

**Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede**

Vanja Lukežič

Mentorica: redna prof. dr. Zinka Kolarič

**VRSTNIŠKO NASILJE MED UČENCI
OSNOVNIH ŠOL**

**Primerjalna študija med mestno osnovno šolo
in podeželskimi osnovnimi šolami**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2005

KAZALO

UVOD	3
I. Teoretični del:	5
Opredelitev osnovnih pojmov in konceptov	5
1. Agresivnost	5
1. 1 Prevladujoči teoriji agresivnosti	6
1. 1. 1 Prikrita agresivnost	7
1. 1. 2 Agresivnost ni vedno negativna	7
1. 2 Agresivnost pri otrocih	8
1. 2. 1 Razlike med spoloma	9
1. 2. 2 Vplivi družinskih dejavnikov	9
2. Opredelitev pojma nasilje – nov ali star pojav?	10
3. Vrstniško nasilje (bullying)	12
3. 1 Opredelitev in opis pojava	12
3. 1. 1 Pojem vrstniškega nasilja	13
3. 2 Nekaj definicij avtorjev, ki se s tem problemom ukvarjajo	13
3. 3 Skupne značilnosti in različnosti definicij	15
3. 4 Obseg vrstniškega nasilja	15
3. 4.1 Ugotovitve slovenskih raziskovalcev	17
3. 5 Značilnosti vpletenih v vrstniško nasilje	17
3. 6 Vrstniško nasilje in šola	20
3. 7 Odzivanje na pojave vrstniškega nasilja	21
3.7. 1 Tradicionalno odzivanje na pojave vrstniškega nasilja	21
3.7. 2 Treningi veščin samozaščite	23
3.7. 3 Programi razvoja politike celotne šole	25
II. Empirični del:	28
Analiza vrstniškega nasilja med učenci mestne OŠ in učenci podeželskih OŠ	28
Namen, vzorec in uporabljeni instrumenti empirične analize	28
2. Prikaz sodelujočih ustanov in izvedba zbiranja podatkov	29
3. Prikaz osnovnih podatkov	30
4. Interpretacija zbranih podatkov	47
4. 1 Uvod	47
4. 2 Interpretacija podatkov, pridobljenih na vzorcu učencev tretjih razredov	47
4. 3 Interpretacija podatkov, pridobljenih na vzorcu učencev šestih razredov	48
4. 4 Sklepne ugotovitve	49
4. 5 Primerjava ugotovitev empirične analize z ugotovitvami iz drugih študij	51
4. 6 Predlogi za zmanjševanje in preprečevanje vrstniškega nasilja	52
4. 7 Ukrepi za zmanjševanje nasilja na primeru mestne osnovne šole	54
III. Zaključek	56
Viri in literatura	60
Priloge:	62
a) vprašalnik za učence predmetne stopnje	62
b) vprašalnik za učence razredne stopnje	67

UVOD

Vrsto let sem kot svetovalna delavka v šolski svetovalni službi in sedaj kot pomočnica ravnateljice mnogokrat priča nasilju med vrstniki v šolskem prostoru. Zavedam se, da različnih oblik nasilnega vedenja nisem vedno enako zaznavala. Tako kot se je v letih mojega profesionalnega razvoja spreminjal moj pogled na nasilje, tudi zaradi spremenjenih pogledov na nasilje v družbi in v stroki sami, tako so se spreminjali tudi moji pristopi k obravnavanju nasilja med vrstniki. Od začetnih individualnih obravnav, do dolgoletnih skupinskih obravnav, pa do spoznanja, da je pri obravnavanju takega pojava treba vključiti vse udeležence v šolskem sistemu: od učiteljev, učencev, drugih delavcev na šoli, vodstva ter staršev.

Na šoli, kjer sem zaposlena, smo se pred tremi leti odločili pristopiti k problemu vrstniškega nasilja bolj sistematično. Organizirali smo izobraževanje za člane učiteljskega zbora s temo *Omejevanje nasilja v šoli*. Seminar je vodil mag. France Prosnik, klinični psiholog s Svetovalnega centra Maribor. Poudaril je, da je nasilje kompleksen pojav, zato se ga je treba lotiti kompleksno. Najprej in najpomembnejše je ozavestiti ljudi o tem, kaj je nasilje, katere pojavne oblike so prisotne, kako ga lahko omejujemo ipd. Predstavil nam je možnosti, kako se z nasiljem spopadati, kakšni so možni ukrepi na nivoju šole, oddelka in pri posamezniku.

Ob tem se mi je porodila ideja, da bi na naši šoli izpeljala anketo o stopnji nasilja med učenci in o pojavnih oblikah nasilja. Odločila sem se, da bom to temo obdelala v diplomski nalogi. V njej bom proučevala stopnjo nasilja med učenci v mestni osnovni šoli in med učenci podeželskih osnovnih šol. V raziskavo bom vključila učence tretjega in šestega razreda. Ker bom izhajala iz mestne osnovne šole, ki po svojem številu učencev spada med velike šole, bom da bom prišla do primerljivega števila s številom učencev v podeželskih osnovnih šolah, v vzorec vključila več podeželskih osnovnih šol.

Osnovni namen raziskave bo ugotovitev stopnje nasilja med učenci mestne osnovne šole in med učenci s podeželskih osnovnih šol. **Osnovna hipoteza** moje diplomske naloge bo, da je stopnja nasilja med učenci v mestni osnovni šoli višja kakor med učenci s podeželskih osnovnih šol. Zastavila si bom še nekaj **delovnih vprašanj**: ali je med fanti več vrstniškega nasilja kot med dekleti, koliko je nasilnežev, koliko je žrtev, ali se vloga žrtve in nasilneža vleče skozi več let in ali je stopnja nasilja med tretješolci višja kot med šestošolci – torej da stopnja vrstniškega nasilja s starostjo upada.

Kako bom nalogo strukturirala? V teoretičnem delu se bom najprej posvetila agresivnosti v njenem najširšem smislu, razmišljala bom o prevladujočih teorijah agresivnosti in o agresivnosti pri otrocih. Opredelila bom pojem nasilja, posebej se bom posvetila »bullyingu« – nasilju med vrstniki. Opredelila in opisala bom pojav, navedla bom nekaj definicij avtorjev, ki se s to problematiko ukvarjajo, poiskala bom skupne značilnosti in različnosti definicij. Zanimal me bo obseg vrstniškega nasilja, navedla bom značilnosti vpletenih oseb v vrstniško nasilje. Razmišljala bom o možnostih šole pri odkrivanju in preprečevanju le – tega, o ukrepanju ob pojavu in o vrstah pomoči, ki jih lahko šola ponudi učencem, ki so žrtve ali nasilneži. Navedla bom nekaj teoretičnih pristopov za odzivanje na pojave vrstniškega nasilja.

V empiričnem delu diplomske naloge bom najprej opredelila namen, vzorec in uporabljeni instrument empirične analize. Prikazala bom sodelujoče ustanove in izvedbo zbiranja podatkov. Sledil bo prikaz osnovnih podatkov in interpretacija zbranih podatkov: stopnja

vrstniškega nasilja med učenci mestne osnovne šole in učenci s podeželskih osnovnih šol, stopnja nasilja med učenci tretjega in šestega razreda. Zanimalo me bo: stopnja nasilja med žensko in moško populacijo, število žrtev in nasilnežev in vprašanje, ali se vloga žrtve in nasilneža vleče skozi več let. Posebej bom interpretirala podatke, pridobljene na vzorcu učencev tretjega in šestega razreda. Povzela bom temeljne zaključke. Podatke, pridobljene z anketo, bom primerjala s podatki, pridobljenimi z drugimi študijami, ki so bile opravljene pri nas in v tujini. Navedla bom tudi nekaj predlogov za preprečevanje in zmanjševanje stopnje vrstniškega nasilja. Zaključila bom s konkretnim primerom šole, v kateri sem zaposlena. Opisala bom, kaj smo do sedaj naredili, in razmišljala, kje so še možnosti za izboljšanje obstoječega stanja.

I. Teoretični del:

Opredelitev osnovnih pojmov in konceptov

1. Agresivnost

Kaj vse se skriva pod pojmom agresivnosti? Kaj od tega je pogojeno s človekovo biološko zgradbo? Kaj in koliko je rezultat učenja? Kaj je tisto, kar lahko spremenimo in na kakšen način? Pogosto vprašanje, ki si ga radi zastavljamo, je tudi, zakaj je ta ali oni človek tako agresiven, nekdo drug pa je tako miren in blag? Drži, da nekateri posamezniki le redkokdaj odkrito kažejo agresivnost. Kaj navadno označujemo za agresivnost? Pri ljudeh, ki zbujajo strah in trepet v svoji okolici, tega ni težko ugotoviti. Pogosto pa spregledamo bolj prikrite oblike agresivnosti (npr. pri materi, ki svoje življenje žrtvuje za otroka; lahko je agresiven tudi molk). Kaj storiti, če je otrok preveč agresiven? Ali je to normalno? Kako ga naučiti, da ne bo besnel že ob najmanjši frustraciji? Kako doseči, da nas ne bo izsiljeval s trmo in razbijanjem? Proučevanje agresivnega vedenja je zaradi temeljne človeške in družbene pomembnosti težavno in odgovorno. Na nobeno vprašanje ni enostavnega in povsem veljavnega odgovora.

Agresivnost je eden najbolj nejasnih in protislovnih pojmov, ki jih uporabljamo v psihologiji. Različni avtorji (Lamovec, 1978: 11) jo pojmujejo kot instinkt, nagon, izvor energije, čustvo, način prisile, navado, reakcijo na frustracijo. Kadar se nanaša na trenutno reakcijo, navadno uporabljamo izraz »agresija«, medtem ko pomeni »agresivnost« (Lamovec, 1978: 11) trajno značilnost posameznika. K nejasnosti pojma agresije prispeva dejstvo, da se pojavlja tudi v drugih vejah znanosti, in sicer v sociologiji, pravi in političnih vedah. Vsaka od njih opredeljuje pojem s svojega zornega kota, kar pomeni, da so opredelitve enostranske.

Agresivnost v najširšem pomenu je vsak aktivni pristop k okolju in izraža prvotni pomen besede »aggređi«, tj. približevati se, pristopiti (Lamovec, 1978: 11). Zajema vse oblike gibanja, nekatera čustva, kot so bes, jeza, sovraštvo, vse tja do telesnega nasilja nad drugimi. Tako pojmovanje (Lamovec, 1978: 11) zastopajo številni klinično usmerjeni psihologi in psihiatri, ki s skupnim nazivom, označujejo vse pozitivne kot tudi negativne vidike agresivnosti. Širša pojmovanja nam dajejo popolnejši pregled nad vlogo posameznih izrazov agresivnosti v sklopu celotnega psihičnega delovanja, a so precej nejasna. Ožja pojmovanja imajo predvsem praktičen, operativen značaj. Večina avtorjev se ogiba obeh skrajnih opredelitev in upošteva poškodbo, namen in okoliščine dejanja kot osnovo za opredelitev agresivnosti.

Najbolj pogosto uporabljena definicija agresivnosti je: *Agresivnost je vedenjska značilnost, ki se kaže v gospodovalnosti, nasilnih ali napadalnih besedah ali dejanjih proti drugim ljudem.* (Pušnik, 1999: 24)

1. 1 Prevladujoči teoriji agresivnosti

Danes prevladujeta dve teoriji, ki skušata pojasniti agresivnost (Pepler, 1991):

Model frustracijske agresivnosti govori o zunanjih provokacijah notranjih vzgibov (Dollard, 1939). Agresivnost je po tej teoriji sovražna reakcija na frustracijo. Cilj agresivnosti je braniti se ali pa povzročiti škodo tistemu, ki je vir frustracije. Frustracijska agresivnost izvira iz posameznikovih nezadovoljenih potreb, tako bioloških, psiholoških kot tudi socialnih. Nezadovoljene potrebe ustvarijo napetost, ki jo prenašajo nekateri fiziološki mehanizmi, od katerih je najpomembnejše povečano delovanje simpatičnega vegetativnega sistema. Ti mehanizmi pripomorejo k begu iz konfliktna situacije ali odpravljanju ovir za zadovoljitev potreb. Pri tej obliki agresivnosti gre torej za sproščanje napetosti, ki nastaja v posamezniku. Frustracijska agresivnost je nevarna, ko postane razdiralna.

- Teorija socialnega učenja poudarja vzajemni vpliv danih ali trenutnih socialnih okoliščin s predhodnimi izkušnjami ali učenjem (Bandura, 1977). Agresija je instrumentalno vedenje, ki je kontrolirano z zunanjimi nagradami. Instrumentalna agresivnost služi doseganju različnih zunanjih ciljev in tako predstavlja le sredstvo (instrument). Zanj je značilno, da nima biološke podlage, je povsem rezultat učenja, ki se odvija v določenih socialnih razmerah. Različni obrambni mehanizmi (racionalizacija, projekcija, idr.) povzročajo, da se zdi agresivnost upravičena ali morda celo zaželena.

V sodobnejši literaturi (Pepler, 1991) najdemo nekoliko drugačno terminologijo, ki se nanaša na ti dve vrsti agresije in obenem tudi njene značilnosti.

Strokovnjaki razlikujejo različne vrste agresivnosti:

- Afektivno in instrumentalno: za afektivno je značilno avtomatično vzburjenje, »vroča kri«, močna jeza, napadalnost, obrambna reakcija na grožnjo in občutenje olajšanja, ko mine. Za instrumentalno agresivnost je značilna majhna aktivacija, hladnokrvnost, načrtovana usmerjenost (za doseganje natančno določenega cilja).
- Reaktivno in proaktivno: Reaktivna agresija se pri otrocih kaže v hitri jezi in nekontroliranosti. Dogaja se v kontekstu visoko konfliktnih odnosov in negativnih čustev. Proaktivna agresija se kaže v pridobivanju koristi, bullyingu, dominiranju nad vrstniki.

Včasih je težko ločiti med obema oblikama, saj se reaktivna oblika lahko pojavi ob neuspešnem doseganju cilja (vrstnik se npr. ne pusti podrediti) ali pa se proaktivna pojavi kot odložena reakcija na predhodne dogodke (draži vrstnika, ker je bil pred tem sam deležen tega od nekoga drugega). (Pepler, 1991)

Kako pa se vrstniki odzivajo na ti dve obliki agresivnosti? Dodge in Coie (po Pepler, 1991) sta ugotovila, da vrstniki predvsem zavračajo otroke, ki so reaktivno agresivni, ni pa nujno, da zavračajo tiste, ki izražajo proaktivno agresijo. Ugotovila sta tudi, da imajo otroci, ki so proaktivno agresivni, visoke vodstvene sposobnosti in velik smisel za humor.

1. 1. 1 Prikrita agresivnost

George Bach in Herb Goldberg (Lamovec, 1978: 31) sta veliko pozornosti namenila prikritim oblikam agresivnosti v medosebnih odnosih. Agresivnost pojmujeata zelo široko, v smislu samopotrjevanja. Poudarjata ustvarjalne vidike agresivnosti. Vsak medosebni odnos je po njunem mnenju bodisi ustvarjalen in prispeva k obojestranski rasti bodisi razdiralen, ali pa konflikten in prikrito agresiven. Agresivnost je lahko ustvarjalna, če jo udeleženci izrazijo na zanje sprejemljiv način, saj pripomore k razrešitvi konflikta. V vsakdanjem življenju srečamo nešteto oblik prikrite agresivnosti. Med pasivne oblike prikrite agresivnosti prištevamo pozabljanje (nekateri vedno »pozabijo« izpolniti obljube, drugače niso pozabljivi), napačno razumevanje, zamujanje (druge pustimo čakati in s tem poudarimo svojo pomembnost), odlaganje izvršitve dogovorjenih dejanj v nedogled. Ena od pojavnih oblik prikrite agresivnosti je tudi intelektualizacija. Oseba s tako značilnostjo uporablja besede zato, da prikrije čustva in ustvarja razdaljo med seboj in drugimi. Do drugih je pretirano kritična, razlaga in analizira, pri tem pa ostaja hladna in neprizadeta. Nezaznavanje in nenehno sumničenje v vse in v vsakogar je tudi prikrito agresivno vedenje.

Prikrita agresija (Brajša, 1993: 265) se pojavlja tudi v šolah. Uporabljajo jo zlasti učitelji, prenaša pa se tudi na medsebojno vedenje učencev. Učitelj komunicira neustrezno, kadar je nejasen, kontradiktoren, kadar daje neuresničljive nasvete in navodila, kadar učence bega in frustrira s svojo nedorečenostjo in nerazumljivostjo, kadar moralizira in brez potrebe zbujata v učencih občutek krivde, in kadar načrtno intelektualizira. Še posebno škodljiva oblika prikrite agresije v šoli je zlorabljanje učenčeve šibkosti. Učenec je odvisen od učitelja. Učenec je mlado, človeško bitje z malo življenjskih izkušenj. Ko učitelj uporablja učenčeve šibke točke, da bi dosegel vzgojne in disciplinske cilje, zlorablja učenčevo šibkost, in to je prikrita oblika agresije. Ignoriranje in omalovaževanje vsega pozitivnega pri učencu je tudi oblika prikrite agresije.

1. 1. 2 Agresivnost ni vedno negativna

Agresivnost ima v pogovornem jeziku negativen pomen. S tem ko vedenje kake osebe označimo kot agresivno, jo hkrati že moralno ožigosamo. Vendar je potrebno agresivnost razlikovati glede na njene *pozitivne in negativne učinke* (Pušnik, 1999: 26). To razlikovanje ne temelji toliko na značilnostih vedenja kot na oceni njegovih možnih posledic. Vključen je psihološki vidik, po katerem so pozitivne oblike agresivnosti tiste, ki uspešno razrešijo konfliktno situacijo, ter etično-socialni vidik, ki določa, katere oblike vedenja so v družbi še sprejemljive.

Po Robbinsu (Robbins, 1989) razlikujemo pasivno, agresivno in asertivno vedenje.

Pasivno vedenje je inhibirano, submisivno, je ogibanje konfliktom in želja zadovoljiti druge.

Agresivno vedenje je energično, dominirajoče, osredotočeno na sebe, brez poslušanja za druge.

Asertivno vedenje je razkrivanje svojih idej in čustev ob vztrajanju pri svojih pravicah. Tako vedenje omogoča tudi drugim enako vedenje. Označujeta ga vztrajnost in občutljivost za potrebe drugih. Asertivnost je pravzaprav agresivnost brez prizadevanja škode drugemu. To je pristopanje »aggreoior« (Brajša, 1993: 253), brez napadanja. To je boj za svoje potrebe ob spoštovanju drugih. Asertivnost je konstruktivna in združujoča agresivnost.

Bach in Deutsch (Bach, Deutsch, 1970) razlikujeta **agresijo, ki združuje in agresijo, ki ločuje** ali **konstruktivno in destruktivno agresijo**. Bach in Goldberg (Bach, Goldberg, 1975) opisujeta konstruktivno agresijo kot tisto, v kateri prevladuje medsebojno informiranje, skupna katarza, medsebojno spoštovanje in ohranjena kontaktibilnost, odsotno pa je medsebojno podrejanje. Za kvalitetno agresijo je značilna direktna »jaz- ti« verbalizacija jeze in besa, samopotrjevanje partnerjev v konfliktu, njuno medsebojno konfrontiranje, obojestransko sprejemanje konflikta, odkrito izražanje svoje moči, zaščita svoje identitete, možnost reči »ne« in izražanje, ki drugega ne poškoduje. Konstruktivna agresija širi naša spoznanja. Potrebna nam je za razvijanje naših možganskih sposobnosti, širjenja zaznavanja, zato bi morala v naših šolah prevladovati taka agresija. (Brajša, 1993: 257) Druga značilnost konstruktivne agresije je medsebojno spoštovanje. Biti agresiven in hkrati spoštovati tistega, do katerega si agresiven, spreminja to agresijo v nekaj pozitivnega v medčloveških odnosih. V tem smislu bi morale biti naše šole agresivne, konstruktivne in ustvarjalno agresivne. Konstruktivna agresija ali asertivnost krepi in pogloblja kontakt med učiteljem in učencem.

1. 2 Agresivnost pri otrocih

Ena najpomembnejših otrokovih nalog v procesu socializacije je, da se nauči ločevati, kdaj in kje je agresivno vedenje primerno ali varno. V novem okolju bo otrok v začetku kazal le malo agresivnosti, ker se čuti negotovega. Kmalu pa se nauči, da je določena stopnja agresivnosti potrebna, če hoče kaj doseči (dobiti igračo ali jo obdržati). V tem obdobju se agresivnost poveča. Ko se utrdi otrokov položaj v skupini, se agresivnost spet zmanjša. (Lamovec, 1978:60)

Razvojne značilnosti v šolskem obdobju in adolescenci je še težje odkriti. Kepler, ki se je ukvarjal s tem problemom (Kepler, 1934), je ugotovil, da se agresivnost do staršev in vrstnikov do osmega leta povečuje. Od osmega leta do adolescence se večja v odnosu do vrstnikov, manjša pa v odnosu do staršev in sorojencev. V obdobju adolescence pa se slednja močno poveča. Vendar ne moremo tega povečanja pripisati zgolj razvojnim zakonitostim.

Med oblike agresivnosti prištevamo tudi *negativizem* (Lamovec, 1978: 61), ki se lahko kaže v pasivnem odporu, ko se otrok na zahteve staršev ne odzove, jih presliši ali trmasto vztraja pri svojem. Dve taki izraziti obdobji sta okoli leta in pol ter četrtega leta. Ti obdobji pa se tudi ujemata s povečanjem socializacijskih zahtev – v prvem je to navajanje na čistočo, v drugem so v ospredju novi odnosi do vrstnikov in staršev. Če je proces učenja postopen, nevsiljiv, bo otrok kazal malo negativizma. Pri prevelikih zahtevah in celo nasilju nad otrokom pa se otrok upre.

Tudi vstop v šolo prinese nove zahteve v stikih z vrstniki, hkrati pa tudi pričakovanja staršev o uspešnosti njihovega otroka kot učenca. Vse to so nove zahteve, ki v otroku zbujejo agresivne težnje in odzive. (Pušnik, 1999: 28)

Adolescenca ja nova preizkušnja. V tem razvojnem obdobju je nasilno vedenje ponavadi bolj opazno, izzove več reakcij okolja in ima lahko hujše posledice kot trenutna razdiralnost otroka. Za to je več razlogov. Iskanje svoje podobe z občutljivo gradnjo samospoštovanja poteka hkrati z oblikovanjem novih, zahtevnejših vzorcev socialnega vedenja. Temu se pridružijo še hormonski in drugi fiziološki premiki, ki vnašajo v vedenje več nepredvidljivosti in težjo obvladljivost. Prehodna neuskkljenost med mladostnikom in njegovim okoljem je skorajda nujna. Vse to se pogosto kaže z razdiralnostjo, žaljivostjo in grobostjo, ki pa iz

mladostnikovega vedenja počasi izgine. Mnogi adolescenti ob takem vedenju doživljajo huda občutja krivde, ki še večajo njihovo notranjo napetost in nezadovoljstvo s samim seboj. (Pušnik, 1999: 28)

Vsi mladostniki nimajo sreče, da bi razvoj njihovega socialnega vedenja potekal povsem ustrezno. Zato se lahko zgodi, da se motnje v njihovem razvoju izrazijo kot ena ali druga oblika agresivnosti. Nasilnost je le prozorno naličje nemoči in nesposobnosti za bolj konstruktivno rešitev problema. Tako je tudi v adolescenci nasilnost odsev neustreznih obrambnih in prilagoditvenih mehanizmov. (Pušnik, 1999: 29)

1. 2. 1 Razlike med spoloma

Splošno znano je, da so fantje bolj agresivni kakor dekleta. To potrjujejo vsakdanje izkušnje in tudi mnoge študije. Nedvomno imajo pri tem pomembno vlogo biološki dejavniki, vendar se zdi, da je odločilno učenje socialne vloge, ki je vezana na spol. Od fantov pričakujemo, da se bodo sposobni ubraniti pred napadom drugih ter si pridobiti mesto v družbi, pri čemer ima telesna agresivnost pomembno vlogo. Fante, ki jim ni do pretepanja, vrstniki označijo kot »mevže« in postanejo tarča posmeha. Za fante je torej bolj značilna direktna agresija (fizična, grožnje). Za dekleta se pretepanje ne spodobi, dopuščajo pa se verbalne in posredne oblike agresivnosti (socialna izolacija, opravljanje). Dekleta, ki se ravnajo po predpisani socialni vlogi, so manj podvržene neodobravanju vrstnikov, pač pa nanje izvajajo večji pritisk starši. (Lamovec; 1978: 61)

Kulturne norme in vzgojna sporočila dajejo fantom in dekletom zelo različne napotke in možnosti za socialno vedenje, samopotrjevanje in izražanje stiske. Ker pri fantih v celotnem vzgojnem procesu že zgodaj spodbujamo sposobnosti za samostojno, dejavno uveljavitev in so zmeraj nagrajevani za kazanje moči in obvladovanje okolja, je razumljivo, da si iz teh izhodišč lažje razvijajo svoj način vedenja v tej smeri. (Pušnik, 1999: 30)

Tudi pravila socialnega vedenja se za dekleta in fante razlikujejo, in to kljub proklamiranim enakim možnostim za oba spola. Dekleta se tako tudi manj zbirajo in družijo na krajih, kjer se odnosi urejajo z nasiljem. Tudi način njihovega druženja in priložnosti zanj dajejo manj izhodišč za nasilniške oblike vedenja. (Pušnik, 1999: 30)

Zato pri dekletih, ki se vedejo nasilniško, skoraj praviloma ugotavljajo probleme pri sprejemanju njihove spolne vloge. Njihovo nasilniško obnašanje je le del bolj zapletene problematike, ki je kompleksnejša in ima globlje korenine kot pri nasilnih fantih. Glede na to, da je agresivnost med dekletih bolj prikrita, je mogoče, da je agresivnosti več, kot jo predvidevamo. (Pušnik, 1999: 30)

1. 2. 2 Vplivi družinskih dejavnikov

V družini dobi otrok 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. Študije družinskih razmer mladih

nasilnežev odkrivajo in potrjujejo pomen, ki ga ima družina pri razvoju nasilnega vedenja, seveda v kombinaciji z individualnimi lastnostmi in socialnimi dejavniki. (Pušnik, 1999: 31)

Študije vpliva družinskih razmer (Olweus, 1982; Besag, 1986; Farrington, 1978 in drugi) navajajo zlasti pomen naslednjih dejavnikov:

- čustveni odnos med staršem in otrokom,
- odnosi med staršema,
- doslednost pri vzgoji,
- nadzor otrokovega vedenja,
- vzgojne metode (uporaba moči, strogost kazni),
- patologija (deviantnost) staršev,
- otrokov temperament.

Prestroga vzgoja

Veliko avtorjev opozarja na problem prestroge vzgoje. M.J.Radke je ugotovil, da obstaja povezava med tipom družine in obliko vedenja. Če so starši strogi, če preveč kontrolirajo in omejujejo otroka, se bo pri njem pojavil občutek negotovosti, podredljivosti, infantilnosti in nesposobnosti za sodelovanje, na drugi strani pa agresivnost, sadistične poteze, ljubosumnost in nevrotične tendence. Prav gotovo je, da je od tipa družine, v kateri živi otrok, zelo odvisna filozofija življenja, osnovne vrednote, pogled na svet, ideološka in vrednostna orientacija. (Pačnik, 1992)

Kazen

Tudi kaznovanje v družini ima pomemben vpliv. Učinki kazni so večkrat bolj škodljivi kot koristni, kar je posledica napačnega načina kaznovanja, ki je pogosto pretirano ali poniževalno. Taka kazen deluje kot frustracija in sili otroka k obrambnemu vedenju, kar lahko nezaželeno vedenje še bolj utrdi, povzroči malodušje ali ponoven pojav nižjih oblik vedenja (regres). Agresivnost se pri tem pogosto obrne navznoter ali pa se prenese na druge predmete. Povzroča tesnobo, ki še nadalje zmanjšuje otrokovo učinkovitost in škodljivo vpliva na osebni razvoj. Čeprav otrok pod vplivom kazni v nekaterih primerih res opusti nezaželeno vedenje, pa postane tog in zavrt. Pretirano kaznovanje vodi do razvoja avtoritarne osebne strukture, ki se kaže v dvoičnosti, zahrbtnosti, agresivnosti do šibkejših in navideznega pokoravanja močnejšim. Kazen lahko postane vzorec za učenje nasilja. (Pušnik, 1999: 32)

2. Opredelitev pojma nasilje – nov ali star pojav?

Nasilje je toliko staro kot človeštvo. Nasilje je eden od pojavov, ki so na zapletene načine povezani s celotnim družbenim življenjem ter se zato ne spreminjajo hitreje kot vsa družba. Povezanost nasilja s celotno družbo pomeni, da nasilja ne moremo razlagati kot zla, ki je »od nekod prišlo« in je v vseh svojih vidikih le slabo. (Dekleva, 1996: 6) Četudi ga nikoli ne sprejmemo kot nekaj normalnega ali običajnega, pa ga vsaj lahko razumemo, ko se pojavlja v povezavi z revščino, bojem za obstanek, med vojno in po vojni, ko ena krivica sproža nove krivice. Pojavljajo se občutki nemoči, pozornost se preusmeri drugam, pač tja, kjer je mogoče kaj narediti. Nasilje praviloma predstavlja način prilagoditve ljudi na pogoje svojega življenja.

»Menim, da nam ne bo nikoli uspelo izkoreniniti nasilja«, pravi Jacques Semelin (Semelin, 2000: 13). »Vendar ga lahko zajezimo! Na srečo se nam tu in tam le posreči zaživeti v miru! Kljub vsemu lahko obvladamo nasilje: nekako tako kot jezdec lahko obrzda zelo živahnega konja. Za to pa je potrebno nasilje najprej podrobno spoznati. Nasilje je posebna oblika moči, ki povzroča zlo, nas rani ali celo ubije.«

Nasilnost ni isto kot bojevitost. Bojevitost je nujno potrebna za to, da napredujemo v družbi in drugim dokažemo, česa smo zmožni, pa naj bo to v športu ali pri delu. To še ne pomeni, da hočeš pri tem zmaličiti druge, ampak da želiš uspeti.

Pojem nasilje naj bi zajemal vse, česar ni mogoče več prenašati. Resnično nasilje je vse tisto, kar vodi k zanikanju drugega in nazadnje morda celo do njegove smrti. Semelin pravi, da imamo opraviti z več vrstami nasilja. (Semelin, 2000: 15) Najprej pomislimo na telesno nasilje, vendar obstajajo še druge, manj opazne oblike nasilja: ko je človek ponižan, ko nima sredstev za preživetje ne strehe nad glavo, ko ga niti na ulici nihče ne pozdravi. Tudi tako nasilje je lahko zelo boleče: tj. tiho nasilje.

Nasilje je spor, ki nam je ušel z vajeti. Na splošno se z nesoglasji lahko soočimo na tri načine:

- Lahko se pretvarjamo, da jih nismo opazili, ostanemo pasivni in se tolažimo, da se bo vse uredilo, kar samo od sebe. Tako ravnanje se nikoli ne spleča. Prej ali slej bo prepir izbruhnil s podvojeno močjo!
- Lahko trdimo, da je vsega kriv oni drugi, mu zameriš in smo do njega napadalni in nasilni. Izkušnje nam govorijo: nasilje je učinkovito... za nameček pa učinkuje takoj. Ampak pogosto se bodo tisti, ki so bili poraženi, poskušali maščevati. Tako v resnici spor ni nikoli končan!
- Lahko pa poiščemo rešitev, ki je sprejemljiva za obe sprti strani; temu rečemo kompromis. Za to se morata oba nasprotnika odreči nekaterim svojim zahtevam in težnjam, da bi bili na koncu vsi zadovoljni. Tak pristop k nesoglasjem je nenasilen.

(Semelin, 2000: 17)

Klavdija Aničić in skupina avtoric (Aničić, 2002: 10) obravnavajo nasilje z vidika prostora, kjer prihaja do nasilja (nasilje v šoli, nasilje nad ženskami in nasilje nad otroki v družini, o vpletenih žrtvah, povzročiteljih, opazovalcih: vrstniško nasilje v šoli, nasilje in otroci s posebnimi potrebami, ali pa z vidika specifične oblike nasilja: spolnega nasilja. Konflikt je primarno dejstvo življenja, saj se pojavi povsod, kjer si nasproti stopita dve želji, istočasno je tudi stalna možnost učenja. Narobe je, da konfliktom vnaprej določamo pozitivno ali negativno vrednost. Konflikt je sam po sebi nevtrarno dejstvo. Pomembno je tisto, kar naredimo z njim. Socialna veščina pomeni, da znamo v konfliktih delovati v spoštljivem odnosu do sebe in drugih.

Semelin pravi: »Vseeno končajmo optimistično: leta 1998 so vse države sveta, članice Organizacije združenih narodov, proglasile leta med 2000 in 2010 za »desetletje kulture miru in nenasilja v prid vsem otrokom sveta«. (Semelin, 2000: 48) V ta namen je skupina Nobelovih nagrajencev za mir sestavila deklaracijo, ki jo razširja UNESCO. Od vsakogar pričakujejo predvsem naslednje:

- udejanjanje aktivnega nenasilja, bodisi telesnega, spolnega, duševnega, ekonomskega ali socialnega;
- čas in gmotno pomoč; zavestna radodarnost naj pripomore h koncu osamitvam, krivicam in političnemu in ekonomskemu zatiranju;
- obrambo svobode izražanja in kulturne raznolikosti, pri čemer ima zmeraj prednost sposobnost prisluhniti in navezati dialog.

Lep program, ki prvič v zgodovini povzema načela nenasilja! To je znak, da se stvari spreminjajo na bolje. Na vsakem od nas pa je, da pri tem sodelujemo po svojih najboljših močeh.

Ko govorimo o nasilju, se nam v mislih porodi asociacija na agresivnost oziroma agresivno vedenje. Nasilje je enoumno antisocialno vedenje (SSKJ: agresivnost=dejaven odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska), agresivnost pa ima več različnih, tudi nasprotujočih si pojmov. Kadar se nanaša na trenutno reakcijo, uporabljamo običajno izraz »agresija«, medtem ko »agresivnost« pomeni trajno značilnost posameznika. Agresivnost v najširšem smislu je vsak aktivni pristop k okolju in izraža prvotni pomen besede »aggredi«, tj. približevati se, pristopiti.

3. Vrstniško nasilje (bullying)

3.1 Opredelitev in opis pojava

Pojem vrstniškega nasilja ni tako lahko in enostavno opredeliti. Saj je to kompleksen pojav, ki ga moramo tudi kompleksno obravnavati. Pojavi nasilja med vrstniki niso novi. O tem priča mnogo znanstvenih del, številna literarna dela in tudi naše lastne izkušnje. Sama se spomnim svojih iz osnovnošolskega obdobja, pa tudi pri svojem otroku sem jih zasledila.

Nasilje med mladimi, kot poseben pojav, je v svetu razmeroma nova tema. Proučevanje vrstniškega nasilja se je začelo pred 15 ali največ 20 leti, najprej v skandinavskih državah, nato v Angliji in na Japonskem. Intenzivnemu zanimanju za ta pojav so botrovali samomorilni otrok, ki so jih vrstniki dlje časa maltretirali in niso našli izhoda iz situacije, v kateri so se znašli, zato so izbrali samomor. Primeri so bili škandalozni zato, ker je v tako maltretiranje trajalo dlje časa in so njihove znake dejansko videli (ali pa bi ga lahko videli) pomembne osebe v šolskem prostoru. Dejstvo je bilo pomembno zato, ker je bilo mogoče na njegovi podlagi pokazati načine, na katere je šola oz. šolski sistem sam prispeval k nasilnemu vedenju, če ne drugače tako, da na opažene znake ni reagiral. Dogodki so prispevali k javnemu ozaveščanju tega pojava, spodbudili njegovo intenzivnejše raziskovalno proučevanje ali pa, kakor v nekaterih skandinavskih državah, najočitnejše na Norveškem, prispevali k obsežnih javnim kampanijam proti vrstniškemu nasilju. (Dekleva, 1996: 7)

Vrstniško nasilje si lahko razlagamo na različne načine. Je zapleten pojav, na katerega vpliva hkrati veliko vzrokov, njegovo razumevanje je povezano z definicijo nasilja. Nasilnost človekovega vedenja lahko pojasnujemo na podlagi treh temeljnih izhodišč: biološkega, psihološkega in družbenega (socialnega). Če izhajamo iz tega, lahko zagledamo zapleten okvir nastajanja, spodbujanja in omejevanja nasilja, tudi mladinskega in vrstniškega. To je :

- večinoma odsev obstoja, pomena in sprejemanja nasilja (kot legitimnega sredstva) v odrasli družbi. Odvisno je od tega, koliko družba sprejema in varuje norme nenasilja in meje med legitimno in nelegitimno uporabo nasilja;
- odvisno od tega, koliko družba omogoča posameznikom, da v njej z uporabo nenasilnih sredstev najdejo svoj legitimni položaj,;

- odvisno od tega, koliko je posameznik osvojil notranjo kontrolo nasilnih teženj in se naučil uporabe spretnosti za nenasilno reševanje konfliktov in doseganje svojih ciljev;
- deloma razvojno pogojeno, torej značilno povezano s stopnjo otrokovega ali mladostnikovega miselnega in čustvenega razvoja, pa tudi povezavo z značilnostmi;
- odvisno od uspešnosti posameznikovega usklajevanja teženj in pritiskov, ki izvirajo iz vseh zgoraj omenjenih dejavnikov in okoliščin. (Pušnik, 1999: 36-37)

Pri vrstniškemu nasilju gre za pojav, ki se ga zavedamo razmeroma malo časa. V tem pogledu je ta pojav soroden pojavom otroškega (spolnega) zlorabljanja, za katere tudi ugotavljamo, da obstajajo že od nekdaj (Dekleva, 1996: 7), vendar smo se jih šele pred kratkim začeli zavedati in jih odkrivati. Če to dejstvo drži, potem nista nova ta dva pojma, temveč naša občutljivost zanju. Da smo za te pojave bolj občutljivi je povezano z novim zavedanjem o otrokovih pravicah ter o odgovornosti odraslih za njihovo uresničevanje. Konvencija o otrokovih pravicah, dokument Združenih narodov, ki ga je sprejela Generalna skupščina 20. novembra 1989, spreminja poglede na otroke, na odnose med njimi in odnose med odraslimi in otroki. Ker so te spremembe novejšega datuma, nastaja občutek, da gre pri vrstniškem nasilju za nove pojave.

3. 1. 1 Pojem vrstniškega nasilja

V zvezi s pojmov vrstniško nasilje zasledimo v strokovni literaturi tako slovenski kot tuji, različne izraze. Najbolj specifičen in pogosto uporabljen izraz v angleški literaturi je »bullying«. V slovenski jezik ga ne moremo neposredno prevesti. Izraz se verjetno nanaša na »draženje bika« ali »bikovsko« (morda »mačistično«) vedenje. Pri prevodu Olweusove knjige *Bullying at the School* Irena Dogša (Olweus, 1995: 5) navaja, da beseda v angleškem jeziku pomeni nasilje in krutost močnejših do šibkejših, istočasno pa nakazuje tudi kontinuiteto dejanja. V anglosaksonskem svetu se občasno za pojav »bullyinga« uporabljajo še izrazi »victimization« in »abuse«. Besede, ki bi tem pomenom ustrezale v našem jeziku, so: viktimizacija, maltretiranje, trpinčenje, zlorabljanje, mučenje. Tako torej izraza »bullying« ne moremo prevajati kot nasilje, saj le-ta zajema širši obseg vedenja ter ne nakazuje kontinuitete v dejanju in neravnovesja moči. V strokovni literaturi se izraz »bullying« uporablja izključno v zvezi z mladino oziroma celo s šolajočo se mladino.

3. 2 Nekaj definicij avtorjev, ki se s tem problemom ukvarjajo

Dan Olweus, Šved, ki živi na Norveškem in dela na Univerzi v Bergnu, govori o vrstniškem nasilju med učenci, kadar je neki učenec dalj časa večkrat izpostavljen »agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem«, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina učencev. (Olweus, 1995: 11) Med negativna dejanja po tej definiciji prištevamo: namerne poškodbe ali povzročanje neugodja s fizičnimi sredstvi in z besedami zafrkavanje, poniževanje, žaljenje. Negativna dejanja so porivanje, tepenje, brcanje, zbadanje. Sem prištevamo tudi uporabo neprimernih besed, npr. spakovanje, uporaba vulgarnih ali agresivnih kretenj, namerna izključitev iz skupine idr.

Nasilje lahko izvaja posameznik – nasilnež ali pa skupina. O vrstniškem nasilju ne govorimo, kadar se več učencev, ki so po moči (telesni in ali duševni) in statusu enakovredni med seboj stepe. Pri pravem vrstniškem nasilju je najpomembnejša značilnost: neravnovesje moči.

Šibkejši se težko brani in je nemočen do učencev, ki ga nadlegujejo. Pomembno je razlikovanje med neposrednim in posrednim vrstniškem nasilju. Pri prvem gre za dokaj odkrit in očiten ter viden napad na žrtev, pri drugem gre za socialno osamitev in izključitev iz skupine. Pozorni moramo biti tudi na to manj vidno obliko nasilja.

Michele Elliot angleška učiteljica in psihologinja, opredeljuje vrstniško nasilje kot obliko nasilja, ko ti nekdo namerno grozi ali te kako drugače nenehno spravlja v stisko. Otroci, žrtve takšnega ravnanja, so prestrašeni in nesrečni. (Elliot; 2002: 7)

Loči različne oblike nasilja:

- verbalno ali besedno nasilje,
- telesno (npr. porivanje, pretepanje, brcanje, lasanje, boksanje ipd.),
- tiho nasilje-oblika, ko te nekdo izključi iz družbe (čeprav mučitelj ne reče ničesar, pa skuša s svojim vedenjem pri žrtvi vzbuditi slab občutek),
- čustveno nasilje- mučitelji uporabljajo zlobne in žaljive vzdevke.

Nasilje je torej lahko karkoli, kar nekdo dela z namenom, da bi drugega prizadel, čeprav si ta tega z ničemer ni zaslužil.

Valerie E. Besag pravi (Besage, 1989: 3), da v Veliki Britaniji razumejo »bullying« kot napad posameznika nasproti drugemu, napad posameznika proti skupini, napad ene skupina nasproti drugi ali napad skupine nasproti posamezniku. Besagova definicija bullyinga pravi:

- da je lahko verbalne, telesne ali psihološke narave,
- da je lahko v obliki socialno sprejemljivega vedenja, kot npr. v socialnih kontekstih, ki razvijejo zelo tekmovalne pristope v šolskem, športnem ali socialnem uspehu, pri čemer to nekaterim povzroča občutke neprijetnosti in občutke manjvrednosti,
- je obvezno ponavljajoče se dejanje, ki povzroča dolgotrajnejše neprijetnosti (trpljenje) in strah (pred bodočimi napadi),
- karakterizira ga dominacija moči močnejšega nad šibkejšim v različnih kontekstih.

Roland (Roland, 1988) opredeljuje bullying kot dalj časa trajajočo in sistematično uporabo nasilja, ki je lahko telesno ali psihično in usmerjeno proti posamezniku, ki se v aktualni situaciji ni sposoben braniti.

Tudi Curcio in First (Curcio, First, 1993:VII) opisujeta široko paleto vrstniškega nasilja, ki se dogaja v šolah. Posebej ločita te oblike nasilja: učenec proti učencu, učenci proti učiteljem in učitelji proti učencem.

Sharp in Smith (Sharp, Smith, 1994: 1) opredeljujeta bullying kot obliko agresivnega vedenja, ki je običajno boleče in povzroča boleče posledice. Traja več časa, včasih nekaj tednov, mesecev ali celo več let; kdor je maltretiran se ne more braniti. Poudarjata izrabo moči in željo po ustrahovanju in dominaciji. Bullying ima lahko več oblik. Lahko je:

- telesno: tepenje, brcanje, jemanje ali kradenje tuje lastnine,
- besedno: zmerjanje, nacionalni vzdevki, zbadanje,
- indirektno: razširjanje čudnih zvokov, izločitev koga iz socialne sredine.

Svetovna zdravstvena organizacija je podala klasifikacijo neugodnih psihosocialnih dejavnikov, ki ogrožajo otrokov razvoj, ki v svoji opredelitvi »preganjanja« škodljive diskriminacije vključuje:

- pretepanje ali fizično ponižanje
- prepoved otroku, da se vključi v delovne ali zabavne aktivnosti, v katere se želi vključiti
- siljenje otroka v različne oblike vedenja, ki pomenijo javno ponižanje, ter

- kakršno koli obliko hujšega negativnega označevanja ali ponižanja. (Dekleva, 1996: 9)

Maines in Robinson (Maines in Robinson, 1991) uporabljata izraz bullying takrat, kadar se posameznik ali skupina zaradi svojih potreb po vznemirjenju, doseganju statusa, pridobivanju materialnih dobrin ali uresničevanju posebnih teženj skupine – obnaša na tak način, ki ne spoštuje ali onemogoča uresničevanje potreb in/ali pravic drugih oseb, ki jih tako vedenje prizadene.

3. 3 Skupne značilnosti in različnosti definicij

V več definicijah je impliciran učinek nasilja kot njegov kriterij. Te definicije govorijo o tem, da se žrtev ne more braniti oziroma, da nasilje povzroča strah. Neko vedenje ni bullying, če se žrtev lahko brani, če ji vedenje ne povzroča neprijetnosti ali če ga takega vedenja ni strah.

Skupna značilnost definicij je tudi ta, da bullyinga ne omejujejo na neposredno, telesno nasilje. Te definicije omenjajo še verbalno, psihično in socialno obliko. Tu gre lahko za – na prvi pogled – manj ogrožujoče in bolj mile oblike nasilja, ki je lahko manj vidno vendar sistematično, dolgotrajno, celovito in pri tem prav tako ne pušča možnosti obrambe. Ker je na videz bolj milo, imajo njegovi izvajalci pred tem manj moralnih pomislekov in ga lahko izvajajo bolj masovno in dolgotrajno. Zato tako nasilje velikokrat povzroča težje posledice pri žrtvah, težje ga je tudi prepoznati in nanj učinkovito reagirati. Posebno velja to za oblike socialnega nasilja (izoliranje, zaničevanje, izločanje), ki velikokrat doživlja tudi odkrito ali skrito podporo širšega socialnega okolja ali celo šolskega osebja. (Dekleva, 1996: 10)

Različne definicije se razlikujejo v tem, v kolikšni meri poudarjajo samo odnos med storilcem in žrtvijo ali pa vključujejo tudi kontekst, v katerem dejanje poteka. Kontekst je lahko tudi institucionalni in sam prispeva k nasilju oziroma ga omogoča ali celo vzpodbuja. Druga razlika je v tem, ali definicije jemljejo kriterije nasilnega vedenja kot same po sebi dane in nesprejemljive ali pa poudarjajo, da gre za kulturno občutljivo uporabo kriterijev, torej za vsebino pojma, ki je časovno in prostorsko družbeno relativna. (Dekleva, 1996: 10)

Pomembno spoznanje v zvezi z bullyingom in drugimi sorodnimi pojmi je, da nasilja praviloma ni mogoče opredeliti samo z objektivnimi opisi kot (naravnega) pojava, ki bi obstajal zunaj družbe. Izraz nasilje je praviloma družbenomoralno nasičen pojem, ki predpostavlja ločevanje med dovoljenim in nedovoljenim »nasiljem« ter med tistimi, ki ga lahko izvajajo, in tistimi, ki ga ne smejo. Gre skratka za pojem, ki implicira obstoj določenih (družbeno zaščitnih) dogovorov o tem, kaj se sme in česa se ne sme, ter označuje tista vedenja, ki te dogovorjene norme kršijo. (Dekleva, 1996: 11)

Pojem bullying ni mogoče dobesedno prevesti v slovenski jezik.. Podobni slovenski izrazi so lahko: ustrahovanje, trpinčenje, zlorabljanje, grožnje, maltretiranje, zafrkavanje, mučenje, »šikaniranje«. Vsak od teh izrazov implicira nekaj preveč ali nekaj premalo. Med ustrezno širokimi izrazi pa bi lahko bili: ogrožanje, trpinčenje, pregovarjanje ali ustrahovanje.

3. 4 Obseg vrstniškega nasilja

Norveški raziskovalec Dan Olweus, ena največjih avtoritet na tem področju, je delal obsežne raziskave v različnih časovnih obdobjih. Avtor ugotavlja, da je na Norveškem približno 7 % učencev (od 2. do 9. razreda osnovne šole), ki so na anketno vprašanje odgovorili, da so vsaj »kdaj pa kdaj« nasilni do vrstnikov, medtem ko je učencev, ki pravijo, da so vsaj »kdaj pa kdaj« žrtve vrstniškega nasilja približno 9%. Na podlagi še drugih metod in raziskav drugih avtorjev Olweus ugotavlja, da je delež storilcev in žrtev običajno med 5% in 10%.(Olweus, 1995: 11)

Besagova povzema rezultate 16 študij in ugotavlja, da je med učenci od 1% do 58% žrtev in napadalcev, med temi je večji delež le občasno in milo trpinčenih, manjši delež pa tistih, ki so trpinčeni ali trpinčijo pogosto in hudo. (Besage, 1993: 11)

Mains in Robinson (Mains, Robins, 1992) v svojem pregledu študij povzemata ugotovitve različnih avtorjev, da je med 5% do 30% otrok (v različnih starostih), ki imajo izkušnje z vrstniškim nasiljem – bodisi v eni ali drugi vlogi.

Elliotova (Elliot, 2002: 11) ugotavlja, da so bili štirje izmed desetih učencev že več kot enkrat žrtve nasilja, dva izmed desetih sta doživela hujšo obliko nasilja. Neka druga anketa je pokazala (Elliot, 1992), da je bilo 68% otrok v nekem določenem času trpinčenih, medtem ko je 38,5 otrok poročalo, da so bili trpinčeni več kot enkrat in da so doživeli posebno neprijeten tovrsten dogodek.

Smith in Thompson (Smith, Thompson, 1991) v prikazu petih študij iz štirih dežel (Norveška, Anglija, Irska in Škotska) navajata, da je bilo med učenci v starostnem obdobju od 7 do 12 let od 1,75% do 8,4% nasilnežev. Žrtev nasilja ob istih kriterijih v starosti od 7 do 12 let pa od 3% do 20,1%, v starostnem obdobju od 13 do 16 let pa od 3% do 17,7%.

Trije avtorji (Da Foneca, Garcia, Perez, 1989) navajajo rezultate prve študije v Španiji, v kateri so anketirali 10 šol iz Madrida. Njihovi podatki kažejo, da je med 7 % do 19 % učencev osnovne šole (starost od 6 do 13 let) doživelo v tekočem šolskem letu različne oblike vrstniškega nasilja, da jih je 17,2% priznalo, da so bili nasilni do drugih ter da jih 14,5 % trdi, da se bojijo drugih učencev.

Podatki se razlikujejo glede na zastavljena vprašanja, starost anketiranih učencev, kriterijev pogostosti in stopnji vrstniškega nasilja, definicije vrstniškega nasilja itd. Večina avtorjev se strinja s strditvijo, da najdemo okoli 10% otrok, ki so trajneje udeleženi v trpinčenju drugih ali v vlogi žrtve, ter da za približno 5% šolskih otrok predstavlja vrstniško nasilje resen problem.

Posamezne raziskave se ukvarjajo z vprašanjem, kolikšno je vrstniško nasilje pri dekletih in fantih ter koliko je odvisno od starosti njihovih izvajalcev in žrtev. Po Olweusovih (Olweus, 1995: 16) podatkih je za storilce značilno, da jih je med fanti več kot med dekleti in da jih med fanti ostaja z naraščajočo starostjo približno enako, medtem ko število deklet s starostjo upada. Za žrtve je značilno, da jih je med fanti le malo več kot med dekleti ter da njihovo število pri obeh spolih s starostjo upada. Drugi avtorji ugotavljajo podobno. Pri tem opozarjajo, da manj vemo o dekliškem vrstniškem nasilju kot o fantovskem, ker so pri prvem značilne oblike nasilja bolj prikrite in bolj posredne (socialne). Drugi pisci tudi ugotavljajo, da pri vrstniškem nasilju niso pomembne samo absolutne starostne stopnje, temveč bolj starostna sestava učencev v določenih šolah in šolskih sistemih. Vrstniškemu nasilju so najpogosteje izpostavljeni mlajši učenci v določenih vrstah šol ali pa npr. učenci, ki so ravnokar menjali šolo, in to ne glede na starost. Pri vseh podatkih o pogostosti in razpršenosti vrstniškega

nasilja gre le za povprečne statistične ugotovitve, ki puščajo marsikaj odprto. (Dekleva, 1995: 14)

3. 4.1 Ugotovitve slovenskih raziskovalcev

V raziskavi, ki jo je Mojca Pušnik (Pušnik, 1999: 35) opravljala v januarju 1996 v 3. in 6. razredu v določenih slovenskih osnovnih šolah, je prišla do ugotovitve, da je delež učencev, ki doživlja nasilje 21,5%. Delež nasilnih učencev je znašal 12,5%. Bojan Dekleva (Dekleva, 1995: 70) je naredil raziskavo v letu 1995. Zajel je populacijo učencev od 2. do 8. razreda, delež žrtev je 20,0%, delež nasilnežev pa 11,3%.

Šola je pomembna institucija. Lahko razmišljamo, koliko šola kot sistem ali pa kot posamezna ustanova uporablja in dopušča nasilne oblike vedenja. Kako se vedejo zaposleni med seboj in do učencev? Kakšne norme in vrednote se oblikujejo v posameznih kolektivih? Kakšna pravila (napisana in nenapisana) veljajo v določeni šoli? Kako strokovni delavci šole odkrivajo močna področja vsakega posameznega učenca in ali sploh jih? Ali učencem ponujajo in jih usmerjajo v dejavnosti, pri katerih se lahko uveljavljajo in osebno potrjujejo? Tako se spet vračamo k eni izmed prejšnjih tem – k pozitivni naravnosti učitelja v odnosu do učenca.

3. 5 Značilnosti vpletenih v vrstniško nasilje

a) *Lastnosti žrtev*

Raziskave so pokazale (Olweus, 1995: 21) dokaj jasno sliko tipičnih žrtev, tako fantov kot deklet. Tipična žrtev je telesno šibkejša. To je bila edina zunanja lastnost, ki so jo kazale vse žrtve (Olweus, 1978). Poleg fizično šibkejše strukture imajo dekleta tudi slabšo splošno koordinacijo. Pogosto imajo težave s spanjem in hranjenjem.

Besagova (Besag, 1989) navaja rezultate številnih raziskav vrstniškega nasilja in ugotavlja: tipične žrtve kažejo več tesnobe in negotovosti kot drugi učenci. So bolj previdne, občutljive, sramežljive, zaprte vase in mirne. Kadar so napadene, pogosto reagirajo z jokom, nemočno jezo in umikom. Imajo slabo samopodobo, trpijo zaradi nizke stopnje samospoštovanja. Zdi se jim, da so neuspešne, neumne, počutijo se neprivlačne, ponižane, zapuščene in osamljene. Sčasoma začnejo nasilje nad njimi sprejemati kot nekaj, kar si zaslužijo.

Žrtve so v šoli osamljene in zavrjene, včasih tudi izolirane. Praviloma nimajo niti enega dobrega prijatelja v oddelku. S svojim vedenjem ne napadajo in ne zafrkavajo, zato ni mogoče razložiti nasilnega vedenja 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. Občutijo nemoč in neučinkovitost. Med vrstniki se težko uveljavljajo, tako telesno kot besedno. Pogosto se bolje razumejo z odraslimi. Med domačimi se dobro počutijo, z družinskimi člani imajo dobre odnose. Nekateri podatki tudi kažejo, da so trpinčeni fantje v primerjavi z večino drugih imeli tesnejše in boljše odnose s starši, predvsem z materami. Te

odnose bi lahko včasih označili za pretirano zaščitniške. Žrtve so intelektualno povprečne, njihov šolski uspeh je lahko dober, povprečen ali slab, vendar imajo do šolskega dela na splošno pozitiven odnos. Žrtve imajo odklonilno stališče do nasilja. To vrsto žrtev označimo kot *pasivne ali podredljive žrtve*. S svojim vedenjem signalizirajo, da so negotovi, šibki, nebogljeni in ničvredni posamezniki, ki se ne bodo branili v primeru napada ali žalitve.

Starši dečkov žrtev poročajo, da so njihovi otroci vedno kazali večjo mero občutljivosti in so imeli težave pri uveljavljanju med vrstniki. Take žrtve imenujemo *pasivne žrtve*. Poznamo tudi *izzivalne žrtve*, ki lahko v različni meri kažejo kombinacijo tesnobe in agresivnega vedenjskega vzorca. Prav tako kot pasivne žrtve so negotove, nesrečne in žalostne in imajo slabo samopodobo. Lahko so hiperaktivne, nemirne in s svojimi navadami motijo druge. Ob napadu se poskušajo braniti, a so neuspešni. Včasih poskušajo svojo moč nad šibkejšimi učenci. (Pušnik, 1996)

Raziskava (Olweus, 1995: 22), v okviru katere so spremljali življenje dveh skupin fantov (eni so bili v otroštvu žrtve, drugi pa ne), je pokazala, da so se fantje, ki so bili nekoč žrtve, v starosti 23 let uspeli rešiti svojih nezaželenih lastnosti. To je znak, da imajo fantje po končani šoli možnosti, da svobodno izbirajo socialno in fizično okolje. Iz dveh vidikov so bile nekdanje žrtve na slabšem. Pogosteje so bile otožne, duševno potrte, njihovo samospoštovanje je bilo nizko.

Besagova (Besag, 1989: 14) govori še o dveh tipih žrtev:

- *o žrtvenem kozlu*: nekateri otroci prevzamejo vlogo žrtve zato, da jih skupina sprejme. Igrajo razrednega klovna, vključijo se v skupino razdiralcev, da se počutijo varni pred drugimi nasilneži.
- *o lažni žrtvi*: ta skupina še ni raziskana, vendar učitelji poročajo o otrocih, ki se neprestano obračajo k učitelju s tožarjenjem o drugih v oddelku. Ta tožarjenja niso vedno upravičena, učenec želi pridobiti učiteljevo pozornost.

b) Lastnosti nasilneža

Besagova (Besag, 1989) iz številnih raziskav navaja tudi lastnosti nasilneža: najbolj opazna njegova značilnost je agresivnost. Pogosto so nasilneži nasilni do vrstnikov kot tudi do odraslih: staršev, tudi učiteljev. Zanje je značilna impulzivnost in močna potreba po obvladovanju drugih. Imajo bolj pozitivna stališča do nasilja. Ne morejo se vživeti v drugega in nimajo občutkov krivde. Običajno imajo dobro samopodobo. Gojijo dobro mnenje o sebi: da so sposobni, vplivni, uspešni. Fantje nasilneži so večinoma telesno močnejši od drugih fantov, še posebej od žrtev. Na najstnike imajo vpliv, odlikujejo jih tudi vodstvene spretnosti. V vsakem položaju se dobro znajdejo, smisel za humor jim ni tuj. Vsi telesno močni fantje seveda ne postanejo nasilneži, res pa je, da je telesna moč dokaj priljubljena lastnost med njimi. Priljubljenost pa verjetno zmanjšuje možnost, da postanejo žrtve. Deklice se odločajo za manj opazne, bolj potuhnjene oblike nadlegovanja, npr. obrekovanje, manipuliranje, izolacijo. Včasih rade pretiravajo, se hvalijo, vpijejo in dominirajo nad vrstnicami.

Nasilneži imajo izrazite potrebe po nadvladi in podrejanju drugih, radi se uveljavljajo z močjo in grožnjami. Včasih se le širokoustijo pred vrstniki o svojih dejanjih. Na splošno so nasprotovni, kljubovalni in agresivni do odraslih, včasih se jih odrasli tudi bojijo. Dobro se znajdejo, kadar se morajo rešiti iz neprijetnih situacij. Težko se podrejujejo pravilom, so kljubovalni, hitro se znajdejo. Doma preživijo malo časa, z družinskimi člani nimajo veliko

stikov. Nasilneži so povprečno ali le rahlo podpovprečno priljubljeni. Pogosto jih obkroža majhna skupina dveh ali treh prijateljev, ki jih podpirajo v vedenju in jih imajo radi.

Nekateri učenci sodelujejo pri vrstniškem nasilju, a ne prevzamejo pobude. Te lahko označimo kot pasivne nasilneže ali privrženca. Ta skupina nasilnežev je dokaj mešana po lastnostih in jo sestavljajo tudi negotovi in tesnobni učenci.

Stephenson in Smith (Besag, 1989: 15) sta omenila tudi posebno vrsto nasilnežev, ki sta jih poimenovala *anksiozni nasilneži*. Ti imajo manj samozaupanja in so manj priljubljeni kot drugi nasilneži. Zdi se, da imajo doma več težav in so učno neuspešni. V skupini nasilnežev imajo 18% delež.

Možni psihični izvori nasilnega vedenja nakazujejo vsaj tri motive (Olweus, 1995: 23), ki so delno med seboj povezani. Prvi je močna potreba po moči in dominantnosti. Nasilneži uživajo v nadziranju drugih in potrebujejo, da se jim drugi podrejajo. Drugi motiv izvira iz družinske vzgoje, za katero je značilno pomanjkanje starševske ljubezni in spoštovanja otroka s strani staršev, pa tudi preostre kazni. Predpostavljamo lahko, da so otroci v taki družini razvili sovražnost do okolja. Ti občutki in impulzi lahko sprožajo zadovoljstvo ob povzročanju poškodb in ob trpljenju drugih. Zadnji motiv so koristi. Nasilneži pogosto silijo žrtve, da jim dajo denar.

Nasilje med vrstniki je pogosto sestavni del antisocialnega vedenjskega vzorca. V številnih raziskavah so ugotovili, da je med odraslimi alkoholiki in kriminalci veliko takih, ki so bili že kot mladostniki nasilni. (Olweus, 1995: 24)

Ni povsem jasno, ali nasilneži iščejo otroke, ki se po videzu razlikujejo od drugih (rdeči lasje, očala, telesne hibe); verjetno je, da so razlogi drugje, nato pa postanejo zunanji znaki tarča posmeha in provokacij. (Olweus, 1995: 20)

Včasih ima reakcija žrtve večji učinek kot pa vzrok, zaradi katerega je prišlo do stigmatizacije. Tako pride do procesa socialnih reakcij in interakcij: oseba močno odreagira (joka, vpije) in to nasilneža še bolj stimulira in zabava.

c) Lastnosti nosilcev obeh vlog

Olweus (Olweus, 1995) navaja, da je v svojih raziskavah našel 1,6% otrok, ki so bili nosilci obeh vlog. Po lastnostih se otroci, ki spadajo v to skupino, zelo razlikujejo med seboj. 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 branijo.

Stephenson in Smith (Stephenson in Smith, 1988) sta ugotovila, da so otroci, ki so nosilci obeh vlog, med vrstniki manj priljubljeni kot nasilneži.

d) Opazovalci

Obstaja še skupina vrstnikov, ki ne prevzema nobene od prej omenjenih vlog in po rezultatih številnih raziskav zajema več kot polovico, tudi do dveh tretjin otrok. (Pušnik, 1996: 91). Tudi to ni enotna skupina, saj nekateri med njimi le opazujejo nasilje med vrstniki in vanj ne

posegajo, drugi se žrtvam smeji in s tem dajejo podporo nasilnežu, tretji pa skušajo žrtev potolažiti ali jo celo braniti pred nasilnim vrstnikom. Značilnosti in osebne lastnosti pripadnikov te skupine so: v družini se dobro počutijo, menijo, da so sprejeti in upoštevani. S starši se dobro razumejo, o problemih se z njimi pogovarjajo. Starši spremljajo njihovo šolsko delo in so z njimi zadovoljni. Opazovalci se v šoli dobro počutijo, do šole in učiteljev imajo pozitiven odnos, radi se učijo. Menijo, da jih sošolci sprejemajo. Zaupajo v svoje sposobnosti. Njihova razpoloženja so dokaj stabilna. Redko občutijo strah in napetost. Izražajo veselje in pozitivno naravnost do okolja: do ljudi so dokaj odprti, prijazni potrpežljivi, radi jim pomagajo in zaupajo. Ne izražajo nobenih oblik agresivnosti. (Pušnik, 1996: 91)

3. 6 Vrstniško nasilje in šola

Šola ima nedvomno veliko možnosti za odkrivanje in preprečevanje vrstniškega nasilja, ukrepanje ob pojavu in za pomoč otrokom, ki so žrtve. To seveda pomeni tudi, da mora sama razvijati takšno klimo, ki vrstniškega nasilja ne dopušča. Imeti mora izoblikovan sistem preprečevanja in seveda tudi pripravljene ukrepe, če do nasilja pride.

Šola je ustanova, v kateri učenci preživijo veliko časa. Vpliv šole na psihosocialni razvoj otrok je očiten. (Pušnik, 2003: 12) Učitelj je vzor učencem, zato je zelo pomembno, kakšen je v odnosu do drugih. S svojim vzgojnim in izobraževalnim delovanjem omogoča razvoj mladih. Šola bi morala omogočiti resnični človeški stik med učencem in učiteljem ter z medsebojnim odnosom omogočiti obema celovit in nenehen razvoj. Učencem s socializacijskimi težavami mora šola nuditi posebno pomoč in podporo. Vsakodnevni stiki z učencem omogočajo spremljanje učenčevega vedenja, čustvovanja in videza. Ker učitelj učenca dobro pozna, lahko zazna morebitne spremembe na tem področju (npr.: posledice telesnega kaznovanja, slaba hranjenost, nezadostna skrb ob boleznih, higienska zanemarjenost idr.) Šola lahko deluje kot pomemben varovalni dejavnik psihosocialnega razvoja otrok iz zelo neugodnih družinskih okolij. Ne nazadnje so učitelji motivirani za preprečevanje vrstniškega nasilja tudi zato, ker to neugodno deluje na šolsko delo in zmanjšuje učinke njihovega dela.

Šola je tudi lahko vzrok trpinčenja otroka doma. (Kos Mikuš, 1991: 124) Otrok je za svoj neuspeh ali neustrezno vedenje v šoli doma kaznovan. Kazni so včasih tako hude, da si otrok ne upa domov. Seveda se ob tem pojavita dva sklopa vprašanj. Prvi: kakšne so zahteve in pričakovanja staršev do otroka, in drugi: kako šola deluje, ocenjuje, na kakšen način sporoča staršem uspeh in vedenje otroka. Med starši je veliko takih z nerealnimi pričakovanji do svojih otrok glede uspeha in napredovanja. Ena preventivnih možnosti šole (učitelja, svetovalnega delavca) je seznanjanje staršev z otrokovimi dejanskimi zmožnostmi. (Kos Mikuš, 1991: 123) Vloga učitelja ob starših, ki trpinčijo otroka zaradi šole, je pomembna in vključuje pomoč otroku, da kar najbolje opravi šolsko delo, in previdnost pri sporočanju staršem o otrokovih težavah.

Včasih je otrok deležen nasilja tudi v šoli. Nekateri učitelji učence klofutajo, jih vlečejo za lase ali za ušesa. (Anica Kos Mikuš, 1991: 125) Tudi psihičnega nasilja ni malo – pogosto je ignoriranje, poniževanje, dajanje vzdevkov, posebni načini ustnega spraševanja, kazenske domače naloge itd. Seveda so takšne oblike težko dokazljive, vendar učenci o njih vedo veliko povedati.

Ker šola vendarle lahko veliko stori za preprečevanje nasilja med učenci, ji je treba pomagati pri iskanju rešitev in oblikovanju strategij.

3. 7 Odzivanje na pojave vrstniškega nasilja

Vrstniško nasilje pomeni dvoje:

- po eni strani vedenje, ki je v velikem delu prepovedano oziroma prestopa meje družbene zaželjenosti in »dobrega okusa«; zato se najpogosteje odvija skrito, v neformalnih vrstniških krogih, ki se velikokrat oblikujejo v vsaj minimalni opoziciji uradnim, formalnim šolskim strukturam;
- po drugi strani pa vedenje, ki je na zelo kompleksen način pogojeno z velikim številom dejavnikov (individualnih, medosebnih, skupinskih, socialnih, političnih itd.) in je praviloma umeščeno v določenem socialnem sistemu, ki tako vedenje bolj ali manj omogoča, ali pa v enem svojem delu tudi motivira in spodbuja (nagrajuje). (Dekleva:1995:19)

Zaradi teh dveh značilnosti se pri ukrepanju v zvezi z vrstniškim nasiljem srečujemo z istimi problemi, kakršne najdemo tudi pri obravnavanju drugih družbenih pojavov, ki so prepovedani ter kompleksno sistemsko pogojeni. Drugače povedano, v preprečevanju formalno nezaželenih pojavov, ki pa so v neformalnem svetu motivirani ter hkrati izpolnjujejo nekatere funkcije socialnega sistema, smo bili doslej razmeroma neuspešni, še posebej takrat, ko smo take pojave obravnavali s pretežno formalnimi ukrepi. (Dekleva, 1995: 20)

V strokovni literaturi o vrstniškem nasilju najdemo veliko število priporočenih ukrepanj, ki so večinoma podobna ali dopolnjujoča se, včasih pa tudi precej različna. Preden pregledamo nekaj teh priporočenih ukrepov, pa osvetlimo dve vrsti »tradicionalnega« odzivanja na vrstniško nasilje: spregledovanje (»ignoriranje«) ter kaznovalno reagiranje. (Dekleva, 1995: 20)

3.7. 1 Tradicionalno odzivanje na pojave vrstniškega nasilja

Lahko bi rekli, da je najpogostejša vrsta odziva na vrstniško nasilje »ne-videnje« oziroma ignoriranje pojava. Tudi to je ukrepanje (pravzaprav »ne-ukrepanje«), ki pomeni najlažjo pot. Odziv, ki ga Dekleva (Dekleva, 1995: 20) imenuje ignoriranje, včasih utemeljujemo s predpostavko, da je namen šole predvsem izobraževanje, ter da nezaželeni vedenjski vzorci nastajajo kot posledica otrokovih značilnosti, neustrezne družinske vzgoje itd, ker je obravnavanje vrstniškega nasilja težko in negotovo in ker šolskih delavcev večinoma nihče za to ni usposabljal in nagrajeval. Omenjeno mnenje, da je šola predvsem izobraževalna in ne vzgojna institucija, pogosto spremljata še dve mnenji, ki jih nekateri avtorji opisujejo kot izrazito škodljivi in prav vzpodbujajoči nasilje. To sta mnenji, da je iskanje pomoči pri odraslih po pomoč (»špecanje«) znak pomanjkljive vrstniške solidarnosti ali nezrelosti ter da se morajo otroci sami naučiti preživetja (obrambe) v vrstniških kontekstih. Obe prepričanji imata sicer zrno resnice, namreč to, da so nekateri otroci manj zreli in bolj izpostavljeni ter da se večina otrok uspešno vrstniško socializira. Ne spremenita pa dejstva, da so manj zreli otroci bolj ogroženi in da se za nekatere spontano vrstniško socializiranje lahko sprevrže v katastrofo z dolgoročnimi posledicami. Obe prepričanji lahko torej otežujeta možnost, da bi

odrasli prevzeli svoj delež odgovornosti za nezaželena dogajanja med vrstniki. Drugega namreč v tem polju ni! (Dekleva, 1995)

Kadar pa je nekaj že povsem narobe in ko ne moremo pogledati stran in ne vemo, kako naj bi sicer reagirali, pogosto uporabimo kaznovalni odziv. Velika večina raziskovalcev na področju vrstniškega nasilja si je enotna, da kaznovanje ne predstavlja rešitve problema. Predvsem ne kaznovanje, ki bi bilo samo sebi namen (bodisi v smislu mehanizma odvracanja – »da bo bodoče storilce strah kaj takega delati« bodisi v smislu »pravičnega povračila« - slabo dejanje si zasluži kazen). V tem smislu so strokovna mnenja precej različna od pogleda javnosti. Posebna vrsta kaznovanja ali vsaj njegova spremljajoča komponenta je »iskanje resnice«. Predpostavka moralističnega modela, katerega del je kaznovalna usmerjenost, je namreč, da mora biti zlo kaznovano oziroma da mora biti kazen ustrezna dejanju – pomembna sestavina kaznovanja je skratka pravičnost. Pravičnost pa zahteva, da se zberejo točne in popolne informacije o dejanju in njegovih okoliščinah. »Pravičniško« obravnavanje vrstniškega nasilja pogosto lahko pelje v predolgo in preobširno iskanje »krivca«, kar lahko povzroči nepotrebno in škodljivo stigmatiziranje storilca ter morebitno dodatno ogrožanje žrtve. (Dekleva, 1995: 21)

Zamisel kaznovanja kot reakcija na vrstniško nasilje je v pedagoški praksi dokaj pogosta zato, ker je najbolj blizu tradicionalnemu (moralnemu) pogledu na stvar, drugič pa zato, ker predstavlja nekakšno najlažjo pot. Pri kaznovanju srečamo več problemov. Praktični problem je v tem, da je potrebno storilce poiskati, kar je že velikokrat nesorazmerno težko ali nemogoče (posredno to velja za primere, kjer posredno sodeluje veliko otrok, neposredno pa je aktivnih le malo). Drugič se izkaže, da velikokrat prav kaznovanje pri otrocih-storilcih povečuje stiske in napetosti, ki jih spet sproščajo z nasiljem nad vrstniki. In tretjič, šola s kaznovanjem, kot odzivom močnejšega nad šibkejšim, daje model za podobno ravnanje med neenako močnimi otroci. Iskanje storilcev ter njihovo kaznovanje je problematično tudi zato, ker so storilci včasih sami žrtve – v odnosih z drugimi otroci ali s starši. (Dekleva, 1995: 21)

Nasilje je – v večini svojih oblik, med otroki ali odraslimi, besedno ali fizično – motivirano. To pomeni, da obstajajo neki pritiski ali potrebe, iz katerih nasilje izvira, pa tudi to, da nasilje nasilnežu (lahko pa tudi opazovalcem) nekaj prinese. (Dekleva, 1995: 22) V šolskem kontekstu te koristi praviloma niso nekaj formalnega, temveč nekaj, kar ima svojo težo predvsem v neformalnem kontekstu vrstnikov. S kaznovanjem, kot pretežno formalnim postopkom, se praviloma ne sprašujemo, kaj je nasilje storilcu prineslo, niti ne zmanjšujemo njihove potrebe po takem delovanju, niti ne vplivamo v pomembni meri na koristi, ki jim jih nasilje prinaša.

Tretja vrsta, tudi razmeroma tradicionalnega ukrepanja, je preprosto (fizično oziroma osebno) nadzorstveno delovanje in trening za samozaščito. Nadzorstveno delovanje – na primer v obliki »dežurnih«, ki nadzorujejo dvorišča ali hodnike ali jedilnico-vsekakor do določene mere preprečuje, da bi se v nadzorovanih prostorih in terminih dogajale prepovedane dejavnosti. (Dekleva, 1995: 22) Omejitev takih dejavnosti – če so uporabljene kot edine ali prevladujoče – pa je v tem, da praviloma ni mogoče učinkovito (in ekonomično) nadzorovati vseh prostorov v vseh časovnih terminih, ko bi se vrstniško nasilje lahko dogajalo. Formalno nadzorovanje je v bistvu omejeno na formalne prostore, medtem ko se nasilje dogaja kjer koli in kadar koli.

3.7. 2 Treningi veččin samozaščite

Odgovor na to ugotovitev so nasveti in treningi veččin samozaščite. Ta se praviloma ne nanaša predvsem na učenje veččin fizične samoobrambe, temveč na veččine izbiranja pravih poti, izogibanja nevarnim situacijam, iskanja pomoči odrasle osebe in na sploh pozornosti na situacije in okoliščine, ki lahko spodbujajo ali omogočajo pojavljanje trpinčenja. Treningi samozaščite so lahko koristni in učinkoviti, imajo pa dve slabosti oziroma omejitvi. Prva je ta, da probleme individualizirajo in odgovornost za njihovo reševanje prevračajo na ramena žrtev. Morda je ta pristop individualiziranja problema ter pripravljanja za dejavnost tiste osebe, ki lahko z dejavnostjo največ pridobi, na prvi pogled najbolj logičen, vendar pa hkrati pomeni tudi oblikovanje in posredovanje sporočila, da je vsak kriv ali odgovoren predvsem zase, medtem ko širše socialne strukture v nastajanju problema ali v njegovem preprečevanju ostajajo »nevtralne«, nevpлетene in s tem morda tudi neodgovorne. Dodaten problem nastaja ob dejstvu, da so pač nekateri ljudje manj sposobni samozaščite oziroma da imajo lahko nekateri ljudje na voljo manj sredstev, kot pa bi jih potrebovali za uspešno zaščito. (Dekleva, 1995: 22)

V odgovor na te probleme so se zato začeli razvijati programi, vrsta usmeritev in izobraževalnih metod, ki se lotevajo različnih vidikov problema, različnih udeležencev v procesu vrstniškega nasilja in ki poskušajo spreminjati različne elemente v situaciji nasilja. Nekatere od teh usmeritev so usmerjene predvsem preventivno, druge pa pomenijo predvsem način reagiranja ob odkritih primerih nasilja. Poglejmo nekaj teh pristopov. (Dekleva, 1995: 22)

a) V Ameriki so bili zelo popularni na žrtev usmerjeni treningi asertivnosti. Predpostavka teh treningov je, da so žrtve pogosteje tisti otroci, ki so manj samozavestni, bolj plašni in socialno manj zreli in ne znajo ali ne morejo poiskati zaščite odraslih. Treningi asertivnosti naj bi jim pomagali »postaviti se zase« in postaviti meje nesprejemljivemu vedenju s strani ustrahovalcev. Asertivno vedenje pomeni zavedati se svojih pravic in jih uresničevati na osebno prepričan način, ne da bi s tem kršili pravice drugih. (Smith, Sharp, 1994)

b) Druga, bolj socialna usmeritev, razvija veččine nenasilnega reševanja konfliktov. Lahko gre za individualno usposabljanje otrok za to, da bodo nenasilno reševali svoje konflikte z drugimi, ali pa za vzpostavitev posebne vrstniške »službe« reševanja konfliktov. Nenasilno reševanje konfliktov zahteva, da imata konfliktni stranki dovolj časa in socialnega prostora za to, da identificirata in izrazita svoje želje in interese, da poslušata drugega, ter da – sama ali s pomočjo »reševalca konfliktov« - razmislita o možnih rešitvah konflikta. Določitev rešitve oziroma izhoda in konflikta ni stvar avtoritativnega »(raz) sojenja«, temveč stvar prostovoljnega sporazuma dveh strank. Rešitvi konflikta sledi še izdelava načrta uresničitve poravnave. V mnogih šolah imajo posebej usposobljene »reševalce konfliktov«, ki vrstnikom pomagajo nenasilno rešiti spore. Filozofija nenasilnega reševanja konfliktov je lahko še posebno učinkovita, če predstavlja tudi filozofijo delovanja šole nasploh, torej tudi odraslih. (Dekleva, 1995: 23)

c) V primerjavi s treningi asertivnosti in načini nenasilnega reševanja konfliktov so bolj pozitivno usmerjene preventivne dejavnosti treningi, ki usposabljujejo za socialno življenje nasploh. Učijo, kako ustvarjati in vzdrževati prijateljstva, pa tudi spoznavati samega sebe, si zastavljati cilje, premagovati strese itd. Tovrstni programi običajno uporabljajo veliko socialnih iger in drugih dejavnosti, s katerimi naj bi implicitno in eksplicitno vzpodbujali in

nagrajevali razvoj sodelovalnih, na medsebojnem spoštovanju temelječih odnosov med učenci ter učenci in odraslimi. (Dekleva, 1995: 24)

d) Posebno področje je obravnavanje vrstniškega nasilja in odzivanje nanj s »kurikularnimi« dejavnostmi. Temelj »kurikularnih« dejavnosti je sodelovalna usmerjenost šolskih dejavnosti v pogledu metod in zastavljenih ciljev. Z izbiro snovi in metod njenega obravnavanja naj bi poudarjali in podoživljali pomen skupine ter gojili in uveljavljali spoštovanje drugega in drugačnosti. Pomembno je doživetje (razredne, šolske) skupnosti ter skupne skrbi za probleme in stiske posameznikov. Tako usmerjena šola bo gojila veliko projektov, v katerih bodo učenci skupaj z učitelji dosegali cilje, ki bodo materialno in simbolično pomembni za šolske skupnosti in njeno širšo (lokalno) skupnost.

e) Posebna oblika v šolsko dejavnost integriranega delovanja so »krožki za kvaliteto« (Smith, Sharp, 1994). Gre za obliko delovanja, ki je že dolgo znana v industriji. Krožki so skupine nekaj učencev (najbolje 5 do 6), ki se s podporo vodstva oblikujejo za ukvarjanje z nekim določenim problemom, sestajajo se npr. enkrat tedensko, dokler ne izdelajo nekakšne »analize« problema in predlogov za njegovo rešitev.

f) Poleg preventivnih programov se razvijajo tudi pristopi, ki so namenjeni odzivanju na odkrite primere vrstniškega nasilja oziroma neposrednemu delu z nasilneži. Najbolj znana taka pristopa sta Pikasov pristop »skupne (ali deljene) odgovornosti« za reševanje problema ter pristop »razvijanja skupinske empatije« (ali tudi »pristop brez pripisovanja krivde«) Mainesove in Robinsona. (Maines, Robinson, 1992)

Izhodišče obeh pristopov je, da večina vrstniškega nasilja poteka v določenem socialnem kontekstu, ki ga sestavljajo bolj ali manj vpleteni opazovalci-bodisi kot člani skupine, ki so nasilni, ali pa kot ostali, neposredno vpleteni, vendar prisotni ali informirani sošolci, sosedje itd. Drugo izhodišče obeh metod je, da vrstniško nasilje nastaja praviloma kot rezultat skupinskega procesa, ki nujno predstavlja poenostavitev kompleksnosti želj, stališč in doživljanj posameznih članov skupine. Drugače povedano, stopnja krutosti, ki jo skupina kaže v odnosu do nasilja je pogosto veliko večja, kot bi jo hoteli pokazati ali izvajati posamezni člani skupine. Bistvo obeh metod je, da poskušata v specifični vrstniški kontekst nasilja vnesti nove elemente doživljanja, ki naj bi vpletenim nasilnežem (in tudi manj vpletenim opazovalcem) omogočil »spremeniti optiko« in doživeti nasilje kot »problem« in ne več kot samo po sebi razumljivo in neproblematično, vsem sprejemljivo dogajanje. Drug bistven element obeh metod je njuna nekaznovalnost. V metodah Pikasa ter Mainesove in Robinsona je avtoriteta – strokovnjak tisti, ki v skupini samo odpre pot drugačnega pogovarjanja, nato pa skupini preda nadaljnjo odgovornost za ukrepanje. S tem skupini nudi model vedenja, v katerem močnejši subjekt (avtoriteta) spoštuje drugega in lahko sprejme probleme drugega kot svojo skrb in odgovornost. Pri obeh metodah pa avtoriteta (učitelj ali drugi strokovnjak) ostane prisoten na ta način, da se s skupino ali s posamezniki dogovori za naslednje srečanje, na katerem vsi skupaj pregledajo rezultate oziroma spremembe v medvrstniškem dogajanju. (Dekleva, 1995)

Obe metodi sta si podobni v nekaznovalnem pristopu, v spodbujanju naravnosti k reševanju problema ter v tem, da prepuščata učencem odločitev za vrsto in način ukrepanja. Razlikujeta se v tem, da Pikas dela s posamezniki, Mainers in Robinson pa s skupino ter da Pikas pusti, da nasilneži sami definirajo problem, medtem ko Mainers in Robinson pustita žrtvi, da opiše in opredeli svoj problem, kakor ga doživlja. Prednost obeh metod je, da naj bi bili - po ocenah njunih avtorjev – razmeroma preprosti in bi se lahko za njuno uporabo usposobili tudi učitelji.

Omejitev obeh metod je ta, da sta uporabni predvsem v primerih skupinskega nasilja in v primerih, v katerih ni pričakovati, da bi lahko zaradi intervencije žrtev doletele kritične posledice. Zaščita žrtev pa ostaja vedno – tudi pri uporabi teh dveh metod – vidik, na katerega je treba posebno skrbno paziti. (Maines, Robinson, 1992)

3.7.3 Programi razvoja politike celotne šole

Bistveno spoznanje velike večine raziskovalcev nasilja med učenci je, da je to pojav, ki je zelo kompleksno pogojen in se kaže v zelo raznolikih in prostorsko-časovno razpršenih oblikah. Posamični ukrepi (kurativni ali preventivni, kaznovalni ali empatijo spodbujajoči itd.) se vedno dotikajo samo enega vidika vrstniškega nasilja ali manjšine posameznih vzrokov in pogojev tega pojava. Zato ostajajo posamezni ukrepi potencialno malo uspešni ali neuspešni. Problem vrstniškega nasilja je v bistvu problem načelne uveljavitve določenih vedenjskih norm in možnost zagotavljanja, da se te norme spoštujejo. Gre torej predvsem za vprašanje učinkovite socialne kontrole.

Ob spoznanju o zelo omejeni učinkovitosti posameznih ukrepov se je izoblikovalo prevladujoče mnenje, da so najbolj smiselni taki pristopi k preprečevanju in obravnavanju vrstniškega nasilja, ki upoštevajo šolo kot sistem in poskušajo doseči sistemske spremembe. Take pristope imenujejo »pristope celotne šole« ali pristope (spreminjanja) »šolskega etosa«. (Dekleva, 1995)

Pristop »celotne šole« pomeni več stvari. V temelju vključuje naslednje vidike:

- določen problem mora priti dovolj visoko na lestvici šolskih prioritet, da mu je šola pripravljena posvetiti dovolj različnih izvorov;
- o izvajanju programa morajo biti informirani vsi udeleženci šolskega sistema in se z njegovo usmeritvijo bolj ali manj strinjati;
- v načrtovanje in izvajanje programa morajo biti vključeni tudi zunanje vpletene oziroma relevantne skupine in organizacije (kot npr. starši, lokalna skupnost, idr.);
- oblikovana morajo biti jasna in nedvoumna pravila in šolske politike, ki sestavljajo del in kontekst programa ter jih šolsko osebje, starši in otroci podpirajo;
- razviti morajo biti sistemski podporni mehanizmi (npr. motiviranja) razvoja in vzdrževanja programa.

Med vsemi naštetimi elementi je morda najvažnejši predzadnji, ki predstavlja okostje in pogoj učinkovitosti vseh ostalih. »Skupna in jasna vzajemno sprejeta politika obravnavanja vedenja učencev tako lahko spodbuja konsistentnost, uporabo učinkovitih nagrajevanj v vseh šolskih dejavnostih, in ustvarja prijetno delovno okolje, v katerem so učenci spodbujeni za sodelovanje.« Mortimer, cit. po Smith in Sharp, 1994

Smith in Sharp (Smith, Sharp, 1994) navajata naslednje zakonitosti uresničevanja politike celotne šole v boju proti vrstniškemu nasilju:

- vključevati mora učence (kot posameznike in skupine), družine, učitelje, svetovalne in tehnične delavce, vodstveno osebje in šolski odbor;
- posegati mora v prostore/ravni učnega programa, dela v razredih, dvorišča, delavnice, stranišča in prostor okrog šole, šolske hodnike in dostope do šole, kleti in druge pomožne prostore ter čas med odmori, pred začetkom in po koncu pouka.

Šolska politika naj bi se razvijala skozi več faz. Te so:

- *faza identifikacije potreb* po razvoju šolske politike; zajema procese dviga zavesti o naravi in obsegu problema ter prvo motiviranje osebja;
- *faza razvoja politike*; zajema procese zbiranja podatkov in posvetovanj s strokovnjaki ter vpletenimi skupinami, pripravo osnutka politike in razpravo o njemu ter formalni sprejem politike;
- *faza uresničevanja politike*; zajema usposabljanje šolskega osebja, učencev in drugih ter vzpostavitev in vzdrževanje komunikacijskih kanalov, ki bodo omogočali spremljati proces;
- *faza oziroma dejavnost evalvacije*; mora biti vnaprej načrtovana in vgrajena v dolgoročne cikle razvijanja dejavnosti – spremembe šolskega sistema se namreč ne dogajajo hitro.

Za ilustracijo povzemam nekaj konkretnjših programov razvoja politike celotne šole za obravnavanje vrstniškega nasilja.

a) Priest (navaja »model dobre prakse«, ki vključuje 12 točk:

1. Reševanju problemov vrstniškega nasilja je dana visoka prioriteta.
2. Pri razvijanju katerega koli formalnega dogovora oziroma pravila kooperativno sodelujejo predstavniki vseh udeleženi strani; o zaključkih se dobro informira vse udeležence procesa šolanja.
3. Na vsak primer se hitro in aktivno odziva.
4. Svetovalno delo je dobro organizirano in spodbuja učinkovito komuniciranje.
5. Učenci lahko kadarkoli s problemom stopijo k odraslemu, ki se odziva naklonjeno.
6. Šolska klima strpnosti in skrbi za druge.
7. Osebje skrbno in dobro premišljeno nadzoruje vse odprte ali za nasilje nevarne prostore.
8. Učni načrt obravnava tudi probleme vrstniškega nasilja.
9. Nujne so tesne zveze s starši in skupnostjo.
10. Sistematično delo s starši in učenci v obdobju povečane ogroženosti (vstop v šolo, prestop na predmetno stopnjo).
11. Šola v času »tranzita« prevzame odgovornost za učence (ko nimajo pouka, čakajo na odhod, čakajo na začetek pouka).
12. Skrbno ocenjevanje obsega in narave problemov s pomočjo sistema opazovanj in posvetovanj z učenci, starši in osebjem (npr. neformalni pogovori, razprave v malih tutorskih skupinah, tribune, vprašalniki, kontrola prisotnosti, ekspresivni pristopi pri vzgojnih predmetih). (Dekleva, 1995)

b) Model Fosterja, Arore in Thompsona (Dekleva, 1995) vključuje sedem točk:

1. Dvigovanje zavesti o problemu.
2. Angažiranje »molčeče večine« z obravnavo problematike pri različnih šolskih predmetih in dejavnostih.
3. Zviševanje samopodobe učencev (ob razvijanju skrbi za vsakega in vzpostavljanju občutja skupnosti).
4. Razvijanje (občutka) lastništva prostora in identitete (strukturiranje šolskih dejavnosti na ta način, da določene skupine učencev »obvladujejo« določene prostore šole kot svoje).
5. Projekt skupinskega dela (posebej namenjeni posebnim skupinam učencem, npr. osamljenim, tistim, ki veliko izostajajo od pouka ind.).
6. Obravnavanje primerov vrstniškega nasilja (v obliki sestankov, ki v različnih kombinacijah vključujejo storilce, žrtve in starše in ki (načelno) ne pripeljejo do kaznovanja temveč do obžalovanja).
7. Sodelovanje staršev (v obravnavanju primerov nasilja in v preventivne namene).

c) Olweusov model (Olweus, 1995: 39) vključuje ukrepe na ravni šole, razreda in posameznikov. Bistvena pogoja za uspeh programa sta po njegovem dva: da se vsi zavedajo pomembnosti problema ter da so ustrezno osebno angažirani pri njegovem reševanju. Na drugem mestu Olweus navaja štiri osnovna načela svojega programa. To so:

- topel in pozitiven angažma s strani odraslih;
- postavljene so jasne in trdne meje nesprejemljivemu vedenju;
- konsistentna uporaba nesovražnih in netelesnih kazni za kršitev pravil;
- odrasli se obnašajo kot »odrasli« (so avtoritete v nekaterih pogledih).

d) Mooij program »več nivojske preprečitve trpinčenja in nasilja učencev« (Mooij, 1994) razvija na treh ravneh: primarne, sekundarne in terciarne zaščite, na vsaki od njih pa na ravni posameznika, razreda in šole. Na vsaki od teh ravni pa navaja zahteve, ki se nanašajo na socialno vedenje in na kognitivno raven šolskega življenja. Smisel slednje je predvsem v tem, da morajo biti šolske zahteve vsebinsko ter po zahtevnosti prilagojene kognitivnim možnostim otrok, da ne bi z morebitnimi tovrstnimi neuskklajenostmi šola sama ustvarjala pritiske in frustracije, ki bi vodile v nasilje.

II. Empirični del:

Analiza vrstniškega nasilja med učenci mestne OŠ in učenci podeželskih OŠ

Namen, vzorec in uporabljeni instrumenti empirične analize

Temeljni **namen** empiričnega dela raziskave je bila ugotovitev stanja: koliko učencev je žrtev, koliko je nasilnežev, koliko jih ima obe izkušnji, ali se ta vloga vleče skozi več let. Zanimal me je obseg vrstniškega nasilja, ugotavljala sem, ali je več nasilja prisotnega med mlajšimi učenci ali med starejšimi in ali so razlike v obsegu nasilja med fanti in dekleti.

Kot **osnovno hipotezo** svoje analize sem postavila, da je v mestni osnovni šoli več vrstniškega nasilja kakor v podeželskih osnovnih šolah. Kot **delovno hipotezo** pa dodajam, da se vrstniško nasilje pogosteje pojavlja med mlajšimi učenci ter da je več nasilja prisotnega pri moškem kot pri ženskem spolu.

V **vzorec** sem vključila mestno osnovno šolo, ki spada s svojim številom učencev med velike šole, ter podeželske šole, ki so si po številu učencev približno enake. V raziskavo sem vključila učence tretjega in šestega razreda. Da sem prišla do ustreznega razmerja med mestno osnovno šolo in podeželskimi osnovnimi šolami glede števila učencev vključenih v raziskavo, sem vključila štiri šole s podeželja, tri iz koprške občine in eno iz piranske občine.

Za sodelovanje sem zaprosila vse ravnatelje in ravnateljice izbranih ustanov.

Seznanila sem jih z zelenimi pogoji, ki sem jih ob izvedbi vprašalnika želela uresničiti:

- seznanitev staršev otrok, ki so v vzorcu in pridobitev njihovega soglasja,
- anonimnost izvedbe,
- vsak učenec mora imeti svojo klop, zato je bilo potrebno deliti oddelek v dve skupini,
- pri izvedbi vprašalnika v mestni šoli sta mi bili v pomoč svetovalni delavki, na podeželskih šolah sem vprašalnik izpeljala sama.

Vsi ravnatelji na izbranih šolah so soglašali z izvedbo vprašalnika, tudi večina staršev se je strinjala, da njihov otrok izpolnjuje vprašalnik o vrstniškem nasilju.

V svoji raziskavi sem uporabila Olweusov vprašalnik o vrstniškem nasilju in dodala vprašanja, ki jih je Mojca Pušnik uporabila v slovenski raziskavi, ki jo je opravila v januarju 1996 in v njej zajela vrtnice, osnovne in srednje šole. Dodana vprašanja se nanašajo na učni uspeh, aktivnosti v prostem času in strukturo družine, v kateri učenec živi.

Olweusov anketni vprašalnik je dostopen v angleški, nizozemski, španski, japonski, norveški in švedski inačici. Uporabljen je bil v celi vrsti nacionalnih in mednarodnih študij, posebej široko je bil uporabljen na Norveškem, kjer ga je menda izpolnilo že 150.000 učencev. (Dekleva, 1995: 145) Vprašalnik ima dve verziji: za nižjo starostno stopnjo in za višjo starostno stopnjo. Vprašalnika za nižjo in višjo starostno stopnjo se razlikujeta deloma po zahtevnosti vprašanj, deloma po številu ponujenih odgovorov (pri vprašanjih zaprtega tipa).

Vprašalnik zajema več delov oziroma področij:

- o prijateljih in počutju učenca v šoli,
- o vrstniškem nasilju in načinih nasilja,
- o počutju ob tem in s kom se je o dejanjih pogovarjal,
- ali je bil sam nasilen do drugih in kakšne občutke je ob tem imel.

Avtor vprašalnika Dan Olweus poudarja posebni kvaliteti vprašalnika, ki zelo natančno opredeljuje časovno obdobje, na katero se nanašajo vprašanja, ter to, da je pojem vrstniškega nasilja pisno pojasnjen. V anketnem vprašalniku za učence predmetne stopnje je bilo vrstniško nasilje opisano takole:

Tu je nekaj vprašanj o vrstniškem nasilju. Pravimo, da učenec doživlja nasilje s strani vrstnikov takrat, kadar mu drugi učenci ali skupina učencev pogosto govori neprijetne in nespodobne besede, ga zafrkava, brca, udari, zaklene v učilnico in podobne stvari, pri tem pa se učenec ne more braniti. O vrstniškem nasilju ne govorimo takrat, ko se prepirata ali preteptata dva učenca, ki sta si po moči enaka.

Učencem na razredni stopnji sem pojasnilo o vrstniškem nasilju prebrala pred pričetkom izpolnjevanja vprašalnika. Irena Dogša je v slovenščino prevedla knjigo Dana Olweusa *Trpinčenje med učenci*. Pri prevodu je ključni pojem »bullying« prevedla v trpinčenje, ta pojem je uporabljen tudi v vprašalniku, ki je tudi plod njenega dela oziroma prevoda. V diplomskem delu sem se opredelila za izraz *vrstniško nasilje*.

2. Prikaz sodelujočih ustanov in izvedba zbiranja podatkov

- 5.1. OŠ Dekani
- 5.2. OŠ Marezige
- 5.3. OŠ Šmarje
- 5.4. OŠ Vojke Šmuc Izola
- 5.5. OŠ Sečovlje

Na osnovni šoli, kjer sem zaposlena, sta sodelovali pri aplikaciji vprašalnika kolegici iz svetovalne službe. Na podeželskih osnovnih šolah sem vprašalnik aplicirala sama. Izvedba anketiranja je trajala po eno šolsko uro. V tretjih razredih so učenci dejansko potrebovali skoraj eno šolsko uro za reševanje vprašalnika, v šestih razredih pa so večinoma končali v 15 do 20 minutah. Anketo sem izvedla zadnji teden v maju in prvi teden v juniju 2002. Odgovori na zastavljena vprašanja Olweusovega vprašalnika se torej nanašajo večinoma na čas od novega leta do konca maja oziroma začetek junija 2002.

Pregledala sem vse vprašalnike; pri tem sem izločila pomanjkljivo ali nepravilno izpolnjene vprašalnike.

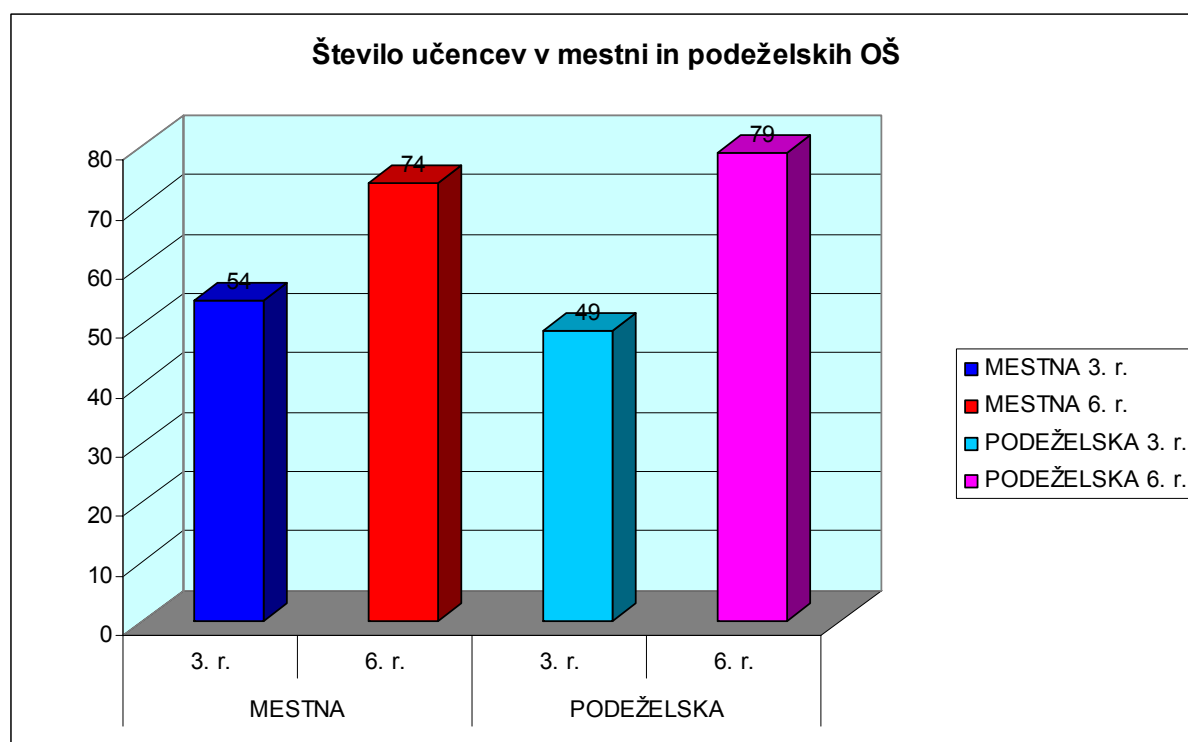
3. Prikaz osnovnih podatkov

Rezultati so prikazani v štirih sklopih in sicer:

- pogostost vrstniškega nasilja,
- razlike v stopnji nasilja med tretješolci in šestošolci,
- razlike v stopnji nasilja med populacijo moškega in ženskega spola,
- učenčevo nasilje do drugih.

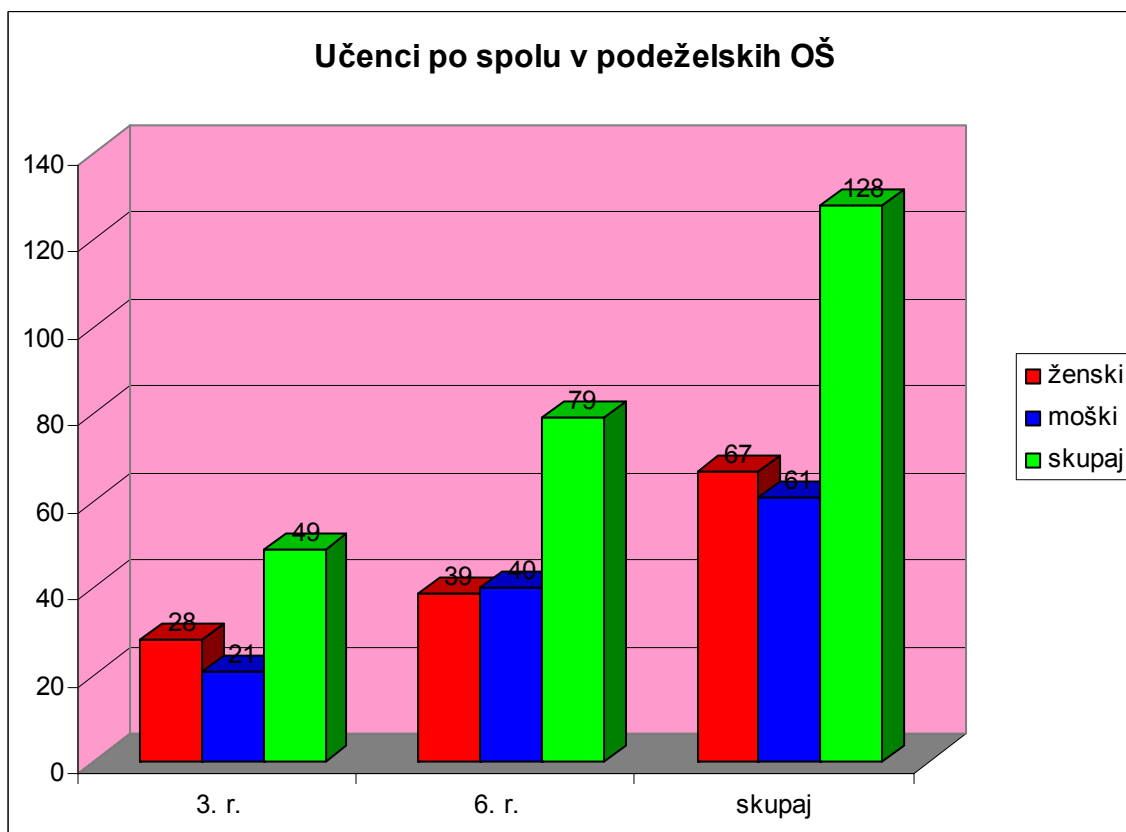
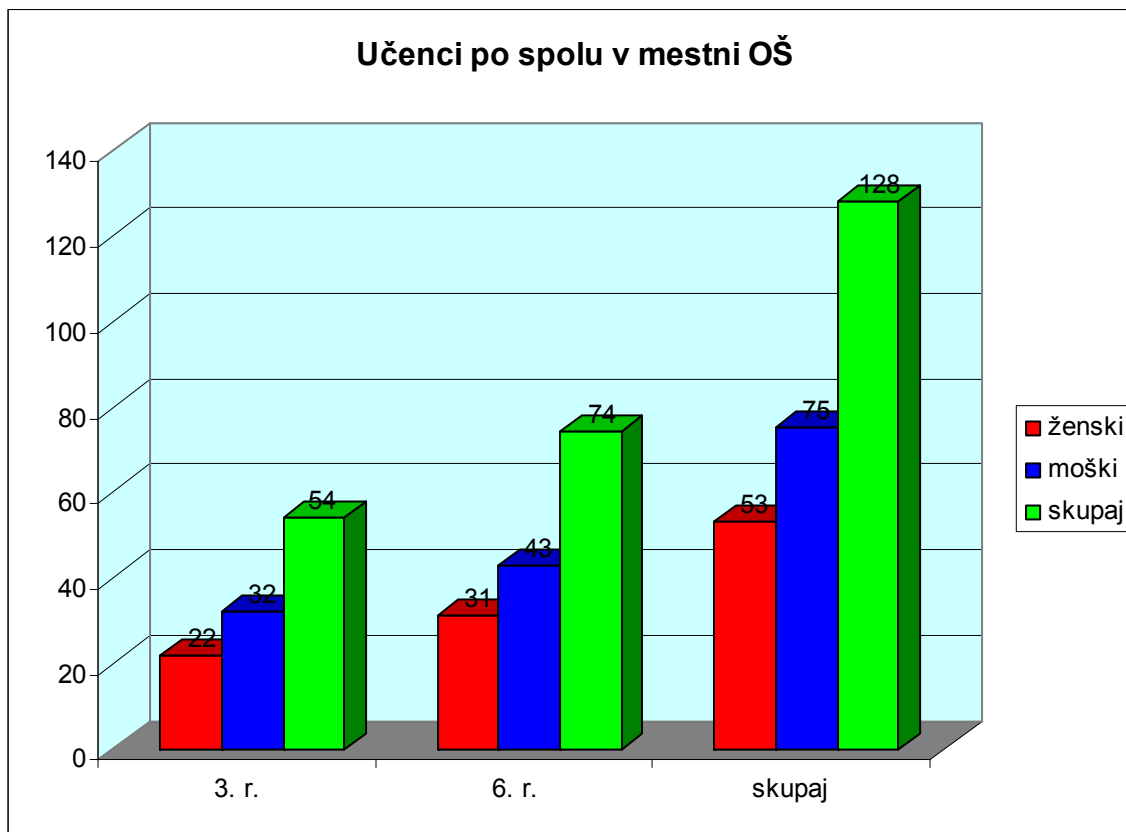
Dobljene podatke sem primerjala s tistimi, do katerih je prišla Mojca Pušnik v raziskavi, ki jo je opravila leta 1995, v kateri je zajela 20 osnovnih šol (učenci 3. in 6. razreda), 21 srednjih šol (dijake 1. in 3. letnika) ter 4 dijaške domove (dijake 1. in 3. letnika). (Pušnik, 1999: 44) Bojan Dekleva (Dekleva, 1996: 34) je s skupino sodelavcev opravljala raziskavo na vzorcu 6 osnovnih šol iz Ljubljane in okolice. V vzorec so zajeli učence od 2. do 8. razreda. Temeljni uporabljeni instrument v obeh raziskavah je bil Olweusov anketni vprašalnik o vrstniškem nasilju. Podatke sem tudi primerjala s podatki iz mednarodnih raziskav.

Tabela 1: Učenci in učenke



V končno obdelavo sem zajela naslednje število učencev: 256, 128 iz mestne osnovne šole in 128 s podeželskih osnovnih šol. V mestni osnovni šoli je odgovarjalo na anketni vprašalnik 41,2% (54) učencev tretjega razreda in 51,8% (74) učencev šestega razreda. V podeželskih osnovnih šolah je bilo 48,2% (49) učencev tretjega razreda in 51,1% (79) učencev šestega razreda.

Tabela 2: Zastopanost spola

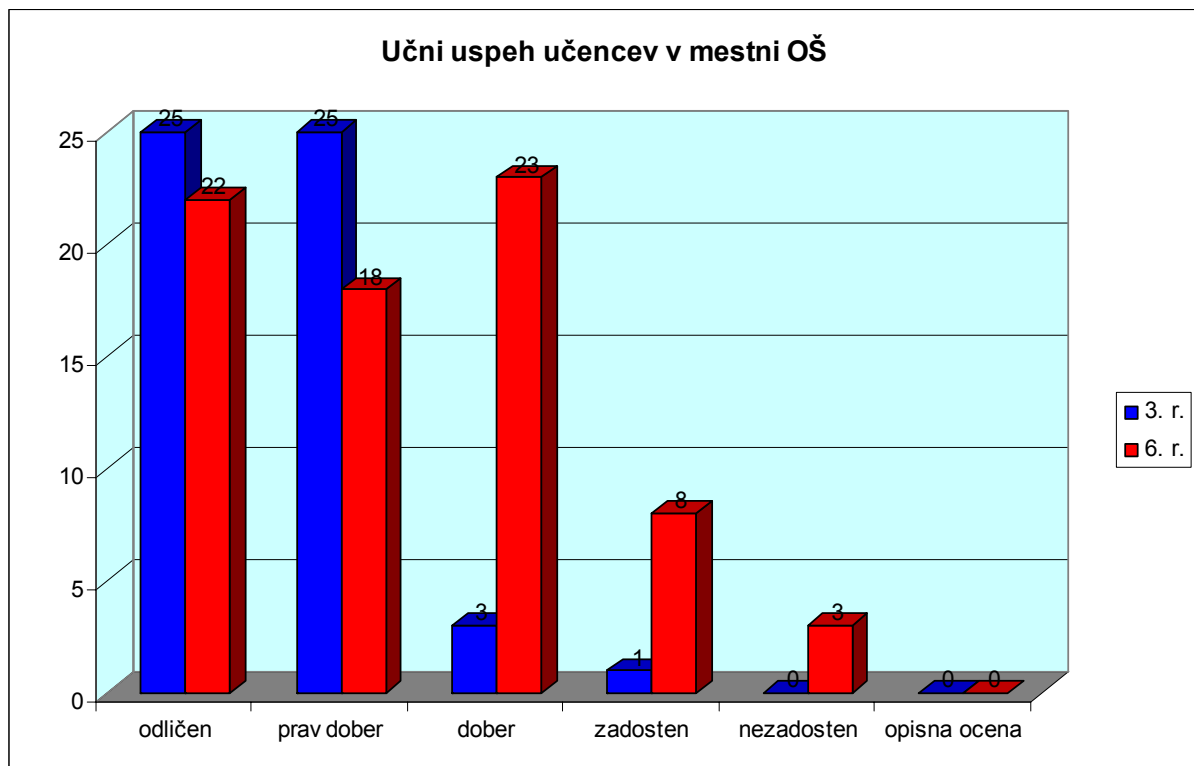


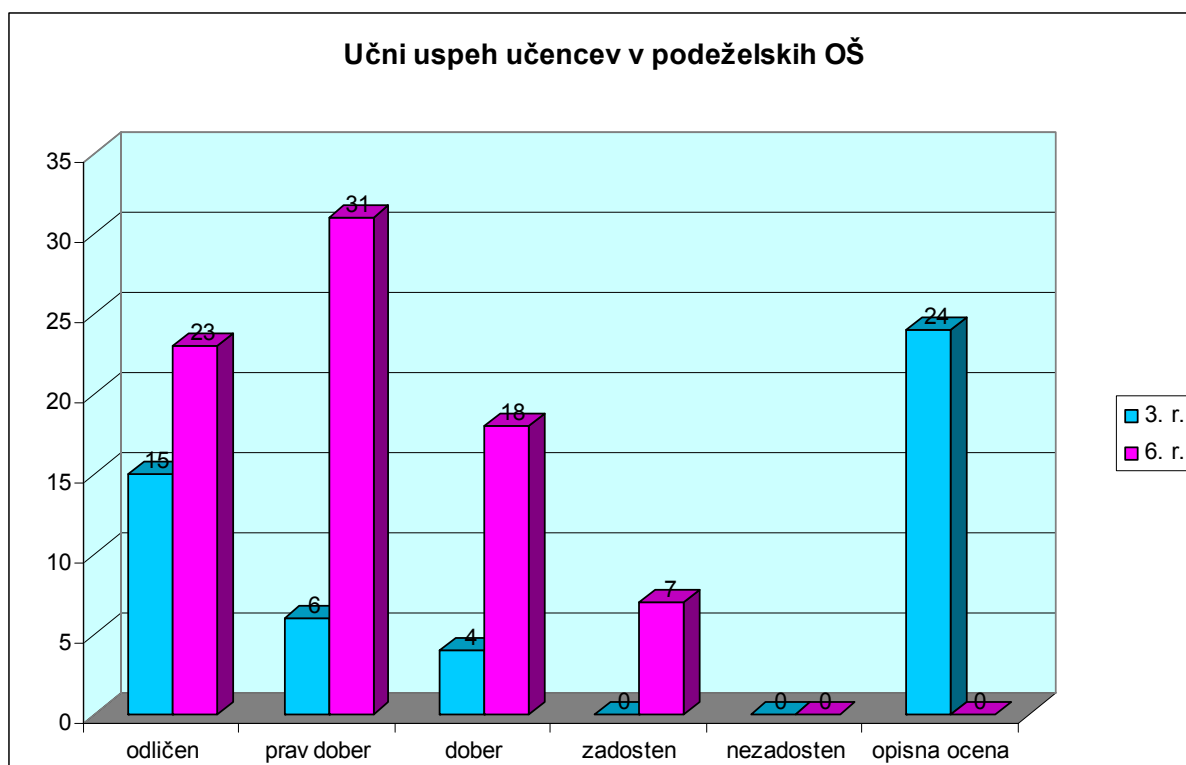
V podeželskih šolah so učenci po spolu bolj enakomerno zastopani kakor v mestni šoli, v kateri prevladuje moški spol tako v tretjem kakor v šestem razredu.

V mestni osnovni šoli je sodelovalo 53 oseb ženskega spola, 22 učenk tretjega razreda in 31 učenk šestega razreda. Vseh učencev moškega spola je bilo 75, 32 učencev tretjega razreda in 43 učencev šestega razreda.

V podeželskih osnovnih šolah je v anketi sodelovalo 28 oseb ženskega spola in 21 oseb moškega spola, vsi učenci 3. razreda ter 39 učenk in 40 učencev iz 6. razreda.

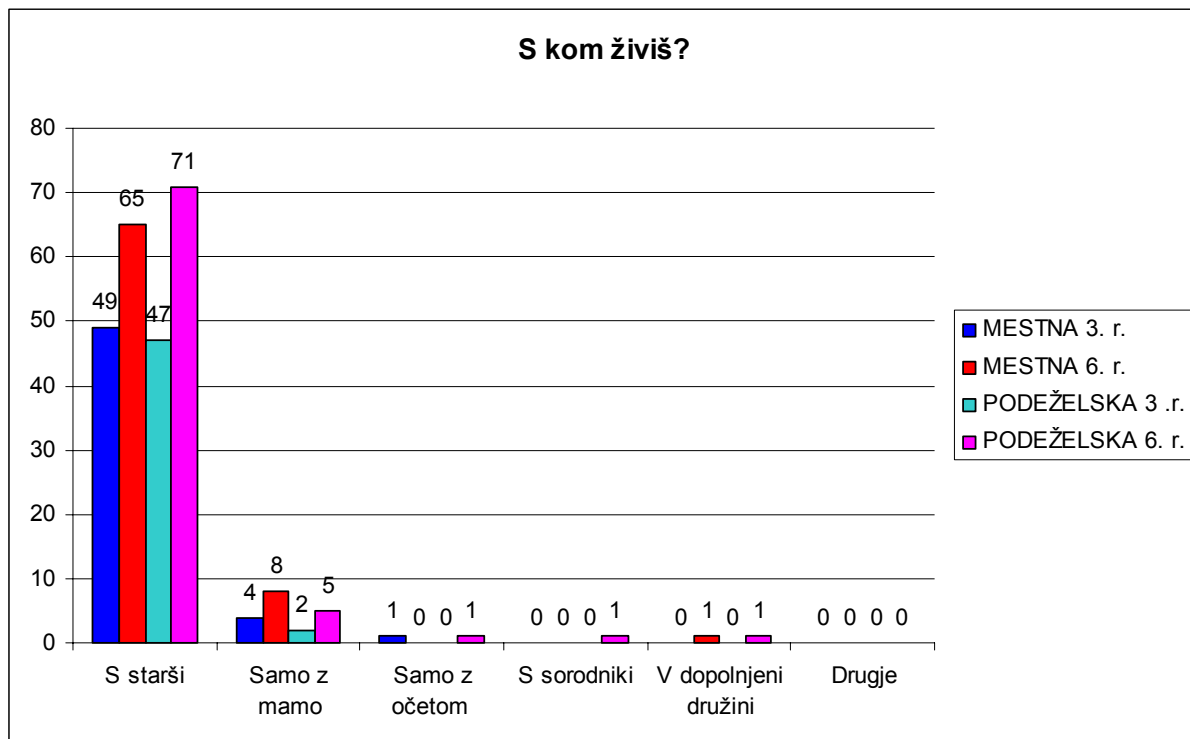
Tabela 3: Splošni učni uspeh





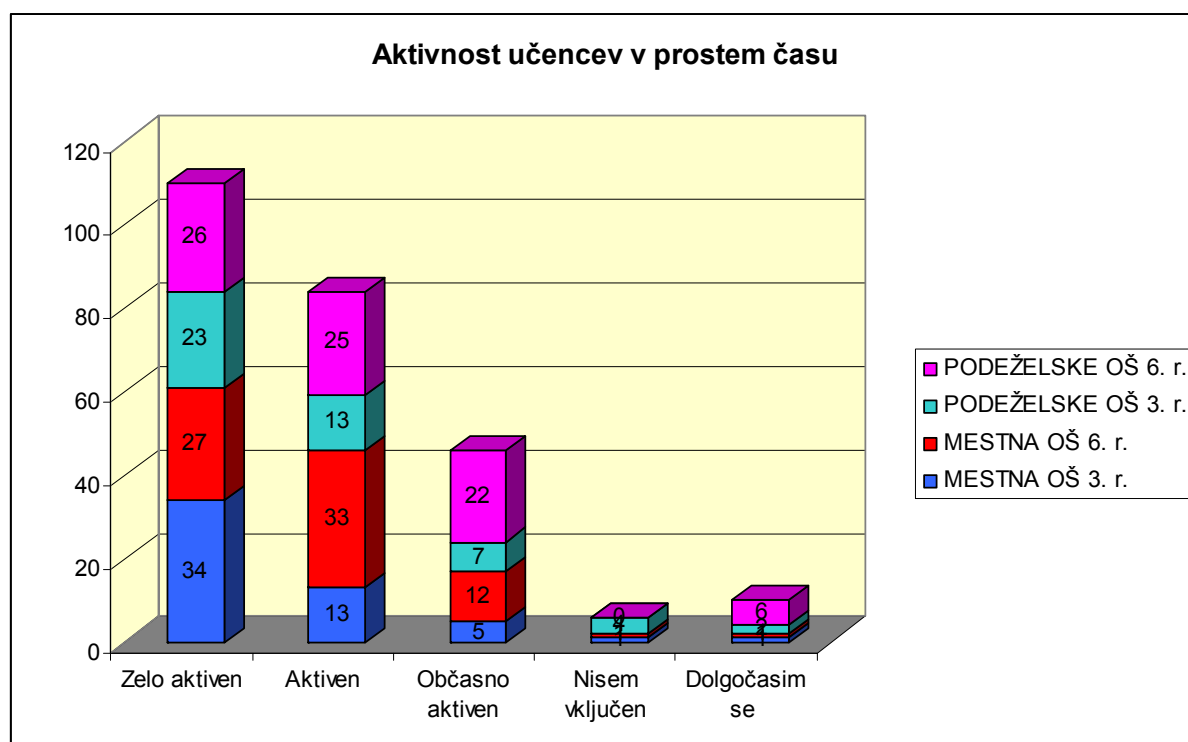
Več kot polovica učencev, ki so bili zajeti v raziskavo, je imela odličen oziroma prav dober učni uspeh, slaba petina vseh je imela dober splošni učni uspeh. Skoraj desetina vseh je bila v tretjem razredu podeželskih šol opisno ocenjenih. Ne vemo natančno, kakšen učni uspeh se skriva za opisnim. V mestni osnovni šoli je več odličnih učencev kakor v podeželskih šolah, lahko tudi na račun opisno ocenjenih.

Tabela 4: S kom živiš?



Večina učencev živi pri starših, tj. 92,8%, nekaj jih živi samo z mamo 7,4%; ostale izbire so zelo redke.

Tabela 5: Oцени svojo aktivnost v prostem času.



Iz podatkov lahko sklepamo, da je večina učencev v prostem času zelo aktivnih in aktivnih, slaba petina jih je občasno aktivnih, le nekaj posameznikov je navedlo, da se v prostem času dolgočasijo. Bistvenih razlik v aktivnosti učencev s podeželskih osnovnih šol ali mestne osnovne šole ni opaziti.

Eno izmed ključnih vprašanj, ki sem si jih zastavila v svoji raziskavi, je bilo:

1. a) Kako pogosto si v tem polletju doživel nasilje ?

Hipoteza moje diplomske naloge je, da je pričakovati v mestni osnovni šoli več vrstniškega nasilja kakor med vrstniki v podeželskih osnovnih šolah. Zbrani podatki in preizkušanje postavljene hipoteze s hi-kvadratom to trditev ovržejo. Ugotovila sem namreč, da ni pomembne statistične razlike v stopnji vrstniškega nasilja, ki je prisotna med učenci mestne osnovne šole, in med vrstniki na podeželskih osnovnih šolah.

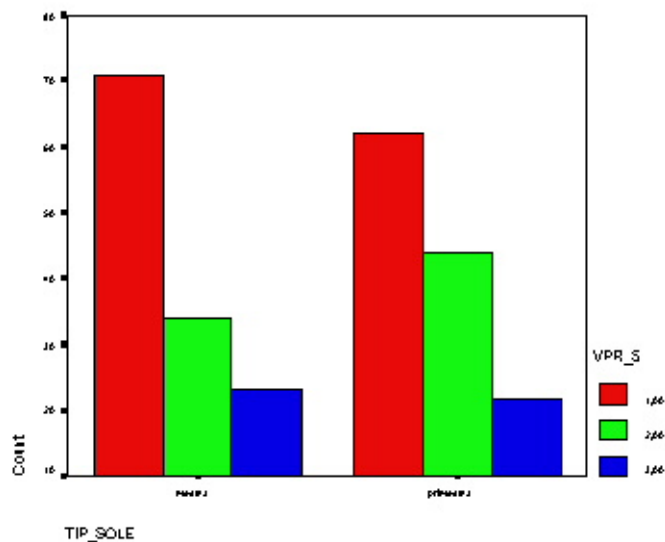
Odgovore vprašanih sem združila v trditve:

- Nisem.
- 1-krat do 2-krat.
- Kdaj pa kdaj, enkrat na teden, večkrat na teden.

Pri izračunavanju sem se usmerila na občasno vrstniško nasilje. O njem lahko govorimo, če se dogaja občasno ali pogosteje (kdaj pa kdaj, enkrat na teden, večkrat na teden. (Olweus, 1995: 13)

a) Najprej sem pogledala, kako so odgovarjali učenci mestne osnovne šole in te odgovore primerjala z odgovori učencev podeželskih osnovnih šol.

Tabela 6: **Kako pogosto si v tem polletju doživel nasilje ?**



Iz odgovorov vprašanih je razbrati, da ni pomembnih statističnih razlik med učenci mestne šole in tistimi iz podeželskih šol. Med učenci mestne šole in učenci podeželskih šol je stopnja nasilja enaka. V mestni osnovni šoli je izjavilo 18,0% (23) učencev, da so doživeli nasilje kdaj pa kdaj, enkrat na teden ali večkrat na teden, v podeželskih šolah je takih učencev 17,2% (22). Naša pogosta predpostavka je, da se vrstniško nasilje pojavlja predvsem v šolah v velikih mestih. (Olweus, 1995:18) Rezultati norveške raziskave kažejo, da je to le mit. Odstotek učencev v Oslu, Bergnu in Trondheimu (število prebivalcev je od 150.000 do 450.000), ki so doživeli nasilje ali so bili nasilni do drugih, je približno enak ali celo nekoliko nižji kot v drugih delih države. Otroci in mladostniki v velikih mestih so torej v tem pogledu boljši, kot je njihov sloves. Ugotovljeno je bilo tudi, da se tako učitelji kot tudi starši v velikih mestih z učenci, ki so povezani z nasiljem, pogosteje pogovarjajo. Ti rezultati kažejo na nekoliko večjo osveščenost o tem problemu v mestu. (Olweus, 1995: 18) Slavica Potočnik (Potočnik, 1999: 43) je v raziskavi, ki jo je opravila na osnovni šoli v Kranjski Gori o stopnji nasilja med učenci in te podatke primerjala s podatki raziskave v šestih osnovnih šolah v Ljubljani (Dekleva, 1996), ugotovila, da so razlike zanemarljive.

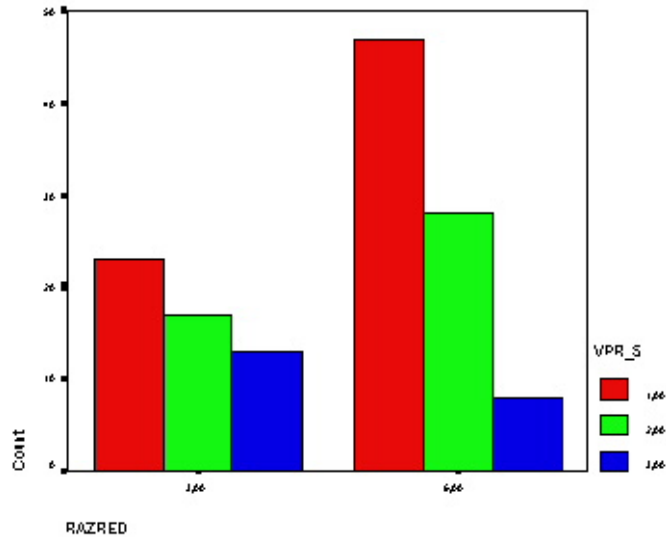
Drugi, prav tako razširjen pogled na nasilje med učenci, je povezan z velikostjo šole in oddelka. Teh problemov naj bi bilo več v večjih šolah in v velikih oddelkih. Rezultati, dobljeni v desetih šolah v Stocholmu v letu 1970, ne podprejo te predpostavke. Tudi podatki treh šol na Finskem ne kažejo na povezanost med vrstniškim nasiljem in velikostjo šole oziroma oddelka. (Olweus, 1995: 18)

Rezultati so bili jasni – med stopnjo vrstniškega nasilja in velikostjo šole in razreda ni pozitivne povezanosti.

Zanimivi so tudi rezultati primerjave med 307 osnovnimi šolami z vsemi razredi in številnimi učilnicami in 90 šolami, ki imajo le eno učilnico (z več učenci različne starosti v isti skupini). Takšnih šol je na norveškem podeželju 50 odstotkov, vendar zajemajo le 15 odstotkov učencev. Povprečno število učencev, ki so izpolnjevali vprašalnik, je bilo v šolah z eno učilnico 43, v drugih šolah pa 184. Najpomembnejša ugotovitev teh primerjav je bila, da je odstotek učencev, ki so doživljali nasilje v šolah z eno učilnico enak kot v drugih šolah. Odstotek učencev, ki so nasilni do drugih, je bil celo nekoliko višji. Ta ugotovitev nikakor ni v skladu s priljubljeno predstavo o majhni šoli kot idiličnem kraju brez konfliktov. (Olweus, 1995: 18) Mednarodne raziskave o vplivu velikosti šole in razreda se skladajo z norveškimi, torej lahko sklepamo, da je velikost oddelka ali šole nepomemben dejavnik pri vrstniškem nasilju. (Rutter, 1983) To pomeni, da moramo iskati vzroke vrstniškega nasilja med drugimi dejavniki.

b) Zanimalo me je, kolikšna je stopnja nasilja med učenci tretjega razreda in učenci šestega razreda.

Tabela 7: Stopnja nasilja med učenci tretjega razreda in med učenci šestega razreda



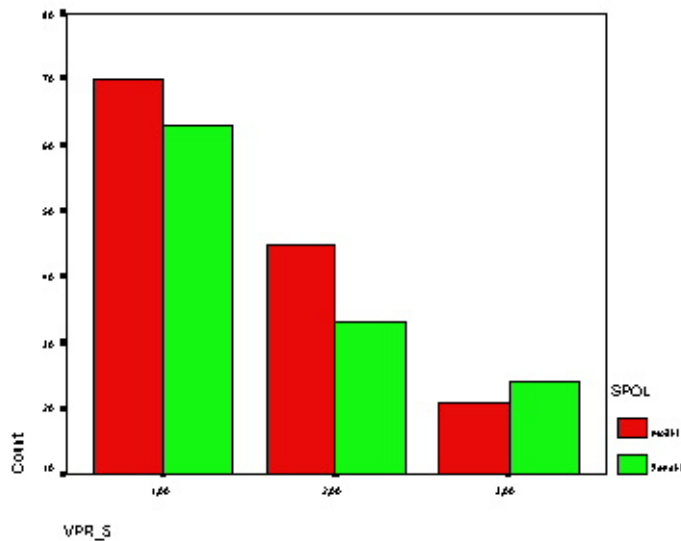
Iz odgovorov učencev ugotovimo, da je stopnja nasilja med tretješolci višja kot med šestošolci. Med tretješolci imamo kar 25,2 % (26) učencev, ki so izjavili, da so bili žrtve vrstniškega nasilja. Med šestošolci je takih 12,4% (19). Preizkus s hi-kvadratom potrjuje statistično pomembno razliko med tema dvema skupinama.

Tudi v strokovni literaturi zasledimo, da je več nasilja prisotnega med mlajšimi učenci, kakor med starejšimi. Olweus navaja te podatke: povprečen odstotek učencev, ki doživljajo vrstniško nasilje od 2. do 6. razreda (11,6%) je približno dvakrat večji kot med učenci od 7. do 9. razreda (5,4%). Vrstniško nasilje s starostjo upada. (Olweus, 1995: 14)

c) Vrstniško nasilje glede na spolne razlike

Poglejmo, kako so odgovarjali učenci, ločeno po spolu, na vprašanje, « Kako pogosto si v tem polletju doživel-a nasilje ? ».

Tabela 8: Kako pogosto si v tem polletju doživel-a nasilje ?

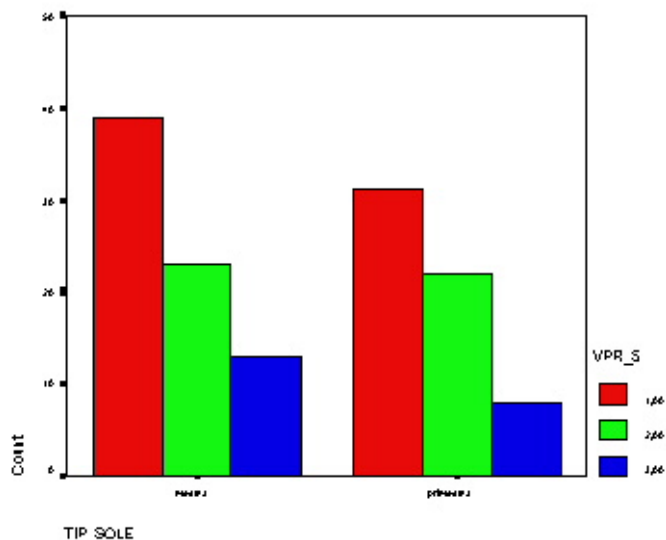


Med fanti jih je 8,2% (10) odgovorilo, da so doživeli nasilje vsaj kdaj pa kdaj, enkrat na teden ali večkrat na teden, med deklet je bilo takih 9,4% (8). Odgovori vprašanih in preizkus s hi-kvadratom nam povedo, da ni statistično pomembne razlike v stopnji nasilja med fanti in dekleti vprašane populacije.

Zanimivo pa je, da je stopnja nasilja pri dekletih za spoznanje višja kakor pri fantih. Razmišljala sem o možnih vzrokih, da je po izjavah vprašanih več vrstniškega nasilja prisotnega pri dekletih. Za dekleta velja, da so pri njih prisotne manj opazne oziroma prikrite oblike nasilja: zafkavanje, poniževanje, žaljenje. Tudi spakovanje in uporaba vulgarnih ali agresivnih kretenj in namerna izključitev iz skupine veljajo za negativna dejanja. Dekleta uporabljajo blažje in posredne načine nadlegovanja, kot so: obrekovanje, širjenje govoric in manipuliranje s prijatelji (npr. prikrajševanje za najboljšo prijateljico). (Olweus, 1995: 16) Na te oblike nasilja smo odrasli kakor tudi otroci manj pozorni in jim ne pripisujemo velikega pomena ali jih tudi ne opazimo. Olweus (Olweus, 1995: 16) navaja, da so tudi šole in oddelki, v katerih je več deklet, ki so žrtve vrstniškega nasilja.

1 a) Stopnja nasilja med fanti v mestni osnovni šoli in v podeželskih osnovnih šolah

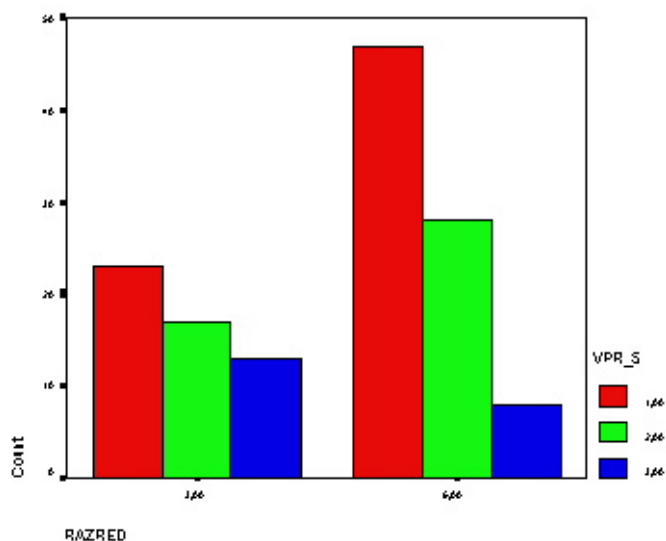
Tabela 9: Stopnja nasilja med fanti v mestni osnovni šoli in v podeželskih osnovnih šolah



V mestni osnovni šoli je izjavilo 17,3% (13) fantov, da so doživeli nasilje, v podeželskih šolah je bilo 13,1% (8) fantov, ki so vsaj kdaj pa kdaj bili žrtev vrstniškega nasilja. Preizkus s hi-kvadratom pa nam pove, da razlika v stopnji nasilja med fanti mestne šole in podeželskih šol ni statistično pomembna.

1 b) Zanimalo me je, ali je statistično pomembna razlika v stopnji nasilja med fanti tretjega razreda in šestošolci.

Tabela 10: Stopnja nasilja med fanti tretjega razreda in šestošolci



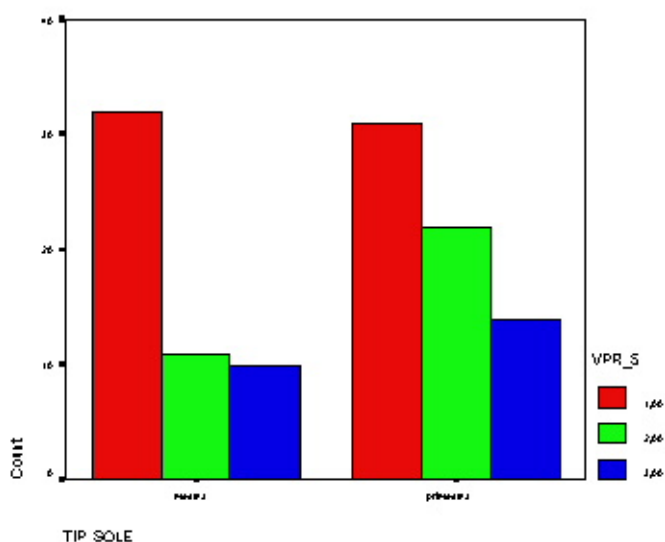
Med fanti, ki so bili žrtve nasilja, jih je med tretješolci kar 24,5%, medtem ko jih je med šestošolci 9,6%. Ta razlika je statistično pomembna.

Ta ugotovitev nam potrjuje predpostavko, da stopnja vrstniškega nasilja s starostjo upada.

Ti podatki so tudi primerljivi s podatki, ki so jih opravili drugi avtorji v številnih drugih raziskavah. Iz bergenske raziskave (Olweus, 1995: 15) je razbrati, da je odstotek fantov, ki so bili žrtve nasilja v tretjem razredu 13% , v šestem pa 8%. Bojan Dekleva (Dekleva, 1996: 64) je na vzorcu šestih ljubljanskih osnovnih šol prišel do teh podatkov: fantov tretjega razreda, ki so doživeli nasilje vsaj kdaj pa kdaj je bilo 25,6%, med šestošolci je bilo takih 21,4%. Podatki moje raziskave so primerljivi s podatki tretješolcev, ki jo je opravil Dekleva, medtem ko so podatki šestošolcev bolj primerljivi s podatki iz Olweusove raziskave.

2 a) Sedaj pogledjmo stopnjo nasilja med dekleti, primerjalno med mestno šolo in podeželskimi šolami.

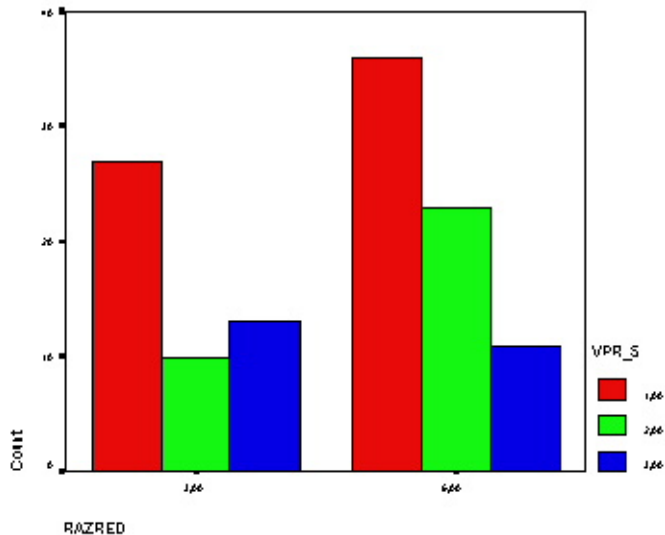
Tabela 11: Stopnja nasilja med dekleti, primerjalno med mestno osnovno šolo in podeželskimi osnovnimi šolami



V mestni osnovni šoli je odstotek deklet 8,3% (10), ki so doživele vrstniško nasilje celo za spoznanje nižji kakor tisti med dekleti podeželskih šol, v katerih je izjavilo 20,9% deklet ,da so bile žrtve nasilja.

2 b) Zanimalo me je ali je statistično pomembna razlika v stopnji nasilja med dekleti tretjega razreda in šestošolkami.

Tabela 12: Stopnja nasilja med dekleti tretjega razreda in šestošolkami



Med deklet tretjega razreda je 26% (13) takih, ki so izjavile, da so imele izkušnjo nasilja, med šestošolkami je takih 15,7% (11). Razlika v stopnji nasilja glede na starost pa ni statistično pomembna. Iz bergenske raziskave je razbrati, da je bilo med dekleti tretjega razreda 11,5% žrtev, med šestošolkami pa 2,2%. (Olweus, 1995: 15) Podatki, do katerih je prišel Bojan Dekleva (Dekleva, 1996: 64), pa so taki: med tretješolkami je 15,3% deklet, ki so doživele nasilje vsaj kdaj pa kdaj, med šestošolkami je takih 22,9%. Dekleva pravi, da niso našli prepričljive utemeljitve za pogostejšo viktimiziranost deklet na višji stopnji. (Dekleva, 1996: 169)

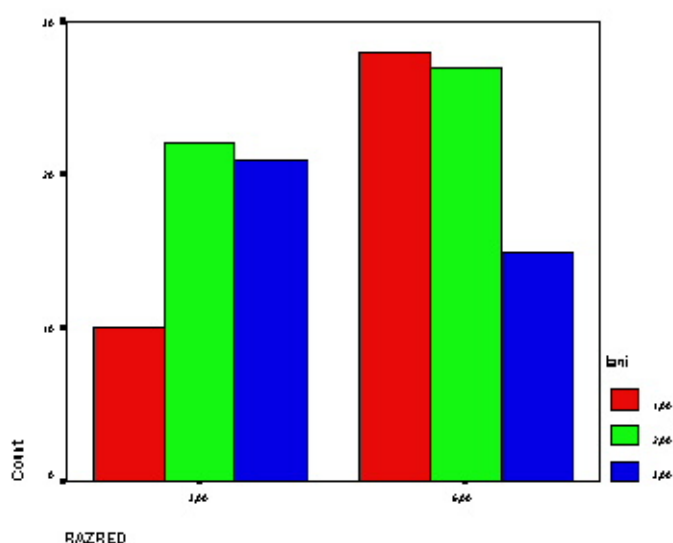
e) Učenci, ki so doživljali nasilje letos, žrtve tudi lani

Zanimalo me je, ali so bili učenci, ki so doživljali nasilje v času, ko so odgovarjali na vprašalnik, žrtve tudi prejšnje leto.

Njihove odgovore sem združila v :

- Nisem bil.
- 1-krat do 2-krat.
- Kdaj pa kdaj, enkrat na teden, večkrat na teden

Tabela 13: Žrtev letos – žrtev tudi lani



Iz podatkov je razvidno, da je bilo 39,6% (21) učencev tretjega razreda žrtev nasilja tudi preteklo leto, med šestošolci je takih 21,4% (15). Preizkus s hi-kvadratom nam potrди statistično pomembno razliko.

»Starejše švedske raziskave so pokazale, da so tisti učenci, ki so bili trpinčeni daljše časovno obdobje, trpinčeni še tudi več let pozneje. Dejstvo je, da je nasilno vedenje dokaj trajna osebna poteza, je potrdil tudi pregled številnih ameriških in angleških raziskav. Rezultati raziskave vodijo k sklepu: žrtve in nasilneži imajo to vlogo v daljšem časovnem obdobju, pogosto več let.« (Olweus, 1995: 20)

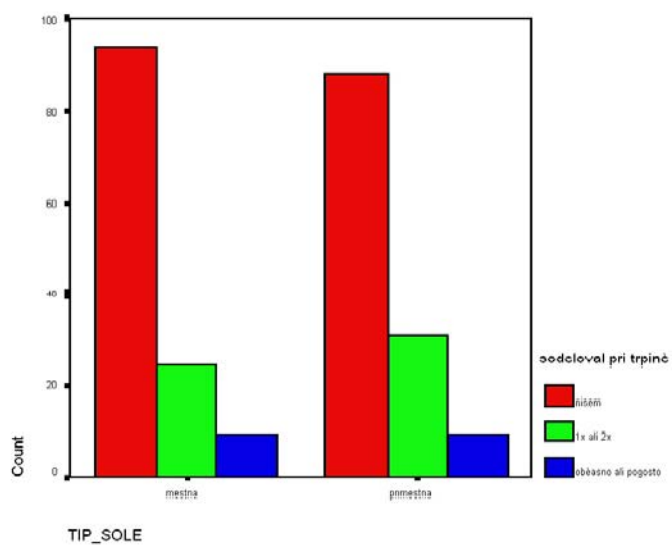
Kaj na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo? Podatki vsekakor ne pomenijo, da je nemogoče znatno zmanjšati stopnjo nasilja v oddelkih in šolah. Prav tako ne kažejo, da je nemogoče, da bi žrtve in nasilneži iz lastnih nagibov spremenili svoje vedenje. Ena možnih razlag je, da se bo učenec, ki je žrtev, vedno znašel v dalj časa trajajoči težki situaciji, razen v primeru posebnih ukrepov, ki vplivajo na spremembe. Sklep o trajnosti vrstniškega nasilja je lahko močna spodbuda za razvoj aktivnejših in usmerjenih ukrepov proti temu. (Olweus, 1995: 20)

f) Vprašanja o nasilnežih sem razdelila v dve skupini.

1 a) Zanimal me je delež tistih, ki sodelujejo pri nasilju. Odgovore sem združila v trditve :

- Nisem sodeloval.
- 1-krat do 2-krat.
- Občasno, 1-krat do 2-krat na teden.

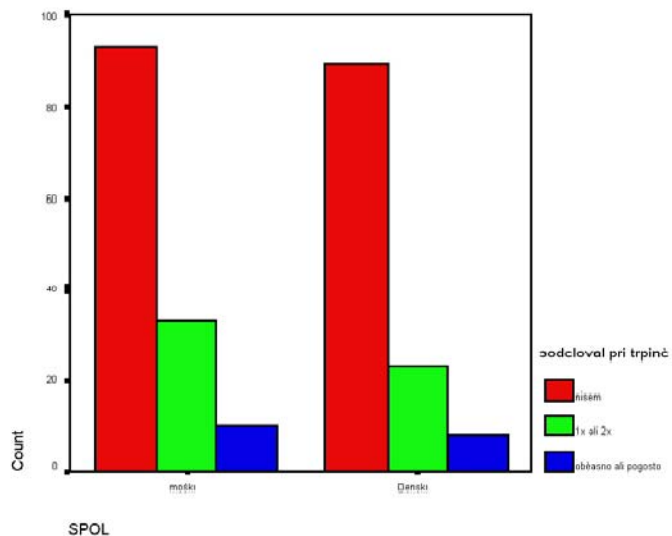
Tabela 14: Delež nasilnih učencev v mestni osnovni šoli in v podeželskih osnovnih šolah



V tabeli so zbrani podatki za učence mestne osnovne šole in podeželskih osnovnih šol. V obravnavani populaciji je le 7,3% (3) učencev iz mestne osnovne šole in prav toliko učencev iz podeželskih osnovnih šol 7,3% (5), ki so izjavili, da sodelujejo pri nasilju nad vrstniki.

2 b) Poglejmo še podatke o nasilnežih – ločeno po spolu:

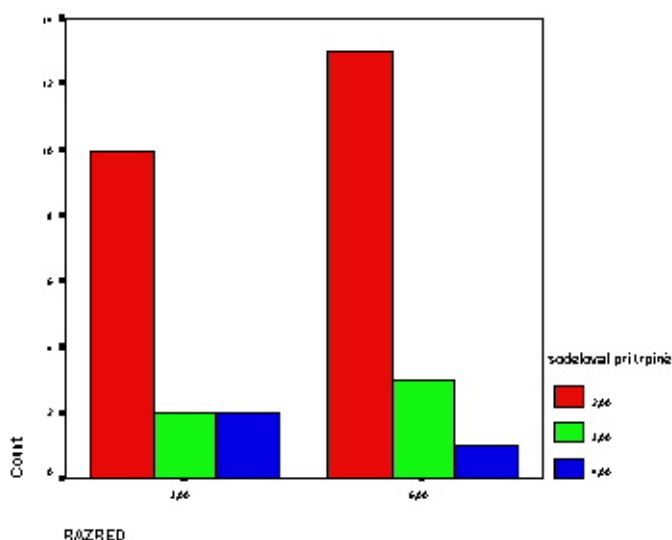
Tabela 15: Nasilneži – ločeno po spolu



Le 7,3% fantov celotne populacije je priznalo, da sodelujejo pri vrstniškem nasilju, med dekleti jih je 6,6% izjavilo, da sodeluje občasno.

2 c) Podatki o nasilnežih – glede na tretji in šesti razred:

Tabela 18: Nasilneži – ločeno glede na razred

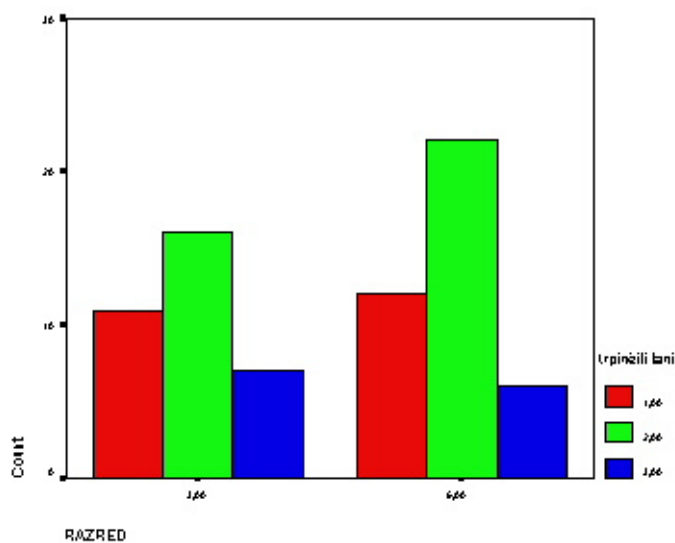


Med tretješolci je 8,7% učencev, ki so izjavili, da so bili nasilni do vrstnikov, pri šestošolcih je takih 6,5%; razlika statistično ni pomembna. V raziskavi, ki jo je opravila Pušnikova leta 1996, je 12,5% učencev 3. in 6. razreda priznalo, da so nasilni do vrstnikov. V Deklevovi

(Dekleva, 1996) raziskavi je izjavilo 11,3% učencev, da so nasilni v odnosu do vrstnikov. Olweus v raziskavi iz leta 1985 (Olweus, 199) navaja 7,2% nasilnežev. Smith in Sharp pa v raziskavi leta 1990 (Smith in Sharp, 199) v Angliji omenjata 12% učencev – nasilnežev. Vidimo torej, da so podatki do katerih sem prišla v moji raziskavi, enaki Olweusovim podatkom.

g) Zanimalo me je še, ali so učenci, ki sodelujejo pri nasilju nad drugimi, to počeli tudi prejšnja leta

Tabela 17: Nasilneži- vloga več let



Število učencev, tretjega in šestega razreda, ki so izjavili, da so nasilni do drugih in so to počeli tudi prejšnja leta, je 17,6% (13). Olweus (Olweus, 1995: 20) pravi, da velja za učence, ki so nasilni do vrstnikov, enako kot pri žrtvah: tisti ki so bili nasilni v nekem krajšem času, so bili nasilni tudi kasneje. Torej, posamezniki ohranjajo nasilno vlogo več let.

4. Interpretacija zbranih podatkov

4.1 Uvod

»Koliko je v šoli nasilja?« vrstniško nasilje je le ena izmed oblik nasilja, ki se pojavlja med mladimi. Zanimivo je ravno zato, ker je bolj prikrito in pogosto napačno interpretirano (zlasti nekatere pojavne oblike). Pogostost pojava in število učencev, ki so žrtve vrstniškega nasilja se nam lahko zdi majhno ali veliko. Nikoli ne smemo ob tem pozabiti, da ni pomembno, če je število otrok, ki so žrtve, majhno, ampak je pomembno dejstvo, da so žrtve, da trpijo, da jih je strah itd. Vse to pa ima lahko dolgotrajne posledice v osebnotnem razvoju otrok, ki doživljajo nasilje.

4.2 Interpretacija podatkov, pridobljenih na vzorcu učencev tretjih razredov

Pogostost vrstniškega nasilja sem obdelala skozi sklop osmih vprašanj, ki se nanašajo na različen čas dogajanja, različne kraje dogajanja in število učencev vpletenih v nasilje.

Več kot polovica anketiranih učencev je v času, ko so odgovarjali na anketni vprašalnik, doživela izkušnjo nasilja (51,5%). Med njimi jih je 17,6%, ki so to doživeli, kdaj pa kdaj, enkrat na teden ali večkrat tedensko. Ti podatki so podobni tistim, do katerih je prišla Mojca Pušnik, delež žrtev je 21,5%. (Pušnik, 1996: 35) V raziskavi, ki jo je opravil Bojan Dekleva (Dekleva, 1996: 64), je delež žrtev 20,2%.

Velikokrat slišimo trditve, da se nasilje med učenci odvija predvsem na poti v šolo ali iz nje, ne pa v šoli. Rezultati raziskav na Norveškem in na Švedskem (Olweus, 1995: 17) kažejo, da to ne drži. Skoraj dvakrat toliko učencev je bilo žrtev nasilja v šoli kot na poti vanjo ali iz nje. Na poti v šolo ali iz nje ali drugje se dogaja manj nasilja kot v šoli sami. Od tistih učencev, ki v šoli doživljajo nasilje, jih na poti vanjo ali domov doživlja nasilje 22,7%, drugje pa okoli 20% (na ulici, drugje idr.). Šola je nedvomno kraj, kjer je nasilja največ.

Med učenci, ki doživljajo nasilje, prevladuje sledeča izkušnja: ko je en učenec nasilen – 26,8%. Izkušnjo, ko se več nasilnih učencev spravi na enega, ima 16,9% učencev. Nasilje doživljajo s strani fantov, dekleta se pojavljajo redko in še to v skupini več fantov, več deklet (3,9%). Zanimivo je tudi, da učenci menijo, da v njihovem oddelku doživlja nasilje okoli 74% sošolcev, precej več, kot jih je pritrnilno navedlo v vprašalniku.

Problematiko odmorov in reakcijo učiteljev sem obdelala posebej.

Rezultati kažejo, da učenci doživljajo nasilje tudi ob prisotnosti učiteljev, ti pa na dogajanje ne reagirajo v tolikšni meri, kot bi bilo potrebno. Nekaj več kot polovica učencev meni, da učitelji skoraj vedno pomagajo ustaviti vrstniško nasilje (le 4,7% učencev meni, da skoraj nikoli). Na vprašanje, kako pogosto pomagajo drugi učenci ustaviti nasilje med učenci, jih je skoraj 40% odgovorilo, da občasno in skoraj vedno. Petina pa skoraj nikoli. Le tretjina žrtev se je pogovarjala oziroma je poiskala pomoč pri učitelju ali svetovalnem delavcu.

Reakcije učencev na pojav vrstniškega nasilja lahko strnem v naslednje ugotovitve.

Več kot 90% vprašanih učencev je izjavilo, da se počutijo neprijetno ob pojavu nasilja med učenci. Skoraj tri četrtine učencev na razume, zakaj so nekateri nasilni do drugih, in jih

vznemirja, da to delajo. Žrtvi je pripravljeno pomagati okoli 70% sošolcev. Dobra polovica vprašanih je trdno prepričanih, da pri nasilju nad drugimi, tudi, če jih ne marajo, ne bi mogla sodelovati. Okoli tri četrtine vprašanih izjavlja, da se jim nikakor ne zdi zabavno povzročati težave drugim učencem. Četrtni se to zdi zabavno, vendar poredko.

Odnosi med vrstniki in njihovo počutje med odmori se kažejo v naslednjih sklepih. Petina anketiranih učencev ima izkušnjo, da to se je zgodilo enkrat ali dvakrat, da sošolci niso želeli preživeti odmora z vprašanim. Na vprašanje, ali imajo radi odmore, jih je 90% odgovorilo pritrdilo, oziroma da zelo. Ostali jih ne marajo ali imajo ambivalenten odnos do odmorov. Približno 8% učencev preživijo enkrat tedensko ali celo večkrat tedensko odmore sami. Presenetljivo je, da je tretjina učencev izjavila, da se v šoli počutijo osamljene. Približno enakemu odstotku vprašanih se zdi, da so v razredu manj priljubljeni kot drugi sošolci.

Kaj lahko razberemo iz odgovorov o nasilnežih?

Da so sodelovali pri nasilju nad vrstniki, jih izjavlja tretjina anketiranih, med temi jih je četrtina zatrjevala, da se je zgodilo enkrat ali dvakrat. V preteklem letu jih je sodelovalo skoraj 36%. Nekoliko nižji odstotek je tistih, ki so izjavili, da so bili nasilni do učencev v zadnjih petih dneh, takih je četrtina vprašanih.

O pogostosti doživljanja nasilja učencev na poti v šolo in iz nje, jih je desetina odgovorila, da se je to zgodilo enkrat ali dvakrat ter občasno.

Na zadnje vprašanje, koliko njihovih sošolcev je v tem polletju bilo nasilnih do drugih, imamo zelo razpršene odgovore – od eden do šest in več da ni nihče, jih meni le petina.

4. 3 Interpretacija podatkov, pridobljenih na vzorcu učencev šestih razredov

Pogostost vrstniškega nasilja sem obdelala skozi sklop osmih vprašanj, ki se nanašajo na različen čas dogajanja, različne kraje dogajanja, število učencev vpletenih v nasilje.

Nekoliko manj kot polovica vprašanih šestošolcev ima izkušnjo vrstniškega nasilja, med njimi je 15% takih, ki občasno, enkrat ali večkrat na teden doživljajo vrstniško nasilje. Zelo podobni so podatki za preteklo šolsko leto.

Podatki o doživljanju nasilja učencev v zadnjih petih dneh, na poti v šolo ali iz nje in drugje so si precej podobni. Okoli 10% učencev izjavlja, da imajo to izkušnjo. Anketirani izjavljajo, da doživljajo nasilje predvsem s strani enega učenca. Dekleta redko sodelujejo pri nasilju (posamezni primeri, 1 – 3%). Zelo pogosta oblika nasilja je uporaba žaljivk. Kar 85% učencev je izpostavljeno zmerjanju, govorjenju nespodobnih besed – vendar več kot dve tretjini redkokdaj ali občasno. Zanimiv je podatek, da učenci menijo, da doživlja nasilje precej več (80%), kot pa jih je v odgovorih to priznalo.

V bergenski raziskavi (Olweus, 1995: 19) so ugotavljali povezanost med nekaterimi vidiki nadzora med odmori in stopnjo nasilja med učenci. Ugotovili so, da večje število dežurnih učiteljev prispeva k nižji stopnji vrstniškega nasilja med učenci v šoli. To dokazuje, kako pomembna je prisotnost odraslih oseb in seveda njihova pripravljenost posredovanja v primeru nasilja.

Zanimalo me je, kakšne so po mnenju učencev reakcije učiteljev na vrstniško nasilje. Po njihovem mnenju 35% učiteljev vedno ali pogosto pomaga ustaviti nasilje. Kaj pa ostali učitelji: odgovori zatrjujejo, da redko, skoraj nikoli, vsekakor premalokrat. Dve tretjini učencev, ki doživljajo nasilje izjavlja, da se o tem z njimi ni pogovarjal noben učitelj ali svetovalni delavec.

Stopnja nasilja je v veliki meri odvisna od stališč, metod in vedenja šolskega osebja, še posebej učiteljev. Vsi ti dejavniki so zelo pomembni pri preprečevanju in nadzoru vrstniškega nasilja ter pri preusmerjanju nezaželenega vedenja v družbeno bolj sprejemljivo vedenje.

Preprečevanje agresivnega vedenja je zaželeno tudi zaradi agresivnih učencev, saj pri šolskih agresivnežih obstaja velika verjetnost, da bodo v kasnejšem življenju nadaljevali z antisocialnim vedenjem. Učencem, ki doživljajo nasilje, pomaga slaba tretjina vprašanih učencev, skoraj polovica je takih, ki mislijo, da bi morali pomagati, a tega ne naredijo, kar četrtina se od tega problema distancira in jih ne zanima.

Na vprašanje, ali se ti zdi zabavno povzročati težave drugim učencem, jih četrtina odgovarja pritrdilno, vendar redko, skoraj tri četrtine jih je prepričanih, da tako ravnanje ni zabavno.

Okoli 80% učencev pravi, da jim je ob pogledu na nasilje med vrstniki neprijetno ali zelo neprijetno. Le 15,6% je takih, ki ob pogledu nanj ne čutijo nič neprijetnega.

Petina učencev meni, da bi lahko sodelovala pri vrstniškem nasilju učencev, ki jih ne marajo. Manj kot 10% učencev izjavlja, da lahko razumejo početje nasilnežev. Velika večina takega ravnanja ne razume, tretjino njih pa tako vedenje jezi.

Odnosi med vrstniki in njihovo počutje med odmori se kaže v naslednjih ugotovitvah. Približno polovica učencev ima občutek, da so manj priljubljeni kot ostali učenci. Pogosto ta občutek doživlja 18% učencev, to pomeni skoraj vsak peti med vprašanimi. Odgovori na vprašanje, kako pogosto sošolci ne želijo preživeti odmora s sošolcem in so na koncu sami ter ali se v šoli počutijo sami, so si podobni. Dve tretjini vprašanih odgovarja, da se to ni zgodilo in da se v šoli ne počutijo osamljene. Tretjina vprašanih pa ima to izkušnjo. Skoraj 90% anketiranih učencev odgovarja, da imajo radi odmore. Izrazito negativen odnos do odmorov ima le 2,6% vprašanih. Dve tretjini preživlja odmore s sošolci. Okoli 16% je takih, ki so med odmori bolj ali manj pogosto sami, okoli 18% pa je izjavilo, da so bili med odmori sami enkrat ali dvakrat.

4. 4 Sklepne ugotovitve

Najbolj bistvene ugotovitve moje raziskave lahko strnem v naslednje trditve.

- Med učenci tretjega razreda ima izkušnjo z vrstniškim nasiljem vsaj kdaj pa kdaj 24,3%, med šestošolci je takih 10,7% učencev.
- Ni statistično pomembne razlike v stopnji vrstniškega nasilja med učenci mestne osnovne šole in med učenci podeželskih osnovnih šol.

- Sodelovanje pri vrstniškem nasilju priznava tretjina vprašanih učencev tretjega razreda in četrtnina šestošolcev.
- Na poti v šolo ali iz nje in drugje je manj vrstniškega nasilja kot v šoli sami.
- Med žrtvami je več deklet, med nasilneži je nekaj več fantov kot deklet.
- Vrstniško nasilje s starostjo upada.
- Največkrat je do učencev nasilen en učenec.
- Ob pogledu na vrstniško nasilje se večina učencev počuti neprijetno, med tretješolci je kar dve tretjini takih, ki učencu skušajo pomagati, med šestošolci je takih le tretjina.
- Četrtni tretješolcev in šestošolcev se zdi zabavno povzročati težave drugim učencem.
- Dobra polovica vseh učencev je trdno prepričana, da ne bi izvajala vrstniškega nasilja nad tistimi, ki je ne marajo.
- Med tretješolci jih petina meni, da drugi učenci vedno pomagajo ustaviti nasilje med učenci in tako ravna vedno več kot polovica učiteljev. Pri šestošolcih jih le 6% meni, da drugi učenci pomagajo ustaviti nasilje med učenci in da tako ravna tretjina učiteljev.
- Izrazito negativen odnos do odmorov ima okoli 5% anketiranih, prav toliko je ambivalentnih.
- Žrtve pogosteje kot nasilneži preživljajo odmore sami.
- Žrtve ali nasilneži imajo to vlogo pogosto več let.
- Nekateri učenci so žrtve in nasilneži istočasno, torej so nosilci obeh vlog.

Število žrtev in nasilnežev med učenci s starostjo upada. Pri doživljanju nasilja je pomembno, da ga posameznik doživlja več let, pogosto na več krajih in skozi daljše časovno obdobje. Vse to ima dolgotrajne posledice v njegovem razvoju.

Zaskrbljujoča je tudi brezčutnost učencev, saj nekateri celo uživajo v nasilju do drugih. Vrstniško nasilje in obvladovanje drugega človeka, četudi šibkejšega, jim daje občutek ugodja. Res je, da se zmožnost za vživljanje v situacijo drugega šele postopno razvija in je popolnoma razvita šele pri odraslih, vendar je njihova indolentnost presenetljiva.

Med učitelji, vsaj po mnenju učencev, je več takih, ki intervenirajo ob pogledu na nasilje, vendar še vedno le vsak drugi oziroma vsaj tretji. Olweus (Olweus, 1995: 19) je v svoji raziskavi opozarjal na pomen nadzora ter ukrepanja učiteljev in ostalih zaposlenih v šoli.

Vsaka šola je organizem zase, zato ne gre, da bi vsiljevali določene modele za obravnavo in reševanje situacij, ki nastanejo ob pojavu vrstniškega in drugih oblik nasilja, vendar so šolski

delavci opozorili na nekatere možne in potrebne dejavnosti v zvezi s to problematiko (Mojca Pušnik, 1996). Na primer:

- izobraževanje pedagoških delavcev,
- ureditev šolskih pravilnikov in jasni dogovori o šolskem redu,
- skrb za kulturo okolja,
- večji nadzor na vhodih, hodnikih šol idr.

4. 5 Primerjava ugotovitev empirične analize z ugotovitvami iz drugih študij

V naslednjih tabelah je prikaz rezultatov raziskav o pogostosti vrstniškega nasilja, ki so bile izvedene v Angliji, na Norveškem in pri nas (Pušnik, Dekleva) ter rezultatov moje empirične analize:

Tabela 18: Delež učencev, ki so v teh državah doživeli nasilje vsaj kdaj pa kdaj ali pogosteje. (prirejeno po Pušnik, 1999: 35)

Raziskava/avtor	Olweus	Smith in Sharp	Dekleva	Pušnik	Lukežič
Država	Norveška	Anglija	Slovenija	Slovenija	Slovenija
Letnica študije	1985	1990	1995	1996	2002
Starostna stopnja	2.-9. r.	Junior/school middle	2.-8. r.	3. in 6.r.	3. in 6. r.
Delež žrtev v OŠ	8,5%	27%	20%	21,5%	17,6%

Tabela 19: Delež učencev, ki so vsaj kdaj pa kdaj ali pogosteje sodelovali pri vrstniškem nasilju. (prirejeno po Pušnik, 1999: 35)

Raziskava/avtor	Olweus	Smith in Sharp	Dekleva	Pušnik	Lukežič
Država	Norveška	Anglija	Slovenija	Slovenija	Slovenija
Letnica študije	1985	1990	1995	1996	2002
Starostna stopnja	2.-9. r.	Junior/school middle	2.-8. r.	3. in 6. r.	3. in 6. r.
Delež nasilnežev v OŠ	7,2%	12%	11,3%	12,5%	7,0%

Dekleva (Dekleva, 1995: 70) pravi, da so mednarodne primerjave običajno kočljive-predvsem zaradi različnega kulturnega konteksta in zaradi dejstva, da lahko tudi formalno uporabljena raziskovalna metodologija vsebuje kulturno občutljive elemente, ki primerljivost rezultatov bistveno zmanjšujejo. V mojem primeru primerljivost zmanjšuje še dejstvo časovnih razlik: med posameznimi raziskavami je minilo po več kot pet let. Ob upoštevanju teh omejitev bi lahko sklepala, da je pogostost vrstniškega nasilja, ki se je pokazala v moji raziskavi podobna, kot je bila v letu 1995 in 1996 v raziskavah, ki sta jih opravila Pušnikova in Dekleva v slovenskem prostoru, da je dvakrat večja kot je bila leta 1985 na Norveškem in nekoliko manjša kot leta 1990 v Angliji. Ta primerjava pa je zelo domnevna in pogojna.

Bolj »varen« širši kontekst nudijo zaključki Besagove (Besage, 1989), ki v zvezi s študijami pogostosti pojava zaključuje:

- da so podatki o pogostosti pojava vrstniškega nasilja močno odvisni od definicije pojava, starosti otrok, konteksta in kriterija pogostosti;
- da je pregled 16 študij pokazal, da so raziskovalci odkrili, da je med nasilneži od 1,5% do 58% otrok (na različnih starostnih stopnjah);
- da je – sodeč po študijah - vpletenih v vrstniško nasilje od 5% do 38% otrok;
- da je mogoče povzeti, da enkratna in mila ustrahovanja doživi do 30% učencev, ponavljajoča se in resnejša pa do 10%;
- da je učencev, ki ponavljajo dejanja, ki jih označimo kot vrstniško nasilje, od 5% do 10%.

Rezultati moje raziskave ustrezajo temu najširšemu okviru spoznanj o vrstniškem nasilju.

4. 6 Predlogi za zmanjševanje in preprečevanje vrstniškega nasilja

V strokovni literaturi, ki obravnava problematiko vrstniškega nasilja, je mogoče najti tudi številne predloge za zmanjševanje in preprečevanje le-tega. Veliko predlogov si je zelo podobnih, lahko jih preberemo kjerkoli, nekateri pa so bolj specifični, odvisno od avtorja in od obravnavanega področja.

Nekateri avtorji predloge obravnavajo po sklopih »preventiva in kurativa«, nekateri po področjih dela, nekateri jih naštejejo.

Vse predloge za zmanjševanje in preprečevanje nasilja bi lahko razdelili v tri večje sklope. (Pušnik, 1996: 73) Šola mora imeti:

- Razvit sistem preprečevanja nasilja.
- Klimo, ki ne dopušča nasilja.
- Pripravljene ukrepe za takojšnje posredovanje, če pride do nasilja.

Tudi klima je del preprečevanja, vendar jo precej avtorjev izpostavlja. Zadnji sklop je področje kurative.

Sistem preprečevanja vključuje naslednje možnosti oziroma predloge:

- **Sistem vrednot:** uspešnost delovanja ljudi v šoli je odvisna od njihovih lastnih vrednot, stališč, prepričanj. Usklajevanje vrednot med učitelji, med učenci ter med učitelji in učenci je nujen proces.
- **Poučevanje mladih o človekovih pravicah:** vsak ima pravico do mirnega sožitja, možnosti razvoja in učenja, spoštovanja lastne osebnosti in drugačnosti.
- **Organizacijska struktura šole,** ki spodbuja šolske delavce k skupnemu delovanju za dogovorjene cilje in splošno sprejetimi vrednotami in normami.
- **Naravnost šolske klime:** ta mora biti takšna, da nevtralizira negativne vzorce vedenja oziroma onemogoča nasilno vedenje. V odnosih učitelj - učenec naj bi prevladovalo spoštovanje, toplina in sprejemanje. Pozitiven odnos učitelja do učenca ima velik vpliv na razvoj otrokove samopodobe.

Šola lahko prispeva k razvoju psihosocialne motenosti svojih učencev ali pa jih zavaruje pred družbeno nezaželenimi oblikami vedenja in odklonskim psihosocialnim razvojem.

Vodstvo mora pokazati jasno postavljen cilj, organizacijo in delovanje šole ter pomoč zaposlenim pri reševanju problemov. (Pušnik, 1996: 74)

- **Jasno oblikovana pravila, šolski red:** jasno je potrebno doreči in zapisati, kakšno vedenje je za šolo še sprejemljivo in kakšno ne več. Zapisati je potrebno pravice, odgovornosti, pričakovanja in posledice ravnanja tako, da so razumljiva za vse. Določene odredbe se morajo nanašati na podporo žrtvam. S tem šola pove, da nasilja ne dopušča.

S pravili morajo biti seznanjene šolske oblasti, zaposleni delavci, učenci in njihovi starši. Večjo učinkovitost pravil dosežemo, če pri njihovem oblikovanju učenci in starši enakovredno sodelujejo s šolo. Pravila morajo biti prilagojena šoli in problemom, ki se v njej pojavljajo, ter okolju, v katerem je šola.

- **Izobraževanje učiteljev:** vladne strukture, ki skrbijo za izobraževanje, bi morale nameniti več sredstev za izobraževanje učiteljev, in sicer za pridobitev specifičnih znanj, metod in tehnik obravnavanja nasilja, za treninge učinkovitosti in reševanja konfliktov.
- **Osveščanje učencev** o resnosti problema, organizirati diskusije, delavnice, predvajati video posnetke.
- **Naučiti učitelje in učence naslednjih spretnosti:**
 - izražanja svojih čustev in misli,
 - prepoznavanja in sprejemanja razlik,
 - vzpostavljanja pozitivnih medosebnih odnosov,
 - reševanja konfliktov na miren način,
 - obvladovanja lastnih reakcij,
 - sodelovanja pri odločitvah v skupini.

Celoten proces poučevanja takih spretnosti je učinkovit le, če je vpet v življenje šole (tj. razredne ure, roditeljski sestanki, vključevanje v dejavnosti, sodelovanje staršev pri odločitvah idr.).

Jasno je, da se morajo vseh spretnosti najprej naučiti učitelji, saj so učencem vzor oziroma model s svojim vedenjem.

- **Povečati nadzor** v okolici in v šoli sami, zlasti v straniščih, na hodnikih, med odmori in časom kosil. Nadzor je najučinkovitejša in najcenejša oblika preprečitve. Incidentov ne smemo prezreti, vse pritožbe žrtev je potrebno vzeti resno. Na oblike nasilja, ki jih opazimo, je potrebno takoj reagirati.
- **Uvajanje različnih metod dela**, pomeni individualnih pristopov, iskanje poti za vsakogar. Nekateri učenci ne zmorejo zahtev šole ali so pod prevelikimi pritiski staršev. Taki slej ko prej postanejo neuspešni, izgubijo samozavest in samozaupanje, kar jih vodi v še večjo neuspešnost. Zato je treba najti takšne metode dela, ki učence vodijo k uspešnosti, iskati in graditi je treba na njihovih močnih področjih.
- **Uvajanje takšnih interesnih dejavnosti**, ki učence pritegnejo in jim omogočajo uveljavitev in uspešnost. Pri tem ne smemo zanemariti možnosti medsebojne pomoči mladih, ki obema stranema daje možnost uveljavitve in vključitve.

- **Zaposliti več oseb**, ki mladostnikom lahko svetujejo; tudi tam, kjer so svetovalni delavci že zaposleni, so preveč vključeni v kurativo in premalo v preventivo. Ponekod pa svetovalnih delavcev ni ali pa jih je glede na število učencev premalo.
- **Nameniti večjo pozornost novincem**: ob prehodih na različne nivoje šolanja (prvi razred, peti razred idr.) ob zamenjavah šole je treba več časa in dejavnosti nameniti novincem. Ti so v začetku pogosto bolj zaprti vase, osamljeni, ne znajdejo se dobro in kot taki so hitro žrtve nasilnežev.
- Šola naj vsako leto opravi **analizo stanja**: ugotoviti je treba, kakšni problemi se pojavljajo, kako so uspešni v doseganju ciljev in izvajanju ukrepov. Pri tem naj sodeluje z učenci v šoli in starši. (Pušnik, 1996)

Sistem prevencije je torej zelo razvejan in ponuja številne možnosti, ki so zelo življenjske in dostopne vsaki šoli. Če šola ima ta sistem vzpostavljen, je kurativa lahko zelo kratka, a jasna.

Sistem kurative zajema naslednja področja:

- **odkrivanje vzrokov pojavov nasilja**,
- **natančno dorečeni in zapisani ukrepi** za posamezne primere nasilja (kdo je za določen ukrep zadolžen, koga je treba obvestiti in vključiti, kakšne so kazni idr.),
- **izvedba ukrepov** in doslednost pri tem,
- **pripravljen program dela z žrtvijo** in izvajanje tega programa,
- **pripravljen program dela z nasilnežem** in izvajanje tega programa. (Pušnik, 1996: 75)

4. 7 Ukrepi za zmanjševanje nasilja na primeru mestne osnovne šole

Tako kot sem začela, želim tudi zaključiti; na primeru naše šole. Kaj smo do sedaj naredili in kaj še lahko postorimo?

Ukrepi na ravni šole

Za učiteljski kolektiv organiziramo predavanja na to temo, vsako leto vsaj eno. Zavedamo se, da je problematika vrstniškega nasilja prisotna tudi med našimi učenci. Tudi starši so bili vključeni v aktivnosti zoper nasilje med učenci. Na svetu staršev sem predstavila problematiko vrstniškega nasilja in posredovala podatke o nasilju med mladimi. Starši so izrazili željo po organiziranem predavanju na to temo. Organizirali smo predavanje za starše učencev od petega do osmega razreda. Predavala je ugledna strokovnjakinja s tega področja dipl. soc.. Doroteja Lešnik Mugnaioni.

Ukrepi na ravni oddelkov

Na šoli imamo razvejan program dejavnosti, ki obravnavajo problematiko vrstniškega nasilja in v katero so vključeni učenci.:

- **CAP** je preventivni program, ki je namenjen otrokom tretjega oziroma četrtega razreda njihovim staršem in šolskemu osebju.
- **»Bodi previden«** so delavnice na temo vrstniškega nasilja, namenjene četrtošolcem in petošolcem, izvajajmo jih v sodelovanju s policijsko postajo Koper.

- V letošnjem šolskem letu smo pričeli z delavnicami »*Zberi pogum in povej*«. Namenjene so šestošolcem, sedmošolcem in osmošolcem devetletke, tudi te izvajamo v sodelovanju s policijsko postajo Koper.
- Učenci podaljšanega bivanja so vključeni v program »*Šola za mir*«.
- Na šoli imamo razvejan program interesnih dejavnosti, v katere se učenci vključujejo.

Problematika vrstniškega nasilja je bila tema otroškega parlamenta v predpreteklem šolskem letu, o njej so se pogovarjali v oddelčnih skupnostih, na občinskem in regijskem parlamentu. Učenci so se temeljito seznanili s to problematiko in sodelovali pri iskanju rešitev. Letos so na sestanku šolske skupnosti sami izrazili željo, da bi se seznanili s strategijami, kako se postaviti zase, ko so napadeni in ne vedo, kako se braniti, zato smo se odločili, da jih vključimo v CAP program.

Na učiteljski konferenci, ki je potekala pred pričetkom novega šolskega leta, smo temeljito proučili šolski red. V njem smo natančno opredelili ukrepe ob pojavu nasilja, izdelali smo postopek, kako ukrepati pri posameznih pojavih in sprejeli pravila v zvezi z nasiljem. Pravila so jasna, v naprej so znane posledice v primeru kršenja le-teh. Učenci so izdelali plakat z razrednimi pravili, na katerega so se podpisali z namenom, da jih bodo spoštovali in upoštevali.

Načrt obsega

1. odkrivanje vzrokov pojava nasilja,
2. natančno določene in zapisane ukrepe za posamezne primere nasilja:
 - postopek obravnave,
 - kdo je vključen,
 - kdo koga obvesti,
 - kakšne so posledice neupoštevanja pravil.
3. izvedba ukrepov, pri čemer je zelo pomembna doslednost ob hkratnem upoštevanju individualnih posebnosti,
4. sprotno evalviranje dela.

Sestavni del načrta je tudi

1. program dela z otrokom, ki je bil nasilen, in izvajanje tega programa;
2. pripravljen program dela z otrokom, ki je doživel nasilje, in izvajanje tega programa;
3. pripravljen program dela s starši, po potrebi vključevanje zunanjih institucij

Pomembno je, pravi Olweus (Olweus, 1995: 51), da v oddelku postavimo sklop pravil, ki so namenjena posebej nasilju med učenci – posredno in neposredno. Pravila morajo biti izražena čim bolj nazorno. Pravila po potrebi lahko spreminjamo. Zelo pomembno je, da učenci sodelujejo pri razpravi o pravilih. S tem se povečuje verjetnost, da jih bodo upoštevali. List s pravili je treba obesiti na vidno mesto v razredu.

Pravila o oddelčnih pravilih glede nasilja med učenci:

1. V našem oddelku in v naši šoli ne toleriramo nasilja med vrstniki.
2. Pomagamo učencem, ki so žrtve nasilja.
3. Učencem, ki so izločeni, pomagamo pri vključevanju v družbo vrstnikov.

Učencem je potrebno pojasniti, za katere vrste vedenja veljajo ta pravila. Pogovori o razrednih pravilih lahko pri učencih vplivajo na stališča in norme v zvezi z vrstniškim nasiljem. Lahko razpravljamo o pasivnem sodelovanju pri nasilju. Nekateri učenci bodo le redko prevzeli

pubudo za nasilno vedenje, vendar se bodo zlahka priključili, kadar bo nekdo drug vodil to dejanje. Ti učenci morajo razumeti, da so tudi s pasivnim sodelovanjem sokrivi za dejanje in odgovorni za to, kar se dogaja. Splošen cilj pravil je, da vrstniškega nasilja ne sprejemamo.

Izbira posledic za neprimerno vedenje mora biti do neke mere prilagojena starosti, spolu in osebnosti učenca. Tisto, kar je lahko nesprejemljiva izkušnja za enega učenca, je lahko za drugega prijetna sprostitev.

Olweus (Olweus, 1995:50) navaja te možne posledice:

- resen individualen pogovor z učencem,
- sedenje učenca pred ravnateljevo pisarno med odmori,
- navzočnost pri pouku v drugih razredih (npr.: med mlajšimi učenci),
- zadrževanje v bližini dežurnega učitelja med odmori,
- resen pogovor z ravnateljem,
- prikrajšanje za nekatere ugodnosti.

Oddelčne ure

Za učence v oddelku je zelo pomembno, da se lahko o nasilju pogovarjajo: oblikujejo in pojasnjujejo oddelčna pravila proti nasilju med učenci in določijo posledice v primeru neupoštevanja ali kršenja pravil. Vsebina oddelčnega srečanja je odvisna od starosti in zrelosti učencev. Velik del oddelčnih ur lahko namenimo medsebojnemu odnosom v oddelku in v šoli – različnim vidikom interakcij med učenci in interakcijam med učenci in odraslimi.

Ukrepi na ravni posameznika

Pogovor z nasilnežem. Glavni cilj pogovora je preprost–prenehanje nasilja. Sporočilo nasilnežu mora biti jasno: »V naši šoli in v našem oddelku ne dopuščamo nasilja med učenci in potrudili se bomo, da tega ne bo več.« V primeru ko več učencev sodeluje pri nasilju, je priporočljivo, da se pogovorimo z njimi posamično. Pri individualnih pogovorih z vsemi osumljenimi nasilneži je priporočljivo, da vsej skupini hkrati poudarimo, da ne bomo prenašali nadaljnega nasilja, sicer bodo sledili ukrepi. Če omenjeni ukrepi ne privedejo do sprememb v vedenju nasilneža, je nujno, da se s starši o resnosti situacije pogovori ravnatelj.

Prepričana sem, da smo kot šola naredili premik pri omejevanju nasilja med učenci, saj smo v nekaj letih povzeli in izvajamo veliko priporočenih ukrepov. Ukrepi so plod zavestnega prizadevanja in usposabljanja strokovnih delavcev za to problematiko. Kje vidim še možnosti oziroma maneverski prostor, da bi lahko še kaj storili za omejevanje nasilja? Vsekakor je tu vprašanje socialne klime in kulture sporazumevanja. Predvsem je pomembno graditi dobre odnose, ki temeljijo na medsebojnem spoštovanju učenca in učitelja. Tudi za to področje dela obstoji veliko programov.

III. Zaključek

Problem vrstniškega nasilja, ki je predmet moje diplomske naloge, je razmeroma nova tema v svetovni strokovni in znanstveni literaturi. Pogosta je v literaturi zadnjih 20 let, zlasti v skandinavskih državah, Angliji in na Japonskem. Povečanemu zanimanju zanjo je botrovalo več vzrokov; zlasti odmevni so bili samomori otrok (kot posledica vrstniškega nasilja), ki so močno pretresli javnost. Ne moremo trditi, da prej nasilja ni bilo, gotovo pa smo danes v

družbi bolj občutljivi in osveščeni o nasilju, več vemo o njem in bolj ga problemsko izpostavljamo. Več pozornosti namenjamo razvojnim zakonitostim otrok, več govorimo o otrokovih pravicah in o odgovornosti odraslih za njihovo uresničevanje. V slovenskem prostoru smo se začeli bolj sistematično ukvarjati s to problematiko pred 10 leti, pionirja na tem področju sta Mojca Pušnik in Bojan Dekleva.

V strokovni literaturi, tako slovenski kot svetovni, zasledimo različne izraze za pojem vrstniško nasilje. V angleški literaturi je najbolj specifičen in najpogostejše pogosto uporabljen izraz »bullying«. V slovenski jezik ga ne moremo ustrezno prevesti; čeprav je neposredno povezan s pojmom nasilja in krutostjo močnejših do šibkejših, nakazuje tudi kontinuiteto dejanja in neravnovesje moči. Besede, ki bi v slovenščini pomensko ustrezale, so: viktimizacija, maltretiranje, trpinčenje, zlorabljanje, mučenje. V strokovni literaturi se izraz »bullying« uporablja izključno v zvezi z mladino ali celo s šolajočo se mladino.

Različni avtorji različno razlagajo pojem vrstniškega nasilja, nekaj pa je skupnih značilnosti. V več definicijah je kot njegov kriterij poudarjen učinek nasilja. Definicije govorijo o tem, da se žrtev ne more braniti oziroma, da nasilje povzroča strah. Vedenje ni »bullying«, če se žrtev lahko brani, če ji vedenje ne povzroča neprijetnosti ali če ga takega vedenja ni strah. Skupna značilnost definicij je tudi ta, da »bullyinga« ne omejujejo na neposredno, telesno nasilje. Definicije omenjajo tudi verbalno, psihično in socialno obliko vedenja.

Definicije se razlikujejo po tem, v kolikšni meri poudarjajo samo odnos med storilcem in žrtvijo ali pa vključujejo tudi kontekst, v katerem dejanje poteka. Kontekst je lahko tudi institucionalni in sam prispeva k nasilju oziroma ga omogoča ali celo vzpodbuja. Nekatere definicije jemljejo kriterije nasilnega vedenja kot same po sebi dane in nesprejemljive, druge poudarjajo občutljivo uporabo kriterijev v različnih kulturnih okoljih. Gre torej za vsebino pojma, ki je časovno in prostorsko družbeno relativna.

Bistveno spoznanje velike večine raziskovalcev nasilja med učenci je, da je to pojav, ki je zelo kompleksno pogojen in se kaže v zelo raznolikih in prostorsko-časovno razpršenih oblikah. Posamični ukrepi, kurativni ali preventivni, kaznovalni ali empatijo spodbujajoči itd, se vedno dotikajo samo enega vidika vrstniškega nasilja ali manjšine posameznih vzrokov in pogojev tega pojava. Zato ostajajo posamezni ukrepi potencialno malo uspešni ali neuspešni. Problem vrstniškega nasilja je v bistvu problem načelne uveljavitve določenih vedenjskih norm in možnost zagotavljanja, da se te norme spoštujejo. Gre torej predvsem za vprašanje učinkovite socialne kontrole.

Ob spoznanju o zelo omejeni učinkovitosti posameznih ukrepov se je izoblikovalo prevladujoče mnenje, da so pri preprečevanju in obravnavanju vrstniškega nasilja najbolj smiselni taki pristopi, ki upoštevajo šolo kot sistem in poskušajo doseči sistemske spremembe. Taki pristopi se imenujejo »pristopi celotne šole« ali pristopi (spreminjanja) »šolskega etosa«.

V empiričnem delu, v katerem sem raziskovala stopnjo vrstniškega nasilja med učenci mestne osnovne šole in med učenci podeželskih osnovnih šol, sem prišla do zanimivih ugotovitev. Ovrгла sem osnovno hipotezo, po kateri naj bi bila stopnja nasilja med vrstniki mestne osnovne šole višja kot med učenci podeželskih osnovnih šol. Zbrani podatki so pokazali, da je stopnja nasilja enaka med učenci mestne šole in učenci podeželskih šol. Ta ugotovitev se ujema z ugotovitvami iz norveških raziskav. Norveški raziskovalec Olweus meni, da je naša pogosta predpostavka, da se nasilje pojavlja predvsem v šolah v velikih mestih, le mit. Torej

lahko sklepamo, da je velikost šole ali oddelka nepomemben dejavnik pri vrstniškem nasilju. Vzroke vrstniškemu nasilju moramo iskati med drugimi dejavniki.

Zanimivi se mi zdijo podatki o stopnji nasilja glede na starost učencev. Med tretješolci je stopnja nasilja dvakrat višja kot pri šestošolcih. Podatki moje raziskave se ujemajo s trditvijo, da stopnja nasilja s starostjo upada, kar zasledimo tudi v strokovni literaturi.

Podatki, ki se nanašajo na spolne razlike, so nekoliko drugačni od pričakovanih. Stopnja nasilja je za spoznanje višja pri dekletih kot pri fantih. V prebrani strokovni literaturi o vrstniškem nasilju, je bila zanimiva teza, da so tudi šole in oddelki, kjer je več nasilja izraženega pri dekletih kot pri fantih. Stopnja nasilja med dekleti mestne osnovne šole je za spoznanje nižja kot med dekleti s podeželskih osnovnih šol. Pri fantih iz mestne osnovne šole je stopnja nasilja višja kot med fanti s podeželskih osnovnih šol. Razlika ni statistično pomembna.

Strokovnjaki s področja o vrstniškem nasilju, pravijo, da se vloga žrtve vleče skozi daljše časovno obdobje. Tudi mene je zanimalo ali so učenci, ki so doživljali nasilje v času, ko so bili anketirani, to doživljali tudi pred tem. Statistično pomemben podatek je razlika v stopnji nasilja med učenci tretjega razreda in šestošolci. Odstotek žrtev med učenci mestne osnovne šole in med učenci podeželskih osnovnih šol ni statistično pomemben, je pa stopnja nasilja višja med fanti mestne osnovne šole kot med fanti iz podeželskih osnovnih šol.

Število učencev, ki so izjavili, da so nasilni do drugih in so to počeli tudi prejšnja leta, je 17,6%. Olweus pravi, da velja za učence, ki so nasilni do vrstnikov, enako kot pri žrtvah: tisti ki so bili nasilni v nekem določenem obdobju, so bili nasilni tudi kasneje. Torej, posamezniki ohranjajo nasilno vlogo več let. Ugotovila sem, da ni razlike v odstotku nasilnežev med učenci mestne osnovne šole in med učenci iz podeželskih osnovnih šol. Ti podatki so enaki rezultatom do katerih so prišli v norveških raziskavah.

V strokovni literaturi, ki obravnava problematiko vrstniškega nasilja, je mogoče najti tudi številne predloge za zmanjševanje in preprečevanje le-tega. Veliko predlogov si je zelo podobnih, lahko jih preberemo kjer koli, nekateri pa so bolj specifični, odvisno od avtorja in od obravnavanega področja.

Na šoli, kjer sem zaposlena, smo do sedaj veliko naredili v zvezi z omejevanjem nasilja. Ker pa je to pojav, ki se ga ne da zaježiti, ampak le omejevati, se zavedam, da je to naša stalna naloga – neprestano delovati v smeri omejevanja. Navedla sem ukrepe: na ravni šole smo organizirali predavanja za učiteljski kolektiv in za starše. Za oddelke imamo razvejan program dejavnosti, ki obravnavajo problematiko vrstniškega nasilja in v katero so vključeni učenci, v šolskem redu smo natančno opredelili ukrepe ob pojavu nasilja, izdelali smo postopek, kako ukrepati pri posameznih pojavih in sprejeli pravila v zvezi z nasiljem. Izdelane imamo tudi ukrepe na ravni posameznika.

Na koncu bi rada povedala, kaj sem osebno in profesionalno pridobila, ko sem se ukvarjala s to problematiko. Spremenila sem pogled na nasilje, postala sem bolj občutljiva za različne pojavne oblike nasilja med mladimi. V vsakdanji praksi namenjam temu problemu več pozornosti. V razgovorih, ki jih imam z učenci, jih usmerjam tako, da učenci prevzamejo odgovornost za svoje vedenje in ob tem spoznajo, da so nepravilno ravnali. Skupaj razmišljamo o odnosih, ki si jih želijo imeti z vrstniki, in o tem, kaj so za to pripravljene

prispevati sami. Nova spoznanja in medsebojno zaupanje nas vodijo k kvalitetnejšim odnosom.

Viri in literatura

- Aničić, K. in skupina soavtoric: Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne delavce in vodstva šol, Ljubljana, 2002.
- Bandura, A.: Aggression: A social learning analysis, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1973.
- Bečaj, J.: Klima in kultura šole, revija Šolsko svetovalno delo, Ljubljana, 1998.
- Besag, V.E.: Bullies and victims in schools, Open University Press, Philadelphia 1989.
- Brajša, P.: Sedem skrivnosti uspešne šole, Doba, Maribor, 1995.
- Brajša, P.: Pedagoška komunikologija, Glotta Nova, Ljubljana, 1993.
- Curcio J.L., First P.F.: Violence in the Schools, Corwin Press, inc., California, 1993.
- Dekleva, B.: Pogledi na nasilje in ustrahovanje med vrstniki, V: 4. otroški parlament Brez nasilja – za prijateljstvo, Zveza prijateljev mladine, Ljubljana 1994.
- Dekleva, B.: Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, Ljubljana 1996.
- Dollard, J., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R.: Frustration and aggression. New Haven, Yale, 1939.
- Elliot, M.: Trpinčenje, Ljubljana: Educy, 2002.
- Erb, Helmut H.: Nasilje v šoli in kako se mu lahko zoperstaviš, Didakta, 2004.
- Kepler, H.: Distribution of aggressive and submissive behavior among 200 problem children. Smith Coll. Stud. soc. work, 1933.
- Kos-Mikuš, A.: Šola in duševno zdravje, Pomurska založba, Murska sobota 1991.
- Kos-Mikuš, A.: Vrstniško nasilje v šolah, V: 4. otroški parlament Brez nasilja – za prijateljstvo, Zveza prijateljev mladine, Ljubljana 1994.
- Lamovec, F. Rojnik, A.: Agresivnost, ddu Univerzum, Ljubljana 1978.
- Mains, B. in Robinson, G.: Stamp out bullying. Lane duck, Bristol 1991.
- Mooij, T.: Multilevel prevention of student bullying and violence. Tipkopis 1994.
- Olweus, D.: Trpinčenje med učenci, kaj vemo in kaj lahko naredimo Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1995.
- Pačnik, T.: Podoba o sebi ter problem agresivnosti pri normalnih, depresivnih in parasuicidalnih adolescentih. Doktorska disertacija. Ljubljana, 1992.
- Pavlovič, Z.: Otroci, vrstniki, nasilje, V: 4. Otroški parlament Brez nasilja – za prijateljstvo, Zveza prijateljev mladine, Ljubljana 1994.
- Pepler, D., Rubin, K.H., The development and treatment of childhood aggression, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, USA, 1991.
- Pikas, A.: The common concern method for the treatment of mobbing. V: Roland, E. in Munthe, E. (ur.): Bullying: An international perspective. David Fulton, London 1989.
- Potočnik, S.: Ali je nasilja na podeželju manj?, Didakta, maj, junij 1999.
- Priest, S.: Some practical approaches to bullying. V: Roland, E. in Munthe, E. (ur.): Bullying: An international perspective. David Fulton, London 1989.
- Pušnik, M.: Vrstniško nasilje v šolah, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1999.
- Pušnik, M.: Trpinčenje med otroki in mladostniki, delovno gradivo, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1996.
- Roland, E.: A system oriented strategy against bullying. V: Roland, E. in Munthe, E. (ur.): Bullying: An international perspective. David Fulton, London 1989.
- Semelin, J.: Kako sem hčerkama razložil nenasilje? Ljubljana, Cankarjeva založba 2000.

- Smith, S., Sharp, P.K.: Tackling bullying in your school. Routledge, London, 1994
- Smith, P.K. in Sharp, S.: School bullying, Routledge, London, 1994.
- Smith, P. K. in Thompson, D.: Practical approaches to bullying. David Fulton, London, 1991.
- Tomori, M. : Nasilno vedenje otrok in mladostnikov, Otrok in družina št, 12, 1, Ljubljana, 1993, 1994.
- Šelih, A., Bečaj, J., Pavlović, Z. in Dekleva, B.: Otrokovе pravice, šolska pravila in nasilje v šoli, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, Ljubljana , 1996.
- Žerovnik, A.: Agresivni vedenjski odzivi in vzgoja, Didakta št.:1, Radovljica, 1995.

Priloge:

a) vprašalnik za učence predmetne stopnje

VPRAŠALNIK za učence predmetne stopnje

Pred teboj je nekaj vprašanj o tvojem delu in življenju v šoli in doma. Vprašanja natančno preberi in obkroži črko pred odgovorom, ki si ga izbral. **Podpisati se ni treba. Odgovarjaj iskreno, saj nihče ne bo vedel, kakšne odgovore si izbral prav ti.**

Nekaj je vprašanj o trpinčenju. Pravimo, da je učenec trpinčen takrat, kadar mu drugi učenci ali skupina učencev pogosto govori neprijetne in nespodobne besede, ga zafrkava, brca, udari, zaklene v učilnico in podobne stvari, pri tem pa se učenec ne more braniti. O trpinčenju ne govorimo takrat, ko se prepirata ali pretepata dva učenca, ki sta si po moči enaka.

Pri odgovarjanju upoštevaj čas: začetek tega šolskega leta pa do danes! (Razen pri tistih vprašanjih, kjer posebej sprašujemo za dogodke v lanskem šolskem letu).

1. Spol:

- A moški
- B ženski

2. Učni uspeh v lanskem šolskem letu:

- A odličen
- B prav dober
- C dober
- D zadosten
- E nezadosten

3. S kom živiš:

- A s starši
- B samo z mamo
- C samo z očetom
- Č s sorodniki, brez staršev
- D v dopoljnjeni družini (z drugo mamo, z drugim očetom)
- E drugje:.....

4. Kaj najpogosteje počneš v prostem času:

- A zelo aktiven
- B aktiven
- C občasno aktiven
- D nisem vključen
- E dolgočasim se

5. Kako pogosto si bil v tem polletju trpinčen?

- A nisem bil
- B zgodilo se je enkrat ali dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat na teden

6. Kolikokrat so te v šoli trpinčili v zadnjih petih dneh?

- A nikoli
- B enkrat
- C dvakrat
- D trikrat, štirikrat
- E petkrat, večkrat

7. Koliko sošolcev iz tvojega oddelka je bilo po tvojem mnenju trpinčenih v tem polletju? (Štej tudi sebe, če si bil)

- A nihče
- B eden
- C dva
- D trije
- E štirje
- F pet
- G šest in več

8. Zdaj se skušaj spomniti, kako je bilo lani spomladi. Kako pogosto so te v tem času trpinčili?

- A zgodilo se je enkrat, dvakrat
- B občasno
- C približno enkrat na teden
- D večkrat na teden
- E se ne spomnim

9. Kako pogosto so te v tem polletju trpinčili na poti v šolo in iz nje?

- A niso me trpinčili
- B zgodilo se je enkrat, dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat na teden

10. Kako pogosto ti drugi učenci govorijo neprijetne in nespodobne besede?

- A nikoli
- B redkokdaj
- C občasno
- D dokaj pogosto
- E pogosto
- F zelo pogosto

11. Ali so te v tem polletju trpinčili kje drugje?

- A niso me trpinčili
- B da, v ulici, kjer živim
- C da, v klubu
- C drugje

12. Te je trpinčilo več učencev ali samo eden?

- A me niso trpinčili
- B predvsem en učenec
- C več učencev
- D predvsem ena učenka
- E več učenk
- F več učencev in učenk

13. Kako se počutiš, ko vidiš, da nekega učenca trpinčijo?

- A ne čutim nič posebnega
- B neprijetno mi je
- C zelo mi je neprijetno

14. Kaj običajno narediš, ko vidiš, da nekega učenca trpinčijo?

- A nič, ker to ni moja stvar
- B nič, a mislim, da bi mu moral pomagati
- C nekako mu skušam pomagati

15. Ali se ti zdi zabavno, da povzročaš težave drugim učencem?

- A ne, nikoli
- B da, ampak redko
- C občasno
- D dokaj pogosto
- E pogosto
- F zelo pogosto

16. Se ti zdi, da bi lahko sodeloval pri trpinčenju učencev, ki jih ne maraš?

- A da
- B mogoče da
- C ne vem
- D ne, mislim, da ne
- E ne
- F nikakor ne

17. Kaj si misliš o učencih, ki trpinčijo druge?

- A lahko jih razumem
- B ne vem
- C težko razumem, da to delajo
- D zelo me jezi, da to delajo

18. Kako pogosto pomagajo drugi učenci ustaviti trpinčenje med učenci?

- A ne vem
- B skoraj nikoli
- C zelo redko
- D redko
- E pogosto
- F skoraj vedno

19. Kako pogosto pomagajo učitelji ustaviti trpinčenje med učenci?

- A ne vem
- B skoraj nikoli
- C zelo redko
- D redko
- E pogosto
- F skoraj vedno

20. Ali se je o trpinčenju v šoli pogovarjal s teboj kakšen tvoj učitelj ali šolski svetovalni delavec (psiholog, pedagog, socialni delavec)?

- A niso me trpinčili
- B ne, niso se pogovarjali z menoj
- C da, enkrat ali dvakrat
- D da, večkrat

21. Imaš rad odmore?

- A sploh jih ne maram
- B ne maram jih
- C do neke mere jih ne maram
- D ne morem se odločiti
- E do neke mere so mi všeč
- F rad jih imam
- E zelo jih imam rad

22. Kako pogosto sošolci ne želijo preživeti odmora s teboj in si na koncu sam?

- A v tem polletju se to še ni zgodilo
- B zgodilo se je enkrat ali dvakrat
- C to se zgodi občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat na teden

23. Se v šoli počutiš osamljenega?

- A ne, nikoli
- B da, ampak redkokdaj
- C občasno
- D dokaj pogosto
- E pogosto
- F zelo pogosto

24. Se ti zdi, da si v razredu (v skupini) manj priljubljen kot drugi sošolci?

- A ne, nikoli
- B da, ampak redko
- C občasno
- D dokaj pogosto
- E pogosto
- F zelo pogosto

25. Kako pogosto si v šoli sodeloval pri trpinčenju učencev?

- A v tem polletju nisem
- B zgodilo se je enkrat, dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat na teden

26. Kako pogosto si trpinčil učence v šoli v zadnjih petih dnevih?

- A nikoli
- B enkrat
- C dvakrat
- D trikrat ali štirikrat
- E petkrat ali večkrat

27. Zdaj se skušaj spomniti, kako je bilo lani spomladi. Kako pogosto si sodeloval pri trpinčenju drugih učencev?

- A nisem trpinčil drugih
- B zgodilo se je enkrat, dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat tedensko
- E večkrat tedensko

28. Približno koliko tvojih sošolcev je v tem polletju trpinčilo druge?

- A nihče
- B eden
- C dva
- D trije
- E štirje
- F pet
- G šest ali več

29. Kako pogosto si v tem polletju sodeloval pri trpinčenju učencev na poti v šolo in iz nje?

- A nisem trpinčil drugih
- B zgodilo se je enkrat, dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat tedensko

b) vprašalnik za učence razredne stopnje

VPRAŠALNIK za učence razredne stopnje

Pred teboj je nekaj vprašanj o tvojem delu in življenju v šoli in doma. Vprašanja natančno preberi in obkroži črko pred odgovorom, ki si ga izbral. **Podpisati se ni treba. Odgovarjaj iskreno, saj nihče ne bo vedel, kakšne odgovore si izbral prav ti.**

Pri odgovarjanju upoštevaj čas: začetek tega šolskega leta pa do danes! (Razen pri tistih vprašanjih, kjer posebej sprašujemo za dogodke v lanskem šolskem letu).

1. Spol:

- A moški
- B ženski

2. Učni uspeh v lanskem šolskem letu:

- A odličen
- B prav dober
- C dober
- D zadosten
- E nezadosten
- F opisno

3. S kom živiš:

- A s starši
- B samo z mamo
- C samo z očetom
- Č s sorodniki, brez staršev
- D v dopoljnjeni družini (z drugo mamo, z drugim očetom)
- E drugje:.....

4. Oceni svojo aktivnost v prostem času:

- A zelo aktiven
- B aktiven
- C občasno aktiven
- D nisem vključen
- E dolgočasim se

5. Kako pogosto si bil v tem polletju trpinčen?

- A nisem bil
- B zgodilo se je enkrat ali dvakrat
- C kdaj pa kdaj
- D enkrat na teden
- E večkrat na teden

6. Kolikokrat so te trpinčili v zadnjih petih dneh?

- A nikoli
- B enkrat
- C dvakrat
- D trikrat ali štirikrat
- E petkrat ali večkrat

7. Zdaj se skušaj spomniti, kako je bilo lani spomladi. Kako pogosto so te v tem času trpinčili?

- A niso me trpinčili
- B zgodilo se je enkrat ali dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat na teden

8. Kako pogosto so te v tem polletju trpinčili na poti v šolo ali iz nje?

- A niso me trpinčili
- B zgodilo se je enkrat ali dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat na teden

9. Ali so te v tem polletju trpinčili kje drugje?

- A v tem polletju me niso trpinčili
- B da, v ulici, kjer živim
- C da, drugje

10. Te je trpinčilo več učencev, ali samo eden?

- A v tem polletju me niso trpinčili
- B predvsem en učenec
- C več učencev
- D predvsem ena učenka
- E več učenk
- F več učencev in učenk

11. Kako pogosto ti drugi učenci govorijo neprijetne in nespodobne besede?

- A nikoli
- B redkokdaj
- C občasno
- D pogosto

12. Koliko sošolcev iz tvojega oddelka je bilo po tvojem mnenju trpinčenih v tem polletju?
(Štej tudi sebe, če si bil trpinčen)

- A nihče
- B eden
- C dva
- D trije
- E štirje
- F pet
- G šest ali več

13. Kako se počutiš, ko vidiš, da nekega učenca trpinčijo?

- A ne čutim nič posebnega
- B neprijetno mi je
- C zelo mi je neprijetno

14. Kaj običajno narediš, ko vidiš, da nekega učenca trpinčijo?

- A nič, ker to ni moja stvar
- B nič, a mislim, da bi mu moral pomagati
- C nekako mu skušam pomagati

15. Ali se ti zdi zabavno, da povzročaš težave drugim učencem?

- A ne, nikoli
- B da, ampak redko
- C občasno
- D dokaj pogosto
- E pogosto
- F zelo pogosto

16. Se ti zdi, da bi lahko sodeloval pri trpinčenju učencev, ki jih ne maraš?

- A da
- B mogoče da
- C ne vem
- D ne, mislim, da ne
- E ne
- F nikakor ne

17. Kaj si misliš o učencih, ki trpinčijo druge?

- A lahko jih razumem
- B ne vem
- C težko razumem, da to delajo
- D zelo me jezi, da to delajo

18. Kako pogosto pomagajo drugi učenci ustaviti trpinčenje med učenci?

- A ne vem
- B skoraj nikoli
- C zelo redko
- D redko
- E pogosto
- F skoraj vedno

19. Kako pogosto pomagajo učitelji ustaviti trpinčenje med učenci?

- A ne vem
- B skoraj nikoli
- C zelo redko
- D redko
- E pogosto
- F skoraj vedno

20. Ali se je o trpinčenju v šoli pogovarjal s teboj kakšen tvoj učitelj ali šolski svetovalni delavec (psiholog, pedagog, socialni delavec)?

- A niso me trpinčili
- B ne, niso se pogovarjali z menoj
- C da, enkrat ali dvakrat
- D da, večkrat

21. Imaš rad odmore?

- A sploh jih ne maram
- B ne maram jih
- C do neke mere jih ne maram
- D ne morem se odločiti
- E rad jih imam
- F zelo jih imam rad

22. Kako pogosto se dogaja, da sošolci ne želijo preživeti odmora s teboj in si na koncu sam?

- A v tem polletju se to še ni zgodilo
- B zgodilo se je enkrat ali dvakrat
- C to se zgodi občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat na teden

23. Se v šoli počutiš osamljenega?

- A ne, nikoli
- B da, ampak redkokdaj
- C občasno
- D dokaj pogosto
- E pogosto
- F zelo pogosto

24. Se ti zdi, da si v razredu (v skupini) manj priljubljen kot drugi sošolci?

- A ne, nikoli
- B da, ampak redko
- C občasno
- D dokaj pogosto
- E pogosto
- F zelo pogosto

25. Kako pogosto si v šoli sodeloval pri trpinčenju učencev?

- A v tem polletju nisem sodeloval
- B zgodilo se je enkrat, dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat na teden

26. Kako pogosto si trpinčil učence v šoli v zadnjih petih dneh?

- A nikoli
- B enkrat
- C dvakrat
- D trikrat ali štirikrat
- E petkrat ali večkrat

27. Zdaj se skušaj spomniti, kako je bilo lani spomladi. Kako pogosto si sodeloval pri trpinčenju drugih učencev?

- A nisem trpinčil drugih
- B zgodilo se je enkrat ali dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat tedensko
- E večkrat tedensko

28. Kako pogosto si v tem polletju sodeloval pri trpinčenju učencev na poti v šolo in iz nje?

- A nisem trpinčil drugih
- B zgodilo se je enkrat ali dvakrat
- C občasno
- D približno enkrat na teden
- E večkrat tedensko

29. Približno koliko tvojih sošolcev je v tem polletju trpinčilo druge? (Štej tudi sebe, če si sodeloval.)

- A nihče
- B eden
- C dva
- D trije
- E štirje
- F pet
- G šest ali več