

Naslov članka/Article:

Opremljeni, da gremo po kostanj v žerjavico: Razumeti in obvladati nasilje v šoli

*Equipped for Pulling Someone's Chestnuts Out of the Fire:
Understanding and Controlling School Violence*

Avtor/Author:

dr. Albert Mrgole

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. Albert Mrgole¹, Zavod Vezal

OPREMLJENI, DA GREMO PO KOSTANJ V ŽERJAVICO: RAZUMETI IN OBVLADOVATI NASILJE V ŠOLI

KONTEKST RAZUMEVANJA NASILJA IZ PRAGMATIČNE PERSPEKTIVE

Glede teme nasilja v šoli sem mnenja, da v tem trenutku ne potrebujemo dodatnih teoretičnih razprav, temveč usmeritve za konkretno ravnanje, ki vodijo k več miru in več medsebojnega sožitja. Potrebujemo več varnosti, več empatije med ljudmi, manj nestrpnosti, učinkovitejšo opremljenost za reševanje medsebojnih konfliktov, več tolerance do drugačnosti, več odgovornosti do lastnih ravnanj in več sposobnosti razumevanja, kaj se dogaja pri drugih. Vse to vemo², zato se namesto od vprašanja »Kaj?« v tem prispevku usmerjam k vprašanju »KAKO?«. Kako ravnati in kako živeti z dejstvom, da pri vedenju vsakdo lahko izbira vedenja, ki pomenijo zlorabo moči in jih drugi doživijo kot nasilje, ter da je nasilje pojav, s katerim moramo v šoli (in tudi zunaj šole) preživeti?

Prispevka ne pišem z namenom dopolnjevanja teoretično podkrepjene vednosti, temveč z vzgibom dobrega upanja za ljudi, ki se dnevno srečujete z vedenji in primeri nestrpnosti ali nasilja v šolskem prostoru³. Tako moje reference ne iščejo podkrepitve samo v literaturi, temveč najprej v izkušnjah iz prakse, v kateri delujem več kot 30 let. Kar vem, je izkušnja, kako težko je živeti z nasiljem. In kako smo nemočni, če ne znamo ustrezno ukrepati, če so naši ukrepi neučinkoviti. To so izkušnje, ki prispevajo k stresnim dejavnikom izgorevanja pri neposrednem delu na šoli.

Prav tako vem, da nasilja ne moremo odpraviti niti preprečiti z besedami, z moralnimi nauki, s širjenjem vrednot ničte tolerance do nasilja, pa z ukrepi, ki so na razpolago, ne z vzgojnimi ne terapevtskimi, niti z restriktivnimi ali kaznovalnimi niti z restitutivnimi ali popravljivimi. Tudi preventivna ravnanja ne odpravljajo pojava nasilnega vedenja. Ob tem seveda ne zastopam črno-belega mišljenja, in na vsak način dajem vrednost vsem

prizadevanjem v smeri zmanjševanja nasilnih pojavov med ljudmi. Nestrpnosti, zapleti, konflikti in uporaba moči pri reševanju, tudi nasilje, so del vsakdanjega življenja, so celo nujni sestavni del vsakdanjega medsebojnega življenja. In to je resnica, ki velja tudi za vsakdanje življenje na šolah.

Pri svojem delu s primeri nasilnega vedenja na šolah izhajam iz nekaj temeljnih pragmatično preverjenih načel.

1. Konfliktov in nasilja ne moremo preprečevati ali utopično verjeti, da bo razumska promocija ničte tolerance do nasilja prinesla družbo brez nasilja. Res je paradokсно, da razmišljamo na tako romantičen način ob dejstvu, da je v svetovnem merilu – tukaj in zdaj – nasilje najbolj dobičkonosen posel, kar nam tudi neutrudno sporočajo vsak dan na prvem mestu med svetovnimi novicami. Prosim, da se razumemo: moje stališče je absolutno naravnano k miru in strpnemu medsebojnemu sožitju, sem pacifist in zagovarjam vrednote nenasilnega vedenja. Kar pa vidim, je realnost, ki je daleč od neuporabe ali ne-zlorabe moči in nenasilja. Možnost za spremembo vidim v nujnosti drugačnega pristopa od do sedaj uveljavljenih.
2. Pristopi, ki si prizadevajo preprečiti konflikte, se umakniti od konfliktov, imajo sicer dober namen, vendar so lahko omejeno uspešni in delno učinkoviti. Tudi v osebnem življenju naravnost k nekonfliktnosti sicer omogoča zadovoljivo življenje, vendar se prej ali slej znajdemo v konfliktni situaciji, in znajdemo se brez ustrezne opremljenosti, da bi jo znali rešiti.
3. Vedenja, ki se dogajajo na ravni kontinuuma oznake nasilja, redko nastajajo iz nič, temveč se postopoma razvijajo. Osredotočiti se na samo nasilno vedenje navadno zgreši tako možnost razumevanja kot učinkovitega ravnanja. Torej

¹ Psihoterapevt v Zavodu Vezal. Z ženo Leonido avtor vzgojnega priročnika *Izštekanj najstniki in starši, ki štekajo*. Izvajalec predavanj za starše, delavnic za šolske kolektive (Žarišča konfliktov in nasilja na šoli) in drugih treningov za večjo kakovost medsebojnih odnosov. Predsednik NM TOM pri ZPMS in zunanji predavatelj na SFU, univerzi za psihoterapevtsko znanost v Ljubljani.

² O tem na Slovenskem govori literatura izpred več kot desetletja (Prim.: *Smernice*, 2004: 23). V dokumentih in literaturi, ki govori na način, *kaj bi bilo treba narediti*, so konkretna ravnanja zajeta z besedami: »predlagani ukrepi, razvijati, spremljati, ponovno premisliti, konceptualizirati možnosti in izdelati pristope, dodatno izobraževati ...«. Iz osebnih pogovorov povzemam izkušnjo odgovornih na šolah, ki so v primerih stiske ob pojavih nasilja kontaktirali MŠŠ, ker so v stiski iskali pomoč pri konkretnem ukrepanju. Kar so dobili, so bila navodila, smernice, literatura, seznam obstoječih projektov na temo preventivne nasilja, vendar jim takrat to v resnici ni nič konkretno pomagalo. Podobno je ugotavljala že Mugnaioni, 2009: 143–147. V povzetku: obstaja veliko različnih programov, ki nimajo enotne ne paradigme, ne evalvacije, ne zagotovila učinkovitosti. Komentar k temu pa je, da so vsi pristopi usmerjeni k individualnim oblikam pomoči in niso kontekstualni niti sistemski.

³ Prispevek je izveček najpomembnejših podlag na seminarju »Žarišča konfliktov in nasilja na šoli«, ki ga izvajamo z Ano Nušo Kern in Leonido Mrgole (www.vezal.si).

moramo imeti v mislih PROCES in DINAMIKO porajanja določenega vedenja.

4. Vsako nasilno vedenje nastaja v določenem KONTEKSTU. Konteksti so lahko različni in določajo okvir za razumevanje in ustrezno ravnanje. Prvi kontekst je navadno vselej ZAPLET, ki je lahko na ravni notranjega psihičnega dogajanja ali na ravni medosebnega dogajanja. Zaplet je temeljna enota za razumevanje konfliktnega dogajanja z vsemi posledicami na ravni vedenja. Iz zapleta pa izhajajo strategije reševanja, ki so lahko za nekoga uspešne in učinkovite, za drugega pa neustrezne in neučinkovite. Tako je ustrezna opredelitev zapleta in pri tem razdelitev deležev odgovornosti prvi pogoj, da lahko reševanje usmerimo v smeri dobrega izida.
5. Ob posredovanju v zapletu med dvema osebama imajo vse druge osebe prav tako svoje deleže, ki vplivajo na izid. Zavedanje svojega deleža (in ne krivde! – temveč naravnosti, prepričanij, pričakovanj, predpostavk, namer, doživljanj ...) pri medsebojnih odnosih zlasti v vzgojni vlogi je odločilnega pomena za dober izid zapletov, iz katerih izhajajo nasilna vedenja.
6. V vedenjih, ki jih označujemo, razumemo in doživljamo kot nasilna, se prepletajo izbire, ki so povezane z dilemami uporabe moči. Nekdo ni dovolj močen, da bi uveljavil svoj interes, nekdo ne zmore biti viden, nekdo ne zmore nositi teže zapleta v neki situaciji, nekdo ne more obvladovati impulzivnega čustvenega navala, nekdo ne zmore zadržati potrebe po takojšnji zadovoljitvi ... Gre za uporabo in zlorabo moči. Za dinamiko in iskanje ravnotežja med nemočjo in preveliko močjo.

Ne bom se ukvarjal z nasiljem pri odraslih, ampak se usmerjam k možnosti drugačnega odzivanja odraslih v vzgojnih situacijah. Z upoštevanjem zavedanja moči odzivnosti odraslih⁴ merim v smer, v kateri lahko odrasli z ustreznimi odzivi prispevamo k spremembi izkušenj pri otrocih in mladostnikih – seveda v smeri večjega obvladovanja impulzivnosti ter razumevanja intenzivnih čustvenih vzgibov, ki sodelujejo pri dinamiki izbire nasilnih oblik vedenja⁵. To, verjamem, je lahko tudi strateški načrt za zmanjševanje nestrpnosti in nasilja v naših ožjih in širših okoljih. Vendar, pojdemo lepo po vrsti.

V zgodbah o nasilnem vedenju nastopa več primerov v različnih postavitvah. Vsakega bom predstavil prek resnične izkušnje iz prakse z nekaj komentarji za pomoč pri ravnanju v podobnih situacijah.

OTROK, KI NI ZMOGEL OBVLADOVATI SVOJEGA NASILNEGA VEDENJA

Anže je 10-leten fant, ki obiskuje tretji razred OŠ. Od devetega meseca svoje starosti je posvojen in ima starše, ki so popolnoma predani skrbi za njegovo dobrobit. Je simpatičen, vljuden, bister, radoveden, učljiv, do letos v šoli z njim ni bilo nobenih težav. Zdaj pa je naenkrat postal nasilen. Postal je nasilen zlasti do sošolk in tudi na treningu so postali pozorni na njegove izbruhe jeze, ki jim sledijo nekontrolirani agresivni izpadi. Kaj se dogaja?

Razredničarka je poklicala starše v šolo. Najprej se je sama pogovorila z Anžetom, ko je brcnil sošolko, ko je drugi sošolki spodmaknil stol, tretjega je boksnil v trebuh, da se je zvijal po tleh od bolečin, enemu je pri kosilu pljunil v krožnik, nekemu je vrgel torbo skozi okno. Vsak dan je nekaj, neka kršitev. In vedno je enako. Anže razredničarko, ki bi pri njem rada vzbudila zavest, da njegova vedenja niso primerna, zelo razumno poslušala, strinja se z vsem, kar mu ona pove, obljubi, da se bo popravil in ne bo več nasilen, nato pa je naslednji dan (ali že kar naslednjo uro) – spet vse po starem. Razredničarka je nemočna in se obrne na svetovalno službo. Individualno ukvarjanje z Anžetom ne obrodi nobene spremembe v vedenju. V šoli so na pomoč poklicali starše, ki so bili k sreči sodelovalni. Mama se je strinjala, da jo razredničarka o Anžetovem neprimernem vedenju obvešča prek beležke. Beležka je tako postala torišče novega plesa⁶ v odnosu med šolo in domom, pri katerem je Anže pokazal vso iznajdljivost v izgovorih, da zapis iz šole ni prišel do domačega naslovnika. Ko je mama razkrila poti prikrivanja in uvedla z razredničarko posebno linijo komunikacije, je Anže ubral nov pristop: izmikanje odgovornosti. »Vedno vidi samo mene, vedno sem samo jaz kriv, vsi me imajo za grešnega kozla, nihče me ne mara, drugi me zafrkavajo in ves čas me izzivajo, zakaj sem vedno samo jaz kriv?«

Na tej točki navadno z otrokom izgubimo stik, izgubimo njegovo sodelovalno naravnost, otrok več ne govori, zapre se v odsotno molččnost, stopnjuje agresivno vedenje, postane nedostopen za vzgojne vplive. Odrasli pa se znajdejo pred novimi dilemami: s katerimi zunanjimi ukrepi naj otroka naučijo odgovornosti in dosežejo spremembo vedenja? Vendar je jasno, da so tako učiteljica, svetovalna služba in starši v tej zgodbi popolnoma nemočni. Navadno se odrasli prav iz te nemoči ob zavedanju neučinkovitosti zatečejo k uporabi zunanje prisile, pri čemer se hitro znajdejo na tankem ledu zlorabe moči in se zapletejo v bojni vzgojni ples.

Anže je potreboval zunanjo pomoč. Vendar kakšno in kje?

⁴ Mrgole (2015a, 2015b).

⁵ Za dodatna pojasnila v smeri fenomenologije razumevanja nasilnega vedenja prim. Muršič (ur.), 2010.

⁶ O ponavljajočih se interakcijskih plesih v vzgoji prim. Mrgole (2015a).

NASILJE V ŠOLAH – ŠE ZMERAJ IZZIV

Ta številka VIZ izhaja ob jubileju, čeprav mogoče povsem naključno. Leta 1996 je namreč izšla prva publikacija Zavoda RS za šolstvo na temo nasilja v šoli z naslovom Trpinčenje med otroki in mladostniki. Torej mineva 20 let od začetka sistematičnega preučevanja pojava nasilja v šoli ter iskanja poti za zmanjševanje ali preprečevanje tega pojava.

Zato si privoščimo pogled nazaj, na prve začetke, ko je v slovenskih osnovnih in srednjih šolah med ravnatelji in strokovnimi delavci prevladovalo prepričanje, da je nasilje v šolah pojav, ki ga pri nas ni ... ki se dogaja le nekje daleč od nas ...

Toda že prve analize pojava so pokazale, da so mnenja zmotna. Delež vpletenih v nasilje v šoli (takrat smo se omejili le na t. i. bullying) v slovenskih OŠ in SS je bil nekoliko nižji kot delež v angleških šolah, a precej višji, kot je bil ugotovljen za šole na Norveškem.

Ob teh podatkih smo se vsi, ki smo se ukvarjali s šolskim prostorom, zamislili. A obrambne reakcije ravnateljev in strokovnih delavcev so se spet pojavile v smislu: »no, torej je pri nas tudi, a ne v naši šoli«, »pa saj se fantje morajo malo zrvatsati«, »tudi mi smo bili kdaj deležni nasilja, pa smo vseeno gor zrasli« ...

Ozaveščanje o pojavu ter posledicah za vse vpletene je potekalo dolgo in sistematično. V šolah so ugotovili, da s pometanjem pod preprogo ne bodo nič dosegli, s problemom se je treba soočiti, ga prepoznati, se izobraževati o načinih prepoznavanja in ukrepanja. Osnovne šole

so bile zelo aktivne, sodelovale so tudi pri oblikovanju preventivnega programa.

Ker smo pojav nasilja v šoli spremljali sistematično, smo v analizah ugotavljali tudi spremembe tega pojava. Ena zelo zanimivih sprememb je bila pogostost vpletenih deklet. V začetnih analizah so pogosteje prevzemala vlogo žrtev, kasneje pa so vse pogosteje nastopala tudi kot povzročiteljice nasilnih dejanj. To je presenetilo predvsem učitelje. Dekleta veljajo za pridna, prijazna, poslušna ... Fantje se namreč hitreje odzovejo s fizičnim nasiljem, to pa je seveda bolj opazno. Dekleta pa uporabljajo bolj prefinjene, manj opazne oblike, zato je neustrezne oblike vedenja težje odkriti. Tako smo na seminarjih, delavnicah ... več časa posvetili temu vprašanju, ki je do neke mere vezano na naše etične in moralne norme, predpostavke ali celo predsodke.

Druga sprememba je bila pojav spletnega nasilja, povsem nove oblike, z njo smo se srečali prvič. Mlade generacije so z elektronskimi napravami zelo »domače«, za nas, malce starejše, pa je to zelo negotov, neznan teren. Nismo poznali vseh možnosti uporabe in zlorabe. Poleg tega so značilnosti vpletenih v to obliko nasilja drugačne kot pri npr. klasičnem bullyingu (povzročitelj pri spletnem nasilju ne potrebuje fizične moči, potrebno je znanje; pogosteje so vpletena dekleta kot fantje; žrtev storilca ne pozna ...). Torej povsem nov izziv za vse.

S prej omenjenimi normami smo se srečevali še v dveh točkah, ki se mi zdita posebej omembe vredni, ko se strokovni delavci srečujejo s pojavom nasilja.

Ko so ga starši pripeljali na svetovalni pogovor, sta bila oče in mama zelo zaskrbljena, mama je jokala iz nemoči, v svojih čustvih je bila izgubljena, nekje med žalostjo in jezo, oče je bil nemo umaknjen. Kmalu sem uvidel, da je Anže razvil močna prepričanja o tem, kako je on grešni kozel, kako je z njim nekaj narobe, da je slab. Ob teh prepričanjih so bile enako močne obrambe, ki so se izražale predvsem kot pomanjkanje odgovornosti in zanikanje realnosti.

Anže je bil v čustveno kaotični situaciji, v kateri je branil zelo močno navezanost na starše in svojo nemoč, da spremeni vedenje, zaradi katerega je izgubljal občutek varne pripadnosti in varne bližine. Namesto poskusov vedenjskega modeliranja Anžetovega vedenja sem se odločil za delo, ki je osredotočeno na čustva⁷. Ugotovil sem, da se Anže ne počuti varno. Ob tem ni zmožal zaznavati svojih doživljanj v situacijah, ki so ga iztirile in zaradi katerih je izbiral agresivno vedenje.

Najprej se je moral počutiti varno, za kar je bilo treba izstopiti iz načina, v katerem smo pritiskali nanj v smeri poudarjanja njegovega pomanjkanja ustreznih socialnih veščin, da bi lahko sam spremenil vedenje, da bi se zavedal, kako njegova vedenja niso dopustna, da bi bil empatičen do svojih žrtev, da bi se znal obvladovati ... Vse to so neuspešni pristopi v primerih, ko otroci ne zmorejo razumeti dogajanja v konfliktnih situacijah.

Za nudenje učinkovite pomoči povzročiteljem nasilnih dejanj potrebujemo večino delovne naravnosti. Kaj imamo v mislih pri delovni naravnosti?

Dva pomembna vidika delovne naravnosti sta nevtralnost in spoštljiva radovednost⁸. Nevtralnost od nas zahteva, da se zmoremo v prvi vrsti »vzdržati« intenzivnih čustev, ki nastopajo v primerih soočanja z nasilnim vedenjem. V jeziku nevroznanosti to pomeni, da nas

⁷ Od leta 2013 naprej tudi v Sloveniji izobražujemo čustveno usmerjene terapevte, pri čemer sledimo po učinkovitosti trenutno eni vodilnih usmeritev, ki temelji na preverjenih dokazih – Emotionally Focused Therapy (EFT). Njena utemeljiteljica je Susan Johnson. Več na (<http://www.iceeft.com/>), o izobraževanju v Sloveniji pa na (<http://www.vezal.si/>). Zgoščen prikaz temeljnih načel je podan v Mrgole (2014). Usmeritev, ki postavlja čustveno dogajanje v središče, je tudi osnovna podlaga v pričujočem zapisu.

⁸ Več: Palazzoli in dr. (1980), Checchin (1987), Boscolo in Bertrando (2002), Dallos in Draper (2010).

Ena je odnos do povzročiteljev nasilnih dejanj. V naši naravi je, da storilce obsojamo, da ob tem pomislimo na kazen (in jo tudi izvedemo). Ob žrtvi takoj pomislimo na pomoč, sočustvujemo, iščemo rešitve ... Na vseh izobraževanjih strokovnih delavcev sem se posebej trudila, da so udeleženci »zajeli sapo in razmislili« o dejstvu, da povzročitelji prav tako potrebujejo pomoč, da so lahko njihova dejanja klic v sili, klic po pozornosti, da so lahko odzivi na to, da so deležni nasilja doma ... Torej smo se trudili iskati pozitivne lastnosti teh učencev/dijakov, možnosti za prevzemanje odgovornosti, možnosti za uspeh, za potrditev ... In ni bilo enostavno. Toda še vedno sem prepričana, da se nasilje med vrstniki zmanjša le, če se bodo povzročitelji prenehali neustrezno vesti. Seveda je pomoč žrtvi nujna, a če okrepiamo le njo, potem ta konkretna oseba morda ne bo več žrtev, povzročitelj pa bo našel drugo. Če povzročitelj najde možnosti za potrditev, uspeh, ne bo potreboval uveljavljanja na negativen način.

Drugi trd oreh pa je bila tema »Ali jaz kot učitelj izvajam nasilje nad učenci?«. Seveda tega vprašanja nikoli nisem postavila tako transparentno. Odgovor bi bil »ne, jaz ne«, in ob tem bi bil rezultat le slaba volja. A v analizah so tako učenci kot dijaki sporočali, da to nasilje obstaja, našli so tudi kar nekaj oblik. Cilj temu izzivu namenjenih delavnic je zato bil razmislek o lastnem vedenju. En vidik je ta, da nas drugi pač vidijo malce drugače, kot se vidimo sami – to lahko zaznamo tudi iz poročanj učiteljev pri kolegialnih hospitacijah. Drug vidik je, da se o nasilju opredeli žrtev in ne povzročitelj, tako je lahko neko vedenje, odziv učitelja za določenega učenca/dijaka

nasilje, za drugega ne. Teh razmislekov smo se lotili s spominjanjem na lastna šolska leta, na lastne učitelje, njihovo vedenje in naše občutke ob tem. In ugotovili smo, da smo bili kot učenci deležni določenih oblik nasilja, da nas je tako bolelo, da se tega spominjamo še po dvajsetih, tridesetih ... letih. Sledilo je enostavno vprašanje: »Se kaj takega dogaja tudi zdaj, v vašem razredu, med vašo učno uro?« Razmisleki in prebliski o lastnem vedenju so potekali v tišini, udeleženci so jih lahko sporočili ali pač ne. Bistveno je bilo, da so pomislili na možnosti.

In kako je danes? Zagotovo je med učitelji več znanja o pojavu, več izkušenj z odzivanjem, manj je stereotipnih predstav o fantih in dekletih, obstajajo preventivni programi, nekatere šole so oblikovale tudi protokole o ravnanju, ko se nasilje pojavi. Izmenjava izkušenj poteka, saj problem nasilja v šoli ni več tabu tema.

Preprečevanje in zmanjševanje nasilja v šoli ne sme biti le »muha enodnevnica« oziroma projekt, ki teče, dokler se mu reče projekt. Preventivne aktivnosti morajo postati del vsakdana šole, odzivi ob pojavu pa nujni. Če se ob pojavu ne odzovemo, dajemo povzročiteljem sporočilo, da ne delajo nič narobe, in sporočilo žrtvi, da na našo pomoč ne more računati.

Šola ni le prostor učenja učne snovi, je tudi prostor učenja socialnih in emocionalnih veščin, prepoznavanja vrednot. Pri tem ima neprecenljivo vlogo, saj je za prenekaterega učenca edini prostor, kjer se sreča s pozitivnimi odraslimi osebami, ki so mu v oporo pri odraščanju, pri oblikovanju pozitivne samopodobe in samospoštovanja.

Mag. Mojca Pušnik

ne »odnese« v limbični del možganov, kjer ravnamo po enakih vzgibih, kot ravnajo nasilneži (Siegel in Brayson, 2014). Nevtralnost pomeni, da ne »vrtimo svojih filmov« in ne ustvarjamo lastnih interpretacij, dokler do popolnosti ne razumemo vedenja agresivnega otroka. Za to potrebujemo neke vrste raziskovalno radovednost brez vnaprejšnjih interpretativnih sklepov. Otroku to pomaga, da izstopi izpod teže krivde, s katero nevede pritiskamo nanj in sprožamo otrokovo obrambno vedenje, ki ga okupira in iz katerega ni sposoben slišati naših vzgojnih prizadevanj. Nevtralnost tudi predpostavlja verjetje, da ima otrokovo vedenje zagotovo neki smisel, četudi ga ne razumemo niti ga ne odobravamo. Pomembno pri tem je, da se zavedamo, da dovoliti smisel vedenja, ki ni sprejemljivo, ne pomeni, da to vedenje odobravamo. Vendar je dovoljenje smisla pot, ki nas pripelje do razumevanja otroka in do otrokovega sodelovanja, saj pri otroku vzpostavlja večji občutek varnosti.

Varnost je ključni pojem, ki ga poznamo iz teorije navezanosti (Mikulincer in Shaver, 2007), in hkrati pomeni pot do delovanja otrokove integracije (Siegel, 2014; Siegel in Brayson, 2014). V jeziku teorije navezanosti je krog varne

odzivnosti osrednji koncept, ki vodi do zdravega otrokovega razvoja (Powell in dr., 2013; Mrgole, 2015a in 2015b).

V pragmatičnem pomenu lahko vse zgoraj opisano povzamemo v preprosto vprašanje: Kaj se dogaja v tebi, preden udariš?

Verjetno bo odgovor: »Ne vem.«

Otroku velja pri tem pomagati pri osredotočenosti na doživljanje, na čustva, občutke v telesu. K temu pripomore tudi naša zmožnost empatične odzivnosti.

Ob odgovoru, da se ne počuti dobro, da se počuti slabo, lahko otroku pomagamo s spoštljivo radovednostjo: »Ali je še kaj ob tem, ali mi lahko pomagaš to razumeti?«

Anže je odgovoril s posrečeno metaforo, da doživlja v sebi, kot bi »vrela voda«. Najprej »brbota, nato zavre in prekipi«. S tem je opisal svoje možgansko dogajanje. Sovpadanje različnih okoliščin sproži v njem aktivacijo limbičnega dela možganov, to je v filogenetskem razvoju »plazilski« del naših možganov, v katerem imamo zapisane hitre, vnaprej pripravljene in zelo impulzivne odzive:

beg, boj ali zamrznitev⁹. Skupaj z intenzivnimi čustvi jeze, besa, strahu. V časovni dimenziji doživljanja pa so ta čustva videti kot večna, kot da so od nekdaj in bodo trajala večno. Tega dela fant očitno nima integriranega s prefrontalnim korteksom (Siegel in Brayson, 2014), kjer so zapisi civiliziranega vedenja in moč za obvladovanje močnih čustvenih vzgibov. V prefrontalnem korteksu so tudi »zgodbe«, ki pomirjajo in nas spominjajo na pozitivne izkušnje in dobre izide (»dobro upanje«). Kadar v otrokovem vedenju opazimo silovitost, neobvladanost, kadar otrok deluje popolnoma iztirjeno, z intenzivnim čustvovanjem, ki sega od joka prek nemoči do neobvladljive jeze in besa, smo lahko skoraj gotovi, da to vedenje poganjajo limbični možgani.

Kadar izgubimo integracijo (v sebi ali z drugimi), obstajata še dva tipična načina vedenja: togost ali kaos (Siegel, 2014). To tudi pomeni, da takrat, ko je otrok (in prav tako odrasli¹⁰) v dezintegriranem načinu delovanja, ne moremo od njega zahtevati, »naj se vzame v roke«, ali ga kako drugače vzgajati. Kajti, najprej je treba otroka pomiriti, pripeljati v otrokovo doživljanje več varnosti in postopoma doseči integracijo.

Zato je bilo najprej treba raziskati, kaj se dogaja v Anžetovem svetu in kako se to odvija. Kaj je tisto, kar pri njem sproži nenadno izgubo integracije in preklon v impulzivno limbično delovanje z vsemi posledicami neustreznega vedenja, ki ga ne zmore nadzirati niti obvladovati?

Anže je ves čas ponavljal, da ga nihče ne mara, da ga sošolci zafrkavajo, da ga ponižujejo, izzivajo. Ob tem smo vedeli, da ga sošolci odrivajo, da se Anže težko socialno vključuje, da ga ne vabijo na rojstne dneve. Povrhu si je Anže tudi situacije v odnosih s sošolci pojasnjeval na neustrezen način. V enem primeru si je smeh sošolke, ki je bil namenjen nekomu drugemu kot prijazen pozdrav, razložil kot posmehovanje, namenjeno njemu. In je eksplodiral.

V njegovem svetu se dogaja nekaj, kar ga zelo hitro spravi iz ravnotežja, nekaj, kar ogroža njegovo integracijo. Integracija pa se dogaja na več ravneh: znotraj osebe in med osebami.

To lahko razumemo s pomočjo teorije navezanosti, poznavanja poškodb navezanosti ter v povezavi z nevroznanostjo. Anže ob zaznavi izgube bližine, povezanosti z drugimi, ob izrazih izključevanja iz skupnosti ali celo zgolj ob zaznavah, da bo njegova pripadnost v skupini ogrožena, izgubi temeljni občutek varnosti. To so odločilni sprožilni dejavniki. Anže tudi doma ves čas preverja, kje so starši, celo ponoči vstaja, tlačijo ga more, da bo ostal

sam. O tem ga je sram govoriti. Svoja intimna notranja doživljanja je prekril z molkom. Na tak način ohranja aktivirano paniko, ki ga spremlja ob vsaki interakciji z drugimi. In jasno je, da je za sprožilce, ki nakazujejo možnost izgube varnosti prek bližine in povezanosti ali pripadnosti v skupini, preveč občutljiv, preveč senzibilen in se nanje silovito odzove.

Nekaj izkušenj v Anžetovi zgodovini je sestavljalo njegovo poškodbo v navezanosti: da je posvojen, da je bil ob rojstvu zapuščen, da je bil pol leta v sirotišnici v neki drugi državi. Njegovi možgani imajo zapis izgube temeljne varnosti, ki jo otrok potrebuje za preživetje. To je bilo travmatično doživetje, ki s svojimi učinki deluje zunaj možnosti njegovega zavestnega obvladovanja in simbolizacije. To travmatično doživetje kot poškodba varne navezanosti živi v njem in drži pod nadzorom aktivacijo sistema varnosti.

Ko sem Anžetu pojasnjeval, kako lahko razumem njegovo možgansko delovanje, me je poslušal globoko zamišljen. Tema, da je posvojen, je bila zanj najtežja tema in se ji je dosledno izogibal. Zdaj je rekel, da ga zanima, ali ima brate in sestre ter ali jih je morda njegova mama prav tako zapustila kot njega.

Na ta način je bil del Anžetovega vedenja pojasnjen oz. je dobil smisel. Vendar je Anže še naprej ostajal nosilec izbire neprimerne vedenja, ki ni družbeno dopustno.

Zato smo mu v nadaljevanju pomagali tudi z nekaj tehnikami.

Med bolj učinkovitimi je načelo »poimenujem – obvladujem«, pri katerem poimenovanje čustev ali drugega notranjega dogajanja aktivira frontalni režnj in s tem prispeva k integraciji in obvladovanju nad limbičnim delom možganov. Konkretno to pomeni, da izreči: »Tako sem jezen, da bi najraje prevrnil mizo,« omogoči izražanje čustvenega dela doživetja, zaradi poimenovanja vedenjske namere pa ta tako lahko ostane izvedena le v besedi, saj takoj nastopijo civilizacijski mehanizmi iz prefrontalnega režnja, ki uresničitev neustreznega namere zadržijo.

Anžetu smo pomagali pri zavedanju impulzov, ki so v njegovem primeru sprožilni. Kdaj se (pri enem sošolcu ali pri skupini) ne počuti sprejetega? Kaj se takrat dogaja v njem? Ali zna ta notranja dogajanja poimenovati?

Po pol leta v novem šolskem letu starši poročajo o Anžetovem stabilnem vedenju, ne zapleta se več v spore in svoje vedenje obvladuje na ravni sprejemljivega. Ni več klicev v šolo, izrednih sestankov, pritoževanj nad njegovim vedenjem, Anže pa je v sebi bolj zadovoljen in umirjen.

⁹ V šoli navadno zaznamo in se večinoma ukvarjamo le z vedenji, ki so povezana z izbiro boja, beg opazimo redko, zamrznitve pa skoraj nikoli.

¹⁰ Pri odraslih veljajo enaka načela, in sprožilci, ki odrasle pripeljejo v stanje dezintegracije, prav tako preživijo na vsakem koraku. Če v tem kontekstu pomislimo samo na starše, ki si prizadevajo otroku posredovati najboljši vzgojni vpliv in so soočeni z informacijo, ki jim sporoča (ali jo sami tako razumejo), da je otrokova varnost ogrožena, ali telesno ali razvojno. Enako je tudi z učitelji in drugim osebjem, ki deluje v šoli.

Povzetek za praktično ravnanje

Otroci, ki jih prevzame limbično možgansko delovanje, potrebujejo pomiritev. Agresivna vedenja so mnogo krat otrokova nezavedna izbira, ki je odraz izgube notranje integracije. Takrat otrok potrebuje varnost in pomiritev.

Ključni veščini odraslih, potrebni za ustvarjanje varnega temelja, sta:

- da se ne prepustijo »okužbi« z intenzivnimi čustvi
- in da ohranijo zavedanje, da otroci potrebujejo odraslega, ki bo z zmožnostjo obvladovanja situacije zagotavljal varnost.

Varnost je občutek, ki začne nastajati že, ko ga ubesedimo. »Čutim, da zate zdaj ni dovolj varno,« je lahko prvi korak na tej poti. Zavedanje, da je agresivnost obrnjena plat pomanjkanja čustvene ali psihične varnosti, nam lahko dodatno pomaga. Vendar pa reševalci v težkih situacijah, ki niso dovolj prepričljivi (v sebi trdni) v svoji vlogi,

In še nekaj preverjenih pristopov, ki pomirijo razburjenost ob zapletih:

UPOČASNIMO. Ob intenzivnih čustvih (zlasti jezi) je možnost, da upočasnimo divjanje notranjih procesov, eden od večjih dosežkov v pomirjanju. »Dajmo tole bolj počasi. Vzemimo si malo časa, da malo zadihamo, povej še enkrat in malo počasneje.« Počasnejši potek vodi k hitrejši integraciji (Johnson, 2004; Siegel in Brayson, 2014).

»**SEM SLIŠAN.**« Refleksivna funkcija je naslednji korak, ki prispeva k pomiritvi¹³. Slišati drugega brez svojih dodatkov, uporaba tehnike zrcaljenja, posredovati sporočilo in izkušnjo »slišan sem« umirja potrebo po dopovedovanju svojega prav. Šele ko smo slišani, lahko umirimo notranje obrambne sile in se lahko srečamo, soočimo z doživljanjem v sebi. Pritožba otrok, da niso slišani, je v primeru šolskih konfliktov med najpogostejšimi. Biti slišan je izkušnja, ki povezuje in odpira pripravljenost za sodelovanje. Ko je nekdo slišan, bo pripravljen prisluhniti drugemu. In v primeru zapletov v medsebojnih odnosih so otroci šibkejši člen, ki potrebujejo biti slišani s strani odraslih.

DOVOLJENJE ZA ČUSTVA IN ČUSTVENO DOGAJANJE. Čustva so gibal našega vedenja, čustev ne moremo usmerjati, zatirati, prepovedovati. Čustva se pojavijo kot spremljevalec zaznavanja in doživljanja. Čustva tudi ne morejo biti negativna ali pozitivna. Čustva preprosto so, in to v razsežnosti pojavljanja od manj k

s svojo prisotnostjo ne bodo zagotavljali dovolj varnega temelja. Otroci, ki so se zapletli v agresivno vedenje, pa za reševanje nujno potrebujejo varni temelj.

Naravnost v komunikaciji, ki pomaga ustvarjati varni temelj, je v izhodišču povezana z našo zmožnostjo, da najprej raziskujemo in se dokopljemo do smisla, ki nam pomaga razumeti vedenje, in šele potem delujemo vzgojno (obsodimo vedenje ali druga ravnanja, ki niso bila primerna, dopustna, ustrezna ... Ukrepamo na način logičnih posledic¹¹). V tem je namreč skrivnost procesa učenja empatije in socialnih veščin. Šele ko bodo nosilci neustreznih vedenj dobili sporočilo, da ima njihovo psihično dogajanje dovoljenje in smisel, bodo lahko opravili nujni korak diferenciacije med sprejemljivo vrednostjo sebe in zavrnitvijo oz. obsodbo izbire nesprejemljivega vedenja¹². Preprosto rečeno, v vseh primerih, v katerih so otroci dobili občutek, da razumemo, kaj se je v njih dogajalo ob neprimernem vedenju, je prišlo do spontanega in zlasti iskrenega obžalovanja in trajne spremembe v vedenju.

več. Otrok bo dovoljenje za čustveno dogajanje razumel kot empatično odzivnost, ki ga povezuje v odnosu in odpira za sprejemanje vzgojnega delovanja. Dobiti dovoljenje za čustveno doživljanje pomeni dobiti sporočilo, da smo sprejeti kot ljudje. V tem smislu je učinkovita izjava: »Lahko razumem, da si povezal svojo zaznavo glede (x) in svoja pričakovanja glede (y) in si bil razočaran (jezen, obupan ...), ker se ni zgodilo (z). Razumem tvojo jezo in ima smisel. Vendar to, kar si naredil (rekel, povzročil ...), ni bilo primerno.«

DOVOLJENJE ZA RAZVOJNE POTREBE. Razvojne potrebe, zaradi katerih se otroci najpogosteje zapletejo v šolskih situacijah, so:

- potreba po moči (prepoznavanje, uveljavljanje, dokazovanje, preskušanje),
- radovednost,
- zabava,
- eksperimentiranje,
- druženje z vrstniki,
- potreba po čustveni odzivnosti,
- odnos do avtoritete, pravil, podrejanje redu,
- odložitev takojšnje zadovoljitve ugodja,
- izstop iz cone ugodja.

Potrebo po moči¹⁴, zlasti uveljavljanje moči, radi zelo hitro povežemo z nasiljem in jo s prepovedovanjem

¹¹ Mrgole in Mrgole, 2014, 2015.

¹² Opisani procesi so kompleksnejši in bi zahtevali več prostora. K tej temi spadajo sorodne teme učenja odgovornosti in odzivanja ob čustvih (Mrgole in Mrgole, 2014), odnosa in posledic ob doživljanju kaznovanja in procesa internalizacije moralnih norm. Za dodatno razumevanje lahko služi tudi delo avtorja, ki ob naslovni temi v Sloveniji sproža kontroverzne odzive: Milivojević, 2008.

¹³ Cf. Fonagy in Target, 1997.

¹⁴ O možganskih dogajanjih v povezavi z doživljanjem ugodja ob aktiviranju moči, zlasti pri dečkih, v: Brizendine, 2010; 2009.

ali zatiranjem le še bolj okrepimo in usmerimo v manj primerne oblike zadovoljevanja.

POVEŽEMO SE IN PREUSMERIMO. PRITEGNEM, DA NE RAZBESNIM (PRISOTNOST, POVEZANOST). V primeru nedopustnega vedenja pri otrocih imamo odrasli težave, da ne obsojamo, ostro nasprotujemo, celo grozimo. Ko imamo v mislih ideje o kaznovanju, ne moremo razmišljati v povezovalnem načinu¹⁵. Postaviti kvalitete človeka pred neustreznost dejanja je pomemben vzgojni podvig z možnim daljnosežnim učinkom na spremembo mentalitete nenasilja. »Kako naj razumem to, da si ga poškodoval v pretepu, ko pa te ne morem videti kot nasilneža. Sploh, ker poznam tvoje vedenje, ko si ...« Predšolskega otroka ob izbruhih besa ali nepopustljive trme lažje vzamemo v naročje in njegovo pozornost preusmerimo drugam, tudi v obliki spremenjenega telesnega občutka. Isto (seveda v starosti prilagojenem načinu) potrebujejo tudi starejši otroci in mladostniki.

»**POIMENUJEM, DA OBVLADUJEM.**« Za poimenovanje notranjega dogajanja potrebujemo veščine, potrebujemo poznavanje besednjaka, s katerim izražamo notranje dogajanje z večjo diferenciacijo kot zgolj na način dobro-slabo. Poimenovanje notranjega dogajanja je veščina, ki združuje še druge funkcije: upočasni divjanje paničnega programa v limbičnih možganih, vzpostavlja povezavo s prefrontalnim režnjem in omogoča simbolizacijo, odpira možnosti za vklop centrov, v katerih so funkcije, s katerimi obvladujemo poplavo impulzivnih čustev (spomini, izkušnje, ki so se končale drugače, zavedanje boljših rešitev, možnosti za konstruktivno reševanje). Poimenovanje notranjega dogajanja tudi omogoča drugim, da razvijejo empatijo ali vsaj začetek razumevanja

Od zgodbe, ki smo jo obravnavali na mentalnem dogajanju znotraj ene osebe, se usmerimo še na dogajanje v zapletih med dvema ali več osebami.

STARE ZAMERE IN NEMOČ PRI USTAVITVI NASILJA V RAZREDU

Jure in Franci sta petošolca, in spet je bilo treba posredovati v njunih petelinjih bojih, ki se nikakor ne pomirijo. Jure se zapleta tudi z drugimi fanti. In sploh je v razredu nekaj fantov, ki so težavni in vedno vpleteni, kadar gre za medsebojno obračunavanje. Med vsakim odmorom se nekaj zgodi, »vedno ista pesem«. Z razredom se ukvarja vsa šola, od svetovalne službe do ravnateljice. Vsi so nemočni. Prejšnji razredniki so si prav oddahnili, ko so razred pripeljali do konca šolskega leta. Za nameček

za vedenje drugih¹⁶, kar je podlaga za vsako učinkovito učenje socialnih veščin.

UPORABA MOŽGANOV IN VIŠJIH FUNKCIJ, DA SE NE IZGUBIMO V LIMBIČNEM DELOVANJU. Primer predstavlja, kako sem v prvi zgodbi Anžetu pojasnil njegovo možgansko delovanje. Tudi sicer vsaka aktivacija funkcij, ki jih opravljajo višje možganske funkcije (spomin, govor, mišljenje, neverbalna komunikacija, telesne aktivnosti, petje, risanje), lahko ustavi prevlado delovanja »paničnih« možganov in omogoči izklop hiperaktiviranih vedenjskih funkcij.

ZAVEDANJE (REFLEKSIJA, SPOMINI, PREPOZNAVANJE, NOTRANJI POGLED, EMPATIJA). »Biti v zavedanju« je dodatna veščina, ki jo poznamo v delih s področja čuječnosti (*angl. mindfulness*¹⁷). Otroci danes pogosto »niso v zavedanju« tega, kar počno ali doživljajo. Rečemo, da »nimajo pozornosti«, v resnici pa se ne znajo osredotočiti. Delujoča funkcija zavedanja lahko bistveno pripomore k učinkovitejšim strategijam obvladovanja impulzivnih dogajanj: zavedanje nekaterih namer (zdaj grem po malico, namenil sem se k umivalniku, da si umijem roke), zavedanje svojih telesnih senzacij (zebe me, stiska me v prsih, čutim napetost v pesteh), zavedanje notranjega dogajanja (sem ponosna na svoj dosežek, prestrašil sem se, sram me je, počutim se, da mi bo ravnokar zavrelo), zavedanje preteklih izkušenj (spomnim se, da sem to situacijo že obvladala; zadnjič sem se znašel v podobni stiski in sem jo rešil tako, da sem ...), zavedanje dogajanja v sebi kot podlaga za razumevanje dogajanja pri drugem (če si doživel podobno razočaranje, izdajstvo, prevaro kot jaz, si predstavljam, da se počutiš ...).

so še starši v tem razredu zelo nestrpni, vtikajo se v vsak konflikt, nekateri skušajo kar sami reševati zaplete med otroki.

V razredu je prišlo do pretepa med fanti z lažjo fizično poškodbo enega od fantov (modrica), ki je prišel v razred s podružnične šole. Starši so prišli z grožnjo, da bodo zadevo dali na inšpekcijo, grozijo z odvetniki.

Kaj naj naredimo? Smo popolnoma nemočni. Nič ne zaleže, noben vzgojni ukrep. Ne zaleže noben pristop, ne zlepa ne zgrda. Samo to nam še manjka, da se zgodi kaj hujšega (in nismo daleč od tega) in da pridejo mediji ter nas raztrgajo kot v že znanih primerih izpred nekaj let.

Na tem mestu bomo zapustili potek reševanja zapleta v razredu, da ozavestimo nekaj ravnanj, s katerimi navadno

¹⁵ Več v Glasser, 1998; Mrgole in Mrgole, 2014.

¹⁶ Pri tem se navezujem na pomemben koncept mentalizacije, ki pomeni razumevanje mentalnega dogajanja pri sebi in hkrati mentalnega procesa pri drugem. Cf. Fonagy, 2004.

¹⁷ Temeljni avtor je Jon Kabat Zinn. S tem se povezuje tudi usmerjenost dela D. Siegla (2011), pa tudi čustveno usmerjene terapije (EFT).

zelo hitro in v veliki vnemi, da moramo reševati, kot odgovorni odrasli posežemo v situacijo. Komentar je namenjen premisleku na točki, preden ukrepamo na tak način.

Kontekst vedenja, ki ga prepoznavamo in opisujemo kot nasilnega, ali: kje je žarišče?

Nasilje v šoli odrasli obravnavamo v več kontekstih in na več načinov. Obravnavanje pomeni način odzivanja, pri čemer že s samimi načini odzivanja (so)ustvarjamo kulturo oz. vzdušje, ki nasilje umešča v kontekst individualnih in družbenih prepričanj (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Z načini odzivanja ustvarjamo kontekst vrednotenja, v katerega se umeščajo individualna vedenja.

Pri tem nastopa več zanimivih dejavnikov, ki v prepletu ustvarjajo to, kar lahko prepoznamo kot »družbeno konstrukcijo nasilja« z veliko stranskih učinkov. Priča temu smo bili nedaleč nazaj, ko se je ustvarjanje družbenih prepričanj z učinkom stopnjevanja zlorabe moči razvilo do skrajnih razsežnosti (na in ob) primeru OŠ Deskle¹⁸.

Kje in kako se vsaka zgodba začne?

Začne se zmotno ob zaznavi vedenja, ki ga doživljamo na več ravneh zavedanja: ga prepoznamo, označimo, obravnavamo kot nasilje. Ob tem pa ga doživljamo s čustvi, dogodek nas vznemiri, zbudi v nas intenzivnejše ali celo neobvladljivo intenzivno čustvovanje v več dimenzijah: od jeze, nemoči, sočutja, napadalnosti, maščevalnosti ... S svojim odzivom na zaznavo, kar se v našem dojemanju pojavi kot trenutna, spontana, nujna reakcija na neki dogodek, se zgodi zamrznitev zgodbe, puntuacija¹⁹. V tem trenutku puntuacije dogajanja tiči tudi »zabloda« in jedro neuspešnega ukrepanja oz. ovira za učinkovitejši odziv. S svojim odzivom v vzgojnem kontekstu (npr. s poudarjanjem, kako neko vedenje ni primerno) ustvarjamo določenemu dogodku ali vedenju tudi pomen²⁰. Trenutek poimenovanja nekega dogajanja, nekega vedenja z nasiljem je dejanje²¹, ki utegne v ljudeh aktivirati limbični del možganskega delovanja in s tem omeji možnosti reševanja na »neandertalsko raven«, namesto da bi uporabili kulturne in civilizacijske načine. Če so ob vsem tem prisotna še čustva jeze ali strahu, kar navadno nesojeni interpreti dogajanja zelo dobro obvladajo, je recept za senzacijo in javni spektakel dopolnjen. Na tak način v

zaplet podtaknemo (in vtaknemo) dinamiko SVOJEGA mentalnega aparata, od zaznavanja, prepričanj, čustvovanja do izbire vedenja.

Kaj naredimo?

Vedenje označimo kot neprimerno, moteče, nedisciplinirano, neprilagojeno, odstopajoče, izstopajoče (v negativni konotaciji), ga primerjamo z normativnim vidikom. Namera je povzročitelju dopovedati, kako zelo nedopustno je bilo njegovo ali njeno vedenje: »Ali ne uvidiš, da je to nedopustno?! Ali ne boš nikoli več ponovil česa takega?! Ali ne vidiš, da se to ne dela?! Kako si mogel sploh narediti (pomisliti na) kaj takega?! Zakaj mi (nam) to delaš?!«²²

Mnogi odrasli opisane akte in načine poimenovanja razumejo kot sestavni del svoje vzgojne dolžnosti, z dodanimi gestikulacijami in drugimi neverbalnimi znaki (drža telesa, ton glasu, jakost glasu, telesna drža, strogost v pogledu, odrezava govorica) za okrepitev zavedanja pri storilcu prekrška. Kaj s tem sporočamo in kaj naredimo? Uporabimo moč, ki je na spolzkem terenu med odločnostjo in zlorabo, torej med občutkom in izgubo varnosti pri naslovljencu našega sporočanja. Kakor hitro smo dregnili na področje ogroženega občutka varnosti, smo aktivirali obrambne sisteme in posledično izgubili vzgojni vpliv.

Rešitve, da umaknemo povzročitelja in da umaknemo žrtev, ne omogočajo, da bi otroci razvili socialne veščine, ne omogočajo, da bi otroke učili strpnosti in mirnega medsebojnega sožitja ... Naracija, ki jo uporabljamo (borimo se za mir, ničta toleranca do nasilja), ne vodi v kontekst učenja medsebojne strpnosti in nenasilnega sožitja.

Če razumemo, da izhaja izbira nasilnih vedenjskih oblik iz zaznave pomanjkanja (umanjkanja) varnosti, si moramo dogajanje ogledati iz te perspektive.

Ponavljati, da nasilje ni dopustno, da imamo do nasilja ničto toleranco, je podobno kot govoriti, da je nedopustno metati smeti po tleh, pri tem pa nimamo izdelanih rešitev, kako naj to dosežemo. Vedenja, ki ga prepoznamo kot zlorabo moči, samo s prepovedjo in moralnimi nauki ne bomo odpravili.

Ob tem, kako se lotimo ukrepanja ob zapletih, obstaja cel sklop naravnosti, od preventivnih do restriktivnih. Skupno vsem naravnostim je, da bi želele agresivno vedenje odstraniti (zadušiti, odstraniti, preprečiti, prevzgojiti ...).

¹⁸ O deležu novinarske puntuacije, ki iz razrednega zapleta ustvari fenomen in paniko vsedrjavne ogroženosti, prim. Austin (1990), Jontes in Luthar (2015).

¹⁹ Puntuacija je pojem, s katerim označujem neko individualno odločitev za začetek neke zgodbe. Kaj – in zlasti kako – izberemo za začetek, odločilno vpliva na potek razvoja. Od tega je odvisno, kako prikažemo pojasnjevalne dejavnike, kako poimenujemo, kako ustvarjamo kontekst razumevanja in si omogočimo ali zapiramo možnosti reševanja. V zapletu bo imel pogosto vsak akter svoj začetek zgodbe. Nekdo bo umeščen v dogodek (in zamero od prej), drugi v dogajanje, ki je nastopilo mnogo pozneje. Z našim dodatkom usmerjenosti na posledice dodajamo nov vidik, ki je navadno povsem zunaj konteksta možnosti razumevanja smisla zapleta.

²⁰ O tem sem pisal v nedavnih prispevkih, Mrgole (2015a, 2015b).

²¹ Cf. Austin (1990).

²² Če bi si s pragmatično lingvističnega vidika ogledali navedene izjave, so vse v registru dvojnega sporočanja, z več protislovnimi logikami in nekoherentne. Torej jih že z lingvističnega vidika ni mogoče enoznačno razumeti, še manj pa z vidika medsebojne povezanosti in varnega odziva.

V povezavi z opredelitvijo, kaj je neprimerno vedenje, imamo izdelan dolg seznam možnih opisov (Pšunder, 2003) in slik, ki v nas ustvarjajo določeno naravnost: ga udari, mu pljune v krožnik, mu skrije čevlje, jo zaklene v WC, ga zastrahujejo, ga izsiljujejo, da jim mora biti suženj ...

Katere občutke v nas prebudijo opisane slike? Ali imamo sami varno izkušnjo z reševanjem medsebojnih zapletov? Kaj določa našo (ne)stabilnost pri odzivanju? Katere pretekle izkušnje in z njimi povezana prepričanja, čustveni zapisi, morda celo travmatične izkušnje sodelujejo pri izbiri naših vedenj v vlogi odraslih?

Ob osebnih prepričanjih smo opremljeni še s strokovnimi, ki nam pomagajo pri pojasnjevanju nasilnega vedenja.

Obstaja več pojasnjevalnih modelov²³:

1. model socialnega učenja, kakor ga je utemeljil Albert Bandura in ki nas navaja k iskanju modelov agresivnega ali nasilnega vedenja, ki ga otrok posnema,
2. model katarze, katerega zagovorniki verjamejo, da ima izražanje agresije učinek katarze, česar pa raziskave ne podpirajo,
3. model družbenih norm, ki dopuščajo ali onemogočajo izražanje določenih vedenjskih oblik agresivnosti,
4. model, ki agresivnost pojasnjuje s pomočjo vpliva hormonov,
5. model, ki izražanje agresivnosti pripisuje razvojnemu dejavniku in jih povezuje s socioekonomskimi,
6. model, ki nasprotuje ideji, da je agresivnost nekaj vrojenega, temveč zagovarja možnost samoregulacije (učenja in obvladovanja) notranjega psihičnega dogajanja, ki vodi do nadzora nad agresivnim ali nasilnim vedenjem.

Pri opisanih modelih manjka model razumevanja s pomočjo nevroznosti, model, ki upošteva koncept notranje in medosebne integracije in na katerega se opiram v prvi opisani zgodbi.

In nato odrasli ukrepajo, največkrat prav tako impulzivno in spontano. Kaj naredijo potem, ko je nekdo izbral nasilno vedenje?

Ga privedejo na neko izolirano mesto in mu povedo, da to, kar je naredil, ni bilo prav.

Mu/ji pojasnijo, kaj je bilo narobe, kaj ni bilo ustrezno, kaj ni prav.

Zahtevajo, da se opraviči.

Zahtevajo, da v bodoče nikoli več ne ponovi tega vedenja.

Grozijo s kaznimi ali posledicami.
Sprejmejo posledico – vzgojni ukrep.

Vsi pristopi, vse intervence, ki jih poznam, so usmerjene v spreminjanje vedenja. Ene so usmerjene k temu, da bi pomagali »lastniku« neprimernega vedenja k zavedanju neustreznosti, k spremembam v prepričanjih, v vrednotah, v moči misli ... Druge gredo v smeri nadzora nje neprimernega vedenja. Iz sistemske teorije vemo, da način, ki skuša spreminjati (samo) vedenje, ni učinkovit. Boriti se proti nasilju (na ravni vedenja in z besedami) prav tako ne prinaša zadovoljivih sprememb. Veliko je bilo napisanega tudi o preventivnih dejavnikih²⁴.

Vendar učinkovito reševanje zapletov zahteva drugačna vprašanja:

Ali poznamo okoliščine, v katerih so nastala vedenja, označena za nasilna?

Ali poznamo širši kontekst: kulturni (okoljski, ekološki), medosebni (sistemski) in notranje osebni (intrapsihični)?

V kateri kontekst lahko umestimo zaplet, ki je prerasel v konflikt, iz katerega izhaja nasilno vedenje?

Vrnitev k reševanju zapleta tja, kjer je nastal

Kako smo v zgodbi zapleta v razredu ukrepali drugače? Kako lahko v zapletu in ob mentalnem dogajanju, ki ga že poznamo iz prve zgodbe, delujemo v smeri večje varnosti in pomirjanja? Kako lahko v primeru zapleta med dvema osebama uporabimo že opisana načela?

Jureta in Francija sem po medsebojnem zapletu vprašal, ali bi želela zaplet rešiti z mojo pomočjo.²⁵ Oba sta pritrdila. Pojasnil sem jima, da bo moj namen le slišati zgodbo z ene strani in zgodbo z druge. In da predpostavljam, da mora biti v vsaki zgodbi neki smisel, ki ga drug pri drugem ne vidita. Posedel sem ju drugega nasproti drugemu. Pojasnil sem jima, da ima vsak pravico do svoje zgodbe, da bo vsak enkrat v vlogi pripovedovalca in enkrat v vlogi poslušalca. Poslušalec ne komentira, temveč posluša in sledi temu, ali lahko odkrije smisel v pripovedovalčevi zgodbi.

Preveril sem, kako je z varnostjo pri obeh, ter se sam kot povezovalni člen v vlogi odraslega, s spoštljivo ravnostjo in nevtralnostjo, naravnal, da bom omogočil izmenjavo informacij brez vsakršnih pričakovanj ali ciljnih naravnosti. Začeli smo s povezovalno iztočnico:

»Kar cenim pri tebi ...« (Povežemo, da ne razbesnimo; povežemo in preusmerimo.)

Poslušalec je pripovedovalcu vsakič povedal, kaj je slišal. (Refleksivna funkcija; sem slišal.)

Jure: Pri tebi cenim, da si bil moj najboljši prijatelj.

Franci: Pri tebi cenim, da si za hece in nas velikokrat spraviš v dobro voljo.

²³ Cf. Forges in dr. (2011).

²⁴ Prim. Smernice, 2004.

²⁵ V opisanem primeru je bilo soočenje vpletenih smiselno, ker sta se s tem oba strinjala in bila tega (psihološko) zmožna. Ko pa gre za izrazito nesorazmerje v ne-moči oz. prevladi med obema in ko je žrtev ob soočenju lahko (dodatno) ogrožena, jo je – kot priporočajo tudi smernice oz. Navodila - ... nujno zaščititi in jo umakniti izpred povzročitelja in oba obravnavati ločeno. (Op. urednika)

Jure (pripoveduje svojo zgodbo razumevanja ponavljajočih se zapletov s Francijem): Lani sem prišel v ta razred kot ponavljalec. Vi ste bili skupaj že od vrta. In ste se delali iz mene norca in ste me zafrkavali. (Franci odkimava, da ni res, a mu pomagam, da si dovoli slišati zgodbo na način, kakor jo je doživel Jure.) Vi ste bili skupaj, mene pa ni nihče maral. In sem se počutil povsem izključenega. Zato sem začel igrati klovna. Zdaj sem nagajal in vi ste se smejali.

Franci na koncu Juretove pripovedi obnovi, kar je slišal, in preveri, ali je prav slišal. Nato mu pomagam do empatije do Juretovega doživljanja v zgodbi z vprašanjem: »Ali vidiš smisel tega, kako je bilo pri Juretu, kako je bilo v njegovem svetu?«

Franci je najprej poudaril, da ga niso zafrkavali in se delali norca iz njega, ker bi bil ponavljalec. Ampak da lahko razume, kako se je Jure počutil, če si je to tako razlagal. In da razume, kako mu je bilo hudo. S tem je dovolil Juretu njegov način punktuacije in tudi posledice, zlasti pa je razumel njegovo notranje dogajanje z vsemi pripadajočimi čustvi. Ko je to izrazil, je poimenoval nekaj, kar se je v Juretu usidralo kot zamera.

Ko je bila zamera poimenovana v njenem čustvenem jedru, se je v trenutku razpustila in izzvenela. Opazovalci pri dialogu smo lahko na tem mestu zaznali (začutili) nekaj, kar je »empatija na delu«, občutek, ki se zgodi v povezanosti med dvema oseba, ki ga je težko objektivno opisati in opredeliti. V svojem odzivu to prepoznam kot globoko ganjenost oz. rečem, da se »mi vse kocine postavijo pokonci«.

Obrnili smo vloge.

Jure je povedal zgodbo o tem, kako ga motijo nekateri vidiki v Francijevem vedenju. Verjetno je to povedal že

ničkolikokrat, a ga Franci ni slišal, kaj šele, da bi ga upošteval. Po izkušnji, da je bil slišan, je bila njegova povezanost z Juretom spremenjena. V svojem odzivu je poudaril: »Ja, te slišim, kaj te moti, in te nočem več s tem vznemirjati.«

V takih situacijah lahko podvomimo v iskrenost, morda celo ne verjamemo, da smo bili priča intenzivnemu dialogu čustvenega jezika, ki je privedel do integracije na več ravneh. Želeli bi neko zagotovilo, pri čemer vemo, da besede: »Oprosti, nikoli več ne bom ...« nimajo nobene vrednosti.

Moj način preverjanja stopnje povezanosti in rekonstrukcije v odnosu se je glasil: »Če bi si zdaj lahko pokazala, kaj čutita drug do drugega v tem trenutku, kako bi bilo to videti?«

Fanta sta si bojevniško segla v roke in jih krčevito stisnila ob komentarju: »Best friends forever!«

V preglednici si lahko ogledamo pomembne korake in intervence v opisanem dialogu:

Obstaja tudi različica povezovalnega reflektivnega dialoga, ki jo lahko uporabimo pri delu z razredom ali v kolektivu. Z izbranimi iztočnicami lahko raziskujemo prepričanja, zaznave, čustvena stanja, naravnosti ... Struktura omogoča, da ima vsak član skupine uravnoteženo odmerjen čas in prostor za izražanje in s tem dovoljenje za svoj individualni svet mentalnega doživljanja. Izvedba pa zahteva praktično demonstracijo na primeru²⁶.

VEDENJA DISKVALIFIKACIJE IN POMEN PRIPADNOSTI V SKUPINI

V dinamiki odnosov med učenci v razredu se pojavlja veliko vsebin, ki so povezane s preverjanjem varne navezanosti in bližine. Te teme lahko nastopajo

Preglednica 1: Struktura in nujni sestavni deli reflektivnega dialoga.

Varnost kot temelj.	Varen prostor, nevtralnost moderatorja pogovora, varnost obeh udeležencev v dialogu ves čas poteka dialoga, prostovoljno sodelovanje.
Medsebojno spoštovanje: »Nekaj, kar cenim pri sogovorniku ...«	Premik okvirja iz bojne naravnosti, ki določa bojni kontekst komunikacije, v področje medosebne integracije. Aktivacija prefrontalnih možganskih krogotokov, ki umirja bojni register in odpira drugačne upe za razplet.
Naravnost v dopuščanje različnosti.	Dopuščanje dveh različnih svetov, kjer v vsakem svetu veljajo drugačne zakonitosti. Naravnost v raziskovanje sveta, ki je nasproti mojemu. Dopuščanje edinstvenega doživljanja, dovoljenje za čutenje in smisel, ki izhaja iz logike mentalnih procesov.
Sem slišan, notranja integracija, pošiljalec sporočila je odgovoren za svoj delež, zavedanje svojega deleža.	Omogoči pošiljatelju sporočila, da prejme od sprejemnika dokaz, da je bil zares slišan. Sprejemnik preveri, ali je vsebina, ki jo je sprejel, res tisto, kar je slišal. Na ravni komunikacijskega kanala med pošiljateljem in sprejemnikom se dogajajo zalomi, ki lahko popačijo oddano sporočilo. Tehnika zrcaljenje zagotavlja prenašanje sporočil, kakor so bila oddana s strani pošiljatelja.
Validacija.	Omogoči sprejemniku, da stopi v svet sogovornika. »Filmi«, ki jih vrta sogovornik, imajo zanj(o) velik smisel. Iztočnica: »Kar sem slišal, ima zate smisel, ker ...«
Empatija, medosebna integracija.	Učinek, izražen ob iztočnici: »Si predstavljam, da se počutiš ...«

²⁶ Izvajamo v sklopu seminarja Žarišča konfliktov in nasilja na šoli.

prek neposrednega izključevanja, sklepanja koalicij, zavzništev, odkritega napadanja ali prek eksperimentiranja med bližino in distanciranostjo med določenimi člani skupine.

Otroci uporabljajo veliko vedenj, s katerimi izražajo svoje vzorce navezanosti in bližine, ki imajo veliko sporočilno vrednost:

»Zdaj pa nisi več moja prijateljica.«

»Ne bomo ga več imeli v svoji skupini, naj se kar igra z drugimi.«

»Tebi ne bom dal svojih bonbonov.«

Sošolca ne povabijo na rojstni dan.

Ne sprejmejo ga v skupino za skupni projekt.

Uporabljajo tudi bolj neposredno izključevalna vedenja: zasmehovanje, posmehovanje, sramotenje, preziranje, spletno nadlegovanje, norčevanje, poudarjanje šibkih točk. V vseh teh vedenjih je prisotna moč sprožanja izgube varnosti in medsebojne integracije, kar vodi do aktivacije limbičnih možganov: do panike zapuščenoosti, izgube varnosti in do agresivnih vedenjskih impulzov (ob manj zaznanih: do bega in zamrznitve).

Vse opisano nedvomno spada v zalogo prepotrebnih izkušenj, ki oblikujejo proces učenja socialnih veščin, ki vodijo v razvoj socialne in čustvene inteligence, v proces oblikovanja osebnostne strukture in funkcij rezistentnosti (odpornosti proti socialnim pritiskom), asertivnosti,

postavljanja meja do drugih, kakor tudi sodelovanja, spreminjanja prepričanj, fleksibilnosti, prilagajanja, pozicioniranja moči in individualne vloge, razumevanja drugačnih mentalnih procesov, uglaševanja, razumevanja različnih socialnih kontekstov ...

Na ta način je delovanje s konfliktnimi zastavki v medsebojnih odnosih še naprej umetnost, ki zahteva mnoge veščine »odraslega« vodenja (vsekakor pa večjo usposobljenost od obstoječe) in še mnoge druge poleg že omenjenih.

Zaplet se s šolskega polja lahko prenese še na področje odnosa s starši. To je vse pogostejša in vse bolj pereča tema. Lahko pripomnim le, da v teh primerih dinamika in način reševanja potekata po podobnih načelih kot med učenci.

Mnogi učenci niso opremljeni z ustreznimi veščina- mi: spoštovanje avtoritete, izkušnje odgovornosti, sprejemanje meja, podreditev pravilom in redu, empatija do drugih, sposobnost osredotočanja, delovne in organizacijske spretnosti in podobno.

Prav tako mnogi učenci nimajo izkušnje s pravo in ustrezno vzgojno močjo in jo zamenjujejo z nasiljem ter zaradi kaznovalne naravnosti ne zmorejo razviti avtonomije in odgovornosti; prav tako mnogi nimajo dovolj varnega temelja v primarnih družinah. Pri vsem tem šola nujno potrebuje podporo in sodelovanje staršev. To pa je že nova tema, ki terja celovito obravnavo.

VIRI IN LITERATURA

- Austin, J. L. (1990). *Kako kaj napravimo z besedami*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Boscolo, L., Bertrando, P. (2002). *Systemic Therapy with Individuals*. London: Karnac.
- Brizandine, L. (2009). *Ženski možgani*. Ljubljana: Modrijan.
- Brizandine, L. (2010). *Moški možgani*. Ljubljana: Modrijan.
- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family Process*, 26: 405–413.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dallos, R., & Draper, R. (2010). *An Introduction to Family Therapy: Systems theory and practice* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Forgas, J. P., Kruglanski, A. & Williams, K. D. (ur.). (2011). *The psychology of social conflict and aggression*. New York, NY: Psychology Press.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: their role in self-organization, *Development and Psychopathology*, 9, 679–700.
- Fonagy, P., Gergely, G. & Elliot, L. J. (2004). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. London: Karnac.
- Glasser, W. (1998). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Johnson, S. (2004). *The Practice of Emotionally Focused Marital Therapy. Creating Connection*. New York: Brunner/Mazel.
- Jontes, D., Luthar, B. (2015). Epistemology of journalistic rituals: The case of domestic violence. *Anthropological notebooks*, 21 (3): 21–37. https://www.academia.edu/20064009/Epistemology_of_journalistic_rituals_The_case_of_domestic_violence (dostopno 21. 2. 2016).
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. (2007). *Attachment in Adulthood. Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford Press.

- Mikulincer, M., Shaver, P. R. (2011). An attachment perspective on interpersonal and intergroup conflict. V: J. P. Forgas, A. Kruglanski, & K. D. Williams (Eds.), *The psychology of social conflict and aggression*. New York, NY: Psychology Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=4B257BA653083E9728871E1684090594?doi=10.1.1.476.6778&rep=rep1&type=pdf> (dostopno 21. 2. 2016).
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis.
- Mrgole, A. (2014). Emocionalno usmerjena terapija: Čustvene plasti pod zapleti v odnosih, v: Lojk B. (ur.), *Partnerski odnos v očeh psihoterapevta – pogledi in praksa različnih pristopov*. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo, str. 197–230.
- Mrgole, A. (2015a). Odzivnost odraslih kot pot do motiviranosti najstnikov. *Vzgoja in izobraževanje*, 4–5, str. 39–48.
- Mrgole, A. (2015b). Odzivnost odraslih, ki oblikuje otrokove izkušnje, v: *Odgovori sodobnim izzivom odraščanja: zbornik ob 25-letnici delovanja TOM telefona / [uredniški odbor Albert Mrgole ... et al.]*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 13–32.
- Mrgole, L. in Mrgole, A. (2014). Izštekani najstniki in straši, ki štekajo. *Starši – tukaj in zdaj*. Kamnik: Vežal.
- Mrgole, L. in Mrgole, A. (2015). Izštekani najstniki in starši, ki štekajo. *Predavanje v okviru cikla Pozitivna psihologija*, Cankarjev dom, Ljubljana, 5. 3. 2015. http://videlectures.net/pozitivnapsihologija_mrgole_izstekani_najstniki/ (dostopno 21. 2. 2016).
- Mugnaioni, D. L. (ur.) (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnavanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Muršič, M. in dr. (ur.) (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Muršič M. in dr. (ur.) (2012). *(O)KROG nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Palazzoli Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G., Prata G. (1980). Hypothesizing – Circularity – Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session, *Family Process*, 19: 3–12.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, B. (2013). *The Circle of Security Intervention: Enhancing Attachment in Early Parent-Child Relationships*. New York, NY: The Guilford Press.
- Pšunder, M. (2003). Kako učitelji in učenci zaznavajo kršitve discipline v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 28–47.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. in Prata, G. (1978; 2004). *Paradox and Counter-paradox (1975)*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Siegel, J. D. (2011). *Mindsight, The new science of personal transformation*. New York: Bantam Books.
- Siegel, J. D. (2014). *Vihar v glavi. Moč najstniških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Siegel, D., & Solomon, M. (2003). *Healing Trauma: Attachment, Mind, Body and Brain*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Siegel, J. D., & Hartzell, M. (2004). *Parenting from the inside out*. New York: Penguin.
- Siegel, J. D., Bryson, T. P. (2014). *Celostni razvoj otroških možganov: 12 revolucionarnih metod, s katerimi spodbujamo razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru*. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

POVZETEK

V članku osvetlimo nekatere dejavnike, ki vplivajo na agresivno vedenje pri otrocih in mladostnikih, in na primerih pokažemo, kako jih obravnavati.

ABSTRACT

The article highlights some of the factors that influence aggressive behaviour in children and adolescents, and illustrates how to deal with them, using examples.