

Naslov članka/Article:

## Spremenjeni obrazi nasilja

*The Altered Faces of Violence*

Avtor/Author:

dr. Damir Josipovič, Anja Smolič

<https://doi.org/10.59132/viz/2016/3-4/13-17>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



### Vzgoja in izobraževanje 3-4/2016, letnik 47

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Damir Josipovič, Inštitut za narodnostna vprašanja  
Anja Smolič, OŠ Danile Kumar

## SPREMENJENI OBRAZI NASILJA

*»Včasih je največje nasilje prav v tem, da ne storimo ničesar.« (Žižek, 2007: 73)*

Šola je institucija, ideološki aparat države, ki jo določajo preplet odnosov in interakcij med učenci, učitelji, vodstvom šole, starši in širšim okoljem. Nasilja v šoli tako ne smemo razumeti kot problem, neodvisen in nepovezan s širšim družbenim kontekstom. Pomembno vprašanje, ki si ga je treba zastaviti, je, ali nasilje, ob vse večji osveščenosti strokovnjakov v šolski stroki ter tudi širše javnosti, iz leta v leto upada ali pa zgolj dobiva drugačno obliko izražanja. Živimo v družbi, ki je ambivalentno osredičena na otroke. Starši (in učitelji) s(m)o načeloma pripravljene storiti vse, da bi se otroci/učenci kar najbolj razvili in bili uspešni. Pogosto izhajajo iz tradicionalnih prepričanj o pomembnosti šolanja in ocen kot nujne objektivne okoliščine za uspešnost v življenju (služba, stanovanje, družina), zato so pričakovanja zelo visoka. Kako se na doseganje oz. na nedoseganje teh starševskih »idealov« otrok odzove, pa je zelo različno.

Občutki preobremenjenosti in nemoči so lahko za otroke stresni, kar lahko med drugim vodi tudi do nasilnega vedenja. Res pa je, da smo pozorni predvsem na jasno in direktno izraženo nasilje – zlasti fizično. Živimo v poznokapitalistični družbi zahodnega tipa, s poudarjenim individualizmom, tekmovalnostjo in eksponentno rastjo tehnoloških inovacij (Harvey, 2011), v kateri je vse več druženja in povezovanja med vrstniki preneseno v virtualni svet. Ali je zaradi manj »konkretne« komunikacije »iz oči v oči« med posamezniki tudi manj konfliktov in nasilja? Več komunikacije pomeni tudi večjo možnost za nesoglasja ter konflikte, vendar se mora komunikacija odvijati v vzpostavljenem odnosu, konkretnem stiku, ne pa, da je posameznik anonimen oz. da skrit za tipkovnico in psevdonomom objavlja komentarje. Pojav, ki se v zadnjem času opaža, pa je, da se nasilje izraža bolj subtilno, v obliki medvrstniškega izločanja, skupinskega pritiska, psihičnega trpinčenja in spletnega nasilja.

Namen članka je tudi na podlagi spremljanja odzivov učencev poiskati načine, s katerimi se povečuje senzibilnost za nasilje, zaznavanje le-tega, konstruktivno reševanje konfliktov ter vključevanje in opolnomočenje učencev kot aktivnih članov šolske skupnosti.

Predpostavlja, da se nezadovoljstvo in negativni impulzi izražajo ob »običajnih« tudi na drugačne načine, npr. samodestruktivne, v obliki umika, osamitve ali celo »bega« v bolezen.

Ko želimo opredeliti pojem nasilja v šoli in na splošno, ga moramo razlagati v različnih kontekstih. Lahko gre

za osebno nasilje; nekateri obravnavajo problem nasilja v neosebni okoliščinah, kot problem discipline ali pa kot neustrezen način reševanja konfliktov (Dekleva, 1996: 119). Nasilno odzivanje, ki pomeni sposobnost ogroziti, poškodovati ali onesposobiti drugo bitje, je človeku prirojeno oz. lastno njegovi naravi kakor tudi mnogim drugim živim bitjem. Prav tako je človeku lastna sposobnost, da pod vplivom pričakovanih drugih in pod pritiski družbenih norm svoje vedenje prilagodi, socializira, ga usmeri in spremeni. Definicija, kaj je nasilno vedenje, se oblikuje v odvisnosti od določenega časa in prostora ter se kot taka skozi zgodovino spreminja (Dekleva, 2004: 59). In prav »tu nekje, v interakciji med sposobnostjo škodovanja ter lastnemu nadzoru nad tem, se oblikuje človekovo nasilno vedenje« (prav tam). Agresivnost kot vedenje, s katerim posameznik povzroči oz. namerava povzročiti telesno ali psihično škodo sebi ali drugim, lahko razlagamo z dveh zornih kotov – s pozitivnega, v obliki asertivnosti, in z negativnega, v obliki škodovanja (Renew, 1997, v Kozina, 2016: 10). Sploh v najzgodnejšem obdobju je značilna agresivnost v funkciji asertivnosti, torej pozitivno usmerjene agresivnosti, ko se posameznik uči prilagajanja okolju, doseganja ciljev; to obliko pozneje v razvoju zamenjajo socialno sprejemljivejši načini doseganja ciljev. Proaktivna agresivnost je namerna in razumsko usmerjena k doseganju določenega cilja – družbeni položaj, materialna dobrina ... (prav tam). Seveda z odraščanjem prihaja do različnih oblik preseganja asertivnosti v smeri takega ali drugačnega odzivanja na sprejetost oz. na nesprejetost. Da učenec zaostri svoje odzivanje v obliki destruktivnega vedenja, velikokrat lahko povezujemo s funkcijo »grešnega kozla«, pri kateri učencem »na piki« ni dovoljena konstruktivnost, zaradi česar se za doseganje priznanosti v razredu ali okolici odzovejo destruktivno (prim. Fromm, 2013).

Da so lahko otroci zelo kruti in neobčutljivi za čustva ter fizično bolečino drugega in da sta boj in agresija del življenja, lahko zasledimo tudi v leposlovnih delih. Kroflič z eno izmed zgodb Milana Kundere v romanu Knjiga smeha in pozabe pokaže, da se otroci odklonsko odzivajo predvsem na tiste, ki niso znotraj meja njihovega sveta. Nad nekom, ki je drugačen od njih samih, se znašajo zato, da bi povzdignili svoj lastni svet (Kroflič, 2006). Spoštovanje Drugosti nam je blizu le, če Drugi ni zares Drugi (Žižek, 2007: 47). Bližnjik je postal razčlovečen; v prvi vrsti Reč, vsiljivec, ki nas s svojim drugačnim načinom življenja oziroma z drugačnimi družbenimi praksami moti. S svojo povečano bližino nas in naš način

življenja meče iz tira, kar lahko izzove agresivne odzive, ki težijo k odpravi tega motečega vsiljivca (prav tam: 55).

Medvrstniškemu nasilju so bolj izpostavljene določene skupine otrok/mladostnikov zaradi določenih značilnosti, po katerih se razlikujejo od večine (posebne potrebe, etnična pripadnost, neheteroseksualna spolna usmerjenost ...) – večinoma so socialno slabše vključeni ter v vlogi žrtve (Pečjak, 2014: 13).

Zanimivo je Kandučevo opažanje, da je »nasilje ... negacija (in seveda viktimizacija) subjekta« (Kanduč, 2003: 168). Pri tem Kanduč po eni strani povezuje osebno in strukturno nasilje, čeprav po drugi strani izpostavlja njuno medsebojno različnost, in sicer da strukturnemu nasilju uspeva prebivalstvo v dobršni meri zaslepljevati tako, da ga ne percipira kot takega. Osebno nasilje se zato vedno dogaja proti volji tistega, ki ga utrpí, trpi oz. mu je dolgoročno podvržen (prav tam). Ko gre za nasilje pri otrocih, nad otroki in med otroki, pa je družbeni položaj otroka izrazito protisloven. Po eni strani je otrok percipiran kot ovira in breme staršem pri doseganju njihovega lastnega videnja avtonomnosti (razpolaganje s časom, karierna orientacija itd.), po drugi strani pa status otroka v družbi nesporno uživa simbol »veličanstva« (Kanduč, 2003: 228–230). V takih protislovnih razmerah se srečujemo z razširjeno rabo meta-vrednostnega okvira: po eni strani zastavljamo (drugim) neznansko visoke ovire glede razpolaganja z otrokovim časom (npr. v vzgojno-izobraževalnih institucijah), po drugi strani pa so otroci priče ali neposredni (pasivni in aktivni) udeleženci brutalnih oblik nasilja.

Nasilje mladih je do 90. let prejšnjega stoletja obravnavano kot oblika kaznivih dejanj, konec 80. let prejšnjega stoletja pa se tako med strokovnjaki kot med laično javnostjo razvije občutljivost za nov pojav nasilja med vrstniki (ustrahovanje, trpinčenje ...), ki naj bi se pogosto pojavljalo v vsakodnevem življenju v ustanovah, kot sta vrtec in šola (Dekleva, 2004: 60). Najvidnejše nasilje je objektivno/subjektivno nasilje, katerega »agent« (izvajalec) je določljiv. Osredotočiti se je treba na obrise ozadja, ki generirajo izbruhe nasilja. Takšen korak nazaj nam omogoči identifikacijo tistega nasilja, ki ohranja pri življenju poskuse boja proti nasilju in ki promovira strpnost. Pomembno je, da tudi očem nevidno nasilje postavimo v obzir – simbolno nasilje, ki je utelešeno v jeziku, in sistemsko nasilje, ki zaobjema delovanje naših ekonomskih in političnih sistemov (Žižek, 2007: 7). Vsaka družbena institucija izvaja lastno obliko nevidnega, prikritega nasilja, t. i. »simbolnega nasilja«, vezanega na družbeno reprodukcijo, ki jo odnosi oblasti v določeni družbi narekujejo. Tovrstno nasilje se vedno izraža s komunikacijo in je vezano na vsakdanja govorna dejanja (Salecl, 2010: 129).

Notranje izkustvo, ki ga imamo o svojem življenju, in zgodba, ki si jo pripovedujemo o samih sebi, da bi na ta način opravičili svoja dejanja, je temeljna laž – resnica je zunaj, v našem početu (Žižek, 2007: 47). Isti ljudje, ki zagrešijo grozljiva nasilna dejanja zoper sovražnike, lahko

izkazujejo čutečo humanost in nežno skrb za pripadnike lastne skupine. Še več, npr. Eichmann se je v jeruzalemskem procesu zagovarjal kot človek, ki je v vsakem pogledu skušal slediti kantovskemu »moralnemu imperativu« (Arendt, 1963: 135).

### KAKŠNA VZGOJA JE POVEZANA Z VZGOJENIM NASILNIM POSAMEZNIKOM?

Sodobna šola teži v smer vedno večje humanizacije in antiavtoritarnih prijemov vzgoje ter individualizacije pouka, vse v smislu napredka. Ideologija teh teženj je osvoboditev otroka izpod prisile šolskega discipliniranja ter sproščanje otrokove individualnosti in spontanosti kot predpogoj družbene demokracije (Salecl, 2010: 129).

Tako permisivna vzgoja (v kateri zahteve niso jasno postavljene in v kateri je preveč »svobode«) kot represivna vzgoja (v kateri je premalo ljubezni in skrbi ter za katero so značilni telesno kaznovanje in agresivni čustveni izbruhi) prispevata k razvoju agresivnega vedenjskega vzorca (Olweus, 1995: 26–27).

Pravila in kaznovanje v šoli se v zadnjih desetletjih intenzivno spreminjajo, tako kot se spreminjajo načela družinske vzgoje, kar je povezano z oblikovanjem novih oblik discipliniranja in nadzora v družbi. Če se je včasih vzgoja povezovala s palico, je danes čas permisivne (»terapevtske«) vzgoje. Stari hierarhični odnosi med starši in otroki, učitelji in učenci se podirajo, permisivni vzgojni stil pa se zavzema za neavtoritarno, spontano vzgojo, ki upošteva otrokovo osebnost (Salecl, 2010: 133). Osvoboditveni potencial avtoritete se v klasičnih razlagah skriva v znanju, izkušnjah in sankcijah, s katerimi mladostniku kažemo meje dopustnega, disciplina pa je tista, ki osvobaja. Nove razlage, npr. dialoški model avtoritete, v katerem pomembni drugi ni simbolni Zakon, ampak realna oseba, pa v ospredje postavljajo empatijo, prosocialne emocije, praktično presojanje situacij in kreativne rešitve. Osvoboditveni potencial avtoritete kot odnosa gre v smeri samoomejevanja dominantne vloge in vedno bolj aktivne vloge podrejenega (Kroflič, 2012).

Pri različnih vzgojnih situacijah je treba jasno prepovedati agresivna vedenja, pokazati meje sprejemljivega ter spodbujati razumevanje medsebojne različnosti in vživljanje v sočloveka v stiski oz. gojiti medsebojno spoštovanje, na katerem temeljita tudi avtoriteta in vzgojna moč učitelja. Hkrati je v šoli pomembno gojiti skupnostne vrednote ter pripadati tako skupini kot hkrati gojiti lastno individualnost.

### KAKŠNO NASILJE ZAZNAVAMO V ŠOLAH?

V eni od anonimnih anket, izvedenih na osnovni šoli v okviru šolskega spremljanja stališč učencev, smo zastavili nekaj vprašanj v zvezi z nasiljem. Odziv učencev v zadnji od letnih anket je bil velik (256 na razredni stopnji brez prvih razredov in 210 otrok predmetne stopnje).

Vprašalnika sta bila prilagojena stopnji razumevanja: na nižji stopnji je bilo na izbiro več kategoričnih (npr. da/ne) odgovorov, višjim razredom pa je bila pri atributivno-kvantitativnih odgovorih ponujena petstopenjska lestvica intenzivnosti strinjanja.

Mlajši učenci (2.–5. razred) se načeloma v šoli počutijo varne (84 %), sošolce in sošolke pa ocenjujejo kot prijazne (80 %). Ko gre za vprašanje sprejetosti v razredu, delež strinjanja upade na 70 %. Le nekoliko višji delež (71 %) pa si želi v šoli družbe sošolcev. Po drugi strani jih 29 % odgovarja, da se radi držijo bolj »sami zase«.

Ko so ocenjevali nasilje, se je pokazala velika razlika v primerjavi z rezultati iz leta 2010. Takrat sta dve tretjini otrok navedli, da sta v šoli že doživeli zmerjanje ali žaljenje. V letu 2015 so to zaznali že vsi otroci. Vmes se je celotna populacija »postarala« in se preselila v višjo stopnjo ali končala šolanje, nove generacije pa najbrž že drugače dojemajo »psihično« nasilje; hkrati se nasilje tudi kumulativno povečuje – najbolj zaradi negotovih razmer in intenzivnega procesa prekarizacije družbe.

Ko gre za povzročitelje verbalnih nasilnih dejanj (zmerjanja in žaljenja), jih je kar 62 % navedlo sošolce in sošolke kot »storilce«. Gre torej za nasilje v okviru razreda, čeprav ne smemo zanemariti nasilja starejših učencev in učenk (25 %) niti ne mlajših (14 %). Kar vidimo kot zaskrbljujoče, je porast fizičnih nasilnih dejanj (udarcev, pretepov). Pri tem jih še več navaja lastne sošolce in sošolke (72 %), manj pa starejše učence in učenke (18 %) ter mlajše (10 %). Zanimivo je, da je preostalih 10 % navedlo nasilna dejanja (udarci) s strani odraslih, kar najbrž pomeni dogajanje v zunajšolskem območju.

Ko so učenci in učenke ocenjevali lastna nasilna dejanja, je bil njihov pogled pričakovano nekoliko manj kritičen. Da niso nikogar udarili, jih je zatrdilo 42 %, da se jim je kaj takega primerilo »le enkrat«, jih je navedlo 32 %, pri preostalih 26 % pa je šlo za ponavljajoča se ali večkratna dejanja.

Na predmetni stopnji (6.–9. razred) so pričakovano precejšnje razlike v primerjavi z razredno stopnjo. V šolo jih rado prihaja le še 41 %, čeprav po drugi strani menijo, da je šola varna (61 %). Hkrati je 82 % učencev navedlo, da jim zaposleni na šoli pomagajo poiskati pomoč, kadar so v stiski. Podobno (81 %) število jih meni, da se lahko zanesejo na šolsko svetovalno službo.

Obenem se jih 22 % v šoli ne počuti dobro, kar 43 % pa se jih z vsaj eno osebo izrazito slabo razume. Vendar ima velika večina (92 %) vsaj eno osebo v razredu, ki ji lahko zaupa. Seveda je 8 % učencev ali učenk, ki takih oseb nimajo, v bistvu visok odstotek (vsak dvanajsti). V primerjavi z razredno stopnjo je manj takih, ki bi si želeli biti bolj »sami zase« (18 %), je pa prav tako 28 % takih, ki se ne počutijo sprejeti v razredu.

Psihično nasilje zaznavajo vsi, vendar se kažejo razlike v pojmovanju psihičnega nasilja. Čeprav dve tretjini zaznavata visoko pogostost psihičnega nasilja, smo med komentarji naleteli na oceno o »skoraj nič«

psihičnega nasilja. Med komentarji pa smo naleteli tudi na zelo izdelana in poučena mnenja: »pogosto zelo prizadene posameznike« ali pa »ni vidno, (vendar je lahko) razlog za izpade«. Med komentarji so bili tudi taki, da učenci oz. učenke pravijo, da jih nasilje »ne moti«, kar lahko pomeni, da so bodisi tarče nasilja ali pa da te oblike ne štejejo kot za nekaj zelo motečega.

Ko so ocenjevali pogostost fizičnega nasilja, so učenci in učenke predmetne stopnje v 68 % zaznali občasno pojavljanje, pogosto pojavljanje pa v 27 %. Le 5 % ni zaznalo fizičnega nasilja.

Glede spolnega nasilja jih večina (72 %) meni, da je redko, zelo redko ali da o tem ne vedo nič, hkrati pa jih je 7 % ocenilo spolno nadlegovanje kot pogosto, 20 % pa kot občasno.

Ker se čedalje pogosteje pojavlja nadlegovanje po spletu in cel spekter oblik internetnih zlorab, je bilo zanimivo mnenje učencev in učenk na to temo. Glede te oblike nasilja jih je 8 % zatrdilo, da je pogosta, 36 %, da je občasna, 55 % pa, da je redka ali neobstoječa. Med komentarji je izstopal naslednji zapis: »ne bi vedel, ker se me čisto nič ne tiče«. Spletno nasilje je povezano tudi z naraščajočo uporabo elektronskih mobilnih naprav, zlasti telefonov. Pri tem se odpirajo možnosti raznih posnetkov in slikanj ter iz tega izhajajoče nove možnosti objav, zlorab, izsiljevanj ter nasilja, morda niti ne povsem oza-veščenega s strani izvršilca (Klančnik, 2013).

S tem v zvezi je raba telefonov in drugih elektronskih naprav vsekakor sprožila popolnoma nove procese, katerih učinkov se v glavnem še niti ne zavedamo. Za oris navedimo, da je bilo med šestošolci brez mobilnega telefona 14 % učencev in učenk, v sedmem razredu je bilo takih le še 6 %, v osmem in devetem razredu pa je raba mobilnih telefonov tako rekoč *conditio sine qua non*. Zanimivo pri tem je, da jih ne glede na posest telefona kar 25 % zatrjuje, da mobilnega telefona ne nosijo v šolo. Če k temu dodamo, da jih je 31 % v šoli že kdaj slikalo ali posnelo drugo osebo ter da jih ima kar 77 % svoj profil na katerem od družbenih omrežij, vidimo, da je polje mogočih zlorab tudi na tem področju precej široko.

Podatki jasno kažejo, da se osveščenost in senzibilizacija učencev in učenk povečujeta – tudi ko transverzalno primerjamo nižje razrede z višjimi. Po drugi strani je mikrokozmos mobilnih tehnologij in večne navzočnosti nadzora prehitel marsikaterega starša, skrbnika in šolo.

## KAJ LAHKO STORIJO ŠOLA IN ŠOLSKI DELAVCI?

V Zakonu o osnovni šoli (2013) lahko zasledimo, da naj bi šola spodbujala celostni razvoj posameznika tako na kognitivnem, čustvenem, socialnem, telesnem in duhovnem področju. V praksi opažamo, da so nekatera področja zapostavljena oz. premalo upoštevana (z izjemo kognitivnega) – vemo pa, da so vsa področja povezana, saj čustveno in socialno opolnomočenje vpliva tudi na spoznavni razvoj in učinkovitejšo učenje in poučevanje

(Kozina, 2016: 188). Ko se šole soočajo z vprašanji nasilja, je poleg odgovornega in doslednega odzivanja pomembno namenjati pozornost predvsem preventivnim dejavnostim, ki bi morale biti vključene v redno delo. Izvajati bi jih morali notranji delavci šole (učitelji, svetovalni delavci ...), saj imajo z učenci vzpostavljen odnos, zaupanje ter možnost vsakodnevnega kontakta.

Ne moremo trditi, da preventivni programi v celoti preprečijo nasilje v šoli. Zasnovani pa morajo biti kar se da celostno ter vključevati vzgojno-izobraževalno področje, interes, pripravljenost na pogovor, gradnjo pozitivne šolske klime itd. Sodobne generacije odraščajo v družbi, v kateri sta individualizem in osredotočenje nase pomembnejša kot pripadnost širši skupnosti in pomen delovanja za druge. Otrokom je treba pokazati, da vrednote skupnosti in posameznika lahko sovpadajo, da smo soodvisni drug od drugega. Pripadnost drugemu pa moramo zavestno gojiti (Gerdih, 2015: 55). Pomembno je prikazati soodvisnost kot sestavni del življenja, pri čemer so realni odnosi resničnejši kot npr. virtualne video igrice, čeprav so manj vabljivi. Otroku ne moremo prihraniti težav in bolečine, lahko pa ga naučimo spoprijemati se z njimi. V družbi je preveč negotovosti, zato mora biti odnos s pomembnimi odraslimi steber pri odnosu z otroki.

### ALI JE MOGOČA VZPOSTAVITEV NIČELNE TOLERANCE DO NASILJA?

Ničta toleranca do odklonskega vedenja je povezana s prepričanjem, da se je treba brez oklevanja odzvati na vsak primer nasilja z jasnim znakom nestrinjanja in sankcioniranja (formalne kazni, izključitev iz pouka ...). Pri tem se je treba vprašati, ali tovrsten način res rešuje težave ali pa jih zgolj premešča iz šole v širši družbeni prostor. Koncept ničte tolerance do nasilja je povezan s takojšnjim odzivom z namenom, da bi nasilne učence kazni izučila. S ciljem vzpostavitve reda se povezujejo strategije kaznovanja, tudičasna ali trajna izključitev učenca – vse zavoljo varnosti. To na prvi pogled pri starših ali v skupnosti lahko ustvari vtis, da šola nasilje obravnava in rešuje resno. Obstaja pa malo podatkov, ki bi dokazovali, da ta pristop prispeva k pozitivnim spremembam v vedenju učencev oz. da so šole zaradi takšnega načina odzivanja varnejše (Kroflič, 2011: 130–131).

Uporaba ničte tolerance v šoli je postala precej vprašljiva in sporna, posebej po izkušnjah ZDA, kjer obstajajo podatki, da so šole, v katerih se je upoštevalo načelo ničte tolerance do nasilja, poročale o večjem številu zasežene orožja. Posledično je to vodilo do povečanja števila začasnih ali trajnih izključitev iz šole, kar pa ni vplivalo na izboljšanje vedenja učencev, varnosti šole. Za zdaj ne obstajajo podatki, ki bi kazali na kakršne koli pozitivne učinke pristopa ničte tolerance (prav tam: 126).

Šolski prostor in odnose v njem je treba razumeti celostno, in sicer kot kompleksen prostor, kjer otrok razvija svoje potenciale. Pri tem naj bi sodelovali vsi, tako

učenci, učitelji, drugi delavci šole, starši kot tudi predstavniki širše skupnosti. Pedagoški delavci šole skupaj z učenci postavijo jasno strukturirana pravila, predvsem pa vzgojne priložnosti za razvoj empatije, nudenja pomoči ter medsebojne podpore. Zato je uspešnejši pristop od opisanega tako imenovano načelo zgodnjega odzivanja, ki predvideva, da pojavljanje nasilja v šolskem prostoru lahko zmanjšamo, če spodbujamo vzpostavljanje pozitivne šolske klime, nudimo pomoč rizičnim učencem pri vzpostavljanju dobrih odnosov z drugimi, če oblikujemo široke palete možnih posledic nasilnega vedenja. Pri čemer je pomembno resnost posledic prilagoditi resnosti prestopka. Prav v tem vidimo razliko med načelom ničte tolerance in načelom zgodnjega odzivanja, saj slednje ne predpostavlja, da morajo biti odzivi ostri in da je učencu treba naložiti strogo kazen (Kroflič, 2011: 131).

K oblikovanju varne in odzivne šole lahko doprinesemo z načrtovanjem in uporabo celovitega in dolgoročnega načrtovanja ukrepov ter s sodelovanjem šolske, domače in lokalne skupnosti. Ne zgolj nasilje, ki se izraža do drugega, tudi povečane težnje k samodestruktivnosti so težava sodobnega časa – beg v bolezen, izogibanje reševanju problemov, pasivnost, izguba življenjskega smisla ...

Boj proti nasilju v šolah se odvija na več ravneh (Kroflič, 2011: 112):

1. Oblikovanje varne in odzivne šolske klime  
Izvajanje preventivnih ukrepov (posredovanje večšin za razreševanje konfliktov, vrstniška mediacija, učinkovitejše vodenje razredov – izpostavljanje dobrih plati, učenje odgovornosti, nadziranje lastnih čustev ...) na ravni celotne šole. Tovrstni ukrepi koristijo vsem učencem in ne le tistim, pri katerih opazimo znake nasilja.
2. Zgodnje odkrivanje učencev z večjim tveganjem za razvoj nasilnega vedenja in zgodnje ukrepanje  
Zgodnji znaki odkrivanja sami po sebi niso pokazatelj resnega problema, vendar pa lahko na ta način še pravi čas opozorijo na morebiten razlog za skrb. Pri zgodnjih svarilnih znakih (socialna osamitev, občutja izoliranosti, če je učenec žrtev zasmehovanja/ustrahovanja/nasilja, pomanjkanje interesa za šolo, neobvladovanje jeze, nestrpnost do drugačnosti ...) ponudimo pomoč, še preden nasilno vedenje uide izpod nadzora. Kot primerna metoda preprečevanja nasilnih vedenj oz. vzgoje proti nasilju je tako imenovano tutorstvo, pri katerem gre za oblikovanje varnega odnosa med učencem in starejšim vrstnikom ali odraslo osebo, znotraj katerega otrok prejema pomoč in občutek varnosti.
3. Učinkovito odzivanje na nasilno vedenje in krizne situacije  
Najpomembnejši za enotno vzgojno delovanje šole pa so natančno izdelani postopki obravnave in ukrepov, odzivov na kršenje pravil. Ne zgolj formalno kaznovanje, pač pa poudarek na

individualnem razmisleku in pripravi načrta za spremembo vedenja (Kroflič, 2011: 119–120). Pomembno je prepoznavanje, katero vedenje je agresivno in katero ni – merilo je, ali škoduješ sebi ali drugemu. Ne gre le za tista vedenja, ki so neposredno izražena v dejanjih ali besedah, ampak tudi za posredna. Treba je razvijati čustvene in socialne spretnosti za uravnavanje čustev, nadzor občutkov, empatijo, vživljanje v perspektivo drugega ...). Torej lahko šola veliko prispeva k vzgoji učencev za nenasilje in vsakršni netoleranci do nasilja.

## SKLEP

Nasilje je zelo kompleksen pojav, zato se interpretacija tega pojma v skladu z družbenim razvojem spreminja v smeri k vse večji netoleranci do nasilja. Določene teorije pravijo, da se nasilje v družbenih institucijah lahko izraža na prikritih načinih, na strukturni in institucionalni ravni. Obe ravni nasilja lahko najdemo tudi v šoli, vzgojno-izobraževalni instituciji, saj je ta ena izmed vodilnih ideoloških aparatov države. Odkrivanje nasilja je lahko

oteženo zaradi podajanja družbeno zaželenih odgovorov med učenci, zato morajo biti pedagoški delavci in starši zelo občutljivi in subtilni pri ugotavljanju realnega stanja ter prehitro izrečenih sodbah.

Analiza ankete je pokazala, da se je v nekaj letih (2010–2015) občutno dvignila senzibilnost na področju nasilja. Vse več otrok prepozna tudi nedirektne oblike nasilja. Po drugi strani ugotavljamo, da je nasilja vendarle veliko, merjeno z življenjsko izkušnjo celoletnega šolanja. Zato bi kazalo v prihodnosti še več poudarka nameniti posameznim oblikam nasilnega vedenja in tovrstni pogostosti.

Pomembno je predvsem vzgajati za občutljivost proti nasilju, gojiti znanje in usposobljenost za pravočasno odzivanje, iz česar šele naknadno izhaja možnost sodelovanja z učenci, starši ter širšim okoljem. Zavedati se moramo, da nasilje v šoli lahko preprečujemo, ne pa v celoti preprečimo. Pri tem ni univerzalne rešitve, ampak gre predvsem za celostno obravnavo in preventivno delo, tj. gradnjo in spodbujanje pozitivne šolske klime, zaznavanje in odzivanje na nasilna sporočila in dejanja, kar vključuje tako učence, šolske delavce, starše kot tudi širše okolje.

## VIRI IN LITERATURA

- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. New York: Viking Press.
- Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. V: *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dekleva, B. (2004). Nasilni odzivi mladih v socialnem kontekstu. V: *Mladoletniško nasilje*. Zbornik razprav. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.
- Fromm, E. (2013). *Anatomija človekove uničevalnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gerdiš, M. (2014). Soodvisnost in nenasilje v sodobnem svetu. V: *Svetovni etos in celostna pedagogika*. Radovljica: Didakta.
- Harvey, D. (2011). *Enigma of Capital and the Crises of Capitalism*. London: Profile Books.
- Kanduč, Z. (2003). *Onkraj zločina in kazni*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kozina, A. (2016). Anksioznost in agresivnost v šolah. *Dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Klančnik, A. T. (2013). Tudi spolne zlorabe otrok preko interneta so globalni problem. *Varnost* 61, 3, 25–32.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? V: *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 26–39.
- Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. V: *Sodobna pedagogika*, 3, 64–74.
- Kroflič, R. idr. (2011). *Kazen v šoli?* Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci. Kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Salecl, R. (2010). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krtina.
- Žižek, S. (2007). *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.