledno zastopala »moralni zakon«, je vztrajanje posameznikovih otročjih miselnih, čustvenih in vedenjskih vzorcev v odraslost. V takem primeru otrok ne more preseči načela prizadevanja za dosega ugodja (in izogibanja vsakršni neprijetnosti), ki je glavni motivicijski mehanizem nezrelega ravnanja številnih otrok in tudi odraslih. Ker tak posameznik nima ponotranjenega moralnega zakona (o »prav in narobe«), s katerim bi se istovetil, tudi v odnosih s soljudmi svojih ravnanj ne izbira na podlagi ocene potrebnosti, primernosti, ustreznosti ravnanja, temveč izbira tudi nedopustna (na primer nasilna) ravnanja, če le obetajo prijetnost ali olajšanje po neprijetnosti. Tak posameznik je prikrajšan tudi v zmožnosti doživljanja čustva krivde, kesanja, obžalovanja in sočutja do prizadetih ob svojem objektivno škodljivem ali vsaj ogrožajočem ravnanju.

Kdor se hoče za vsako ceno izogibati neprijetnim čustvom in iskati samo prijetna doživljanja, sledi tvegani, »užitkarski«, neodgovorni logiki, ki je v sodobni družbi in pedagoški ideologiji »srečnega otroštva« zelo prisotna (Muršič, Milivojević, 2010a: 27). Družina in šola naj ne bosta le prostor prijaznosti in prijetnosti. Otroci se morajo naučiti prenašati odrekanje prijetnostim in doživljanje neprijetnosti, ko je to potrebno. Zato so omejitve, zahteve, prepovedi in dosledno sankcioniranje normativnih kršitev pedagoško nepogrešljivi. To je pomembno tudi z vidika preprečevanja nasilnega ravnanja otrok. Raziskava Inštituta za kriminologijo (Muršič et al., 2010) je ugotovila, da je za učence, ki v šoli ravnajo nasilno do drugih, posebej značilno naslednje prepričanje: »Neprijetna čustva, ki jih doživljam, so vedno slaba zame.«

¹³Že dolgo vemo, da nemožnost identifikacije škodljivo vpliva na oblikovanje osebnosti. Tudi Pečar (1991: 55) je ugotavljal, da je proces identifikacije ključen za razvijanje in »vzdrževanje lastnosti, kot so na primer samozavest, samospoštovanje, samournavnanje, samoizpolnjevanje, samopotrjevanje, samozaupanje, samoizražanje, samozadovoljstvo, samozadostnost itd., tja do samoobvladovanja in samokontrole.« Pogoj uspešne identifikacije naj bi bile čustvena bližina, povezanost, ljubezen (prav tam: 56).

»Ker so konflikti in druge situacije, v katerih je posameznik prisiljen odstopiti od svojih želja, neprijetni, se nasilje pojavlja kot sredstvo, kako iz neprijetne situacije preiti v doživljanje prijetnosti. Sodoben razvjen človek zahodne civilizacije z običajnimi sredstvi vedno težje doživi prijetna čustva, hkrati pa vedno težje prenaša vsakršno neprijetnost. Nasilje se v takšnih okoliščinah lahko zdi priročno sredstvo za doseganje zelenega.« (Muršič, Milivojević, 2010a: 28.)

Ustrezno prevzemanje starševske odgovornosti predpostavlja, da roditelj verjame, da lahko – kljub obilici močnih in pogosto konkurenčnih socializacijskih dejavnikov – vendarle pomembno vpliva na svojega otroka. Simmons, Lehmann in Dia (2010: 1434) ugotavljajo, da se takšni starši bolj verjetno (v primerjavi s starši, ki menijo, da nimajo vpliva) dejavno in odločno lotevajo skupnega reševanja družinskih problemov, otrokom postavljajo ustrezne meje, nagrajujejo njihovo ustrezno vedenje, neustreznega pa sankcionirajo. Tisti starši, ki se ob vseh zunanjih vplivih na otroka doživljajo socializacijsko nemočne, pa se nekaterim vidikom roditeljske odgovornosti izogibajo (prav tam). Takšni starši morda prej izberejo nasilje – v odgovor na »naučeno nemoč« vplivanja na otroka z nenasilnimi sredstvi.

Kakor koli, otroci – žrtve nasilja – bolj verjetno doživljajo »večvrstno« viktimizacijo, kakor pa viktimizacijo v okviru le ene oblike nasilja (Finkelhor, Ormrod, Truner (2007: 308). Tudi različne vrste družinskega nasilja se pogosto pojavljajo skupaj (Simmons, Lehmann, Dia, 2010: 1430),¹⁴ tako da so otroci lahko žrtve neposrednega nasilja staršev ali drugih članov družine, ob tem pa – kot posredne žrtve – doživljajo še nasilje med roditeljema.

V zvezi s to zadnjo vrsto nasilja večina raziskav govori o otrokovi »izpostavljenosti« nasilju med roditeljema. Manjšina (pretežno britanskih in nordijskih) raziskav pa raje govori o doživljanju (oziroma izkušnji) nasilja, da bi izpostavile otrokov subjektivni položaj. Ob tem poudarjajo, da otrok nikoli ni pasivna priča z razdalje, temveč se vselej na svojevrsten način dejavno sooča z nasiljem, ki ga intenzivno doživlja v svojem družinskem okolju, ali pa se od nasilja čustveno distancira (Överlin, 2009: 480, 490–491). Skratka, otroci se – kot subjekti in aktivni oblikovalci svojega socialnega sveta – vedno dejavno odzivajo na nasilje. Po eni strani gre za njihovo dejansko ravnanje v situaciji, po drugi strani pa za njihovo fantaziranje o tem, kako bi želeli drugače ravnati v tisti situaciji in v prihodnje (prav tam). Pomembno je vedeti, da otrokov odziv nikoli ne vključuje sprejemanja nasilja, normalizacije nasilja, vedno le nasprotovanje nasilju (prav tam: 481, 492). Ob tem velja omeniti zanimivo ugotovitev (Phillips. 2010: 308), da mladi doživeto nasilje v družini opredeljujejo kot le eno razsežnost njihovih življenj in identitete. Seveda pa ne smemo prezreti primerov, ko otrok

¹⁴Nasilje med partnerjema povečuje verjetnost neposrednega nasilja nad otrokom v družini, zlasti v kombinaciji z nakopičenimi stresorji v zvezi s finančno situacijo in roditeljskimi obremenitvami (Simmons, Lehmann, Dia, 2010: 1430).

nasilje v družini doživlja kot nekaj, kar popolnoma zaznamuje njegovo življenje in ga identitetno določa.

Raziskave potrjujejo negativne razvojne posledice tudi v primerih, če je otrok »zgolj« posredna žrtev nasilja v družini, na primer nasilja med roditeljema.¹⁵ Otrokove čustvene in vedenjske (tudi odnosne) težave, ki so povezane z doživljanjem takšnega nasilja, so razumljive in predstavljajo njegove napore, da bi se prilagodil na situacijo (Wolfe et al., 2003: 172), v kateri doživlja intenzivna neprijetna čustva. Posledice so lahko dolgoročne in jih ni mogoče zanesljivo predvideti, predvsem zaradi splošnih razvojnih zakonitosti. Praviloma ne gre za neposredno vzročno vplivanje posameznih dejavnikov na otrokov razvoj, temveč za interakcijo med različnimi potencialno varovalnimi in potencialno škodljivimi dejavniki. Ti faktorji so procesne narave, niso absolutni, saj lahko posamezna okoliščina deluje bodisi kot zaščitni dejavnik bodisi kot dejavnik tveganja, odvisno od celotnega konteksta, v katerem se pojavlja (Wolfe et al., 2003: 172).

Kljub vsemu ostaja z raziskavami velikokrat potrjeno dejstvo, da je pri otrocih, ki doživljajo katerokoli obliko nasilja v družini, prej pričakovati čustvene in vedenjske težave¹⁶ (na primer nasilno vedenje) v primerjavi z otroki, ki živijo v družinah brez nasilja (English et al., 2009: 165).¹⁷

Med temi težavami je lahko tudi nasilno vedenje v odnosu do staršev, sorojencev ali morebitnih drugih članov družine. Otroci, ki so nasilni do svojih staršev, imajo pogosto zgodovino zlorab s strani staršev ali vsaj izpostavljenosti nasilju med roditeljema (Browne, Hamilton po Swanger, Petcosky, 2003: 141).

Nasilje otroka nad roditeljema je lahko izraz povračilnih teženj ali pa morda njegov poskus izsiljevanja pozornosti, da bi jima (p)ostal pomemben vsaj v slabem (Elliott et al., 2011: 1010). Posameznikov gnev, ki izhaja iz tega, da njegovi družini ni mar zanj, je po vsebini in intenzivnosti verjetno brez primere (prav tam: 1009). Zato ima doživljanje otroka, da je družini mar zanj (da je vreden pozitivne pozornosti, da člani družine vlagajo vanj, da ga tudi potrebujejo, da je pomemben del njihovega sveta, da se doživlja povezanega, vključenega), pomembno preprečevalno vlogo glede njegovega nasilnega vedenja v družini (prav tam: 1008) in zunaj nje.

V družini se do roditeljev nasilno vedejo zlasti tisti otroci, ki ocenjujejo, da nimajo kaj izgubiti (prav tam: 1011). Nasilno vedenje lahko izberejo kot poskus vzpostavitve samospoštovanja in preseganja sramu ali kot sredstvo za 15 Kaže, da imajo otroci negativne posledice tudi, če so v družini priča nasilju nad domačimi živalmi (Swanger, Petcosky, 2003: 9).

16 Raziskave ugotavljajo tudi povezavo med otrokovim doživljanjem nasilja v družini in njegovim slabšim fiziološkim funkcioniranjem ter zato oviranim razvojem (Rigterink et al., 2010: 1670).

17 Kanduč (2002: 173) opozarja, da ni enostavno ugotoviti, ali so »simptomi« pri otroku povod ali posledica viktimizacij. »Pogoste (in resne) zlorabe se neredko iztečejo v začarani krog, tj. okrepijo poteze (osebnostne ali zgolj vedenjske), ki so sprožilec nadaljnjega nasilja zoper otroka.« (Prav tam.)

reševanje konfliktov. Tveganje za nasilje naj bi predstavljalo zlasti nestabilno samospoštovanje, ne toliko nizko samospoštovanje (prav tam). Oboje je seveda lahko posledica istovetenja z neposrednimi ali posrednimi sporočili staršev, da ni pomemben, vreden, zaželen.

1.6 Izbrani vidiki šolskega nasilja

Nasilje v šoli – ne zgolj vrstniško – je kompleksna socialna realnost, pogojena z dejavniki z različnih ravni, od mikro- do makroravni. Šolsko nasilje (medosebno in institucionalno) je zato treba, kot smo zgoraj že nakazali, razumeti tudi v najširšem strukturnem in kulturnem kontekstu značilnosti postmoderne družbe ter upoštevati njegovo povezanost z nasiljem v širši družbi oziroma z nasiljem same družbe (glej Henry, 2009: 1247–1248).

Dekleva (2002: 45) takšne široke pristope k razlagi šolskega nasilja (ki se ukvarjajo z vplivom značilnosti kulture, družbenih vrednot in drugih »makro-značilnosti« družbe) imenuje sintetični ali interakcijski pristopi, ki naj bodo nujna dopolnitev individualističnim¹⁸ razlagam in psihosocialnemu pristopu. Slednji »izhaja iz značilnosti medosebnih procesov v skupini ter značilnosti strukturiranja odnosov med podskupinami in skupinami v okviru organizacije – denimo šole« (prav tam). Ta pristop običajno poudarja pomembnost vzdušja, strukture organizacije in odnosov, pri spoprijemanju z nasiljem pa zagovarja spreminjanje kulture in strukture celotne šole.

Šola kot pomembna vzgojno-izobraževalna ustanova v omrežju družbenega nadzora je v zadnjih desetletjih pritegnila veliko kriminološke pozornosti, tudi v slovenskem prostoru.¹⁹ Šola je po eni strani ključna za preprečevanje družbeno nezaželenih deviantnosti (tudi s tem, ko zaznava nasilje v družini otroka in se nanj odziva ter otroku pomaga), po drugi strani pa je lahko tudi sama »kriminogeni« dejavnik.

Kot »miniaturna inkarnacija družbe« šola ni zgolj izobraževalna ustanova, ampak predvsem aparat npravne vzgoje in socializacije (Kanduč, 2003: 117). Ob družini²⁰ ostaja najpomembnejši in primarni dejavnik za prilagajanje mladih na življenje in delo v družbeni skupnosti ter prva stopnja bolj formaliziranega družbenega nadzora mladih (Pečar, 1988: 254, 259, Šelih, 1996: 8). Šola nadaljuje socializacijsko vlogo družine in vključuje mlade v družbeno skupnost.

¹⁸ Individualistični pristopi nasilno ravnanje pojasnjujejo z »usodnimi« osebnostnimi značilnostmi posameznika. Dekleva (2002: 45) nas opozori, da relevantne osebnostne lastnosti morda ne vztrajajo zaradi posameznikovih notranjih razlogov, temveč zaradi kontinuitete (neustreznega) socialnega okolja in njegovih odzivov na posameznika.

¹⁹ Na primer Pečar (1988, 1992), Šelih (1996).

²⁰ »Z družino imata precej skupnega, obe vsebujeta vse nadzorstvene funkcije v malem in jih izvršujeta kolikor toliko zaključeno in sami s točno določenimi nadzorovalci, ki so lahko tudi pristranski, preveč vplivni, gospodovalni, preveč odločujoči in še marsikaj.« (Pečar, 1992: 422.)

Pravzaprav jo kaže obravnavati kot neko »vmesnost« (Pečar, 1992: 400) oziroma kombinacijo formalnega in neformalnega nadzorovanja, pri čemer gre za vzajemni neformalni nadzor na vseh medosebnih relacijah, tudi med samimi učenci.²¹

Šola kot oblastna sila ocenjuje, razločuje in ločuje, posameznike ali skupine otrok pa lahko tudi izrinja na rob. S svojimi sredstvi nadzorovanja lahko ogroža pravice učencev, spodbuja sovražne, kljubovalne in druge tvegane odzive, kar pomeni, da se njena vloga lahko sprevača v svoje nasprotje (Pečar, 1988: 257).²² Neredko je dejavnik v nastanku medosebnega nasilja, kljub vsemu pa bi bilo krivično naprtiti ji vso odgovornost, tudi zato, ker se nasilje v šoli ne dogaja izolirano od nasilja v širši družbi (Pečar, 1992: 401),²³ poleg tega pa je šola seveda »vezana na družbeno ureditev, za katero opravlja svoje temeljne vloge« (prav tam: 402) za njeno reproduciranje.

Medosebno nasilje v kontekstu šole je torej v veliki meri odraz učinkovanja dejavnikov, ki izvirajo iz zunanjega okolja, kljub temu pa je v pomembni meri tudi »posledica specifičnih strukturnih in dinamskih značilnosti, ki so lastne šoli kot družbeni instituciji« (Dekleva, 1996: 135).

Negativnih vplivov šole v nobenem primeru ne kaže pripisovati zgolj »dezorganizaciji šole« in pripadajočim ekscesnim pojavom (Pečar, 1992: 401),²⁴ saj je svojevrsten prispevek šole k nasilnemu ravnanju in viktimizacijam posameznikov treba uzreti tudi v normalni organizaciji šole in njenem rutinskem (neekscesnem) delovanju. Tudi Pečar se sprašuje (prav tam: 410, 412), koliko šola zaradi institucionalno značilnega obravnavanja mladih ljudi (na primer vsiljevanja tekmovalnega sistema z nenehnim vzdrževanjem neenakosti)²⁵ producira njihovo nezaželeno odklonskost namesto prilagojenosti.

Z družbeno-kritične kriminološke perspektive je oblikovanje zgledno prilagojenih mladih (ki bodo nekritično sprejemali in reproducirali obstoječo družbeno ureditev) sicer nekaj, čemur se kaže upirati. Že učenci sami se v marsičem zoperstavljajo in upirajo tistemu, kar jim »vsiljujejo« šolski

21 Neformalno nadzorovanje med mladimi je pogosto »bolj prikrito, prvinsko, čustveno obarvano ali celo konfliktno in nasilniško« (Pečar, 1992: 423).

22 Pečar meni, da je šola lahko izredno nepravilna nadzorovalna ustanova, ki »neredko izvaja simbolizirano nasilje nad nadziranci« (Pečar, 1992: 421). Opozarja, da so nadzorovančeve težave pogosto povezane z nadzorovalčevimi napakami (prav tam: 422).

23 »Prenekatero kriminalne zasnove nastajajo prav v šoli, podobno kot se odklonskost mladih iz skupnosti prenaša v šolske klopi.« (Pečar, 1992: 417.)

24 »Stopnja deviantnosti na šoli pa je vedno pokazatelj šolske dezorganizacije ...« (Pečar, 1992: 417.)

25 Na primer neuspeh pri formalnem šolskem ocenjevanju je svojevrstno sankcioniranje nekonkurenčnih. Prizadeti so izpostavljeni ne le šolskim sankcijam, temveč tudi družinskim in širšim, družbenim, kar lahko prispeva k razvoju posameznikove kriminogene neprilagojenosti (sprva v obliki šolskih fobij in raznih odporov in uporov, vrstniškega nasilja, izostajanja iz šole, zapuščenja šole itd.) (glej Pečar, 1992: 409).

nadzorovalci, in to morda celo sovražijo ter izražajo nesprejemanje zahtev in pričakovanj šole (prav tam: 429). Kanduč (2003: 120) se zavzema za »boj proti šoli« v smislu prizadevanja, »da se odraščajočim osebam da na voljo čim več (od šole osvobojenega) časa za učenje, za razvijanje sposobnosti in zmožnosti«, ki so nujni pogoj za »subjektivizacijo, ustvarjanje samega sebe z aktivnostmi, ki jih določaš sam, za formacijo avtonomnih (nad)ljudi, ki znajo ceniti svobodni čas in so ga pripravljene braniti. Še več, ki so radoživi (ali vsaj živi!), neustrašni, radovedni, radodarni, igrivi, kreativni, svobodomiseln (in svobododejavni), po drugi strani pa tudi – to se nikakor ne izključuje – moralni, namreč odgovorni za druge(ga), in sicer ne le za človeške, ampak tudi za nečloveške druge«. Kot takšni naj bi bili torej tudi prosocialno usmerjeni, nenasilni v odnosu so soljudi.

Upiranje nekaterim vidikom šole kot specifične družbene institucije se zdi smiselno tudi v primerih, če šolski sistemi s svojo hierarhijo moči podpirajo izključevalno »vrstniško moško hierarhijo« (Henry, 2009: 1262) (znotraj katere se poraja vrstniško nasilje), kar kliče po angažirani dekonstrukciji nelegitimnih hierarhij moči na vseh prizoriščih in ravneh družbe.

Ker nas zanima položaj oziroma status učenca (status) v šolski skupnosti,²⁶ nam je – poleg njegovega razmerja z učitelji – pomembno tudi njegovo razmerje z drugimi učenci, med katerimi se mora boriti za svoj »prostor pod soncem« (Pečar, 1992: 417, 425) v vrstniški hierarhiji. V odnosih v šoli ljudje drug drugega nenehno nadzorujejo, opazujejo, vrednotijo ter v zvezi s tem tudi tipizirajo, na primer z označevalci dober/delaven/pameten in slab/len/neumen). Na tej osnovi poteka medsebojno povezovanje ter se ustvarjata različnost in dobra ali slaba popularnost.²⁷ Ta »sloves« se širi tudi zunaj šole in vztraja v času²⁸ (prav tam: 425, 426).

Učenci med seboj tekmujejo za moč, ugled in veljavo, položaj pa si lahko pridobivajo na negativen način (na primer z nasiljem) ali pa s pozitivnimi prizadevanji in lastnostmi (prav tam: 430). V statusu učenca v šoli se odraža tudi socialni položaj družine, staršev. Drugi (tako učenci kot učitelji) so pozorni na to, od kod prihaja, pa tudi sam se običajno istoveti z domačimi, bodisi glede uspešnosti bodisi glede pomanjkljivosti (prav tam). V vrstniškem statusnem tekmovanju imajo najslabši položaj tisti učenci, pri katerih se gosti več oblik stigmatizacije (na primer tudi zaradi družinskega porekla) in ki jih negativno označujejo tako učenci kot učitelji (Pečar, 1988: 258).

²⁶ Zanima nas, kako je, če se vživimo v njegovo vlogo oziroma položaj na šoli, kaj je zanj v okviru šolskega procesa (in širše) pomembno, katera značilna čustva doživlja v šoli in kakšne so posledice njegovih čustvenih odzivov za vse vpletene (prim. Muršič, Pušnik, 2010: 14).

²⁷ Vrstniška skupina omogoča različna medosebna razmerja, od sprejemanja do sovražnosti (Pečar, 1992: 428).

²⁸ Proces stigmatizacije, ki jo lahko poraja šola, se razvija in teče naprej, ne ostaja le v šoli, temveč se razširja tudi zunaj nje (Pečar, 1992: 413).

Kombinacija posrednega ali neposrednega nasilja učiteljev in vrstniške subkulture trpinčenja lahko vodi v popolno zavračanje, izključevanje, osamitev učenca-žrtve in v njegovo doživljanje brezupa (Henry, 2009: 1257), tudi zato, ker je identiteta otrok in mladostnikov tesno povezana z vrstniškimi odnosi in njihovih položajem v vrstniški skupini (Newman et al., 2004: 229–230).

Do nasilja posameznikov in skupin v šoli prihaja torej v kontekstu šolskih hierarhij. Tudi učitelji torej lahko – kot posamezniki ali kot skupina – zlorablajo premoč v razmerju do učencev (ali do sodelavcev in tudi staršev). V šoli je načeloma lahko nasilen tisti, ki ima kakršno koli premoč (Henry, 2009: 1253), na primer formalno, fizično, psihosocialno. Značilnosti šole (kot sta neugodno vzdušje in slabi odnosi) lahko omogočajo ali celo spodbujajo uresničevanje nasilnih teženj nad šibkejšimi posamezniki ali skupinami. Zlasti obračuni med vrstniki so pogosto prežeti s krutostjo in brezobzirnostjo ne glede na posledice; gre za težnje druge podrediti, jim groziti, jih zastraševati, se jim maščevati (Pečar, 1992: 434).

Odrasli v šoli nikoli ne obvladujejo celotnega dogajanja, življenja v šoli. Učenec je zato lahko prepuščen vrstniškim manipulacijam, pritiskom, nasilju, ki imajo naravo šoli nasprotne kulture (Pečar, 1992: 436)²⁹ ali pa so izraz same šolske kulture, v kateri je nasilje normalizirano in naturalizirano. Vrstniško nasilje v šoli pogosto poteka kot »emocionalizirano ceremonialno degradiranje« in oblikovanje prevlade (prav tam: 438).

Poniževalno degradiranje je tesno povezano s čustvom prezira, ki izhaja iz posameznikove ocene, da je drugi manj vreden. V zvezi s tem so zelo zanimive ugotovitve že omenjene raziskave Inštituta za kriminologijo, ki je pokazala, da je prav prezir značilno čustvo učencev, ki se v šoli vedejo nasilno. Ob preziru so za to skupino značilni še dolgčas, privoščljivost, kljubovanje, jeza, sovraštvo, nezadovoljstvo, zavist, ljubosumje, ki jih doživljajo v šoli. Po drugi strani pa je zanje značilen primanjkljaj sočutja, spoštovanja, vedoželjnosti, pa tudi zaupanja, sramu in zaskrbljenosti. Značilni sta tudi naslednji tvegani in sporni prepričanja o čustvih: »Ko čutim močno jezo, bes do nekoga, ga moram na nek način napasti,« in: »Neprijetna čustva, ki jih doživljam, so vedno slaba zame.« Značilno se učenci strinjajo tudi z naslednjima problematičnima trditvama: »Ko doživljamo močna čustva, ne moremo več razmišljati« in: »Mislim, da moram svoja čustva vedno pokazati, ne smem jih držati v sebi.« Poleg tega pa se značilno ne strinjajo z naslednjima prosocialnima trditvama: »Nobenega čustva ne smemo izraziti z nasiljem,« in: »Ljudje potrebujemo čustva, da lahko preživimo in da naše življenje ni pusto.« (Muršič, Brvar, 2010: 23.)

Značilna čustva učencev, ki so doživeli vrstniško nasilje, pa so – glede na ugotovitve omenjene raziskave – zlasti razočaranost, ponižanost, nesprejetost pa tudi žalost, sovraštvo in strah. Kaže, da tiste, ki pogosto doživljajo nasilno ravnanje vrstnikov, zaznamuje tudi tesnoba in pa »primanjkljaj« čustva zaupanja

²⁹ Pomembno je, da odklonsko subkulturo v šoli odrasli odkrijejo (Pečar, 1992: 439).

in čustva smešnega. Zanje je poleg tega značilno nestrinjanje z naslednjo trditvijo o čustvih: »Vsakdo od nas se sam razjezi ali užalosti. Tudi če nam kdo kaj grdega reče, lahko ostanemo čustveno neprizadeti.« (Prav tam.)

Na populaciji učencev tretje triade štirih osnovnih šol,³⁰ ki so sodelovale v naši raziskavi, se je torej pokazalo, da je vpletenost v medosebno nasilje v šoli povezana s specifičnimi tveganimi čustvi, ki jih učenci doživljajo v šoli, in z njihovimi specifičnimi predstavami o čustvih. Najmanj tveganih čustev in tveganih prepričanj o čustvih smo ugotovili pri učencih, ki v nasilje niso vpleteni niti kot povzročitelji niti kot žrtve. Učenci, ki so poročali o lastnem povzročanju in/ali neposrednem doživljanju nasilja v šoli, se od skupine »nevpletenih« razlikujejo tudi v tem, da v večjem deležu negativno doživljajo šolo in odnose v šoli (»V naši šoli grdo ravnamo drug z drugim«, »V naši šoli ne skrbimo drug za drugega in si ne pomagamo«, »Naša šola se mi ne zdi prijazna«) (prav tam: 23).

Naše ugotovitve narekujejo preventivno prizadevanje v smeri krepitve varovalnih čustev učencev v šolskih okoljih in ustreznega čustvenega vzdušja³¹ (vključno z ustreznimi medsebojnimi odnosi simpatije ali vsaj strpnosti),³² zlasti pa v smeri »socialnoemocionalnega učenja«, o katerem bomo več zapisali v drugem poglavju.

Medosebno nasilje v šoli, ki ima – kot smo pravkar nakazali – svoje čustvene razloge in čustvene posledice za vse vpletene, se izraža v različnih oblikah, ki skupaj sestavljajo svojevrsten kontinuum nasilja. Zato posameznih primerov nasilja (zlasti najhujšega) ne kaže obravnavati izolirano. Henry (2009: 1251) opozarja, da izbruhi najhujšega nasilja pravzaprav niso posamični ekscesni dogodki, temveč so rezultat in nadaljevanje številnih »podprocesov« nasilja v šoli. Ekstremno nasilje, kot je streljanje na šoli, je torej končna posledica povezanih procesov. Ne gre za kvalitativno posebno vrsto nasilja, ampak za nasilje, ki je kulminacija konstitutivnih oblik »podnasilja« (prav tam: 1252, 1260). Henry problem vidi (prav tam: 1253) ravno v tem, da nasilje v šoli ponavadi delimo na tipe in podtipe, ki jih skušamo razumeti, ob tem pa ne upoštevamo njihove kumulativne povezanosti in interakcij med njimi ter njihove umeščenosti v ožji socialni in širši družbeni kontekst (tudi z vidika tveganih čustev, ki jih ti konteksti porajajo).

Številne raziskave ugotavljajo, da viktimiziranost v šoli povečuje verjetnost, da se bo učenec tudi sam vedel nasilno. Žrtve naj bi se torej bolj verjetno vedle

30 Anketirali smo skupno 473 učencev.

31 Šolsko in razredno vzdušje imata globok vpliv na naravo in obseg šolskega nasilja (glej na primer Green, 2005: 243). Učitelji imajo – zaradi svojega poslanstva – veliko odgovornost, da svojo moč ustrezno uporabljajo in ne zlorabljajo premoči v odnosih z učenci. Pečar (1992: 414) opozarja, da lahko učitelji soustvarjajo različno vzdušje, od razumevanja in obojestranskega sprejemanja do popolnega odklanjanja in zavračanja.

32 Raziskave konsistentno kažejo, da so ocene šolskega vzdušja in povezanosti med ljudmi v šoli višje pri učiteljih kot pri učencih. Učenci se čutijo manj varne in povezane v šoli (Booren, Handy, Power, 2011: 180).

nasilno kakor vrstniki, ki niso žrtve (Henry, 2009: 1251). Ni pa nujno, da žrtev zamenja vlogo, ljudje se namreč zelo različno odzovejo na viktimizacijo.³³ Nekateri se uspejo z njo soočiti brez večje daljnoročne škode, drugi se odzovejo s poslabšanjem samopodobe in socialne učinkovitosti, tretji pa se morda odločijo za nasilno povračilo (Furlong, Sharma, Rhee 2000: 83). V zvezi s tem so poznani kronični ciklusi nasilja, kjer se izmenjujeta viktimizacija in povračilnost, pogosto v čedalje bolj destruktivni spirali.

Prekrivanje vlog vpletenih v vrstniško nasilje je sicer razmeroma zelo razširjeno. Tudi v naši raziskavi največjo skupino predstavljajo prav učenci, ki so že bili »v obeh vlogah«, torej, ki so že bili tako žrtve kot povzročitelji nasilja v šoli (ki pa ga nismo opredelili zgolj kot sistematično trpinčenje šibkejših s strani močnejših, temveč širše) (glej Muršič, Brvar, 2010: 22). Zgovorna je tudi naša ugotovitev, da med razlogi, ki jih učenci navajajo kot razlog svojega nasilnega vedenja v šoli, skoraj najbolj³⁴ izstopata žrtvino prevzemanje vloge povročitelja (»Ker tudi drugi z mano grdo ravnajo.) in učenčeva povračilnost (»Tako se maščujem.«) (prav tam: 24).

Iz tujih raziskav in medijsko odmevnih primerov vemo, da so bili nekateri povzročitelji najhujšega (smrtonosnega) nasilja v šoli dolgo viktimizirani v socialni hierarhiji izključevanja, trpinčenja, poniževanja, v kateri niso našli drugega izhoda iz situacije, ki so jo doživeli kot brezupno (Newman et al., 2004: 249).

Viktimizatorji učencev, ki so kasneje povračilno morili v šoli, so bili pogosto vrstniki iz elitnih skupin znotraj šolske hierarhije, ki so z nasiljem branili svoje socialne privilegije (Larkin, 2007: 227).

Povračilno nasilno ravnanje je pogosto izbrano kot sredstvo pobega iz neznosne situacije, kot sredstvo vzpostavitve nadzora ali kot sredstvo za izboritev drugačnega, močnejšega, vplivnejšega statusnega položaja (glej Henry, 2009: 1256). Viktimizirani posameznik skuša s skrajnim nasiljem preobrniti ali celo uničiti statusni sistem, v katerem je pristal na dnu (Newman et al., 2004: 249).

Z vidika povračilnega odzivanja so posebna tvegana skupina lahko učenci moškega spola, ki ne ustrezajo predstavam o tem, kakšen naj bo pravi moški znotraj vrstniških hierarhij »moškosti«. Zaradi takšnih izključevalnih meril so nepopularni in statusno marginalizirani. Če se poistovetijo s pričakovani »kulture moškosti«, lahko skušajo svojo moškost in premoč dokazovati z nasiljem. Z

33 Harper (2012: 388) ugotavlja, da so učenci, ki za doživeto vrstniško nasilje obtožujejo svoj značaj (karakterološko samoobtoževanje v povezavi s slabšo samopodobo, tesnobo, osamljenostjo), pogosteje žrtve vrstnikov kakor tisti, ki obtožujejo le svoje vedenje, in tisti, ki obtožujejo viktimizatorje. Ti učenci imajo tudi hujše prilagoditvene posledice, ki bi bile torej manj hude, če vzrokov za viktimizacijo ne bi pripisovali svojemu značaju (prav tam: 406).

34 Najpogostejši odgovor učencev pa kaže na medosebno nestrpnost (»Ker mi tisti gredo na živce, zoprni so mi.«).

destruktivnim ravnanjem tako – ironično – okrepijo isto strukturo moči, ki jih je viktimizirala (Klein 2006: 67, 68).

1.7 Povezanost nasilja v družini z nasiljem v VIZ

Nasilje v družini in nasilje v šoli/vrtcu se nam pogosto že intuitivno zdita nekaj tesno povezanega, ugotovitve številnih raziskav pa so le še potrditev te domneve. Lešnik et al. (2009: 53, 103) to povezanost upoštevajo s širjenjem koncepta nasilja v šoli, tako da vanj vključujejo tudi nasilje v družini. Večplastne posledice viktimiziranosti otrok v družini so vidne tudi v šoli, ki se je dolžna odzivati na nasilje v družini in otroku pomagati.

Neizčrpno lahko nanizamo nekaj relevantnih povezav med družino in VIZ: nasilje v družini vpliva na otrokovo funkcioniranje v VIZ (na primer prispeva k otrokovemu vpletanju v nasilje v šoli); nasilje v družinah učencev vpliva na življenje šole (na odnose, vzdušje, učinkovitost); družinsko nasilje se dogaja tudi v prostorih VIZ in neposredni okolici; odzivanje VIZ na zaznane nasilje v družini vpliva na družino;³⁵ odzivanje staršev na nasilje v VIZ vpliva na VIZ; starši so lahko nasilni do otroka v zvezi s šolskim uspehom ali vedenjem v šoli; do nasilja prihaja tudi v odnosu med VIZ in starši.

Na povezanost (doživetega) nasilja v družini s sočasnimi ali kasnejšimi nasilnimi ravnanji viktimiziranega na drugih prizoriščih je s svojim konceptom »cikel nasilja« opozorila Cathy Widom (Widom, 1989; Widom, Maxfield, 2001). Teza, kot so jo kasneje razvili in potrjevali še drugi avtorji (na primer Fagan, 2005), je ta, da so otroci, ki so (neposredne in posredne) žrtve nasilja v družini, zaradi te izkušnje bolj verjetno nasilni do sorojencev in vrstnikov ter pozneje do partnerjev, otrok in drugih ljudi v skupnosti. Gre za tezo cikličnega in medgeneracijskega prenosa nasilja.³⁶

Medgeneracijski prenos nasilja se danes šteje za enega glavnih pojasnjevalnih principov medosebnega nasilja, ki ga povzročajo in/ali doživljajo tisti, ki imajo zgodovino nasilja v svoji primarni družini (Black, Sussman, Unger, 2010: 1036). Svetovna zdravstvena organizacija je v dokumentu *Cycles of Violence* (2007) opozorila, da se ciklične povezave med doživljanjem nasilja v otroštvu in posameznikovim kasnejšim nasilnim ravnanjem (in/ali viktimiziranostjo!) ohranjajo ob prisotnosti dodatnih (na primer socialnih in ekonomskih) dejavnikov tveganja,³⁷ medtem ko lahko varovalni dejavniki (na primer socialna

35 VIZ je pogosto nepogrešljiv pri zgodnjem odkrivanju viktimizacije otroka, pa tudi pri zagotavljanju ustrezne pomoči učencu.

36 Zlorabljenim, trpinčenim, zanemarjenim otrokom je »vedenje drugih do njih največkrat vzorec za ravnanje s svojimi otroki. To pa pomeni, da se nasilniški vzorec prenaša iz roda v rod, podobno kot pravi slovenski pregovor: 'Kar se Janezek nauči, to Janez zna'.« (Pečar, 1988: 339.)

37 Kaže, da verjetnost bodočega nasilja narašča zlasti v primeru žrtvinega doživljanja več oblik nasilja (Currie, Tekin, 2012: 509).

opora, finančna varnost) prispevajo k prekinitvi teh povezav (prav tam: 7). Medgeneracijski prenos nasilja oziroma viktimizacije je odvisen od kompleksne interakcije med dejavniki tveganja, zaščitnimi in posredovalnimi dejavniki. Prenos torej ni nujen, še več, večina odraslih, ki so kot otroci doživljali nasilje v družini, ni nasilnih do svojih otrok (prav tam: 8).

Tako neposredna kot posredna viktimiziranost v družini predstavljata dejavnik tveganja za razvoj nasilnega ravnanja pri otrocih (Yexley, Borowsky, Ireland, 2002: 716). Posledice v smislu manjše psihosocialne prilagojenosti (na primer nasilnega vedenja v šoli) pa so hujše, če gre pri otroku za kombinacijo neposredno doživetega nasilja v družini in izpostavljenosti tudi nasilju med roditeljema (prav tam: 708).

Že zgolj izpostavljenost nasilju med roditeljema poveča verjetnost, da se bo učenec nasilno vedel do svojih sošolcev in/ali da bo bolj pogosto žrtev³⁸ medvrstniškega nasilja (Baldry, 2003: 71, 728). Cikel nasilja in viktimizacije se tako začne doma in nadaljuje v šoli. Tudi Sousa et al. (2010: 112, 129) ugotavljajo, da bi preprečevanje nasilja v družini in krepitev povezanosti s starši zmanjšalo tveganje za nasilno vedenje mladih.

Pečar (1992: 432, 435) je nasilje v družini in šoli povezal s tezo, da je dogajanje med učenci vedno odsev odnosov v njihovih družinah in da se »kultura bolečine« v šoli pri učencih reproducira iz ustvarjanja bolečine v družinah, od koder učenci izhajajo. Učenci naj bi to »kulturo« od doma prenašali v šolo z vso svojo domiselnostjo in ustvarjalnostjo. V tem smislu podlaga za nasilje med vrstniki nastane že doma, v družini (prav tam).

V že večkrat omenjeni raziskavi Inštituta za kriminologijo smo ugotovili, da je največji delež (skoraj tretjina) »z nasiljem v družini obremenjenih« otrok v tisti skupini učencev, ki so že doživeli in tudi povzročili vrstniško nasilje v šoli.

Zanimala nas je tudi povezava med specifičnimi neprijetnimi čustvi, ki jih učenci doživljajo v šoli, in morebitnim nasiljem v njihovih družinah. Pokazalo se je, da učenci, ki so obremenjeni z nasiljem v družini, v šoli v večjem deležu doživljajo različna nezaželena, neprijetna čustva (v primerjavi z učenci iz družin brez nasilja).

Takšna čustva, kot kaže, predstavljajo tudi dejavnik tveganja za vpletanje v vrstniško nasilje. Hkrati pa tudi izkušnje s šolskim nasiljem verjetno krepijo obseg in intenzivnost teh čustev (Filipčič, Muršič, 2010: 3,4).

V interesu teoretične integracije različnih kontekstov nasilja sta Benbenishty in Astor (2005) predlagala model razumevanja šolskega nasilja, ki upošteva različne dejavnike v šoli (na primer odnosi, vzdušje) ter otrokove osebne in družinske dejavnike (na primer pomanjkljiv nadzor s strani staršev, nasilje v družini). Vpliv teh zunanjih spremenljivk na šolsko nasilje je lahko tudi posreden
38 Doživljanje nasilja med roditeljema lahko pri otroku zmanjša kapaciteto za asertivno postavljanje meja drugim in iskanje pomoči, ko je viktimiziran v šoli (Baldry, 2003: 728).

– s posredovanjem dejavnikov šole (na primer tvegana družba vrstnikov, odnosi med učitelji in učenci). Chen in Astor (2012: 195) sta potrdila, da lahko z upoštevanjem kombinacije osebnih, družinskih in šolskih dejavnikov v veliki meri pojasnimo nasilje mladostnikov v razmerju do vrstnikov in učiteljev v šoli.

1.8 Za varnejše družine in šole/vrtce

Tudi če se pogosto zdi, da sta družina in VIZ (šola, vrtec) v veliki meri določena z zunanjimi strukturnimi in kulturnimi okoliščinami ali da sta celo žrtvi razmer v širši družbi, pa vendarle obstaja prostor, da se – v okviru objektivnih omejitev – vzpostavi kot delno neodvisni, drugače strukturirani in kultivirani entiteti, ki vsaj nekoliko »kljubujeta« zunanjim nespodbudnim dejavnikom (tveganja). Prepričani smo, da jima to lahko najbolje uspe v vzajemnem sodelovanju in uresničevanju skupnih vrednot v dobrobit otrok. Šole in vrtci se morajo neposredno povezati z družinami učencev in pomagati vzpostaviti odprto, dvosmerno in stalno komunikacijo.

Za viktimiziranje otrokovih pravic smo danes kot družba občutljivi bolj kot kadarkoli prej v zgodovini, kar odražajo tudi mednarodni dokumenti, ki načelo varovanja interesa otrok opredeljujejo kot eno najvišjih družbenih vrednot. Otroku zagotavljajo status osebe z lastnimi pravicami, kar – zgodovinsko gledano – še zdaleč ni nekaj samoumevnega, saj so otroci »ena izmed zadnjih skupin v družbi, ki jih je zajela evolucija človekovih pravic« (Pavlović, 1996: 61). Položaj otroka se je z dozorevanjem družbe torej pomembno spremenil; danes je otrok deležen večjega spoštovanja, upoštevanja in priznavanja enakovrednosti (Kanduč, 2003: 248), tako v družini kot v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Pravzaprav otrok neredko zaseda »osrednjo, kraljevsko vlogo v družini« (prav tam: 246). Razmišljamo, da morda tudi to po svoje prispeva k temu, da so otroci, »ki se odmikajo od modela idealnega otroka«, izpostavljeni posebej velikemu tveganju viktimizacije v družini (prav tam).

Kanduč nasilje nad otrokom dobrodošlo razume na nekonvencionalno širok način in pravi, da je o starševskih viktimizacijah (»ki se jim kmalu pridruži še šolsko nasilje«), smiselno govoriti tudi, če »odrasli posamezniki iz mlade, odraščajoče osebe vampirsko posrkajo ali vsaj močno okrnijo njeno slo po svobodi, samosvojost, radovednost, spontanost, kritičnost, izvirnost in igrivost« (Kanduč, 2003: 251).

Ob takšnem izzivalnem širjenju opredelitve škode in viktimizacije otrok pomislimo na vrsto škodljivih vzgojnih ravnanj staršev in učiteljev ter neželenih učinkov socializacije, ki otrok ne pripravljajo na odgovorno in konstruktivno odraslo življenje, temveč jih zlorabljajo, zanemarjajo, razvajajo, »prezaščitijo« ali pretirano »vdružbijo«.

Če sledimo Kanduču, moramo iti še naprej in izpostaviti pravico otroka (in vsakega drugega posameznika, na primer roditelja), da se zaščiti pred strukturnim,

sistemskim in institucionalnim nasiljem in da se mu zagotovi »čim boljše (in obilnejše) pogoje za svobodno delovanje« (prav tam: 261).

V konvenciji o otrokovih pravicah (kot najbolj referenčnem pravnem aktu) je vsebovana domneva, da so ljudje v normalnih razmerah zmožni in motivirani za kakovostno starševstvo (Pavlović, 1996: 63). V takih okoliščinah so pripravljeni otroku nuditi bistveno več, kakor pa jim je mogoče zagotoviti v okviru jezika človekovih pravic, ki vselej predpostavlja nek konflikt (interesov). Zato se kaže predvsem zavzemati za socialne pogoje, ki bodo spodbujali »razcvet naravne naklonjenosti staršev do otrok« (Schrage po Pavlović, 1996: 63). Podobno je v okviru vzgojno-izobraževalnega konteksta razmišljal Wringe (po Pavlović, 63). Če sprejmemo njuna stališča, lahko sklenemo, da je strategija uveljavljanja pravic pravzaprav produktivna šele takrat, ko je razmerje med otroki in odraslimi (v družini ali VIZ) »že tako slabo, da ga 'trdi konfliktni jezik pravic' ne more še bolj razdreti« (Pavlović, 1996: 68).

Otroci vstopajo v razmerja z odraslimi tako v družini kot v VIZ. Vzajemno spoštovanje pravic in obveznosti nedvomno prispeva k višji kakovosti življenja v družini in šoli oziroma vrtcu. Žal so konkretna razmerja pogosto obeležena z vzajemnim nespoštovanjem, pri čemer so otroci v ranljivejšem položaju in strukturno izpostavljeni zlorabam premoči. Zaradi nasilja, ki ga doživljajo (in zaradi katerega se tudi sami bolj verjetno vpletajo v medosebno nasilje), je smiselno govoriti o otrokovi pravici do varne družine in varne šole/vrtca.³⁹ Tako VIZ kot družina sta prostora, kjer se lahko uveljavljajo načela o različnih človekovih in otrokovih pravicah oziroma razvijajo norme v zvezi s sprejemljivimi in zaželenimi odnosi med ljudmi (Dekleva, 1996: 180).

Vsem v VIZ naj bo jasno, da je vrtec/šola pripravljen(-a) varovati varnost vseh članov. Neodobranje nekaterih oblik vedenja mora biti jasno in dosledno izraženo, da bi se pravila ravnanja (čim bolj jasna in soglasno sprejeta) krepila. VIZ mora omogočiti izkušnjo »praktične demokracije«; obstajati mora mehanizem, s katerim lahko udeleženci vplivajo na ustvarjanje in spreminjanje pravil ter sprejemajo tudi odgovornost⁴⁰ in posledice za kršitve (Pavlović, 1996: 70).

39 Pavlović utemeljeno opozori na pomembno razliko, ki jo je treba upoštevati, ko govorimo o otrokovih pravicah v družini in šoli: »Ker človekove – in otrokove – pravice dojemam kot odnosne in ne kot naravne in jih postavljam striktno v razmerje med posameznikom in državo (za razliko od najrazličnejših drugih skupkov pravic, ki nastajajo znotraj drugih razmerij), nočem, da bi se enačilo družino in šolo. Država sicer otroku dolguje zaščito in varnost v vsakem primeru, a v šoli jo je dolžna zagotoviti neposredno, družina pa je zasebni kontekst, prostor zasebnosti posameznika, in država zagotavlja varnost šibkejših članov posredno.« (Iz zasebne korespondence ob nastajanju tega prispevka.)

40 Otroci se odgovornosti naučijo tudi tako, da jih pomembni drugi naslavljajo kot odgovorne tudi takrat, ko se zavedajo, da še niso povsem odgovorni (Pavlović, 1996: 67).

Analize šolskih okolij, v katerih je prišlo do najbolj tragičnih primerov nasilja, so pokazale, da je ta vidik (ne)jasnih pravil in (ne)konsistentnih posledic oziroma (ne)omejevanja neprimerne vedenja izredno pomemben.

Kaže (po Daniels, Bradley, 2011: 52–54), da je verjetnost pojava najhujšega nasilja največja v šolah, ki jih obeležujejo dopuščanje nespoštljivega ravnanja (v vseh odnosih v šoli), neenako, nepravilno, nepošteno obravnavanje (ali vsaj subjektivna percepcija takšnega obravnavanja), nejasna pravila in pričakovanja, nedosledno odzivanje na kršitve ali ignoriranje kršitev,⁴¹ medosebna odtujenost, nepovezanost, nezaupanje, nezanimanje, nepoznavanje. K temu lahko dodamo še odnose nenaklonjenosti (prezira, sovraštva, ravnodušnosti) med posamezniki in med skupinami (klikami), hladnost, nedostopnost, neprisotnost, nevidnost učiteljev in drugega osebja, pomanjkanje nadzora. Kot tvegana značilnost izstopa tudi toga kultura šole, ki je neodzivna in neprilagodljiva glede na spremembe v družbi in potrebe ljudi v šoli, zlasti pa izstopa kultura, v kateri je nasilje normalizirano, neproblematizirano del šolskega vsakdana. Tudi nepovezanost šole z lokalno skupnostjo in s starši učencev je lahko dejavnik tveganja, saj predstavlja enega skupnih imenovalcev šol z izkušnjo najhujšega nasilja.

Morda najbolj trdovratni dejavnik tveganja predstavlja nepisana vrstniška norma molčečnosti (prav tam: 54), ki sankcionira »tožarjenje«, torej seznanjanje odraslih (v šoli in družini) z občutljivimi okoliščinami o drugih učencih, ki bi – objektivno gledano – potrebovali pomoč in zaščito ali pa varnostno ukrepanje za omejevanje njihovih nasilnih teženj ali že izdelanih uničevalnih načrtov. V večini primerov streljanja na ameriških šolah je vsaj kdo od ostalih učencev vedel, kaj se pripravlja, pa tega ni posredoval odgovornim (prav tam). Zato je izjemno pomembno, da se »tožarjenje« v šoli redefinira oziroma opredeli kot odgovorno seznanjanje zaupanja vrednih odraslih s pomembnimi informacijami, ki jih potrebujejo, da bi lahko zaščitili učence oziroma varnostno ukrepali.

Z vidika preprečevanja uničevalnega nasilja učencev se zdi ključno, da ima vsak učenec v šoli razvit zaupen odnos z vsaj eno odraslo osebo, na katero se lahko v stiski obrne in računa na njeno dobronamernost, sposobnost in zanesljivost. Povzročitelji smrtonosnega nasilja na omenjenih šolah take zaupne osebe, kot kaže, niso imeli.

Iz prej izpostavljenih tveganih značilnosti najbolj ogroženih šol lahko izpeljemo še druge potrebne in zelene varovalne značilnosti šole, med katerimi so jasna pravila, navodila, smernice vedenja v šoli, dosledno omejevanje neprimerne, nespoštljivega ravnanja, konsistentne posledice kršitev, povečan nadzor, prisotnost učiteljev (zlasti zunaj razreda),⁴² spodbujanje medosebne

41 Nasilje se ne sme tolerirati, ne glede na to, kakšen status ima v šoli oseba, ki ga povzroča (Daniels, Bradley, 2011: 84).

42 Učence je treba spoznavati, se z njimi družiti, razvijati zaupanje in odprte odnose z vsemi – šele potem bodo učenci lahko »oči in ušesa« šole (Daniels, Bradley, 2011: 66).

povezanosti, odnosov simpatije ali vsaj odnosov strpnosti,⁴³ spoštljiva, poštena, enakopravna, pravična obravnava vsakogar, odzivna, prilagodljiva nenasilna kultura šole, povezanost šole s starši in lokalno skupnostjo.

Tudi Lindstrom Johnson (2009: 451) potrjuje pomembnost ustreznih značilnosti šole in izpostavlja, da se v šolah z manj nasilja učenci zavedajo jasnih pravil (za katera verjamejo, da so pravična), da imajo pozitivne odnose z učitelji, da so povezani s šolo in tudi sami pomembno prispevajo k življenju šole (ki je osredotočena na učenje in urejena).

Za učinkovito prepoznavanje, obravnavanje in preprečevanje nasilja v šoli in družini kaže torej največ staviti na razvijanje oziroma krepitev šolskih skupnosti, ki bodo s svojimi značilnostmi predstavljale močan varovalni dejavnik. Na inštitutu za kriminologijo smo že sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja ugotavljali (Dekleva, 1996: 136), da najbolj učinkoviti pristopi k problematiki šolskega nasilja »upoštevajo šolo kot sistem in poskušajo doseči systemske spremembe«. Gre za t.i. pristope celotne šole. Med nujnimi predpostavkami takšnega pristopa lahko izpostavimo opredelitev nasilja (šolskega in družinskega) kot velikega izziva šole, vlaganje izdatnih virov v spoprijemanje s to problematiko, informiranje in vključevanje celotne šolske, pa tudi lokalne skupnosti in staršev ter jasno politiko šole (tudi postopkovno) v zvezi z nasiljem. Dekleva se je zavzel tudi za sodelovanje učencev in osebja pri razvijanju sistema šole, za systemske podporne mehanizme v spodbudo šolam, zlasti pa za dvig strokovnega znanja, večanje strokovne avtonomije in vrednosti strokovnega dela (prav tam: 180).

Pregled raziskav potrjuje, da lahko s spreminjanjem šolskega konteksta oziroma izboljševanjem šolske skupnosti najbolj učinkovito zmanjšujemo verjetnost nastanka nasilnih ravnanj v šoli. Dodatna spodbuda naj bodo ugotovitve, da takšne značilnosti varnejših šolskih skupnosti prispevajo tudi k večji šolski uspešnosti (Lindstrom Johnson, 2009: 451).

Ustvarjanje varne šolske skupnosti je neprekinjen proces, ki se nikoli ne konča. Nenehno moramo biti pozorni na to kot prioriteto in vsak član šolske skupnosti mora biti vključen (Daniels, Bradley, 2011: 97, 41). Izboljšati je treba zavedanje in odgovornost učiteljev, učencev in staršev glede nasilja ter skupaj načrtovati, izvajati in vrednotiti spoprijemanje s tem izzivom. Izkušnje kažejo, da se to najbolj obrestuje.

1.9 Čustveno kompetentno prekinjanje kroga nasilja

Danes ni več dvoma, da morajo programi spoprijemanja z nasiljem v šoli vključevati tudi prepoznavanje, obravnavanje in preprečevanje nasilja v družini,

⁴³ Ni potrebno niti realno, da bi se vsi učenci med sabo dobro razumeli in si bili všeč.

Pomembno pa je, da drug drugemu vsaj dovolijo, da se izražajo takšni, kot so, brez diskriminiranja ali zatiranja (Daniels, Bradley, 2011: 78). Da torej trpijo drugega (tj. ga brez nasilja prenesejo) ob sebi, tudi če »jim gre na živce«.

če hočejo prispevati k prekinjanju »cikla nasilja« (Yexley, Borowsky, Ireland, 2002: 717). Koncept cikličnosti oziroma krožnosti nasilja je posebej dobrodošel ravno zato, ker omogoča razumeti in upoštevati povezanost nasilja v šoli in nasilja v družini (glej Baldry, 2003: 729).

Z zornega kota strokovnih delavcev šol in vrtcev je glavna možnost za »prekinjanje kroga nasilja« prizadevanje teh delavcev za ustvarjanje kakovostnih, varovalnih, varnih šolskih skupnosti, ki bi bile tudi zaščitni dejavnik v življenju otrok, katerih družine so obremenjene z nasiljem. Strokovni delavec naj poleg tega, da se strokovno ponudi kot zaupanja vreden podporni vir dodatne moči v življenju ogroženega otroka (žrtve in/ali povzročitelja nasilja), sodeluje z vsemi subjekti, organi in organizacijami, ki so sistemsko poklicani za sklenitev kroga pomoči okrog ogroženega otroka (ob samoumevnem sodelovanju s šolskim vodstvom, sodelavci, učenci šole in starši). Gre za vzpostavitev kroga pomoči, ki naj prekine krog nasilja.

Vzpostavljanje kroga pomoči v primeru otrokovega doživljanja nasilja v družini lahko pogosto omogoči le strokovni delavec vzgojno-izobraževalnega zavoda z zaznavo suma nasilja in posredovanjem te informacije pristojnim ustanovam. Pomembno je čim zgodnejše odkrivanje nasilja, ki omogoča pravočasno odzivanje in pomoč ogroženemu otroku in družini. Zgodnje posredovanje je eden najpomembnejših prispevkov k prekinjanju ciklov oziroma kroga nasilja (Cycles of violence, 2007: 10).

Pomemben, nemara celo ključni vidik kompetentnosti strokovnega delavca, če naj se ustrezno sooča z nasiljem v šoli in družinah učencev, je njegova čustvena kompetentnost, ki se – kakor jo sami razumemo – delno ujema s konceptoma čustvene pismenosti (glej Steiner, 1996) in čustvene inteligence (glej Salovey, Mayer, 1990). Inštitut za kriminologijo in sodelavci smo s projektom *Upoštevanje čustev pri prepoznavanju, obravnavanju in preprečevanju nasilja v šoli* (Filipčič) upoštevali dejstvo, da se v svetu v zadnjem desetletju vse bolj krepi stališče, da je posvečanje čustvenim vidikom v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa zelo pomembno za razvoj vseh članov šole in celovito soočanje s problemom nasilja v šoli (na primer Cowie, Jennifer, 2007: 81, 85; Sharp, 2001). V priročniku Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli (Muršič et al., 2010) smo predstavili tudi rezultate naše že omenjene raziskave, s katero smo ugotovili tesno povezanost nasilnega ravnanja učencev s čustvi, ki jih doživljajo v šoli, in z njihovimi specifičnimi prepričanji o čustvih.

V zvezi z upoštevanjem čustev so iz tuje literature in prakse najbolj poznani koncepti »socialnega in emocionalnega učenja«, »čustvenega opismenjevanja« ali »razvijanja čustvene inteligentnosti« (osebja šole, učencev in staršev – glej na primer Weare, 2004: 2), ki jih lahko razumemo v smislu razvijanja posameznikove zmožnosti za razumevanje čustev (pri sebi in drugih) in za njihovo nenasilno, konstruktivno, spoštljivo izražanje v socialnem prostoru. Že iz nacionalnih »Smernic za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem

prostoru« (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004) izhaja, da je takšne vsebine (*»razumevanje sebe in drugih«, »izražanje čustev«, »spoštovanje«*...) pomembno vgraditi v kurikularne dokumente in njihovo izvajanje.

Učenje o čustvih naj bi (po Filipčič, Muršič, 2010: 8) v splošnem spodbujalo razvoj socialnoemocionalnih zmožnosti, kot so: kritično presojanje zakoreninjenih civilizacijskih »mitov« (zablod) o čustvih; prepoznavanje čustev pri sebi in pri drugih, poznavanje različnih čustev (celotnega spektra), razumevanje nastajanja čustev in njihove vloge (na primer pri nasilju), sprejemanje odgovornosti za lastna čustva in njihovo izražanje, avtonomno, sočutno, solidarno, nenasilno izražanje čustev, doživljanje in izražanje konstruktivnih čustev do samega sebe, ustrezno upravljanje čustev (pri komuniciranju, soočanju s konflikti, sprejemanju odločitev, ocenjevanju tveganj, pogajanju, reševanju vsakodnevnih izzivov, obvladovanju stresa), zmožnost osredotočanja na prednostne stvari (na katere nas opozarjajo naša čustva), zmožnost vzpostavljanja in vzdrževanja ter po potrebi ustrezne prekinitve čustvene povezanosti s posameznimi ljudmi, zmožnost zavzemanja zase, za svoje pravice in iskanja pomoči (na primer ob nasilni viktimiziranosti), zmožnost, da si opomoreš po težkih emocionalnih izkušnjah.

Razvijanje socialnih in čustvenih zmožnosti je kompleksen in dolgotrajen proces – zlasti če ga navežemo na soočanje z nasiljem v šoli in družini. Bistveno pa je, da ima lahko vsaka načrtna šolska dejavnost svojo vlogo pri razvijanju teh zmožnosti. Zaradi njihove povezovalne narave so zaželen skupni imenovalci najrazličnejših prizadevanj šole (prav tam).

Pregled številnih programov socialnoemocionalnega učenja (na primer spodbujanja samozavedanja, upravljanja samega sebe, socialnega zavedanja, odnosnih veščin in odgovornega sprejemanja odločitev) kaže dobre rezultate pri razvoju osebne in skupinske kompetentnosti, izboljšanju medosebnih odnosov in celotnega šolskega vzdušja, krepitvi prosocialnega vedenja pa tudi izboljšanju izobraževalnih rezultatov (Durlak et al., 2011: 406). Za preprečevanje nasilja v šoli in družini je smiselno, da se socialno in emocionalno učenje vključi v poslanstvo šole kot bistvena sestavina njenega delovanja in vizije. Najboljše učinke si lahko obetamo, če ga povežemo v pristope »celotne šole«, kjer so v preprečevanje nasilja vključeni celotna šolska skupnost in vsi ljudje, ki jo soustvarjajo (Bird, Sultmann, 2010: 143). Pregled kaže tudi to, da zaposleni v šoli te programe učinkovito izvajajo in da se socialnoemocionalno učenje sčasoma ustalilo kot del vsakdanjega vzgojno-izobraževalnega procesa (Durlak et al., 2011: 417).

Preprečevalne učinke emocionalnega učenja na ravni celotne šole potrjujejo tudi Cowie et al. (2008: 494). Verjamejo, da se šola kot mikrokozmos družbe lahko upre nasilju v lokalni in širši skupnosti ter ga preseže, če prevzame pristop celotne šole (prav tam: 501). Ob tem pozdravljajo zaznavne premike k bolj mediacijskim in restorativnim pristopom (posredovanje, pomirjanje, pravična poravnava škode) soočanja z nasiljem v šoli (prav tam).

Čustvena kompetentnost posameznika (učenca, učitelja, roditelja, skrbnika) je pomembna odnosna vrednota, ki predstavlja temelj kakovosti odnosov in zdrave (preventivne) skupnosti (Roffey, 2008: 29), tako šolske kot družinske. Šole naj bi se dejavno vzpostavljale in razvijale kot čustveno ozaveščena učna okolja, ki krepijo vrednote sočutja, vzajemne skrbi, solidarnosti, podpiranja, sodelovalnosti, spoštljivosti, vključevalnosti, povezovalnosti, pripadnosti, skupnosti, enakopravne obravnave, upoštevanja različnosti, zaupanja, strpnosti, doživljanja varnosti, zaščitenosti. Čustveno razgledane šole naj bi obeleževali ustrezno čustveno vzdušje v šoli in razrednih skupnostih,⁴⁴ naklonjeni odnosi simpatije (ali vsaj medsebojne strpnosti) ter doživljanje fizične in socialnoemocionalne varnosti vseh vključenih v šolo. Pri tem sta seveda ključni (čustvena) ozaveščenost in odločenost vodstva šole, ki naj bi se zavedalo lastnega velikega vpliva na življenje šole in s tem povezane odgovornosti.

Hoffman utemeljeno ugotavlja, da je celovito idejo socialnoemocionalnega učenja treba šele uresničiti, saj se v praksi pogosto osredotoča le na strategije posameznikovega nadzorovanja lastnih čustev in vedenja. Usmerja se na ugotavljanje in preseganje posameznikovih primanjkljajev, namesto da bi se posvetilo zlasti odnosnim kontekstom razredov in šol, vrednotam vzajemne skrbi, dobre skupnosti in spoštovanja raznolikosti (Hoffman, 2009: 533). Socialno in emocionalno učenje naj torej ne bo le razvijanje socialnih in emocionalnih kompetenc. Spreminja naj socialne kontekste in kulturne sisteme (vzdušje, odnosi, razmerja moči, priložnosti), ki izpostavijo ali šele vzpostavijo primanjkljaje posameznikov in jih označijo kot pomembne (prav tam: 548).

Podobno tudi Roffey (2008: 37) predlaga, naj se šole pri spreminjanju svoje kulture in razvijanju kapacitet ne omejujejo le na kompetenčno usmerjene programe socialnoemocionalnega učenja, temveč naj skrbijo tako za dobrobit posameznika kot za dobrobit celotne šolske skupnosti. Crocker et al. (po Roffey, 2008: 37) svetujejo paradigmatški premik od poudarjanja ego-sistema k poudarjanju eko-sistema. Prvi je osredotočen na osebne pravice in interes posameznika, drugi pa na sodelovanje in dobrobit vseh, celotne skupnosti. Ego-sistem predpostavlja in ustvarja boje moči, kaznovanje in izključevanje, razvijanje eko-sistema pa omogoča medosebno naklonjenost, sočutje, pripadnost, povezanost, vključevalnost.

V tem duhu razvijanja prosocialnega šolskega okolja Stueve et al. (2006: 117) zagovarjajo vzpostavljanje okoliščin, v katerih bodo vsi člani šolske skupnosti spodbujeni k prevzemanju bolj aktivne vloge pri preprečevanju nasilja v šoli in tudi v družini. Da bi bilo več odgovornih in odzivnih prič nasilja in manj takšnih, ki si ne upajo, ne znajo ali nočejo konstruktivno odzvati se. V središču mnogih strategij preprečevanja nasilja je prizadevanje, da bi učenci (priče in vpleteni v nasilje) poiskali pomoč pri odraslih oziroma se jim zaupali (prav tam: 119).

⁴⁴ Učinkovito vzdušje v razredu ustvarja – med drugim – možnosti za medsebojno pomoč ter spodbuja zanimanje učencev za opravljanje šolskih dejavnosti (Pečar, 1992: 429).

Kakovost odnosa med učenci in učitelji veča pripravljenost učencev poiskati pomoč odraslih pri soočanju z nasiljem in vpliva tudi na oceno učiteljeve zmožnosti pomagati (Yablon: 2010: 1118). Zato je pomembno razvijati takšne medosebne odnose, da se bodo učenci doživljali varne ob učiteljih in da bodo lahko upravičeno računali na njihovo zanesljivo in kompetentno pomoč.

1.10 Zaključevanje kroga za prekinitev kroga

Pri prizadevanjih za prekinjanje navidezno začaranih krogov nasilja nad otroki in nasilja otrok v družinah in šolah hočemo »na začetku zaključka« posebej poudariti, da se kaže v šolah resno posvetiti znanju o čustvih in socialnoemocionalnemu učenju vseh, ki sestavljajo šolsko skupnost, na čelu z vodstvom šole in vključno s starši.

Posameznik (tako otrok kot odrasli) lahko napreduje v razvoju čustvene kompetentnosti v smeri bolj ozaveščenega in bolj avtonomnega upravljanja lastnih čustev, ki je zato sčasoma lahko manj odvisno od nespodbudnega zunanjega konteksta. Tako povzročiteljem nasilja kot žrtvam šola lahko pomaga, da bodo bolj ozaveščeno, bolj avtonomno in etično upravljali lastna čustva tudi tedaj, ko se bodo znašli v skrajno nespodbudnih zunanjih okoliščinah (ki spodbujajo nasilje ali ki že predstavljajo nasilje).

Kaže, da se v medosebno nasilje v večjem deležu vpletajo manj socialnoemocionalno kompetentni otroci oziroma mladostniki in da je zrelost na tem področju pomemben dejavnik, ki zmanjšuje verjetnost vpletanja v nasilje. Harris (2009: 89) ugotavlja, kar je nakazala tudi naša že velikokrat omenjena raziskava (glej Muršič, Brvar, 2010), da imajo tako žrtve kot povzročitelji nasilja (ki so pogosto v obeh vlogah, kot smo že opozorili) slabše razvite socialne in emocionalne kompetence in da neustrezno interpretirajo socialne situacije. Otroci z izkušnjo doživetega nasilja, ki imajo bolj razvite socialne in emocionalne zmožnosti, so, kot kaže, bolj odporni, ne doživljajo toliko in tako intenzivnih neprijetnih čustev kot socialnoemocionalno »manj razviti« in si hitreje opomorejo.⁴⁵

Pristopi pomoči otrokom z izkušnjo nasilja bi morali temeljiti na zavrnitvi ideje, da doživeto nasilje nujno vodi v hudo in dolgotrajnejšo čustveno prizadetost. Če ob nudenju podpore menimo, da so čustveni odzivi otroka povsem določeni z izkušnjo nasilja, pokroviteljsko zanikamo, da so tudi otroci kljub vsemu »avtorji« svojih čustvenih odzivov. S tem jih oviramo, da bi se po svoje čustveno soočili z izkušnjo in jo predelali, po možnosti brez dolgoročne škode. »Pri pomoči ljudem z izkušnjo nasilja se tovrstnemu pokroviteljstvu lahko izognemo, če se raje usmerimo v varovanje in zagotavljanje njihovih legitimnih objektivnih

45 Strategije spoprijemanja z izkušnjo viktimizacije, ki se osredotočajo na upravljanje čustev, se kažejo kot obetavne (Rigterink et al. 2010: 1680).

interesov« (Muršič, Milivojević, 2010a: 31, 32), v skrb za njihova čustva pa bolj posredno, zlasti z omogočanjem socialnoemocionalnega učenja.

V interesu prekinjanja kroga nasilja je nujno poznati morda ključni mehanizem »medgeneracijskega prenosa« in cikličnega obnavljanja nasilja na različnih prizoriščih, pri katerem gre za to, da so otroci do sebe in do drugih najpogosteje takšni, kot so pomembni odrasli (starši, učitelji) do njih. Sporočila, ki jih na otroka naslavlja odrasli, postanejo del njegovih psihičnih struktur ter izvor čustev do sebe in drugih ljudi. Ustrezna sporočila omogočajo razvoj ustreznega odnosa do sebe (vključno z ustreznimi čustvi samozaupanja, samospoštovanja in ljubezni do sebe), ki pa je najboljši obet, da bo otrok tudi do drugih (in do nas!) imel ustrezen, spoštljiv, nenasilen odnos. K temu bomo največ prispevali, če bomo kot starši in učitelji v razmerju do otrok tako ljubeči in spoštljivi kot zahtevni in dosledni – če bomo torej uspeli povezati nežne in stroge razsežnosti roditeljske oziroma pedagoške ljubezni (Muršič, Milivojević, 2010b: 46). Brez zaupanja vase v svoji starševski in strokovni vlogi ne bo šlo. Zaupanje vase pa mora biti utemeljeno na realistični oceni, da smo dobronamerni, sposobni in zanesljivi.

Ob koncu se velja vprašati, v kakšni družbi hočemo živeti: »To, kakšno nasilje in koliko ga bomo v neki družbi imeli, je v veliki meri odvisno od tega, na kakšen način si uredimo naše sobivanje« (Razpotnik, 2004: 248). Klein (2006: 68) se zavzema za skupnosti enakosti, kjer samopotrjevanje ne bo odvisno od poniževanja drugih in kjer bomo otrokom pomagali najti načine, kako ceniti sebe in se čutiti vključene ter hkrati sprejemati druge. Vztraja, da nam ni treba ohranjati krutih, tekmovalnih, izključevalnih hierarhij, saj lahko ustvarjamo nove načine bivanja (prav tam).

Medosebno in institucionalno nasilje lahko kot posamezniki, kot družina, kot šola pomembno omejimo, a za radikalno manj nasilja bi bil potreben velik kulturni premik (kultiviranje, civiliziranje⁴⁶ družbe) in z njim povezane strukturne spremembe z drugačno porazdelitvijo virov in bremen, statusa, moči in vpliva. V smeri manj nasilne družbe, v kateri bi bilo manj spodbud, priložnosti in razlogov za nasilno ravnanje, največ pozitivne pozornosti pa namenjene sodelovalnemu ravnanju. To bi bila družba, ki bi porajala več medsebojne spoštljivosti in strpnosti na vseh področjih družbenega in zasebnega življenja. V takšni družbi bi verjetno tudi rezultati naše raziskave pokazali drugačno sliko (glej Muršič, Brvar, 2010: 50–52) – učenci bi doživljali več sočutja, spoštovanja, zaupanja, vedoželjnosti, kratkočasenja, namesto sovraštva, dolgčasa, kljubovanja in privoščljivosti. In nasilje – ki je vedno bilo, je in bo – bi se težko »recikliralo« in bi redkeje krožilo.

46 O procesu civiliziranja glej Elias (2001).

Literatura

1. Astor, R. A., Benbenishty, R., Estrada, J. N. (2009). *School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools*. *American Educational Research Journal*, June 2009, let. 46, št. 2, str. 423–461.
2. Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, str. 713–732.
3. Barak, G. (2003). *Violence and nonviolence: Pathways to understanding*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
4. Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford.
5. Bird, K. A., Sultmann, W. F. (2010). Social and emotional learning: Reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Educational & Child Psychology*, let. 27, št. 1, str. 143–155.
6. Black, D. S., Sussman, S., Unger, J. B. (2010). A Further Look at the Intergenerational Transmission of Violence: Witnessing Interparental Violence in Emerging Adulthood. *Journal of Interpersonal Violence*, letn. 25, št. 6, str. 1022–1042.
7. Cowie, H., Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in School. A Whole School Approach to Best Practice*. London: Paul Chapman.
8. Cowie et al. (2008). Taking Stock of Violence in U.K. Schools - Risk, Regulation, and Responsibility. *Education and Urban Society*, letn. 40, št. 4, str. 494–505.
9. Currie, J., Tekin, E. (2012). Understanding the Cycle - Childhood Maltreatment and Future Crime. *Journal of Human Resources*, let. 47, št. 2, str. 509–549.
10. Daniels, J. A., Bradley, M. C. (2011). *Preventing Lethal School Violence*. London: Springer.
11. Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. V: Šelih, A. (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 113–182.
12. Dekleva, B. (2001). Semantika (med)vrstniškega nasilja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, let. 52, št. 1, str. 21–31.
13. Dekleva, B. (2002). Vrstniško nasilje in ustrahovanje – značilnosti storilcev in žrtev. V: Kanduč, Z. (ur.), *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 44–59.

14. Durlak, J. A. et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, let. 82, št. 1, str. 405–432.
15. Elias, N. (2000). *O procesu civiliziranja. Prvi zvezek: Vedenjske spremembe v posvetnih višjih slojih zahodnega sveta*. Ljubljana.
16. Elliott, G. C., Cunningham, S. M., Colangelo, M., Gelles, R.J. (2011). Perceived Mattering to the Family and Physical Violence Within the Family by Adolescents. *Journal of Family Issues*, letn. 32, št. 8, str. 1007–1029.
17. Fagan A.A. (2005). The relationship between adolescent physical abuse and criminal offending: support for an enduring and generalized cycle of violence, *Journal of Family Violence*, let. 20, št. 5, str. 279–290.
18. Filipčič, K. (2002). Miti o nasilju v družini. V: Kanduč, Z. (ur.), *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 60–77.
19. Filipčič, K., Muršič, M. (2010). *Krog nasilja – nasilje v šoli in nasilje v družini* (Prispevek na zaključni konferenci ESS projekta). http://projekti.inst-krim.si/fileadmin/user_upload/Od_nasilja_v_druzini_k_nasilju_v_soli.pdf
20. Filipčič, K., Muršič, M. (2010). O »znanju o čustvih za manj nasilja v šoli«. V: Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 7–10.
21. Finkelhor, D., Ormrod, R. K., Truner, H. A. (2007). Poly-victimization and trauma in national longitudinal cohort. *Development & Psychopathology*, št. 19, str. 149–166.
22. Furlong, M. J., Sharma, B., Rhee, S. S. (2000). Defining school violence victim subtypes: A step toward adapting prevention and intervention programs to match student needs. V: Sandhu, D. S., Aspey, C. B. (ur.), *Violence in American schools*, str. 69–85. VA: Alexandria: American Counseling Association.
23. Green, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, violence & abuse*, let. 6, št. 3, str. 236–253.
24. Harper, B. D. (2012). Parents' and Children's Beliefs About Peer Victimization: Attributions, Coping Responses, and Child Adjustment. *Journal of Early Adolescence* letn. 32, št. 3, str. 387–413.
25. Harris, B. A. (2009). *An Investigation of the Relationship between Emotional Literacy and Bullying*. Thesis, Murdoch University, 2009.
26. Henry, S. (2009). School Violence Beyond Columbine - A Complex Problem in Need of an Interdisciplinary Analysis. *American Behavioral Scientist*, let. 52, št. 9, str. 1246–1265.

27. Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, let. 79, št. 2, str. 533–556.
28. Kanduč, Z. (2001). Družina in nasilje – nasilje družine in nasilje v družini. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, let. 52, št. 1, str. 11–20.
29. Kanduč, Z. (2002). Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive v optiki tranzicije iz moderne v po(zno)moderno družbo. V: Kanduč, Z. (ur.), *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 125–245.
30. Kanduč, Z. (2003). *Onkraj zločina in kazni*. Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Koda).
31. Klein, J. (2006). Cultural Capital and High School Bullies How Social Inequality Impacts School Violence. *Men and Masculinities*, let. 9, št. 1, str. 53–75.
32. Kwong, M. J. (2003). The Intergenerational Transmission of Relationship Violence. *Journal of Family Psychology*, let. 17, št. 3, str. 288–301.
33. Larkin, R. W. (2007). *Comprehending Columbine*. Philadelphia: Temple University Press.
34. Leslie, M., Booren, L. M., Deborah, J. H., Power, T. G. (2011). Examining Perceptions of School Safety Strategies, School Climate, and Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice* letn. 9, št. 2, str. 17–187.
35. Lešnik Mugnaioni D. et. al. (2009). *Nasilje v šolah: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
36. Lindstrom Johnson, S. (2009): Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature. *Journal of School Health*, let. 79, št. 10, str. 451–465.
37. Muršič, M. (2008). *Strukturne kontingence emocionalne fenomenologije medosebne nasilnosti – doktorska disertacija*. Ljubljana: Pravna fakulteta v Ljubljani.
38. Muršič, M., Pušnik, M. (2010). Kontekstualno razumevanje čustvenosti nasilja. V: Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 13–16.
39. Muršič, M., Brvar, B. (2010). Izbor (s čustvi povezanih) ugotovitev raziskave. V: Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 21–26.
40. Muršič, M., Milivojević, Z. (2010a). Izbrane »tvegane« predstave o čustvih. V: Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 27–32.

41. Muršič, M., Milivojević, Z. (2010b). Čustveno pismeni odnos do učencev. V: Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 45–46.
42. Newman, K. et al. (2004). *Rampage: The social roots of school shootings*. New York: Basic Books.
43. Överlin, C. (2009). Children's actions when experiencing domestic violence. *Childhood*, letn. 16, št. 4, str. 479–496.
44. Pavlović, Z. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti. V: Šelih, A. (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 59–112.
45. Pečar, J. (1988). *Formalno nadzorstvo – kriminološki in kriminalnopolitični pogledi*. Ljubljana: Delavska enotnost.
46. Pečar, J. (1991). *Neformalno nadzorstvo. Kriminološki in sociološki pogledi*. Radovljica: Didakta.
47. Pečar, J. (1992). *Institucionalizirano nedržavno nadzorstvo – kriminološki, kriminalnopolitični in sociološki pogledi*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
48. Peguero, A. A. (2011). Violence, Schools, and Dropping Out: Racial and Ethnic Disparities in the Educational Consequence of Student Victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, letn. 26, št. 18, str. 3753–3772.
49. Phillips, D. A. (2010). Learning From Youth Exposed to Domestic Violence: Decentering DV and the Primacy of Gender Stereotypes. *Violence Against Women*, letn. 16, št. 3, str. 291–312.
50. Razpotnik, Š. (2004). Nasilje in potomci priseljencev. V: Anžič, A., Meško, G., Plazar, J. (ur.), *Mladoletniško nasilje. Zbornik razprav*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve, Policija, str. 247–256.
51. Rigterink, T., Katz, L. F., Hessler, D. M. (2010). Domestic Violence and Longitudinal Associations With Children's Physiological Regulation Abilities. *Journal of Interpersonal Violence*, letn. 25, št. 9, str. 1669–1683.
52. Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational & Child Psychology*, let. 25, št. 2, str. 29–39.
53. Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, št. 9, str. 185–211.
54. Sharp, P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy*. London: David Fulton.
55. *Smernice (2004) za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru*, Ministrstvo za šolstvo in šport. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Smernice_nasilje.pdf

56. Simmons, C. A, Lehmann, P. L., Dia, D. A. (2010). Parenting and Women Arrested for Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, letn. 25, št. 8, str. 1429–1448.
57. Sousa et al. (2010). Longitudinal Study on the Effects of Child Abuse and Children's Exposure to Domestic Violence, Parent–Child Attachments, and Antisocial Behavior in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, letn. 26, št. 1, str. 111–136.
58. Steiner, C. (1996). Emotional Literacy Training: The Application of Transactional Analyses to the Study of Emotions. *Transactional Analysis Journal*, str. 26, 31–39.
59. Stueve et al. (2006). Rethinking the Bystander Role in School Violence Prevention. *Health Promotion Practice*, letn. 7, št. 1, str. 117–124
60. Swanger, K. K., Petcosky, J. L. (2003). *Violence in the Home: Multidisciplinary Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
61. Šelih, A. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi in njihove pravice. V: Šelih, A. (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 21–55.
62. *The cycles of violence* (2007). *The relationship between childhood maltreatment and the risk of later becoming a victim or perpetrator of violence*. Violence and Injury Prevention Programme WHO Regional Office for Europe, 2007.
63. Weare, K. (2004). *Developing The Emotionally Literate School*. Paul Chapman Publishing, London.
64. Widom, C. S. (1989). The Cycle of Violence. *Science*, št. 4901, str. 160–166. Widom, C. S., Maxfield, M. G. (2001). An Update on the "Cycle of Violence". Research in Brief. National Institute of Justice. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/184894.pdf>
65. Wolfe et al. (2003). The Effects of Children's Exposure to Domestic Violence: A Meta-Analysis and Critique. *Clinical Child and Family Psychology Review*, letn. 6, št. 3, str. 171–187.
66. Yablon, Y.B. (2010). Student–teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, letn. 27, št. 8, str. 1110–1123.
67. Yexley, M., Borowsky, I., Ireland, M. (2002). Correlation Between Different Experiences of Intrafamilial Physical Violence and Violent Adolescent Behavior. *Journal of interpersonal violence*, letn. 17, št. 7, str. 707–720.
68. Young, J. (2003). Merton with energy, Katz with structure: The sociology of vindictiveness and the criminology of transgression. *Theoretical Criminology*, letn. 7, št. 3, str. 389–414.
69. Žižek, S. (2007). *Nasilje*. Analecta, Ljubljana.

O PRAVNIH VIDIKIH ODZIVANJA NA NASILJE V DRUŽINI

Katja Filipčič¹

Povzetek

Slovenija je z Zakonom o preprečevanju nasilja v družini leta 2008 oblikovala sistemski model obravnavanja nasilja v družini; organi in organizacije, ki zaznajo nasilje, so nasilje dolžni obravnavati v okviru svojih pristojnosti in sodelovati z drugimi organi in organizacijami zato, da bo žrtev deležna celovite pomoči. Okrog žrtve nasilja v družini se tako sklene krog, ki ji zagotovi varnost in dolgoročno reševanje njenih težav. Vzgojno-izobraževalni zavodi so pomemben in nepogrešljiv člen tega kroga, kadar je žrtev otrok. Pri pomoči otroku je v ospredju strokovnost njihovega dela, ob tem pa morajo poznati tudi meje svojega ravnanja in dolžnosti, ki jim jih določa pravo. Prav tako tudi pristojnosti drugih organov in organizacij. V razpravi so zato prikazani nekateri pravni vidiki, poznavanje katerih je pomembno za strokovne delavce vzgojno-izobraževalnih zavodov. Natančneje je analizirana prijavitvena dolžnost in osvetljene so nekatere zagate, ki se vežejo na temeljno vprašanje: Katera neprimerna ravnanja staršev so nasilje? Za boljše razumevanje dinamike nasilja v družini, ki je nujna tako za prepoznavanje nasilja nad otrokom kot tudi za njegovo strokovno obravnavo, pa so osvetljeni tudi nekateri pravni vidiki nasilja nad odraslimi družinskimi člani; problematičnost pravnih definicij nasilja, vloga žrtve pri kazenskopravnem obravnavanju povzročitelja nasilja in stereotipi o (so)odgovornosti matere za nasilje partnerja nad otrokom. Vse zaradi spoznanja številnih raziskav, da je učinkovita pomoč otrokom le tista, ki zajame tudi pomoč njihovim materam, žrtvam nasilja.

2.1 Razsežnost in pomen pravnih vidikov nasilja v družini

Nasilje v družini je pojem, ki ga najbolj opredeljujeta sociološka in psihološka stroka, ker v ospredje postavljata posameznike (povzročitelja nasilja in žrtev) in odnose med njimi, ki pa jih (so)oblikuje širše okolje s svojimi vrednotami, pričakovanji in predstavami o medosebnih odnosih. Pravni vidiki vsakega pojava so posledica spoznanja, da mora država pojav (zaradi pomembnosti za posameznika ali družbo) omejiti, preprečevati ali urejati tako, da bodo spoštovane

¹ Katja Filipčič, izredna profesorica na Pravni fakulteti v Ljubljani.

pravice vsakega posameznika in interesi družbe. Tako je tudi z nasiljem v družini. Šele ko je prevladalo prepričanje, da nihče nima pravice zlorabljeni moči nad drugo osebo, niti za štirimi stenami, in da je država dolžna preprečevati viktimiziranost znotraj družine, je bilo treba oblikovati mehanizme za preprečevanje nasilja v družini. In najmočnejše orodje države je in mora biti pravo. Zato od sedemdesetih let dalje nasilje v družini ni več le predmet zanimanja sociologije in psihologije, ampak tudi prava in znotraj njega različnih pravnih področij. Ob iskanju potrebnih, učinkovitih in primernih načinov za preprečevanje nasilja so se razvili številni pristopi, modeli, ukrepi, mehanizmi, ki zavezujejo k ravnanju različne organe, strokovnjake z različnih področij in tudi vse posameznike, ko se srečajo z žrtvijo ali povzročiteljem nasilja. V tem smislu govorimo o različnih pravnih vidikih nasilja, ki se s spoznanjem, da je sistemski pristop najustreznejši, množijo in pridobivajo pomembnost. Zajemajo pestro paleto vprašanj, kot na primer: Kdaj se mora neki organ odzvati na nasilje? Kako naj sodeluje z drugimi organi? Kakšna je vloga strokovnih delavcev v teh organih? Vsaka oblika nasilja v družini ima specifične pravne vidike, ki pa so povezani s pravnimi vidiki drugih oblik nasilja, se medsebojno dopolnjujejo in prepletajo. Zato v razpravi o nasilju nad otroki ni mogoče govoriti le o pravnih vidikih, ki se neposredno navezujejo na to obliko nasilja, ampak jih je treba povezati s pravnimi vidiki nasilja nad ženskami, njihovimi materami. In ko govorimo o pravnih vidikih obravnavanja nasilja v družini v okviru vzgojno-izobraževalnih zavodov (VIZ), se zaradi uveljavljenega systemskega pristopa ni mogoče izogniti niti pravnim vidikom obravnavanja nasilja v drugih organih. Na videz nepovezani pravni vidiki, ki bodo prikazani v razpravi, so zato prepleteni in medsebojno odvisni.

Najprej bo prikazana temeljna zagata prava, ko se sreča z nasiljem v družini nad odraslo osebo, to je težavnost pravne opredelitve tega nasilja in razlike s psihološko-sociološkimi opredelitvami. Iz tega temeljnega pravnega vidika izhaja vprašanje, kakšna je oziroma bi morala biti vloga odrasle žrtve pri pravnem ukrepanju. Oba vidika bosta analizirana z zornega kota ženske kot žrtve nasilja, ki pa postane tudi zorni kot otroka predvsem zaradi dveh ugotovitev:

1. Če je mati žrtev nasilja, je večja verjetnost, da bo tudi otrok žrtev nasilja. Mati, ki se sooča z nasiljem, je v manjši meri zmožna zaščititi otroka pred nasiljem in njegovimi negativnimi učinki. V številnih državah je bila potrjena korelacija med nasiljem nad ženskami in vsemi vrstami nasilja nad otroki (Hagemann White, 2006: 18).
2. Otrok je žrtev nasilja tudi, če ga »zgolj« opazuje oziroma doživlja kot neposredna ali posredna priča. S tem postane njegova viktimiziranost v pravnem smislu odvisna od pravne opredelitve nasilja enega od odraslih družinskih članov nad drugim.

Vsakdo, kdor želi pomagati otroku žrtvi nasilja, mora razumeti tudi dinamiko nasilja nad drugimi družinskimi člani. Le tako bo njegova pomoč otroku lahko učinkovita. To še posebej velja za strokovne delavce, zaposlene v VIZ. Veliko

pravnih vidikov se navezuje na njihovo obravnavanje otroka, vendar pa bodo v prispevku podrobneje analizirani le prijavitvena dolžnost, ki je temelj sistemskega pristopa k nasilju v družini, in nekatera vprašanja, ki izhajajo iz te dolžnosti.

2.2 (Ne)premostljivost razhajanj pri definiranju nasilja v družini

Pri oblikovanju odzivov na nasilje v družini je pred državo postavljena zahtevna naloga, saj mora upoštevati interese družbe po zmanjšanju odklonskih pojavov in tako uveljaviti družbena pravila in red, prav tako pa pri tem ne more zanemariti interesov posameznikov, ki so s temi odklonskimi pojavi neposredno prizadeti. Žrtve takšnih pojavov si po eni strani želijo in upravičeno pričakujejo zaščito države, po drugi strani pa želijo in upravičeno pričakujejo od države, da jim bo dopustila, da svoje družinske težave rešujejo same. Pred državo (in pravom) je zahtevna naloga, da oceni, ali je v njenih odzivih na nasilje v družini mogoče vsaj do neke mere upoštevati vse navedene interese ali pa so si ti tako nasprotujoči, da je treba nekatere interese podrediti drugim. Navedeno lahko strnemo v prikaz razhajanj med sociološko in pravno opredelitvijo nasilja, ki se najbolj zaostri v vprašanju priznavanja avtonomije žrtve pri iskanju poti iz nasilja.

2.2.1 Sociološka in pravna opredelitev nasilja v družini

Avtorji s področja družboslovja (in še posebej predstavniki feminističnih gibanj) poudarjajo, da je bistvo nasilja v družini boj za moč in nadzor, za prevlado nad partnerjem (Tuerkheimer, 2004). V ospredju takšne opredelitve je kontinuirana manifestacija moči oziroma zlorab moči, torej odnos med partnerjema, ki se zgolj manifestira v posamičnih dogodkih. Posamičen nasilni dogodek je zato treba postaviti v kontekst odnosa med partnerjema. Že leta 1979 je Lenore Walker (Walker, 1979: 55) nasilje opisala kot ponavljajoč se vedenjski vzorec in ga poimenovala »krog nasilja«. V intervjujih s trpinčenimi ženskami je ugotovila, da je »krog nasilja« sestavljen iz naslednjih faz:

1. izbruh nasilja,
2. obžalovanje povzročitelja nasilja, opravičevanje, izkazovanje pozornosti in nežnosti (obdobje sprave),
3. obdobje miru,
4. naraščanje napetosti do ponovnega izbruha nasilja.

Razumevanje nasilja v družini kot ponavljanja določenih faz je nujno potrebno za oblikovanje posameznikovih in družbenih strategij za preprečevanje nasilja in za razumevanje, zakaj ženske vztrajajo v razmerju z nasilnežem.

»Sociološka opredelitev nasilja v družini temelji na razumevanju nasilnega vedenja in razumevanju razmerja moči in nadzora, vključno z neprekinjeno spolno in verbalno zlorabo, grožnjami, ekonomsko prisilo, nadlegovanjem in družbeno izolacijo, in ne na številu udarcev.« (Rihtaršič, 2011: 33.) S pravnega

vidika je takšna opredelitev nasilja preširoka, preohlapna. Namen pravne opredelitve je določiti tiste situacije, ko je država upravičena in dolžna poseči v pravice posameznikov zato, da jim prepreči protipravna ravnanja in jih zanje tudi kaznuje. Pravna opredelitev tako postavlja meje prisilnim posegom države v naša življenja. Poleg tega pa je pravna opredelitev tudi temelj, na osnovi katerega je država dolžna zaščititi posameznike pred protipravnim ravnanjem drugih, žrtve protipravnih dejanj pa so upravičene do določenih storitev državnih organov (do katerih sicer ne bi bile). Pravne opredelitve morajo biti zato jasne in natančno določene do takšne mere, da njihov pomen ni odvisen od subjektivne interpretacije zaposlenih v različnih institucijah, saj je to temelj pravne države in pravne varnosti v vsaki družbi.

Še posebej velja zahteva po določnosti (*lex certa*) za kazensko pravo kot mehanizem za legitimizacijo državne represije nad posameznikom (kazensko pravo dovoljuje državi uporabo sile in ji ob tem postavlja ostre in jasne meje). Nemogoče je z zadostno mero določnosti zajeti v kazenskopravno opredelitev nasilja v družini odnos med nasilnežem in žrtvijo, kar je bistvo sociološke opredelitve. V imenu določnosti in pravne varnosti posameznikov pred zlorabo moči države se zato kazenskopravna opredelitev nujno zreducira na posamičen dogodek oziroma na posamične časovno in krajevno določljive dogodke, ki jih je mogoče podrobno spoznati, preveriti in opisati. V enem historičnem dogodku ni mogoče zajeti dinamike nasilja v družini, stalnega podrejanja nasilnežu, strahu žrtve oziroma celotnega trpljenja žrtve. Pomen posamičnega dogodka pa lahko spoznamo šele ob upoštevanju dinamike odnosa. Sodnik v kazenskem postopku zaradi svoje nujne in neizogibne osredotočenosti na dogodek ne potrebuje poznavanja celotne zgodbe (zanj je lahko celo moteča, saj fokus obravnavanja odvrta od samega dogodka), s katero želi žrtev predstaviti svojo »zgodbo«; zanjo ni pomemben zgolj posamičen dogodek, ampak odnos storilca do nje, ki se je v določen trenutku zgolj izrazil z izbruhom nasilja.

Navedene razlike med pravno in sociološko opredelitvijo je treba upoštevati tudi pri razumevanju dela različnih institucij, ki obravnavajo nasilje v družini:

- Institucije, ki s svojimi odločitvami posežejo v pravice storilca, morajo za zaščito pravne države »onkraj dvoma« ugotoviti, da se je zgodil dogodek, kot je opisan v pravni definiciji. Sodišče mora v kazenskem postopku dosledno spoštovati domnevo nedolžnosti in mora krivdo storilca šele dokazati. Kaznovanje lahko sledi le dokazani krivdi. Če obstaja dvom o storitvi dejanja ali o krivdi, mora sodišče odločiti v storilčevo korist, to je oprostiti obdolženca. Temeljna vloga žrtve je zato v kazenskem postopku zreducirana na vlogo priče (žrtev postane pomembno »dokazno sredstvo«), njeno izjavo je treba preverjati in dopolnjevati z drugimi dokazi. Zaradi takšne vloge doživlja žrtev nove travme, kar poimenujemo z izrazom »sekundarna

viktimizacija«. ² Tudi za druge posege v pravice storilca, o katerih se odloča v različnih sodnih postopkih, velja podobno.

Institucije, katerih temeljni namen je pomagati žrtvi, pri obravnavanju nasilja v družini izhajajo iz sociološkega pojmovanja in svoje delovanje gradijo na drugačnem izhodišču: žrtvi verjamejo in njenih izjav ne preverjajo. Nudijo ji psihično oporo in izvajajo določene zaščitne ukrepe. Takšen drugačen pristop je posledica dejstva, da s svojim ravnanjem ne posegajo v pravice (domnevnega) nasilneža. To velja za nevladne organizacije ³ in delno tudi za centre za socialno delo (CSD), ko nudijo žrtvi svetovalno delo in pomoč kot socialnovarstveno storitev ⁴ in ne izvajajo svoje oblastne funkcije z vodenjem upravnih postopkov. ⁵

Opisana razhajanja med sociološko in kazenskopravno opredelitvijo nasilja v družini so neizbežna in bodo obstajala, dokler se ne spremeni tradicionalni koncept kazenskega prava, katerega bistvo je iskanje resnice zato, da bi na temelju tega spoznanja upravičeno kaznovalo storilca. Zakonodajalec lahko le poskuša kazenskopravno opredelitev nasilja v družini približati sociološki in

- 2 Različnost navedenih pristopov skuša sodobno kazensko pravo vsaj deloma premostiti tudi z ukrepi za zmanjšanje sekundarne viktimizacije (posebna določila o pričanju, oblike kazenskega pregona, sodelovanje z »nerepresivnimi« institucijami). Trditev, da kazenski postopek bolj zanimajo pravice storilca kot pravice žrtve, drži, vendar to ne more biti očitak, ker logično sledi iz namena tradicionalnega kazenskega postopka – kaznovanje storilca ob ugotovljeni krivdi.
- 3 Delovanje nevladnih organizacij na področju nasilja v družini je »nepogrešljivo, saj s svojim delovanjem dopolnjujejo delovanje organov in organizacij in so praviloma tiste, ki zagotavljajo namestitve v varnih hišah, organizirajo anonimne telefonske linije za pomoč žrtvam in so prve začele razvijati tudi posebne programe za obravnavanje nasilnežev«. (Filipčič, 2008: 57)
- 4 Socialno delo z ženskami žrtvami nasilja v družini izhaja danes iz načel feminističnega pristopa, med katerimi je temeljno naslednje: verjeti je treba zgodbi ženske, ki doživlja nasilje, jo opogumljati in biti na njeni strani (Bezenšek Lalič, 2009: 34). To pa velja le, ko CSD obravnava žensko kot uporabnico socialnovarstvenih storitev, saj zaradi narave teh storitev izjav njihovih uporabnikov ne preverja, ampak sprejme njihovo interpretacijo stiske. Cilj delovanja CSD namreč v takšnih primerih ni oblastno odločanje, ki bi zahtevalo ugotavljanje in preverjanje dejstev, potrebno za izdajo odločbe. Namesto tega izjave »uporablja za prepoznavanje logike ter dinamike stisk in težav, v katerih je uporabnik, ter kot gradivo za rekonstrukcijo problemskega položaja v položaj, ki omogoča razreševanje stisk« (Stefanoski, 2007: 10).
- 5 Poleg socialnovarstvenih storitev izvajajo CSD tudi javna pooblastila in vloga posameznika je pri tej dejavnosti drugačna kot v okviru storitev. Javna pooblastila nalagajo CSD oblastno ravnanje za urejanje določenih razmerij med posamezniki, status posameznika in njegove dolžnosti. Pri tem je CSD vezan na formalna postopkovna pravila, določena v Zakonu o splošnem upravnem postopku. Medtem ko se pri izvajanju storitev lahko CSD postavi v položaj »nevtralnega razzodnika, mora med izvajanjem upravnih postopkov aktivno zastopati tiste, o katerih koristi odloča« (Stefanoski, 2007: 10). Zato v teh postopkih ugotavlja dejstva in preverja izjave posameznikov.

pri tem še vedno zagotavljati pravno varnost, v celoti pa se obe opredelitvi ne moreta prekriti. V nadaljevanju bo prikazano, kako je to uspelo slovenskemu zakonodajalcu.

2.2.2 Kazenskopravna opredelitev nasilja v družini

Pravna opredelitev nasilja v družini je zajeta v Zakonu o preprečevanju nasilja v družini (ZPND, Uradni list RS, št. 16/08) in v kazenski zakonodaji. Temelj za poseg v pravice povzročitelja nasilja je le kazenskopravna opredelitev, medtem ko je opredelitev v ZPND pomembna za organe in organizacije, ki so dolžni pomagati žrtvi in je zato v primerjavi s kazenskopravno širša in bolj ohlapna.

Kazenski zakonik iz leta 2008 (KZ-1, Uradni list RS, št. 55/08) je oblikoval samostojno kaznivo dejanje »nasilje v družini« (191. člen KZ-1), ki pa zajema le nasilje nad polnoletnimi družinskimi člani in le nekatere oblike nasilja:

1. Kdor v družinski skupnosti z drugim grdo ravna, ga pretepa ali drugače boleče ali ponižujoče ravna z njim, ga z grožnjo z neposrednim napadom na življenje ali telo preganja iz skupnega prebivališča ali mu omejuje svobodo gibanja, ga zalezuje, ga prisiljuje k delu ali opuščanju dela ali ga kako drugače z nasilnim omejevanjem njegovih enakih pravic spravlja v skupnosti v podrejeni položaj, se kaznuje z zaporom do petih let.
2. Enako se kaznuje, kdor stori dejanje iz prejšnjega odstavka v kakšni drugi trajnejši življenjski skupnosti.
3. Če je dejanje iz prvega odstavka storjeno proti osebi, s katero je storilec živel v družinski ali drugi trajnejši skupnosti, ki je razpadla, je pa dejanje s to skupnostjo povezano, se storilec kaznuje z zaporom do treh let.

To ne pomeni, da nasilje v družini nad polnoletnimi osebami pred letom 2008 ni bilo kaznivo; kaznive so bile vse oblike, vendar v okviru t. i. splošnih kaznivih dejanj, kot so na primer nasilništvo, grdo ravnanje, razžalitev, telesne poškodbe in drugo. Nova kazenska zakonodaja pa je iz splošnih kaznivih dejanj izločila lažja nasilna ravnanja, ki so izvršena v družini in pri katerih niso nastale telesne poškodbe, in nekatere druge oblike nasilja ter jih združila v samostojno inkriminacijo. Telesne poškodbe in vse oblike spolnega nasilja niso zajete v tem kaznivem dejanju, kar pomeni, da se storilec takšnih ravnanj kaznuje v okviru ustreznih splošnih kaznivih dejanj. Pomembni sta predvsem dve značilnosti novega kaznivega dejanja:

- kaznivo dejanje nasilje v družini je podano, če je storilec z določenim nasilnim ravnanjem (zakon ta ravnanja primeroma našteva) žrtev spravljal v podrejeni položaj, kar pomeni upoštevanje odnosa med storilcem in žrtvijo. Zakonodajalec je na ta način zblížal sociološko in pravno opredelitev nasilja v družini in omilil (ne pa presegel) prej navedene razlike med njima;

- nasilna ravnanja nad družinskim članom iz 191. člena KZ-1 se preganjajo po uradni dolžnosti, kar je bistvena sprememba, ki jo je prinesel KZ-1 leta 2008. Pred tem so se posamične oblike nasilja v družini preganjale po uradni dolžnosti le, če je storilčevo nasilno ravnanje pri drugih družinskih članih povzročilo prestrašenost in občutek ogroženosti; pogoj za uradni pregon so bile posledice, ki so nastale pri drugih družinskih članih in ne pri žrtvi.⁶ V vseh ostalih primerih pa je bil pregon storilcev lažjih oblik nasilja v družini prepuščen odločitvi žrtve (pregon na zasebno tožbo ali na predlog).

Novo kaznivo dejanje je zaradi številnih nejasnosti pri opisovanju izvršitvenih ravnanj povzročilo sodni praksi nemalo težav. Osnovne dileme je razrešilo šele Vrhovno sodišče s sprejemom treh odločb v septembru 2009 (I Ips 56/2009, I Ips 117/2009, I Ips 194/2009); v njih je sprejelo naslednja stališča:

- kaznivo dejanje nasilje v družini po 191. členu KZ-1 je praviloma podano, kadar je podana določena kontinuiteta ravnanja storilca. Posamezen, enkratni oziroma izoliran primer uporabe fizične sile zoper družinskega člana praviloma pomeni kakšno drugo kaznivo dejanje;
- spravljanje v podrejeni položaj ni zgolj ena od alternativno navedenih izvršitvenih oblik kaznivega dejanja po 191. členu KZ-1, ampak posledica, ki mora biti ugotovljena pri vsakem od izvršitvenih ravnanj;
- spravljanje v podrejeni položaj ni le ravnanje, s katerim si ena oseba podreja drugo, tako da ta upošteva njeno voljo oziroma zahteve. Pomeni tudi ravnanje, ko izvajanje nasilja žrtev spravi v ponižujoč, podrejeni položaj, ko se žrtev storilcu uklanja, oziroma položaj, ko postane žrtev objekt izvajanja nasilja, ki se mu niti ne more ali ne zna izogniti. Takšen položaj storilec ustvari, ko pri žrtvah povzroči nemoč, strah, vznemirjenje ipd. večje intenzivnosti in trajanja.

Oblikovanje posebnega kaznivega dejanja nasilje v družini pa med drugim omogoča tudi spremljanje števila obravnavanih primerov nasilja v družini v uradnih statistikah, kar pred tem zaradi »razpršenosti« po številnih kaznivih dejanjih ni bilo mogoče. Pri tem pa ponovno poudarjam, da kaznivo dejanje nasilje v družini zajema poleg psihičnega in ekonomskega nasilja le še lažje oblike fizičnega nasilja, pri katerih žrtev ni utrpela telesne poškodbe. Hujše oblike nasilja in spolno nasilje ostajajo v uradnih statistikah »skriti« v okviru teh težjih kaznivih dejanj.

⁶ Novela Kazenskega zakonika iz leta 1999 (Uradni list RS, št. 23/99) je vključila nasilje v družini v kaznivo dejanje nasilništvo v 299. členu: »Kdor drugega hudo žali, z njim grdo ravna, mu dela nasilje ali ogroža njegovo varnost in s tem v javnosti ali v družini povzroči ogroženost, zgražanje ali prestrašenost, se kaznuje z zapornom do dveh let.«

Tabela 1: Število prijavljenih kaznivih dejanj nasilje v družini po 191. členu KZ-1

Leto	Število kaznivih dejanj
2009	2478
2010	2344
2011	1917

Statistični podatki kažejo upadanje števila prijavljenih kaznivih dejanj, vendar pa so tri leta prekratko obdobje, da bi lahko govorili o trendu. Če pa se bo tudi v naslednjih letih manjšalo število prijav, bo potrebna temeljitejša analiza vzrokov, tudi v smeri, ali je mogoče pregon po uradni dolžnosti, ko žrtev torej ne more vplivati na uvedbo in ustavitev postopka, razlog za zmanjšanje števila prijav. O tem, kaj glede tega vprašanja kažejo izkušnje, raziskave in razprave v tujini, kjer poznajo podobna kazniva dejanja že več let, pa v nadaljevanju.

2.2.3 »Izgubljeno s prevodom«

Tako pri nas kot v številnih drugih državah v zadnjih letih opazamo zanimiv pojav, ki bi ga lahko poimenovali kar »eksplozija« številnih zakonskih sprememb na področju obravnavanja nasilja v družini. Čeprav je bilo deležno sprememb tudi civilno področje, so bile najobsežnejše spremembe uvedene v kazenskem pravu. To je rezultat več dejavnikov. Združenja za boj proti nasilju v družini so si prizadevala za zvečan pomen kazenskega prava zato, da bi spremenila njegovo »zgodovinsko držo«; v preteklosti je kazensko pravo kazalo izrazito nenaklonjenost kaznovanju povzročiteljev nasilja v družini in jim na ta način priznavalo pravico do takšnega ravnanja. Poleg tega pa je kazensko pravo privlačno področje za pravne reforme zaradi pomena kaznovalne politike, ki politikom pogosto predstavlja mehanizem vladanja – s povečanim nadzorovanjem, punitivnimi ukrepi in strahom pred kriminaliteto je mogoče uspešno spreminjati stališča in vedenje ljudi (Coker, 2001: 802–804). Najpomembnejši reformi kazenskega prava sta se zgodili najprej v ZDA in se nato razširili tudi na druge države. To sta bili uvedba obvezne aretacije povzročitelja nasilja in uvedba pravila, da tožilec ne more opustiti pregona, tudi če mu žrtev nasprotuje ali če med postopkom izkaže nasprotovanje kazenskemu pregonu tako, da postane pasivna (Epstein, 2003; Chiu, 2001). V ZDA se ta pristop imenuje »no-drop policy«. V našem pravnem prostoru sta ekvivalentna navedenima ukrepoma prepoved približevanja, ki ga policija izreče po uradni dolžnosti, in uvedba kazenskega postopka po uradni dolžnosti – ne glede na to, ali žrtev to želi, pričakuje ali pa uvedbi kazenskega postopka celo nasprotuje. Takšen pristop ima pomembno simbolno sporočilo: nasilje v družini je družbeni problem in država je do njega zavzela »ničelno toleranco«. Kljub temu pa je takšen pristop (predvsem v ZDA) vedno pogosteje deležen feminističnih kritik, pri čemer sta v ospredju dva argumenta:

- Kazenskopравни sistem ni orientiran v dolgoročno reševanje problemov, ker je v središču pozornosti kratkoročna rešitev (Epstein, 2003: 467); problem predstavlja storjeno kaznivo dejanje, s čimer je bil porušen družbeni red, ki se ponovno vzpostavi s kaznovanjem storilca. Vprašanje, ali bo kaznovanje storilca prineslo dolgoročno varnost žrtve, je zapostavljeno. Zaradi navedene pomanjkljivosti (kratkovidnosti) kazenskoprnega obravnavanja predlagajo avtorji intenzivno povezovanje policije, tožilstva in sodišča s tistimi institucijami v skupnosti, ki lahko žrtvam nudijo tako moralno kot ekonomsko pomoč, ki šele lahko privede do dolgoročne varnosti žrtev.
- Najmočnejša kritika pa je usmerjena v zanikanje avtonomije žrtev. Kritiki pojasnjujejo, da so bila temeljna prizadevanja feminističnih gibanj od sedemdesetih let dalje utrditi prepričanje, da mora nasilje v družini iz zasebnega postati družbeni problem, pri tem pa mora žrtev ohraniti avtonomijo. Priznanje avtonomije pomeni, da je žrtev pojmovana kot oseba, sposobna odločati o svojem življenju in o načinih reševanja svojih stisk. Ker so se feministična gibanja oblikovala predvsem kot kritika neodzivnosti policije na nasilje nad ženskami in na njeno minimiziranje tega pojava, so od policije zahtevala, da na vsak primer dosledno reagira z represivnimi ukrepi zoper povzročitelja nasilja. Ob tem so bile predstavnice feminističnih gibanj prepričane, da bo v središču obravnavanja nasilja žrtev in njena dolgoročna varnost, spregledale pa so, da kazensko pravo ni fokusirano na žrtev, ampak na kršitev družbenih pravil (nasilje zoper posameznika je kršitev družbenih pravil) in na kaznovanje storilca.

Vizija avtonomije žrtev, kot so jo pričakovale feministke, ni »prevedljiva« v kazenski sistem, saj je vloga žrtve v kazenskem pravu obrobna. Lahko bi rekli, da isti pojmi v feminističnem gibanju in v kazenskem pravu nimajo istega pomena, zato nekateri kritiki izgubo avtonomije žrtev v kazenskoprnem sistemu poimenujejo »izgubljeno s prevodom« (Bailey, 2010). Nepriznavanje avtonomije se najizraziteje kaže v opredelitvi nasilja v družini kot kaznivega dejanja, ki se preganja po uradni dolžnosti, brez možnosti, da bi se pri tem upošteval interes žrtev za kazenski postopek. To pomeni, da žrtev s klicem policije, s katerim želi (zgolj ali predvsem) doseči trenutno zaščito policije pred nasilnim partnerjem, neizogibno sproži celoten represivni aparat in postane del kazenskoprnega obravnavanja nasilneža. Če to želi ali ne.

V sodobnem kazenskem pravu je pregon lažjih kaznivih dejanj praviloma prepuščen odločitvi žrtve (z vložitvijo zasebne tožbe ali podajo predloga za pregon kot pogoja za začetek kazenskega postopka); žrtvi je prepuščeno, da se odloči, ali naj v razmerje med njo in storilca poseže država s svojim represivnim aparatom. Zahteve, da mora nasilje v družini država obravnavati kot težje kaznivo dejanje in s tem priznati, da gre za družbeni problem, so prinesle tudi pregon po uradni dolžnosti. Tako smo v našem pravu še dodatno zmanjšali obseg kaznivih dejanj, pri katerih se žrtev sama odloča, ali želi, da je zaradi njene viktimiziranosti storilec

kaznovan. Na splošno je mogoče trditi, da se oženje kroga kaznivih dejanj, katerih pregon je odvisen od volje žrtve, lahko hitro »sprevrže v zanikanje dostojanstva tistih posameznikov, ki jim odrekamo pravico do veljavne privolitve« (Bavcon, 2009: 237). Omejevanje privolitvene sposobnosti v lastno oškodovanost tako lahko pomeni omejevanje avtonomije, svobode ljudi, kar kaže na nezaupanje države v njihovo sposobnost odločanja o reševanju konfliktov, povzročenih s kaznivim dejanjem. Gre torej za paternalističen odnos države do žrtev kaznivih dejanj (Filipčič, 2010).

Vprašanje avtonomije se še zaostri v sistemih, kjer je pomoč »nerepresivnih« institucij odvisna od prijave oziroma uvedbe kazenskega postopka. Takšna pomoč je v tem primeru nedostopna tistim, ki nasilja ne prijavijo (ne želijo kazenskega postopka), saj sta na primer namestitve v varnih hišah, finančna pomoč za reševanje stanovanjskega problema dejansko pogojeni s prijavo policiji. Svoje nestrinjanje z uvedbo kazenskega postopka izkazujejo žrtve tudi tako, da po uvedenem postopku nočejo pričati zoper povzročitelja nasilja. Večina raziskav v tujini govori o polovici takšnih žrtev (Hoyle, 1998), nekatere pa ugotavljajo, da jih je celo več, od 60 do 80 odstotkov (Bailey, 2010: 1257).

Potreben je pristop, ki upošteva dejstvo, da isti način obravnavanja ni primeren za vse žrtve in ga je treba prilagajati značilnostim posamičnih primerov. Nesporno je cilj kazenskopravnega posredovanja odvrniti nasilje, vendar pa ista formula (»one-size-fits-all«) ni učinkovita za vse primere, ki se razlikujejo glede na oblike nasilja, intenzivnosti nasilja, nevarnosti ponovitve, trajanje nasilja (Bailey, 2010: 1297–1298). Večina avtorjev, ki problematizira takšen pristop, rešitve ne vidi v ponovnem oblikovanju sistema, kjer bi se nasilje v družini preganjalo na zasebno tožbo, saj bi to bil lahko korak nazaj. Predlagajo manj radikalno rešitev; avtonomija žrtve naj se selektivno upošteva z dopustitvijo diskrecije tožilcu, da se ob upoštevanju želja žrtve in dobrem poznavanju dinamike nasilja odloči, ali bo primer opustil, preusmeril njegovo obravnavanje v alternativne postopke (kot na primer poravnanje) ali pa bo kljub nasprotovanju žrtve vztrajal pri kazenskem pregonu storilca (Ferguson, 2009: 4).

Nujno se je treba vprašati, zakaj tako veliko žrtev nasilja ne prijavi ali po prijavi ne želi sodelovati v kazenskem postopku. Razlogov, zakaj ženske vztrajajo v nasilnem razmerju, je veliko (glej na primer Filipčič, 2002: 94–99), številne študije pa izpostavljajo predvsem omejene možnosti kazenskega sistema pri celovitem reševanju težav žrtev nasilja, s katerimi bi se žrtev morala soočiti, če bi zapustila nasilnega partnerja. Pri velikem delu žrtev so najpomembnejše težave ekonomske narave, pri reševanju katerih jim kazenskopravni sistem ne more pomagati. Ameriške raziskave niso pokazale pomembnejše povezave med pripravljenostjo žrtev po sodelovanju z organi pregona in med stopnjo čustvene podpore žrtvam, stopnjo institucionalne podpore ali čustvene odvisnosti žrtve od nasilneža, potrdile pa so veliko odvisnost žrtvine kooperativnosti z organi pregona od finančne pomoči države, ki žrtvi omogoči samostojno življenje brez

nasilneža (Goodman, 1999). Kazenskopravna intervencija, ki jo spremlja pomoč, usmerjena na reševanje ekonomskih težav žrtve, predstavlja učinkovitejši pristop; žrtve jo bodo tudi dojemale kot pristop, ki aktivno rešuje njihove težave (Coker, 2001: 841). Pomoč pri obravnavanju ekonomskih in čustvenih težav žrtev je tako nujna, če želimo tudi kazenskopravni sistem narediti učinkovitejši; v nasprotnem primeru lahko celo naredi več škode kot koristi.⁷ Ameriške in kanadske raziskave kažejo, da sodelovanje žrtev s socialnimi delavci za dvakrat zveča verjetnost, da bo žrtev aktivno sodelovala v kazenskem postopku proti nasilnežu (Gillis et al., 2006: 1154), zato ker socialnovarstvene institucije vzporedno s kazenskim postopkom rešujejo žrtvine eksistenčne težave, s katerimi se žrtev sooča, ko zapusti partnerja. Ko se žrtev odloči, da ne bo več prenašala partnerjevega nasilja, ima kaznovanje storilca tudi zanjo pomembno simbolno vlogo, vendar je za številne žrtve pomembneje, da se izvijejo iz nadzora nasilneža. Zgolj kaznovanje storilca pa ima pri tem zelo omejeno vlogo (glej na primer Fagan, 1996).

Povezan odziv represivnih in nerepresivnih institucij na nasilje v družini je prepoznan kot najustreznejši. Če s te perspektive ocenjujemo slovenski sistem, lahko zaključimo, da naša zakonodaja temelji na takšnem pristopu. Zakon o policiji (Uradni list RS, št. 66/09) nalaga policiji dolžnost takojšnje obvestitve CSD o izrečenem ukrepu prepovedi približevanja, v skladu s Pravilnikom o sodelovanju policije z drugimi organi in organizacijami pri odkrivanju in preprečevanju nasilja v družini (Uradni list RS, št. 25/10) pa mora policija obvestiti CSD tudi o vseh drugih primerih zaznanega nasilja v družini. Žal pa nimamo analize nadaljnjega sodelovanja žrtev s CSD in v kolikšni meri je to sodelovanje povezano z žrtvino aktivnostjo v kazenskem postopku.

Avtonomija žrtev ima še dodaten vidik, če so v družini tudi otroci. Ali lahko tudi v teh primerih trdimo, da mora imeti žrtev možnost odločanja, ali bo nasilje prijavila in s prijavo sprožila kazenski postopek zoper nasilneža? Jo lahko obsojamo, če tega ne stori v imenu svoje avtonomije? Je treba otroke zaščititi tudi pred njo, ker jih je z vztrajanjem v nasilnem odnosu ogrožala? Zapletena vprašanja. Feministična gibanja, ki se zavzemajo za večjo avtonomijo žensk žrtev nasilja v družini, se teh vprašanj še niso poglobljeno lotila. Poudarjajo pa, da je odgovore treba iskati ob poznavanju dinamike nasilja, v katero so ulete ženske. Nekaj odgovorov je že oblikovalo pravo v ZDA, žal prenašljivo. Prav je, da se iz njihovih izkušenj učimo in se tako izognemo pastem, ki jih ponujajo skrajne rešitve.

2.2.4 Omejevanje avtonomije žensk v interesu otrok

ZDA so država, ki je prva napovedala odločen boj proti nasilju v družini. V teh svojih prizadevanjih pa je iz zanikanja tega pojma zanihala v drugo skrajnost, v

⁷ Raziskava v ZDA je pokazala, da je za žrtve, ki zapustijo nasilnega partnerja, 50 odstotkov verjetneje, da bodo padle pod stopnjo revščine, kakor za tiste, ki partnerja ne zapustijo (Bailey, 2010: 1281).

imenu zaščite žensk in otrok je sprejela ukrepe, ki so poleg zanikanja avtonomije žensk prinesli še nekatere druge škodljive »stranske učinke«. Mednje sodi tudi »pandorina skrinjica državnih intervencij« v imenu zaščite otrok, ki so poleg mater neposredne žrtve nasilja ali odraščajo v družini, kjer je oče ali očim nasilen do njihove matere. V ZDA mora policija obvestiti službe za zaščito otrok o vsakem primeru, ko je bil otrok žrtev fizičnega nasilja, in tudi o primerih, ko je bil prisoten ob izvajanju nasilja enega od staršev nad drugim. V imenu njihove zaščite so otroci »priče nasilju« pogosto umaknjeni iz družine, vendar ne skupaj z materami žrtvami, ampak sami. Takšen ukrep pa je dvorezen meč. Po eni strani se z njim zagotovi otroku primernejše okolje za njegov razvoj, po drugi strani pa zvrča odgovornost za nasilje tudi na ženske (in jih kaznuje z ločitvijo od otrok). Socialni delavci in sodniki pogosto krivijo matere za izpostavljenost otrok nasilju, ker izhajajo iz stereotipnega prepričanja, da lahko ženske nadzorujejo izbruh partnerjevega nasilja in se mu tudi izognejo. In ker tega niso storile, so s svojo pasivnostjo ogrozile otroka. Pri tem spregledajo, da so nasilni dogodki praviloma nepredvidljivi in da se pogostost in intenzivnost dogodkov povečata ravno v času, ko ženske zapuščajo partnerja (če nimajo ustrezne podpore in pomoči državnih organov). Znani in ne osamljeni so primeri iz ameriške sodne prakse, ko je sodišče materi odvzelo roditeljsko pravico zato, ker otroku ni zagotovila varnega okolja brez nasilja (Coker, 2001: 835). Prav tako so v ZDA še vedno prisotni stereotipi, da imajo ženske določene duševne motnje, zaradi katerih si izbirajo nasilne partnerje. Tako je v literaturi opisanih več primerov, ko je bila materi odvzeta roditeljska pravica zaradi mnenja psihologa, da obstaja verjetnost, da bo ženska ponovno vstopila v nasilno razmerje (Mahoney, 1994 v Coker, 2001: 836).

V slovenski sodni praksi niso prepoznana tako skrajna stališča, vendar je ob tem treba povedati, da pri nas še ni bila opravljena analiza sodnih odločb, ki bi bila osredotočena na identifikacijo takšnih zadev. Opravljena pa je bila analiza stališč strokovnih delavcev CSD glede odgovornosti mater za nasilje njihovih partnerjev nad otroki in za ogroženost otroka, ki je priča očetovemu nasilju (Bezenšek Lalić, 2009). Pokazala je, da socialne delavke v velikem deležu pripisujejo odgovornost za ogroženost otroka tudi materi. Njihova stališča so se pokazala ob komentiranju dveh vinjet. Prva vinjeta⁸ je zajela fizično nasilje nad otrokom in mamó, druga

8 Prva vinjeta: »Center za socialno delo je dobil iz osnovne šole obvestilo, da so iz razgovora z njihovo učenko 2. razreda izvedeli, da se v njeni družini dogaja nasilje. Socialna delavka v šoli se je pogovorila z deklico, ker so pri njej opazili upad koncentracije med poukom in odsotnost. Med urami športne vzgoje se večkrat ni hotela preobleči v športno opremo. V razgovoru je deklica zaupala, da jo je sram, ker jo je oče pretepel. Doma se to pogosto dogaja, kadar je 'poredna'. Če jo mama brani, je tudi ona tepena. Deklica je pokazala vidne modrice.« (Bezenšek Lalić, 2009: 184.)

vinjeta⁹ pa otrokovo pričevanje očetovemu nasilju nad mamo. Socialne delavke so pri obeh vinjetah menile, da je odgovornost očeta za ogroženost otroka večja od materine, obenem pa so izrazile prepričanje, da je tudi mama odgovorna za ogroženost otroka.¹⁰ Odgovornost mame je bila ocenjena kot veliko večja v primeru, ko je oče izvajal fizično nasilje nad njo in nad otrokom (64,6 %), kot pa v primeru, ko je bila neposredna žrtev nasilja mati, otrok pa mu je bil »le« priča (57,7 %). (Bezenšek Lalić, 2009: 87) Anketiranci so imeli možnost tudi komentirati svoje odgovore, in odgovornost matere je bila v večini odgovorov utemeljena z razlago, da ni zaščitila otroka (Bezenšek Lalić, 2009: 85). Poleg tega je bila odgovornost mame komentirana z obtoževanjem zaradi vztrajanja v nasilnem odnosu oziroma zaradi njene pasivnosti. Takšni so bili na primer naslednji komentarji (Bezenšek Lalić, 2009: 88–89):

- »Mama je odgovorna za zaščito, ker je kot starš dolžna skrbeti za otroka in poiskati pomoč, če ni sposobna sama zaščititi otroka.«
- »Mama je delno odgovorna, ker ni uporabila ukrepov za preprečitev nasilja.«
- »Odgovornost ženske je v tem, da vztraja v takšnem odnosu.«
- »Mama je delno odgovorna, ker je, če sama ne more nič narediti, dolžna o nasilju obvestiti zdravnika, razrednika ali šolsko svetovalno službo.«

Avtorica raziskave takšne odgovore komentira na naslednji način: »Ocena ogroženosti otrok se v družinah, v katerih prihaja do nasilja, zelo pogosto prepušča njihovim ogroženim mamam, pri tem pa se pozablja, da od ogroženih mam ni mogoče pričakovati, da bodo pravočasno zaščitile svoje otroke ali da prav zaradi posledic večletnega nasilja sploh zmorejo izvajati svojo vlogo brez podpore strokovne službe.« (Bezenšek Lalić, 2009: 90.) Po njenem mnenju takšna stališča temeljijo na prepričanju o osebni odgovornosti odrasle osebe za svoje lastno življenje, zanemarjajo pa družbena dogajanja kot dejavnike nasilja in s tem onemogočajo socialno akcijo. Takšna razmišljanja so prepletena z različnimi miti in zmanjšujejo odgovornost moških za nasilje (Bezenšek Lalić, 2009: 91). Spregledajo tudi, da se veliko žensk boji, da se bo partner zaradi njihove prijave nasilja maščeval še z večjim nasiljem nad otroki, da jim bo onemogočil stike z

9 Druga vinjeta: »Center za socialno delo je dobil iz osnovne šole obvestilo, da so iz razgovora z njihovo učenko 2. razreda izvedeli, da se v njeni družini dogaja nasilje. Socialna delavka v šoli se je pogovorila z deklico, ker so pri njej opazili upad koncentracije med poukom in odsotnost. Deklica je povedala, da ponoči ne more zaspati, ker oče prihaja domov pijan in pretepa mamo. Oče pošlje otroke v drugo sobo in jim prepove izhod iz sobe. Zelo pogosto mora mama ponoči zbežati od doma in se skriti pri sosedih.« (Bezenšek Lalić, 2009: 186.)

10 Pod vsako vinjeto sta bili naslednji vprašanji:

V kolikšni meri je oče odgovoren za ogroženost otroka?

V kolikšni meri je mama odgovorna za ogroženost otroka?

Pri vsakem vprašanju je bilo navedeno navodilo, naj anketiranec obkroži odstotek, ki izraža njegovo mnenje o deležu odgovornosti očeta oziroma matere. Na razpolago so bile naslednje možnosti: 0 %, 10 %, 20 % ... 100 %.

njimi ali v postopku razveze zahteval skrbništvo nad njimi. Takšnih groženj so ženske pogosto deležne, njihov osnovni namen pa je, da nasilnež žensko odvrne od prijave nasilja (Epstein et al., 2003: 480).

Ob tem se zastavlja vprašanje, ali navedeno razmišljanje socialnih delavk vodi do odločitev za različne oblike obravnavanja nasilja v družini ali, povedano drugače, pojmovanje matere kot (so)odgovorne za ogroženost otroka vodi do razmišljanj, da bi bilo treba otroke izločiti iz takšne družine (jih »vzeti materam«, ker jih niso sposobne zaščititi) in jih namestiti v ustrezne ustanove, na primer krizne centre. V navedeni slovenski raziskavi so se socialne delavke opredelile v največji meri za pomoč ženski, obenem pa so predlagale tudi uvedbo upravnega postopka, ki bi zmanjšal ali omejil izvajanje roditeljske pravice matere in očeta (Bezenšek Lalić 2009: 110). Takšne opredelitve socialnih delavk kažejo na dvojno razmišljanje; v njih se odraža vpliv sodobnih teorij, da je zaščita otrok najučinkovitejša takrat, ko je povezana z zaščito matere pred nasiljem, obenem pa je v njih zaznati obstoj tradicionalnih prepričanj o materini odgovornosti za zaščito otrok ter dvomov, ali so tega sposobne, in jim mora zato država omejiti roditeljsko pravico (Bezenšek Lalić, 2009: 110).

Kaj je mogoče zaključiti iz navedene raziskave? V našem socialnem delu so še prisotni stereotipi o tem, da je mama (so)kriva za otrokovo ogroženost, ker ga ni zaščitila pred nasiljem (posrednim ali neposrednim) svojega partnerja, vendar pa ti stereotipi niso tako močni, da bi vplivali na ukrepanje, kot se je to pokazalo v ZDA. Pri tem pa je treba poudariti, da je bila raziskava opravljena še pred sprejetjem ZPND, ki je sprožil številne javne razprave o nasilju v družini, akcije ozaveščanja in obsežnejšega izobraževanja strokovnih delavcev o tem pojavu. Zanimivo bi bilo raziskavo ponoviti in preveriti, ali so se stališča socialnih delavk zato kaj spremenila, in če so se, seveda, v katero smer. Izkušnja iz ZDA namreč kaže, da je treba veliko pozornosti nameniti analizi dela tako CSD kot tudi sodišč in veliko energije vložiti v izobraževanje za razumevanje dinamike nasilja v družini, da se izognemo skrajnim načinom razmišljanja, kot jih poznamo iz ameriške sodne prakse. Prav tako pa je treba vprašanje odgovornosti mater za ogroženost otrok, ki odraščajo ob nasilnem očetu, vključiti v javne razprave in preverjati, kako trdni so v laični javnosti strahovi žensk, da bodo s prijavo nasilja prepoznane kot slabe matere, in zato ne prijavijo nasilja oziroma ne poiščejo pomoči pri državnih organih.

2.3 Pravni vidiki prijavitvene dolžnosti nasilja nad otrokom

Osredotočenost obravnavanja nasilja v družini le na delovanje ene institucije, pa naj bo to sodišče, socialnovarstvene ali katere druge institucije, je neučinkovito, zato so številne države razvile sistem sodelovanja med institucijami pri obravnavanju primerov nasilja v družini (Hagemann-White, 2006: 24). Izhodišče medinstitucionalnega sodelovanja je, da je vsaka institucija dolžna nuditi

pomoč žrtvi v okviru svojih pristojnosti, drugim institucijam pa posredovati potrebne informacije in svoje aktivnosti medsebojno usklajevati. Bistven vidik sodelovanja je pretok informacij, predvsem glede same zaznave nasilja. Tako pridemo do ključnega vprašanja: Kdaj mora VIZ informacijo o zaznavi suma nasilja posredovati CSD in policiji? To vprašanje ima pomemben vidik, ki se izrazi v vprašanju: Katero ravnanje je treba prijaviti oziroma kdaj je otrok žrtev nasilja? Ob tem pa se je treba zavedati, da se s prijavo nasilja nad otrokom pogosto razkrije tudi nasilje nad žensko, ki sama nasilja ni prijavila. In navezava na vse prej povedano je očitna.

2.3.1 Opredeleitev prijavitvene dolžnosti

Če je dolžnost posredovanja nekega podatka določena v zakonu, to pomeni, da se nosilci različnih poklicev ne morejo več sklicevati na dolžnost varovanja takšnega podatka kot poklicne skrivnosti. In pravnih predpisov, ki v primeru zaznave suma nasilja nad otrokom zaposlene v VIZ odvezujejo dolžnosti varovanja poklicne skrivnosti, je pri nas več in nekateri so bili oblikovani že pred nekaj desetletji. Te predpise je mogoče razdeliti v dve skupini glede na to, ali zavezujejo k prijavi organ (njegovo vodstvo) ali posameznike.

V prvo skupino sodita predpisa, ki k prijavljanju suma nasilja v družini zavezujeta organe, za opustitev prijave pa odgovarja predstojnik organa. Ta predpisa sta:

- Zakon o kazenskem postopku (ZKP, Uradni list RS, št. 63/94), ki nalaga dolžnost prijave kaznivih dejanj, ki se preganjajo po uradni dolžnosti, organom in organizacijam z javnimi pooblastili (145. člen ZKP). ZKP pa ne določa sankcije za opustitev naznanitve kaznivega dejanja. Glede tega napotuje na Kazenski zakonik;
- Zakon o socialnem varstvu (ZSV, Uradni list RS, št. 54/92), ki je že leta 1992 v 91. členu določil, da morajo organi, zavodi ter druge organizacije, ki pri svojem delu ugotovijo ogroženost otroka, mladoletnika ali osebe, ki ji je odvzeta poslovna sposobnost, o tem obvestiti CSD.

V drugi skupini pa sta predpisa, ki k prijavljanju nasilja v družini zavezujeta posameznike, zaposlene v organih, in ne organe, torej njihove predstojnike, zato za opustitev prijave odgovarja sam opustitelj.

- Kazenski zakonik (KZ-1) določa opustitev prijave že storjenega kaznivega dejanja kot samostojno kaznivo dejanje in za opustitelja prijave določa tudi sankcijo v 281. členu.¹¹ Vendar pa ni vsaka opustitev prijave kazniva,

¹¹ Opustitev ovadbe kaznivega dejanja in storilca – 281. člen KZ-1:

(1) Kdor ve za storilca kaznivega dejanja, za katero je z zakonom predpisana kazen tridesetih let zavora, ali kdor samo ve, da je bilo tako dejanje storjeno, pa tega ne naznani, čeprav je od take ovadbe odvisno, da se storilec ali dejanje pravočasno odkrijeta, se kaznuje z zaporom do treh let.

pomembno je, za opustitev prijave kako težkega kaznivega dejanja gre. Dolžnost prijave je močnejša, če gre za uradno osebo, saj ji grozi kazen za opustitev že lažjih kaznivih dejanj. Tako določena dolžnost prijavljanja posameznikov je v kazenski zakonodaji določena že nekaj desetletij.

- ZPND je leta 2008 v drugem odstavku 6. člena določil: »Vsakdo, zlasti pa strokovni delavci oziroma delavke v zdravstvu ter osebje vzgojno-varstvenih in vzgojno-izobraževalnih zavodov, mora ne glede na določbe o varovanju poklicne skrivnosti takoj obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo, kadar sumi, da je otrok žrtev nasilja.« Za opustitev te dolžnosti ZPND ne določa sankcije.

Navedeni predpisi navezujejo dolžnost prijavljanja na zaznana ravnanja oziroma stanja, ki jih različno poimenujejo: kaznivo dejanje (ZKP, KZ-1), ogrožen otrok (ZSV), žrtev nasilja (ZPND). Ali različni pojmi pomenijo tudi različna ravnanja zoper otroke, ki se razlikujejo v intenzivnosti in/ali pogostnosti ali pa gre le za sinonime? Pri nas širše strokovne razprave glede tega ni, zato se zaposleni v VIZ lahko znajdejo v situaciji, ko je od njihove osebne ocene odvisno, ali je neko neprimerno ravnanje staršev takšne oblike in intenzivnosti, da je treba otroka zaščititi pred starši, in zato njihovo ravnanje prijaviti CSD in/ali policiji. Starševstvo in vzgojne metode se v družinah razlikujejo. Mediji in številni priročniki so polni nasvetov priznanih in tudi samooklicanih strokovnjakov, kateri so dobri, zaželeni, idealni načini vzgoje otrok, čeprav so znana tudi razhajanja glede tega v pedagoški in psihološki stroki. Tako se zastavlja vprašanje, kdaj je neko ravnanje staršev sploh mogoče označiti za neprimerno in ali je vsako neprimerno ravnanje tudi škodljivo za otrokov razvoj oziroma ali pomeni nasilje nad otrokom.¹²

Tudi če nekatera ravnanja staršev ne sodijo v predstavo idealnega starševstva, bi bilo povsem napačno (in škodljivo za otrokov razvoj) trditi, da je vsak odmik od tega ideala že deviantno ravnanje, ki zahteva posredovanje institucij v družino.

(2) Uradna oseba, ki vedoma opusti ovadbo kaznivega dejanja, za katero izve pri opravljanju svoje službe, če je zanj z zakonom predpisana kazen hujša od treh let zapor, storilec pa se preganja po uradni dolžnosti, se kaznuje z zaporom do treh let.

(3) Tisti, ki opusti ovadbo, se ne kaznuje, če je storilec njegov zakonec, oseba, s katero živi v zunajzakonski skupnosti, krvni sorodnik v ravni vrsti, brat ali sestra, posvojitelj ali posvojenec ali če je on storilčev zagovornik, zdravnik ali spovednik. Če se katera od oseb, navedenih v tem odstavku, razen zagovornika, zdravnika ali spovednika, ne kaznuje za opustitev ovadbe iz prvega odstavka tega člena, se za opustitev ovadbe ne kaznuje niti njen zakonec niti oseba, s katero živi v zunajzakonski skupnosti.

- 12 Takšna vprašanja so na primer: Ali je neprimerno, da starši trmastega štiriletnika v trgovini, ki histerično zahteva nakup igrače, udarijo po zadnjici? Ali da sedmošolca zaradi slabih ocen ne pustijo na zaključni šolski izlet? In če srednješolčevo lagodnost in nezainteresiranost za učenje podpirajo tako, da mu podpisujejo številna izmišljena opravičila za izostanke od pouka? Kaj pa, če otroku z bistveno preveliko telesno težo vsako jutro dajo v šolo sladke prigrizke? In če desetletnik ob vsaki slabši oceni dobi udarce po zadnjici?

Država lahko posega v zasebnost posameznikov (in v njihove druge pravice) le, če je vnaprej v pravnih predpisih jasno opredeljeno, katera njihova ravnanja so protipravna. To zahtevata načelo zakonitosti kot temelj demokratične družbe in iz njega izpeljano načelo pravne varnosti. Ljudje moramo vedeti, kakšna so »pravila igre« in s kakšnimi ravnanji jih kršimo, in moramo zato prevzeti odgovornost zanje.

Poenostavljeno povedano, v večini primerov gre za vprašanje, ali je neko ravnanje kaznivo dejanje. Z vidika zaposlenih v VIZ je to vprašanje relevantno zato, ker bodo za opustitev prijave v takšnem primeru pravne posledice zanje najhujše, saj lahko za opustitev tudi kazensko odgovarjajo. V nadaljevanju zato na primeru fizičnega kaznovanja otrok pogledimo, kdaj so odstopi od idealnega starševstva tudi kaznivo dejanje.

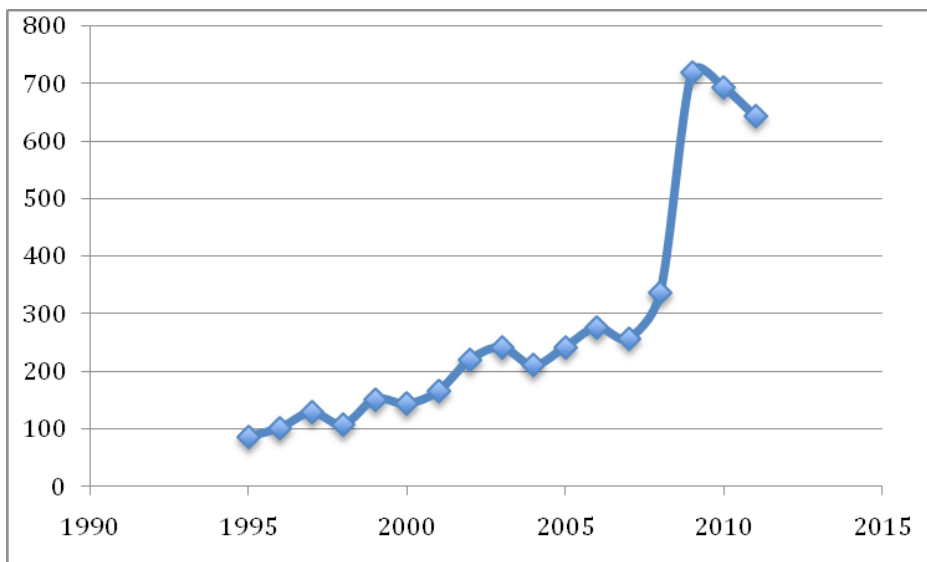
2.4 Fizično kaznovanje otrok kot kaznivo dejanje

Velik del staršev otroke v določenih situacijah fizično kaznuje, pri čemer gre za različne oblike fizičnega kaznovanja, fizična sila zajema različne intenzivnosti in je različno pogosto uporabljena. Ali je vsako fizično kaznovanje že tudi kaznivo dejanje? Slovenska kazenska zakonodaja ne pozna izraza »fizično kaznovanje«, ampak uporablja izraz »surovo ravnanje«, ko v 192. členu KZ-1 opisuje zakonske znake kaznivega dejanja zanemarjanje otroka in surovo ravnanje:

Starši, skrbnik, rejnik ali druga oseba, ki hudo krši svoje dolžnosti do otroka, se kaznuje z zaporom do treh let.

Starši, skrbnik, rejnik ali druga oseba, ki sili otroka k pretiranemu delu ali k delu, ki ni primerno njegovi starosti, ali ga iz koristoljubnosti navaja k beračenju ali drugim dejanjem, ki so škodljiva za njegov razvoj, ali z njim surovo ravna ali ga trpinči, se kaznuje z zaporom do petih let.

Graf 1: Število prijavljenih kaznivih dejanj zanemarjanje mladoletne osebe in surovo ravnanje po 192. členu Kazenskega zakonika (www.policija.si)



Ker kaznivo dejanje po sedanjem 192. členu KZ-1 po letu 1994 ni bilo spremenjeno, je zanimiv prikaz obsega prijavljenih primerov. Iz grafa 1 je predvsem očiten velik porast prijav po letu 2008. Razloga sta predvsem dva: sprejetje ZPND (in podzakonskih aktov), ki je poudaril dolžnost prijavljanja nasilja nad otroki, in spoznanje, da so otroci žrtve tudi, če so le opazovalci nasilja.

Kdaj je uporaba fizične sile (fizično kaznovanje) »surovo ravnanje« in zato kaznivo, kazenska zakonodaja ne opredeljuje. Zato je sodna praksa tista, ki je skozi desetletja oblikovala stališče, da mora uporaba fizične sile izpolniti določene pogoje, da jo lahko označimo za »surovo ravnanje« in zato za kaznivo dejanje. Deisinger (1985: 347) ob povzemanju stališč sodne prakse izrecno navaja: »Ne bo podano kaznivo dejanje, če osebe [...] uporabljajo strožje disciplinske ali vzgojne ukrepe.«¹³ Povedano drugače, t. i. razumna mera fizičnega kaznovanja otrok, tako kot v večini drugih državah,

¹³ Takšno stališče je značilno za vse komentatorje navedene določbe. Tahović na primer pravi: »Predpostavke, ki upravičujejo pravico za disciplinsko kaznovanje mladoletnika, ki torej izključujejo obstoj tega kaznivega dejanja, so naslednje: da je to disciplinsko kaznovanje razumno, obrazloženo, zaslužno, da je zmerno, neškodljivo in da ni prepovedano. Vsak postopek z mladoletnikom, ki ne pomeni tega, temveč pomeni grobo mučenje, ki ne vzgaja, temveč žali v mladoletniku njegovo človeško dostojanstvo, se lahko pojavi kot kaznivo dejanje zanemarjanja mladoletnika.« (Citirano po Deisinger, 1985: 350.)

v Sloveniji ni kaznivo dejanje.¹⁴ In takšno stališče se v sodni praksi ni spremenilo tudi po letu 1985, iz katerega je prejšnji opis dovoljene, razumne mere kaznovanja.

Za ponazoritev tega stališča pogledjmo nekaj ravnanj staršev, v katerih je Okrajno sodišče v Ljubljani ugotovilo, da gre za takšne oblike fizičnega kaznovanja otrok, ki zaradi svoje intenzivnosti in/ali trajanja predstavljajo kaznivo dejanje:

- fizično maltretiranje v grobi obliki naj bi predstavljalo večletno najmanj enkrat tedensko kaznovanje s kaznimi, ki so presežale meje običajnih vzgojnih ukrepov, saj je oče sina z roko večkrat udarjal in brcal po zadnjici, močno vlekel za lase in ušesa, tako da mu je natrgal resico ušesa, poleg tega je nanj vpil in mu grozil ter ga zmerjal z žaljivkami (K 505/2001);
- večletno pretepanje ob vsakem najmanjšem prestopku, pri čemer je oče uporabljal kuhalnico, tako da je sin utrpel modrice in podplutbe na obrazu in telesu, nočno zbujanje sina z udarci v glavo, stiskanjem za noge, povzročitev ran z vžigalnikom, pri tem pa tiščanje blazine čez njegov obraz, da bi preprečil otrokov jok (K 663/2002).

Poleg pogoja, da mora ravnanje dosegati določeno intenzivnost, pa mora iti tudi za ponavljanje teh dejanj. Takšno stališče je na primer sprejelo Višje sodišče v Ljubljani v zadevi I Kp 1026/99:

- »Ravnanje obdolženca v aprilu 1997, ko je svojega sina, potem ko je našel umazano perilo poleg čistega na stolu v njegovi sobi, udaril s pasom in kovinsko sponko po telesu, sicer očitno presega mejo običajnih vzgojnih ukrepov, vendar pa še ni tako izvršitveno dejanje, ki bi pomenilo izpolnitev vseh zakonskih znakov kaznivega dejanja zanemarjanja mladoletne osebe in surovega ravnanja. Surovo ravnanje se resda kaže v fizičnem ali celo psihičnem maltretiranju mladoletnika, v grobih postopkih nad njim in podobno. Vendar pa je to kaznivo dejanje podano takrat, ko je iz opisa dejanja razvidna neka dalj časa trajajoča dejavnost storilca, ne pa le posamičen grob postopek proti mladoletniku.«

Vendar pa se sodišče tudi v primerih, ko ne gre za kontinuirano nasilno ravnanje enega od staršev, ampak za enkratni dogodek, odloči za obsodilno sodbo, če fizično kaznovanje dosega večjo intenzivnost. Ne gre torej za en udarec, ampak za več udarcev ob istem dogodku. Podanost kaznivega dejanja je sodišče prepoznalo v naslednjih ravnanjih staršev:

- enkratno pretepanje hčerke z dlanjo in pestjo po obrazu, brcanje v nogo in trebuh, udarjanje z glavo v lesena vrata, zaradi česar je hči dobila močno oteklino rok in močno poškodovan uhelj (K 285/2000);

¹⁴ Nova Zelandija je edina država na svetu, ki je leta 2007 opredelila vse oblike uporabe fizične sile (tudi en udarec po zadnjici) kot kaznivo dejanje. Leta 2009 je bil izveden referendum o ustreznosti takšne zakonodaje, na katerem je velika večina glasovala proti njej. Ker pa je na Novi Zelandiji referendum lahko le posvetovalni, zakonodaja kljub takšnemu referendumskega izzidu ni bila spremenjena <http://www.bloomberg.com/apps/news?pid=newsarchive&sid=aye1goh7XrmI>.

- očetove grožnje, da bo sinu polomil hrbtenico, in pretepanje po glavi zaradi neuspešnosti na tekmovanju (K 201/2000);
- udarjanje sina s šibo, dolgo 50 cm in debelo 5 mm, po hrbtu in drugih delih telesa, zato je utrpel zmečkanine in odrgnine, po koži hrbta pa je bilo vidnih več kot dvajset sledov udarcev, trakastih poškodb kože (K 652/2000).

Sodišča torej v vsakem konkretnem primeru ocenjujejo, ali je določena oblika fizičnega kaznovanja preseгла določeno mero, ki jo sodišča poimenujejo kot »razumno«. Ravnanja, ki te meje ne dosežajo, niso kazniva dejanja. In po naši zakonodaji tudi ne protipravna. Kaj to pravzaprav pomeni?

2.5 Odnos družbe in prava do »razumnega« kaznovanja otrok v družini

Prijava policiji je potrebna, če neko ravnanje predstavlja kaznivo dejanje. Nesporno je, da je v takšnem primeru potrebna tudi sočasna prijava CSD, ki mora v okviru svojih pooblastil obravnavati družino in zaščititi otroka, saj je neko nasilno ravnanje z otrokom opredeljeno kot kaznivo dejanje ravno zato, ker otroka takšno ravnanje ogroža. Po naši zakonodaji pa organi niso dolžni CSD obveščati le, če gre za kaznivo dejanje, ampak v vseh primerih, ko je otrok ogrožen (91. člen ZSV). Za kakšno vrsto ogroženosti gre, zakon ne pove. Iz tega je mogoče zaključiti, da gre za vse vrste ogroženosti, tudi tisto, ki je ni mogoče opredeliti kot kaznivo dejanje. Tako gre lahko za materialno ogroženost ali ogroženost otrokovega razvoja in druge vrste ogroženosti, ki niso posledica kaznivih ravnanj. Če smo prej pojasnili, da lažje oblike fizičnega kaznovanja otrok naša sodna praksa ne označuje kot kaznivo dejanje, je zato smiselno vprašanje, ali takšne vzgojne metode ogrožajo otroka (njegov razvoj) in je zato potrebno posredovanje države z delovanjem CSD. Gre za vprašanje, na katero ni jasnega odgovora, čeprav se na prvi pogled zdi drugače. Za privržence vedno širšega gibanja, v angleščini poimenovanega »antspanking«, je odgovor le eden: vse oblike fizičnega kaznovanja so škodljive za otroka, ker ogrožajo njegov razvoj v zdravo in zrelo osebnost in predstavljajo kršitev temeljnih človekovih pravic. Poglejmo pobliže temeljne ideje tega gibanja, njegove razsežnosti, kritične odzive nanje in kakšen je odnos do idej tega gibanja v Sloveniji.

Prepoved vseh oblik fizičnega kaznovanja in tudi drugih oblik ponižujočega ravnanja z otroki v družini je prva zapisala v svojo zakonodajo Švedska leta 1979: *»Children are entitled to care, security and a good upbringing. Children are to be treated with respect for their person and individuality and may not be subjected to corporal punishment or any other humiliating treatment.«* (Parenthood and Guardianship Code 1983, chapter 6, section 1.) Po podatkih organizacije End All Corporal Punishment of Children (www.endcorporalpunishment.org) je bilo sredi leta 2012 takšnih držav 32 (23 evropskih in devet z drugih celin). Tudi mednarodni dokumenti in organizacije spodbujajo države, naj v svoji zakonodaji

prepovedo vse oblike fizičnega kaznovanja. Najvplivnejši med njimi so naštetih spodaj.

- Konvencija o otrokovih pravicah v 19. členu zavezuje države podpisnice, naj tudi z zakonodajo zavarujejo otroke »pred vsemi oblikami telesnega in duševnega nasilja« v družini. Odbor za otrokove pravice, najvišji organ za interpretacijo te konvencije, je že večkrat poudaril, da je zakonodajna in družbena sprejemljivost fizičnega kaznovanja, tako doma kot tudi v institucijah, nezdržljiva s konvencijo. Ob obravnavi poročila Slovenije leta 1996 (30. oktober 1996, CRC/C/15/Add.65, paras. 16 in 25) in leta 2004 (30. januar 2004, Unedited Version CRC/C/15/Add.230, paras. 40 in 41) o izvrševanju konvencije je odbor zapisal: »Odbor izraža zaskrbljenost zaradi odsotnosti izrecne zakonske prepovedi fizičnega kaznovanja v družini.«
- Evropska socialna listina, ki jo je sprejel Svet Evrope, v 17. členu zavezuje države, naj zaščitijo otroke pred nasiljem. Evropski odbor za socialne pravice ugotavlja, ali države spoštujejo obveznosti, ki jih določa listina. V zadnjem poročilu ob obravnavanju poročila Slovenije (januar 2012) odbor ugotavlja, da Slovenija ne izpolnjuje obveznosti iz 17. člena listine, ker fizično kaznovanje v družini ni prepovedano (Svet Evrope 2012).
- Evropsko sodišče za človekove pravice je v več sodbah ugotovilo, da fizično kaznovanje otrok v družini predstavlja kršitev Evropske konvencije o temeljnih človekovih pravicah in da takšna prepoved ne krši pravic staršev do zasebnosti in družinskega življenja in tudi ne pravice do veroizpovedi.
- Svet Evrope je leta 2004 sprejel posebno priporočilo št. 1666 (2004) z naslovom Vseevropska prepoved fizičnega kaznovanja otrok, s katerim poziva države, naj zakonsko prepovejo vse oblike fizičnega kaznovanja otrok v družini in takšno ravnanje z otroki vključijo v opredelitev nasilja v družini.

Mednarodna skupnost torej enotno zahteva zakonsko prepoved vseh oblik fizičnega kaznovanja, tudi najlažjih. Priporočilo 1666 (2004) izhaja iz ugotovitve: »Udariti človeka je v evropski družbi prepovedano in tudi otroci so ljudje.« Poleg tega argumenta pa se v kampanjah in strokovni literaturi pojavljajo še naslednji (Newell 1997; Newell, 1989: 67–97; Durrant, 1996:19–25):

- fizično kaznovanje predstavlja učenje agresivnosti;
- udarec po zadnjici ne deluje;
- nevarnost stopnjevanja fizičnega kaznovanja do meja trpinčenja;
- nevarnost naključnih poškodb.

Navedene argumente lahko razdelimo v dve skupini. Prvo skupino predstavlja trditev, da je treba prepovedati vse oblike fizičnega kaznovanja otrok, vendar ne zato, ker so škodljive, ampak zato, ker predstavljajo kršitev človekovih pravic. Med zagovorniki takšnih stališč je tudi Peter Newell, eden najbolj prizadevnih

borcev za odpravo vseh oblik fizičnega kaznovanja otrok, ki pravi (Newell 2007: 40):

»Nekateri še vedno kličejo po raziskavah, ki bi dokazale, da so telesno kaznovanje ali njegove blažje oblike dejansko škodljivi ali neučinkoviti. Da bi upravičili ukrepe za odpravo nasilja nad ženskami in starejšimi, se ne sklicujemo na raziskave. Pomislite, kako nespoštljivo bi bilo, če bi začeli raziskovati učinke klofutanja žensk. Odpravo nasilja nad ženskami preprosto štejejo kot temeljno obveznost v okviru človekovih pravic. Enako bi moralo veljati tudi za otroke.«

Ta argument izhaja iz neprepričljivega izhodišča: primernost oziroma ustreznost disciplinskih ukrepov primerja z dopustnostjo istih ravnanj proti odrasli osebi. Če bi bilo to merilo, bi kaj hitro ostali brez vseh disciplinskih ukrepov.¹⁵ V večini primerov disciplinskega kaznovanja bi namreč šlo za psihično nasilje ali v terminologiji naše kazenske zakonodaje celo za kaznivo dejanje grdo ravnanje. Osnovni razlog, zakaj je takšno merilo neustrezno, leži v neupoštevanju podobnosti in razlik med interakcijami staršev z otroki in med interakcijami staršev z odraslimi osebami. Vloga partnerja ni disciplinirati in osebno oblikovati svojega partnerja, kar je (družbena) vloga roditelja v odnosu do otroka. Zato je nesporno dejstvo, da za doseg tega cilja starši uporabijo vzgojne ukrepe, ki bi bili, če bi bili uporabljeni proti partnerju, protipravni. Če bi oseba svojemu partnerju prepovedala izhod iz hiše, bi šlo za kaznivo dejanje odvzem prostosti po 133. členu KZ-1; če bi partnerja oštela v javnosti, bi šlo lahko za kaznivo dejanje razžalitve po 158. členu KZ-1 in še bi lahko naštevali. »Nonspankerji« so torej ob poudarjanju otroka kot samostojne in zrele osebnosti, ki lahko vse pravice uresničuje v enaki meri kot odrasle osebe, spregledali bistvene razlike v odgovornosti staršev za razvoj in ravnanja otrok. Odgovornost roditelja za ravnanje otroka je tudi pravna, saj Obligacijski zakonik (Uradni list RS, št. 83/01) v 142. členu določa odgovornost roditelja za škodo, ki jo povzroči otrok:

- (1) Starši odgovarjajo za škodo, ki jo povzroči drugemu njihov otrok do dopolnjenega sedmega leta, ne glede na svojo krivdo.
- (4) Starši odgovarjajo za škodo, katero povzroči drugemu njihov mladoletni otrok, ki je dopolnil sedem let, razen če dokažejo, da je škoda nastala brez njihove krivde.

Argument, da ima otrok enake pravice kot odrasla oseba in da jih uresničuje na enak način, je torej neprepričljiv. Poleg tega je pri razpravi o varovanju otrokovih pravic treba upoštevati tudi, da »s pretiranim portretiranjem družine kot za otroka nevarnega prostora in portretiranjem države kot zaveznika otroka in varuha otrokovih pravic, država jemlje človekove pravice iz rok ljudi in jih začinja obračati proti njim samim« (Pavlovič, 2007: 149). Preusmerjanje pozornosti z obveznosti države do otrok k problematiki »kršenja otrokovih pravic

15 Vsa problematika izhaja iz osnovnega vprašanja: Kaj pomeni pravica do vzgoje otrok, kakšna je njena vsebina in kje so njene meje?

v družini« pomeni, da država vdira v zasebni prostor na pregrob način, družino ureja preveč podrobno, ji izraža splošno nezaupnico ter ji s tem spodnaša »*tisto sposobnost, samozavest in avtoriteto, ki jih potrebuje, da otroku zagotovi tisto, kar otrok najbolj potrebuje: skrb in varnost*« (Pavlovič, 2007: 149).

Druga skupina argumentov pa izhaja iz trditve, da so tudi najmilejše oblike fizičnega kaznovanja otrok škodljive za njegov razvoj in jih je zato treba prepovedati. Škodljivost takšnega ravnanja staršev skušajo dokazati številne raziskave. Po mnenju njihovih avtorjev je fizično kaznovanje povezano s takojšnjim prenehanjem neželenega vedenja otroka, obenem pa je prav tako povezano tudi s številnimi neželenimi (negativnimi) posledicami, kot so na primer agresija, nižja stopnja moralne internalizacije, negativen vpliv na duševno zdravje, poslabšanje odnosa starši-otrok, razvoj delinkventnega vedenja. Fizično kaznovanje naj bi torej ogrozilo otrokov razvoj. Vendar pa psihologi niso enotnega mnenja glede učinkov fizičnega kaznovanja, nekateri ga celo zagovarjajo (Thompson Gershoff, 2002; Fuller, 2009).

V tujini so bile objavljene številne študije, ki so empirično potrjevale negativne učinke fizičnega kaznovanja. Elisabeth Thompson Gershoff je opravila metaanalizo 88 empiričnih študij, ki so bile objavljene do sredine leta 2001 (Thompson Gershoff, 2002). Ugotavlja, da analizirane študije potrjujejo povezavo med fizičnim kaznovanjem in prej navedenimi negativnimi učinki takšnega kaznovanja, ob tem pa opozarja na njihove pomanjkljivosti:

- vse študije so korelacijske in ne ugotavljajo vzročne povezanosti med fizičnim kaznovanjem in njegovimi (domnevnimi) posledicami – edina izjema je takojšnje prenehanje z neželenim vedenjem. Vzročna zveza je lahko tudi obratna od pričakovane; agresiven otrok je pogosteje deležen fizičnega kaznovanja. Lahko pa obstaja tudi tretji dejavnik, ki vpliva tako na ravnanje staršev kot na vedenje otroka, kot na primer nedosledno discipliniranje (Thompson Gershoff, 2002: 550);
- fizično kaznovanje se lahko razlikuje v intenzivnosti in pogostnosti, v stopnji in vrsti čustvene vznemirjenosti staršev ob uporabi fizičnega nasilja, in vprašanje je, ali starši fizično kaznovanje kombinirajo z drugimi tehnikami discipliniranja – vse to pa vpliva na posledice fizičnega kaznovanja (Thompson Gershoff, 2002: 552);
- starši lahko uporabljajo fizično kaznovanje pogosto (nekajkrat na teden) ali redko (enkrat na leto). Za nekatere starše je fizično kaznovanje ena po zadnji plati, za druge pa le zaporedni udarci – posledice kaznovanja so odvisne od pogostnosti in intenzivnosti fizičnega kaznovanja. Le v 5 odstotkih raziskav so bili starši vprašani glede obeh značilnosti kaznovanja (Thompson Gershoff, 2002: 552);
- najpomembnejša pomanjkljivost raziskav pa je neupoštevanje dejstva, da se fizično kaznovanje le redko pojavlja izolirano, saj se tipično dopolnjuje s pojasnjevanjem, grožnjami, odvzemom privilegijev ali drugimi tehnikami.

Redko je predmet raziskav vprašanje, ali je takojšnje prenehanje neželenega vedenja posledica fizičnega kaznovanja *per se* ali v povezavi z drugimi tehnikami ali pa je kombinacija vseh. Pojasnjevanje otroku, zakaj je kaznovan, učinkovito preprečuje otrokovo neželjeno vedenje v prihodnje. Starši, ki pogosto uporabljajo fizično kaznovanje, so ob tem tudi pogosto verbalno agresivni (žalitve, grožnje), in kombinacija fizičnega kaznovanja in verbalne agresije lahko poveča povezavo med fizičnim kaznovanjem in otrokovo delinkventnostjo in osebnimi težavami (Thompson Gershoff, 2002: 553).

Tudi drugi avtorji so kritični do metodološke izvedbe večine študij, ki naj bi dokazovale negativne učinke fizičnega kaznovanja. Temeljni metodološki očitke je, da raziskave ne razlikujejo blažjih oblik kaznovanja od težjih, ki že predstavljajo zlorabo. Fuller tako navaja, da je bilo od pregledanih 166 raziskav le 35 metodološko ustrezno izvedenih, med njimi pa nobena ne podaja prepričljivega dokaza, da fizično kaznovanje škodi otrokom (Fuller, 2009: 281). Raziskave, ki so razlikovale učinke blažjih oblik kaznovanja od zlorab, ugotavljajo, da učinek »udarca po zadnjici« ni odvisen od samega fizičnega kaznovanja, ampak od drugih okoliščin, kot so starševski stil vzgoje, otrokova starost, kulturni pomen udarca in pogovor staršev s kaznovanim otrokom (Fuller, 2009: 282).

Glede na metodološke pomanjkljivosti izvedbe empiričnih raziskav torej ni mogoče poenostavljeno trditi, da udarec po zadnjici negativno vpliva na otrokov razvoj oziroma ga ogroža. Fuller svojo kritiko takšnih raziskav celo zaključi z naslednjo mislijo: »*V korist otroka je, da mu je dovoljeno učiti se iz metod discipliniranja, ki jih razume. V korist otroka je dovoliti staršem, da prevzamejo aktivno in ljubečo vlogo v njegovem dozorevanju, ne da bi imeli občutek nemoči pri kontroli njegovega vedenja. Tako je v korist otroka, družine in družbe, da je fizično kaznovanje dovoljeno.*« (Fuller, 2009: 317.)

2.6 Pravni vidiki prepovedi vseh oblik fizičnega kaznovanja otrok v družini

V Sloveniji noben zakon ne vsebuje pravne prepovedi vseh oblik fizičnega kaznovanja otrok v družini. Kot je bilo že pojasnjeno, predstavljajo hujše oblike fizičnega kaznovanja kaznivo dejanje. Res pa je, da najmilejše oblike, pogosto imenovane »udarec po zadnjici«, niso ne kaznivo dejanje niti niso zakonsko prepovedane. Prepoved tudi takšnih oblik kaznovanja je bila določena v 9. členu Družinskega zakonika z naslovom »načelo otrokove koristi«,¹⁶ ki pa zaradi referendumskega izida v začetku leta 2012 ni bil uveljavljen:

16 Navedena določba je oblikovana tako, da na prvi pogled zveni kot priporočilo staršem, najotrok telesno ne kaznujejo, in ne kot prepoved takšnega ravnanja. Vendar pa je priporočilo zapisano v zakonu, ki je obvezujoč pravni akt, kar pomeni, da ga morajo vsi naslovniki spoštovati in ne smejo ravnati v nasprotju z njim. Kdor zakona (torej tudi priporočila v njem) ne spoštuje, ravna protipravno.

Starši v vseh dejavnostih v zvezi z otrokom skrbijo za korist otroka. Otroke obravnavajo in vzgajajo s spoštovanjem do njihove osebe, individualnosti in dostojanstva. Otrok telesno ne kaznujejo in jih ne izpostavljajo drugim oblikam ponižujočega ravnanja.

Glede na pritiske mednarodnih organizacij je le še vprašanje časa, kdaj bo takšna določba sprejeta ali v novi Družinski zakonik ali v kateri drug zakon. Zato pogledjmo, kakšne pravne učinke bi takšna prepoved imela.

Čeprav je lahko temeljna ideja zakonske prepovedi spreminjati javno mnenje, spreminjati vzgojne metode in ne kaznovati starše, stvar ni tako preprosta. Četudi zakon ob prepovedi določenega ravnanja ne predpiše sankcije za kršitelje, to kljub temu pomeni, da je določeno ravnanje s tem postalo protipravno. V pravni državi ima in mora imeti to določene posledice. Socialne službe imajo dolžnost, da varujejo otroke pred protipravnimi ravnanji staršev, tudi če ne gre za kazniva dejanja. Varovalo pred preintenzivnimi posegi v družino je načelo sorazmernosti ukrepanja, ki pa ni v nobenem pravnem aktu konkretizirano in je tako odvisno od strokovne in tudi subjektivne ocene strokovnih delavcev. Kaj lahko se zgodi, da bi bili starši zaradi uporabe lažjih oblik fizičnega kaznovanja označeni za problematične starše, ki s svojim ravnanjem škodujejo otroku, zato je tega treba zaščititi pred njimi.

Protipravnost blažjih oblik kaznovanja ima lahko za posledico tudi spreminjanje ocene, kdaj je neko kaznovanje kaznivo dejanje; sodna praksa začne spreminjati opredelitev, kdaj neka vzgojna metoda postane »surovo ravnanje« in torej kaznivo dejanje, ki terja kaznovanje staršev.

Predvsem pa označitev nekega dejanja za protipravno pomeni, da država od staršev ne samo pričakuje, ampak zahteva, naj ne ravnajo protipravno. Temeljna dolžnost vsakega državljanja je, da se vzdrži protipravnih ravnanj. In če začnejo starši dosledno upoštevati takšno zapoved, če torej postanejo vzorni državljanji, ostane vprašanje, ali s tem »izgubijo« tudi druge vzgojne metode, ki predstavljajo kaznovanje otroka ob nespoštovanju pravil. Mednarodne organizacije namreč prepovedujejo »vse oblike ponižujočega ravnanja z otrokom«. Ob tem se zastavlja vprašanje, ali ni vsako kaznovanje vsaj do neke mere tudi ponižujoče ravnanje. Ali prisilno sedenje otroka na določenem mestu v času t. i. time-outa ni ponižujoče? Ali prepoved izhoda s prijatelji za najstnika ni ponižujoča? Ali vztrajanje, da se mora otrok opravičiti za svoje ravnanje, ni ponižujoče? Če država prepove tako širok spekter vzgojnih metod, mora staršem tudi jasno povedati, katere vzgojne metode so dopustne. Domneva, da imajo starši na voljo druge ustrezne metode, da je psihološka stroka enotna, da so te metode uspešne in dobre za otroka, je prenačljena.

Nekateri avtorji trdijo, da ima takšna prepoved dokazano negativne učinke, kar dokazujejo na primeru Švedske. Glede na to, da je Švedska uzakonila prepoved vseh oblik fizičnega kaznovanja in drugih oblik ponižujočega ravnanja z otroki že leta 1979, je že cela generacija zrasla v času te prepovedi. Iz statističnih podatkov

je mogoče do neke mere prepoznavati učinke takšne prepovedi, ti pa kažejo, da je v zadnjih tridesetih letih (torej po uvedbi prepovedi vseh oblik ponižujočega ravnanja z otroki) na Švedskem močno naraslo nasilje mladoletnikov, ki se kaže tako v izvrševanju nasilnih kaznivih dejanj kot tudi v vrstniškem nasilju (Fuller, 2009: 270–273). Naraslo je tudi število zlorab otrok, kar si nekateri raziskovalci razlagajo z dejstvom, da mnogi starši brez fizičnega kaznovanja niso zmogli preprečiti slabega vedenja svojih otrok, zato se je slabo vedenje otrok stopnjevalo do trenutka, ko je staršem »počil film« zaradi stopnjevanja občutka nemoči nadzorovati otrokovo vedenje, in so uporabili takšno nasilje, da lahko govorimo o zlorabi. Če bi z milejšim fizičnim kaznovanjem otrokovo neprimerno vedenje ustavili že prej, se to ne bi zgodilo (Fuller, 2009: 269).

Zaključki o vzročni zvezi med prepovedjo fizičnega kaznovanja in porastom nasilja otrok in nasilja nad otroki na Švedskem so lahko preuranjeni in neutemeljeni, saj ne upoštevajo drugih možnih dejavnikov. Toda Fuller na te očitke odgovarja z zagotovitvijo, da se v zadnjih tridesetih letih na Švedskem ni spremenila opredelitev zlorab, sistem prijavljanja nasilnih dejanj ali odnos javnosti do zavržnosti teh dejanj (Fuller, 2009: 274). To naj bi potrjevalo tudi porast števila otrok, ki zaradi nasilja potrebujejo zdravniško pomoč (Fuller, 2009: 274).

Avtorji, ki so kritični do splošne prepovedi vseh oblik fizičnega kaznovanja otrok in vseh drugih oblik ponižujočega ravnanja z njimi, prihajajo iz psihološke, antropološke in pravne stroke. Vedno več jih je in njihovi pomisleki so prepričljivi v tolikšni meri, da bi terjali ponoven razmislek o primernosti opredeljevanja takšnih ravnanj staršev kot protipravnih.

2.7 Otrok kot nevidna žrtev

Drugi vidik, ki se veže na opredelitev nekega ravnanja kot nasilje nad otrokom, pa je ogroženost otroka, ki ni neposredna žrtev nasilja, ampak živi v družini, kjer se takšno nasilje dogaja. Raziskovalci so že v začetku devetdesetih let na podlagi empiričnih študij zaključevali, da je biti priča nasilju v družini oblika psihičnega nasilja nad otrokom (Kitzmann et al., 2003: 339) in da je izkušnja pričevanja nasilja v otroštvu povezana s široko paleto psiholoških, vedenjskih, čustvenih, socialnih in akademskih težav. Biti priča nasilju nad družinskim članom ne pomeni zgolj situacije, ko otrok vidi ali sliši nasilni dogodek, ampak tudi, ko iz posledic na družinskem članu prepozna obstoj nasilja (otrok na primer opazi materine modrice) (Hagemann White, 2006: 18).

Kanadska študija iz leta 1999 je pokazala, da so v 37 odstotkih družin, v katerih se dogaja nasilje med partnerjema, nasilje slišali ali videli tudi otroci (Dauvergne in Johnson, 2001: 1–6), ameriška pa, da so v 50 odstotkih nasilnih dogodkov prisotni tudi otroci (Ferguson, 2009: 2). Zanimiva je tudi ugotovitev,

da odrasle žrtve pogosteje poiščejo pomoč pri socialnih službah ali policiji, če so bili priče nasilju tudi otroci (Dauvergne in Johnson, 2001: 1–6).

Odraščanje ob nasilju v družini ima številne negativne učinke na otroke. Že pri majhnih otrocih, v predšolski dobi, so opazni čustvene težave, nezrelo vedenje, somatske motnje in nazadovanje v navajanju na stranišče in razvoju govora. Šoloobvezni otroci so pogosteje agresivni, socialne kompetence in šolski uspeh so slabši. Adolescenti, še posebej, če so priče nasilju že dlje časa, so agresivnejši, bolj anksiozni, imajo več težav z vedenjem in uspehom v šoli (Osofsky, 1995: 3–4).

Starši, ki so žrtve nasilja, živijo v stalnem strahu in zato ne morejo skrbeti za otrokove čustvene potrebe. Nekatere matere, ki so bile žrtve nasilja, postanejo preveč zaščitniške do otrok. Če so skrajno travmatizirane, pa celo pričakujejo, da jih bodo otroci branili pred nasilnim partnerjem. Otroci ob takšnem roditelju ne morejo razviti temeljnega zaupanja in občutka varnosti, kar je osnova za zdrav čustven razvoj otroka. Ker so žrtve nasilja najpogosteje matere, ima zato boj zoper nasilje nad ženskami tudi pomembne učinke za zaščito otrok (Osofsky, 1995: 5).

Opazovanje nasilja poveča agresivnost takšnih otrok tudi v njihovi odrasli dobi. Za moške, ki so bili v otroštvu priče nasilju očeta nad materjo, je trikrat večja verjetnost, da bodo tudi sami nasilni do svojih partneric (Hagemann White, 2006: 18; Dauvergne in Johnson, 2001: 7). Druge raziskave kažejo celo večjo korelacijo; za sinove, ki so priče nasilju nad materjo, je desetkrat večja verjetnost, da bodo tudi sami nasilni do svojih partneric (Ko, 2002: 362). Ženske, ki so bile priče nasilju nad svojimi materami, pogosteje postanejo žrtve svojih partnerjev (Hagemann White, 2006: 18; Dauvergne in Johnson, 2001: 7). Čeprav je verjetneje, da bo moški, ki je bil priča nasilju v družini, tudi sam postal nasilen, pa je treba poudariti, da večina nasilnih moških ne izhaja iz nasilnih družin. In več kot polovica moških, ki so bili priče nasilju, ne postane nasilnih do svojih partneric. To pomeni, da različni dejavniki, in ne zgolj doživljanje nasilja v otroštvu, okrepijo ali zmanjšajo nasilje v odrasli dobi (Dauvergne in Johnson, 2001: 7).

Države so pri prepoznavanju škodljivih učinkov nasilja v družini na otroke, ki sami niso bili neposredno deležni nasilja, sprejele različne pravne pristope glede upoštevanja tega dejstva. V nekaterih ameriških zveznih državah je najvišja kazen za nasilje v družini nad odraslo osebo podvojena, če je bilo nasilje izvršeno v prisotnosti otroka, v nekaterih ameriških državah je oblikovano posebno kaznivo dejanje, če je nasilje v družini izvršeno pred otrokom, v nekaterih pa to dejstvo predstavlja obteževalno okoliščino (National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, 2002: 2).

Drug možen pristop pa je opredelitev izvajanja nasilja vpricho otroka kot psihično nasilje nad otrokom in ne kot hujša oblika nasilja nad žensko. Po tej poti

je šla tudi Slovenija in pri tem je pomembna določba drugega odstavka 7. člena ZPND, ki določa:

Otrok je žrtev nasilja tudi, če je prisoten pri izvajanju nasilja nad drugim družinskim članom ali živi v okolju, kjer se nasilje izvaja.

Da je izvajanje nasilja vpričo otroka ravnanje, ki tako škodljivo vpliva na otrokov razvoj, da predstavlja zato samostojno kaznivo dejanje, pa v slovenskem kazenskem pravu ni nastopilo šele leta 2008 s sprejetjem ZPND. Sodna praksa je takšno stališče zavzela že bistveno prej in izvajanje nasilja vpričo otroka opredeljevala kot kaznivo dejanje zanemarjanje otroka in surovo ravnanje po 191. členu KZ-1. Iz obrazložitvev sodb sicer izhaja, da je takšno ravnanje opredeljevala kot »hujšo kršitev dolžnosti do otroka« in ne kot »trpinčenje« (psihično nasilje), ki predstavlja kvalificirano obliko tega kaznivega dejanja. To izhaja iz naslednjih primerov, ki jih je obravnavalo Okrajno sodišče v Ljubljani in izreklo obsodilno sodbo za naslednja ravnanja:

- često prepiranje in pretepanje staršev med seboj v prisotnosti obeh hčerk, kar prav zagotovo ni pozitivno vplivalo na njun razvoj (K 145/85);
- razgrajanje storilca v vinjenem stanju po stanovanju vpričo otrok, tako da so morali intervenirati policisti, in vpričo otrok pretepanje njune matere ter tako kršenje svoje dolžnosti skrbi in vzgoje, saj takšno ravnanje na otroka nikakor ni moglo vzgojno vplivati (K 254/82);
- očetova agresivnost nad ženo je pri hčerki povzročilo učne, čustvene, vzgojne in socializacijske težave in ogroženost (K 365/2001).

In še povsem jasno stališče Višjega sodišča v Ljubljani iz leta 2010 (II Kp 973/2009):

»Ko obtoženi z različnimi izvršitvenimi oblikami iz 1. odst. 191. člena KZ-1 izvaja nasilje v družinskem krogu do svoje žene v pričo njenih otrok in da je to takšno, ki prehaja v stanju, s tem stori ne samo kaznivo dejanje nasilja v družini po 1. odst. 191. KZ-1, ampak tudi kaznivo dejanje zanemarjanja otroka po 1. odst. 192. člena KZ-1, v kolikor se ugotovi, da takšen vedenjski vzorec obtoženca vpliva na nadaljnji psihofizični razvoj njegovih otrok.«

Navedeno stališče je sodišče sprejelo ob obravnavi zadeve, ko je storilec zmerjal partnerko in uporabljal grde besede vpričo otrok, izvajal nasilje nad njo in jo žalil ter ji ob enem od takšnih dogodkov na glavo z roko stisnil pašteto, jo pomazal po laseh in jo še zlasal, ji grozil z vročim likalnikom, tako da je morala poklicati na pomoč. Sodišče je v sodbi še zapisalo: *»Povsem irelevantno je, ali je bilo ravnanje obtoženca (grdo ravnanje, žalitve, pretepanje) usmerjeno proti partnerki. Odločilno je, da sta to zaznala 13-letna hči in 5-letni sin, ki pričakujeta, in to upravičeno, tako kot vsi ostali otroci, takšen vedenjski vzorec svojih staršev, ki ju primerno osebno oblikuje v njunem razvoju. Skratka, v kolikor neko ravnanje ni neposredno usmerjeno v otroka, kot kazenskopravno varovane osebe iz 1. odst. 192. člena KZ-1, to še ne pomeni, da v opisanem primeru, kot je v*

obravnnavani zadevi, obtoženi ne more odgovarjati za navedeno kaznivo dejanje.»
(II Kp 973/2009.)

V navedeni odločbi je sodišče za obstoj kaznivega dejanja po 192. členu KZ-1 postavilo naslednja pogoja:

1. nasilje nad materjo mora vplivati na razvoj otrok in
2. otrok je kot »posredna« žrtev nasilja oškodovanec po 192. členu KZ-1 le, če je bilo nasilnih dogodkov več.

Kaj je mogoče zaključiti iz vsega povedanega? Zaposleni v VIZ se morajo zavedati, da je pomoči potreben tudi otrok, ki sam ni neposredna žrtev nasilja, ampak živi v družini, kjer se takšno nasilje dogaja nad drugim družinskim članom. Če opazijo, da takšno okolje negativno vpliva na otroka, da se mu je na primer poslabšal učni uspeh, da je spremenil svoje vedenje, so dolžni ravnati po Pravilniku o obravnavi nasilja v družini za VIZ (Uradni list RS, št. 104/09), otroku pomagati sami in podati prijavo na CSD in policijo. Kot izhaja iz naše kazenske zakonodaje in sodne prakse, je tudi v takšnem primeru podano kaznivo dejanje in nastopi prijavitvena dolžnost zaposlenih v VIZ. Prijava bo tudi omogočila obravnavo roditelja, ki je neposredna žrtev in je tako prispeval k izboljšanju razmer v družini in k ustvarjanju okolja, v katerem se bo otrok lahko ustrezneje razvijal.

2.8 Sklepno

Delo strokovnih delavcev v VIZ je zahtevno in naporno. Obravnavanje otroka, ki je žrtev nasilja, pa terja od njih nove napore, jih postavlja pred nove izzive in jim nemalokrat povzroča tudi osebne stiske. V prispevku so prikazani nekateri pravni vidiki nasilja v družini, ki se jih pri tej svoji nalogi morajo zavedati. Poudarjena so nekatera pravna vprašanja, ki so deležna polemik v pravni stroki ali pa so neupravičeno zapostavljena. Nekaj pa je nesporno: otrok, ki je žrtev nasilja v družini, potrebuje v VIZ strokovno pomoč, šola naj zanj postane varen prostor, učitelj pa oseba, ki ji zaupa, ne glede na množstvo (nedorečenih in spornih) pravnih vidikov.

Literatura

1. Bailey, K. D. (2010). Lost in translation: domestic violence, »the personal is political«, and the criminal justice system. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, letn. 100, št. 4, str. 1255–1300.
2. Bavcon, L., in Šelih, A. (2009). *Kazensko pravo Splošni del*. Ljubljana: Uradni list RS.
3. Bezenšek Lalić, O. (2009). *Odzivanje socialnih delavk in delavcev na nasilje v družini*. Ljubljana: Društvo SS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.
4. Chiu, E. (2001). Confronting the Agency in Battered Mothers. *Southern California Law Review*, letn. 74, št. 4, str. 1223–1273.
5. Coker, D. (2001). Crime control and feminist law reform in domestic violence law: a critical Review. *Buffalo Criminal Law Review*, letn. 4, št. 2, str. 801–860.
6. Council of Europe (2012). *European Social Charter (revised), European Committee of Social Rights, Conclusions 2011 (Slovenia)*, (http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Conclusions/ConclusionsIndex_en.asp).
7. Dauvergne, M., Johnson, H. (2001). Children witnessing family violence. *Juristat, Canadian Centre for Justice Statistics*, Catalogue št. 85-002-XIE, letn. 21, št. 6.
8. Deisinger, M. (1985). *Kazenski zakonik SR Slovenije s komentarjem in sodno prakso*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
9. Durrant, J. E., (1996). The Swedish ban on corporal punishment: Its history and effects, v: Family violence against children: *A challenge for society*. Berlin, New York, str. 19–25.
10. Epstein, D., Bell, M. E., Goodman, L. A. (2003). Transforming Aggressive Prosecution Policies: Prioritizing Victims' Long-Term Safety in the Prosecution of Domestic Violence Cases. *Journal of Gender, Social Policy & the Law*, letn. 11, št. 2, str. 465–498.
11. Fagan, J. (1996). *The Criminalization of Domestic Violence: Promises and Limits*. U.S. Department of Justice, National Institute of Justice, Research Report.
12. Ferguson, J. (2009). Professional discretion and the use of restorative justice programs in appropriate domestic violence cases: an effective innovation, *Criminal Law Brief* 3.
13. Filipičič, K. (2010). Avtonomija žrtev nasilja v družini vs. prijavitvena dolžnost. V: Dvoršek, A. (ur.), Selinšek, L. (ur.), *Nasilje v družini: kazensko pravni, kriminalistični in kriminološki problemi*. Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede, Pravna fakulteta, str. 19–29.
14. Filipičič, K. (2008). *Zakon o preprečevanju nasilja v družini Uvodna pojasnila*. Ljubljana: GV založba.

15. Fuller, J. M. (2009). The science and the statistics behind spanking suggest that laws allowing corporal punishment are in the best interest of the child. *Akron law review*, letn. 42, št. 243, str. 243–317.
16. Gillis, J. R., Diamond, S. L., Jebely, P., Orekhovsky, V., Ostovich, E. M., MacIsaac, K., Sagrati, S., Mandell, D. (2006). Systemic Obstacles to Battered Women's Participation in the Judicial System, When Will the Status Quo Change?. *Violence Against Women*, letn. 12, št. 12, str. 1150–1168.
17. Goodman, L., Bennett, L., in Dutton, M. A. (1999). Obstacles to victims' cooperation with the criminal prosecution of their abusers: The role of social support. *Violence and Victims*, letn. 14, št. 4, str. 427–444.
18. Hagemann White, C. (2006). *Combating violence against women, Stocktaking study on the measures and actions taken in Council of Europe member states*. Strasbourg: Directorat General of Human Rights.
19. Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R., Kenny, E. D. (2003). Child Witnesses to Domestic Violence: A Meta-Analytic Review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, letn. 71, št. 2, str. 339–352.
20. Ko, C. N. (2002). Civil restraining orders for domestic violence: the unresolved question of »efficacy«. *Southern California Interdisciplinary Law Journal*, letn. 11, str. 361–390.
21. National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information (2002). *Child Abuse and Neglect, State Statutes Series, Compendium of Law, Child Witness to Domestic Violence*.
22. Newell, P. (1989). *Children Are People Too, The Case Against Physical Punishment*. Bedford Square Press.
23. Newell, P. (1997). Ending Physical Punishment of Children. *The International Journal of Children's Rights*, str. 129–134.
24. Newell, P. (2007). Ljudi se ne sme pretepati ... in tudi otroci so ljudje! V: Kornhauser, P., in sodelavci, *Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 34–53.
25. Osofsky, J. D. (1995). Children who witness domestic violence: the invisible victims, Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*, letn. IX, št. 3.
26. Pavlović, Z. (2007). Državna prepoved klofute? Ne, hvala! Ali pač? V: Kornhauser, P., in sodelavci, *Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 135–151.
27. Rihtaršič, M. (2011). *Vloga žrtve pri kazenskoprnem obravnavanju nasilja v družini* (magistrska naloga). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pravna fakulteta.

28. Shrottle, M. (2006): *Comparative reanalysis of prevalence of violence against women and health impact data in Europe – obstacles and possible solutions, Testing a comparative approach on selected studies*. CAHRV (<http://www.cahrv.uni-osnabrueck.de/reddot/190.htm>),
29. Stefanoski, P. (2007). Dinamično prepletanje izvajanja socialnovarstvenih storitev in javnih pooblastil, vodenih z upravnim postopkom – je nemogoče mogoče!? *Kaljenje Bilten Skupnosti CSD*. Letn. 2, str. 6–18.
30. Thompson Gershoff E. (2002). Corporal Punishment By Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*, letn. 128, št. 4, str. 539-579.
31. Tuerkheimer, D. (2004). Recognizing and Remediating the Harm of Battering: A Call to Criminalize Domestic Violence. *The Journal of Criminal law and Criminology*, letn. 94, št. 4, str. 959–1036.
32. Walker, E. L. (1979). *The Battered Women*. New York: Harper and Row Publishers.

DRUŽBENE SPREMEMBE IN UČNI (NE)USPEH V KONTEKSTU PREPREČEVANJA NASILJA V DRUŽINI

Ingrid Klemenčič¹

Povzetek

V prispevku se posvečamo šoli in družini, dvema ideološkima aparatoma države, ki posameznika vsestransko »obdelata« in osebno oblikujeta. Razmišljamo o pojmu strukturnega nasilja, njegovem vplivu na omenjeni entiteti in ugotavljamo, da strukturno in institucionalno nasilje prispeva k nasilju v družinskem okolju. Zanima nas tudi specifično nasilje v družini, ki je odziv staršev na šolski neuspeh otroka. Sodobna tekmovalna družba ustvarja velika pričakovanja v zvezi s šolskim uspehom, zato se šolski neuspeh pogosto doživi kot osebna ali družinska tragedija. Učenci od šole pričakujejo, da jim bo zagotovila uspeh, ki jim bo omogočil čim boljše mesto v družbi. Starši pa iščejo šole, ki imajo najboljše programe, najboljši kader, ki so perspektivne. In ko/če doživijo neskladje med željami, pričakovanji in nastalo situacijo, nekateri izberejo neustrezno, celo nasilno vzgojno ravnanje. Skupni cilj šole in družine naj bi bil izobraziti posameznika in ga pripraviti na samostojno življenje in delo v družbi odraslih. V prispevku razmišljamo predvsem o tem, kaj lahko šola naredi v korist učenca/učenke, zlasti v smislu preprečevanja nasilja v družinskem okolju.

3.1 Uvod

Spremenjene značilnosti sodobne družbe šolo in družine silijo v prilagajanje na vseh ravneh, kar pogosto pomeni zmanjšano stopnjo zadovoljitve človekovih potreb ter kvalitete življenja šole in družine. Te spremembe še toliko močneje vplivajo na družine, ki imajo nižji ekonomski in socialni status.

Cilj družbe so izobraženi posamezniki. Z vidika družbenega statusa je stopnja izobrazbe, ki jo doseže posameznik, statusni simbol. Zainteresiranost za izobraževanje in dostopnost izobraževanja (zlasti izobraževanja zunaj šolskega prostora) sta v veliki meri odvisni od družinskega okolja, v katero je posameznik umeščen. V najširšem pomenu je izobraževanje eden od (ključnih) vidikov socializacije, saj vključuje pridobivanje znanja in učenje veščin. Znanje

¹ Ingrid Klemenčič, univ. dipl. socialna pedagoginja, specialna pedagoginja, zaposlena na Osnovni šoli Simona Jenka Kranj.

in vedenjski vzorci posameznika so navadno tesno povezani prav z lastnostmi družine, v kateri posameznik živi. Rezultati izobraževanja v instituciji so odvisni tudi od načina družinskega življenja, življenjskega standarda in kraja prebivanja posameznikove družine, na kar je opozoril že Fletcher (Medveš, 1991), češ da je odgovornost družine za uspešno socializacijo (in izobraževanje) prav tako pomembna kot kadar koli prej.

V postmoderni družbi se je – kot posledica kritičnega odnosa do sprememb na vseh ravneh (ekonomski, politični, kulturni, institucionalni) – razvil pojem strukturno nasilje, ki ga lahko opredelimo kot nasilje družbene in ekonomske nepravčnosti. Gre za nasilje, ki poteka nevidno, tiho, samoumevno in zagotavlja reprodukcijo družbenega sistema, njegove ideologije in temeljnih družbenoekonomskih odnosov. V tekstu bomo – med drugim – razmišljali o njegovem vplivu na življenje šole in družine.

3.2 Teoretični del

3.2.1 Strukturno nasilje kot fenomen

Pojmovne opredelitve določenih strukturnih razmerij in rab moči kot strukturnega nasilja predpostavljajo njihovo vsestransko škodljivost. Zato si kaže prizadevati za boljšo raziskanost dejavnikov, pojavnih oblik in posledic tovrstnega nasilja. Pri strukturnem nasilju gre za sistemsko kompleksnost, kjer so razmerja in zlorabe moči manj očitni kot pri drugih vrstah (zlasti medosebnega) nasilja. Strukturno nasilje obstaja v različnih oblikah, ki se od drugih vrst nasilja razlikujejo po tem, da so razmerja med nosilci moči precej manj vidna. Obstaja v različnih oblikah, ki so vtakane v obstoječe družbene strukture. Pri strukturnem nasilju ne moremo natančno določiti akterja, povzročitelja nasilja, saj je nasilje vgrajeno v strukturo samo. Mehanizme, s katerimi operira strukturno nasilje, najdemo v oblastnih in drugih družbenih institucijah. Koncept je dobil ime in veljavo po letu 1969, ko ga je v članku *Violence, peace and peace research* oblikoval norveški znanstvenik John Galtung (po Kohek, 2003). Nasilje, kjer obstaja povzročitelj nasilja, opredeli kot osebno ali direktno nasilje. Kjer pa tega povzročitelja ni, gre za strukturno ali indirektno nasilje. V obeh primerih so lahko posamezniki prizadeti, oškodovani in poškodovani. Škoda je lahko tudi bolj posredna posledica sistemskih strategij »korenčka in palice«. Ni nujno, da v strukturi/sistemu/instituciji obstaja določena oseba, ki posamezniku neposredno škodi. Nasilje je vtakano v samo strukturo in se kaže kot neenakost moči ter posledično kot neenake življenjske možnosti. Je statično, tiho, nevidno. In da bi funkcioniralo, praviloma ne potrebuje direktne oblike, temveč nevidne mehanizme prisiljevanja, discipliniranja, manipuliranja in reprodukcije družbenih odnosov (Galtung, 1975: 110). Kadar ti niso uspešni, sistem še vedno lahko uporabi tudi bolj nasilne oblike discipliniranja (policijsko nasilje nad subkulturnimi skupinami, diskriminacija imigrantov ...). Strukturno

nasilje utelešajo družbene in ekonomske nepravilnosti, ki ovirajo zadovoljevanje upravičenih človekovih potreb in slabšajo kakovost življenja strukturno prikrajšanih.

Teorije, ki so se nasilja lotile družbenokritično, so praviloma odpirale nove, drugačne poglede nanj (Zaviršek, 2004). Usmerjale so se v preučevanje sistema, njegovih vidnih in nevidnih struktur reprodukcije ter delovanja institucij. Predvsem temeljnih, kot so država, družina in šola.

Z besedo strukturno torej umestimo nasilje v določeno strukturo. Struktura pomeni način, kako je celota sestavljena, zgrajena iz elementov. V najširšem pomenu gre tako za sistem povezanosti in odnosov med temeljnimi elementi družbe, še zlasti med posamezniki, skupinami in institucijami, ki imajo različne družbene položaje in vloge. Družbene strukture omogočajo posamezniku, da doseže cilje, ki jih sam ne bi mogel. Obenem pa posameznika omejujejo. So proizvod človeka, vendarle pa delujejo neodvisno od njega. Strukturnemu nasilju se posameznik lahko individualno v celoti upre le tako, da se izključi iz družbe ali se umakne na njene robove. Tu lahko morda lažje ustvarja drugačne pogoje življenjskega okolja.

3.2.2 Vpliv strukturnega nasilja na družinski in šolski prostor

Družina

Primarna naloga družine je socializacija otroka/mladostnika v najširšem pomenu. Bergantova (1973) je socializacijo definirala kot proces, ko mlado bitje od prvih dni življenja včlanimo v neko družbeno skupino, v kateri usvoji tisto kulturo (govor, mišljenje, obliko medsebojnih odnosov in komunikacij, socialnih tehnik, znanje, prepričanja in čustvovanja, vrednotenja, delovne navade, tehnike...), ki jo ta skupina ima in je po navadi del večjega kulturnega prostora. Po bolj ali manj uspešnem primarnem vraščanju v družbo, ki ga opravi družina, mora otrok v naši kulturi vstopiti v proces *sekundarne socializacije*, ki se izvaja v šolah, v organiziranih formalnih in tudi neformalnih sekundarnih skupinah. V okviru *terciarne socializacije* pa naj bi se mladostnik osamosvajal, osvobajal pokroviteljskega nadzora, telesno in psihosocialno dozoreval, iskal interesno/poklicno področje, razvijal kritičnost do okolja in si – po izbiri – morda ustvarjal partnerska oziroma družinska razmerja.

Kot smo že zapisali, živimo v času sprememb. Tudi družina ni ostala nedotaknjena. »Osrednji kulturni model družinskega življenja je v krizi, « je že pred časom ugotavljal Kanduč (Kanduč, 2003: 117). Družinska skupnost naj bi temeljila na medsebojni opori članov družine, doživljanju varnosti, zmožnosti zadovoljevanja materialnih in psihosocialnih potreb. Ob krizi družine kot družbene institucije se majoje prav ti temelji, ki so pomembni že za osnovno, to je primarno

socializacijo posameznika. Spreminja se tradicionalna družinska struktura, ki jo je obeleževala enačba: moški, ženska, otrok, hiša = družina. Spreminjajo se tudi normativna pričakovanja in vloge. Danes se od ženske pričakuje, da bo dobra gospodinja, žena, mati, uspešna v karieri. Če ne more vzdrževati ravnovesja med vsemi temi nalogami, se posledično pojavijo konflikti tudi na ravni odnosov na različnih prizoriščih zasebnega in družbenega življenja. Podobno se od moškega ne pričakuje več samo tega, da je hranitelj družine, temveč se mu nalagajo še številne – tudi medsebojno konfliktne – druge vloge.

»Družbena praksa se odmika od kulturno predpisanega ideala« (prav tam: 180). Posameznik postaja bolj pomemben in močnejši od družine. Kanduč (prav tam: 181) pojasnjuje, da čedalje več posameznikov in družin ocenjuje, da je predpisani model družinskega življenja preveč omejujoč, celo nasilen, in to ne zaradi medsebojnega nasilja med (nad) družinskimi člani, ampak zaradi »nasilnosti malomeščanske družine kot socialno-kulturne strukture« (prav tam: 179). Če sklenemo krog s prejšnjim razmišljanjem, je v družini danes mogoče govoriti o strukturnem oziroma institucionalnem nasilju na najmanj dveh ravneh: o nasilju v odnosih (in delitvah vlog), ki je povezano z omejevanjem avtonomije posameznika, ter o nasilju potrošništva (družinski člani imajo vedno večje in nenasične »potrebe« po materialnih dobrinah). Na podlagi zapisanega lahko postavimo tezo, da je otrok strukturnega oziroma institucionalnega nasilja deležen že v najzgodnejšem razvojnem obdobju, v obdobju primarne socializacije.

Če želi družina kot struktura ustrezati družbeno predpisanim idealom, potrebuje ustrezne materialne pogoje. Družine, ki niso kos vsem družbenim zahtevam in so slabše socialno opremljene, se pogosto znajdejo v siromaštvu. Revščina je kompleksna stresogena situacija, ki vpliva na ves družinski sistem. Ne pomeni zgolj lakote, slabših oblek, slabših bivalnih razmer, slabšega zdravstvenega stanja in manjših možnosti izobraževanja. Revni starši pogosto nimajo dovolj energije, moči in volje, da bi ustregli otrokovim potrebam in mu zagotovili kvalitetno življenje. Otrok/mladostnik iz siromašne družine se ne more toliko vključevati v zunajšolske dejavnosti, ima manj možnosti za učenje raznovrstnih socialnih veščin. Ima manj možnosti, da je uspešen v šoli, kakor otrok, ki ima enake sposobnosti, vendar močnejšo podporo v družini. Ustrezno podprti otroci so deležni več motiviranja, spodbujanja, nagrajevanja, učne pomoči, učenja različnih veščin in posredovanja različnih znanj.

Šola

Strukturno/sistemska/institucionalna nasilje bi lahko, kot smo že zapisali, opredelili kot nasilje, ki poteka nevidno, tiho, samoumevno. Zagotavlja obnavljanje sistema, njegove ideologije in obstoječih razmerij. Različni sociologi so videli šolo različno, in sicer kot: (a) posredovalko vrednot in norm, pomembnih za oblikovanje družbene kohezije, (b) institucijo, kjer se kaže povezanost med pripadnostjo družbenemu sloju (tj. družbenoekonomskemu položaju družine),

socializacijo in uspešnostjo v šoli, (c) institucijo, kjer je dostop do socialnega in ekonomskega kapitala, ki ga omogoča šola, odvisen od kulturnega kapitala družine, (č) institucijo, ki s svojim načinom dela že v osnovni šoli usmerja oziroma določa, kateri od učencev se bo usmeril v akademsko kariero in kateri v »svet dela«, ter (d) socializatorja, ki reproducira obstoječe družbene odnose, a hkrati omogoča tudi družbene spremembe (Barle, Bezenšek, 2006). Šola je lahko – med drugim – močan zaščitni faktor v psihosocialnem razvoju, zlasti pri otrocih, ki živijo v manj ugodnih življenjskih razmerah, ali pri tistih, ki so obremenjeni z različnimi dejavniki tveganja, ki vplivajo na psihosocialni razvoj. Pri otrocih/mladostnikih s težavami v socialni integraciji lahko ugotovimo, da so, poleg družine, dejavniki tveganja pogosto tudi njihova pomanjkljiva socialna mreža, izkušnje iz zgodnjega otroštva, nekakovostno vsakodnevno življenje. Šolski neuspeh (in druge resnejše težave v šoli) je še dodaten ogrožajoči dejavnik v psihosocialnem razvoju, saj je, ob družini, prav šola najpomembnejše socialno okolje posameznika. Poenostavljeno povedano, težave, ki nastajajo v šolskem sistemu, se prenašajo v družino in obratno. V prejšnjem poglavju smo ugotavljali, da strukturno nasilje vpliva na družino. Torej na šolo ne vpliva le neposredno, temveč tudi posredno, preko družine (tako kot tudi na družino vpliva preko šole).

Ekonomsko nasilje je ključna, pravzaprav najbolj pogubna zvrst strukturnega nasilja (Kanduč, 2003), ki nedvomno vpliva na šolo kot institucijo. Vpliva na njeno socialno strukturo, kot obliko interakcije, ki omejuje posameznikovo vedenje in ga usmerja ter vzpostavlja socialna razmerja, ki so relativno trajna. Sestavljena je iz opozicij – v našem primeru učenec in učitelj – in njim ustrezajočih odnosov, ki so praviloma normirani, to je določeni s pravicami in dolžnostmi nosilcev družbenih vlog (prav tam). Družbeno zaželeno je, da se posameznik poistoveti s položajem, ki ga zaseda v socialni strukturi, oziroma z družbeno vlogo, ki jo opravlja. Pomembno je, da posameznik »ponotranji« družbeni sistem, vgradi institucionalizirano kulturo v lastno samopodobo, identiteto in v odnos do drugih.

Glavni cilj izobraževalne ustanove – šole – je, »ljudsko« gledano, izobraževanje. Šola je vsebinsko usmerjena k določenemu konceptu izobraževanja. Z izobraževalnimi cilji si vzame pravico, da posega v posameznikov razvoj. Postavlja individualne cilje posamezniku – v skladu z njegovim razvojem in sposobnostmi (kar dopušča oziroma zahteva šolska zakonodaja). Medveš (1991) prav z izobraževalno funkcijo šole legitimizira prisilo današnje javne šole v razmerju do otroka.

Šola pa nima zgolj izobraževalne, temveč tudi vzgojno funkcijo. Je moralna ustanova, aparat socializacije, a vendarle močno storilnostno naravnana. Sistem ocenjevanja znanja prinaša stalno tekmovanje tako med učenci kot tudi med učitelji. V svojo ponudbo vključuje tudi učne vsebine, ki so obvezne, a plačljive. V svojih delovnih načrtih vsako leto ponuja različne taborje, šole plavanja, smučanja – kot del šolskega programa. Otrok/mladostnik se jih želi udeležiti, saj so te oblike najboljši mogoč način medvrstniškega druženja, ki je v tem razvojnem

obdobju pomemben oziroma najbolj pomemben. Ne le, da morajo starši takšne učne vsebine plačati, otrok/mladostnik potrebuje tudi primerno obleko, obutev, žepnino, svoj mobilni telefon in še kaj; le tako lahko tekmuje z vrstniki in se vključi v vrstniško sredino. Če družinski proračun tega stroška ne zmore, se otrok odzove z umikom na socialni rob in se, na primer, upre s kršenjem pravil, da izsili kazen učiteljskega zbora in prepoved udeležbe tabora, šole v naravi, izleta. S tem je za starše finančni problem rešen, nad učencem pa je izvršeno nasilje, saj mu je odvzeta osnovna pravica do izobraževanja, druženja z vrstniki, socialnega učenja.

Ključna oblika ekonomskega nasilja je heteronomno, od zunaj vsiljeno delo (Kanduč, 2003). Heteronomno delo preprečuje posamezniku, da bi se uveljavil kot subjekt, da bi se avtonomno loteval drugačnega dela iz notranjih vzgibov, brez zunanje motivacije, nagrade ali plačila. Če ga umestimo na šolsko področje (heteronomno delo – heteronomno učenje), heteronomno delo potemtakem preprečuje učencu, da bi se vključil v proces učenja zaradi avtonomne, samodoločene dejavnosti, namesto zaradi ocene (kot plačila za delo) ali izogibanja vzgojnim ukrepom (kaznim za nedelo). Lahko razmišljamo, da se učenci učijo zaradi staršev (ki to od njih zahtevajo zato, da bodo kasneje lahko uspešni v potrošniški družbi) ali učiteljev (da ustrezijo avtoriteti) in ne zaradi lastne notranje motivacije. Učno delo je določeno od zunaj (v obliki učnih načrtov, kurikulumov, kriterijev, nabiranja točk za nadaljnje šolanje, zbiranja točk avtoriteti za njeno napredovanje (učenec tekmuje na različnih področjih)) in je v »oči bijoča antiteza svobodnega izražanja, samouresničevanja, samostojno opredeljene dejavnosti ali dejavnega življenja« (Kanduč, 2003: 88). Izobraževanje posega v razvoj posameznika, ki mora slediti od zgoraj postavljenim ciljem. Izobraževanje seveda mora posegati v razvoj posameznika, ki je dolžan slediti tudi od zgoraj postavljenim ciljem. A če se pred učenca v šoli postavljajo le heteronomne zahteve, učenec ne more zadovoljevati individualnih potreb, kakor je zapisano v Zakonu o osnovni šoli.

Heteronomnemu delu ali učenju se torej ne moremo izogniti. Lahko pa ga zmanjšamo in časovno opredelimo, omejimo. Heteronomno delo posamezniku zapolnjuje velik del časa v različnih socialnih strukturah. Učenec je na predmetni stopnji v šoli lahko tudi osem ali devet ur. To pa ni dovolj, saj porabi za delo doma še velik del popoldanskega budnega časa, da lahko izpolni vse zahteve šole, staršev in učiteljev ter zadosti lastni potrebi po uspešnosti. Lasten predmet je za vsakega učitelja najbolj pomemben, saj je od uspešnosti učencev pri njegovem predmetu odvisno, koliko učencev se bo udeležilo tekmovanj, natečajev in razstav. To učitelju prinese napredovanje, samospoštovanje in ugled. Gre za način nagrajevanja, ki so ga določile strukture, odgovorne za izobraževanje otrok in mladostnikov. Ta način motiviranja učitelja sili v oblikovanje in usmerjanje učenca po svojih merilih, ki se pogosto ne ujemajo z merili učenca in z njegovo željo, da v odraslosti ne bi opravljal le od zunaj vsiljenega dela za druge. Heteronomno delo/učenje torej učencu vzame velik del njegovega časa, ki bi ga raje porabil za

zadovoljevanje interesov in potreb na drugih področjih. Ga, potemtakem, lahko opredelimo kot svojevrstno nasilje nad učencem, ker mu krade čas?

Če še naprej sledimo razmišljanju Kanduča, ugotavljamo, da heteronomno delo ni le nasilje nad časom, temveč tudi nasilje nad zdravjem (poklicne bolezni, obolenja, izčrpanost, izgorelost); pogojno bi lahko sem uvrstili množico psihosomatskih obolenj, ki jih srečujemo pri šolajočih se otrocih in mladostnikih. Lahko jih kvalificiramo tudi kot umik ali nezavedni upor proti strukturnemu nasilju šole, družbe, sistema. Učenci, ki niso motivirani s težnjo, da bi zadovoljili želje svojih staršev in učiteljev glede učnega uspeha, se heteronomnemu delu pogosto upirajo tako, da izostajajo od pouka ali pa se vse manj učijo. Ali pa zapolnjujejo svoj čas z izostajanjem od pouka ali z vedno manj učenja. Nekateri zapolnjujejo svoj čas z družbeno »nesprejemljivim« vedenjem. Večina težav izhaja iz neusklajenosti otrokove osebnosti; njegovega načina in stila odzivanja, vedenja, čustvenega stanja, intelektualnih in drugih zmožnosti, zahtev in pričakovanj šole. Na eni strani imamo torej šolski sistem s predpisanimi vsebinami, zahtevami, pravili, ki so narejena na osnovi statističnega povprečja, na drugi strani pa otroke/mladostnike, ki niso po meri te šole, imajo pa seveda pravico do uresničevanja svojih individualnih potreb v šoli. Posledica neprilagojenosti šole otroku je lahko otrokov neuspeh, ki je hkrati tudi težava učitelja in šole kot institucije, saj se v šolskem uspehu pogosto odražata uspeh učitelja in kakovost šole. In ne nazadnje se odraža tudi uspešnost staršev, ki se na (ne)uspeh odzivajo na različne načine, z različnimi vzgojnimi prijemi. Da bi se družba (v našem primeru šola) temu izognila, vzpostavlja kompleksno mrežo formalnih in neformalnih ukrepov. Posebno mrežo ukrepov (nadzorovanja in sankcioniranja) vzpostavi tudi starši.

Svojevrstna težava neuspešnega učenca je, da ne more kar izstopiti iz »delovne organizacije« (Kanduč, 2003), to je iz osnovne šole ali družine, ne more poiskati drugega »delovnega mesta«, ki bi bolj ustrezalo njegovim sposobnostim, zmožnostim in interesom. Kamor koli se vključi v osnovno šolsko izobraževanje, se sreča z enakim programom in zahtevami (ki jih je predpisala država).

V današnji družbi so pričakovanja v zvezi s šolskim uspehom izredno visoka, zato neuspeh nemalokrat pomeni pravo osebno in družinsko tragedijo. Če učenci ne dosegajo zelenih uspehov, poskušajo starši (tisti, ki si to lahko privoščijo) problem rešiti na primer s plačevanjem strokovnjakov, ki naj za njihove otroke iščejo uspešne učne strategije. Na ta način odgovornost za otrokov uspeh pravzaprav preložijo na druge. Druge družine, ki ob rednem delu iščejo dodatne vire preživetja in ki ne morejo okušati »sreče potrošništva«, pa puščajo otroke/mladostnike brez »popoldanske učne pomoči«.

Živimo v družbi, ki se – v duhu časa – pospešeno spreminja in postaja do vseh izrazito zahtevna. Otroci in mladostniki niso izvzeti iz te dinamike. Pritiski, da morajo biti izjemno uspešni in se v okviru lastnega projekta pripravljati na srednjo šolo, dobro fakulteto in zaposlitev ter ob tem zadovoljiti visoke standarde, so vse večji.

3.2.3 Nasilje

Medosebno nasilje v družbi seveda ni nov pojav, pojavlja pa se v vseh strukturah in na vseh prizoriščih družbenega in zasebnega življenja. Različni opisi nasilnih dogodkov dnevno polnijo časopisno kroniko. V javnosti se kaže povečana pozornost do pojavov nasilja, zlasti nasilja v družbenih institucijah, ki imajo vzgojno vlogo (družina, šola, zavodi). Tudi v neformalnih pogovorih (vzemimo za primer šolsko zbornico) je pogosto slišati zaskrbljene primerjave med nekoč in danes glede razširjenosti in pojavnih oblik medosebnega nasilja.

Dekleva (1996) piše, da tako dojemanje ogrožajočih razlik pogosto nastaja v socialnem kontekstu, v katerem tudi druga družbena dogajanja doživljamo kot ogrožajoča. Zahtevam časa, v katerem se vse hitro spreminja, se je težko prilagajati. Številni ljudje se doživljajo kot neustrezne (osebnostno, vzgojno, socialno, ekonomsko, kulturno), kar pojasnjuje tudi njihovo večjo občutljivost za opažanje negativnosti v okolju.

Nasilje je eden od pojavov, ki se ne spreminjajo hitreje kot vsa družba in ki so, zapiše Dekleva (1996: 117) »na zapleten način povezani s celotno družbo«. Ne moremo ga razlagati kot pojav, ki je »od nekod prišel«. Prav tako nasilja ne smemo razlagati kot pojav, ki je v vsakem primeru absolutno slab, saj lahko pomeni – če ga uzremo v njegovem kontekstu – prilagoditev posameznika na pogoje življenja. Takšna prilagoditev lahko ima svoj smisel, lahko jo razumemo, kar pa ne pomeni, da nasilje odobravamo. Navedeno velja tako za razmislek o družinskem nasilju ali vrstniškem nasilju v šoli kot za razmislek o drugih vrstah nasilja.

V besedilu se bomo nekoliko bolj poglobljeno ukvarjali z nasiljem v družini. Nasilje v družini zajema različne oblike in različno intenzivna ravnanja z različnimi posledicami (Filipčič, Klemenčič, 2011). Opredelitev nekega ravnanja kot nasilje je odvisna tudi od subjektivne predstave posameznika in njegovih vrednot. Ravnanja (na primer klofuta), ki jih neki posameznik vidi kot nasilje, so za drugega le »vzgojni prijemi«. V prvem odstavku 3. člena ZPND (Zakona o preprečevanju nasilja v družini) je zapisano, da je vsaka uporaba fizičnega, spolnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja oziroma opustitev dolžne skrbi proti družinskemu članu, ne glede na starost, spol ali katero drugo okoliščino, nasilje v družini.

Podatki policijskih uprav Slovenije navajajo, da je bilo med letoma 2000 in 2007 v Sloveniji zabeleženih 3834 primerov, v katerih so bili žrtve nasilja v domačem okolju otroci (Muršič, 2008). Vendar je treba upoštevati, da so to le primeri, ki so bili prijavljeni oziroma so doživeli kakršen koli epilog. Večina raziskovalcev namreč meni, da je delež nasilja v družini, ki je odkrit, relativno majhen. Mnogo otrok, ki so izpostavljeni nasilju znotraj družin, to prikriva. Avtorji

v poročilu zadnje svetovne raziskave OZN² (Protner, Lavrič, 2012) ugotavljajo, da je pomemben razlog za to, da otroci ne prijavljajo družinskega nasilja, strah. O problemu prikrivanja nasilja v družini piše tudi Caroline McGee, predstavnica nacionalne raziskave skupine za zaščito otrok v Veliki Britaniji (Protner, Lavrič, 2012: po McGee, 1997). Ugotavlja, da se otroci zelo zgodaj naučijo, da se o nasilju znotraj doma ne govori z nikomer zunaj doma.

3.3 Empirični del

V empiričnem delu bodo prikazani rezultati ankete, ki je bila izvedena na dveh osnovnih šolah, predvsem z namenom ugotoviti, kakšna so ravnanja staršev, če učenec/učenka (v nadaljevanju bomo moško slovnično obliko te besede uporabljali za oba spola) ne doseže njihovih pričakovanj. Glede na to, da je bila anketa izvedena le na dveh osnovnih šolah, rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo osnovnošolskih otrok. Lahko pa usmerjajo naša razmišljanja in nas spodbudijo pri iskanju strategij pomoči učencu, družini in učitelju.

3.3.1 Namen raziskave

Z anketo sem želela ugotoviti, kakšna so pričakovanja staršev učencev od petega do devetega razreda osnovne šole glede učnega uspeha in ali obstajajo razlike med pričakovanji staršev in učencev glede šolskega uspeha ter dejanskim doseženim učnim uspehom. *Moja hipoteza je, da je razlika med pričakovanji staršev in učencev ter dejanskim učnim uspehom očitna (H1)*. Zanimala me je razlika med pričakovanji staršev in željami učencev.

Rdeča nit ankete pa je bila predvsem videti, koliko – če sploh – šolski neuspeh botruje nasilju znotraj družine. Bralec bo v analizi ankete morda bolj prepoznaval različne vzgojne prijeme staršev. Moje stališče je, da so vzgojna ravnanja, ki otroku kakor koli škodijo in je ob njih prizadet, nasilje. *Tako sem si postavila hipotezo, da se starši včasih neustrezno odzovejo na oceno, za katero menijo, da je »slaba« (H2)*. Dobronamerno domnevajmo, da največkrat v smislu skrbi za otroka in želje, da bi dosegel čim boljši učni uspeh, ki odpira pot na dobro srednjo šolo, dobro fakulteto in je pogoj za dobro službo. Hkrati sem predpostavila tudi, da *učni uspeh, ki ni v skladu s pričakovanji staršev, pomembno vpliva na dinamiko družinskega življenja in je lahko dejavnik konfliktov (H3)*.

V zadnjih letih se o nasilju v družini govori v medijih, v mladinski literaturi, pri razrednih urah v šoli. Na tržišču je ponudba za izvedbo različnih delavnic in predavanj velika. *Kljub temu menim, da učenci o nasilju doma še zmeraj ne spregovorijo oziroma spregovorijo redko (H4)*. Z anketo sem želela preveriti tudi to hipotezo. Ne nazadnje pa tudi domnevo, da so družbene spremembe (so) odgovorne za visoka pričakovanja vseh vpletenih v vzgojno-izobraževalni sistem.

2 V raziskavo, ki je zajela tudi problematiko nasilja v družini, je bila vključena tudi Slovenija.

Pomembno dopolnilo je tudi razmišljanje učiteljice, ki je nastalo kot pogled na vprašanja v anketi, preden je bila opravljena analiza ankete.

3.3.2 Metodologija

Vzorec

V vzorec sem zajela 302 učenca od 5. do 9. razreda iz dveh mestnih osnovnih šol (graf 1). Starost učencev je 10 do 14 let (graf 2). Vzorec zajema 161 (53,3 %) dečkov in 141 (46,7 %) deklic (graf 3), od tega jih 168 živi v mestu, 134 pa na vasi (graf 4).

Metode zbiranja in analize podatkov

Uporabila sem metodo pisnega izpolnjevanja anket ob prisotnosti anketarja. Anketiranje sem na eni od šol izvedla sama, na drugi šoli pa ga je, v skladu z navodili, izvedla svetovalna delavka šole. Učenci so imeli enaka navodila. Vse ankete so bile izvedene od januarja do aprila 2012 v času pouka. Učenci so dobili navodilo, naj imajo pri reševanju ankete v mislih to šolsko leto (2011/12).

V prvem delu ankete so se vprašanja nanašala na splošne podatke, kot so spol, starost, razred, kraj prebivanja in vprašanje o učnem uspehu v preteklem šolskem letu. V nadaljevanju pa so se vprašanja nanašala na tri sklope: (1) pričakovanja staršev v zvezi s šolskim uspehom, (2) vzgojno ravnanje staršev v zvezi z učenim uspehom in (3) odzivanje učencev v primeru fizičnega nasilja doma ter njihova ocena strogosti kazni. Večina vprašanj je bila izbirnega tipa.

Pričakovanja staršev sem ugotavljala z nedokončanima stavkoma: »Moji starši menijo, da je slaba ocena ...« in »Moji starši od mene pričakujejo ... (odličen, prav dober, dober, zadosten uspeh).«

Vzgojno odzivanje staršev na slabo oceno ali neustrezno vedenje učenca sem preverjala z osmimi trditvami na petstopenjski lestvici (vedno, pogosto, včasih, skoraj nikoli, nikoli): Ko dobim slabo oceno, me starši hudo oštejejo; Ko dobim slabo oceno, me starši tepejo; Ko dobim slabo oceno, mi starši prepovedo vsako druženje s prijatelji; Ko dobim slabo oceno, mi starši prepovedo udeležbo na interesnih dejavnostih, ki mi veliko pomenijo; Ko dobim slabo oceno, se starši zaradi tega med seboj prepirajo; Ko dobim slabo oceno, ne gremo na družinski izlet, ker se moram učiti; Če se v šoli neprimerno vedem in razredničarka, svetovalna delavka ali ravnatelj pokliče starše, (a) me starši oštejejo, (b) me žalijo, (c) me fizično kaznujejo, (č) mi prepovedo izhod v popoldanskem času, (d) vedno verjamejo meni, (e) se strinjajo z učiteljico, (f) se pogovorijo z učiteljico, (g) se pogovorimo skupaj: oni, jaz in učiteljica, (h) drugo; ter s stavkom: Pri nas doma se največkrat prepiramo (a) v zvezi z ocenami v šoli, (b) v zvezi s tem, da se ne držim pravil doma, (c) v zvezi s tem, da se ne držim pravil v šoli, (č) drugo.

V tretjem sklopu so me zanimala ravnanja učencev ob fizičnem kaznovanju doma: Ko so me starši fizično kaznovali, (a) sem povedal/-a, da me nikoli fizično ne kaznujejo, (b) nisem povedal/-a nikomur, (c) sem povedal/-a prijatelju, prijateljici, (č) sem povedal/-a učiteljici, (d) sem povedal/-a šolski svetovalni službi, (e) drugo.

Zanimalo me je tudi ravnanje posameznika, ko dobi slabo oceno: Ko dobim v šoli slabo oceno, staršem navadno (obkroži eno trditev) (a) takoj povem, (b) povem, ko so dobre volje, (c) povem, ko oceno popravim, (č) ne povem in (d) ne povem za oceno po pravici.

Analizi ankete ne želim pripisati neke znanstvene veljave v strogem smislu. Upam pa, da bo bralec, zlasti če je del izobraževalnega sistema, nekoliko premešal piramido današnjih vrednot.

3.3.3 Izsledki

Razlika med pričakovanji staršev in učencev ter dejanskim doseženim učnim uspehom je očitna (H1). Graf 5 prikazuje učni uspeh učencev v šolskem letu 2010/11. Odličen uspeh je doseglo 125 učencev (41,3 %), prav dober uspeh so dosegli 103 učenci (34 %). Z dobrim uspehom je šolsko leto zaključilo 62 učencev (20,5 %), z zadostnim uspehom pa 10 učencev (3,5 %). Ne zadosten uspeh sta imela 2 učenca (0,7 %). Delež učencev, ki so na koncu šolskega leta dosegli odličen uspeh, je presenetljiv. Število lahko pomeni, da učenci veliko časa namenijo šoli, da je učni načrt premalo zahteven glede na možnosti pridobivanja znanj, ki jih imajo otroci in mladostniki, ali pa, da so učenci večji načrtovanja svojega dela. Pričakovanja staršev so še nekoliko višja (graf 7) od doseženega uspeha v šolskem letu 2010/11, saj jih kar 156, po mnenju anketiranih otrok, pričakuje odličen uspeh, 98 jih pričakuje prav dober uspeh in 45 dober uspeh. Le trije starši pričakujejo zadosten uspeh. Še več pa je učencev, ki si želijo odličen učni uspeh (graf 18), in sicer: odličen uspeh želi 183 učencev, 95 učencev želi zaključiti šolsko leto z prav dobrim uspehom, 21 z dobrim učnim uspehom in trije z zadostnim uspehom. Rezultati potrjujejo hipotezo (H1). Je odličen učni uspeh res statusni simbol? Ena od višjih vrednot? Ali pa potreba, da lahko posameznik doseže določeno stopnico na družbeni (izobraževalni) lestvici, da bi mogel biti materialno preskrbljen?

Sicer pa 12 staršev (4 %) meni, da je ocena prav dobro slaba ocena, 123 staršev (40,7 %) po mnenju otrok meni, da je slaba ocena dobro. Za 135 staršev (44,7 %) je slaba ocena zadostno in za 32 staršev (10,6 %) nezadostno (graf 6). Ocena ima velik pomen za starše in tudi učence. Kaže, da se ocena doživlja kot plačilo za delo.

Ko sem želela izvedeti, ali učenci staršem povedo za slabo oceno takoj ali ob primerni priložnosti, so rezultati pokazali naslednjo sliko (graf 8): za slabo oceno takoj povejo staršem 204 učenci (67,5 %), 57 učencev (18,9 %) počaka, da

so starši dobre volje, in jim za slabo oceno povedo ob tej priložnosti, 18 učencev (5,9 %) pove staršem, da so dobili slabo oceno šele takrat, ko oceno popravijo, 17 učencev (5,6 %) slabo oceno zamolči, 6 učencev (2 %) pa za oceno ne pove po pravici.

Starši se včasih neustrezno odzovejo na oceno, za katero menijo, da je »slaba« (H2). Slabši uspeh vpliva na dinamiko družine in je lahko dejavnik konfliktov (H3).

Na trditev, da učenca starši, ko/če dobi slabo oceno, hudo oštejejo (graf 9), je 24 učencev (7,9 %) odgovorilo z vedno, 39 učencev (12,9 %) s pogosto, 84 učencev (27,8 %) pa ocenjuje, da jih starši, če/ko dobijo slabo oceno, hudo oštejejo le včasih. Da jih, ko/če dobijo slabo oceno, starši skoraj nikoli ne oštejejo, pravi 78 učencev (25,8 %), 77 učencev (25,5 %) pa trdi, da jih starši zaradi slabe ocene nikoli hudo ne oštejejo.

Na trditev, da posameznika starši tepejo, ko dobi slabo oceno, so učenci odgovorili (graf 10): vedno – 0 učencev, pogosto – 7 učencev (2,3 %), včasih – 29 učencev (9,6 %), skoraj nikoli – 50 učencev (16,5 %), nikoli – 216 učencev (71,5 %).

Bolj pogosta reagiranja staršev v primeru, da učenec dobi slabo oceno, so prepoved druženja s prijatelji in prepoved interesnih dejavnosti, ki posamezniku veliko pomenijo. Graf 11 prikazuje odgovore na trditev, da starši učencu, če dobi slabo oceno, prepovedo druženje s prijatelji. Tako je vedno »kaznovanih« 7 učencev (2,3 %), pogosto 21 učencev (6,9 %), včasih 46 učencev (15,2 %), skoraj nikoli 66 učencev (21,8 %) in nikoli 162 učencev (53,6 %).

Odgovore na trditev, da starši učencu, ko dobi slabo oceno, prepovedo udeležbo na interesni dejavnosti, ki posamezniku veliko pomeni, prikazuje graf 12. Sedem učencev (2,3 %) pravi, da jim starši vedno prepovedo udeležbo na interesni dejavnosti, če dobijo slabo oceno, 12 učencev (4 %) ocenjuje, da se to zgodi pogosto, 31 učencev (10,4 %) pa, da včasih. Skoraj nikoli starši ne izberejo tovrstne prepovedi pri slabi oceni pri 56 učencih (18,5 %) in nikoli pri 169 učencih (64,9 %).

Na vprašanje, kaj je za posameznika najhujša kazen, učenci najbolj pogosto navajajo: prepoved uporabe računalnika, prepoved »izhoda«, da ne smejo ven s prijatelji ali na interesno dejavnost, kjer prevladuje šport. Kot najhujšo kazen navajajo tudi, da jih starši ignorirajo, o čem moralizirajo in jim pridigajo. Pogosto se kot najhujša kazen pojavijo tudi telesno kaznovanje, izolacija (učenec mora v sobo) in pa zahteva, da se morajo še več časa učiti v svoji sobi.

S tremi trditvami v naslednjem sklopu sem želela izvedeti, ali učni uspeh oziroma slaba ocena vpliva tudi na dinamiko v družini. Zanimalo me je, ali se starši, ko učenec dobi slabo oceno, med seboj zaradi tega prepirajo. Odgovore prikazuje graf 13. Na grafu lahko vidimo, da se zaradi slabe ocene starši vedno med seboj prepirajo pri 1 učencu (0,3 %), pogosto pri 13 učencih (3,9 %), včasih

pa pri 26 učencih (8,6 %). Da se starši ob slabi oceni skoraj nikoli ne prepirajo, meni 59 učencev (19,5 %), 203 učenci (67,2 %) pa trdijo, da se starši nikoli ne prepirajo glede njihove slabe ocene.

Druga trditev, s katero sem ugotavljala vpliv šolskih ocen na življenje doma, je: Če dobim slabo oceno, ne gremo na družinski izlet, ker se moram učiti (graf 14). Rezultati so pokazali, da je tako vedno pri 6 učencih (2 %), pogosto pri 10 učencih (3,3 %), včasih pa pri 35 učencih (11,6 %). Skoraj nikoli starši tako ne ravnajo pri 62 učencih (20,5 %), nikoli pa se to ni v letošnjem šolskem letu zgodilo pri 189 učencih (62,6 %). Dogajanje v družini, povezano z ocenami v šoli, nekoliko bolj nakazuje naslednji nedokončani stavek: Pri nas doma se največkrat prepiramo ... Odgovor (a) v zvezi z ocenami v šoli je izbralo 69 učencev (23,2 %), odgovor (b) v zvezi s tem, da se ne držim pravil doma, 127 učencev (40,6 %), odgovor (c) v zvezi s tem, da se ne držim pravil v šoli, 22 učencev (8,3 %), odgovor drugo (č) pa 84 učencev (27,8 %) (graf 16). Učenci so lahko izbrali samo eno možnost. Pod drugo navajajo: zaradi denarja, zaradi družinskih problemov, kmetije, odnosov med sorojenci, dela staršev in doma se ne prepiramo.

Večina vprašanj, trditev oziroma izbir je bila usmerjena na šolske ocene. Eno izmed vprašanj pa se je nanašalo tudi na ravnanje staršev pri neželenem vedenju posameznika v šoli. Tudi tu so imeli učenci možnost le ene izbire. Uporabljen je bil nedokončan stavek, in sicer: Če se v šoli neprimerno vedem in razredničarka, šolska svetovalna služba ali ravnatelj pokliče starše... Rezultate prikazuje graf 15. Učenci so izbrali:

- (a) ... me starši oštejejo – 43 učencev,
- (b) ... me starši žalijo – 9 učencev,
- (c) ... me starši fizično kaznujejo – 2 učenca,
- (č) ... mi starši prepovedo izhod v popoldanskem času – 10 učencev,
- (d) ... starši vedno verjamejo meni – 4 učenci,
- (e) ... se starši strinjajo z učiteljico – 20 učencev,
- (f) ... se starši pogovorijo z učiteljico – 22 učencev,
- (g) ... se pogovorimo skupaj (starši, jaz, učiteljica ali kdo drug iz šole) – 73 učencev,
- (h) ... drugo – 119 učencev. Pod drugo se v večini zapisali, da se jim to še ni zgodilo.

Z anketo sem želela preveriti, komu so (če so) učenci povedali, če so bili doma fizično kaznovani. Rezultate prikazuje graf 17.

- (a) Me nikoli fizično ne kaznujejo – 207 učencev (68,5 %);
- (b) Nisem povedal/-a nikomur – 52 učencev (17,2 %);
- (c) Povedal/-a sem prijatelju, prijateljici – 22 učencev (7,3 %);
- (č) Povedal/-a sem učiteljici – 2 učenca (0,3 %);

- (d) Povedal/-a sem šolski svetovalni službi – 9 učencev (3 %);
- (e) Drugo – 10 učencev (3,3 %); pod drugo so zapisali: povedal/-a sem babici, sestrični, policiji, sestri.

Rezultati so me presenetili, glede na to, da učenci imajo informacije o tem, komu lahko o tem povedo in kakšne možnosti imajo, ter da poznajo osnove Pravilnika o obravnavi nasilja v družini za VIZ. Smiselno bi bilo razmisliti, ali se učenci v šolskem prostoru ne počutijo dovolj varno, da bi poiskali pomoč, ali pa gre za močno ščitenje staršev/družine.

Vse hipoteze, ki sem si jih postavila, so se potrdile. Drži, da so pričakovanja staršev glede učnega uspeha učencev in želje učencev, kakšen učni uspeh si želijo na koncu šolskega leta, višje od doseženega učnega uspeha v lanskem šolskem letu (H1). Zanimivo pa je, da so želje učencev še višje od pričakovanih staršev, torej želje učencev še bolj odstopajo od doseženega učnega uspeha. Prav tako lahko potrdim hipotezo, da se starši ob neuspehu odzovejo neustrezno (H2). Najbolj pogosto sicer prepovedo druženje s prijatelji in udeležbo na interesnih dejavnostih. Menim, da je izbira takšne kazni za otroke/mladostnike manj primerna, saj jim s tem onemogočajo druženje z vrstniki, ki je v obdobju šolanja izrednega pomena. Anketa je prav tako pokazala, da se starši na nekatere učence hudo jezijo in jih včasih tudi tepejo (9,6 % jih o tem poroča za letošnje šolsko leto). Tudi hipoteza 3, da učni neuspeh vpliva na družinsko dinamiko in konflikte, je potrjena. Presenečena sem ob visokem procentu, ki kaže, da imajo v mnogih družinah konflikte najpogosteje ravno zaradi šolskih ocen. Na koncu lahko potrdim tudi hipotezo 4: učenci res zelo redko spregovorijo o nasilju doma oziroma redko zaupajo strokovnim delavcem v šoli. Če že o tem kaj povedo, povedo prijateljem.

3.3.4 Zaključki

Družina ima že od nekdaj pomembno vlogo tako v življenju posameznika kot v družbi. O družini in njenem pomenu je veliko napisanega v strokovni literaturi, različnih priročnikih, leposlovju.

Danes lahko gledamo na družino z dveh vidikov: kot na varen prostor za vse družinske člane, prostor, kamor se vsi radi vračajo in tam najdejo varnost, toplino, zaupanje in ljubezen, lahko pa vidimo tudi resnično podobo družine, podvržene boju za preživetje, kapitalistični proizvodnji in sodobnemu potrošništvu, torej družine, ki je mnogokrat temeljni prostor izvajanja močnega fizičnega in psihičnega pritiska na otroke (Kanduč, 2003).

Družbene spremembe so širok pojem. So tema, o kateri teče pogovor v različnih krogih. V družbenih spremembah iščemo vzroke za stiske, neuspehe, oženje socialnih mrež. Beck pravi (Beck, 2001): »... Družba je postala laboratorij, kjer nima nihče popolnoma vajeti v rokah.« Tveganja so nam ponujena na vsakem koraku in od nas se pričakuje, da jih sprejmemo kot svoje. Tempo ekonomskih

sprememb, ki so posledica globalne konkurence, je povzročil, da so življenja vseh posameznikov dejansko izpostavljena večjim tveganjem, kot so bila kadar koli doslej. Med posledicami, ki jih prinašajo spremembe, ki smo jim priča v sodobnosti, bi lahko v ospredje postavili večanje socialnih razlik, ki se kažejo kot neenakost v prihodkih, dostopnosti do zaposlitve, nastanitve, zdravja, izobraževanja, informacij.

Tudi šola je postala trg. Konkretna in oprijemljiva tveganja, ki jih s seboj prinašajo ti procesi, pomenijo, da se lahko določeni otroci, predvsem pa mladostniki, ki se ob bolj ali pa manj ustrezni podpori družine (da nekatere te pomoči ne zmorejo, smo zapisali v poglavju o družini in strukturnem nasilju) ne uspejo dovolj prebiti v ospredje. Znajdejo se lahko v skupini »drugih«, kar pa prinaša večjo verjetnost posluževanja škodljivih praks, ki jih še bolj marginalizirajo in izključujejo.

Nasilje v družini je širok pojem, kompleksna problematika, s katero se srečujemo vsi ljudje, ne le tisti, ki delamo v šoli. Toda o njem se redkeje spregovori, saj družina ostaja intimna sfera posameznika, v katero lahko vstopijo le nekateri. Nasilje v družini je poseben fenomen in zelo dobro varovana skrivnost (Hvala, 2008). Otroci se naučijo, da o njem ne smejo govoriti. Zapisano potrjuje tudi ugotovitev v anketi, saj je v šolskem prostoru o fizičnem nasilju doma povedal le neznamenit procent učencev (graf 17). Prepričana sem, da o drugih oblikah nasilja (na primer o psihičnem, ekonomskem nasilju) povedo še redkeje. Šola bi morala za otroka postati prostor, kjer lahko komu zaupa svoje stiske in tudi dobi ustrezno pomoč. Pravilnik o obravnavanju nasilja v VIZ sicer natančno določa nalogo vsakega zaposlenega in prepričana sem, da večina pozna svoje naloge, pa si ne upa ukrepati. Še bolj pomembno pa je, da ima otrok šolo rad, se med vrstniki dobro počuti, doživlja uspehe v šoli. Kombinacija naštetega predstavlja za otroka ugoden varovalni dejavnik.

Z anketo smo ugotovili, da slabši učni uspeh oziroma slabše ocene ali vzgojni ukrepi pogosto predstavljajo sprožilni moment za nasilje v družini. Verjetno zato, ker starši želijo za svojega otroka dober učni uspeh kot najboljši temelj, popotnico, za dobro izobrazbo, ki je v današnjem času zelo pomembna. Ali kot je v anketi zapisala učenka: »Starši me, če dobim slabo oceno, oštejejo in tudi tepejo. A tega jim nič ne zamerim, saj vem, da me tako učijo za življenje in mi želijo samo vse najboljše.«

Šola ima svoj vzgojni načrt, dokument, ki je lasten vsaki šoli. Menim, da je prav ta dokument priložnost, da šola z njegovo pomočjo načrtuje in razvija vrednote, ki omogočajo dobro sobivanje in sodelovanje vseh udeleženih v VIZ. Tudi s pomočjo dobrih šolskih pravil, hišnega reda ali pa projektov, različnih preventivnih programov, dejavnosti, ki bodo povezovali ljudi in uresničevali politiko dela na šoli. Prizadevanja šole morajo zajemati tudi načrtovanje in uresničevanje strategij za spoprijemanja s problematiko nasilja v družini, tako na

ravni preprečevanja nasilja v družinah otrok kot na ravni odzivanja na zaznane sume takega nasilja.

Preventivno delo na šoli obsega delo z učitelji, učenci in starši. Večina učiteljev želi in deluje v otrokovo dobro, kar odlično potrjuje razmišljanje kolegice – učiteljice na osnovni šoli – ob koncu tega prispevka. Razvojni timi na šolah jim morajo omogočiti, da razmišljajo o mogočih poteh. Vodstvo šole naj omogoči polnovredno delo teh timov. Poudarek prizadevanja vodstva pa naj bo vsekakor na dodatni senzibilizaciji pedagoških delavcev.

Preventivne dejavnosti, namenjene učencem, je dobro uvajati v vsa starostna obdobja, sistematično, na učni in socialni ravni. Učence je treba naučiti učiti se, sodelovati, reševati konflikte, načrtovati, komunicirati. Jih pooblastiti. Enako starše. Tudi njim je morda treba pokazati različne oblike pomoči, s katerimi bodo pomagali otroku tako na učnem kot na čustvenem področju. Staršem je treba sporočiti, da v šoli le vzgojno delujemo, vzgoja pa je njihova odgovornost in priložnost.

Kot smo že zapisali, je šola lahko (in mora biti) varovalni dejavnik za učence. Učitelji seveda ne moremo neposredno vplivati na zapisane (predpisane) programe in cilje, zaradi katerih nam pogosto zmanjka časa za vsebine, s katerimi bi lahko učencu ponudili nekaj več. Ne moremo vplivati na dejstvo, da šola nima sredstev, da bi učitelja finančno stimulirala za zunajšolske vsebine. Najmanj, kar lahko, znotraj šole, naredimo za zaščito otroka, je, da (Mikuš-Kos, 2005):

- delujemo kot dober učitelj,
- vzpostavimo dober kontakt z otrokom,
- razvijamo dobre medvrstniške odnose, omogočamo dober položaj učenca v razredni skupnosti,
- razvijamo dobro psihosocialno vzdušje v razredu,
- nudimo možnost izražanja, samopotrjevanja, aktivne vloge učenca v razrednih dogajanjih in procesih,
- organiziramo ali poiščemo različne aktivnosti, v katere se vključuje učenec – športne, kulturne in druge,
- nudimo pomoč učiteljev in svetovalnih delavcev staršem,
- poskušamo preprečevati s šolo povezane stresne in travmatske dogodke oziroma situacije (šolski neuspeh, socialna izključenost, strah pred šolo, medvrstniško nasilje),
- uvedemo različne strategije in načine za doseg boljšega uspeha (učenje učenja, napovedano preverjanje in ocenjevanje ...).

Našteto ni povezano zgolj z materialnimi sredstvi, ki jih šola največkrat za ta namen res nima.

Ostanimo pri otroku, ki je rdeča nit našega razmišljanja. Kakor zapiše Kanduč (2003, str. 228): »Status otroka je v sodobni družbi protisloven. Otrok je

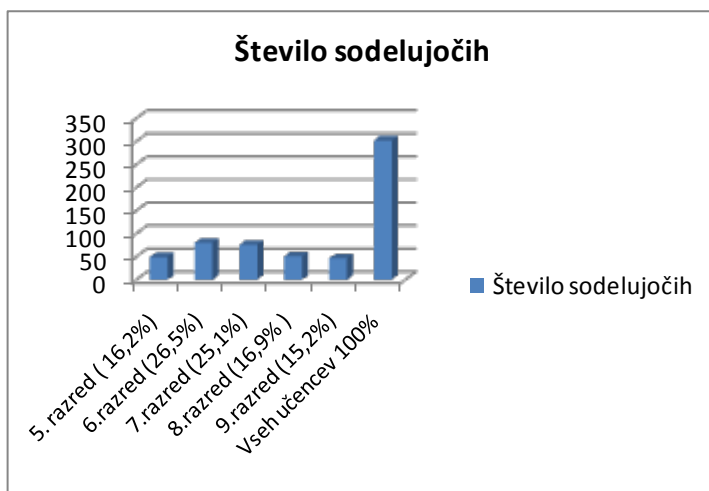
po eni strani ovira in breme. Obremenitev je zato, ker ga je treba dolgo preživljati, vzdrževati in zadovoljevati njegove želje, ki so vse bolj orkestrirane v duhu potrošniške ideologije.« Ovira in breme za starše.

Postaja breme tudi za učitelja, čeprav je »učitelj tam zaradi otroka«? Zlasti učenec, ki ni po meri šole. Ni več sreča biti otrok. Če nisi po meri šole. Za marsikaterega otroka življenje ni več nekaj barvitega, temveč je bolj podobno črno-beli sliki.

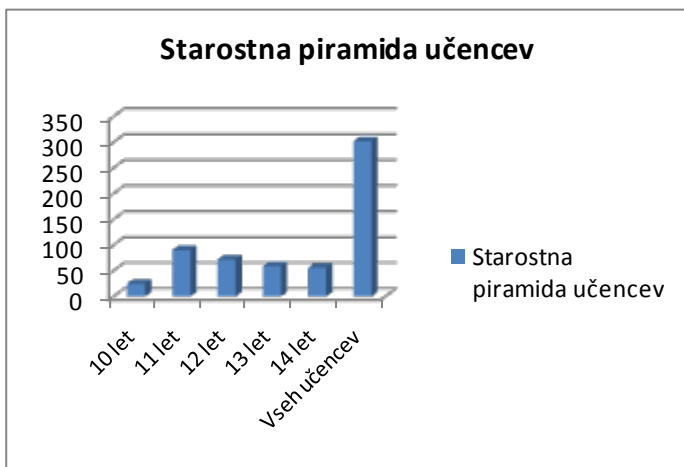
Ob koncu se sprašujem, kaj lahko na šolskem področju sama naredim za te otroke. Če je njihova strategija najpogosteje umik na rob, je morda v moji moči le eno; naučiti jih, da bodo lahko preživeli v družbi strukturnega nasilja.

3.4. Priloga

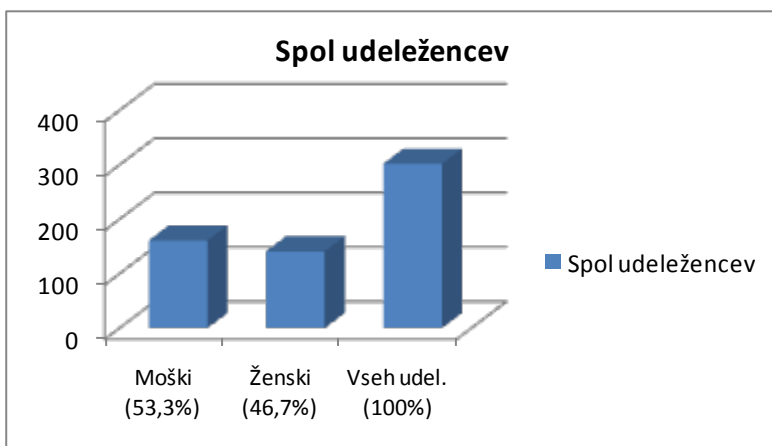
Graf 1. Število učencev po razredih



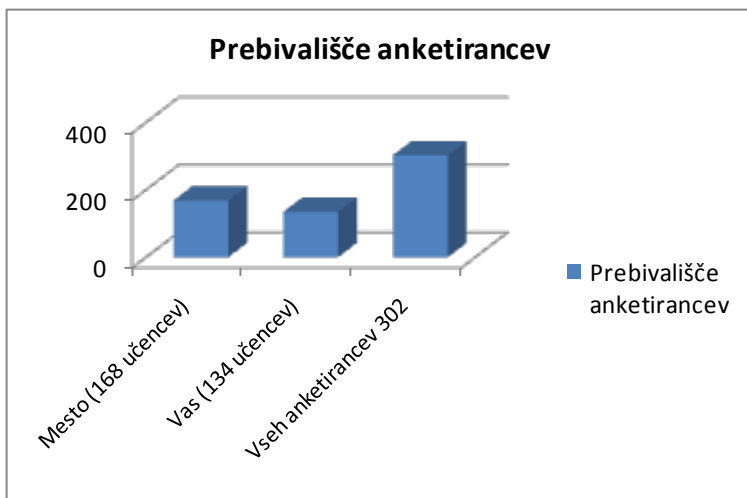
Graf 2: Starost učencev



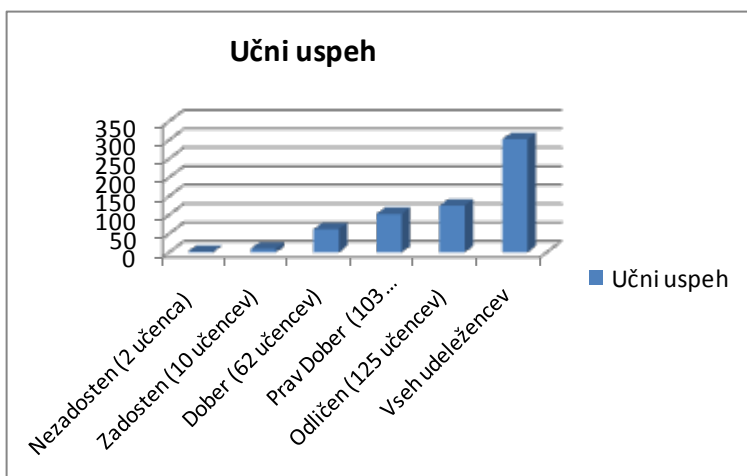
Graf 3: Spol udeležencev anket



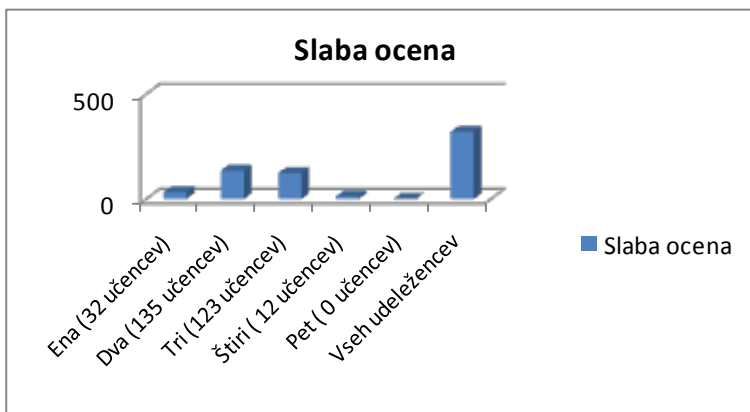
Graf 4: Prebivališče anketirancev



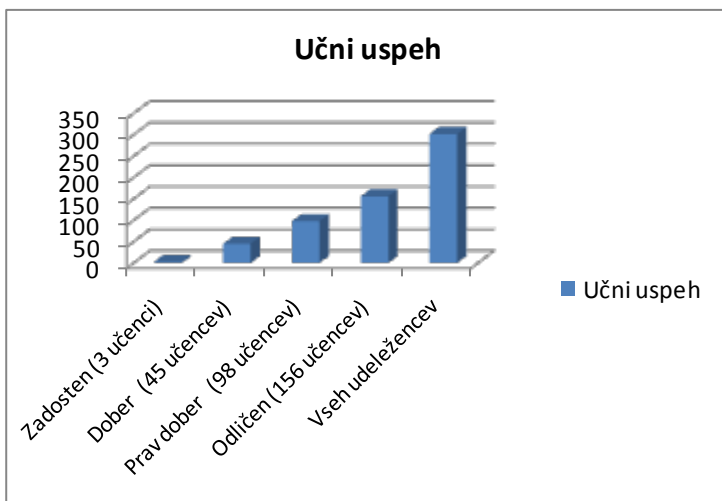
Graf 5: Učni uspeh v šolskem letu 2010/11



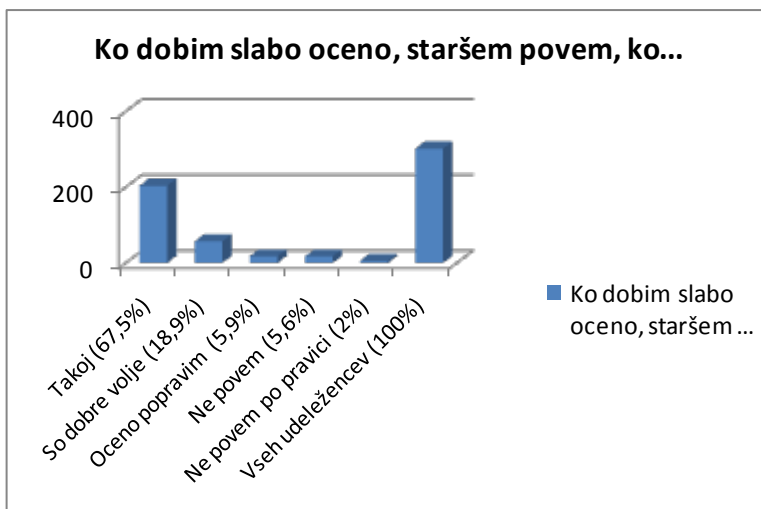
Graf 6: Moji starši menijo, da je slaba ocena ...



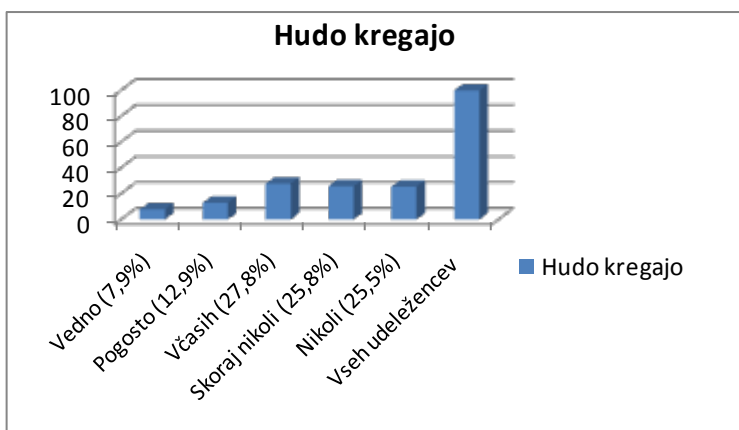
Graf 7: Moji starši od mene pričakujejo ...



Graf 8: Ko v šoli dobim slabo oceno, po navadi ...



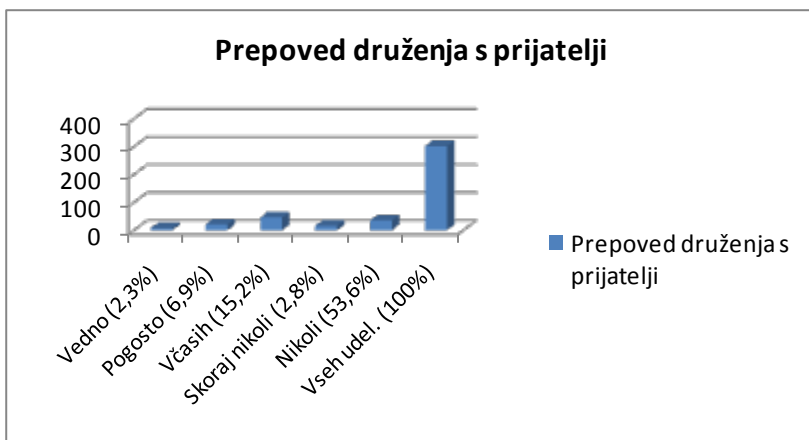
Graf 9: Ko dobim slabo oceno, me starši ...



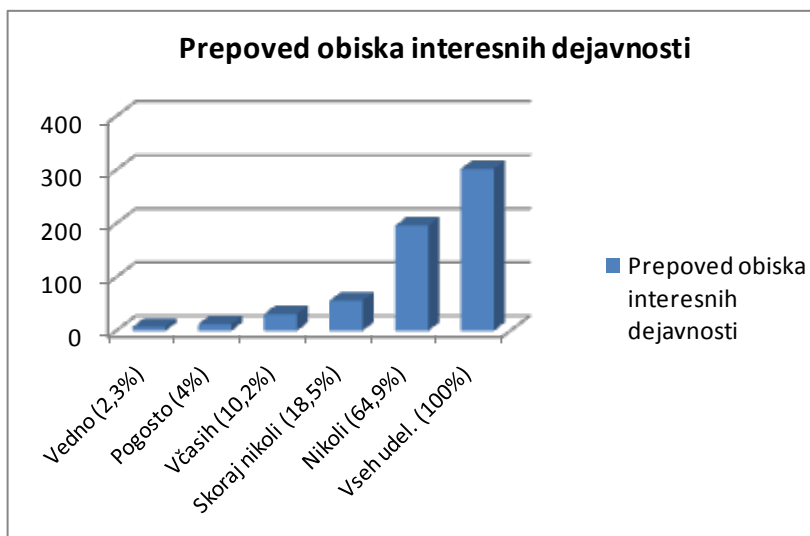
Graf 10: Ko dobim slabo oceno ...



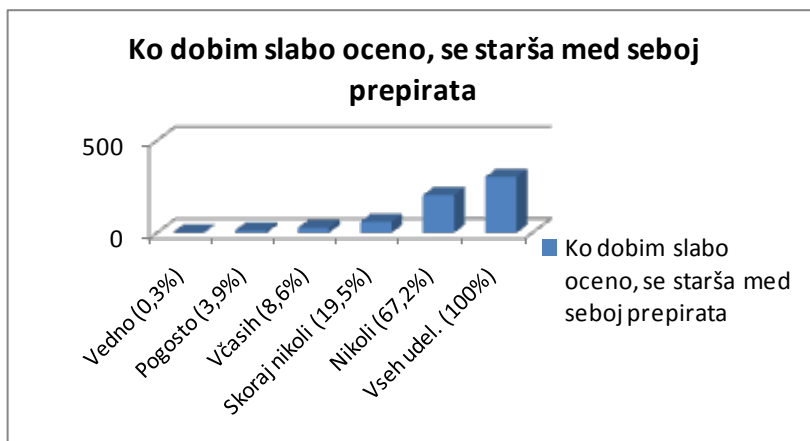
Graf 11: Ko dobim slabo oceno, mi starši prepovedo druženje s prijatelji



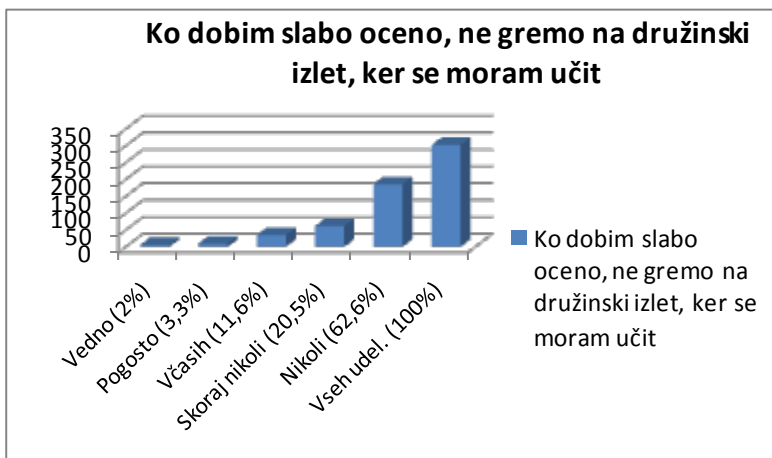
Graf 12: Ko dobim slabo oceno, mi starši prepovedo udeležbo na interesnih dejavnostih



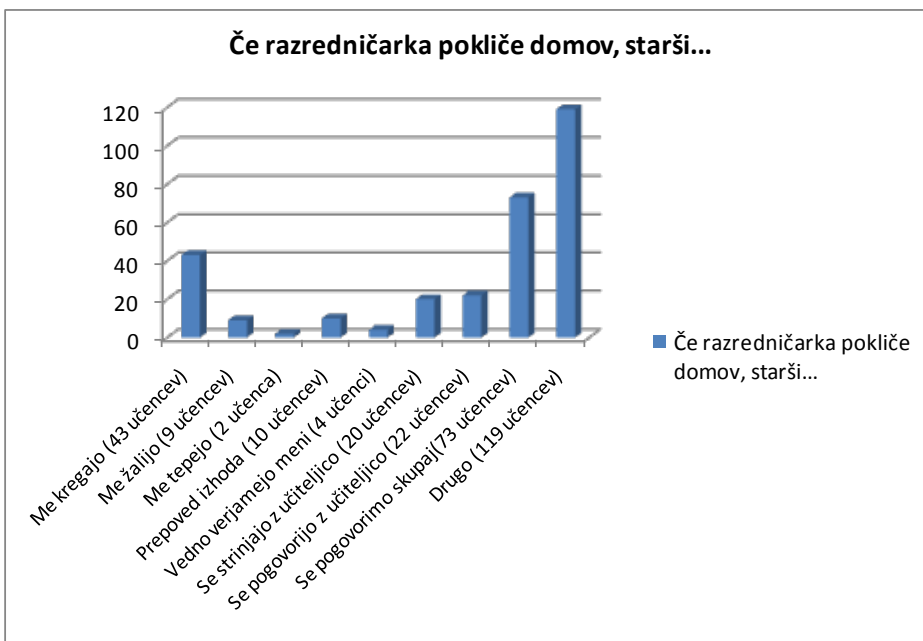
Graf 13: Ko dobim slabo oceno, se starši med seboj prepirajo



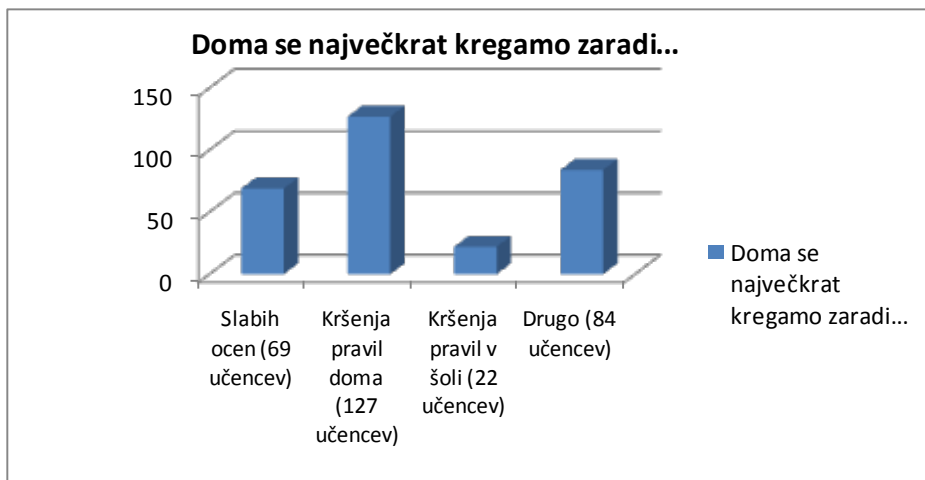
Graf 14: Ko dobim slabo oceno, ne gremo na družinski izlet, ker se moram učiti



Graf 15: Če se v šoli neprimerno vedem in razredničarka/šolska svetovalna delavka/ravnatelj pokliče starše



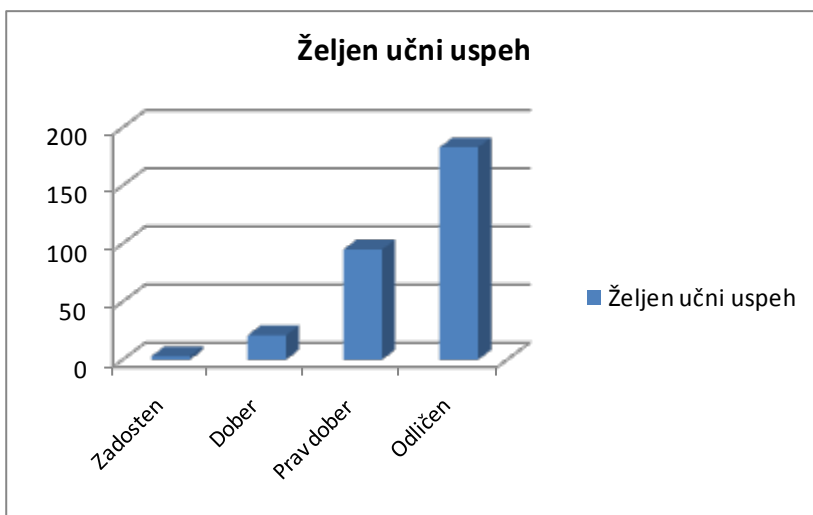
Graf 16: Pri nas doma se največkrat prepiramo zaradi ...



Graf 17: Ko so me starši fizično kaznovali, sem povedal/-a



Graf 18: Učni uspeh, ki si ga v tem šolskem letu želim, je ...



Literatura

1. Barle, A., Bezenšek, J. (2006). *Poglavja iz sociologije vzgoje in izobraževanja. Pregled sodobnih socioloških študij, perspektiv in konceptov*. Koper: Fakulteta za management.
2. Beck, U. (2001). *Družba tveganja v neko drugo moderno*. Ljubljana: Open society institute Slovenia (zbirka: Temeljna dela).
3. Bergant, M. (1973). *Slovenski mladostniki na krivi poti*. Ljubljana: DZS
4. Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. V: (ur.) Šelih, A. *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
5. Filipčič, K., Klemenčič, I. (2011). *Obravnava nasilja v družini*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
6. Galtung, J. (1975). *Peace: Research. Education. Action: Essays in Peace research*, št. 1. København: Cristian Ejlers.
7. Hvala, E. (2008). Kaj pa šola? Vloga šole pri obravnavanju nasilja v družini. V: Pavlovič, Z., Filipčič, K., in Rutar Leban, I. (ur). *Detekcija in reakcija na pojave slabega ravnanja z otrokom – novo obdobje?* Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 16–26.

8. Kanduč, Z. (2003). *Onkraj zločina in kazni*. Ljubljana. Študentska založba.
9. Kohek, A. (2003). *Koncept strukturnega nasilja v teoriji Johana Galtunga*. Diplomaska naloga. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede, str. 113–114.
10. Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika. V: *Vzgoja v javni šoli*. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
11. Mikuš - Kos, A. (2005). Učenje, problemi u učenju, školski neuspeh. V: *Škola i mentalno zdravje*. Ljubljana. Ustanova SKUPAJ.
12. Muršič, T. (2008). Otroci potrebujejo odrasle, ki si upajo videti – Kratek pregled policijskih ugotovitev. V: Pavlović, Z., Filipčič, K., in Rutar Leban, I. (ur). *Detekcija in reakcija na pojave slabega ravnanja z otrokom – novo obdobje?* Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 74–85.
13. Protner, K. in Lavrič, M. (2012). Izpostavljenost psihičnemu nasilju v družini in pripravljenost na ukrepanje med dijaki in dijakinjami srednjih šol. *Socialna pedagogika*, letn. 16, št. 1, str. 1–19.
14. Zaviršek, D. (2004). *Od aktivizma do profesionalizacije: refleksija delovanja ženskih nevladnih organizacij na področju nasilja nad ženskami in otroki v Sloveniji. Psihosocialna pomoč ženskam in otrokom, ki preživljajo nasilje*. Priročnik. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja, str. 1–13.

DODATEK: KAJ NAŠE UČENCE SPODBUJA IN KAJ JIH ZAVIRA

(RAZMIŠLJANJE OSNOVNOŠOLSKE UČITELJICE)

Mateja Urbiha, OŠ Simona Jenka, Kranj

Kot učiteljica sem učno-vzgojni proces vedno videla in ga doživljala kot nekaj, kar soustvarjajo učenci (učenec) in učitelj(-i), vsak udeleženec s svojimi znanji, pričakovanji, navadami in preteklimi izkušnjami. Videla sem ga torej kot proces, ki je zelo kompleksen, zahteven in hkrati izpolnjujoč. Proces, v katerem vsi udeleženci bogatijo sebe in druge udeležence. Zato učno-vzgojno delo zame pomeni najodgovornejši del poklica, hkrati pa prinaša zadovoljstvo in osebno rast.

Učenci pa učno-vzgojni proces, zlasti pri rednih urah pouka, pogosto doživljajo kot nekaj, kar jih omejuje, dolgočasi, jim povzroča stres in celo vzbuja strah in/ali odpor. Celotno teme, ki jih sicer zanimajo in jim vzbujajo radovednost, v luči šolskega pouka izgubijo svojo privlačnost.

Učitelj ne more mimo takih opažanj in si mora zastaviti vprašanja, zakaj je tako in kaj pripelje do takšnega doživljanja pri učencih, ter posledično tudi, kako takšno doživljanje preseči. Le tako bodo učenci in učitelj pouk lahko doživljali kot nekaj pozitivnega, kot kvalitetno uporabljen čas in vir osebnega razvoja.

V svoji praksi imam pogosto priložnost učence spremljati, voditi in opazovati pri manj formalnih (ob)šolskih dejavnostih ali dejavnostih, ki imajo manj zahteven učni program, niso strogo storilnostno naravnane, imajo ohlapnejše cilje in/ali omogočajo drugačne oblike dela, kar hkrati pomeni, da je tudi vrednotenje doseganja ciljev drugačno. Pristop in odnos otrok do teh dejavnosti sta praviloma drugačna. Njihova motivacija je močnejša in traja dlje časa, dela se lotevajo bolj vztrajno, izražajo radovednost in željo po učenju.

Pri tem sta se mi spet zastavili naslednji vprašanja: kaj so vzroki za razlike, ki jih opažam, in kako doseči, da bi učno-vzgojni proces udeleženci v šoli čim pogosteje doživljali pozitivno.

Kot enega prvih vzrokov sem prepoznala že zgoraj omenjeno »natrpanost« oziroma zahtevnost in obsežnost učnega načrta posameznega predmeta ali dejavnosti. Večja zahtevnost učnega načrta lahko pomeni časovno stisko učitelja, ki mora v razpoložljivem času predpisano snov »predelati«, torej jo učencem na različne načine predstaviti in omogočiti, da razvijejo nova znanja, da pridobljena znanja utrdijo, nato pa jih še ovrednotiti (oceniti). Vendar pri tem učitelj sam dela selekcijo in odloča neodvisno od učencev, katere dejavnosti so nujne za kvaliteten

učno-vzgojni proces, tako da učenci teh težav praviloma ne občutijo. Učitelj jih z izbiro ustreznih metod in dejavnosti pripelje do znanj oziroma možnosti, da usvojijo predpisane cilje in znanja.

Ker poučujem družboslovne vede – zgodovino, državljansko vzgojo ter etiko, etnologijo –, nimam možnosti, da bi pri pouku znanstvene resnice in dejstva odkrivali s poskusi, ki so domena naravoslovnih znanosti. Zgodovinski dogodki so se pač že zgodili in so v svojem kontekstu neponovljivi. Deloma lahko uporabljamo opazovanje (kar se tiče družbenih dogajanj in odnosov v sedanosti), sicer pa moramo kritično uporabljati zgodovinske vire in dognanja zgodovinskih ved. Tako je pouk mogoče obogatiti z drugimi metodami in dejavnostmi, kot so igra vlog, spoznavanje zgodovinskih osebnosti in opisov načina življenja v umetnostnih in drugih virih. Vse te dejavnosti so sicer za učence zanimive, vendar celostno gledano ne poglobijo njihove motivacije. Včasih se celo izkaže, da učenci dajejo prednost šolskim uram, pri katerih so jim neposredno in konkretno podana znanja, ki jih zahtevajo učni cilji. To so znanja, ki jih mora učenec izkazati, ko učni proces zahteva vrednotenje, torej ocenjevanje.

Ključni odgovor na vprašanja, ki so se mi izpostavila, je torej – problematika ocenjevanja.

Že zgodaj v svoji praksi sem zaznala, kako težavno je za (nekatero) učence ocenjevanje znanja. Zato skušam uporabljati vse možnosti, ki so učitelju ponujene, da učencem pri ocenjevanju omogočim čim večji izkoristek njihovih sposobnosti in znanj v varnem okolju. To pomeni, da učenci natančno vedo, katere cilje bomo preverjali in ocenjevali ter v kakšni obliki, poznajo kriterije za ocenjevanje in okolje, v katerem bo ocenjevanje potekalo, in zagotovljena jim je varnost – da ne bodo izpostavljeni posmehu ob napakah, da bodo imeli možnost napake popraviti in da bodo v procesu ocenjevanja dobili ustrezno podporo oziroma pomoč (na primer pri razumevanju nalog). Kljub temu pa ocenjevanje znanja pri mnogih učencih še vedno vzbuja strah, nelagodje in odpor.

Zanimiv pojav, ki ga v zadnjih letih vse pogosteje opažam, je tudi velika raznolikost ocen, ki jih posamezni učenec pridobi v šolskem letu pri posameznem šolskem predmetu. Ocene se lahko gibljejo od negativne do odlične, glede na to, kako se učencu v določenem terminu uspe pripraviti na ocenjevanje. Na to največkrat vplivajo zunanje okoliščine – obremenitev učenca z drugimi ocenjevanji, z zunajšolskimi dejavnostmi ter družinskim in družabnim življenjem, kompleksnost obravnavane snovi in motivacija učenca. Nekateri učenci so zelo motivirani na začetku šolskega leta, kasneje pa jim upadejo moči ali pa so vse manj uspešni zaradi slabše organiziranosti (in seveda številnih drugih vzrokov). Druge poganja želja po dobrih rezultatih proti koncu šolskega leta, ko se bliža zaključevanje ocen. Konec šolskega leta in čas zaključevanja ocen sta tako za nekatere učence čas, ko dobijo potrditev svojega dela in vloženega truda, za druge pa čas vsakdanjih pritiskov, strahov, razočaranj. Prav zato, ker je to čas celoletnega ocenjevanja znanja.

Kaj je torej s tem ocenjevanjem znanja, ki povzroča toliko stisk, da mi učenci pogosto rečejo, kako je najlepše v šoli septembra, ko učitelji »še nimamo dovolj snovi, da bi lahko ocenjevali«? Kaj je s tem ocenjevanjem in ocenami, da so učenci pri reševanju ankete, na kateri temelji članek »Družbene spremembe in učni (ne)uspeh v kontekstu preprečevanja nasilja v družini«, želeli slišati zagotovilo, da njihovi starši res ne bodo imeli vpogleda v njihove odgovore, čeprav so vedeli, da je anketa anonimna in bo uporabljena izključno za konkretno raziskavo?

Zdi se, da izsledki omenjene ankete in raziskave ponujajo mnoge odgovore na prej zastavljena vprašanja, ki se prepletajo v mojem razmišljanju. Ocene so tiste, ki (nekaterim) otrokom onemogočajo, da bi šolo vsaj večino časa doživljali kot nekaj pozitivnega in varnega. Pravzaprav ne ocene same, temveč odnos do šolskih ocen in njihov pomen v šoli, družini in družbi nasploh.

Mnogi učenci ocene doživljajo kot zelo pomembne; pomembnejše so jim ocene kot dejansko znanje, ki se skriva za ocenami, zapisanimi v redovalnici. Ocenjevanje občutijo kot presojanje njih samih in ne njihovega znanja, zato želijo dosegati čim višje ocene, tudi na račun objektivnosti teh. Učitelj naj bi jih visoko ocenil, tudi kadar sami prepoznajo, da izkazano znanje ni zadostilo najvišjim kriterijem; za spodbudo ali zato, da jim nižja ocena ne bi pokvarila zaključne ocene ali spričevala. Za dobro oceno so pripravljene poseči tudi po goljufigi pri ocenjevanju. S kolegi opažamo, da so učenci tu razvili različne strategije. Manj uspešni učenci so tudi pri tem manj uspešni in spretni; učenci, ki so sicer visoko na lestvici uspeha (glede na ocene, ki jih dobivajo), pa razvijejo prave sisteme samopomoči in medsebojne pomoči. Zdi se, da želijo visoko oceno doseči, tudi če učitelj poudarja in goji pomen poštenega ocenjevanja in je iz njegovega delovanja v razredu in načina poučevanja jasno, da ocene niso najpomembnejši del učno-vzgojnega procesa. Videti je, kot da je dobra ocena cilj, ki ga je treba doseči za vsako ceno.

Kaj sili učence v tako razmišljanje in delovanje, za katero menim, da je eden glavnih vzrokov, da postane šola nekaj stresnega in da učenci sčasoma »izgubijo« prirojeno radovednost in nagnjenost k spontanemu učenju?

Ocena je postala glavno merilo otrokove uspešnosti. Ko učitelji in starši govorimo o uspešnosti svojih otrok oziroma učencev, največkrat uporabimo kot merilo ocene in manj pogosto socialno vključenost učencev v skupino, njihov smisel za navezovanje prijateljstev, povezovalno vlogo v medvrstniških odnosih. Tudi uspeh v obšolskih ali zunajšolskih dejavnostih je videti resničen samo, kadar otrok dosega merljivo visoke rezultate v kateri od dejavnosti (na primer na tekmovanjih), ne pa, kadar v neki dejavnosti preprosto uživa in z njo osebno raste.

Kako naprej?

Prav gotovo je nujna prevetritev vrednot. Potrošniška miselnost, da se uspeh izraža samo v številkah, ki morajo biti čim višje (najsi bodo to ocene, uvrstitve na tekmovanjih ali denar), se bo morala umakniti miselnosti, da je pomembno tudi, kako doživljamo učno-vzgojni ali delovni proces, koliko zadovoljstva in pozitivnega čustvovanja lahko doživimo v tem procesu in koliko znanja, spretnosti in izkušenj pridobimo. Če in ko bomo odrasli (starši, vzgojitelji in učitelji) razmišljali in delovali na tak način, bomo omogočili tudi otrokom in učencem, da nam v tem sledijo. S tem bi naše delo, odnose v šoli in posledično tudi v družini dvignili na višjo raven in spodbudili nastanek bolj odprte, strpnejše družbe ter ne nazadnje omogočili tudi boljši pretok trajnega in kakovostnega znanja.

Povzetek

Zakaj na tem mestu govoriti o nasilju v šoli? Ali je sploh povezano z nasiljem v družini? In če je povezano, kako? Je poznavanje morebitnih povezav šolski praksi v pomoč pri prepoznavanju problematike nasilja v šoli in spoprijemanju z njim?

V tem prispevku se bomo najprej nekoliko posvetili vlogi družine, njenemu vplivu na vrednote in oblikovanje samopodobe otroka. Dotaknili se bomo čustev, predvsem jeze in strahu, nato pa se bomo usmerili k nekaterim ključnim pojmom, ki jih vsak dan srečujemo – agresivnost, agresija, nasilje, nasilje med učenci, bullying, cyberbullying. Posebno pozornost bomo namenili zadnjima dvema in osvetlili značilnosti vpletenih v ta pojava. Seveda bomo pri pojavu nasilja ves čas pozorni na vlogo šole, ki je lahko preventivna ter otrokom in mladostnikom v oporo pri odraščanju, lahko pa je celo izvajalka nasilja.

4.1 Vloga družine

Družina je primarna družbena skupina, za katero je značilna povezanost med starši in otroki in v kateri veljajo dolgotrajni intimni medosebni odnosi. V njej otrok dobi prve informacije o ljudeh, odnosih in komunikaciji, vlogah posameznikov in pravilih obnašanja v določeni skupnosti. V družini naj bi otrok dobil prvo občutje lastne vrednosti ter zaupanje v ljudi in svet okoli sebe. Spodbude in zgledi njemu najbližjih oseb zasnujejo njegov vrednostni sistem, način izražanja samega sebe, sposobnost za reševanje in premagovanje vsakodnevnih težav in obremenitev. Posredno in neposredno v odnosih s starši in drugimi družinskimi člani dobiva napotke za socialno vedenje še za kasneje, ko se že osamosvoji.

Starši služijo kot model vedenja, ki ga otroci posnemajo, in so tudi edini model, dokler se otroci ne vključijo v vrtec ali šolo. Zato je za otrokov razvoj zelo pomembno, kakšni odnosi in vzorci vedenja prevladujejo v družini.

Študije vpliva družinskih razmer (Farrington, 1978, Olweus, 1982, Besag, 1986, po Pušnik, 1999) navajajo pomen predvsem naslednjih dejavnikov:

1 Mojca Pušnik, magistrica znanosti s področja psihologije, zaposlena na Zavodu RS za šolstvo.

- čustveni odnos med roditeljem in otrokom,
- odnosi med starši,
- doslednost pri vzgoji,
- nadzor otrokovega vedenja,
- vzgojne metode (uporaba moči, ostrost kazni),
- patologija (deviantnost) staršev, težko zdravstveno stanje,
- otrokov temperament.

Pri čustvenem odnosu med starši in otrokom smo pozorni predvsem na sprejemanje otroka, na spoštovanje, naklonjenost, toplino in razumevanje. Kadar je otrok tega deležen, lahko gradi pozitivno samopodobo, gradi čustvo lastne vrednosti. Takrat si upa tudi tvegati, poskušati, raziskovati. Ni ga strah, saj se vedno vrne v varno zavetje, kjer ga spoštujejo in sprejemajo, četudi gre kaj narobe. Če je deležen nerazumevanja, zavračanja in hladnosti, lahko postane plašen, negotov. Ne ve, kako naj ravna, boji se odzivov staršev. Če je ob tem tudi fizično šibak, je še bolj ranljiv in tako lahko postane tarča nasilja vrstnikov.

Če je otrok z neustrezno samopodobo telesno močan, lažje postane neposredno nasilen do drugih. Iz prakse in literature poznamo primere, ko dolgotrajno viktimizirani otroci prav tako (povračilno) posežejo po nasilju. Začnejo iskati priložnosti, da bi drugim dokazali, da so še slabši. V ravnanjih postanejo preračunljivi, iščejo slabosti drugih, jih opozarjajo nanje. Ob fizičnem nasilju lahko izvajajo tudi psihično. S takim ravnanjem izgubljajo v odnosu do vrstnikov.

Veliko avtorjev opozarja na problem prestroge vzgoje. M. J. Radke (po Pačnik, 1992) je ugotovil, da obstaja povezava med tipom družine in obliko vedenja. Če so starši prestrogi, če preveč kontrolirajo in omejujejo otroka, se bodo pri njem razvile negotovost, podredljivost, prevelika odvisnost in manjša zmožnost za sodelovanje, na drugi strani pa agresivnost, sadistične poteze, ljubosumnost in nevrotične tendence. To ga na eni strani lahko pripelje v vlogo žrtve, na drugi strani pa v nasilno vedenje do drugih ali do sebe.

Tudi Muršič (2011) pravi, da se v primeru prestroge in/ali preambiciozne vzgoje otroku razvojno škodi s preveč pogojevanja ljubezni oziroma s sankcioniranjem njegove neubogljivosti in nedoseganja standardov (na primer nerealna pričakovanja staršev glede šolskega uspeha, uspehov pri športu, igranju inštrumenta) z rigoroznimi kaznimi (ali odtegotovanjem ljubezni in pozornosti). Tak otrok ne more vzpostaviti zadostne mere brezpogojne ljubezni do sebe in temeljnega samospoštovanja. Do sebe je prestrog, ne more razviti spontanosti, krčevito si prizadeva, da bi si zaslužil ljubezen, in se zmeraj znova bori dokazovati svojo vrednost. Pripravljen je na kompromisarstvo, nekritično konformiranje, podrejanje pravilom in pričakovanjem drugih tudi, kadar so ta nelegitimna, saj jih kot nelegitimna ne prepozna, in tudi na račun odrekanja lastnim pravicam in dostojanstvu.

A Muršič (2011) ugotavlja, da ni problem le prestroga vzgoja, ampak tudi razvajanje in preveč zaščitniška vzgoja. V primeru razvajanja se otroku razvojno škodi z nepostavljanjem in neuveljavljanjem zahtev, pravil in omejitev njegovemu nesprejemljivemu vedenju in neprimernim željam. Tak otrok misli, da mu v življenju ni treba početi nič neprijetnega in da sme početi vse, kar je prijetno. Sebe istoveti s svojo željo, prav tako pa ne razlikuje med sabo kot osebo in svojim ravnanjem. Zato vsako kritiko vedenja razume kot osebni napad in vsako zavrnitev želje razume kot osebno zavračanje. V bistvu razvije hedonistično osebnostno strukturo, ki zahteva podrejanje njegovim potrebam, željam – kar pa vodi v konflikte s soljudmi.

S preveč zaščitniško vzgojo (pretirano zaskrbljeni, posesivni) starši otroku razvojno škodijo s pokroviteljskim onemogočanjem pridobivanja potrebnih prijetnih in neprijetnih življenjskih izkušenj, oviranjem samopotrjevanja, spoznavanja sebe, drugih in sveta, razvijanja svojih potencialov. Probleme oziroma ovire starši otroku umaknejo, še preden jih ta sploh zazna, ali pa jih rešijo kar sami in tako onemogočajo, da bi našel načine za spoprijemanje z njimi. Tak otrok ne more zgraditi samospoštovanja in zaupanja vase. Preveč je zaskrbljen zase, dvomi o lastni zmožnosti spoprijemanja z življenjskimi izzivi. Pogosto je tarča nasilja vrstnikov.

Naslednji problem je morebitna velika medsebojna vzgojna neusklajenost staršev in pa nedosledna vzgoja, ko so enaka ravnanja enkrat sprejeta ali nesankcionirana, drugič pa ravno narobe. Neustrezno postavljanje in nedosledno varovanje meja ali nenehno spreminjanje teh meja (pravil, zahtev ...) otroku vzbujajo negotovost – ne ve, kaj je prav oziroma kdaj je nekaj prav in kdaj ne. Meje pomenijo tudi občutek varnosti, zato jih otrok nedvomno potrebuje. Postavljanje meja je otroku sporočilo, da odraslim ni vseeno, kaj je z njim, otrok ob mejah zazna skrb odraslih zanj.

Med disfunkcionalnosti v družini sodi tudi nasilje. Otroci, ki doživljajo nasilje v družini, bodisi med starši bodisi nad seboj ali kar oboje, se seveda na to čustveno odzivajo. Doživljajo ogroženost oziroma strah, tesnobo, nesprejetost, krivdo, sram, žalost ali celo obup pa tudi ambivalentna čustva do povzročitelja nasilja (mešanica ljubezni, strahu, razočaranosti, jeze, sovraštva, prezira ali celo gnusa, po Muršič, 2011).

Ni dvoma, da so od tipa družine, v kateri živi otrok, oziroma vseh njenih značilnostih (zlasti na področju odnosov in vrednot), zelo odvisni filozofija življenja, pogled na svet, idejna in vrednotna orientacija otrok.

Ko se otroci vključijo v formalni sistem vzgoje in izobraževanja, prinesejo s seboj vzorce vedenja iz svojih družin. Če v družini prevladujejo sodelovanje, spoštovanje, toplina, sprejemanje, bodo ti vzorci vedenja drugačni, kot če v družini vladajo nasilje, sovraštvo, nespoštovanje in podobno. Čustveni odzivi na nasilje v družini se seveda tako ali drugače odražajo tudi v otrokovem čustvenem odzivanju v vrtcu oziroma šoli. Poleg vzorcev vedenja otroci v šolo prinašajo

tudi vrednote, stališča, norme, ki se v šolskem prostoru soočijo z vrednotami, normami vrstnikov in še z drugimi, splošno sprejetimi, ki naj bi jih v šoli razvijali in se lahko razlikujejo od teh, ki jih otroci prinašajo s seboj.

V empirični raziskavi v okviru projekta »Upoštevanje čustvenih vidikov pri prepoznavanju, obravnavanju in preprečevanju nasilja v šoli« (Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2010) smo s pomočjo avtorskega vprašalnika za tretjo triado učencev osnovne šole ugotavljali tudi povezavo med viktimiziranostjo otroka v družini in njegovo udeležbo v nasilju v šoli. Želeli smo dobiti informacijo o tem, ali so anketiranci žrtve, izvajalci ali priče nasilja v lastnih družinah. Na vprašanja je odgovarjalo okrog 450 otrok tretje triade in le redki so neposredno potrdili nasilje v svojih družinah (še posebej pri vprašanju o lastni viktimiziranosti). Zanimivo pa je, da jih je v nadaljevanju – pri vprašanju »Če je nasilje prisotno v tvoji družini, kaj je po tvojem mnenju vzrok za nasilje?« – kar četrtnina s seznama izbrala katerega od ponujenih vzrokov za nasilje v svoji družini. Čeprav pri prejšnjih vprašanjih glede nasilja v družini tega niso potrdili kot lastno izkušnjo, so kasneje – pri »kontrolnem« vprašanju – tako posredno priznali nasilje v svoji družini. Mogoče je torej sklepati, da se nasilje dogaja v družinah ene četrtnine anketiranih otrok. Zaradi nereprezentativnega vzorca sklepov ne gre posploševati na celotno populacijo učencev tretje triade osnovnih šol, kljub temu pa je to pomemben podatek, ki se sklada tudi z ostalimi (pretežno zgolj) ocenami v zvezi z obsegom viktimiziranosti otrok v družinskem okolju.

V raziskavi je avtorje zanimalo tudi, v kolikšni meri so učenci, ki se jim dogaja nasilje v družini, udeleženi v vrstniškem nasilju v šoli. Na podlagi njihovih odgovorov je bilo mogoče oblikovati štiri skupine: prvo skupino predstavljajo učenci, ki niso neposredno vpleteni v nasilje v šoli (niti ga niso bili deležni niti ga niso povzročili); druga skupina so učenci, ki so samo povzročili nasilje v šoli, niso pa ga doživeli; v tretji skupini so tisti, ki so že bili deležni vrstniškega nasilja, niso pa ga povzročili; relativno velika skupina učencev pa je takih, ki so v nasilju v šoli že bili udeleženi v obeh vlogah – torej kot tarče in kot povzročitelji nasilja.

V tisti skupini učencev, ki so že doživeli in tudi povzročili vrstniško nasilje v šoli, je skoraj tretjina »z nasiljem v družini obremenjenih« otrok. Med zgoraj omenjenimi skupinami so razlike statistično pomembne. Učenci, ki niso vpleteni v nasilje v šoli, so najmanjkrat izbrali katerega od ponujenih vzrokov nasilja v družini.

Tudi ti podatki nas ob koncu pripeljejo do ugotovitve, da se nasilje v družini povezuje z nasiljem v šoli. Ko šolski strokovni delavci opazijo otroke, ki so vpleteni v šolsko nasilje, se torej lahko povprašajo tudi po tem, ali ti otroci mogoče prihajajo iz družin, kjer se dogaja nasilje. In seveda, ko šolski strokovni delavci vedo, da se v nekaterih družinah dogaja nasilje, lahko nekoliko več pozornosti posvetijo tem otrokom v šoli, četudi se še niso vpletli v nasilje v šolskem prostoru. S preventivnim delom v šoli in v partnerskem sodelovanju s starši lahko otrokom pomagajo prebroditi stiske in jim omogočijo ustrezen razvoj.

4.2 Pojav nasilja v šoli

Na kaj pomislimo, ko rečemo ali preberemo »nasilje v šoli«? Zagotovo se misli, predstave o tem pojavu med ljudmi razlikujejo in nasilja ne bi vsi enako opredelili. Nekateri pomislijo na pretepe med učenci, na uničevanje šolskih prostorov, drugi na nasilje učitelja nad učenci, tretji pa na nasilje učencev nad učiteljem. Razlike bi našli tudi v mnenjih o resnosti pojava – »Je to kaj drugače, kot je bilo v času našega šolanja?«, »Pa kaj, naj se malo stepejo, saj smo se mi tudi!«, »Grozno, učitelji imajo mojega na piki!«

V zadnjih 15 letih je bilo slovenskem prostoru narejenih več analiz o nasilju v šoli, s poudarkom na »bullyingu«. Pridobljeni so bili podatki o obsegu in vrstah nasilja, o značilnostih vpletenih v nasilje itd. Ponudba izobraževanj na temo se je povečala, prav tako pa tudi pozornost na vlogo vzgojnih aktivnosti v našem izobraževalnem sistemu oziroma na vzgojno funkcijo šole. Z vsem tem se je večala občutljivost vseh nas za pojav nasilja v šoli in tako so se tudi začela pojavljati vprašanja o tem, ali je to sploh kaj novega, ali je nasilje v šoli vedno bilo in tudi kdaj neko neustrezno vedenje ni nasilje.

V delavnicah, ki jih izvajamo na seminarjih za strokovne delavce šol, smo udeležence poprosili, naj se spomnijo obdobja svojega šolanja in morebitnih pojavov nasilja (kot povzročitelji, žrtve, opazovalci). Spomini segajo 10 do 30 let nazaj in se nanašajo na »ravsanje« med fanti, uničevanje stikal in dnevnikov, na učitelje, ki so učence vlekli za ušesa ali lase, jih s palico po prstih, jim govorili »iz tebe pa nič ne bo«, nemirni učenci pa so ostali »zaprti po pouku«. Če so se kot učenci žrtve potožili doma, so starši rekli: »Prav je tako, ubogaj učitelja.« Učitelj je bil dolga leta pomemben nosilec in posredovalec znanja, starši so imeli do šole in izobraževanja drugačen odnos, kot ga imajo danes.

Toda spremembe so stalnica našega življenja in kar precej se jih je zvrstilo tudi v šolskem prostoru. Starši danes šolajočih se otrok so bolj izobraženi, kot so bili starši prejšnjih generacij, več pričakujejo od šole/učitelja in tudi kaj hitro najdejo pomoč pri težavah, ki jih občutijo v komunikaciji s šolo.

Spremenil se je tudi odnos do kaznovanja otrok tako v šoli kot v družini. Sprejetje konvencije OZN o otrokovih pravicah (1989) je vplivalo na obravnavo otroka kot individuuma, ki ima določene pravice, šola pa mora biti prostor za zagotavljanje otrokovih pravic.

Nedvomno se je spremenila učiteljeva vloga, saj je dostop do znanja mogoč na različne načine in v različnih oblikah. A šola vseeno ohranja pomembno socialno in socializacijsko funkcijo, kjer se mnogi otroci prvič srečajo s svojimi vrstniki v organiziranem okolju. V šoli preživijo precejšen del dneva, zato ima šola (učitelji, vzdušje) nanje tudi velik vpliv. Učitelj je model, zgled ravnanja, zato je pomembno, kakšen je v odnosu do drugih. Šola bi morala omogočiti pristen stik med učencem in učiteljem ter z medosebnim odnosom omogočiti obema celosten in nenehen razvoj.

A za razumevanje pojava in ustrezno odzivanje nanj pa tudi za preventivno delovanje je treba poznati nekaj opredelitev, razlik v teh opredelitvah in tudi skupnih značilnosti. Tudi zato, ker uporabljamo različne pojme, na primer nasilje v šoli, nasilje med vrstniki, nasilje med učenci, bullying, agresivno vedenje ... Pa si jih pogledjmo.

4.3 Ključni pojmi

Agresivnost je eden najbolj nejasnih in protislovnih pojmov, ki jih uporabljamo v psihologiji. Različni avtorji jo pojmujejo kot instinkt, nagon, izvor energije, čustvo, način prisile, odziv na frustracijo itd. Kadar se nanaša na trenutno reakcijo, se navadno uporablja izraz agresija, medtem ko naj bi agresivnost pomenila trajnejšo značilnost posameznika.

K nejasnosti pojmovanja agresije pripomore tudi dejstvo, da agresije ne srečamo le v psihologiji, temveč tudi v sociologiji, pravu, političnih in drugih vedah. Vsaka od njih pa opredeljuje pojem iz svojega zornega kota.

Najbolj pogosto uporabljena definicija agresivnosti pravi: *Agresivnost je vedenjska značilnost, ki se kaže v gospodovalnosti, nasilnih ali napadalnih besedah ali dejanjih proti drugim ljudem.*

Baron (po Pačnik, 1992) pravi, da je agresivnost oblika vedenja, ne pa čustvo, potreba ali motiv. Ti lahko agresivnost spremljajo in so njena podlaga. Izzovejo jo lahko tudi negativna stališča, predsodki.

Predpostavka socialnega vidika agresivnosti pravi, da so ljudje agresivni samo pod določenimi pogoji, ki spodbujajo agresivno vedenje. Ljudje so za socialne vplive okolja zelo dovzetni. Iz tega bi lahko sklepali, da bi ob spremembi pogojev agresivnost zmanjšali. Urejanje pogojev in primerno odzivanje odraslih ob neustreznem vedenju otrok gotovo prispevata k zmanjševanju agresivnega vedenja.

Agresivnost ima v pogovornem jeziku negativen pomen. Ko vedenje neke osebe označimo kot agresivno, takšno ravnanje hkrati tudi moralno ožigosamo. Kdaj neko dejanje označimo kot agresivno? Cameron in Janky (po Lamovec, 1988) sta ugotovila, da ljudje za to opredelitev uporabljamo tri kriterije. Agresivno je tisto vedenje:

- ki omejuje vedenje druge osebe,
- ki kaže na sebične motive povzročitelja in
- v katerem je tisti, ki se vede agresivno, pobudnik agresivnega obračunavanja.

Agresija v najširšem pomenu je vsak aktiven pristop k okolju in izraža prvotni pomen besede »aggredi«, približevati se, pristopiti (Lamovec, 1988). Zajema vse oblike gibanja, nekatera čustva, kot sta jeza oziroma bes, in tudi nasilno izražanje čustev.

Starejše definicije označijo agresijo *kot tisto fizično ali besedno vedenje, katerega namen je povzročanje fizične ali psihične škode*. Berkowitz (po Vec, 2010), ki je eden najbolj znanih proučevalcev agresivnega vedenja, opozori, da si običajno pod tem pojmom predstavljamo neko (fizično) vedenje, ki škodi drugim, vendar je oblik agresivnega vedenja več.

Tu velja omeniti tudi asertivnost kot tisto agresivnost, ki je družbeno zaželena oblika vedenja. Asertiven človek se zaveda svojih občutkov, interesov in potreb ter jih zna jasno izraziti, vendar tako, da pri tem upošteva druge in njihove potrebe; zna se postaviti za svoje pravice tako, da ne tepta pravic drugih ljudi; zna odločno reagirati in ne popušča agresivnosti drugih; sposoben je poiskati kompromise, ko pride do konflikta ipd. To pa pomeni, da se asertiven človek zna tudi vživeti v druge.

Socialni psihologi se večinoma strinjajo, da je agresija »vedenje, s katerim se namerava koga fizično ali psihično prizadeti ali oškodovati«. Agresija torej pozna akterje, ki so zanjo odgovorni, medtem ko je nasilje lahko tudi anonimno (Ule, 2005).

Za razumevanje nezaželenega agresivnega vedenja (tudi šolskih otrok) je treba poznati tudi njegove različne oblike. Glede na smer in obliko je agresivnost:

- obrnjena navznoter
 - neposredna (čustva krivde, samopoškodovanje, samomorilne težnje),
 - posredna (psihosomatika, depresivnost, alkoholizem in druge odvisnosti);
- obrnjena navzven
 - neposredna,
 - aktivna (telesna, besedna),
 - pasivna (negativizem, kljubovanje),
 - posredna (sovražnost, sumničavost, razdražljivost).

Pepler in Rubin (1991) pa se osredotočata na psihološko vlogo agresivnosti. Govorita o:

- *afektivni in instrumentalni agresivnosti*. Za afektivno so značilni avtomatično vzburjenje, »vroča kri«, močna jeza, napadalnost, obrambna reakcija na grožnjo in občutenje olajšanja, ko mine. Za instrumentalno agresivnost so značilne majhna aktivacija, premišljenost in načrtovana usmerjenost (dosega natančno določenega cilja);
- *reaktivni in proaktivni agresivnosti*. Reaktivna agresivnost se kaže v impulzivnem in nekontroliranem izražanju jeze v kontekstu visoko konfliktnih odnosov in tudi drugih neprijetnih čustev. Proaktivna agresivnost pa se kaže v poskusih pridobivanja koristi, trpinčenju, dominiranju nad vrstniki.

Agresija je lahko torej odgovor na frustrirajoči dogodek, ki običajno izziva neprijetna čustva nezadovoljstva in jeze. Jeza je torej sestavna komponenta

reaktivne agresivnosti (Roland, 2001). Toda agresivni odziv ni vedno usmerjen na izvor frustracije, pač pa je lahko preusmerjen na neko nadomestno tarčo, ko posameznik oceni, da je izvor frustracije zanj premočan (Bučar-Ručman, 2004).

Pri proaktivni agresivnosti pa so prisotna prijetna čustva, ki jih doživlja povzročitelj v času napada na osebo, ne glede na namen – ali želi škoditi osebi ali želi pridobiti nekaj, kar pripada drugemu. Čustva in občutja, ki se pojavljajo v tej obliki agresivnosti, so predvsem ugodje, zadovoljstvo, užitek. Kadar se napada na osebo loti več napadalcev skupaj, se tem čustvom pridruži še doživljanje (pre) moči in pripadnosti (Roland, 2001). Agresivnost se tako krepi v skupini vrstnikov, ki se z agresivnim vedenjem potrjujejo.

Ta opredelitev nam lahko pomaga pri prepoznavanju bullyinga kot posebne oblike vrstniškega nasilja.

Agresivno vedenje so različni avtorji pripisovali različnim vzročnim dejavnikom. Večina razlikuje med dvema temeljnima dejavnikoma: prirojenimi oziroma biološkimi (nagoni in značilnosti delovanja organizma) in socialnimi izvori agresivnosti. Med obema teorijama bi lahko uvrstili še druge, ki deloma zajemajo prvo in drugo izhodišče; na primer frustracijska teorija agresivnega vedenja (Dollard, po Pepler, 1991), teorija naučenega agresivnega vedenja (Bandura, po Pepler, 1991), teorije, ki poleg naštetih vključujejo še psihološke vidike (osebnostne lastnosti, čustvene in kognitivne odzive), pa teorije, ki so usmerjene na vpliv fizičnega okolja, in druge.

Naslednji pojem, ki ga srečamo v tem kontekstu, je nasilje. Prothrow-Stith (po Vec, 2010) *nasilje opredeljuje kot nepravilno ali zlorabljeno uporabo moči oziroma fizično siljenje, ki je uporabljeno za škodovanje, poškodovanje ali zlorabo ljudi in stvari*. Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ, 1994) opredeljuje nasilje kot »dejavnen odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska«. V slovenščini je torej beseda nasilje povezana z močjo, kar je ena ključnih kategorij dinamike nasilja (Lešnik Mugnaioni et al., 2009).

Lahko bi rekli, da v širšo opredelitev nasilja sodi vsaka zloraba premoči (ne samo fizične, temveč tudi psihične, socialne, ekonomske, kulturne, politične), ki pomeni nespoštovanje drugega človeka kot nosilca pravic in ga ogroža ali mu že povzroča škodo (Muršič et al., 2010).

Dekleva (2004) pri definiranju nasilja opozarja na različne vidike. Eden je generičnost človeka, kjer sta nasilje in prizadevanje za socializiranje lastnega vedenja človeku prirojena. Drugi je ugotovitev, da je socializacija, kakor koli je samoumevna, v bistvu nasilna. In tretji je, da nasilje kot negativno vedno definiramo v določenem prostoru in času, ki imata svoje vrednote, merila in pravila. Določeno vedenje je torej ovrednoteno v družbenem in socialnem okolju.

Olweus (po Smith, 2004) opredeljuje nasilje ali nasilno vedenje kot »agresivno vedenje, v katerem povzročitelj uporabi lastno telo ali predmet, s katerim poškoduje drugo osebo«. V tej definiciji se torej osredotoča le na

fizično obliko agresivnega vedenja. Večina drugih avtorjev opredeljuje nasilje širše. Svetovna zdravstvena organizacija (po Smith, 2004) opredeljuje nasilje kot »namerno uporabo fizične sile ali psihične moči, grožnje proti drugi osebi, skupini ali skupnosti, ki se kaže v poškodbah, smrti, psihološki škodi, slabem razvoju ali pomanjkanju«. Večini sicer različnih definicij je skupno to, da nasilje opredeljujejo kot nekaj namernega, kot vedenje, katerega cilj je prizadeti ali raniti drugo osebo. Vitaro in Gagnon (po Debarbieux, 2009) pa menita, da je poleg namernega nasilja v definicijo treba vključiti tudi nenamerne oblike nasilja, ki pa so iz vidika žrtve destruktivne (na primer nasilno vedenje mentalno nestabilne osebe).

Sociologi pogosto uporabljajo Bourdieujevo definicijo, v katero Bourdieu vključuje nasilje, ki je posledica socialne izključenosti in institucionalnega nasilja (po Debarbieux, 2009). Najdemo tudi bolj splošne opredelitve, ki nasilje na primer definirajo kot nespoštovanje meja (prostora psihološke, čustvene, fizične, duhovne, intelektualne, osebnostne nedotakljivosti) druge osebe.

Ob opredelitvah nasilja se pojavljajo številne dileme (po Smith, 2004).

- Je nasilje res le fizično? Kot smo videli, glede tega ni soglasja. Če nasilje zreduciramo le na fizično, ga je lažje meriti.
- Je nasilje usmerjeno le proti drugi osebi? Kam potem uvrščamo vandalizem?
- Se nasilje opredeli kot nasilje le, če so poškodbe jasno vidne? Ali zadostuje že grožnja?
- Ali je nasilje še vedno nasilje, četudi je legalno (policija, sodišča, discipliniranje otrok ...)?
- Je nasilje le, kadar je povzročitelj ena oseba, ali gre lahko za nasilje skupine, institucionalno nasilje ...?
- Kako hudo mora biti dejanje (poškodba), da ga obravnavamo kot nasilje? Gre le za poškodbe, provokacije ali naj med nasilje štejemo tudi tako imenovano mikronasilje (Debarbieux, 2009) v obliki nevljudnosti in drugih oblik neciviliziranega/nesocializiranega vedenja? Debarbieux opozarja, da pomena mikronasilja ne gre podcenjevati, saj ima prav tako negativen vpliv na žrtve.

Tako različne opredelitve nasilja, ki izhajajo tudi iz različnih kulturnih in teoretičnih ozadij, otežujejo raziskovanje pojava in primerjave med različnimi državami. Hkrati pa otežujejo tudi razumevanje nasilja med vrstniki v šolskem prostoru, ki ga najpogosteje poimenujemo kar bullying. Če izhajamo iz Olweusove ozke definicije nasilja, potem številnih oblik bullyinga ne moremo neposredno šteti za nasilje (na primer besedno nasilje, izolacijo ...). Glede na njegovo definicijo tudi vandalizma ne moremo prištevati k nasilnemu vedenju, saj je usmerjen k uničevanju materialnih dobrin in ne k osebi.

Vrstniško nasilje je zapleten pojav, na katerega vpliva hkrati veliko dejavnikov, njegovo razumevanje pa je povezano z definicijo nasilja.

Elliotova (2002) opredeljuje vrstniško nasilje kot obliko nasilja, ko ti nekdo grozi ali te kako drugače nenehno spravlja v stisko. Žrtve takega ravnanja so prestrašene in nesrečne. To, splošnejšo definicijo specificira, ko našteva oblike nasilja: verbalno, telesno, čustveno in izolacija.

Vrstniško nasilje v šoli Olweus (po Roland, 2001) opredeljuje enako, kot sicer opredeljuje nasilje. Vendar meni, da sta tako nasilje kot bullying podkategoriji agresije, bullying pa se v neki točki prepleta z nasiljem.

Olweus bullying opredeli kot negativno vedenje, fizično ali psihično, ki se ponavlja ali traja dlje časa in ga izvaja ena oseba ali skupina. Usmerjeno je proti drugi osebi, ki se v določeni situaciji ne more ubraniti.

Smith in Sharp (po Roland, 2001) ga opredeljujeta kot sistematično zlorabo moči. Peter Smith opredeljuje bullying: »Otrok ali mladostnik je žrtev bullyinga, ko ga drug otrok, mladostnik ali skupina mladih ljudi zlorablja fizično in/ali verbalno. Kot bullying se opredeljujejo tudi situacije, v katerih otroka žalijo, porivajo, zaklepajo, se mu posmehujejo, mu grozijo ali mu pošiljajo zlonamerna sporočila. Te situacije se ponavljajo, otrok pa se ne more ubraniti. Situacije, v katerih gre za ravnovesje moči, se ne opredeljujejo kot bullying.« (Smith, 1999.)

Maines in Robinson (po Smith, 2003) uporabljata izraz bullying za situacije, ko se posameznik ali skupina zaradi svojih teženj po vznemirjenju, doseganju statusa, pridobivanju materialnih dobrin ali uresničevanja posebnih teženj obnaša na način, ki ne spoštuje pravic oziroma potreb drugih oseb, in jih na ta način prizadene. Ta opredelitev jasno nakazuje instrumentalno vlogo bullyinga.

Bullying zelo razčlenjeno opredeljuje Rigby (po Smith, 2004). Pomeni mu željo poškodovati + dejanska povzročitev škode + neravnovesje moči + ponavljanje + nepravilna raba moči + viden užitek povzročitelja + žrtvino doživljanje nemoči.

Bullying je torej najbolj specifičen in pogosto uporabljen izraz za obravnavo določenih oblik nasilja med šolajočo se mladino in ga različno prevajamo.

Pri nas se uporabljata dva prevoda besede bullying, in sicer ustrahovanje (Dekleva) in trpinčenje (Dogša, Pušnik).

Pri obravnavi trpinčenja naletimo na velike težave, ker ga je težko definirati in meriti. Ta problem je treba obravnavati znotraj konteksta socialnega vedenja, kjer sta tako žrtev kot povzročitelj zapletena v proces slabšega socialnega funkcioniranja. Pri obeh gre za vedenjski vzorec, za katerega je značilna omejena paleta odzivov na konfliktno situacijo in sčasoma postane del otrokove osebnosti.

Nekateri avtorji (Smith, Bowers, Binney in Cowie, po Menesini, 1999) opozarjajo še na eno mogočo razlago agresivnega vedenja v obliki bullyinga. Proaktivna agresija, kamor prištevajo bullying, je lahko močno povezana z motivacijo – povzročitelj si načrtno, namerno izbere cilj (subjekt ali objekt) in tudi strategije za doseg tega cilja. To predpostavlja dovolj razvite psihosocialne

veščine, ki jih povzročitelji uporabljajo za manipulacijo z drugimi tako, da postanejo njihove žrtve ali pa celo njihovi pristaši v skupini.

Kot vidimo, se definicije različnih avtorjev razlikujejo, a lahko rečemo, da imajo naslednje skupne značilnosti:

- trpinčenje je tisto nasilje, ki se dogaja dlje časa, je ponavljajoče se dejanje,
- lahko je verbalno, psihično ali fizično,
- vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in napadalcem,
- žrtev se ne more ubraniti, doživlja nemoč in strah.

Tako zelo splošna definicija otežuje razumevanje problema in tudi njegovo merjenje. Precej držav je uporabilo Olweusov instrumentarij za merjenje obsega pojava, nekatere pa so oblikovale svojega. S študijami so v različnih državah zbrali podatke o deležu žrtev in deležu povzročiteljev. Podatki zaradi različnih pristopov niso neposredno primerljivi, a primerjamo lahko povprečja za neko starostno obdobje. V preglednici 1 prikazujemo rezultate nekaterih študij, ki omogočajo določene zaključke in uvid v problem, čeprav so v času izvajanja precejšnje razlike.

Preglednica 1: Obseg bullyinga v 13 državah (Debarbieux, 2009)

	Žrtve (v %)	Povzročitelji (v %)	Vir
Norveška, starost 7–16	7	9	Olweus, 1985
Škotska, starost 12–16	4	6	Meller, 1990
Finska, starost 12–16	5,5	3,9	Lagerspetz, 1982
Irska, starost 7–13		8	O moore, 1989
Velika Britanija, starost 7–11		9,8	Whitney in Smith, 1993
Belgija, osnovna šola		9,1	Vandermissen in Tys, 1993
ZDA, starost 8–12	8	10	Perry et al., 1990
ZDA, starost 12–18	6	8	NCES, 2002
Italija, osnovna šola		14,7	Fonzy, 1997
Velika Britanija	4	10	Smith in Sharp, 1994
Nizozemska, osnovna šola	4	12	Mooij, 1992
Avstralija	7	15	Rugby in Sleg, 1991
Povprečje	6	9,42	

Rezultati kažejo, da se delež žrtev giblje med 4 in 8 odstotkov, več pa je razlik v deležih povzročiteljev, saj se gibljejo med 3,9 odstotka na Finskem in 15 odstotkov v Avstraliji.

Preglednica 2: Primerjava štirih vrst nasilja v osmih evropskih državah

	Verbalno nasilje	Fizično nasilje	Kraja denarja ali predmetov	Izsiljevanje
Velika Britanija 2001	65,7 %	25,6 %	42,1 %	13,9 %
Nemčija 2001	65,4 %	30,4 %	24,9 %	5,4 %
Belgija 2001	62,1 %	14,3 %	50,3 %	4,8 %
Francija 2001	73,4 %	24,2 %	49,1 %	7,1 %
Češka 2006	72,1 %	18,1 %	38,8 %	9,3 %
Španija 2003	40,9 %	10,5 %	51,1 %	6,1 %
Romunija 2008	44 %	15,1 %	41 %	5,1 %
Poljska 2009	42,3 %	5,5 %	11,5 %	2 %
Povprečje	58,2 %	17,9 %	38,6 %	6,7 %

Opomba: V sedmih državah je bil uporabljen enak vprašalnik, ki ga je pripravil European Observatory of Violence in Schools (2001–2008), na Poljskem pa vprašalnik, ki so ga oblikovali Poljaki sami v letu 2009 v okviru projekta School Without Bullying campaign.

Rezultati kažejo, da je največ verbalnega nasilja (58,2 %), sledita kraja denarja ali predmetov (38,6 %), fizično nasilje (17,9 %), na zadnjem mestu je izsiljevanje (denarja, malice, drugih dobrin) s 6,7 odstotka.

Bullying – kot posebej zaskrbljujočo obliko agresije med odraščajočimi mladimi v šolskem prostoru – prepoznavamo v različnih oblikah:

- telesni, fizični (brcanje, suvanje, cukanje, udarci, lasanje, pljuvanje, omejevanje gibanja ...),
- verbalni (žaljivke, vzdevki, razširjanje lažnih govoric ...),
- psihični (izločanje iz skupine, osamitev, grožnje ...),
- izsiljevanje (zahteve po denarju, malici, prenosnem telefonu, zahteva po pisanju domačih nalog ...),
- internetni oziroma po prenosnem telefonu (slike, sporočila, nenehno klicanje ...).

Oblike se tudi prepletajo, saj na primer internetno nadlegovanje vključuje tako verbalno kot psihično nasilje, pa tudi na primer širjenje lažnih govoric je tako verbalno kot psihično.

Cyberbullying je posebna oblika bullyinga, ki se nanaša na nadlegovanje po internetu, prenosnih telefonih in drugih komunikacijskih sredstvih, kjer otrok (ali skupina otrok) nadleguje drugega otroka, tako da mu pošilja grozilna sporočila, ga ponižuje ali drugače sramoti. Pri nas izraz prevajamo s spletnim nadlegovanjem. Je dokaj nov pojav, ki se je razmahnil z razvojem tehnologije. Povzročiteljem omogoča, da lahko druge skoraj nenehno nadlegujejo z uporabo prenosnih telefonov ali računalnikov. V tem prispevku bi želeli osvetliti tudi to obliko bullyinga, čeprav se pogosteje dogaja zunaj šolskega prostora, največkrat doma.

Čeprav nimamo veliko raziskav o obsegu pojava, pa otroci in mladostniki vse pogosteje poročajo o njem. Vloga šole pri prepoznavanju pojava in ozaveščanju o posledicah ter preprečevanju je zelo pomembna, saj imajo tam otroke žrtve in otroke povzročitelje vsak dan pred seboj. Pomagati pa je treba tudi staršem, ki tega pojava ne poznajo dovolj, hkrati pa tudi niso večji uporabniki elektronskih naprav. Raziskava Mladi na netu (Lobe, Muha, 2011) kaže, da imajo starši naivne predstave o tem, kaj njihovi otroci znajo in kako uporabljajo internet (na primer 35 % otrok je poročalo, da so se že srečali z neznancem z interneta, a le 7 % staršev meni, da je njihov otrok to že kdaj storil). Prav tako so ugotovili, da je šola pomemben vir informacij o varni rabi interneta in da mladi od šole tudi pričakujejo te informacije.

Cyberbullying lahko definiramo kot »namerno ponavljajoče se povzročanje škode s pomočjo uporabe računalnikov, prenosnih telefonov in drugih elektronskih naprav« (Hinduja, Patchin, 2009). Vidimo, da je definicija v prvih treh elementih – namernost, ponavljanje, škoda – enaka opredelitvi bullyinga, specifična pa je v četrtem elementu – elektronske naprave.

Nekateri avtorji, na primer Kowalski (Kowalski et al., 2008), opozarjajo, da je tudi element ponavljanja tu nekoliko drugačen. Ena sama slika je lahko v trenutku posredovana nepregledni množici, in učinek je tu.

Pa si najprej pogledjmo oblike spletnega nadlegovanja (Kowalski, 2008), nato pa bomo osvetlili še specifične:

- žalitve: pošiljanje žaljivih sporočil,
- nadlegovanje: zelo pogosto/nenehno pošiljanje zlonamernih sporočil,
- očrnitev/obrekovanje: pošiljanje, širjenje neresničnih informacij (ali montiranih slik) o nekom,
- prevzemanje identitete: pošiljanje neprimernih sporočil, žalitve, slik ... v imenu druge osebe,
- razkrivanje zasebnosti: objavljanje zelo osebnih podatkov (skrivnosti) neke osebe ali pridobivanje takih podatkov na zvit način z namenom širjenja po spletu. Lahko gre tudi za zlorabo zaupanja »prijatelja«,
- izključitev: namerno izključevanje nekoga iz spletne skupine prijateljev, s seznama v programu in podobno,
- spletno zalezovanje: ponavljajoče se nadlegovanje z grožnjami,
- »happy slapping«: pojavlja se v avtobusih ali na vlaku, ko nič hudega slutečega mladostnika nekdo udari, nekdo drug iz družbe pa po dogovoru to posname s telefonom ter posnetek razpošlje po spletu.

Specifične spletnega nadlegovanja – glede na klasični bullying – so:

- anonimnost povzročitelja (ne vemo, kdo je, lahko se skriva tudi pod psevdonomom),
- skoraj neskončno občinstvo (sploh, če gre za uporabo spleta),

- spremenjeno razmerje moči (moč je na eni strani že v sami anonimnosti, na drugi pa tudi v strokovnem znanju o uporabi elektronskih naprav),
- pomanjkanje nadzora (sporočila lahko vidijo le pošiljatelj in prejemniki, ni mogoča cenzura nekoga od zunaj, na primer policije ali skrbnikov spletnih strani. Na drugi strani pa vse skupaj poteka v osebni prostoru udeležencev in nadzora nimajo niti starši, ki so običajno tudi manj večji uporabniki),
- zaradi pomanjkljivega nadzora in anonimnosti je tudi izognitev kazni lažja,
- prostor in čas nista omejena (sporočila dosežejo žrtev kadar koli vklopi telefon ali odpre e-pošto, klepetalnico, blog, svojo spletno stran ipd.),
- povzročitelj ne more opazovati žrtvinega takojšnjega odziva.

4.4 Zakaj je toliko pozornosti namenjene bullyingu in spletnemu nadlegovanju

Večina zgodb žrtev bullyinga se nanaša na njegove različne oblike – tiste, direktne, ki jih ni težko opaziti (spotikanje, frcanje, cukanje, klofutanje, jemanje potrebščin, zmerjanje ...), in tiste indirektne, manj opazne (izolacija, širjenje neresnic, klevetanje, manipulacija ...). V šoli so prisotne vse te oblike. Učitelji in drugi zaposleni direktne oblike seveda hitreje opazijo, a to ni dovolj. Treba je tudi reagirati.

Učenci v že prej omenjeni raziskavi projekta »Upoštevanje čustvenih vidikov pri prepoznavanju, obravnavanju in preprečevanju nasilja v šoli« (Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2010) menijo, da 39 odstotkov odraslih v šoli skoraj nikoli ne opazi nasilja. Če ga niti ne opazijo, kako naj potem reagirajo! Indirektne oblike so zaposlenim še bolj skrite, več vedo o njih povedati učenci kot zaposleni. Da bi zaposleni prepoznali tudi indirektne oblike, bi morali učence dobro poznati, jih opazovati in se z njimi pogovarjati. In spet – tudi reagirati. Takšno spoznavanje učencev, poznavanje pojava in reagiranje pa zahtevajo od zaposlenih določeno znanje in čas. To je problem, s katerim se v šolah realno srečujemo. Učitelji so ob vprašanju, kako reagirajo na zaznano nasilje, pogosto v zadregi. Eni kar priznajo, da ne vedo, kaj naj naredijo, drugi se celo bojijo posegati na primer v pretepe mladostnikov. Tudi tisti, ki rečejo, da vedo, kaj narediti, so nato s pojasnili skopi ali pa so njihove reakcije na primer zapis v dnevnik, pošiljanje povzročiteljev k ravnatelju ali svetovalni službi, kar seveda ne rešuje problema in ne sporoča vpletenim, da tisti, ki opazijo, tudi reagirajo. Problem neodzivanja na pojav je istočasno tudi sporočanje povzročiteljem, da ne delajo nič narobe, in žrtvi, da problema ni. S tem (p)ostaja bullying problem žrtve, ta pa izgublja zaupanje v odrasle.

Če se vrnemo k spominom udeležencev naših seminarjev, se lahko vprašamo, kako to, da se izkušenj z nasiljem tako dobro spomnijo? Sami povedo – »ker me

je to tako prizadelo«. In spominjajo se tistih ponavljajočih se dogodkov, strahu in nemoči, ki so jo doživljali.

Različne raziskave o vplivu bullyinga na žrtve (Salmivalli, 2004, Kowalski, 2008) kažejo, da bullying lahko resno vpliva na duševno in fizično zdravje žrtev ter tudi na njihovo uspešnost v šoli. Otroci, ki so žrtve bullyinga, so v primerjavi z otroki, ki to niso, bolj pogosto tesnobni, depresivni, ravnodušni, zaskrbljeni, pogosto jih boli glava ali trebuh, močijo posteljo, imajo težave s spanjem in prehranjevanjem ter imajo slabšo samopodobo, natančneje nižje samospoštovanje (na primer nimam biti na kaj ponosen; mislim, da nikjer nisem uspešen; želim si, da bi sebe bolj spoštoval; o sebi mislim, da sem zguba ... – to so trditve, ki jih je v študiji uporabil M. Rosenberg (po Rigby, 1996)). Internalizacija problema v obliki depresije še povečuje možnost, da se viktimizacija podaljšuje, da torej žrtev še dlje časa ostaja v vlogi žrtve. Finska raziskava (Salmivalli, 2004) o povezavi viktimiziranosti in percepciji vrstnikov je pokazala, da otroci, ki so dlje časa žrtve medvrstniškega nasilja, pogosteje vidijo svoje vrstnike kot sovražne, zlonamerne in nevredne zaupanja. Taka percepcija vrstnikov pa spet otežuje druženje, prilagajanje, sodelovanje. Tudi samomori otrok žrtev niso redki in so pravzaprav pripeljali do tega, da so pojav bullyinga začeli resno raziskovati. Med žrtvami bullyinga je tudi več takih, ki se jim poslabša učni uspeh, začnejo se izogibati šoli. Vpliv bullyinga na stališča do šole, odsotnost od pouka in učne rezultate je prav tako pomemben dejavnik, saj je učni uspeh mnogokrat odločilnega pomena za nadaljevanje šolanja in torej odpiranja življenjskih možnosti vsakega posameznika.

Ne gre zanemariti dejstva, da bullying pušča posledice tudi na povzročiteljih. Tako vedenje je pogosto povezano z drugimi oblikami neustreznega vedenja tako v šoli kot zunaj nje, druženjem v družčinah, to lahko pomeni izkušnje s policijo, nedokončanje šolanja, manjšo možnost zaposlitve, težave pri oblikovanju družine oziroma nadaljevanje vzorcev neustreznega vedenja v novi družini.

Bullying pa nima vpliva le na posameznike, ki so vanj vpleteni, ampak na celotno skupino, na primer na učence v nekem oddelku, torej lahko vpliva na vzdušje v razredu, s tem pa tudi na proces učenja. Salmivalli (2004) je v raziskavi ugotovila tudi, da je v razredih, kjer se pojavlja nasilje med vrstniki v večjem obsegu, zadovoljstvo s šolo slabše.

Čeprav pri spletnem nadlegovanju ne moremo biti fizično poškodovani, nam pušča občutek ranljivosti, nenehna možnost posega v del zasebnosti pa nas močno vznemirja. V redkih raziskavah (Kowalski, 2008, Hinduja in Patchin, 2009), ki so bile narejene o vplivu oziroma posledicah spletnega nadlegovanja na žrtve, ugotavljajo, da so učinki podobni kot pri klasičnem bullyingu. Žrtve poročajo o jezi, nemoči, strahu, žalosti, depresivnosti. Poročajo o strahu, ki ga doživljajo vsakič, ko odprejo računalnik ali pogledajo na telefon, četudi nato ugotovijo, da ni nobenega (zlonamernega) sporočila. Sram in zadrega, ki ju občutijo, sta nedvomno večja, saj verjamejo, da so sporočila, slike, posnetke prebrali/videli

tako rekoč vsi sošolci. Pravzaprav ne vedo, kdo je kaj videl ali prebral, zato so negotovi in oprezni v komunikaciji z vsakomer. Ker ne poznajo povzročitelja, so še bolj previdni ali tesnobni, saj ga lahko vidijo v vsakem sošolcu, vrstniku. Raziskave kažejo tudi na izrazito nizko samospoštovanje tistih, ki so žrtve spletnega nadlegovanja, čeprav smer vzročnosti še ni povsem jasna. Učinki so torej še močnejši kot pri klasičnem bullyingu.

V okviru omenjene raziskave Inštituta za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani (2010) je statistična analiza podatkov pokazala, da je 8 odstotkov učencev že bilo deležnih nadlegovanja po telefonu, 3,6 odstotka učencev pa nadlegovanja po internetu. Tisti učenci, ki so bili deležni nadlegovanja po telefonu, so največkrat izbrali najnižje vrednosti pri postavki »sebe sprejemam in se imam rad«; tisti učenci, ki so bili deležni nadlegovanja po internetu pa so največkrat izbirali najnižje vrednosti pri postavki »rad živim«. Ne glede na majhen vzorec, ki ne dopušča posploševanja, vidimo, da so učinki teh oblik nadlegovanja enaki kot v prej omenjenih raziskavah – vplivajo torej na samospoštovanje in voljo do življenja.

Zavedati se moramo, da otroci in mladostniki vidijo računalnik in prenosni telefon kot nepogrešljiv sestavni del svojega življenja. Svet tehnologije je svet današnje mladine, v njem so rojeni, z njim rastejo, z njim tudi vzpostavljajo in vzdržujejo socialne stike, se učijo. Katera kazen je najhujša za mladostnika? Prepoved uporabe računalnika!

Ena od raziskav (Hinduja in Patchin, 2009) o vplivu spletnega nadlegovanja na žrtve je pokazala, da kar 20 odstotkov žrtev zaradi strahu dlje časa ni uporabljalo elektronskih naprav – torej je bil strah večji od želje po stikih in koristih, ki jih sicer imajo pri uporabi teh naprav.

Lahko zaključimo, da ni dvoma o hudih posledicah obeh vrst bullyinga, zato jima moramo posvetiti dovolj pozornosti, naučiti se moramo prepoznovati te pojave, reagirati nanje in tudi ozaveščati mlade (in starše) o posledicah in možnostih izogibanja. O strategijah spoprijemanja z obema vrstama bullyinga in preventive bomo govorili v naslednjem poglavju, a naj le omenimo, da so tudi te specifične glede na to, ali gre za bullying ali cyberbullying. Pri klasičnem bullyingu je osnovni princip POVEJ, pri spletnem nadlegovanju pa IZOGIBAJ SE (blokiralj internetno stran, zamenjaj geslo, zamenjaj telefonsko številko ali e-naslov ...).

4.4 Institucionalno nasilje – vloga šole

Omeniti je treba tudi vlogo šole pri pojavljanju nasilja v njej. Šola je pogosto videna kot posredovalka vrednot in norm na mlajše generacije in kot prostor/sistem socializacije. Problematika nasilja je odvisna od norm in pravil v šoli, torej tudi od tega, koliko konkretna šola uporablja, dovoljuje, ceni ali zavrača nasilne oblike vedenja. Odvisna je tudi od tega, ali šola posamezniku omogoča uporabo

nasilnih oblik vedenja za doseg ciljev in lastne uveljavitve ali pa ga usmerja k bolj konstruktivnim načinom.

V šoli se tako na eni strani srečujemo z institucionalnim nasiljem, torej nasiljem, ki ga izvaja šola kot institucija s svojim sistemom izobraževanja, vzgajanja, discipliniranja in zahtevami (ki niso vedno prilagojene učencem), ter vlogo, ki jo šola ima pri odpiranju izobraževalnih in zaposlitvenih možnosti, in na drugi strani z nasiljem, ki nastaja v interakciji med vpletenimi v vzgojno-izobraževalni proces, torej neposredno v medosebnih odnosih. Tudi na to vplivajo vse značilnosti vpletenih v te odnose, vrednote, norme, vzdušje v šoli itd.

Nezaželeno destruktivno, nasilno in zlonamerno vedenje se pojavlja tudi pri zaposlenih v šoli, na primer kot nasilje zaposlenih nad učenci. Šola je svojevrstna provocirajoča situacija, na katero se lahko učenci in učitelji odzivajo z nezaželeno obliko agresije.

Vrsta okoliščin v delovanju šole lahko povzroča trpinčenje učencev, zlasti discipliniranje in nadzorovanje s pomočjo ustrahovanja. Najpogostejši načini nasilja nad učenci so: klofutanje, vlečenje za lase ali ušesa, javno besedno poniževanje, zanemarjanje otrokovih potreb, odklanjanje pomoči, osamitev, neangažiran odnos do otroka, žalitve, kričanje, grožnje za obvladovanje razreda, dovoljevanje, da nekateri učenci trpinčijo druge, zastavljanje nerealnih učnih ciljev glede na starost in razred, metanje učnih pripomočkov v učence, telesne kazni, nenapovedane kontrolne naloge, nenapovedano ustno spraševanje ... pa tudi oblike prikrite agresije.

Oblike prikrite agresije učiteljev so različne, na primer, ko učitelj komunicira paradokсно, kadar je nejasen, protisloven, kadar učence bega in frustrira s svojo nedorečenostjo in nerazumljivostjo, kadar moralizira in brez potrebe vzbuja v učencu občutek krivde. Še posebno škodljiva oblika prikrite agresivnosti je zloraba učenčeve šibkosti. Učenec je odvisen od učitelja. Ko učitelj zlorablja učenčeve šibke točke, da bi dosegel vzgojne in disciplinske cilje, gre za prikrito obliko agresije.

Kolikšen je obseg teh oblik nasilja, ne vemo. A učenci o njih poročajo. Naj tu omenimo nekaj rezultatov naše že večkrat omenjene raziskave (Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, 2010), v kateri smo povpraševali tudi po tem, ali so učitelji nasilni do učencev. Neko obliko nasilja je doživelo 39,7 odstotka anketirancev, vsak od teh učencev poroča o več oblikah doživetega nasilja (v povprečju 2,4 oblike od 15 naštetih). Večina učencev, ki so doživeli nasilje odraslih na šoli, je označila, da se je do njih nasilno vedel 1 ali 2 odrasla, kot najpogostejše oblike pa so izbrali:

- nespoštljivo me je zmerjal(-a), kričal(-a) je name in
- ravnal(-a) je krivično, nepošteno, neenako.

Več nasilja od odraslih na šoli so doživeli učenci, ki so žrtve tudi vrstniškega nasilja. Razlike so znatne, nasilje od odraslih na šoli je doživelo 42,6 odstotka

učencev, ki so žrtve vrstniškega nasilja. Pri učencih, ki niso doživeli vrstniškega nasilja, pa znaša ta delež 23,2 odstotka.

4.5 Čustva in samopodoba

Preden se posvetimo značilnostim vpletenih v nasilje v šoli, je pomembno spregovoriti o dveh področjih, s katerima smo se že srečali pri prejšnjem delu teksta in se bomo pri opisovanju značilnosti nenehno srečevali še naprej – to sta področji čustev in samopodobe. Pri čustvih bi v tem prispevku opozorili le na jezo in strah.

Čustva se povezujejo z našimi vrednotami. »Ocena, da je nekaj zelo pomembno, je sestavina vsake emocije, naj bo prijetna ali neprijetna, torej je univerzalni kontekst kateregakoli čustva,« pravi Milivojević (2008).

Agresija (Milivojević, 2008) je vedenje, ki izhaja iz čustva jeze. Izražena jeza pomeni zahtevo po spremembi vedenja, pomeni zastraševanje, implicitno grožnjo z nasiljem, uveljavljanjem moči.

Jeza se ne pojavi le tedaj, kadar nekdo posamezniku prepreči doseganje cilja, bistveno večjo težo ima namreč subjektivno občutek ogroženosti lastne identitete. Jezo doživljajo ljudje večinoma takrat, ko ocenijo, da nekdo neupravičeno ogroža njihove pomembne želje ali vrednote (Milivojević, 2008).

Strah je reakcija na konkretno in takojšnjo grožnjo ali na nevarnost bližnje in neizogibne fizične škode. Je čustvo, ki je povezano z nevarnostjo. Ljudje doživljajo strah, kadar verjamejo, da niso dovolj sposobni, da bi se spopadli z nastalo situacijo, saj naj bi presejala njihove zmogljivosti (Milivojević, 2008).

Pri doživljanju jeze se človek počuti dovolj močnega, da nekaj spremeni, pri doživljanju strahu pa ne. Strah nas sili v beg pred ogrožajočo situacijo, jeza pa v spopad z njo. Vendar ne smemo linearno povezovati jeze samo s povzročitelji nasilja, strahu pa le z žrtvami. Tudi žrtve pogosto doživljajo jezo, a v sami situaciji, ko so izpostavljene nasilju, niso zmožne obrambe, ker so na primer fizično prešibke ali ohromljene od strahu. Jezo doživljajo tudi kasneje, a je pogosto usmerjena v njih same – jezne so nase, ker se niso zmožne braniti. Tudi povzročitelji nasilja doživljajo strah, a zaradi različnih drugih okoliščin in lastnosti ta strah znajo prikriti in delujejo v smislu »napad je najboljša obramba«.

Rezultati empirične raziskave že prej omenjenega projekta »Upoštevanje čustvenih vidikov pri prepoznavanju, obravnavanju in preprečevanju nasilja v šoli« (Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2010) kažejo, da žrtve nasilja, v primerjavi s tistimi, ki to niso, v šoli pogosteje doživljajo strah, žalost, sram, tesnobo, nesprejetost, ponižanje itd. V doživljanju jeze pa razlik med skupinami ni. In nadalje – pri vprašanju »Če se tudi ti kdaj nasilno vedeš do vrstnikov ali odraslih, zakaj to počneš?« je 45,7odstotkov anketirancev odgovorilo »ker mi tisti gredo na živce, zoprni so mi«. Sicer pa so odgovori razporejeni takole:

- ker drugi tudi z menoj grdo ravnajo (32,5 %),
- tako se maščujem (19,2 %),
- ker se zelo hitro razjezim (17 %),
- ne vem, zakaj tako ravnam (12,8 %), in
- ker sem besen na vse (7,6 %).

Rezultati kažejo tudi statistično pomembno razliko med učenci, ki so pogosti povzročitelji nasilja, in vsemi drugimi učenci v doživljanju dolgočasje, prezira, zaničevanja, sočutja.

Zanimalo nas je tudi vprašanje: »Kaj si želiš, ko se nekdo vede do tebe nasilno?« in odgovori so naslednji:

- da bi me pustili pri miru (63,6 %),
- da bi bil povzročitelj kaznovan (26 %),
- pomoč sošolcev (25 %),
- da bi se mi uspelo ubraniti (25 %),
- da bi se maščeval (17 %),
- da bi me zaščitil kdo od odraslih (10 %).

Odgovori kažejo na to, da si žrtev predvsem želi, da ne bi bila žrtev, želi si, da bi ji sošolci ali pa odrasli pomagali. In od sošolcev jih pomoč pričakuje precej več kot od odraslih – je tako, ker odrasli ne opazijo, ne reagirajo? Lastne moči nima (zato je žrtev) in kar 25 odstotkov si jih želi, da bi to moč zbrali in se ubranili. Odgovori kažejo tudi na maščevalne in kaznovalne težnje, torej na doživljanje gneva in sovraštva.

Čustva imajo tudi pomemben vpliv na oblikovanje *samopodobe*. Hurlockova (po Pušnik, 1998) navaja tri načine vpliva:

- čustva povzročajo telesno neravnovesje in telesne občutke, ki jih mladi lahko interpretirajo kot znak svoje neustreznosti;
- čustva, ki so dominantna v življenju mladostnika, vplivajo na samopodobo. Mladostnika, ki prepogosto doživlja in izraža, na primer, čustvo jeze, bodo drugi doživljali kot neprijetno osebo, kar bo verjetno vplivalo na njegovo samopodobo;
- karakteristični način upravljanja čustev: tisti, ki nadzorujejo svoja čustva, se doživljajo kot bolj zrele. Tisti, ki tega niso zmožni, pa se doživljajo kot manj zrele, neuspešne v samoobvladovanju.

Pojem samopodoba razumemo kot množico odnosov, ki jih posameznik zavedno ali nezavedno vzpostavlja do samega sebe. Samopodoba je torej celota predstav, stališč, potez, lastnosti, mnenj in drugih psihičnih vsebin, ki jih človek pripisuje samemu sebi. Postopno se oblikuje že od otroštva ter se spreminja in razvija vse življenje. Je pomemben del osebnosti v vsakem življenjskem obdobju in v vsaki situaciji. Ko govorimo o samopodobi, torej govorimo tudi o čustvih do

sebe. Na razvoj samopodobe vplivajo tudi telesni videz in sposobnosti, izkušnje v družini, šoli in z vrstniki.

Kadar govorimo o samopodobi, moramo vedeti, da to ni enotno področje. Različni avtorji naštevajo različno število področij, ki sestavljajo samopodobo. Govorimo lahko o različnih samopodobah, na primer o:

- telesni (predvsem zunanji videz),
- spolni (sprejemanje spolne vloge, odnos do spolnosti),
- socialni (odnosi z vrstniki, pripadniki drugega spola, starši in drugimi odraslimi),
- šolski/akademski (učni uspeh, interesi),
- čustveni (razpoloženja, obvladovanje, izražanje čustev) in
- drugih.

Vsaka od teh samopodob je lahko realistična ali pa izkrivljena v pozitivno oziroma negativno smer. Človek sebe ocenjuje in vrednoti v odnosu do »želenega jaza«.

Proces oblikovanja samopodobe se začne v družini, v interakcijah med starši in otrokom. Otrok doživlja odziv staršev na svoje vedenje ter sprejema sporočila o sprejetosti, ljubljenosti, vrednosti. Ta proces se nadaljuje v šoli, kjer je otrok prvič neposredno ocenjevan. To je prostor, kjer vrednotijo njegovo vedenje in kjer je pravzaprav v nenehni primerjavi z vrstniki. Tudi če ga ne primerjajo učitelji ali starši, to počne sam. Ugotavlja, ali je dober ali slab učenec, ali je sposoben, ali ga vrstniki sprejemajo ali ne.

S samopodobo je tesno povezano vprašanje samospoštovanja – to je pozitivnega ali negativnega stališča posameznika do sebe. Samospoštovanje je način razmišljanja, doživljanja, čutenja, ki pomeni, da človek sebe sprejema in spoštuje. Lahko govorimo o:

- občutku kompetentnosti, pri katerem gre za posameznikovo doživljanje lastne učinkovitosti in moči (kriterij je objektivna ocena sposobnosti), in
- samougajanju, kjer gre za posameznikov občutek socialne vrednosti (kriterij je sprejetost v družbi).

Ljudje z nizkim samospoštovanjem se znajdejo v začaranem krogu – ker se premalo cenijo, tudi manj pričakujejo od sebe, s tem pa tudi manj dosežejo. Slabši uspehi jim le potrjujejo njihovo mnenje o sebi in tako ohranjajo nizko samospoštovanje. Ob slabših uspehih se pojavi tudi premajhna motivacija za aktivnost, neuspeh namreč potrjuje negativna pričakovanja. Ti ljudje so ves čas osredotočeni na pomanjkljivosti, pojavljajo se depresivna stanja, razne zdravstvene težave, tudi antisocialno vedenje. Kadar se hočejo izkazati, so lahko agresivni in svojeglavi, saj želijo dokazati, da niso nič manj vredni od ostalih, lahko pa se zaprejo vase in se izolirajo.

A tudi visoko samospoštovanje nima samo pozitivnih plati. Čeprav so posamezniki z visokim samospoštovanjem bolj prepričani o svojem uspehu, imajo višja pričakovanja do sebe in se lažje spoprijemajo s problemi ter doživljajo več pozitivnih emocij, se pri nekaterih posameznikih lahko ob tem pojavijo tudi negativne plati. Zgodi se, da se previsoko cenijo in postanejo »pomembnejši« od drugih. Ta pomembnost je velikokrat samo v njihovih glavah in zato so izobčeni in jih družba zavrača. Včasih so posamezniki z visokim samospoštovanjem agresivni do drugih – jih ponižujejo, da dvigajo sebe, ali pa razloge za neuspeh iščejo zunaj sebe. Želijo in hočejo dokazati, da so pomembni in da njihov prav velja za vse v okolici.

O tem, ali imajo povzročitelji nasilja dobro ali slabo samopodobo, je kar nekaj diskusij. Lahko rečemo, da so mnogi nasilni mladostniki nezadovoljni sami s seboj, povzročanje nasilja pa jim daje občutek, da obvladujejo okolje in druge ljudi. Tako si zmanjšujejo občutke neustreznosti in ogroženosti. Če so nasilni mladostniki dobro telesno razviti, imajo lahko dobro telesno samopodobo. Ko opisujemo povzročitelje kot tiste, ki imajo kar nekaj prijateljev, lahko rečemo tudi, da imajo lahko dobro socialno samopodobo. Skratka, če izhajamo iz tega, da je samopodoba sestavljena iz več področij, lahko tudi ugotovljamo, da imajo mladostniki, ki se vedejo nasilno, na nekaterih področjih dobro samopodobo. Ne smemo pozabiti tudi na to, da taki mladostniki lahko primerjajo sebe z vrstniki, s katerimi se najpogosteje družijo (in torej lahko predstavljajo družčino, skupino, kjer je neustrezno vedenje pravilo). Primerjava z vrstniki, ki niso vpleteni v nasilje, bi dala najbrž drugačen odgovor.

Kaj kažejo rezultati naše že prej omenjene raziskave pri vprašanju: »Kako bi opisal(-a) sebe kot osebo?« Primerjali smo odgovore tistih, ki so že doživeli nasilje, z odgovori tistih, ki ga niso. Glede na vlogo je treba omeniti, da so v skupini, ki je doživela nasilje, poleg žrtev tudi nosilci obeh vlog. V skupini, ki ni doživela nasilja, pa so poleg opazovalcev tudi povzročitelji nasilja. Skupini sta torej precej različni, a v ospredju imamo posledice doživetega nasilja. Osebe, ki so že doživele nasilje, se najpogosteje opisujejo kot (prvih sedem mest):

- zame je značilna previdnost, premišljenost (36,4 %),
- sem občutljiva oseba, ko se zgodi krivica, sem zelo prizadet (35,5 %),
- večkrat ravnam prehitro, nepremišljeno (34 %),
- sem razdražljiv (17,3 %),
- sem neubogljiv (15,2 %),
- sem maščevalen (14,7 %),
- sem zamerljiv (12,3 %).

Skupina, ki je že doživela nasilje, se od skupine, ki nasilja ni doživela, najbolj razlikuje v trditvah:

- sem občutljiva oseba, ko se zgodi krivica, sem zelo prizadet (35,5 %; 12,8 %),

- sem razdražljiv (17,3 %; 8,8 %),
- sem zamerljiv (12,3 %; 5,6 %).

Doživljanje čustev (tudi do samega sebe), predvsem pa njihovo izražanje, vpliva na pogostnost in kakovost socialnih stikov, zato je vsekakor zelo pomembno, kakšne emocionalne in socialne spretnosti lahko otrok/mladostnik razvija in kakšno oporo mu pri tem nudita domače in šolsko okolje.

Učiti emocionalne in socialne kompetence sicer ni mogoče, je pa mogoče prispevati k njenemu razvoju z ustvarjanjem takih učnih situacij, v katerih učenci te spretnosti usvajajo, uporabijo, trenirajo, se izpopolnjujejo v stiku z vrstniki in tudi odraslimi. Osnovne spretnosti/veščine, ki naj bi jih otroci razvili (povzeto po Social and emotional aspects of learning – program SEAL, ki so ga razvili v Department for Education and Skills v Angliji, Weare, 2008), so:

- samozavedanje/samopoznavanje: poznavanje močnih in šibkih točk, talentov, sprejemanje sebe, osmišljanje svojega življenja,
- obvladovanje čustev: prepoznavanje lastnih čustev, sprejemanje čustev, razumevanje čustev, izražanje čustev na sprejemljiv način, razumevanje povezanosti misli, čustev, občutkov in vedenja, obvladovanje impulzivnih čustev,
- motivacija: postavljanje ciljev, učenje in zmožnost prilagajanja, prepričanje o tem, kdo/kaj vodi naše življenje ali vpliva nanj (smo to sami ali menimo, da sami nič ne moremo), optimizem, spremljanje lastnega delovanja, zadovoljstvo ob uspehih in njihovo praznovanje, zmožnost načrtovanja v majhnih korakih, vztrajnost, volja,
- empatija: poslušanje, razumevanje in spoštovanje misli in čustev drugih, dajanje podpore, spoštovanje in sprejemanje različnih prepričanj, stališč, navad, vrednot,
- socialne spretnosti: prijateljstvo, sodelovanje, delo v skupinah, asertivnost, spoštovanje drugih, prispevanje k skupnemu, reševanje problemov, uravnoteženje lastnih potreb s potrebami skupine.

Emocionalna spretnost se torej nanaša na sposobnost prepoznavanja, sprejemanja, obvladovanja in izražanja čustev, vključno z jezo, žalostjo, strahom. Otroci, ki imajo razvite uspešne strategije spoprijemanja z razočaranjem, neuspehom, izgubo in podobnim, se bodo v življenju lažje znašli kot tisti, ki tega ne znajo.

4.6 Značilnosti vpletenih v bullying in spletno nadlegovanje in znaki, po katerih jih prepoznamo

V tem delu prispevka se bomo srečali s pojmi žrtev, povzročitelj, nosilec obeh vlog, opazovalec, razlike glede na spol; vse to bomo pojasnili skozi prizmo tako klasičnega bullyinga kot spletnega nadlegovanja. Večina raziskav se posveča

žrtvi in povzročitelju, redkeje najdemo ugotovitve, ki se nanašajo na nosilce obeh vlog in opazovalce.

Vpletenost glede na spol

Klasičen bullying

Številne tuje in domače raziskave o vpletenosti fantov in deklet v bullying kažejo, da je v vseh starostnih skupinah tako med žrtvami kot med povzročitelji več fantov kot deklet (Besag, 1989, Olweus, 1995, Pušnik, 1995, Rigby, 1996). Avtorji ugotavljajo, da so dečki v medosebnih odnosih bolj nepopustljivi in agresivnejši od deklic, med njimi je več telesnega nasilja. Nasprotno pa deklice uporabljajo posredne načine, kot na primer obrekovanje, izolacijo, manipulacijo ... (Olweus, 1995), torej oblike, ki vključujejo več psihološkega in čustvenega trpinčenja (Hinduja in Patchin, 2009).

Leta 1997 (Pušnik, 1999) je bila izvedena analiza obsega pojava v prvih letnikih ljubljanskih srednjih šol, ki je pokazala statistično pomembne razlike med spoloma tudi, ko gre za nosilce obeh vlog (so torej v šolskem prostoru žrtve in povzročitelji hkrati). Fantje so pogosteje vpleteni tudi tu. Enako je pokazala analiza leta 2004 (Pušnik, 2004), ki je bila izvedena v prvih letnikih srednjih šol (gimnazije, strokovne in poklicne). Analiza v prvih letnikih srednjih šol je bila ponovljena v letu 2008 (Pušnik, 2008), tedaj pa so rezultati presenetili: razlike med spoloma so še vedno obstajale, a niso bile več statistično pomembne. V tej analizi se je torej pokazalo, da so dekleta vse pogosteje vpletena v nasilje, in sicer tako v vlogi žrtve kot povzročitelja.

Spletno nadlegovanje

Raziskave, ki se nanašajo na spletno nadlegovanje, so preverjale hipotezo, da je vanj vpletenih vsaj enako število deklet kot fantov, saj so vse oblike tega pojava posredne, te pa so bližje dekletom. Ugotovitve so to potrdile, dekleta so vpletena prav tako pogosto kot fantje, tako v vlogi žrtve kot povzročitelja. Kowalski (Kowalski et al., 2008) pa je v študiji leta 2005, v katero je zajela učence in učenke 6., 7. in 8. razreda, ugotovila, da je vpletenih celo več deklet kot fantov. V vlogi žrtev je bilo 25 odstotkov deklet in 11 odstotkov fantov, v vlogi povzročiteljev pa 13 odstotkov deklet in 8,6 odstotka fantov. Pri klasičnem bullyingu razlik med spoloma ni našla. Tudi Hinduja in Patchin (2009) navajata rezultate raziskave, v katero so zajeli otroke in mladostnike med 8. in 17. letom (povprečna starost 14,6 leta) ter ugotovili, da je 20,4 odstotka deklet in 14 odstotkov fantov že bilo žrtev spletnega nadlegovanja, 19 odstotkov deklet in 14 odstotkov fantov pa je že bilo izvajalcev tega nasilja.

Tudi Smith (Smith et al., 2008) pravi, da je verjetnost, da bodo dekleta žrtve, mnogo večja, kot da bodo fantje. Nekatere ugotovitve tudi kažejo, da razlik med spoloma ni v mlajšem starostnem obdobju, se pa statistično pomembne razlike pojavijo v obdobju mladostništva.

Kakšne so mogoče razlage za to? Prva je, da spletno nadlegovanje v veliki meri sloni na uporabi teksta, in dekleta so verbalno močnejša. Druga mogoča razlaga je, da so tu dekleta pogosteje vpletena zato, ker uporabljajo bolj posredne oblike, ki vključujejo socialno in čustveno plat. Spletno nadlegovanje tudi omogoča anonimnost, kar je bližje dekletom, saj se fantje radi dokazujejo, potrebujejo priče, da jih vidijo v akciji. Dekleta se običajno manj rada konfrontirajo. So tudi bolj zamerljiva, dlje gojijo zamere, dolgo načrtujejo maščevanje, fantje pa odreagirajo impulzivno, hitro, takoj (Smith et al., 2008).

Naslednja mogoča razlaga je, da je družba posebej nenaklonjena agresivnosti deklet, zato je dekleta ne kažejo javno, kibernetični prostor pa jim tako vedenje omogoča in nihče jih ne obsoja (če niso razkrite).

Dodatno razlago pogostejše vpletenosti deklet ponuja Kraut (po Kowalski, 2008). Anksiozni posamezniki, prav tako depresivni in osamljeni, raje komunicirajo po elektronskih napravah kot direktno, da najprej pridobijo samozaupanje – in med dekleti naj bi bilo več anksioznih kot med fanti.

Kdo so žrtve

Raziskave so pokazale (Olweus, 1973, 1978) dokaj jasno sliko *tipičnih žrtev*, tako deklic kot dečkov. Povedati pa je treba, da je na populaciji deklic narejenih manj raziskav.

Tipična žrtev je telesno šibkejša. To je bila edina zunanja lastnost, ki so jo kazale vse žrtve (Olweus 1978). Poleg fizično šibkejše strukture imajo tudi slabšo splošno koordinacijo. Pogosto imajo težave s spanjem in hranjenjem.

Besag (1989) navaja rezultate številnih raziskav vrstniškega nasilja, jih razvršča na osebne dejavnike (psihične in fizične), dejavnike šole in družinske dejavnike ter ugotavlja:

Tipična žrtev kaže več tesnobe in negotovosti kot drugi učenci. Žrtve so pogosto previdne, občutljive in mirne. Kadar jih drugi učenci napadejo, pogosto reagirajo z jokom, nemočno jezo in umikom. Žrtve trpijo zaradi nizke stopnje samospoštovanja in imajo nasploh slabo samopodobo. Zdi se jim, da niso uspešne, počutijo se neumne, ponižane, nepriljubljene, zapuščene in osamljene. Pogosto so v zadregi in jih je sram. Počasi začnejo celo sprejemati nasilje nad seboj kot nekaj, kar si zaslužijo.

Žrtve so v šoli osamljene, nesprejete, zavržene, včasih celo izolirane. Praviloma nimajo niti enega dobrega prijatelja v oddelku. S svojim vedenjem ne napadajo in ne povzročajo neprijetnosti, zato trpinčenja ni mogoče razložiti

kot posledico izzivanja vrstnikov. Ne razumejo, zakaj so trpinčene, in ne vedo, kako naj se vedejo, da bi bile sprejete. O svojih težavah ne znajo spregovoriti. Med vrstniki se težko uveljavljajo, tako telesno kot besedno. Občutijo nemoč in neučinkovitost. Menijo, da med sošolci niso priljubljene, pogosto občutijo potrtost, osamljenost in strah. Ne znajo se braniti na pravi način. Do šole in šolskega dela imajo sicer pozitiven odnos, vendar so učno manj uspešne. Njihovo zaupanje vase, v svoje zmožnosti in sposobnosti je majhno.

Pogosto se bolje razumejo z odraslimi. Med domačimi se dobro počutijo, z družinskimi člani imajo dobre odnose. Nekatere žrtve so v odnosih s starši razdvojene. Po eni strani so nanje navezane, se ob problemih z njimi pogovarjajo, na drugi strani pa imajo občutek, da se jih starši sramujejo in da imajo starši raje sorojence. Včasih se počutijo manjvredne člane družine (Pušnik, 1997).

Tipične žrtve bullyinga imajo do nasilja in uporabe nasilnih sredstev negativno stališče.

To vrsto žrtve označimo kot pasivno ali podredljivo žrtev. Pasivne žrtve s svojimi stališči in vedenjem signalizirajo drugim, da so šibki, nebogljeni, negotovi, ničvredni posamezniki, ki se v primeru napada ali žalitve ne bodo branili.

Včasih postane žrtev otrok, ki na zunaj izkazuje kakšno posebnost, na primer nosi očala, škili, ima rdeče lase, je manjše rasti in podobno. Hargreaves (po Besag, 1989) meni, da vsaj štiri možnosti odločajo o tem, ali bo otrok sprejel stigmatizacijo ali ne (bo postal žrtev):

- pogostnost stigmatiziranja,
- odnos med stigmatiziranim otrokom in tistim, ki ga stigmatizira (če mu veliko pomeni, je bolj prizadet),
- podpora vrstniške skupine tistemu, ki stigmatizira,
- javnost stigmatiziranja.

Če stigmatizacija (»očalar«, »škilar«, »škrat«) traja dlje časa, otrok začne verjeti vzdevkom, trpi zaradi ponižanja, postaja prestrašen, vase zaprt. Ker se ne more spopasti s tem, verjame, da je manjvreden. Dobi občutek nemoči, meni, da ne more nič narediti, da sam ne more vplivati na dogajanje. To pasivno sprejemanje ali vdanost lahko vodi v duševno potrtost.

Poleg pasivnih žrtev poznamo še *izzivalne žrtve*, za katere je značilna kombinacija tesnobe in nasilnega vedenja. Ti učenci imajo pogosto težave z zbranostjo in se obnašajo tako, da so ljudje, ki jih obdajajo, ob njih razburjeni in napeti. Nekateri med temi učenci so hiperaktivni in impulzivni. Zanje je značilno, da burno reagirajo že na nizke dražljaje, slabo se obvladujejo in ne znajo pravilno oceniti socialne situacije. Skušajo se braniti, kadar jih kdo napade ali žali, vendar pri tem niso uspešni. Pogosto se dogaja, da njihovo vedenje moti druge učence v razredu. Pogosto so agresivne oblike vedenja teh učencev le odziv na nenehno izzivanje žrtve.

Nekateri učenci iz kategorije izzivalnih žrtev tudi poskušajo trpinčiti druge šibkejše učence.

Besagova (1989) govori še o dveh tipih žrtev:

- *žrtveno jagnje*: nekateri otroci prevzamejo vlogo žrtve zato, da bi jih skupina sprejela. Igrajo vlogo razrednega klovna, motijo pouk po naročilu, vključijo se v skupino razdiralnežev, da se počutijo varni pred drugimi nasilneži;
- *lažna žrtev*: ta skupina ni dovolj raziskana, vendar učitelji poročajo o otrocih, ki se neprestano obračajo k učitelju s pritožbami nad drugimi v razredu. Te tožbe niso zmeraj upravičene, učenci pa si z njimi želijo pridobiti učiteljevo pozornost.

Za vse, ki delajo z otroki in mladostniki, je pomembno, da prepoznajo znake, ki kažejo na to, da je otrok lahko žrtev vrstniškega nasilja. Iz različnih virov (na primer Olweus, 1995, Lešnik Mugnaioni, 2009) povzemamo naslednje znake:

- imajo modrice, odrgnine, vreznine ali druge poškodbe, ki jih ni mogoče pojasniti drugače, kot da so posledica nasilja;
- imajo poškodovano šolsko opremo, »izgubljajo« šolske potrebščine ali dele oblačil;
- so lačni po malici ali kosilu (ker jim je nekdo vzel malico/kosilo ali pa denar za malico);
- pogosto so sami, izolirani od vrstnikov, pri skupinskih igrah so izbrani zadnji;
- v času odmorov skušajo ostati v bližini učiteljev;
- imajo težave, ko morajo govoriti pred celim razredom (ali skupino);
- njihov učni uspeh postopno upada;
- zamujajo prvo uro pouka (da ne srečajo tistih, ki izvajajo nasilje na poti v šolo) oziroma se bojijo poti domov, jo spreminjajo ali želijo spremstvo;
- izostajajo od pouka;
- slabo spijo, imajo težave s hranjenjem;
- pogosto tožijo, da se slabo počutijo, bolita jih trebuh, glava;
- zapirajo se vase, postajo zadirčni, grobi;
- doma prosijo za dodaten denar.

Kdo so povzročitelji

Besagova (1989) iz številnih raziskav navaja tudi značilnosti povzročiteljev in jih prav tako razvršča na osebne dejavnike (psihične in fizične), dejavnike družine in šolske dejavnike.

Najopaznejša značilnost *tipičnega povzročitelja* je agresivnost. Ti povzročitelji so pogosto nasilni tudi do odraslih (učiteljev, staršev). Na splošno

imajo bolj pozitivna stališča do nasilja in uporabe nasilnih sredstev kot drugi učenci. Zanje so značilne nagle, »vročekrvne« reakcije in močna težnja po obvladovanju drugih. Ne morejo se vživeti v drugega in ne doživljajo krivde. O sebi menijo, da so sposobni, vplivni, uspešni. Če so dečki, so večinoma telesno močnejši od drugih dečkov, še posebno od žrtev. Na vrstnike imajo vpliv, imajo tudi vodstvene spretnosti. V vsakem položaju se dobro znajdejo, imajo smisel za humor.

Vsi telesno močni dečki seveda ne postanejo povzročitelji, res pa je, da je telesna moč dokaj priljubljena lastnost med dečki. Priljubljenost pa verjetno zmanjšuje možnost, da postaneš žrtev.

Deklice uporabljajo manj opazne, bolj potuhnjene oblike nadlegovanja, na primer obrekovanje, manipuliranje, izolacijo in druge vrste posrednega dominiranja nad vrstnicami.

Povzročitelji imajo izrazite težnje po nadvladi in podrejanju drugih, radi se uveljavljajo z močjo in grožnjami. Včasih se le širokoustijo pred vrstniki o svojih dejanjih. Uživajo, ko spravljajo druge v zadrego ali strah.

Psihologi in psihiatri pogosto mislijo (Olweus, 1973, Salmivalli, 2004), da so tisti, ki se vedejo nasilno, v svoji notranjosti dejansko tesnobni in negotovi. To hipotezo so preverjali v številnih raziskavah. Rezultati so pokazali ravno nasprotno. Povzročitelji nasilja so bili nenavadno malo tesnobni in negotovi ali pa so bili v teh lastnostih povprečni. Niso trpeli zaradi nizkega samospoštovanja.

Povzročitelji nasilja tipično ne doživljajo in ne izražajo občutkov krivde, če je kdo ob njihovem ravnanju prizadet, drugim ne pomagajo radi, večkrat prikrojijo resnico. Imajo maščevalne težnje in so pripravljene oškodovati tudi najbližje. Izražajo zelo visoko telesno agresivnost, hitro so pripravljene na telesne obračune, večkrat tudi uničujejo predmete in ob tem kričijo, grozijo in preklinjajo. Vedejo se tako, kot da jim za mnenje drugih ni mar, okolju radi nasprotujejo, kažejo nezaupanje in nenaklonjenost. Živijo v opoziciji z vrednostnimi ideali. Na splošno so nasprotoválni, kljubovalni in agresivni do odraslih, odrasli se jih lahko tudi bojijo. Dobro se znajdejo, kadar se morajo izvleči iz neprijetnih situacij.

Veliko časa preživijo na cesti, med vrstniki. Doma so bolj malo, na družino niso vezani. So samosvoji, neodvisni. Starši ne nadzorujejo, kje so in s kom so, za otroka sploh kažejo bolj malo zanimanja. Raziskava (Pušnik, 1997) je pokazala, da živijo v večjih družinah in manj ugodnih stanovanjskih razmerah. V družini se zelo slabo počutijo. Menijo, da niso sprejeti, da jih starši ne razumejo in da se nanje ne morejo zanesti. Do staršev imajo negativen odnos. Trdijo, da se starši ne zanimajo zanje in da se z njimi ne morejo pogovoriti. Starši so nezadovoljni z njihovim uspehom, so strogi, pogosto jih kaznujejo ali pa so pri ukrepih nedosledni.

O svojih učnih sposobnostih dvomijo. To je povezano z njihovim negativnim odnosom do šole in učiteljev. Menijo, da jih vrstniki cenijo, spoštujejo, in se zato

čutijo pomembne in priljubljene. So bolešno občutljivi in se bojijo izgubiti čast in ugled. So intelektualno povprečni, a v šoli niso uspešni. Delajo pod svojimi sposobnostmi. So pa na primer uspešni v raznih športnih aktivnostih, igrah, so aktivni, polni energije.

Poudariti je treba, da nekateri učenci sodelujejo pri trpinčenju, a ne prevzamejo pobude. Te lahko označimo kot *pasivne povzročitelje ali privržence*. Ta skupina je dokaj mešana po lastnostih in jo sestavljajo tudi bolj pesimistični, negotovi in tesnobni učenci.

Stephenson in Smith (po Besag, 1989) sta omenila tudi posebno vrsto nasilnežev, ki sta jih poimenovala *anksiozni povzročitelji*. Ti imajo manj samozaupanja in so manj priljubljeni kot drugi povzročitelji. Zdi se, da imajo doma več težav in so učno neuspešni. Takšnih naj bi bila okrog petina povzročiteljev.

Mogoči psihični izvori nasilnega vedenja nakazujejo vsaj tri motive (Olweus, 1995), ki so med seboj delno povezani.

1. Prvi je močna težnja po moči in dominantnosti. Povzročitelji uživajo v nadziranju drugih in hočejo, da se jim drugi podrejujejo.
2. Drug motiv izvira iz družinske vzgoje, za katero so značilni pomanjkanje ljubezni in spoštovanja otroka s strani staršev pa tudi preostre kazni. Predpostavimo lahko, da so otroci v taki družini razvili sovražnost do okolja. Takšen odnos do okolja je lahko povezan s težnjo po povzročanju trpljenja drugim in z doživljanjem zadovoljstva ob tem.
3. Zadnji motiv so koristi. Povzročitelji pogosto silijo žrtve, da jim dajejo denar ali materialne dobrine (malica, telefon ...).

Včasih ima odziv žrtve večji učinek okrepitve nasilnega vedenja kot pa vzrok, zaradi katerega je prišlo do stigmatizacije. V procesu interakcije se žrtev odziva na načine, ki povzročitelja še bolj stimulirajo in zabavajo (na primer joka, vpije, prosi ...).

Kdo so nosilci obeh vlog

Olweus (1995) navaja, da je v svojih raziskavah našel 1,6 odstotka otrok, ki so bili nosilci obeh vlog, torej žrtve in povzročitelji hkrati. Ugotovil je, da so ti otroci pogostokrat žrtve pritiskov doma, nasilni pa so do mlajših in bolj občutljivih otrok. So fizično močni in se lahko ubranijo.

Stephenson in Smith (po Besag, 1989) sta ugotovila, da so otroci, ki so nosilci obeh vlog, med vrstniki manj priljubljeni kot tisti, ki so zgolj povzročitelji. Juvonen (po Kowalski, 2008) v svoji študiji ugotavlja, da so to najbolj osamljeni učenci oziroma tisti, ki se jih sošolci najbolj izogibajo.

Kowalski (2008) v svojih študijah ugotavlja, da so to hiperaktivni, nemirni otroci, ki imajo težave s koncentracijo. So nerodni, manj zreli od svojih vrstnikov. Učitelji poročajo, da je z njimi delo v šoli najbolj zahtevno. Salmivalli (2004), ki

navaja rezultate več raziskav, povzema, da imajo nosilci obeh vlog največ težav s prilagajanjem, torej je njihovo funkcioniranje v šolskem prostoru res težavno, saj je šolski prostor zelo strukturiran v odnosih in določen s pravili.

V raziskavi (Pušnik, 1996), ki je zajela 150 dijakov prvega letnika ene izmed ljubljanskih srednjih šol, so bili uporabljeni Olweusov vprašalnik o vrstniškem nasilju, Offerjev test samopodobe in Buss-Durkeejev vprašalnik agresivnosti.

Dijakov, ki so bili nosilci obeh vlog, je bilo 12 odstotkov. Vprašanja o tem, ali so trpinčeni ali oni trpinčijo druge, so se nanašala le na odnose med vrstniki. Torej so bili ti dijaki žrtve in povzročitelji hkrati v šolski situaciji, med vrstniki.

Skupina dijakov, ki so žrtve in povzročitelji hkrati, dosega v telesni agresivnosti višje rezultate kot zgolj povzročitelji. So vedno v pripravljenosti za pretep in fizično obračunavanje. Veliko težav imajo pri nadzoru svojih impulzov, razpoloženja in fantazij. Pogosto so napeti, se bojijo, se počutijo osamljeni in manjvredni. Doživljajo veliko sovražnosti in sumničavosti. So zamerljivi, ljubosumni, doživljajo se zapostavljene. Do ljudi so nezaupljivi in v stikih z njimi so previdni. Nekateri so tudi prepričani, da jih drugi zaničujejo in jim želijo škoditi.

Pri sklepanju prijateljstev imajo precej težav, raje so sami kot z vrstniki. Prijateljev imajo malo. Odmore dostikrat preživljajo sami, med njimi so tudi takšni, ki odmorov ne marajo. Nemalo je takšnih, ki se počutijo osamljene in manj priljubljene od drugih sošolcev. Vrstniki jih dejansko ne sprejemajo.

Če bi sodili po njihovih odgovorih, se večini povzročanje težav drugim sicer ne zdi zabavno, manjšina pa jih celo priznava, da pri tem uživajo. Glede na to, da so nosilci obeh vlog, je razumljivo, da jim ni bilo težko pritrdilno odgovoriti na vprašanje: »Ali bi lahko trpinčil tistega, ki ga ne maraš?«

Dobra polovica teh dijakov živi s starši, skoraj tretjina le z mamo, nekaj pa samo z očetom ali kje drugje. Živijo v manj ugodnih stanovanjskih razmerah. Poročajo, da se starši bolj malo zanimajo zanje, da so nezadovoljni z njihovim delom in uspehom. So nedosledni, strogi, pogosto jih kaznujejo. Z njimi se o problemih ne morejo pogovoriti. Tudi sami staršem ne zaupajo, ne povedo jim za svoje izhode (kam gredo in s kom).

Zaključimo lahko, da je skupina nosilcev obeh vlog posebna kategorija, ki se razlikuje od skupine žrtev in skupine povzročiteljev in po obsegu sploh ni tako majhna. Od skupine žrtev se močno razlikuje v agresivnosti pa tudi v družinskih razmerah (na teh področjih imajo precej skupnega s povzročitelji). Od skupine povzročiteljev pa se močno razlikuje v čustvih, samopodobi in odnosu do šole (tu so bolj podobni žrtvam).

Kdo so opazovalci

Seveda moramo opisati tudi tisto skupino vrstnikov, ki ne prevzema nobene od prej omenjenih vlog in po rezultatih številnih raziskav zajema več kot polovico, tudi do dve tretjini otrok. Za preventivno delo v šoli so zelo pomembna skupina, saj se največkrat prav nanje obračamo z vidika pozitivnih vrednot in menimo, da lahko vplivajo na vrstnike.

Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkvist, Osterman in Kaukiainen (po Cowie, 1998) so v raziskavah poleg žrtev in povzročiteljev opredelili še skupino opazovalcev, ki pa jih, glede na njihove odzive ob zaznavi vrstniškega nasilja, razdelijo na tiste, ki:

- stojijo ob strani, ne reagirajo oziroma se delajo, kot da nič ne opazijo (»pasivneži«, »ignoranti«). V tej skupini naj bi bilo 40 odstotkov deklet in 7 odstotkov fantov;
- podpirajo povzročitelje, jih spodbujajo z besedami, se posmehujejo žrtvi (»spodbujevalci«). V tej skupini naj bi bilo 37 odstotkov fantov in 1,7 odstotka deklet;
- branijo žrtev, jo tolažijo, pozivajo povzročitelja, naj neha, o dogodku obvestijo odrasle (»branilci«). Po dogodku včasih celo spremijo žrtev stran, jo spodbujajo, naj poišče pomoč. Tu najdemo 30 odstotkov deklet in 4,5 odstotka fantov.

Med pasivneži in branilci predstavljajo torej večino dekleta, med spodbujevalci pa je več fantov.

Na odziv opazovalcev vpliva socialni kontekst. Več raziskovalcev (Pepler, Rigby, po Cowie, 1998) ugotavlja, da kar 80–90 odstotkov opazovalcev trdi, da jim je neprijetno, ko vidijo nasilje med vrstniki, a le 11 odstotkov se jih odzove v bran žrtvi. Zakaj? Nekateri ne vedo, kako bi to naredili, nekateri se bojijo, da bi situacijo še poslabšali, če se vmešajo, nekaterih je strah, da bodo naslednjič žrtve sami. Pomembno je tudi, da dobijo izkušnjo, da se odrasli odzovejo. Če te izkušnje nimajo, bodo težje razvijali empatijo.

Za učitelja je pomembno, da se zaveda raznolikosti te skupine opazovalcev in najde strategije, ki angažirajo tiste učence, ki nasilju nasprotujejo. Vedeti mora tudi to, da učenec v razredu lahko izraža drugačna stališča kot na dvorišču, ko je priča nasilnemu dogodku. Treningi socialnih in emocionalnih veščin ter ugodno vzdušje v razredu so nujni za razvijanje odgovornosti in empatije.

Povzetki ugotovitev o skupnih značilnostih in osebnostnih lastnostih pripadnikov te skupine iz naše raziskave (Pušnik, 1997) so:

- njihova razpoloženja so dokaj stabilna, čustva izražajo situaciji primerno. Le redko občutijo napetosti in strah. Menijo, da so relativno zdravi in ustrezno razviti. Izražajo veselje in pozitivno naravnost do okolja. Do ljudi so dokaj odprti, prijazni, potrpežljivi, radi jim pomagajo in zaupajo. V okolju (tudi

- novem) se dobro znajdejo in prilagajajo, pri vzpostavljanju stikov nimajo težav. Veliko jim je do tega, da drugi dobro mislijo o njih;
- v družini se dobro počutijo, menijo, da so sprejeti in upoštevani. S starši se dobro razumejo, o problemih se z njimi lahko pogovorijo. Povedo jim za svoje izhode in jim predstavijo prijatelje. Tudi sami bi si radi v prihodnosti oblikovali družino, podobno svoji sedanji. Starši spremljajo njihovo šolsko delo in so z njimi zadovoljni;
 - opazovalci so zadovoljni s programom in tudi s šolo, ki jo obiskujejo. V šoli se dobro počutijo. Do šole in učiteljev imajo pozitiven odnos, radi se učijo. Menijo, da jih sošolci sprejemajo, in tudi sami stopajo v interakcije s konstruktivno naravnostjo. Zaupajo v svoje sposobnosti, prepričani so, da so lahko uspešni.

Posebnosti spletnega nadlegovanja

Posebnosti glede vpletenosti deklet in fantov smo omenili že pri razlikah vpletenih glede na spol. Tu pogledajmo še nekatere druge posebnosti, čeprav ugotavljamo, da je del žrtev bullyinga tudi vpletenih v spletno nadlegovanje, in sicer je izmed tistih, ki poročajo, da so žrtve klasičnega bullyinga, kar okoli 20–25 odstotkov tudi žrtev spletnega nadlegovanja.

Sicer v raziskavah (Smith, 2008) ugotavljajo razlike v obsegu obeh pojavov – klasičen bullying je pogostejši kot spletno nadlegovanje (»v zadnjem mesecu« 14,1 % žrtev bullyinga in 6,6 % žrtev spletnega nadlegovanja), a je treba imeti v mislih tudi starost anketirancev. Pomembna ugotovitev je namreč tudi ta, da je bullying pogostejši pri mlajših in da s starostjo upada, spletno nadlegovanje pa narašča. To je mogoče razložiti z dejstvom, da otrok z razvojem krepi socialne spretnosti in se bullyingu lažje upre, na drugi strani pa tudi s tem, da se uporaba kibernetičnih naprav s starostjo povečuje. Povečuje se tako uporaba vrste teh naprav kot čas uporabe in tudi spretnost uporabe.

Naslednja razlika, na katero želimo opozoriti, je obseg vpletenosti v posamezne oblike. Tako na primer o spolnem nadlegovanju pri klasičnem bullyingu poroča od 5 do 10 odstotkov žrtev (delež je odvisen od starosti in spola anketirancev). A izmed tistih, ki poročajo, da so žrtve spolnega nadlegovanja, jih je kar 70 odstotkov žrtev spletnega nadlegovanja. Zagotovo je verbalno nasilje v obsegu na prvem mestu pri obeh oblikah. Fizična oblika nasilja se v virtualnem okolju sploh ne pojavlja, je pa v kibernetičnem prostoru več psihičnega nasilja.

Razlika med obema pojavoma je tudi v prostoru/okolju: klasičen bullying se, glede na raziskave (na primer Pušnik, 1999, 2004, Smith, 2008), pojavlja v šolskem prostoru (hodniki, razred, garderobe ...), spletno nadlegovanje pa se v glavnem odvija zunaj šolskega prostora, saj je uporaba osebnih telefonov (tabličnih računalnikov ...) v šolskem prostoru marsikje močno omejena, če ne celo prepovedana, uporaba računalnikov pa je prav tako pod nadzorom učiteljev.

Pri opredelitvi bullyinga in spletnega nadlegovanja smo že opozorili tudi na posebnost glede ponavljanja dejanj – za bullying je ponavljanje dejanj pomemben sestavni del definicije. Pri spletnem nadlegovanju pa je pojmovanje ponavljanja/pogostnosti drugačno – z enim klikom se sporočilo, slika, videoposnetek pošljejo na neomejeno število naslovnikov. Tako je nepredvidljivo število oseb seznanjenih s tem, da je nekdo žrtev, kar v primeru bullyinga ni tako jasno. Običajno je s tem, da je nekdo žrtev bullyinga, seznanjeno omejeno število vrstnikov, saj žrtev ne razglša svojega problema. Tako ima žrtev še vedno precej maneverskega prostora za vzpostavljanje socialnih stikov z vrstniki. Ko pa na primer cela šola prejme (zrežirano) sliko ali lažno novico o nekem vrstniku v šoli, so sram, zadrega in izpostavljenost žrtve mnogo večji.

Mogoče je tudi, da z enim klikom en povzročitelj hkrati izvede nasilje nad neomejenim številom žrtev, in gre torej še za problem drugačnega razmerja moči. Pri klasičnem bullyingu pač ni realno, da bi en povzročitelj hkrati izvajal nasilje nad skoraj neomejenim številom žrtev.

Tudi sicer je neravnovesje moči pri spletnem nadlegovanju drugačno, saj anonimnost omogoča, da tudi fizično šibki, plašni, a večji uporabniki naprav, izvedejo nasilje nad vrstniki. Moč je torej v veččinah uporabe in anonimnosti.

V spletno nadlegovanje so pogosteje vpleteni (v različnih vlogah):

- negotove, zaskrbljene, prestrašene osebe,
- osebe, ki težko stopajo v neposreden stik z ljudmi in kot orodje za komunikacijo pogosteje uporabljajo tehnologijo,
- depresivne, odtujene osebe z nizko samopodobo, nagnjene k samomoru (zlasti med žrtvami je več takšnih),
- žrtve bullyinga ali drugih oblik nasilja,
- otroci in mladostniki, ki se dolgočasijo (in jim je to izziv, ker nihče ne ve, kdo so, nestrpno pričakujejo odziv ...),
- otroci in mladostniki, ki se jim pošiljanje sporočil z grožnjami in ostale oblike spletnega nadlegovanja preprosto zdijo zabavne,
- osebe, ki se rade maščujejo,
- osebe, ki želijo obvladovati druge.

Kaj vodi otroke in mladostnike, da izvajajo spletno nadlegovanje, kaj je njihov motiv? V različnih študijah ugotavljajo (Kowalski, 2008), da so motivi in spodbude naslednji:

- dolgočasje, težnja po premoči, iskanje pozornosti, škodoželjnost, ljubosumnost, zadovoljstvo ob vedenju, da drugim povzroča bolečino, anonimnost in majhna možnost odkritja ter kaznovanja, lažja komunikacija.

Parry Aftab (po Kowalski, 2008) govori o štirih tipih povzročiteljev:

- prvi tip je »maščevalnež«: ker so se njemu ali drugim, ki so mu blizu, dogajale krivice, si zdaj jemlje pravico, da to poravnava (povrne). Igro vodi sam, iz ozadja. Tako se maščuje, na tak način si upa, v neposrednem stiku pa ne;
- drugi tip je oseba, ki jo vodi želja po moči: ima močno težnjo po nadzoru drugih, nadvladovanju. Potrebuje občinstvo, ki akcije opazuje. Tako se samopotrjuje, v bistvu pa gre za kompenzacijo primanjkljajev. To so lahko telesno šibke, majhne ali drugače posebne osebe, ki so morda žrtve klasičnega bullyinga;
- tretji tip bi lahko poimenovali »zdolgočasneži«: so v glavnem tisti, ki spletno nadlegovanje izvajajo zaradi dolgočasje, bolj iz želje po zabavi, kratkočasenju kakor pa iz želje poškodovati/prizadeti druge;
- četrti tip bi lahko poimenovali »tihi/skriti«. To so tisti, ki s takim vedenjem odgovarjajo na negativno komunikacijo, ki so je deležni od drugih, ali pa so v spletno nadlegovanje vpleteni bolj posredno (zloraba identitete, gesla). Na vprašanje, zakaj to počnejo, odgovorijo: »Ker lahko.«

Opozoriti je treba še na eno razliko. Pri klasičnem bullyingu žrtev povzročitelja pozna. Prav dobro ve, kdo jo cuka, frca, tepe, pljuva, ji grozi, jemlje šolske potrebščine, izsiljuje denar. In tudi ve, kdaj in kje se lahko srečata. Tako ima do neke mere možnost, da se povzročitelju tudi izogne. Pri spletnem nadlegovanju je povzročitelj najpogosteje neznan oziroma mine precej časa in je potrebno precej angažmaja, da ga odkrijejo. Izogibanje je skoraj nemogoče, saj se sporočila, slike, posnetki pojavijo vsakič, ko oseba odpre spletni poštni predal, blog, stran družabnega omrežja in podobno. Ob tem ne ve, ali je povzročitelj morda sošolec iz razreda, ki mogoče celo sedi ob njej. Morda pa je to nekdo iz avtobusa? Gre skratka za negotovost glede tega, ali se s povzročiteljem kje srečujeta, ali osebo povzročitelj opazuje, zalezuje.

Kowalski (2008) opozarja, da je tudi vloga opazovalcev pri spletnem nadlegovanju rahlo drugačna kot pri klasičnem bullyingu – njihova prisotnost je lahko namerna ali pa zgolj naključna. Vloga je odvisna tudi od medija, po katerem spletno nadlegovanje poteka. V klepetalnicah je lahko opazovalec le priča izmenjavi sporočil med povzročiteljem in žrtvijo, lahko pa se tudi sam dejavno priključi. Na drugi strani je mogoče, da povzročitelj uporabi ime/geslo nekoga drugega, s čimer siceršnjega opazovalca postavi v »aktivno« vlogo. Čeprav ni veliko podatkov o vlogi opazovalcev, nekateri kažejo, da se priče spletnemu nadlegovanju pogosteje priključijo izvajalcem kot pa pri klasičnem bullyingu. Za udeležbo ni treba biti posebej močan ali socialno spreten, kot to zahteva sodelovanje pri klasičnem bullyingu. Poleg tega je tudi v tem primeru anonimnosti tista, ki zvabi, lažje je odmisлити stisko žrtve, saj osebe ne vidijo.

4.7 Zaključek

Ko se pojavi nasilje v šoli, se je treba nanj odzvati. Če tega ne storimo, damo povzročiteljem sporočilo, da ne delajo nič narobe, in sporočilo žrtvi, naj ne računa na našo pomoč. Da bi se strokovni delavci v šolah in vrtcih lahko ustrezno odzivali, morajo znati prepoznati pojav ter poznati tudi postopke in strategije za spoprijemanje z njim. Poleg tega imajo učitelji/šola pomembno preventivno vlogo. Imajo torej možnost (in dolžnost), da v pouk in druge dejavnosti – torej v celoten kurikulum – vnašajo vsebine in aktivnosti, s katerimi senzibilizirajo učence za pojav trpinčenja in drugih oblik vrstniškega nasilja, jim omogočajo izkustveno učenje, da usvojijo strategije reševanja konfliktov, jim dajejo možnosti za pozitivno uveljavljanje, graditev pozitivne samopodobe, samospoštovanja, priložnosti za razvoj emocionalnih in socialnih kompetenc, da bodo znali vzpostavljati in ohranjati razmerja vzajemne spoštljivosti. Šola ni samo prostor za učenje šolskega programa, je tudi prostor za učenje medosebnih odnosov, prostor druženja z vrstniki in odraslimi. Spodbudno šolsko okolje deluje kot varovalni dejavnik (vzdušje sprejemanja, doživljanja uspešnosti, medsebojne podpore, pozitivnih učiteljskih zgledov in predvsem varnosti).

Literatura

1. Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Filadelfija: Open University Press.
2. Bučar-Ručman, A., ur. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.
3. Cowie, H. (1998). Perspectives of Teachers and Pupils on the Experience of Peer Support Against Bullying. V: *Educational Research and Evaluation*, letn. 4, št. 2., London: Routledge.
4. Debarbieux, E. (2009). *Description of school violence, Characteristics in Europe and in Poland for the »School without bullying« programme*, interno gradivo za seminar.
5. Dekleva, B. (2004). Nasilni odzivi mladih v socialnem kontekstu. V: *Mladoletniško nasilje*, ur. Anžič, A., Meško, G., in Plazar, J. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.

6. Department for education and skills (2005). *Primary National Strategy, guidance*, VB.
7. Department for education and skills (2008). *Background to the SEAL resource*, gradivo za seminar, VB.
8. Elliot, M. (2002). *Trpinčenje*. Ljubljana: Educy.
9. Filipčič, K. (2011) *Obravnavanje nasilja v družini: priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
10. Filipčič, K., Muršič, M. (2010). *Krog nasilja – nasilje v šoli in nasilje v družini*, prispevek na zaključni konferenci projekta.
11. Glonar Vodopivec, M. (2002). Preventivne dejavnosti v šolskem prostoru. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 33, št. 1, str. 18–21.
12. Hinduja, S., Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard*. London: Corwin Press.
13. Kowalski, R. M., et al. (2008). *Cyberbullying: bullying in the digital age*. Oxford: Blackwell.
14. Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
15. Lešnik Mugnaioni, D., et al. (2009). *Nasilje v šolah, opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
16. Lobe, B., Muha, S. (2011). *Tveganja in varnost otrok na internetu*: slovensko poročilo, raziskava EU Kids Online, pridobljeno na <http://www2.Ise.ac.uk/media@Ise/>.
17. Menesini, E., et al. (1999). *Bullying and Emotions*, Report of the Working Party, VB.
18. Milivojević, Z. (2008). *Emocije, Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
19. Muršič, M., et al. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
20. Muršič, M. (2011). *Nasilje nad otrokom v družini*. Delovno gradivo za izobraževanje v delavnicah. Projekt Sistemsko soočanje z nasiljem v družini – usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
21. Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci. Kaj vemo in kaj lahko naredimo?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
22. Pačnik, T. (1992). *Podoba o sebi ter problem agresivnosti pri normalnih, depresivnih in parasuicidalnih adolescentih*. Doktorska disertacija, Ljubljana.

23. Pepler, D., Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Pušnik, M. (1998). *Trpinčenje med dijaki ljubljanskih srednjih šol*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
25. Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
26. Pušnik, M., et al. (2003). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja v šoli. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnateljce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
27. Pušnik, M. (2004). *Analiza nasilja med dijaki prvih letnikov srednjih šol*. Zavod RS za šolstvo, interno delovno gradivo.
28. Pušnik, M. (2008). *Analiza nasilja med dijaki prvih letnikov srednjih šol*. Zavod RS za šolstvo, interno delovno gradivo.
29. Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
30. Roland, E. (2001). Aggression and bullying. V: *Aggressive behaviour*, letn. 27, št. 6, str. 446–462.
31. Roland, E. (2006). *ZERO, Teachers' guide to the Zero Anti-bullying programme*, Centre for Behavioural Research, University of Stavanger, Norveška.
32. Salmivalli, C. (2004). *Consequences of school bullying and violence*. Gradivo s konference Taking fear out of school, Stavanger.
33. Skiba, R., et al. (2000). *Preventing school violence, A practical guide to comprehensive planning*. Indiana University Bloomington: Indiana Education Policy Center.
34. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1994). Ljubljana: DZS.
35. Smith, P. K., et al. (1999). *The nature of school bullying. A Cross-national Perspective*. London: RoutledgeFalmer.
36. Smith, P. K. (2003). Tackling violence in schools: an overview. V: P. K. Smith (ur.), *Violence in schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.
37. Smith, P. K. (2004). *Definition, types and prevalence of school bullying and violence*. Gradivo s konference Taking fear out of schools, Stavanger, Norveška.
38. Smith, P. K., et al. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. V: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, letn. 49, št. 4, str. 376–385.

39. Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
40. Vec, T. *Agresivnost in agresivno vedenje*, vzeto s svetovnega spleta 6. julija 2010 (www.pef.uni-lj.si).
41. Weare, K. (2008). Addressing social and emotional learning – what does the international evidence say we need to do? Gradivo iz seminarja Responses to violence in every day life, London.

Doroteja Lešnik Mugnaioni¹

Povzetek

Definicija nasilja v šoli se v zadnjih dveh desetletjih širi in poleg fizičnega nasilja vključuje tudi čustvene, spolne, verbalne, materialne in druge oblike zlorabe moči ter tako postaja vse bolj inkluzivna. Obenem se je, kot posledica ekscesnih primerov nasilja v šolah, razširil tudi fokus raziskovalnega interesa: od zgolj vrstniškega nasilja (bullyinga) k nasilju v odnosih učitelj-učenec, učitelj (šola)-starši in nasilje med zaposlenimi. Poglobilo se je tudi identificiranje dejavnikov tveganja ter vzrokov za nasilno vedenje v šoli: od temeljnih (individualnih) k sekundarnim – vrstniškim skupinam, družini, pripadnosti različnim identitetam in skupnostim ter socialnim, političnim in kulturnim strukturnim dejavnikom. Nastali so intersekcionalni in socialnoekološki modeli preprečevanja nasilja v šoli in nasilja med mladimi, ki poskušajo v preventivne programe zajeti vse našete dejavnike tveganja, z namenom krepitve ali vzpostavitve varovalnih dejavnikov. Na te nove pristope k problemu nasilja v šoli je vplivalo tudi ugotavljanje velikega pomena šolske kulture in dobrih medosebnih odnosov za preprečevanje nasilja. Ob povečani občutljivosti za pojav trpinčenja otrok (tako v šoli kot v družini) in inkriminiranju nasilja nad otroki sta se znotraj systemskega pristopa k preprečevanju nasilja v šoli uveljavila tudi zaznavanje in obravnava nasilja (nad otroki) v družini. Vsi našeti elementi sooblikujejo celostni pristop k nasilju v šoli, katerega ključno načelo je sistemsko in sistematično preprečevanje vsakršne zlorabe moči v odnosih med učenci, starši in učitelji (šola).

5.1 Definiranje nasilja v šoli

Pristope k preprečevanju nasilja v šoli lahko identificiramo s preučevanjem treh elementov: a. ugotavljanja, kakšen odnos do nasilja vzpostavlja neki subjekt in kako ga definira; b. ugotavljanja, kako to vrednostno-normativno opredelitev ali razumevanje nasilja konkretno opredeli kot problem in s tem kot vsebino neke dejavnosti; c. ugotavljanja, kako ta problem operacionalizira v akcijskem delovanju oziroma kako ga poskuša postaviti v prakso. Raznolikost v našetih treh elementih se odraža v številnih različnih pristopih, ki so se razvili v Sloveniji

¹ Doroteja Lešnik Mugnaioni, predavateljica v Šoli za ravnatelje, koordinatorka Mreže učečih se šol: Strategije za preprečevanje nasilja.

in drugih državah v zadnjih dveh desetletjih. Raziskovalci in strokovnjaki,² šole, civilnodružbene skupine in nevladne organizacije, lokalne skupnosti ter država se namreč do nasilja različno opredeljujejo, različno definirajo pojem nasilja v šoli, prav tako pa za soočanje z njim razvijajo zelo raznolike programe in dejavnosti.³ Pri preprečevanju nasilja v šoli smo soočeni s pestrostjo odnosov do tega pojava, njihovih opredelitev in metod dela. Da bi opredelili celostni pristop k preprečevanju nasilja v šoli, moramo najprej definirati svoj odnos do nasilja in ga konceptualizirati.

Enotne definicije nasilja ni in posledično tudi ni definicije nasilja v šoli. Pojmovanje nasilja je namreč vedno odvisno od kulturnega, družbenega konteksta in se torej v času in prostoru človeške družbe spreminja. Kar je za nas nasilje nad otroki, je bilo v preteklosti prepoznano kot vzgojno sprejemljivo, saj je bilo »otroku v korist«, dandanes pa postaja vse bolj nesprejemljivo in inkriminirano. Nasilje kot pojem ima namreč vedno normativno ali družbeno sprejemljivo ozadje (Radford, 2012). Opredelitev nasilja je vedno izbira, na katero vplivajo vrednote, norme, ideologija, kultura subjekta, ki do nasilja vzpostavlja odnos in ga s tem tudi definira. Po Muršiču »nasilje kot fenomen, ki bi imel neko svojo dejansko, objektivno, absolutno in spoznavno naravo, ne obstaja. Vedenj, ki bi bila sama po sebi nasilna, sploh ni. Iskanje definicije nasilja torej ni bistveno spoznavni problem, temveč je predvsem vrednostno-normativni (in izrazito politični!) proces, v katerem ljudje glede na odbrane vrednote in norme vedno znova odločamo in določamo, kaj je in kaj ni nasilje.« (Muršič, 2008: 15.) Pri opredelitvi nekega dejanja kot nasilnega ima pomembno vlogo porazdelitev družbene moči, saj nosilci ideološke, ekonomske, politične ... moči odločajo o vrednostno-normativnem okvirju družbeno nesprejemljivih in neželenih, torej tudi nasilnih dejanj. Pri tem s svojo družbeno močjo uveljavljajo načine preprečevanja in sankcioniranja teh dejanj (prav tam). Moč se pri poskusu opredelitve nasilja torej vzpostavlja kot ključna kategorija na vsaj dva načina:

- a. običajno pojmujeemo nasilje kot »dejavnen odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska« (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1994);

2 Poimenovanja za osebe so pisana v moški slovnični obliki in so mišljena kot nevtralna oblika za ženske in moške, razen kjer je to zaradi vsebine ali konteksta drugače opredeljeno.

3 V raziskavi Šole za ravnatelje (2006–2008) na temo Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja, ki je bila izvedena med strokovnimi delavci, je bil narejen delen pregled obstoječih modelov in programov na tem področju. Ugotovilo se je, da v Sloveniji obstaja veliko število raznovrstnih dejavnosti na področju preprečevanja in obravnave nasilja v šoli, ki so jih izvajale javne izobraževalne, svetovalne in socialnovarstvene institucije, nevladne in lokalne civilnodružbene organizacije, cerkvene organizacije, mednarodne organizacije in drugi. Čeprav je država financirala večino teh dejavnosti v javnih šolah, nad njihovimi programi, načeli dela in izvedbo, ni imela celovitega pregleda.

- b. neenaka porazdelitev moči v družbi omogoča nosilcem družbene moči, da v vsakokratni družbi uveljavljajo svojo opredelitev in odnos do nasilja, ki najbolj učinkovito zavaruje njihove interese in družbeno moč (dominacijo).

Po Muršiču nasilje kot predmet preučevanja samo po sebi ni kompleksno, zapleteno, zahtevno, nejasno ..., kot trdijo nekateri avtorji (na primer Imbush v Muršič, 2008, Gilligan v Heery, 2012, Heery, 2012), ampak se za kompleksnost ali enostavnost pri pojmovanju nasilja odloča avtor sam, glede na lastne vrednostne preference. V tem smislu je tudi ta prispevek le eden od številnih, ki poskušajo po svoje in v odvisnosti od lastnih prepričanj in vrednostno-normativnega konteksta opredeliti nasilje v šoli in to utemeljiti kot potrebno in legitimno dejanje.

Strukturno (sistemske) nasilje

Spoznanje, da je nasilje, kot ga občutimo, razumemo, pojmuje, preučujemo, ujeto v kulturo in strukturna razmerja moči v družbi, je nekatere raziskovalce usmerilo v preučevanje nasilja kot strukturnega oziroma sistemskega fenomena. Pri strukturnem nasilju naj bi šlo za strukturno določene procese zlorabe moči, ki potekajo nevidno in simbolno v ideološko-politični, ekonomski in kulturni strukturi razmerij moči v družbi (Žižek, 2007: 8). Institucije s svojimi mehanizmi delovanja, pravil in vrednot omogočajo reprodukcijo strukturnega nasilja in s tem utrjujejo neenako porazdelitev moči v družbi. Po Žižku je visoka nestrpnost do medosebnega nasilja (pojmuje ga kot subjektivno nasilje) eden od pokazateljev prisotnosti strukturnega nasilja v družbi. Da bi družba prikrila vlogo, predvsem pa učinke uničujočega strukturnega ekonomskega in političnega (globalnega) nasilja, se mora vseskozi ali vedno bolj ukvarjati z neposrednim, subjektivnim nasiljem (nasiljem v družini, spolnimi zlorabami otrok, vrstniškim nasiljem idr.). Ukvarjanje zgolj z medosebnim nasiljem namreč uspešno zamegli njegovo ozadje in izvor. Bolj ko je subjektivno nasilje nelegitimno in nedopustno, bolj se zdijo legitimni in samoumevni procesi sistemskega (strukturnega) nasilja (Žižek, 2007).

Nekatere avtorice, predvsem s feministične perspektive (na primer Zaviršek, 2004, Plaz, 2004), pa poudarjajo, da bolj ko se v družbi dopušča medosebno nasilje, bolj se utrjujejo mehanizmi strukturnega (na primer patriarhalnega) nasilja. Strukturno (sistemske) nasilje naj bi se manifestiralo prav v neposrednem (subjektivnem) nasilju. Medosebno in strukturno nasilje naj bi bila torej imanentno povezana; če želimo zmanjšati strukturno nasilje, moramo opozarjati na njegove neposredne pojavnosti v medosebnih odnosih in interakcijah ter jih preprečevati. In obratno: če želimo zmanjšati medosebno nasilje, moramo opozarjati na sistemske družbene pogoje, ki generirajo medosebno nasilje.

Strukturno nasilje naj bi se v veliki meri udeleževalo v delovanju institucij, predvsem temeljnih, kot so družina, šola, represivni aparat države. Nekateri avtorji zato govorijo tudi o institucionalnem nasilju v šoli (Popp, 2003, Lešnik

Mugnaioni, Koren, Logaj, Brejc, 2009). Institucionalno nasilje v šoli je bilo predmet filozofskih, socioloških, politoloških, kulturoloških in drugih razprav, ki so preučevale delovanje šole kot institucije prisiljevanja, discipliniranja in nadzora. Šole so prepoznale kot ideološki aparat države, katerega funkcija je reprodukcija ideološkega, ekonomskega in političnega sistema.

V devetdesetih letih se je razmahnilo raziskovanje nasilja v šoli, ampak predvsem znotraj psihološko-pedagoškega diskurza, ki je ukvarjanje z nasiljem fokusiral na vpletene subjekte in njihove medsebojne odnose. V zadnjih desetih letih pa se v svetu in tudi v Sloveniji vse bolj uveljavljajo sociološki in socialnoekološki pristopi k problematiki, ki raziskujejo in pojasnjujejo vzroke za nasilje v šoli v družbeni strukturi in ne v osebni strukturi posameznika.

Medosebno nasilje v šoli

V literaturi in raziskovanju prevladuje pojmovanje nasilja kot medosebne nasilne interakcije, a ni enoznačno. Ravno nasprotno – za medosebno nasilje obstajajo zelo različne opredelitve. Nekatera pojmovanja nasilja se omejujejo zgolj na uporabo fizične sile ali grožnje z njo (na primer Burgess-Jackson v Muršič, 2008, Smith, 2003, Schafer in Korn, 2003), kar je za Poppovo (2003: 28) t. i. običajno ali tradicionalno pojmovanje nasilja in predstavlja ožjo definicijo medosebnega nasilja. Tako Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) definira nasilje kot »namerno uporabo fizične sile ali grožnje z njo, in sicer zoper samega sebe, drugo osebo ali proti skupini oziroma skupnosti, ki ima za posledico fizično poškodbo, smrt, psihološko poškodbo, ogroženost razvoja ali prikrajšanost« (Krug 2002 v Radford, 2012: 6, Heery, 2012: 21).

Novejše definiranje nasilja pa k nasilnim prišteva vsa tista ravnanja, ki jih zaznamujeta namerna ali malomarna in nevarna/škodljiva samovoljna raba moči. Gre za neke vrste inkluzivno pojmovanje nasilja, ki se ne fokusira na vrsto uporabljene moči, ampak na njeno zlorabo. K nasilju prištevajo tudi psihološko ali čustveno, spolno, verbalno, materialno, socialno zlorabo moči. Ključno pri opredelitvi nasilja je za Muršiča nelegitimna raba moči v medosebnih odnosih, ki sočloveku krati ali ogroža katero od človekovih pravic in svoboščin (2008: 20, Muršič in Filipčič, 2010: 13). Čeprav nekateri avtorji svarijo pred inkluzivnim razumevanjem nasilja v medosebnih odnosih (na primer Imbush 2003, Heitmeyer in Hagan 2003 v Muršič, 2008: 18), saj s tem tvegamo, da pojem nasilje izgubi učinek in se posledično celo zmanjša občutljivost za nasilje in relativizirajo prepovedi nasilnega ravnanja, pa številni avtorji vendarle opredeljujejo medosebno nasilje široko in inkluzivno. Posebno to velja za preučevanje nasilja nad otroki, nasilja v družini in partnerskih odnosih.

Pri definiranju nasilja v šoli se Rigby (2008: 26) omejuje le na vrstniško nasilje, in sicer prepoznava psihološke ali čustvene zlorabe med vrstniki, verbalno, fizično, socialno, rasistično motivirano, spolno in internetno vrstniško

nasilje – bullying. Avtorica Poppova (2003: 29) k medosebnemu nasilju v šoli prišteva fizično nasilje, grožnje fizičnega nasilja in vandalizem, psihično, verbalno, socialno nasilje in mobing ter šolsko deviantnost (kršenje šolskih pravil, disciplinski problemi, motenje pouka, laganje, poskus prevare). Killen in Rutland (2011) sta posebno študijo namenila socialnemu izločanju med vrstniki, ki je bilo dolgo zamolčana tema, saj se je preučevanje vrstniškega nasilja najprej usmerjalo v neposredne in vidne zlorabe moči med vrstniki. Barter in Berridge (2011: 3) se zavzemata za široko definicijo nasilja, ki vključuje fizične, spolne, čustvene in verbalne oblike zlorabe otrok. Pri tem opozarjata, da med naštetimi oblikami nasilja glede na posledice in škodljivost ni vnaprejšnje hierarhije, saj imajo različne oblike nasilja lahko podoben učinek. V podkrepitev navajata ugotovitve iz raziskav in evalvacij, v katerih so otroci in mladi sami opozorili na večjo destruktivnost psihološkega oziroma čustvenega nasilja v primerjavi s fizičnim nasiljem. Pušnik ugotavlja, da je pri večini definicij bullyinga skupno pojmovanje, da gre za verbalno, psihično ali fizično trpinčenje vrstnika (1999: 34). Bongers, Prior in Walraven (2003) k nasilju v šoli, poleg fizičnega nasilja, prištevajo tudi zafrkavanje, dajanje vzdevkov, zasmehovanje, ogovarjanje, verbalne grožnje, odvzemanje ali uničevanje osebne lastnine, otipavanje ter začenjanje prepиров in preteпов. Hkrati pa navajajo, da je bila v znani nizozemski kampanji proti nasilju v šoli postavljena definicija nasilja, ki so jo opredelili kot prestop črte med DA in NE. Vsakdo lahko dela, kar hoče, dokler s tem ne moti, nadleguje, ogroža, poškoduje drugih. Brez dovoljenja je prestop črte med DA in NE nasilno dejanje. Široka definicija nasilja v medosebnih odnosih se torej ne omejuje na uporabo fizične sile ali grožnje z njo, temveč k nasilju prišteva tudi druge **oblike zlorabe moči** – psihično oziroma čustveno, spolno, verbalno, socialno, materialno nasilje, internetne zlorabe, vandalizem in drugo.

Upoštevajoč strokovna dognanja ter izhajajoč iz osebnega vrednostnega odnosa do nasilja, se zavzemam za inkluzivno, tj. široko definiranje medosebnega nasilja. Izhajam namreč s stališča, da nasilje definira zloraba moči in ne vrsta zlorabljenе moči. Nasilna je vsaka medosebna interakcija, kjer eden od subjektov zlorabi fizično, spolno, čustveno, materialno, socialno ali druge vrste moč za doseg nekega cilja ali interesa in s tem drugega poškoduje oziroma nedovoljeno posega v njegove človekove pravice in dostojanstvo.

Različne oblike nasilja so lahko prisotne v raznolikih interakcijah med posamezniki in skupinami. V šoli lahko identificiramo številne interakcije med učenci, učitelji, vodstvom šole, svetovalno službo, tehničnim osebjem šole in starši. Nasilje se torej lahko zgodi v vseh naštetih relacijah, ki soustvarjajo odnose in klimo v šoli. Da bi jih razlikovali od prej naštetih oblik nasilja, jih bomo poimenovali **vrste nasilja v šoli**. Te so vrstniško nasilje, nasilje učiteljev nad učenci ali učencev nad učitelji, nasilje v odnosu med starši in učitelji, nasilje med zaposlenimi (Lešnik Mugnaioni et al., 2009, Ažman, 2012). Čeprav ima vsako nasilno dejanje, ki se zgodi v nekem medosebnem odnosu v šoli svoj odmev

(učinek) v širši razredni ali šolski skupnosti, pa vse vrste nasilja niso prepoznane kot enako pomembne, kritične, aktualne, relevantne. Nekateri vidiki nasilja v šoli ostajajo zunaj interesa stroke in raziskovanja pa tudi javnih in nevladnih politik na tem področju. Večina avtorjev namreč nasilja v šoli ne razume tako široko, kot ga predpostavlja množičnost interakcij v šoli, ki so lahko sodelovalne/nenasilne ali pa nasilne, saj se praviloma omejujejo na **nasilje med vrstniki, t. i. bullying** (na primer Pušnik, 1999, Schaefer in Korn, 2003, Rigby, 2008, Barter in Berridge, 2011, Heery, 2012). V veliko manjši meri nekateri upoštevajo še nasilje v odnosu učitelj-učenec (na primer Lines, 2006, Verbnik Dobnikar, 2002, Atria in Spiel, 2003), druge vrste nasilja pa so bile deležne veliko manjše pozornosti. Da bi Vettenburgova presešla fokusiranje nasilja v šoli zgolj na bullying, je v belgijski Flandriji v svoji študiji »Violence in schools: feelings of lack of safety« predstavila koncept antisocialnega vedenja v šolah, ki se nanaša na verbalne in neverbalne interakcije med osebami v šoli ali v njenem okolju, ki so zlonamerne in povzročajo drugim osebam duševne, fizične ali materialne poškodbe oziroma škodo in kršijo neformalna pravila vedenja v šoli. S to študijo se je uveljavilo novo, širše pojmovanje nasilja v šoli, ki vključuje vse zlonamerne, tj. nasilne interakcije. To definicijo je na primer sprejel tudi flamski urad za šolstvo kot uradno (politično) opredelitev nasilja v šoli (Vettenburg v Huybregts, Vettenburg, D' Aes, 2003). O' Moore in Minton v svoji študiji o nasilju v šoli na Irskem iz leta 2003 izhajata iz klasične definicije nasilja: fizično in spolno nasilje ter grožnje s fizičnim nasiljem. Pri tem vključujeta različne vrste nasilja v šoli: vrstniško nasilje, nasilje v odnosu učenci-učitelji ter nasilje med zaposlenimi (2003). Barter in Berridge (2011) ugotavljata, da celo znotraj preučevanja nasilja med vrstniki in mladimi obstaja velika razlika v pozornosti, ki jo raziskovalci, stroka, politika in družba kot celota namenjata različnim vidikom tovrstnega nasilja. Nasilje med vrstniki oziroma med mladimi, ki se dogaja v šoli, je namreč deležno velikega raziskovalnega, medijskega, javnega, starševskega ... interesa, druge vrste nasilja med mladimi v družbi pa so pogosto prezrte. Avtorja to pojasnjujeta s strukturno porazdelitvijo moči v družbi, ki določa, kaj je sprejemljivo in kaj nesprejemljivo nasilje. Nasilje v šoli neposredno izziva družbene norme in delovanje šole kot temeljne družbene institucije, kar stroka, politika, starši pojmujejo kot nedopustno in ogrožajoče za svoje osebne interese ali za obstoj temeljne strukture moči v družbi. Druge vrste nasilja med vrstniki in mladimi (predvsem v lokalnih skupnostih, marginalnih in socialno deprivilegiranih družbenih skupinah), ki se navezujejo na spol, seksualnost, rasno in etnično pripadnost, pa so zunaj tega interesa in se zdijo manj neposredno ogrožajoče in zato manj pomembne. Hkrati so veliko bolj subverzivne, saj neposredno izkazujejo, kakšne posledice lahko ima družbena neenakost oziroma nestrpno razlikovanje. Stroka, politika in javnost nasilje med mladimi, ki se dogaja zunaj šole, bolj tolerirajo in se z njim bistveno manj ukvarjajo (Barter, Berridge, 2011). Zakaj takšna raziskovalna prevlada bullyinga na področju nasilja v šoli? Po mnenju Rigbyja (2008) je več razlogov za izjemen porast raziskovalnega interesa na področju bullyinga v zadnjih 15 letih. Najprej

gre za povečano senzibilnost do vprašanj človekovih pravic in pravic ranljivih družbenih skupin, ki smo ji priča v zadnjih desetletjih. Sprejetje Konvencije o otrokovih pravicah leta 1989 je to občutljivost še povečalo in globaliziralo. Povečala se je tudi občutljivost za otrokovo vsestransko blaginjo ter za posledice, kadar ni tako in kadar je otrokov razvoj ogrožen. Že prve raziskave vrstniškega nasilja, predvsem bullyinga, so ugotovile, da nasilje poškoduje in ogroža varnost, zdravje in razvoj otroka, kar je še dodatno spodbudilo nadaljnje raziskovanje in sistematično preprečevanje nasilja v šoli. Širša javnost je, soočena z ekscesnimi primeri trpinčenja vrstnikov, pričela prepoznavati bullying kot resen problem celotne družbe. Rigby (2008), Barter in Berridge (2011), Pušnik (1999) in drugi ugotavljajo, da se je stroka z vrstniškim nasiljem, v prvi vrsti bullyingom, pričela ukvarjati po tragičnih primerih trpinčenja sovrstnikov, ki so pripeljali do hudih poškodb otrok, njihove smrti ali do samomorov ustrahovanih žrtev, naslednjo spodbudo pa ji je dalo več primerov streljanja in pobojev učencev in učiteljev v ZDA, na Japonskem, v Nemčiji in VB, na Finskem in Norveškem.

Tudi **nasilje nad učitelji** je postalo tema (sicer še vedno omejenega) preučevanja v nekaterih državah šele potem, ko je prišlo do več ekscesnih primerov nasilja v šolah, kjer so bili žrtve tako učenci kot tudi učitelji. Poleg povečanega interesa javnosti so po teh dogodkih pobudo za raziskovanje nasilja nad učitelji in zahteve, naj država oblikuje ustrezne politike za zaščito učiteljev na delovnem mestu, dala strokovna in sindikalna združenja učiteljev.⁴ Ob povečani senzibilnosti za dejavnike tveganja pri hujših nasilnih dejanjih nad učitelji se je povečala tudi njihova občutljivost za blažja neprimerna ali moteča vedenja učencev oziroma staršev do učiteljev. Definicija nasilja nad učitelji v šoli se je s tem pričela zelo širiti, saj k nasilju nekateri učitelji prištevajo tudi motenje pouka, nedisciplino, neupoštevanje pravil, vulgarno govorjenje in nespoštovanje avtoritete učiteljev ipd. (Ničelna toleranca do nasilja, 2009, Bongers et al., 2003). Nekateri slovenski učitelji opozarjajo, da doživljajo verbalno, psihično, socialno, čustveno in ekonomsko nasilje od ravnateljev in drugih zaposlenih v šoli ter učencev in staršev.⁵ Pri starših, na primer, omenjajo grožnje, izsiljevanja za

4 Tako je bila na primer leta 2007 v VB v okviru sindikalnega združenja NASUWT ustanovljena Zveza proti nadlegovanju in nasilju, v katero je vključenih 60 organizacij, ki se ukvarjajo z raziskovanjem nasilja nad učitelji, in sicer tako nasilja učencev in staršev nad učitelji kot tudi nasilja med zaposlenimi. V raziskavi iz leta 2007 je 67 odstotkov učiteljev trdilo, da so že doživeli nadlegovanje ali druge oblike nasilja na delovnem mestu, od tega naj bi bili povzročitelji nasilja v 52 odstotkih primerov učenci. Sedemnajst odstotkov učiteljic je že imelo izkušnjo s spolnim nadlegovanjem, sicer pa je nasilje na delovnem mestu v šoli že doživelo 72 odstotkov učiteljev ter 66 odstotkov učiteljic. Največ nasilja nad učitelji se dogaja v srednjih šolah in v mestnih okoljih (www.teachersunion.org.uk).

5 V Sloveniji je Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture (SVIZ) v letu 2005 opravil anketo med 5000 učitelji in vzgojitelji o pojavnosti nasilja na delovnem mestu. Rezultati ankete so pokazali, da 60 odstotkov zaposlenih v VIZ meni, da je nasilje v šoli/vrtcu v porastu. Kar 80 odstotkov učiteljev je menilo, da na delovnem mestu

boljše ocene, anonimne obtožbe, zmerjanja, podcenjevanja, manipuliranje, nespoštovanje njihove avtoritete (Ničelna toleranca do nasilja, 2009). V letu 2009 je Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije izvedel raziskavo o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih in učiteljih (Slivar, 2009). V raziskavi so določili 46 mikrostressorjev, in učitelji so ocenjevali njihovo stopnjo stresnosti. Mikrostressor, ki so ga učitelji razvrstili najvišje, je nesramno vedenje učencev do učiteljev; 62,3 odstotka učiteljev je ocenilo, da to vedenje pri njih povzroča močan oziroma izjemen stres. Na drugem, tretjem in četrtem mestu po intenzivnosti so mikrostressorji, povezani s starši: pogovori s težavnimi starši, konflikti s starši in vmešavanje staršev v pedagoško delo. Raziskovalci so oblikovali sedem skupin mikrostressorjev; med njimi je na prvem mestu sodelovanje s starši, sledi vedenje učencev in na tretjem mestu je trpinčenje učiteljev s strani učencev, staršev, sodelavcev in vodstva zavoda. Pri neprimernem vedenju učencev so poudarili predvsem vandalizem, neprimerno vedenje pri pouku, nemotiviranost za učenje in nesramno vedenje do učiteljev. Šele na zadnjih mestih so kot stressorje izpostavili preobremenjenost, neustrezno organizacijo dela in vodenje šole ter stres zaradi težav pri izvajanju učnega načrta. Slovenski učitelji torej stres, ki ga doživljajo na svojih delovnih mestih, povezujejo predvsem s slabo komunikacijo, konflikti in nasiljem v odnosih z drugimi subjekti v šoli. Angleški sindikat učiteljev ugotavlja, da nasilje nad učitelji vodi v pogoste bolniške odsotnosti z dela in menjavanje zaposlenih v rizičnih šolah, negativno pa vpliva tudi na moralo in kulturo šolske skupnosti (Moses, 2009). Angleško nacionalno združenje učiteljev (National Union of Teachers – NUT) v enem od akcijskih dokumentov različne oblike nasilja nad učitelji deli na dve poglavitni skupini: nadlegovanje (harassment) ter nasilništvo (bullying). Oboje naj bi ustvarjalo ozračje strahu in ogroženosti učiteljev in učencev, kar zelo destruktivno vpliva na njihovo počutje, uspešno delo in klimo celotne šole. Pri tem posebej opozarja na najbolj nevarne oblike nasilja: spletno nadlegovanje, nasilje do istospolno usmerjenih, do pripadnikov drugega spola, rase, religije, do oseb s posebnimi potrebami (Pupil Behaviour, 2008). Različni avtorji navajajo raziskave o nasilju nad učitelji, v katerih izstopajo izkušnje učiteljev z grožnjami, verbalnim in psihičnim nadlegovanjem, v manjšem obsegu pa tudi s fizičnim nasiljem⁶ (na primer Cowie, Dawn, Sharp, 2003, O'Moore in Minton, 2003,

niso zaščiteni. Najpogosteje zaznavajo psihično in verbalno nasilje, od tega jih 10 odstotkov pogosto doživlja grožnje, klevetanje, šikaniranje ali izsiljevanje. Deset odstotkov učiteljev je trdilo, da so na delovnem mestu že doživeli fizično nasilje. Spolno nadlegovanje je doživelo 32 odstotkov učiteljev. www.sviz.si.

- 6 Raziskava o ogroženosti angleških učiteljev je pokazala, da je 34,5 odstotka učiteljev v zadnjem letu doživelo grožnje učencev, fizično nadlegovanje pa 37 odstotkov. Izkušnje z nasiljem staršev naj bi imelo 4,6 odstotka učiteljev. Na Irskem so raziskovali nasilje nad učitelji in ugotovili, da je 9 odstotkov učiteljev imelo izkušnje fizičnega nasilja učencev ali staršev. Nemška raziskovalca Schäfer in Korn sta raziskovala, ali učenci zaznavajo nasilje nad učitelji. Ugotovila sta, da je 13,5 odstotka učencev zaznalo nasilje nad učitelji in da je 2,7 odstotka učencev nasilje nad učitelji zaznavalo pogosto.

Schäfer in Korn, 2003). Raziskovanje te vrste nasilja v šoli je v Sloveniji šele na začetku, čeprav ga nekateri avtorji uvrščajo k relevantnim vidikom zaznavanja in preprečevanja nasilja v šoli (Lešnik Mugnaioni et al., 2009). Posredno se ta vrsta nasilja omenja tudi v kontekstu kulture šole. Številni raziskovalci so namreč ugotavljali povezanost med stopnjo sodelovalne kulture med zaposlenimi ter odnosi v šoli s pojavnostjo nasilja, in sicer ne le med zaposlenimi, ampak tudi med učenci. Schaps ter Roland in Galloway (Pšunder, 2011: 58) ugotavljajo, da pozitivni odnosi in interakcije med zaposlenimi v šoli ter profesionalna kultura učiteljev ščitijo učence pred učnimi neuspehi, duševnimi težavami, zlorabo drog in alkohola ter destruktivnim vedenjem in nasiljem. Sodelovalna kultura v šoli pa se lahko razvija le ob ustreznih klimi in odnosih med vsemi temeljnimi subjekti: učenci, šolo in starši.

Nasilje učiteljev nad učenci je dokaj uspešno zaježila zakonodaja, ki predvideva sankcioniranje vsakršne zlorabe moči nad učenci. Kljub temu pa primeri takih zlorab niso redki. Največkrat prihaja do čustvene zlorabe, psihičnih pritiskov, verbalnega nasilja, spolnih zlorab (Radford, 2012). O'Moore in Minton opozarjata na izjemno visoko število fizičnih in spolnih zlorab učencev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah na Irskem, ki jih je večinoma vodila Katoliška cerkev s svojimi institucijami. Zlorabe so bile sestavni del represivnosti šolskega sistema, in desetletja se o njih v javnosti ni vedelo, čeprav je bilo zaradi posledic zlorab zaznamovanih veliko generacij mladih ljudi (O'Moore in Minton, 2003). Bilić navaja mednarodne podatke, da je vsako leto prijavljenih približno 1,5 milijona primerov telesnega kaznovanja v šolah, od 10.000 do 20.000 učencev pa zaradi tega poišče zdravniško pomoč. Telesno naj bi bili bolj pogosto kaznovani manjši otroci, med njimi več dečkov kot deklic. Avtorica poudarja, da se ob telesnem kaznovanju sočasno pojavljajo tudi psihično nasilje in čustvene zlorabe otrok. V hrvaški raziskavi o nasilju nad otroki v družini in šoli so ugotovili, da učitelji na učence najpogosteje kričijo brez razloga, jih žalijo, zasmehujejo in se jim rogajo, jih grobo kritizirajo in primerjajo z drugimi učenci (Bilić, 2009: 53). V okoljih in šolah, kjer fizičnega kaznovanja učencev skorajda ne poznajo več, se povečuje občutljivost učencev za druge oblike neželenega in agresivnega vedenja učiteljev. Tako Atria in Spiel (2003) navajata, da so v Avstriji v raziskavi o nasilju med učenci in učitelji učenci na prvo mesto neželenih in agresivnih dejanj postavili nepravilnost učiteljev pri ocenjevanju. Podobno so učenci v raziskavi Inštituta za kriminologijo »Upoštevanje čustev pri soočanju z nasiljem v šoli« kot nasilna dejanja učiteljev nad učenci izpostavili žaljivo, nespoštljivo ali pa krivično, neenako obravnavanje (Upoštevanje čustev pri soočanju z nasiljem v šoli, 2010). Pušnikova navaja različne oblike trpinčenja, ki jih učencem povzročajo učitelji in drugi zaposleni v šoli, da bi jih disciplinirali in nadzorovali. Trpinčenje se pojavlja kot klofutanje, vlečenje za lase ali ušesa, javno besedno ponižanje, zanemarjanje otrokovih potreb, odklanjanje pomoči, osamitve, žalitve, kričanje, grožnje, dovoljevanje, da nekateri učenci trpinčijo druge, kazenske domače naloge, metanje učnih pripomočkov v učence, telesne kazni ... Lahko se dogaja

v odnosu učitelj-učenec ali pa pri trpinčenju sodeluje razredna skupnost. Včasih sodeluje tudi ravnatelj ali pa gre za posledico sistemskih vidikov (Pušnik, 1999: 98). Primeri nasilja učiteljev nad učenci so praviloma neposredno povezani z močjo in pozicijo učitelja v razredu. Vzroki za nasilna dejanja učiteljev so sicer bolj kompleksni, saj nanje vplivajo tudi učiteljeva osebnostna struktura, vzorci vedenja in komunikacije, odnos do poklica, stališča in vrednote, tolerantnost do nasilja, profesionalnost, avtoriteta, klima in kultura šole, šolska zakonodaja, družbena tolerantnost do nasilja, a v odnosu do učenca učitelj vendarle nastopa predvsem s svojo osebno psihološko in položajno močjo. Kadar pride do zlorabe te moči, govorimo o nasilju učitelja nad učencem (Lešnik Mugnaioni et al., 2009).

Nasilje med zaposlenimi v šoli je predmet raziskovanja in preučevanja v okviru delovnopravnega področja in v zvezi z varnostjo pri delu, saj so hujše oblike nasilja na delovnem mestu (trpinčenje, mobing, šikaniranje, spolno in drugo nadlegovanje ter diskriminacija) v Sloveniji delovnopravno sankcionirane in kazensko inkriminirane, prav tako je pravno opredeljena obveznost delodajalca, da zaposlene zaščiti pred nasiljem na delovnem mestu. Posebnih raziskav, ki bi se fokusirale zgolj na fenomen nasilja med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, še nimamo.⁷ Prej omenjena raziskava stresa med učitelji iz leta 2009 je pokazala, da je med stresorji zelo visoko uvrščeno trpinčenje učiteljev s strani učencev, staršev, sodelavcev in vodstva. Vsekakor lahko trdimo, da klimo v šoli sooblikujejo tudi odnosi med zaposlenimi in vodstvena kultura v šoli. Pojav trpinčenja med zaposlenimi je zelo negativen ter ima psihosocialne, pravne in organizacijske posledice za žrtev, povzročitelja, opazovalce in institucijo (Caponecchia in Wyatt, 2011). Tudi zaradi izjemno destruktivnega vpliva na klimo kolektiva in delovanje organizacije ga je treba resno obravnavati in preprečevati, saj celostnega pristopa k preprečevanju nasilja v šoli ni mogoče razvijati brez upoštevanja tudi te vrste nasilja.

Raziskovanje nasilja v šoli je tako v svetu kot tudi v Sloveniji sledilo povečani občutljivosti stroke, šol in širše javnosti za kršenje človekovih, posebno otrokovih pravic. Posledično se je povečala občutljivost za zlorabo moči v medosebnih odnosih. Pogosto so hudi primeri nasilja – brutalno trpinčenje vrstnikov, streljanje v šolah, zlorabe otrok s strani učiteljev, skrbnikov, duhovnikov itd., fizični in spolni napadi na učitelje, ekscesni primeri vandalizma v šolah ipd. – spodbudili raziskovanje določenega vidika nasilnih interakcij v šolah. Nasilje v šoli se torej

7 V Šoli za ravnatelje je bila v letih 2006–2008 izvedena raziskava med strokovnimi delavci slovenskih šol na temo Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja. Razdeljena je bila na štiri vsebinske dele: nasilje med učenci, nasilje učiteljev nad učenci, nasilje učencev nad učitelji ter nasilje med zaposlenimi. Anketirani strokovni delavci so kot najpogostejše oblike nasilja sodelavcev navedli: ekonomsko nasilje (izmikanje delu in skupnim projektom, povzročanje materialne škode, kršitev delovnopravnih pravic ipd.) in psihološko nasilje, v manjšem deležu pa socialno izločanje in besedno nasilje. Pričakovano sta najmanj zastopani spolno in fizično nasilje.

vseskozi spreminja in ostaja nedodelan, nedefiniran, ne dokončno pojasnjen koncept. V zadnjih dveh desetletjih se praviloma širi in pogloblja.

5.2 Kontekstualnost nasilja v šoli

Vsako nasilje v medosebnih odnosih se zgodi znotraj nekega konteksta, ki nasilje omogoča, spodbuja, dovoljuje, normalizira, generira ... Tudi nasilje v odnosu med dvema subjektoma se zgodi ali dogaja znotraj nekega prostora, ki psihološko, socialno, kulturno, družbeno uokvirja ta odnos. V zvezi s pojmovanjem tega okvirja, tj. konteksta medosebnega nasilja, se je glede nasilja v šoli razvilo več pristopov, poimenovali jih bomo kontekstualizacije nasilja v šoli.

Najprej so se razvili t. i. **psihološki pristopi**, ki so medosebno nasilje v šoli razumeli kot individualni »problem« vpletenih subjektov, njihove psihološke strukture osebnosti, medosebne komunikacije, čustvenih odzivov, vedenjskih vzorcev, bioloških, psiholoških in socialnih faktorjev (Pušnik, 1999) in podobnega. Večinoma so se usmerjali v preučevanje agresivnosti in njene dinamike. Šlo je za pristop, ki je medosebni odnos izvzel iz družbenega in kulturnega konteksta in ga obravnaval kot samostojni problem. Razumevanje medosebnega nasilja v šoli (ki so ga praviloma identificirali z bullyingom oziroma vrstniškim nasiljem) je bilo usmerjeno k razumevanju čustev, reakcij, dejanj, odnosov med vpletenimi subjekti, predvsem storilca in žrtve, drugi dejavniki tveganja za nasilje med vrstniki in mladimi pa niso bili prepoznani kot ključni. Preventivne dejavnosti in obravnava nasilja so se v prvem obdobju preučevanja vrstniškega nasilja posledično usmerjale v svetovalno delo s povzročitelji in žrtvami in poskušale spremeniti njihovo vedenje s spremembo v psihološki strukturi njihove osebnosti (Lines, 2006). Na tej podlagi so se razvili številni preventivni pristopi, katerih cilj je bil zmanjšanje agresivnosti v vedenju, obvladovanje čustev, razvijanje prosocialnega vedenja, povečevanje socialne vključenosti, razvijanje samozavesti in samospoštovanja, sodelovanja in samoobvladovanja. Skratka konstruktiven odnos do sebe in do drugih (Huybregts et al., 2003). Najbolj razširjen pristop k preprečevanju bullyinga v Evropi je Program proti nasilju, ki ga je razvil Dan Olweus. Gre za preventivo in obravnavo nasilja, ki enakovredno vključuje tri ravni: šolo, razred in posameznika. Program je zasnovan celovito in sistematično, saj v njem sodelujejo učenci, učitelji in starši. Delo na ravni šole se najprej usmeri v ugotavljanje prisotnosti nasilja v šoli s pomočjo ankete. Uvedena ali poostrena so dežurstva, vzpostavijo se telefonske linije za pomoč žrtvam nasilja, šola veliko dela na izboljšanju klime. V razredih (oddelkih) postavijo pravila proti nasilju in sankcije v primeru njihovega kršenja. V oddelku na temo nasilja med vrstniki kontinuirano izvajajo razredne ure. Na ravni posameznika se v šoli sistematično resno pogovarjajo z vpletenimi v nasilje: povzročitelji, žrtvami in njihovimi starši. Cilj je osebno opravičilo žrtvi ter poravnava storjene škode (Olweus, 1995). Avtorji navajajo, da so bili ti pristopi uspešni (na primer Popp, 2003, Atria in Spiel, 2003, Smith, 2003) in so se posledično uveljavili v številnih državah

kot ključni modeli za preprečevanje vrstniškega nasilja oziroma bullyinga. Predvsem so se izkazali za pravi pristop k vrstniškemu nasilju v tistih državah in skupnostih, kjer socialnodemografski problemi in strukturna neenakost v družbi niso bili zelo izraziti. Poleg tega je pozitivna značilnost tega pristopa tudi ta, da so šole, okrepljene z dodatnim izobraževanjem učiteljev in ob pomoči drugih strokovnjakov, avtonomne pri koncipiranju in izvajanju navedenih dejavnosti.

V omenjenih pristopih ima pomembno vlogo razumevanje čustev vpletenih subjektov v nasilno dejanje (na primer Heery, 2012). Strokovnjaki ugotavljajo, da je izbira nasilnega dejanja v nekem odnosu pravzaprav čustveni odziv posameznika na neko situacijo, s katerim poskuša doseči nekaj njemu pomembnega. »Tega se lahko zaveda ali pa tudi ne. Nasilni čustveni odziv ima tako vedno svojo logiko in smisel, tudi ko se zdi povsem nerazumen. Da bi razumeli to logiko, moramo ugotoviti, kako je posameznik razumel situacijo, v kateri je ravnal nasilno, zakaj mu je bila pomembna in kaj je skušal z nasiljem doseči.« (Muršič, Milivojević, Lešnik Mugnaioni, 2010: 18.) Od čustvene pismenosti posameznika (prepoznavanja lastnih čustev in njihovega ustreznega doživljanja) je odvisno, ali bo v neki situaciji ravnal čustveno konstruktivno ali ne, tj., ali bo izbral nasilno vedenje ali ne. Temeljni poudarek je na izbiri čustvenega nasilnega odnosa, kar pomeni, da posameznik čustveni nasilni odziv izbere in ni vanj »porinjen«, ni »izzvan«, »nezmožen obvladovanja lastnih čustev«. Gre torej za koncept, v katerem se predpostavlja posameznikova polna odgovornost za izbiro nasilnega čustvenega odziva na neko situacijo (prav tam). Tako zasnovani preventivni model so razvili učitelji v Belgiji. Vključuje naslednje teme: poznati sebe in druge, prepoznati svoja čustva in potrebe ter čustva in potrebe drugih, verbalna in neverbalna komunikacija, reševanje konfliktov, mediacija, odgovornost in sodelovanje (Huybregts et al., 2003).

Zaradi relativno skromnih rezultatov, ki so jih dali psihološki pristopi v nekaterih okoljih (na primer Sebastiao, Campos in Tomas de Almeida, 2003, Debarbieux, Blaya, Vidal, 2003, Slee, 2003), so strokovnjaki pričeli raziskovati tudi druge dejavnike tveganja za nasilno vedenje (predvsem učencev) v šoli. Usmerili so se v strukturo razmerij moči v šoli, razredu, skupini, predvsem pa so se pričeli ukvarjati s socialnodemografskimi dejavniki in vplivom skupnosti, pripadnosti ter identitet mladih na nasilje med njimi, posledično pa tudi na nasilje v šoli. Ugotovili so, da zgolj z individualnimi pristopi ne moremo uspešno razumeti nasilja v šoli, še manj ga preprečevati. Kritični so bili do »psihologizacije« v programih preprečevanja nasilja, saj naj bi obravnave nasilja zreducirala na individualizacijo sicer širših (socialnih in družbenih) problemov (Heery, 2012). Nekateri avtorji se zato zavzemajo za nujnost multiprofesionalnega pristopa, ki vključuje sociološko, psihološko, kriminološko, (socialno)pedagoško, socialnovarstveno analizo nasilja v šoli (Barter in Berridge, 2011).

Eden od pristopov, ki se je v zadnjem desetletju uveljavil v Evropi, predvsem v multikulturnih državah, je t. i. **intersekcionalni pristop** k preučevanju nasilja

med vrstniki. Njegovo izhodišče je, da mlade, njihovo življenje in vedenje, določajo kategorije: spol, seksualnost, razred, verska, etnična, narodnostna pripadnost. Te kategorije, poleg individualnih psihosocialnih značilnosti mladih, so pogosto ključne za pojasnjevanje nasilja med njimi. Pripadnosti družbenim skupinam oziroma družbenim lokacijam ustvarjajo kompleksno realnost mladih, ki jo obeležujejo neenakosti, procesi dominiranja, diskriminiranja, privilegiranja, marginaliziranja, ki so strukturno nasilje in ki porajajo medosebno nasilje. Nanje običajni (psihološki) pristopi k vrstniškemu nasilju v šoli ne zmorejo odgovoriti. Intersekcionalnost v preventivi proti nasilju poudarja naslednje vidike: a. upoštevanje različnih vrst nasilja in diskriminacije v njihovi odvisnosti od družbenih lokacij in identitet posameznika; b. dekonstruiranje in poimenovanje razmerij moči (dominacije); c. opolnomočenje marginaliziranih skupin in posameznikov; č. spreminjanje odnosov v okolju in družbi (Smernice 2011: 7). Gre torej za pristop, ki poskuša obravnavati medosebno nasilje tako, da se prvenstveno ukvarja s strukturnim nasiljem, ki te medosebne nasilne interakcije generira. V multikulturnih in večetničnih družbah, družbah velike neenakosti, revščine, marginalizacije in diskriminacije različnih družbenih skupin je ta pristop k razumevanju vrstniškega nasilja nujno upoštevati pri konceptualizaciji strategij za preprečevanje nasilja v šoli. Tako so v Franciji v zadnjih desetih letih ugotavljali, da je nasilje v šoli vzročno povezano z družbeno neenakostjo in nepravičnostjo. V nekaterih socialno degradiranih okoljih, ki so pretežno imigrantska, je nasilja trikrat več kot v drugih francoskih šolah. Že raziskava iz leta 1996 je pokazala, da je nasilje odvisno od socialnodemografskih dejavnikov, ki sodoločajo življenje šolske populacije in pogosto vodijo v skrivno segregacijo med pripadniki različnih kultur in etnij. Tako naj bi bila izkušnja socialne izključenosti v šoli prevladujoča socialna izkušnja pripadnikov manjšin (Debarbieux et al., 2003). V Gentu (Belgija) so uveljavili projekt Mladi in mir, namenjen preprečevanju nasilja med mladimi in v šoli. V okviru projekta so se ukvarjali z nasiljem v šoli, nasiljem na množičnih prireditvah, nasiljem na ulici in v javnih prevoznih sredstvih ter spolnim nasiljem. Izhodišče projekta je bilo, da nasilja v šoli ne moremo ločevati od drugih vrst nasilja, v katero so mladi vpleteni v širšem okolju (Huybregts et al., 2003). Na Portugalskem so v multikulturnih okoljih ugotavljali, da psihološki pristopi k preprečevanju vrstniškega nasilja, ki so bili dokaj uspešni v monokulturnem okolju portugalskega srednjega razreda, ne delujejo. Razviti je bilo treba popolnoma drugačen pristop, saj so ugotavljali, da je nasilje v šoli veliko bolj odvisno od strukturnih družbenih pogojev življenja učencev kot pa od njihovih psiholoških (osebnostnih) značilnosti. Alternativni pristop je izhajal iz sociološko-kulturološke analize dejavnikov tveganja. Sestavljale so ga naslednje aktivnosti: intenzivno povezovanje z vsemi institucijami v šolskem okolju; organiziranje skupine kulturnih animatorjev in mediatorjev (pripadniki imigrantskih skupnosti) za delo z učenci; kreiranje novih možnosti za izobraževanje za učence, katerih starši so imeli nizko izobrazbo; običajno kaznovanje so skorajda v celoti spremenili v restitutivno kaznovanje

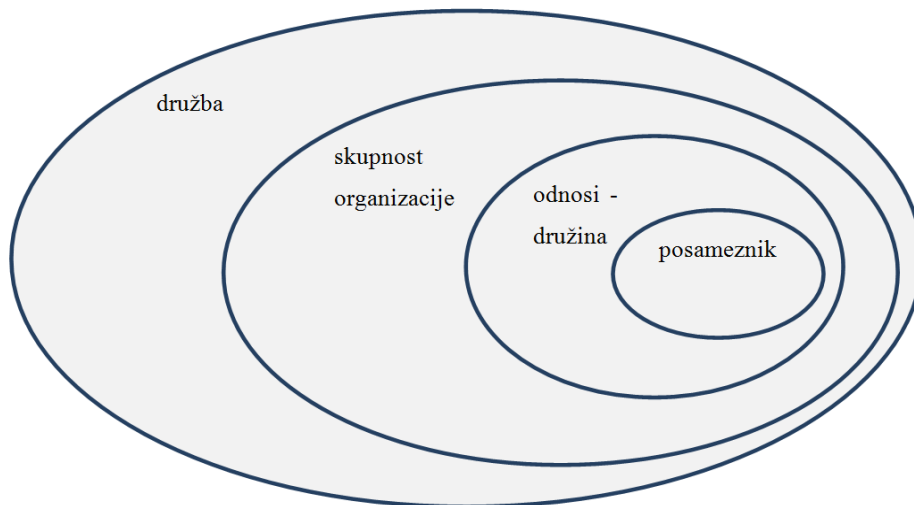
z delom v lokalni skupnosti, dodatnim učenjem ali vključevanjem v aktivnosti kulturnih animatorjev; spremenili so učne metode in pedagoške prakse, da so bile bolj prilagojene multikulturalizmu; uvedli so številne dodatne aktivnosti za vključevanje staršev v življenje in delo šole. Po dveh letih in pol izvajanja tega programa so beležili zelo dobre rezultate, saj sta se zmanjšali število nasilnih dejanj in izostajanje od pouka, odnosi med učitelji in učenci so se izboljšali, v razredih je bila boljša disciplina, učenci so bili bolj integrirani v šolo, učitelji pa v življenje šolskega okolja, šole, ki so izvajale ta program, so se povezovale med seboj. Kasneje je prišlo do sprememb v konceptu dela, v program se je vključevalo vse več strokovnjakov in imigrantski animatorji niso imeli več ključne vloge v programu, motivacija staršev se je pričela zmanjševati in učitelji so postopoma pričeli uveljavljati »stare« pedagoške prakse in pristope. Nasilje se je ponovno pričelo povečevati in s tem ponovno postajati resen problem teh šol in njihovih okolij (Sebastiao et al., 2003).

Socialnoekološki model se je razvil v zadnjih letih kot odziv na vse bolj kompleksne dejavnike tveganja za medosebno nasilje med mladimi in nasilje v šoli. Heery (2012) zagovarja ta model na podlagi priporočil svetovne zdravstvene organizacije (WHO), ki je v letih 2002 in 2004 v svojem poročilu o zdravju in nasilju uporabila t. i. ekološki model pri soočanju z nasiljem. Prednost modela je po mnenju Heeryja v tem, da uspešno povezuje številne vplive (dejavnike tveganja) na pojav nasilja ter omogoča prepoznavanje njihovega medsebojnega učinkovanja. Heery razlikuje štiri ravni:

1. biološko in osebno zgodovino osebe kot dejavnik tveganja za povzročanje ali doživljanje nasilja (psihološka struktura osebnosti, starost, izobrazba, materialni status, dohodek, težave v duševnem zdravju, zloraba drog, pretekle izkušnje z nasiljem, prepričanja, vrednote ...);
2. pomembne odnose, ki jih ima oseba (v družini in partnerskih odnosih, s prijatelji ter med vrstniki), in kakšna je kakovost teh odnosov;
3. pripadnost skupnostim (šolski, lokalni, delovni ...) in ali v njih zaznavamo dejavnike tveganja za nasilje. Na primer: visoka mobilnost prebivalcev v lokalni skupnosti, visoka nezaposlenost, revščina, prisotnost drog in kriminala ter nasilniških skupin ...
4. širši družbeni kontekst kot dejavnik tveganja za nasilje (socialne razmere, kulturne norme, neenakost v družbi, velika neenakost med spoloma, dostopnost orožja, zdravstveni, šolski in socialni sistem ...).

Vse štiri ravni enakovredno štejejo pri načrtovanju preventivnega dela. Program Choosing Nonviolence, ki so ga razvili v skladu s socialnoekološkim modelom, se poskuša soočiti z vsemi vrstami nasilja, ki ga doživljajo mladi: nasiljem v družini, bullyingom v šoli, nasiljem med tolpami in nasilniškimi skupinami, internetnim nadlegovanjem (cybernet bullyingom), etničnim, rasnim nasiljem, spolnim nasiljem, zlorabo starejših itd. Gre torej za multidisciplinaren in multidimenzionalen pristop, ki enakovredno obravnava potrebe in težave otrok

in mladih, njihovih staršev in skupnosti, ki jim pripadajo. Prav tako so problemi, s katerimi se soočajo v programu, bistveno širši, saj se poleg nasilnega vedenja srečujejo z revščino, socialno izključenostjo, težavami v duševnem zdravju, disfunkcionalnimi partnerskimi odnosi, nasiljem v družini, zlorabo drog in tako dalje. Posebno pozornost dajejo trem dejavnikom tveganja za medosebno nasilje: neenakosti med spoloma, zlorabi alkohola in drog ter učnim težavam otrok in mladih. Temeljni izziv sodelavcev programa je načelo, naj učinkovita praksa najde pristop za vsakega posameznika, ne pa da se mora posameznik z izkušnjo nasilja prilagoditi obstoječi praksi (Milner in Myers 2007 v Heery, 2012: 33). Krall (Kalin, 2003) opozarja na obstoj različnih dejavnikov, ki so: a. na osebo nanašajoče se značilnosti, b. socialnosituacijske komponente, c. institucionalni pogoji in č. kulturni, družbeni kontekst. Upoštevanje naštetih dejavnikov omogoča razumevanje smisla določenega vedenjskega vzorca ter oblikovanje izhodišč za nadaljnje preventivno delovanje. Preventivni model Louvain (povezovanje), ki so ga na področju nasilja v šoli razvili v Belgiji, izhaja iz podobnih izhodišč. Ključni elementi preventivnega dela v modelu so stik s sabo, stik z drugimi, stik s stvarmi v okolju, stik s širšim socialnim in ekološkim okoljem (Huybregts et al., 2003). Program socialne ekologije so v ZDA razvili za preprečevanje zlorab otrok (Children's Trust & Prevention). Usmerjen je v krepitev družin, saj poskuša delovati preventivno, še preden pride do zlorab. Družine, ki jim poskušajo pomagati v okviru modela, pripadajo različnim skupnostim. V lokalni skupnosti, kjer živijo družine, delujejo različne organizacije (šola, socialne službe, organizacije, ki nudijo pomoč, varni prostori, policija ...), ki pomagajo, ščitijo, zagotavljajo varnost. Povezovanje posameznika (otroka) in njegove družine s skupnostmi in organizacijami je ključno za doseganje trajnih sprememb, saj s povezovanjem vseh štirih ravni poskušamo uravnotežiti dejavnike tveganja (nasilje v družini, zlorabe otroka) in zaščite (pomoč, intervencija, znanje, sodelovanje ...). Vrtec in šola kot pomembni organizaciji v skupnosti imata v programu zelo pomembno mesto, saj sta za otroke in starše dejavnika zaščite. Strategije šole in vrtca za preprečevanja zlorab otrok so obiski na domu, izobraževanje staršev, obveščanje skupnosti in javnosti, skupine za starše in otroke, medsebojna podpora in drugo. S temi pristopi vrtec in šola krepi povezanost in sodelovanje s starši ter medsebojno zaupanje. Tako odpirata prostor skupnemu reševanju težav, s katerimi se srečujejo družine. V tem je njuna pomembna zaščitna vloga. Preventiva je uspešna, če se med seboj povezujejo vsi zaščitni dejavniki: družbeni, skupnostni, šolski, socialni in družinski (Rafael, 2012).



Rafael, T. (2012). Krepitev družin – delovanje na več ravneh socialne ekologije

V poglavju o kontekstualnosti nasilja v šoli smo poskušali prikazati, kako raznolikost v razumevanju nasilja kot pojava določa identificiranje dejavnikov tveganja ter oblikovanje pristopov k njegovemu preprečevanju. Tako kot je samo definiranje nasilja vedno (ideološka in vrednostna) izbira, je tudi odločitev za neki določen pristop k njegovemu preprečevanju vedno vrednotna. Tako avstralski raziskovalec Slee (2003) trdi, da obstaja preveč programov, ki se ukvarjajo zgolj z bullyingom ter pri tem razvijajo individualistične pristope preprečevanja in obravnave primerov nasilja, premalo pa je pristopov, ki bi nasilje v šoli razumeli širše in ga povezovali s strukturnimi družbenimi dejavniki, predvsem s problemom družbene pravičnosti. Zato je tudi na področju raziskovanja preveč študij, katerih fokus sta povzročitelj in žrtev (morda še opazovalci), družina in skupnost pa sta kot dejavnika tveganja ter potencialna nosilca rešitev podcenjena. Se morda s tem kritičnim razmislekom o pristopih k preprečevanju nasilja v šoli približamo Žižkovi kritiki obravnave nasilja v družbi? Sodobne razvite družbe namreč namenjajo preprečevanju subjektivnega (neposrednega, medosebnega) nasilja vse večjo pozornost, medtem ko ostaja objektivno (sistemske) nasilje namerno prikrito, saj se v njem zrcalita družbena neenakost in strukturna nepravilna porazdelitev ekonomske, kulturne in politične moči v družbi (Žižek, 2007). Vsekakor pojmovna in ideološka konstrukcija nasilja v šoli ni statičen in že definiran koncept, saj se z medsebojnim učinkovanjem sprememb v strukturnih razmerjih moči in medosebnih odnosih v družbi (kar vpliva na norme in kulturo) spreminja tudi vsebina nasilja v šoli.

5.3 Sistemski pristop k preprečevanju nasilja

Navkljub raznolikostim pri opredelitvi termina nasilje v šoli se je v zadnjem desetletju oblikovalo enotno stališče, da so modeli, strategije, programi preprečevanja nasilja v šoli lahko uspešni le, če so celoviti, vsešolski, sistemski (angl. whole – school approach). Pri tem celovitost in sistemskost avtorji in strokovnjaki razumejo v dveh smereh.

1. Na eni strani kot vključitev vseh treh ključnih subjektov: učencev, učiteljev (šole) in staršev v programe preprečevanja vrstniškega nasilja v šoli, predvsem bullyinga (na primer Olweus, 1995, Pušnik, 1999, Popp, 2003, Ortega, del Rey in Fernandez, 2003).
2. Širše pojmovanje sistema preprečevanja nasilja pa, poleg vključitve »trikotnika« (šola, učenci, starši), zajema vse vrste nasilnih interakcij v šoli in tudi nasilje nad otroki v družini (na primer Muršič in Filipčič, 2010, Lešnik Mugnaioni et al., 2009, Zabukovec Kerin, 2006, O’Moore in Minton, 2003). Predpostavka tega pristopa je, da vse vrste nasilja v šoli štejejo in da se je treba odzivati na vsa nasilna dejanja, ne glede na to, kdo jih povzroča ali trpi. Vsi subjekti, ki vstopajo v prostor šole, so enakovredni, obravnava nasilnih dejanj, ki jih povzročajo, pa je odvisna od njihove psihološke, formalne in položajne moči, odgovornosti, pravnega statusa, pravic in obveznosti.

Šola v zaznavo in obravnavo (kakršnega koli) nasilja vstopa kot institucija, zato je njena odgovornost, da osebam z izkušnjo nasilja učinkovito pomaga. Ta cilj lahko dosega le, če se nasilja loteva **sistematično** in ne ad hoc. Sistematičen pristop vključuje:⁸

- spremljanje konfliktov in agresivnosti v medosebnih interakcijah, pojavnih oblik nasilja, praks (ne)uspešnosti zaznave in obravnave primerov nasilja;
- oblikovanje načrta za izboljšanje stanja, v katerem so opredeljene konkretne aktivnosti za učence, učitelje, vodstvo šole in starše;
- izvedbo načrta, katere sestavni del je tudi evalvacija doseženega.

Gre torej za pristop, ki se s preprečevanjem nasilja ukvarja, še preden pride do resnejših primerov nasilnih dejanj. Delo na tem področju se načrtuje in evalvira ter vseskozi dopolnjuje, izboljšuje. Vsi subjekti v šoli se sistematično usposablajo za preventivno delo pa tudi za učinkovito obravnavo nasilja.

⁸ Eden od primerov sistematičnega pristopa: v Šoli za ravnatelje od leta 2003 poteka Mreža učečih se šol: Strategije za preprečevanje nasilja, katere metodologija dela je naslednja: 1. izdelava posnetka stanja, 2. izdelava akcijskega načrta za izpeljavo izboljšave na določenem segmentu zaznanih težav, 3. izvedba aktivnosti iz akcijskega načrta ter 4. evalvacija. Cilj mreže, ki poteka eno šolsko leto, je trajnost izboljšave, ki po izteku programa postane del letnega delovnega načrta oziroma kulture šole ali vrtca. Poleg izobraževanja razvojnih timov iz posameznih VIZ se delo v mreži usmerja tudi v mreženje med vključenimi šolami in vrtci, kjer gre za izmenjavo izkušenj, kritično prijateljstvo in pomoč pri iskanju rešitev.

Obravnavna poteka po vnaprej dogovorjenih pravilih, postopkih. Pri sistemskem pristopu imajo posamezni subjekti v šoli specifične naloge, ki pa se prekrivajo in dopolnjujejo. V sistemskem pristopu imata preventiva različnih vrst nasilja ter obravnava nasilnih dejanj enakovredno vlogo in sta tudi povezani v enoten sistem preprečevanja nasilja. Osnovna vrednota je, da je hitra, učinkovita in pravična obravnava nasilja v šoli najboljša oblika preventive.

6.4 Nasilje (nad otroki) v družini

Že pri predstavitvi intersekcionalnih in socialnoekoloških pristopov k preprečevanju nasilja smo prestopili mejo, ki naj bi ločevala šolo in njene probleme od problemov okolja. Tako smo posegli v problematiko nasilja med mladimi, ki se pogosto manifestira tudi v šoli, a je šola, njena kultura in odnosi med njenimi subjekti prvenstveno ne generirajo. Pristopi k preprečevanju tovrstnega nasilja zato vključujejo zunajšolske – strukturne in družbene subjekte in dejavnike. Dotaknili smo se nasilja v skupnostih, katerega vzrok so rasizem, nestrpnost do drugih kultur in etnij, marginalnost in deprivilegiranost določenih družbenih skupin ipd., saj se ponekod širi tudi v medvrstniške odnose v šoli. Strokovnjaki to nasilje med mladimi povezujejo z nasiljem v šoli in raziskovalci ga obravnavajo kot enoten problem z argumentom, da je šola vedno družbeno vpeta v širša socialnodemografska, ekonomska in kulturna strukturna razmerja (moči) v družbi ter je njihov del. Pogosto so v kontekst dejavnikov tveganja za nasilje v šoli prišteli tudi nasilje v družini in s tem odprli pot za nastanek povsem nove paradigme konceptualizacije nasilja v šoli. Če se nasilje med mladimi, nasilniškimi skupinami in nasilje v skupnostih seli tudi v odnose med učence, učitelje in starše v šoli in tako neposredno postaja del problema šole in javnega prostora, pa nasilje v družinah učencev bolj posredno vstopa v življenje šole. Nasilje v družini se dogaja znotraj domov in družinskih odnosov in je praviloma skrito pred zunanjim svetom. Zlorabljanje se dogaja pod krinko zasebnosti in skrivnosti in je zato pogosto dolgo neopaženo in redko kaznovano. Nekatere oblike zlorabljanja, zlasti strogo telesno kaznovanje, veljajo v nekaterih kulturah za dopustne starševske vzgojne prijeme (Bilić, 2009).

Šola neposredno ne doživlja nasilja v družini, ampak se sooča z njegovimi posledicami. Gre torej za posredno doživljanje nasilja v družini, in prav dejstvo, da šola dejansko *doživlja* vso kompleksnost tega nasilja, nam narekuje spremembe pri opredelitvi nasilja v šoli in njegovem preprečevanju. V skladu z novejšimi pristopi, ki upoštevajo tako individualne kot kulturne in strukturne dejavnike za pojav nasilja v šoli, moramo storiti korak dlje in med njimi na prvo mesto postaviti družino. To je mogoče zgolj znotraj sistema pogleda na problem, kot ga predpostavljajo na primer socialnoekološki modeli. Gre za pogled, v katerem združujemo vse vrste in vidike nasilja nad učenci, učitelji in starši ter se z njimi enakovredno ukvarjamo. Pristop, ki k strategijam za preprečevanje nasilja v šoli prišteva tudi obravnavo nasilja v družini, se je v Sloveniji konceptualno

uveljavil s sprejetjem Zakona o preprečevanju nasilja v družini (2008) in Pravilnika o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009). Gre za izjemno pomemben strokovni in kulturni premik na področju vzgoje in izobraževanja, saj se prvič povsem nedvoumno od vrtca in šole zahtevata razumevanje dinamike nasilja in zlorabe moči v družini ter dejavno ukrepanje v korist otroka žrtve nasilja. Umestitev nasilja v družini v konceptualizacijo nasilja v šoli je večdimenzionalna.

1. Nasilje v družini, kamor prištevamo tudi zanemarjanje otrok, je pomemben dejavnik tveganja za nasilje v šoli (predvsem vrstniško nasilje). Filipčič in Klemenčič (2010) navajata nekatere raziskave, ki so potrdile, da so otroci, ki doma preživljajo nasilje, pogosteje nasilni do svojih vrstnikov ali pa so žrtve vrstniškega nasilja. Belgijska raziskava iz leta 2001 je pokazala, da je pomen družine za pojavnost nasilja v šoli eden najpomembnejših dejavnikov. Otroci in mladi, ki imajo dobre odnose s prosocialnimi starši, povzročajo manj nasilja v šoli. Ob starših, ki so asocialni, in v družini, ki ima izražene probleme, se tveganje, da bodo otroci izbirali v svojih odnosih več nasilja, zelo poveča (Huybregts et al., 2003). Heery navaja Farringtona, ki je že leta 1998 raziskoval dejavnike tveganja za nasilje med mladimi. Ugotovil je, da so hudo fizično kaznovanje ali opazovanje nasilja v družini, pomanjkanje nadzora in druženje z delinkventnimi vrstniki dejavniki tveganja za nasilje med mladimi oziroma za vrstniško nasilje (Heery, 2012). Klicipera in Gasteiger-Klicipera sta leta 1996 v Avstriji raziskovala psihološke in čustvene vidike bullyinga, predvsem »bulijev« in njihovih žrtev. Med drugim sta ugotovila, da je negativna klima v družini velik dejavnik tveganja za nasilje v šoli, predvsem za namerno povzročanje nasilja, tj. bullyinga (Atria in Spiel, 2003). V nemški raziskavi o nasilju v šoli so raziskovalci spraševali tudi o prisotnosti nasilja nad otroki v družini. Ugotovili so, da obstaja korelacija med pojavoma in da je kar vsak tretji otrok oziroma mladostnik v Nemčiji doživel fizično nasilje v družini (Schäfer in Korn, 2003).
2. Vrtec in šola sta ključni instituciji za odkrivanje nasilja nad otroki v družini in za njegovo prijavo pristojnim institucijam. Zaposleni v vzgojno-izobraževalnih zavodih so vsakodnevno v stiku z otroki, zato lahko zaznajo poškodbe, stisko, spremembe v vedenju, učne težave in druge posledice preživljanja nasilja v družini. Otrok v pogojih dobrih odnosov z razrednikom, učitelji, svetovalnim delavcem ali drugim zaposlenim lahko zaupni osebi v šoli spregovori o težavah v družini in o izkušnji z nasiljem. Prav tako lahko učitelj, če ima ustrezna znanja in veščine, zazna spremembe v otrokovem vedenju in se nanje odzove. Šola na podlagi zaznave prijavi sum nasilja v družini in s tem bistveno razširi in okrepi pomoč otroku. »Pomoč v šoli in pomoč drugih institucij v sodelovanju s šolo bo otroku, ki doživlja nasilje v družini, ustvarilo občutek razumevanja in varnosti. Učitelji in vzgojitelji

tako postanejo odrasli, ki jim otrok zaupa in ki lahko spremenijo njegovo življenje.« (Filipčič, Klemenčič, 2010: 4.)

3. Posledice nasilja v družini se kažejo tudi v vedenju otrok v šoli, njihovem zdravju, socialni vključenosti v oddelku, samopodobi, zaupanju v odrasle, spoštovanju šolskih pravil, odnosu do vrednot in kulture šole, učni uspešnosti, interakcijah z drugimi subjekti, sodelovanju pri aktivnostih šole idr., kar vpliva na učni proces in klimo v šoli, posledično pa tudi na njeno kulturo. Nasilje v družini posredno torej zaznamuje šolo, predvsem njene odnose, delo, ter jo postavlja pred izziv, da zaščiti svoje vrednote nenasilja.
4. Globinski pogled na nasilje v šoli (Lešnik Mugnaioni, 2005: 16) opozarja, da smo v šolah soočeni z različnimi vrstami nasilja, ki so manj »vidne« in prepoznavne in zato pogosto ostajajo »nevidne« in prikrite. Poleg nasilja v družini, ki je očem zaposlenih v šoli pretežno prikrito, so manj vidne in posledično težje zaznavne tudi nekatere druge vrste nasilja v šoli: bullying, mobing med zaposlenimi, spolno nadlegovanje in nadlegovanje zaradi osebnih okoliščin, internetno nasilje ipd. Gre za nasilje, ki ga praviloma obeležuje izrazita asimetrija v moči med povzročitelji in žrtvami, traja dolgo časa ter je sistematično in zlonamerno. Posledice teh vrst nasilja so pogosto zelo destruktivne za žrtev in opazovalce ter širše šolsko okolje, naposled pa tudi za same povzročitelje. Vsekakor v preventivnih programih zaslužijo posebno pozornost.
5. Obravnava nasilja v družini, kot jo določa slovenska zakonodaja, je za šolo in njeno kulturo precejšen izziv. V prvi vrsti mora šola spremeniti odnos do problema in za njegovo reševanje sprejeti soodgovornost. Da bi učitelji uspeli zaznavati nasilje v družini, morajo pridobiti nova znanja in veščine, ki do sedaj praviloma niso bili samoumevni, niti jih učitelji niso pridobili med svojim formalnim izobraževanjem. Da bi zaposleni v šoli zmogli prevzeti soodgovornost za pomoč otroku in obravnavo nasilja, morajo spremeniti svoj pogled na nasilje, družino, zlorabo moči in na dinamiko nasilja v partnerskih in družinskih odnosih. Da bi bili hitri, učinkoviti in strokovni, morajo zaposleni, v prvi vrsti pa strokovni delavci šole, pri obravnavi nasilja v družini zaupati drug drugemu, sodelovati med seboj in se podpirati. Ne nazadnje takšno sodelovanje predpostavlja tudi Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode, ko določa, da šola po prijavi zaznanega suma nasilja ustanovi interni tim, ki nato oblikuje pomoč otroku, sodeluje s pristojnimi institucijami ter zagotavlja usklajeno delovanje šole. Prav obravnava nasilja v družini je za šolo priložnost, da razvija kulturo:
 - empatije do otroka, ki ima izkušnje z nasiljem v družini, in razumevanja posledic nasilja pri otroku, saj so lahko za življenje šole, njene odnose ter učni proces obremenjujoče;
 - medsebojnega zaupanja v znanja, kompetence in odgovornosti svetovalne službe, učiteljev, razrednikov in vodstva šole;

- psihosocialne in organizacijske podpore učitelju, ki se je izpostavil s prijavo suma nasilja;
- spoštovanja dogovorjenih pravil in sistema ukrepanja, ki vsakemu subjektu nalaga določene naloge;
- skupne odgovornosti za zaznavo in obravnavo primerov nasilja v družini;
- izmenjavanja informacij, izkušenj in znanj, ki so pomembni za učinkovito obravnavo nasilja v družini;
- odprtega sodelovanja z drugimi institucijami, ki so pristojne za pomoč otroku in družini;
- avtonomnega delovanja šole, ko gre za iskanje različnih oblik pomoči otroku in ustvarjanje možnosti, da zaupa v prihodnost brez nasilja;
- nenasilne komunikacije in spoštovanja dostojanstva vseh oseb, tudi tistih, ki nasilje povzročajo.

5.5 Kultura nenasilja v šoli

V okviru razmišljanja o dejavnikih, ki vplivajo na definiranje nasilja v šoli in na pristope k njegovemu preprečevanju, je bila večkrat omenjena tudi kultura šole. Nekatere raziskave so namreč pokazale, da je ob prevladujočih socialnodemografskih dejavnikih tudi kultura v šoli lahko pomemben dejavnik tveganja za nasilje v šoli. Pri tem posebej izpostavljajo vodstveno kulturo, organizacijske dejavnike, nestabilnost v šoli, ki učiteljem ne zagotavlja varnosti in jih ne motivira za delo. Te raziskave so istočasno relativizirale pomembnost t. i. individualnih psiholoških, čustvenih ... dejavnikov tveganja za pojav nasilja (Debarbieux et al., 2003). Podobno tudi belgijske raziskave kažejo, da vzpostavitev nenasilne kulture v šoli, ki temelji na dobrih odnosih z učenci, zmanjšuje tveganje za nasilje. Učenci so namreč v dobri šolski klimi pripravljeni bolj prisluhni mnenju učiteljev in upoštevati njihova pričakovanja, vložiti več časa in truda v delo ter prevzemati odgovornost za spoštovanje šolskih pravil. Takšni učenci izkazujejo manj antisocialnega vedenja v šoli. Pozitivna klima v šoli ter pozitiven odnos učiteljev do učencev sta pri preprečevanju nasilja v šoli zelo pomembna dejavnika. Flamski urad za šolstvo je tako v svojih akcijskih dokumentih posebej izpostavil pomembnost pozitivne klime v šoli ter prizadevanj za dobrobit učencev in njihovo dobro počutje. Pri tem je posebna pozornost posvečena učencem s posebnimi potrebami, pripadnikom etničnih manjšin in drugih ranljivih družbenih skupin. Kriminološke raziskave v Belgiji so pokazale, da pozitiven odnos učencev do šole zmanjšuje možnost za njihovo delinkventno vedenje (Huybregts et al., 2003). V Nemčiji so že leta 1989, v okviru politike za preprečevanje nasilja v šolah, oblikovali nacionalne smernice za izboljšanje šolske klime. Najprej so bili predvideni naslednji ukrepi: izobraževanje učiteljev in povečevanje njihovih kompetenc na področju preprečevanja nasilja; zmanjšanje in skrajšanje birokratskih postopkov ter regulative obravnave nasilja

in pa vzpostavitev manjših šol z manjšimi oddelki (Schaefer in Korn, 2003). V Španiji preventivnih programov ne usmerjajo neposredno zoper nasilje v šoli, ampak za graditev »convivencie«, ki pomeni koeksistenco in strpnost do drugih, a tudi duh solidarnosti, prijateljstva, sodelovanja, medsebojnega razumevanja, reševanja konfliktov z dialogom in nenasilnimi sredstvi. Na vseh šolah so, v skladu z nacionalnim programom »convivencie« v devetdesetih letih, ustanovili komisije za »convivencio«, v katerih so bili zastopani učenci, učitelji in starši (Ortega et al., 2003). Na Nizozemskem se je iz začetnih pristopov, ki so se fokusirali le na hitro obravnavo neželenega, nasilnega vedenja učencev, kasneje oblikoval alternativen preventivni program. Usmeril se je h kulturi šole, njenim vrednotam in odnosom. Cilj je bil prosocialno vedenje učencev v oddelku in šoli. Ugotovili so, da je nujno spremeniti komunikacijo in odnose z učenci in starši, če želijo biti v šolah uspešni pri preprečevanju nasilja. Okrepili so tudi sodelovanje z drugimi institucijami in svetovalno službo za učence (Bongers et al., 2003). Tudi socialnoekološki modeli poudarjajo pomen šole kot organizacije v kontekstu tako dejavnikov tveganja kot tudi dejavnikov zaščite za pojav nasilja. Šola s svojo kulturo, vrednotami in organizacijo učnega procesa torej vpliva na pojavnost nasilnih interakcij in na soočanje z njimi. Kalinova poudarja zunanje in notranje dejavnike za pojav nasilja v šoli: po eni strani gre za zunanje socialno okolje, po drugi strani pa za notranje dejavnike, ki jih v interakciji sooblikujejo učitelji, učenci, ravnatelj, drugi zaposleni in starši. Vsi naštetih subjekti v šoli in s šolo živijo in delajo, oblikujejo pravila ter določajo šolsko klimo in kulturo (Kalin, 2003).

Šolsko kulturo določajo prevladujoča temeljna prepričanja in vrednote, s katerimi člani določenega socialnega sistema (šole) osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem. Šolska kultura, zlasti njena ideologija, je dokaj stabilna kategorija, ki se kaže v normah, ritualih, navadah, žargonu in drugih vidikih vsakodnevnega značilnega ravnanja večine udeležencev (Bečaj, 2001). Avtor omenja eno od klasifikacij, ki štiri glavne tipe šolske kulture razdeli po dveh temeljnih dimenzijah: pri prvi raziskujemo stopnjo storilnostne naravnosti šole ter količino nadzora, pri drugi pa kakovost socialne povezanosti oziroma medosebnih odnosov. Na tej osnovi Bečaj (2001) izpostavlja dva tipa šolske kulture, ki sta del istega kontinuuma: tradicionalno šolsko kulturo in kulturo dobrih medosebnih odnosov. Značilnosti tradicionalne kulture so visoka pričakovanja, poudarjena disciplina in delavnost – najbolj štejejo torej dosežki na učnem področju. Filozofija te kulture je, da se s trdim delom, samodisciplino in visokimi cilji doseže dober uspeh. Ključni subjekt je učitelj s svojo avtoriteto. Pri kulturi dobrih medosebnih odnosov je v ospredju skrb za posameznike in dobre medosebne odnose, čeprav se ucnim dosežkom ne odpoveduje. V tej kulturi cenijo individualnost, medsebojno spoštovanje, skrb in zaupanje. Ta kultura zagotavlja visoko varnost vsem subjektom ter omogoča nastanek umirjenega in sproščenega ozračja.

Temeljni element šolske kulture je šolski oddelek kot osnovna socialna skupnost v šoli. Ta bi morala učencem dajati gotovost, da pripadajo takšni socialni skupini, v kateri se člani med seboj podpirajo in skrbijo drug za drugega. Ključne vrednote v takšnem oddelku so prijaznost, spoštovanje, skrb za drugega, enakost in pravičnost, cenjeni pa so tudi vztrajnost, samoobvladovanje in učni uspeh. Razlogi za razvijanje takšnih oddelčnih skupnosti so po Bečaju (2001) različni:

- kakovost učenja in poučevanja je odvisna od kakovosti medosebnih odnosov in klime v šolskih oddelkih;
- le v socialnih skupinah (oddelkih) je mogoče dosežati določene socializacijske cilje (strpnost, solidarnost ...), saj se teh socialnih kompetenc učijo učenci v živo;
- v dobri socialni skupnosti je mogoče različne težave v vzgojno-učnem procesu reševati hitreje in bolj učinkovito ali se jim celo izogniti;
- dobre sposobnosti za sodelovanje bodo ključne v družbi prihodnosti in šolsko okolje je izjemna priložnost za pridobivanje teh spretnosti.

Ob učencih imajo ključno vlogo pri razvijanju kulture oddelka učitelji, posebno razrednik. Ta skrbi, da oddelek deluje kot skupnost. Cilj gradnje skupnosti v oddelku je vzpostavitev dobrega vzdušja in odnosov ter odprte komunikacije v oddelku in pa oblikovanje občutka pripadnosti (Ažman, 2012). Vse naštetu preventivno deluje na pojav nasilja, hkrati pa omogoča bolj učinkovito soočanje z njim. Nasprotno pa nasilno vedenje, konflikti, grožnje, kletvice, kraje, uporaba drog ipd. utrjujejo negativno šolsko kulturo (Lo in Cartledge 2007 v Pšunder, 2011).

Kultura dobrih medosebnih odnosov se zdi tak model šolske kulture, ki lahko zagotavlja uresničevanje načel celostnega pristopa k preprečevanju nasilja v šoli: občutljivost za potrebe in čustva drugih; spoštovanje prostora fizične, spolne, čustvene, duhovne, pravne ... nedotakljivosti in dostojanstva vseh subjektov v šoli; prepoznavanje nelegitimnega posega v pravice posameznikov in zlorabe moči v odnosih; pomoč vsakomur (predvsem otroku), ki ima izkušnjo z nasiljem; pravična obravnava nasilnih dejanj, katere cilj ni zgolj kaznovanje, temveč predvsem poravnava storjene škode; sodelovanje in povezovanje različnih strok v multiprofesionalno načrtovanje soočanja z nasiljem; etično in enotno ukrepanje zaposlenih v šoli, kadar zaznajo sum nasilja; vodenje šole (vodstvena kultura) je zgled odgovornega reševanja problemov in nezlorablajočega upravljanja moči.

Na načelih, ki smo jih prepoznali v kulturi dobrih medosebnih odnosov, sloni celostni pristop k preprečevanju nasilja, ki je senzibilen, nediskriminatoren in inkluziven. V kulturi dobrih medosebnih odnosov šteje vsak odnos, zato štejeta tudi vsaka oblika in vrsta nasilnega odnosa. Ta kultura upošteva mnogovrstnost dejavnikov za pojav nasilja v šoli in zato teži k razumevanju posameznikovega, družinskega, skupnostnega in kulturno-družbenega konteksta, v katerem je posameznik ravnal nasilno.

Literatura

1. Atria, M., in Spiel, C. (2003). The Austrian situation. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, str. 83–99.
2. Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Barter, C., in Berridge, D. (ur.) (2011). *Children Behaving Badly? Peer Violence Between Children and Young People*. UK: Wiley-Blackwell.
4. Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, letn. 52, št. 1, str. 32-44. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
5. Bilić, V. (2009). Razlike v pogostosti zlorabljanja otrok v družini in šoli. *Sodobna pedagogika*, letn. 60, št. 5, str. 44–59. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
6. Bongers, C., Prior, F., Walraven, G. (2003). From combating bullying and violence to fostering prosocial behaviour. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, str. 65–82.
7. Caponecchia, C., in Wyatt, A. (2011). *Preventing workplace bullying*. London, New York: Routledge.
8. Cowie, H., Dawn, J., Sharp, S. (2003). School violence in the United Kingdom: addressing the problem. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, str. 265–281.
9. Debarbieux, E., Blaya, C., Vidal, D. (2003). Tackling violence in schools. A report from France. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, str. 17–32.
10. Filipčič, K., in Klemenčič, I. (2010). *Obravnava nasilja v družini*. Priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
11. Heery, G. (2012). *Equipping Young People to Choose Non-Violence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
12. Huybregts, I., Vettenburg, N., D'Aes, M. (2003). Tackling violence in schools. A report from Belgium. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, str. 33–48.
13. Kalin, J. (2003). Nasilje v šoli. *Sodobna pedagogika*, letn. 54, št. 2, str. 6-8. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
14. Killen, M., in Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion. Morality, Prejudice, and Group Identity*. Oxford: Wiley-Blackwell.
15. Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V., Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. Kranj: Šola za ravnatelje.

16. Lešnik Mugnaioni, D. (2005). Pot k strategijam za preprečevanje nasilja v šolah in vrtcih. V: Lešnik Mugnaioni, D. (ur.). *Strategije za preprečevanje nasilja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 11–31.
17. Lines, D. (2006). *Brief counselling in schools: working with young people from 11 to 18*. London: Sage.
18. Moses, J. (2009). Nasilje in nadlegovanje na delovnem mestu v Angliji. V: Privošnik, N. (ur.). *Ničelna toleranca do nasilja nad zaposlenimi v javnih zavodih s področja vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture*. Mednarodni strokovni posvet, Laško, 27. novembra 2009. Zbornik prispevkov. Ljubljana: SVIZ in Konfederacija sindikatov javnega sektorja Slovenije, str. 8–9.
19. Muršič, M., in Filipčič, K. (2010). Krog nasilja. Konferenca *Upoštevanje čustev pri soočanju z nasiljem v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
20. Muršič, M., Milivojević, Z., Lešnik Mugnaioni, D. (2010). O medosebnem nasilju in čustvih. V: Muršič, M. (ur.). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 17–20.
21. Muršič, M. (2008). *Strukturne kontingence emocionalne fenomenologije medosebne nasilnosti* (doktorsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pravna fakulteta.
22. *Ničelna toleranca do nasilja nad zaposlenimi v javnih zavodih s področja vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture*. Mednarodni strokovni posvet, Laško, 27. novembra 2009. Zbornik prispevkov. Ljubljana: SVIZ in Konfederacija sindikatov javnega sektorja Slovenije.
23. Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci, kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
24. O'Moore, M., in Minton, S. (2003). V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, str. 100–115, 282–289.
25. Ortega R. del Rey, R., Fernandez, I. (2003). Working together to prevent school violence. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, str. 135–152.
26. Plaz, M. (2004). Nasilje proti ženskam v družini, partnerskih in sorodstvenih zvezah. V: Horvat, D., Lešnik Mugnaioni, D., in Plaz, M. (ur.). *Psihosocialna pomoč ženskam in otrokom, ki preživljajo nasilje*. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja, str. 26–41.
27. Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti preprečevanja nasilja. *Sodobna pedagogika*, letn. 54, št. 2, str. 26–41. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
28. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode, Uradni list RS, št. 104/09.

29. Pšunder, M. (2011). Vodenje razreda. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
30. *Pupil Behaviour: advice, guidance and protection.* (2008). B.k.: National Union of Teachers.
31. Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah.* Modeli delovanja. Spodbudno vzgojno-učno okolje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
32. Radford, L. (2012). *Rethinking Children, Violence and Safeguarding.* London, New York: Continuum International Publishing Group.
33. Rafael, T. (2012). *Krepimo družine za preprečevanje zlorabe otrok in za spodbujanje boljših možnosti za otroke in družine.* Prispevek. Konferenca Izberem nenasilje in sem svoboden. Pomen in možnosti za preventivo v predšolskih in šolskih okoljih. 17.–18. maj 2012 Kranjska Gora: ISA institut, Ključ-center za boj proti trgovini z ljudmi, Slovenska filantropija.
34. Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School.* Oxford: Blackwell Publishing.
35. Schäfer, M., in Korn, S. (2003). Numerous programmes – no scientific proof. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe.* London: RoutledgeFalmer, str. 100–115.
36. Sebastiao, J., Campos, J., Tomas de Almeida, A. (2003). The gap between the political agenda and local initiatives. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe.* London: RoutledgeFalmer, str. 119–134.
37. Slee, T. P. (2003). Violence in schools: an Australian commentary. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe.* London: RoutledgeFalmer, str. 301–316.
38. Slivar, B. (2009). *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih in učiteljih.* Ljubljana: Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.
39. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1994). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
40. *Smernice za implementacijo interseksionalnega pristopa v preventivnih programih proti vrstniškemu nasilju.* (2011). Priročnik. Berlin: Dissens e. V.
41. Smith, P. K. Violence in schools: an overview. V: Smith, P. K. (ur.). *Violence in Schools. The response in Europe.* London: RoutledgeFalmer, str. 1–13.
42. Upoštevanje čustev pri soočanju z nasiljem v šoli. (2010). ESS projekt (2008–2010). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. www.projekti.inst-krim.si.
43. Verbnik Dobnikar, T. (2002). Nasilje v šoli. V: Lešnik Mugnaioni, D. (ur.), *Nasilje – Nenasilje.* Ljubljana: i2, str. 35–76.
44. Zabukovec Kerin, K. (2006). Nasilje v šoli. Mladi in nasilje v šoli. Ljubljana: Zavod Emma, str. 43–47.

45. Zakon o preprečevanju nasilja v družini, Uradni list RS, št. 16/08.
46. Zaviršek, D. (2004). Od aktivizma do profesionalizacije: refleksija delovanja ženskih nevladnih organizacij na področju nasilja nad ženskami in otroki v Sloveniji. V: Horvat, D., Lešnik Mugnaioni, D., in Plaz, M. (ur.), Psihosocialna pomoč ženskam in otrokom, ki preživljajo nasilje. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja, str. 1–13.
47. Žižek, S. (2007). Nasilje. Ljubljana: Analecta.

STVARNO KAZALO

anonimnost	120, 130, 138, 139, 140
aretacije	50
avtonomija žrtve	52
boj proti šoli	23
bullying . 38, 39, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 129, 131, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 149, 150, 151, 155, 156, 161, 163, 170	
center za socialno delo	55
cikel nasilja	27
cyberbullying	107, 122
čustvena kompetentnost	33
čustvene odvisnost	53
čustvene pismenost	33, 156
čustveno razgledane šole.	35
čustveno vzdušje	7, 17, 35
deindividualizacija	11
dekonstrukcija	23
demoniziranje	9, 14
demokratizacija	14
dinamika nasilja	43, 44, 46, 52, 53, 56, 114, 163, 164
disciplinski ukrepi	41, 42
dokaz	46, 66
domneva nedolžnosti	46
dramatiziranje	9
družbena občutljivost	9
družbena izolacija	46
družbenokritične perspektive	11
družina	7, 12, 13, 14, 16, 18, 40, 77, 88, 107
družinska skupnost.	77

družinski član	16, 43, 44, 48, 68, 70, 71, 78, 82, 88, 107, 131
družinske težave	45
družinski zakonik,	67
duševne motnje	54
ego-sistem	35
ekonomsko nasilje	79
evolucija človekovih pravic	29
Evropska socialna listina.	63
Evropsko sodišče za človekove pravice	63
fizično kaznovanje	59, 60, 61, 63, 65, 66, 163
fizično nasilje	49, 54, 55, 65, 84, 118, 149, 152, 154
generičnost človeka	114
globinski pogled	164
grožnja	115
happy slapping	120
heteronomno delo	80
ideologiji »srečnega otroštva«	18
inkluzivno pojmovanje nasilja	148
institucionalno nasilje	12, 37, 75, 78, 115
interaktivna matrica	12
interes družbe	44, 45
intersekcionalni pristop	157
kazenski postopek	47, 51, 53
kazenski zakonik.	48, 57, 58, 72
kazenskopravna intervencija.	53
kazensko pravo.	46, 47, 50, 51
kaznivo dejanje	48, 49, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 71
kljubovanje.	24, 113
klofuta	82

koeksistenca	166
konceptualizacija	146, 154
konfliktni jezik pravic	30
konformizem	18
kontekstualiziranje nasilja	9
konvencija o otrokovih pravicah	63
krepitev družin	159
kriza	15
krog pomoči	33
krog nasilja	2, 3, 5, 8, 12, 33, 45
kronični	26
kulminacija	25
kultura bolečine	28
kultura moškosti	26
kulturna vključenost	11
kulturni premik	37, 163
kumulativna povezanost	25
kurikul	140
legitimiziranje nasilja	9
lex certa	46
logika	18, 25, 47, 156, 166
manifestacija moči	45
medgeneracijski prenos nasilja	27, 28
medinstitucionalno sodelovanje	57
mednarodna skupnost	63
metodični humor	8
mikrokozmos	34
mikronasilje	115
mikrostresor	152
mobing	149, 154, 164
moralni zakon	18
nadzorovanje	22, 123

najnevarnejši kraj	16
nasilje nad učitelji	151, 152, 153
nasilje nad ženskami	51, 69
nasilništvo	48, 49, 152
nasilnost malomeščanske družine	78
natrpanost	103
nemoč	12, 19, 49, 117, 131
neravnovesje moči	116, 117, 138
nevidna žrtev	68
ničelna toleranca	151, 152, 169
normalnost	15
norma molčečnosti	31
obdobje miru	45
obdobje sprave	45
Obligacijski zakonik	64
obtoženi	70, 71
Odbor za otrokove pravice	63
odgovornost	8, 22, 25, 30, 32, 54, 55, 56, 59, 64, 76, 81, 90, 156, 161, 165
odgovornost matere	55
odnos simpatije	7, 25, 32, 35
odnos med partnerjema	45
ogroženost otroka	54, 55, 56, 57, 68
opazovalci	60, 111, 136, 137, 160
opustitev prijave	57, 58, 59
pedagoška ljubezen	37
poklicni stres	152, 170
pokroviteljstvo	36
politična ekonomija	12
popularnost	23
poravnavanje	52
povzročitelj nasilja	76
pozitivna klima	165
praktična demokracija	30

pravna opredelitev nasilja	45
predpostavka harmoničnosti	8
pregon na zasebno tožbo	49
pregon po uradni dolžnosti	50, 52
prekrivanje vlog	26
prepoved približevanja	50
prestroga vzgoja	109
pretepanje	61, 62, 70, 71
prevetritev vrednot	106
priča	15, 19, 20, 44, 54, 55, 68, 69, 89, 137, 139, 151
prijave nasilja	56, 57
prijavitvena dolžnost	43, 45, 71, 72
prikrita agresija	123
prispodoba kroga	10
pristop celotne šole	34
problematika ocenjevanja	104
prostor pod soncem	23
psihično nasilje	64, 70, 118, 153
psihična opora	47
psihologija	143
psihologizacija	156
psihološko-pedagoški diskurz	148
razvajanje	109
recikliranje	46
referenčni okvir	8
rejnik	59
remoralizacija	9
revščina	78
roditeljska pravica	54, 56
samopodoba otroka	107
sekundarna viktimizacija	47
senzibilizacija	90
sistem samopomoči	105

sistemski pristop	44
sistemsko nasilje	10, 15
skrbnik	59
skupni imenovalec	34
smrtonosno nasilje	26, 31
socializacija	77, 114
socialne delavke	54, 56
socialni delavci	54
socialnoekološki model	145
socialnoemocionalno vzdušje	13
socialnoemocionalno učenje	34
socialnovarstvene institucije	53, 146
socialnovarstvena storitev	47
sociologija	112
sociološka opredelitev nasilja	45
sodna praksa	60, 62, 67
sodnik	46, 54
sodoben razvajan človek	19
spletno nadlegovanje	129, 130, 137, 138, 139, 152
spolno nasilje	49, 150
stanovanjski problem	52
starši 12, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 43, 54, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 75, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 108, 109, 119, 126, 133, 134, 151, 152, 154, 158, 159, 161	
starševska avtoriteta	17
statistični podatki	50
stereotipi	43, 54, 56
stigmatizacija	131
strah 11, 12, 16, 24, 49, 83, 90, 103, 104, 108, 109, 117, 122, 124, 125, 131, 133, 136, 137	
strukturna izključenost	11
strukturno nasilje	76, 79, 147, 157
subjektivno nasilje	147
sum nasilja	163, 167
surovo ravnanje	59, 60, 67, 70

Svet Evrope	63
šikaniranje	152, 154
šolski neuspeh	75, 83, 90
Švedska	66, 71, 72
tekmovalna družba	75
telesne poškodbe	48, 49
tožarjenje	31
trg	89
trpinčenje	26, 70, 116, 117, 123, 149, 152, 154
tvegana čustva	25
učitelji 23, 24, 25, 29, 32, 36, 37, 79, 90, 105, 106, 111, 123, 126, 132, 140, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 162, 163, 164, 166, 167	
upravni postopek	47, 56
ustrahovanje	38, 116
ustvarjalnost	8
utrdba zasebnosti	16
užitkarstvo	18
varnost	7, 28, 30, 43, 48, 49, 51, 65, 88, 104, 141, 151, 159, 167
Višje sodišče	61
vrednote	8, 11, 35, 89, 107, 110, 114, 123, 124, 146, 154, 158, 164, 166, 167
Vrhovno sodišče	49
vrstniška subkultura	24
vzgojne metode	58, 62, 67, 108
vzgojni načrt	89
vznemirjenje	49
začaran krog	20, 36, 126
Zakon o kazenskem postopku	57
Zakon o preprečevanju nasilja v družini	73, 171
Zakon o socialnem varstvu	57
zalezovanje	119

zanemarjanje	59, 60, 70, 123, 153, 163
zaupen odnos	31
zloraba premoči	114
zlorabe moči	76, 145, 147, 149, 153, 163, 167
žrtev razmer	29

IMENSKO KAZALO

Aftab, P.	139
Anžič, A.	41, 141
Aspey, C. B.	39
Astor, R. A.	13, 28, 29, 38
Atria, M.	150, 153, 156, 163, 168
Ažman, T.	149, 167, 168
Bailey, K. D.	51, 52, 53, 72
Baldry, A. C.	28, 33, 38
Bandura	114
Barle, A.	79, 100
Baron.	112
Barter, C.	149, 150, 151, 157, 168
Bavcon, L.	52, 72
Beck, U.	89, 100
Bečaj, J.	166, 167, 168
Bell, M. E.	72
Benbenishty, R.	13, 28, 38
Bennett, L.	73
Bergant, M.	77, 100
Berkowitz	113
Berridge, D.	149, 150, 151, 157, 168
Besag, V. E.	107, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 140
Bezenšek, J.	79, 100
Bezenšek Lalić, O.	47, 54, 55, 56, 72
Bilić, V.	153, 162, 168
Binney	116
Bird, K. A.	34, 38
Bjorkvist	136
Black, D. S.	27, 38
Blaya, C.	156, 168
Bongers, C.	149, 151, 166, 168
Booren, L. M.	25, 40

Borowsky, I.	28, 33, 42
Bourdieu	115
Bowers	116
Bradley, M. C.	31, 32, 38
Brejc, M.	148, 169
Browne.	20
Brvar, B.	24, 26, 36, 37, 40
Bučar-Ručman, A.	114, 140
Cameron	112
Campos, J.	156, 170
Caponecchia, C.	154, 168
Cartledge.	167
Chen	29
Chiu, E.	50, 72
Coker, D.	50, 53, 54, 72
Colangelo, M.	39
Cowie, H.	33, 34, 38, 116, 136, 140, 152, 168
Crocker.	35
Cunningham, S. M.	39
Currie, J.	27, 38
D'Aes, M.	150, 169
Daniels, J. A.	31, 32, 38
Dauvergne, M.	69, 72
Dawn, J.	152, 168
Debarbieux, E.	115, 117, 140, 156, 157, 165, 168
Deisinger, M.	60, 72
Dekleva, B.	8, 9, 12, 13, 21, 22, 30, 32, 38, 82, 100, 114, 116, 141
Dia, D. A.	19, 41
Diamond, S. L.	73
Dogša, I.	116
Dollar	114
Durlak, J. A.	34, 38
Durrant, J. E.	63, 72
Dutton, M. A.	73
Dvoršek, A.	72

Elias, N.	7, 39
Elliot, M	116, 141
Elliott, G. C.	20, 39
English	20
Epstein, D.	50, 51, 56, 72
Estrada, J. N.	13, 38
Fagan, A. A.	27, 39
Fagan, J.	53, 72
Farrington	107, 163
Ferguson, J.	52, 69, 72
Fernandez, I.	161, 170
Filipčič, K.	
1, 2, 3, 16, 28, 33, 34, 39, 43, 47, 52, 72, 82, 100, 101, 141, 148, 161, 163, 164, 168, 169	
Finkelhor, D.	19, 39
Fletcher	76
Fuller, J. M.	65, 66, 68, 73
Furlong, M. J.	26, 39
Gagnon.	115
Galtung, J.	76, 100, 101
Gasteiger - Klicipera.	163
Gaylord, N. K.	73
Gelles, R. J.	39
Gilligan	147
Gillis, J. R.	53, 73
Glonar Vodopivec, M.	141
Goodman, L. A.	53, 72, 73
Green, M. B.	25, 39
Hagan	148
Hagemann White, C.	44, 57, 69, 73
Hamilton	20
Handy	25
Hanisch	51
Hargreaves	131
Harper, B. D.	26, 39, 74

Harris, B. A.	36, 39
Heery.	147, 156, 158, 159, 163
Heitmeyer	148
Henry, S.	12, 21, 23, 24, 25, 26, 39
Heery, G.	148, 150, 168
Hessler, D. M.	41
Hinduja, S.	119, 122, 129, 130, 141
Hoffman, D. M.	35, 39
Holt, A. R.	73
Horvat, D.	170, 171
Hoyle.	52
Huybregts, I.	150, 155, 156, 157, 159, 163, 166, 169
Hvala, E.	89, 100
Imbush	147, 148
Ireland, M.	28, 33, 42
Janky	112
Jebely, P.	73
Jennifer, D.	33, 38
Johnson, H.	32, 40, 69, 72
Kalin, J.	159, 166, 169
Kanduč, Z. 2, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 29, 30, 38, 39, 40, 77, 78, 79, 80, 81, 88, 91, 101	
Katz, L. F.	41, 42
Kaukiainen	136
Kenny, E. D.	73
Killen, M.	149, 169
Kitzmann, K. M.	68, 73
Klein, J.	27, 37, 40
Klemenčič, I.	1, 2, 3, 75, 82, 100, 163, 164, 168
Klicipera	163
Ko, C. N.	73
Kohek, A.	76, 101
Koren, A.	148, 169
Korn, S.	148, 150, 152, 153, 163, 166, 170
Kowalski, R. M.	119, 121, 122, 129, 130, 135, 139, 141

Krall	159
Kraut	130
Krug	148
Kwong, M. J.	40
Lagerspetz	117, 136
Lamovec, T.	112, 141
Larkin, R. W.	26, 40
Lavrič, M.	83, 101
Lehmann, P. L.	19, 41
Leslie, M.	40
Lešnik Mugnaioni, D.1, 2, 3, 27, 40, 114, 132, 141, 145, 148, 149, 153, 154, 156, 161, 164, 169, 170, 171	
Lindstrom Johnson, S.	32, 40
Lines, D.	150, 155, 169
Lo	167
Lobe, B.	119, 141
Logaj, V.	148, 169
MacIsaac, K.	73
Mahoney	54
Maines	116
Mandell, D.	73
Maxfield, M. G.	27, 42
Mayer, J. D.	33, 41
McGee	83
Medveš, Z.	76, 79, 101
Menesini, E.	116, 141
Meško, G.	41, 141
Mikuš-Kos, A.	90, 101
Milivojević, Z.	17, 18, 19, 37, 40, 124, 141, 156, 169
Minton, s.	150, 152, 153, 161, 170
Moses, J.	152, 169
Muha, S.	119, 141
Muršič, M.	passim
Newell, P.	63, 64, 73
Newman, K.	24, 26, 40

O'Moore, M.	117, 150, 152, 153, 161, 170
Olweus, D. 107, 115, 116, 117, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 141, 155, 156, 161, 169	
Orekhovsky, V.	73
Ormrod, R. K.	19, 39
Ortega, R.	161, 166, 170
Osofsky, J. D.	69, 73
Osterman.	136
Ostovich, E. M.	73
Överlin, C.	19, 41
Pačnik, T.	108, 112, 141
Patchin, J. W.	119, 122, 129, 130, 141
Pavlović, Z.	29, 30, 41, 65, 73, 100, 101
Pečar, J.	13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 35, 41
Peguero, A. A.	12, 41
Pepler, D. J.	113, 114, 136, 142
Petcosky, J. L.	11, 20
Phillips, D. A.	19, 41
Plaz, M.	41, 141, 147, 170, 171
Plazar, J.	41, 141
Popp, U.	148, 149, 156, 161, 170
Power, T. G.	25, 40
Prior, F.	149, 168
Prothrow-Stith	114
Protner, K.	83, 101
Pšunder, M.	153, 167, 170
Pušnik, M. 1, 2, 3, 11, 23, 40, 107, 116, 125, 129, 131, 133, 135, 137, 138, 142, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 161, 170	
Radford, L.	146, 148, 153, 170
Radke, M. J.	108
Rafael, T.	1159, 160, 170
Razpotnik, Š.	37, 41
del Rey, R.	161, 170
Rhee, S. S.	26, 39
Rigby, K.	116, 121, 129, 136, 142, 148, 150, 151, 170

Rigterink, T.	20, 36, 41
Rihtaršič, M.	46, 74
Robinson.	116
Roffey, S.	35, 41
Roland, E.	114, 116, 142, 153
Rosenberg, M.	121
Rubin, K. H.	113, 142
Rutar Leban, I.	100, 101
Rutland, A.	149, 169
Sagrati, S.	73
Salmivalli, C.	121, 133, 135, 136, 142
Salovey, P.	33, 41
Sandhu, D. S.	39
Schäfer, M.	148, 152, 153, 163, 170
Schaps	153
Schrag	30
Sebastiao.	156, 158, 170
Selinšek, L.	72
Sharma, B.	26, 39
Sharp, P.	33, 41
Sharp, S.	116, 117, 152, 168
Shrottle, S.	74
Simmons, C. A.	19, 41
Skiba, R.	142
Slee, T. P.	156, 160, 171
Slivar, B.	152, 171
Smith, P. K.	115, 116, 117, 130, 134, 135, 137, 138, 142, 148, 156, 168, 169, 170, 171
Sousa, C.	28, 41
Spiel, C.	150, 153, 156, 163, 168
Stefanoski, P.	47, 74
Steiner, C.	33, 42
Stephenson.	134, 135
Stueve	35, 42
Sultmann, W. F.	34, 38

Sussman, S.	27, 38
Swanger, K. K.	11, 20, 42
Šelih, A.	21, 38, 41, 42, 72, 100
Tekin, E.	27, 38
Thompson Gershoff, E.	65, 66
Tomas de Almeida, A.	156, 170
Truner, H. A.	19, 39
Tuerkheimer, D.	45, 74
Ule, M.	1113, 143
Unger, J. B.	27, 38
Vec, T.	113, 114, 143
Verbnik Dobnikar, T.	150, 171
Vettenburg, N.	150, 169
Vidal, D.	156, 168
Vitaro.	115
Walker, E. L.	45, 74
Walraven, G.	149, 168
Weare, K.	33, 42, 128, 143
Widom, C. S.	27, 42
Wolfe.	20, 42
Wyatt, A.	154, 168
Yablon, Y. B.	36, 42
Yexley, M.	28, 33, 42
Young, J.	11, 42
Zabukovec Kerin, K.	161, 171
Zaviršek, D.	10, 77, 101, 147, 171
Žižek, S.	11, 42, 147, 160, 171