

vzgoja & izobraževanje

**KREPITEV
VARNEGA IN
SPODBUDNEGA
UČNEGA OKOLJA
IN PREPREČEVANJE
MEDVRSTNIŠKEGA
NASILJA**



VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065
Letnik LV, številka 1-2, 2024

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK
Dr. Vinko Logaj

UREDNIŠKI ODBOR

Dr. Ada Holcar
Dr. Milena Kerndl
Dr. Špela Bregač
Dr. Darja Plavčak
Dr. Katja Košir
Dr. Alenka Polak
Dr. Sonja Pečjak
Dr. Justina Erčulj
Dr. Robi Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

Dr. Zora Rutar Ilc

GOSTUJOČI UREDNICI:

Dr. Katja Košir
Dr. Sonja Pečjak

UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Polona Luznik

OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA

Art Design, d. o. o.

TISK

Present, d. o. o.

NAKLADA

630 izvodov

NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

www.zrss.si



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

Cena posameznega izvoda
1-2/2024 je 25,00 €.

Letna naročnina (6 števil):

50,00 € za šole in druge ustanove
37,50 € za individualne naročnike
18,50 € za študente, upokoјence

V cenah je vključen DDV.

NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali Zora.RutarIlc@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

Slikovno (sheme in slike) **ter grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava Arial, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – številni strani itn.). Prispevkom priložite izvleček (do 8 vrstic) in ključne besede v slovenščini.

Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Citirajte in navajajte vire po 7. verziji APA standardov. Če imajo reference DOI, ga obvezno zapišite.

Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Polak, 2007), ob navajanju strani pa: (Polak, 2027, str. 12).

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.: knjiga: Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.

članek: Gradišek, P. (2021). Samorazvijanje vrtilin – pot do sebe in do dobrih odnosov z učenci. *Vzgoja in izobraževanje*, 52(1/2), 12–17.

prispevek v zborniku: Jelen, S. (2015). Kaj je dobro vedeti o avtorskih pravicah pred izdelavo, objavo in uporabo e-vsebin. V A. Sambolič Beganović in A. Čuk (ur.), *Kaj nam prinaša e-Šolska torba: zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba* (str. 31–39). Zavod RS za šolstvo.

spletna stran: Marentič Požarnik, B. (2020). Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas. *Andragoška spoznanja*, 26(2), 15–32. <https://doi.org/10.4312/as.26.2.15-32>

Umetna inteligenca: če ste pri nastajanju dela uporabili orodja, ki temeljijo na umetni inteligenci, jih citirajte in navajajte med viri ter ustrezne informacije oddajte v prilogi prispevka.

Citiranje:

Uporaba umetne inteligence (v nadaljevanju UI) med besedilom: (ponudnik, 2024) ali Ponudnik (2024) ...

Navajanje med viri:

Ponudnik. (leto uporabe). Orodje UI (verzija - datum) [generativni jezikovni model]. Spletna povezava do uporabljenega orodja UI

Primer:

OpenAI. (2024). ChatGPT4 (17. januar) [generativni jezikovni model]. <https://chat.openai.com/> ...

V prilogi naj bo dodan ukaz in odgovor orodja po zgledu:

Ponudnik. (leto uporabe). Orodje UI (verzija - datum) [generativni jezikovni model]. Spletna povezava do uporabljenega orodja UI

Ukaz: »Koliko osnovnih šol je v Sloveniji?«

Odgovor orodja UI: »Na zadnji znani podatke, ki segajo do mojega zadnjega posodobljanja v januarju 2022, je bilo v Sloveniji približno 500 osnovnih šol. Vendar se ta številka lahko spreminja glede na spremembe v izobraževalnem sistemu, združevanje ali zapiranje posameznih šol.....«

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite soglasje učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov. Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo RS.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

vzgoja & izobraževanje 1-2 / 2024

UVODNIK EDITORIAL

-
- 5 SKRB ZA ODNOSE - NAJBOLJŠA PREVENTIVA PRED NASILJEM**
Fostering Relationships as Ideal Violence Prevention Strategy
Dr. Zora Rutar Ilc, dr. Sonja Pečjak, dr. Katja Košir

RAZPRAVE PAPERS

-
- 6 NEZNOSNA LAHKOST MORALIZIRANJA O MEDVRSTNIŠKEM NASILJU**
Unbearable Lightness of Moralising About Bullying
Dr. Katja Košir
- 9 STRATEGIJE, VZGOJNI PRISTOPI IN INTERVENCIJE ZA VARNE IN SODELOVALNE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE USTANOVE**
Strategies, Educational Approaches, and Interventions for Safe and Collaborative Educational Institutions
Dr. Metka Kuhar

KOLUMNA COLUMN

-
- 15 DEMOKRATIČNI (AVTORITATIVNI) VZGOJNI STIL NAMESTO AVTORITARNEGA IN PERMISSIVNEGA**
Classroom Management Style: Democratic (Authoritative) Rather Than Authoritarian or Permissive
Dr. Zora Rutar Ilc

ANALIZE IN PRIKAZI ANALYSES AND PRESENTATIONS

-
- 17 VZGOJNI SLOGI IN PODPORA STARŠEV V POVEZAVI Z URAVNAVANJEM ČUSTEV UČENCEV PRI MEDVRSTNIŠKEM NASILJU**
Bullying: Correlation between Parenting Styles and Support and Student Emotion Regulation
Dr. Tina Pirc, dr. Sonja Pečjak, mag. Mateja Štirn
- 23 PRIJAVI IN ODJAVI SE: SKUPINSKI PROGRAM PODPORE ŽELENEMU VEDENJU**
Check-in/Check-out Intervention: Group-Style Positive Behavior Intervention Strategy
Dr. Branka D. Jurišić
- 35 RAZUMEVANJE IN NASLAVLJANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA MED MLADOSTNIKI**
Understanding and Addressing Bullying among Adolescents
Sandra Terplan
- 40 NASILJE DIJAKOV NAD SREDNJEŠOLSKIMI UČITELJI IN NJEGOVE POSLEDICE**
Student Violence Against Secondary School Teachers and its Repercussions
Anže Primožič, dr. Sonja Pečjak
- 47 SLEPI IN SLABOVIDNI UČENCI KOT UDELEŽENCI V MEDVRSTNIŠKEM NASILJU**
Blind and Visually Impaired Students as Participants in Bullying
Tanja Turičnik, dr. Sonja Pečjak

53 SPLETNO MEDVRSTNIŠKO NASILJE: KLJUČNE INFORMACIJE IN VLOGA UČITELJEV_IC PRI PREPREČEVANJU TER ODZIVANJU

Online Bullying: Key Information and Role of Teachers in Prevention and Response

Igor Peras, Tina Pivec

59 SOCIALNA VKLJUČENOST UČENCEV, PRIPADNIKOV ETNIČNIH MANJŠIN: IZZIVI IN PRILOŽNOSTI ODDELČNIH SKUPNOSTI

Social Inclusion of Ethnic Minority Students: Challenges and Opportunities for Classroom Communities

Ana Lampret

KOLUMNA
COLUMN

63 NEKROLOG GROBOSTI - ZAGOVOR VARNE UPORABE MOČI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH SKUPNOSTIH

Epitaph to Violence: Advocacy of Safe Use of Power in Educational Communities

Dr. Mitja Muršič

68 Z NASILJEM PROTI NASILJU?

Fighting Violence with Violence?

Dr. Robi Kroflič

UČITELJEV GLAS
TEACHER'S VOICE

**72 VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE
PREDSTAVITEV PROJEKTA ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO**

Safe and Supportive Learning Environment

Presentation of Slovenian National Education Institute's Project

Dr. Zora Rutar Ilc

77 VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Safe and Supportive Learning Environment

Tina Hojnik, Vasilija Stolnik

86 REFLEKSIJE RAVNATELJIC IN UČITELJIC O PROJEKTU VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Reflections of Principals and Teachers on Safe and Supportive Learning Environment Project

Anita Dernovšek, Mirjam Kalin, Andreja Krošelj Grubeša, Marija Polanec, Tanja Fabjančič

91 INTERVIZIJA V ŠOLSKI PRAKSI

Intervision in School Practice

Dr. Brigita Rupar

INFORMACIJE
INFORMATION

95 MEDVRSTNIŠKO NASILJE V ŠOLI: PREDSTAVITEV KNJIGE

On Bullying in Schools: Book Launch

Mag. Mateja Štirn

97 O PRIROČNIKU OCENA FUNKCIJE VEDENJA IN PROGRAM PODPORE ZA OTROKE Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

On Practitioner's Guide to Behavioural Function Assessment and Support Programme for Children with Autism Spectrum Disorders

SKRB ZA ODNOSE – NAJBOLJŠA PREVENTIVA PRED NASILJEM

Fostering Relationships as Ideal Violence Prevention Strategy

Tokratno številko soustvarjamo tri kolegice, ki smo na različne načine povezane z osrednjo temo, pa tudi med seboj. Vse tri, dr. Sonja Pečjak, dr. Katja Košir in odgovorna urednica, smo psihologinje. Vse tri smo postale psihologinje iz istega razloga – ker nas najbolj od vsega zanimajo odnosi: odnosi med ljudmi oz. to, kar imamo ljudje med seboj. Iz istega razloga smo se tudi našle: povezale so nas teme, kot so odnos učitelja do učenca, klima in dobro počutje oz. dobrobit, medvrstniški odnosi in medvrstniško nasilje, starševski in vzgojni stili, čustvene in socialne veščine, empatija ipd. In iz istega razloga smo se odločile, da bo tokratna številka revije namenjena prav tem temam.

Sonja in Katja sta (so)avtorici odmevnih publikacij o psihosocialnih odnosih v šoli, obe se ukvarjata z medvrstniškim nasiljem, tako raziskovalno kot svetovalno. Na vse nas se obračajo novinarji, ko je treba komentirati aktualne dogodke na to temo, kolegico Katjo pa pogosto vabijo šole, ki se soočajo s to problematiko. Obe, Katja in Sonja, sta s svojimi sodelavci in študenti izvedli nekaj odličnih raziskav na to temo. Odgovorna urednica pa sem soavtorica zbirke Vključujoča šola in koordinatorica projekta Varo in spodbudno učno okolje (nad katerim

sta kot konzulentki bdeli prav oni dve), v katerem je v prvi »triletki« z velikim zadovoljstvom uspešno sodelovalo 63 vzgojno-izobraževalnih zavodov, v novi, ki smo jo ravnokar začeli, pa se nam je pogumno pridružilo 90 novih šol!

O vsem tem pišemo v tokratni številki. Predvsem pa sporočamo dvoje: da se je vredno vedno znova truditi za spoštljive in vključujoče odnose (saj kar trije članki dokaj enoznačno prikazujejo negativne posledice nasilja v odnosih, pa naj gre za medvrstniško nasilje ali za nasilje dijakov nad učitelji) in drugič, da je v

jedru spoprijemanja z vsakovrstnimi težavami, pa naj gre za nasilje ali čustvene stiske, dobra preventiva. Ne želimo ponavljati izpraznjenih fraz, ampak resnično verjamemo, da se vse skupaj nastavlja v vsakodnevnem življenju v razredu: skozi drobne učiteljeve prijeme, z njegovim prepričljivim zgledom in spodbudno odločnostjo (kombinacijo jasnih pričakovanj in naklonjene podpore), skozi podpiranje in promoviranje empatije, solidarnosti, sočutnih in skupnostnih praks ... Nenasilje in varno ter spodbudno učno okolje živimo skozi številne pogovore in refleksije, izkustvene delavnice in prepletenost pouka z odnosno kompetenco: učiteljev in učencev.

*Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica
Zavod RS za šolstvo*

*Dr. Sonja Pečjak,
Univerza v Ljubljani,
Filozofska fakulteta,
Oddelek za psihologijo*

*Dr. Katja Košir,
Univerza v Mariboru,
Filozofska fakulteta,
Oddelek za psihologijo*

Dr. Katja Košir

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

NEZNOSNA LAHKOST MORALIZIRANJA O MEDVRSTNIŠKEM NASILJU

Unbearable Lightness of Moralising About Bullying

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/6-8>

IZVLEČEK

V zadnjem letu je bilo medvrstniško nasilje v javnih razpravah pogosta tema. V prispevku komentiram tezo o porastu medvrstniškega nasilja in opozarjam na nevarnosti senzacionalističnega medijskega poročanja, ki krepi strah in nemoč ter povzroča umik odraslih iz odnosov z mladostniki. Prav podporni odnosi pa so ključni za učinkovito preprečevanje ter prepoznavanje medvrstniškega nasilja in odzivanje nanj. Spremembe vzgoje in izobraževanja bi morale vključevati tudi ukrepe za krepitev odnosne kompetentnosti učiteljev.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, odnosna kompetentnost, zavedanje raznolikosti, medijsko poročanje

ABSTRACT

Bullying has been a subject of intense discussion in the media over the past year. In this article, I respond to the assertion that bullying is on the rise and warn against the hazards of sensationalist media coverage, which fosters fear and powerlessness and drives adults to disconnect themselves from adolescents. Be that as it may, supportive relationships are crucial in preventing and responding to peer aggression. Therefore, changes in education should include initiatives to improve teachers' relational competence.

Keywords: bullying, relational competence, diversity awareness, media coverage

Preteklo leto si bom sama zapomnila po tem, da medvrstniško nasilje – tema, ki smo ji po moji presoji v preteklosti v javnih strokovnih razpravah posvetili premalo pozornosti – zaradi nekaterih medijsko zelo odmevnih primerov postalo ena ključnih tem v javnem sporočanju. Ob smiselnih in zrelih izmenjavah mnenj je bilo veliko tudi senzacionalističnega poročanja, pa javnega prikazovanja posnetkov nasilja, za katere mladostnikom očitamo, da jih delijo na TikToku, ter pozivanja k zaostrovanju represivnih ukrepov. Posledično pa veliko doživljanja strahu in nemoči in zato tudi umikanj iz odnosov z otroki in mladostniki prav pri tistih odraslih, katerih zrela drža je v takih situacijah najpomembnejša: pri starših in učiteljih.

Razumem in strinjam se, da šole in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi potrebujejo več pristojnosti, a ob mnogih medijskih naslavljanjih problema medvrstniškega nasilja sem se z velikim občutkom nemoči spraševala, ali je tisto ključno, kar mora javnost (torej tudi vsi starši, vzgojitelji, učitelji, mladostniki) izvedeti o medvrstniškem nasilju, to, da potrebujemo več represije. Potem ko že desetletja poslušamo, da na šolah ni časa za preventivo, da svetovalne službe pretežno gasijo požare, namesto da bi se vsi skupaj ukvarjali z drobnimi iskricami, ki se v razredih, v vrstniških skupinah dogajajo vsakodnevno in se praviloma začnejo s situacijami, ko je treba v izjemno raznolikem kontekstu osnovnošolskega razreda na kolikor je mogoče neizključujoč način usklajevati različne želje, cilje, potrebe in perspek-

tive. Potem ko smo otroke v že tako neoptimalnih pogojih naraščanja duševnih stisk in motenj za eno leto – in tiste mlajše mnogo prezgodaj – pahnili pred zaslone, mi pa smo se na spletu šli besedna vojskovanja, ki so vključevala veliko sovražnega govora in so vodila v družbeno polarizacijo, posledice katere so spet v veliki meri »pokasirali« otroke in mladostniki.

Ali je medvrstniško nasilje res v porastu? Teza o porastu se je v javnosti v veliki meri razširila zaradi poročanja Policije, da je bilo v letu 2022 več prijavljenih primerov kot pretekla leta. Pri tem Policija v svojem Letnem poročilu za leto 2022 porast prijavljenih primerov pripisuje vrnitvi učencev v šole po epidemiji covida-19 in večji ozaveščenosti strokovne javnosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Prav tako poročajo, da so v preteklih letih veliko truda vložili v ozaveščanje zaposlenih v šolstvu ter otrok in staršev o pomenu takojšnje zaznave in prijave medvrstniškega nasilja. Porast prijav gre torej (tudi po poročanju Policije) v veliki meri pripisati senzibilizaciji šol in staršev.

Poročanja o porastu medvrstniškega nasilja po obdobju šolanja na daljavo so v obliki povpraševanj po izobraževanjih oziroma prošenj za posvetovanje prišla tudi do strokovnjakov, ki ta pojav preučujemo. Na povečano povpraševanje po teh temah kaže tudi povečanje ponudbe različnih (žal ne vedno kakovostnih) tržnih izobraževanj za šolske kolektive in delavnic za učence. Potem ko so se učenci skoraj eno leto šolali na daljavo in so bile njihove vrstniške

interakcije v veliki meri prepuščene spletni komunikaciji v okoljih popolne odsotnosti vključenosti odraslih, so bile po vrnitvi v šolo težave v socialnem vedenju povsem napovedljive in pričakovane. Učenci so se od zaslonov, kjer bodisi ni bilo treba sodelovati in se usklajevati z drugimi bodisi vrstniških sporov ali nesporazumov ni bilo nujno reševati in so se morda z neustreznim komuniciranjem v spletnih okoljih le še poglobljali, vrnili v izjemno zahteven kontekst skupnega sobivanja. Jasno je, da ta prehod ni bil gladek in da je zahteval sistematično in postopno ponovno uvajanje v vključujoče vrstniško delovanje. Ob tem kot zanimivost omenjam raziskovalno ugotovitev, da so učenci v šolskem letu 2020/21, ki so ga začeli v šoli, se nato več mesecev šolali na daljavo in se nato ob koncu šolskega leta ponovno vrnili v šole, o največ nasilnega vedenja poročali v času, ko so se šolali na daljavo (v primerjavi z začetkom leta in koncem leta, ko so bili v šoli) (Kozina idr., 2022).

V raziskovalni skupini na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete UM smo pričeli z zbiranjem podatkov o medvrstniškem nasilju v šolskem letu 2015/16 ter nato ponovno v šolskih letih 2018/19 in 2022/23. Podatkov sicer ni korektno primerjati med seboj, saj je pri posameznih merjenjih šlo za različno velike priložnostne vzorce mladostnikov. Za povsem korektno vzporejanje podatkov iz različnih let bi bilo treba zagotoviti reprezentativne, primerljivo velike vzorce. Tudi starost vključenih učencev pri posameznih merjenjih ni bila povsem enaka, presečna skupina merjenj v vseh treh obdobjih pa so bili učenci osmega razreda. Pregled opisnih statističnih podatkov za učence osmega razreda v treh merjenjih ne kaže večjih sprememb v povprečnih vrednosti v samoporočani viktimizaciji in samoporočanem izvajanju medvrstniškega nasilja – oziroma kaže kvečjemu na blag upad.

Lahko s temi podatki ovržemo tezo, da je medvrstniško nasilje v zadnjih letih v porastu? Ne, takšen sklep bi bil nekorekten ne le zaradi metodoloških omejitev, ki ne omogočajo korektno primerjave podatkov, pridobljenih pri različnih merjenjih, ampak tudi zaradi narave pojava medvrstniškega nasilja. **Kronično doživljanje in izvajanje medvrstniškega nasilja je pojav, v katerega je vključena manjšina učencev in ki ima pogosto temelje v socialnih hierarhijah in neravnovesju moči v razredu; večina učencev je v dinamično medvrstniškega nasilja vključena v vlogi opazovalcev.** Ni realno pričakovati, da se bo morebitni porast medvrstniškega nasilja jasno pokazal v višjih povprečnih vrednostih samoporočane viktimizacije in izvajanja medvrstniškega nasilja. Za presojanje o morebitnih fluktuacijah pojavnosti medvrstniškega nasilja v času bi morali pregledati raznolike kazalnike delovanja razredov. Na težavnost presojanja o problematiki medvrstniškega nasilja na temelju parcialnih statističnih podatkov kaže tudi pojav, imenovan paradoks zdravega okolja. Ta pojav so opisali finski raziskovalci po izvedbi uspešnega preventivnega programa Kiva, ki je na ravni vseh vključenih učencev po poročanjih učencev vodil v zmanjšanje doživljanja in izvajanja nasilja. Vendar pa so učenci, ki so ostali viktimizirani, poročali o več stiske, povezane z viktimizacijo. Paradoks zdravega okolja tako opisuje pojav, ko se stiska učencev, ki nasilje doživljajo, še poveča, ko splošna stopnja doživljanja medvrstniškega nasilja v razredu ali na šoli upade (Garandea in Salmivalli, 2019). Na šolah, kjer je medvrstniškega nasilja manj, je izkušnja viktimiziranosti pogosto težja, saj je viktimizacija še bolj centralizirana, učenec, ki doživlja nasilje, pa zato doživljanje nasilja v večji

meri pripisuje sebi. Samo prizadevanje za zmanjševanje povprečne pogostosti doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja torej ne zadostuje, če želimo zmanjševati trpljenje, povezano z doživljanjem medvrstniškega nasilja.

Ob javnem linču, ki smo ga lahko ob medijsko odmevnih dogodkih medvrstniškega nasilja spremljali v iztekajočem se letu, velja spomniti, da so prizori medvrstniškega nasilja, ki jih odrasli vidimo, drobci kompleksnih vrstniških dinamik; pri svojih zaključkih o dogajanju, na katerem bomo temeljili vzgojno delo, smo odvisni od tega, kar so nam otroci pripravljene povedati. Koliko nam bodo o nasilju pripravljene poročati, je precej odvisno od »odnosnega kapitala«, ki ga imamo vzpostavljenega od prej. Nam zaupajo, da bomo njihovo poročanje vzeli resno, ga raziskali in se potem odzvali na način, ki vsega skupaj ne bo le še poslabšal? Koga bomo kaznovali, ko se v razredu razvijejo norme, da je priljubljenost mogoče dosegati z agresivnim vedenjem, in kjer v ta namen agresivnost uporablja večina učencev?

Tveganje za medvrstniško nasilje je večje v razredih, kjer so socialne hierarhije močnejše in kjer je tekmovanje za socialni status večje (Garandea idr., 2014), oziroma v razredih z močnejše vzpostavljenimi normami, da je agresivno vedenje nagajeno s priljubljenostjo (Laniga Wijnen idr., 2020). Na te procese socialnega vplivanja pa vpliva tudi vedenje učiteljev, še zlasti njihova zmožnost, da ostajajo v podpornih odnosih z vsemi učenci. V razredih z nizko stopnjo emocionalne opore učitelja učenci namreč tekom šolskega leta verjetneje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov pri pouku (Shin in Ryan; 2017); učiteljeva opora učencem je torej tisti vzvod, ki preprečuje, da bi se v razredu razvile vrstniške norme, da je moteče in agresivno vedenje sprejemljivo oziroma celo zaželeno. Učitelj lahko z ustrezno vzpostavljenim odnosom z učenci (kar vključuje visoko stopnjo opore in visoko stopnjo strukture in zahtevnosti tudi na področju vzajemnega vrstniškega vedenja) pomembno sodoloča procese vplivanja v vrstniških odnosih in s tem pripeva k oblikovanju prosocialnih vrstniških norm. V zvezi s tem so zanimive ugotovitve raziskave Oldenburg idr. (2015), v kateri so ugotovili, da je bilo v oddelkih, v katerih poučujejo učitelji, ki so izvajanje nasilja bolj pripisovali zunanjim dejavnikom, na katere sami nimajo vpliva (npr. družina), več medvrstniškega nasilja. Opolnomočen učitelj oziroma še bolje, skupnost učiteljev na šoli, ki razume in se zaveda pomena sistematičnega socialnega in čustvenega učenja za vzpostavljanje in ohranjanje vključujoče šolske in oddelčne klime, lahko tako s preprečevanjem kot z ustreznim odzivanjem na medvrstniško nasilje pomembno prispeva z zmanjšanjem tega pojava.

Sama trdno verjamem, da za uspešno spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem potrebujemo predvsem odnosno kompetentne odrasle – starše in učitelje. In manj vreščanja o permisivni vzgoji (ki se navadno nadaljuje z jadicovanjem o narcisistični mladini), za katero pogosto pravzaprav sploh ne vemo, kaj pomeni, ampak smo v to nalepko strpali prav vse starševske prakse, ki se zdijo problematične. Seveda šole potrebujejo tudi možnosti za kaznovanje otrok, ki izvajajo nasilje; vzgojna nemoč šol je problematična ne le zaradi zaščite tistih, ki nasilje doživljajo, in ustreznega uokvirjanja vedenja tistih, ki ga izvajajo, ampak je zaskrbljujoča tudi z vidika večine otrok, ki dogajanje opazujejo. »Nasilje se pač dogaja, tu ni mogoče nič spremeniti,« je na vprašalnik, ki ga so ga v okviru obsežne raziskave o medvrstniškem nasilju, ki jo izvajamo na Oddelku za psihologijo FF UM, zapisala devetošolka. Meni se zdi to spoznanje

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

Potrebujemo tudi sistematične ukrepe za okrepitev vzgojne funkcije šol. Takšne, ki jih ni mogoče doseči (samo) s spremembo kakega člena v zakonu ali pravilniku. Potrebujemo spremenjene načine izobraževanja učiteljev (dopolicnega in vseživljenjskega), kajti za vstopanje v podperne odnose z učenci potrebujejo učitelji veliko izkušenj, ko so bili podprti v izgrajevanju lastne odnosne kompetentnosti. V predmetniku potrebujemo več prostora za sistematično in reflektirano vzgojno delovanje. Potrebujemo okrepljene svetovalne službe, več virov za strokovno oporo učiteljem, revitalizacijo vzgojnih načrtov šol in postopno spreminjanje filozofije vrednotenja dela šol in učiteljev. Pa več opore šolam pri oblikovanju celostnega pristopa za krepitev vključujoče šolske klime ter za preprečevanje in ustrezno odzivanje na medvrstniško nasilje.

Sprašujem se, zakaj teh vprašanj v javnih razpravah o šolski reformi tako rekoč ni zaslediti, čeprav mnogi poudarjamo, da so ključne. Trdno verjamem, da je vprašanja o digitalizaciji, drugem tujem jeziku in podobnem smiselno odpirati šele, ko se dogovorimo, kako zagotoviti, da se bodo otroci učili v okoljih, kjer bodo videni in slišani takšni, kot so, in ne takšni, kot si je nekdo zamislil, da bi morali biti. In ko bodo podprti ter nežno prisiljeni v skok v neznano in novo, ki bo zanje ravno pravšen, da bodo lahko na podlagi novih učnih izkušenj postopoma izgrajevali občutek, da zmorejo, če se potrudijo. Kjer bo v primeru, da skok ne bo uspešen, zanje nekdo nastavljal blazino: jim ponudil roko iz brezna samoboževanja ali obrambnih odzivov in jim pomagal analizirati izkušnjo na način, da se v prihodnje skokom v neznano ne bodo izogibali, ampak bodo nanje boljše pripravljene. Tudi na morebitne ponovne padce, ker jih ne bodo doživljali kot usodne, kot nekaj, kar dokazuje njihovo vrednost. Kjer svetovalni delavci ne bo treba prežati na možna nadomeščanja, da bo lahko v razredu izvedla delavnico, namenjeno krepitvi vključujoče oddelčne skupnosti (ker dokler težave niso neobvladljive, ur pouka pač ne bomo odstopili) – če takrat ravno ne bo gasila kakega požara, ki je nastal tudi zato, ker so se v preteklih letih vsi skupaj premalo posvečali učenju vključujočega sobivanja.

Seveda nam z marsičem od navedenega ni treba čakati na šolsko reformo. Mnoge šole, učitelji, ravnatelji in svetovalni delavci vse navedeno že odlično udeležujejo. Tako bi veljalo več pozornosti usmeriti na te dobre prakse. Pa na sodelovanje in vzpostavljanje učečih se skupnosti. Na raziskovanje različnih možnosti delovanja, ko naletimo na zapleteno pedagoško situacijo. Na spoštljivo komunikacijo, tudi ko se ne strinjamo. Na zmožnost videti onkraj lastne perspektive. Na jasne dogovore (na ravni družine, šolskega oddelka in šole), kdaj in pod kakšnimi pogoji bomo otrokom dovolili uporabo zaslonских tehnologij. Tudi na izobraževanja, čeprav se v trenutnem sistemu ta pogosto kažejo kot nekaj, kar odključamo, da lahko potem rečemo »imeli smo izobraževanje«, učinki slednjega pa pogosto umanjajo. Ali pa pridejo le tisti, ki so že tako izjemno večči in senzibilni. Na krepitev delovanja nekaterih nevladnih organizacij z izjemnim strokovnim znanjem in odličnimi praksami preprečevanja in spoprijemanja z medvrstniškim nasiljem. Na nesenzacionalistično medijsko poročanje.

Lahko si predstavljam, da je, ko imaš kot učitelj/-ica pred seboj oddelek klepetavih, živahnih ali vsaj na videz apatičnih štirinajstletnikov, po možnosti skoraj uniformirano oblečenih (ker povprečen odrasli, vsaj če sodim po sebi, najbrž ne opazi razlike med dragimi originali in ceneniimi replikami), težko ohranjati zavedanje o raznolikosti njihovih izhodišč, izkušenj in perspektiv. Pa o tem, da se vsa statistika, o kateri beremo (o prevalenci alkoholizma, družinskega nasilja, duševnih stisk in motenj itd.) odraža tudi v osnovnošolskem oddelku. Da so to izkušnje, ki se jih učenci po navadi na vse kriplje trudijo prikriti. **O tem, da so prav pozna osnovnošolska leta obdobje, ko je ogledalo, ki ti ga nastavljajo vrstniki, pogosto temelj samovrednotenja – to zavedanje lahko pomaga razumeti marsikatero morda z odrasle perspektive iracionalno vedenje mladostnika.** Tudi o tem, da lahko učencu, ki svoj položaj med vrstniki uspešno gradi s poniževanjem sošolcev, ki so na dnu razredne statusne hierarhije, pridigamo in moraliziramo v nedogled, pa ne bo delovalo, dokler je njegovo vedenje »nagrajeno« s pozornostjo vrstnikov.

Odnosna kompetentnost je vir, ki ga je treba stalno krepiti – sicer se nam utegne zgoditi, da bomo v prepričanju, da vse razumemo, ker smo pač empatični po naravi, prenehali raziskovati raznolike perspektive naših otrok in mladostnikov in vse strpali v kliše. Poleg stalnega urjenja odnosne kompetentnosti skozi prevzemanje odgovornosti za spoštljivo vodenje naših otrok in mladostnikov nam lahko pri tem pomaga tudi prebiranje leposlovja. Ob bok številnim otroškim in mladinskim delom, ki čudovito tematizirajo problematiko vrstniških odnosov in medvrstniškega nasilja in lahko tako otrokom in mladostnikom kot odraslim pomagajo bolje razumeti raznolike perspektive, postavljam morda nekoliko kontroverznejši mladinski roman *Nič* danske pisateljice Janne Teller. Delo opisuje skupino mladostnikov, ki na skrajne načine iščejo odgovor na vprašanja o smislu, shajanju z raznolikimi perspektivami in odnosih. Če ga beremo skozi prizmo moralizirajočega zgražanja, vidimo v njem dokaz, kako problematična je bila mladina že pred več kot 20 leti. A berimo ga raje kot srhljivo ilustracijo, kako zlovesče posledice lahko ima, če se odrasli umaknemo iz odnosa z mladostniki in jih pustimo z njihovimi stiskami, eksistencialnimi vprašanji in konflikti same.

VIRI IN LITERATURA

- Garandeau, C., Lee, I., in Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123-1133.
- Garandeau, C. F. in Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives*, 13(3), 147-152.
- Kozina, A., Pivec, T., Mlekuž, A., Štremfel, U., Žmavc, J., Košir, K., Mlakar, A., in Zakšek, M. (2022). *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne poti v kontekstu migracij: zaključno poročilo*. Pedagoški inštitut.
- Laniga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., in Vollebergh, W. A. M. (2020). Who sets the aggressive popularity norm? It's the number and strength of aggressive, prosocial and bi-strategic adolescents in classrooms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 13-27.
- Letno poročilo o delu policije 2022* (2023). Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Policija, Služba generalnega direktorja policije.
- Oldenburg, B., Van Duijn, M., Sentse, M., Huising, G., Van der Ploeg, R., Salmivalli, C., in Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: a classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 33-44.
- Shin, H., in Ryan, A. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53, 114-125.
- ZOŠ: *Zakon o osnovni šoli* (1996). Uradni list RS, 12/1996.

Dr. Metka Kuhar

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede

STRATEGIJE, VZGOJNI PRISTOPI IN INTERVENCIJE ZA VARNE IN SODELOVALNE VZGOJNO- -IZOBRAŽEVALNE USTANOVE

Strategies, Educational Approaches, and Interventions for Safe and Collaborative Educational Institutions

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/9-14>

IZVLEČEK

V prispevku bom nasilje med vrstniki razčlenila skozi prizmo osrednjih pristopov vzgojnega ravnanja in delovanja ter poudarila nujnost oblikovanja strategij in pristopov, ki se ne osredotočajo le na zunanje simptome medvrstniškega nasilja, temveč vzpostavljajo temelje za vzgojno-izobraževalno okolje, v katerem se zmanjša verjetnost pojava medvrstniškega nasilja. Le tako lahko dosežemo trajne in konstruktivne rešitve v vzgojno-izobraževalnem okolju. Pri tem je pomembno, da vzgojitelji, učitelji in drugi akterji v vzgojno-izobraževalnih procesih razumejo temeljne pristope za oblikovanje varnega in podpornega okolja za mlade.

Ključne besede: vzgojno-izobraževalne ustanove, avtoritarni, permisivni in demokratični vzgojni pristop, restorativni in retributivni pristop, na razumevanju travme utemeljen pristop

ABSTRACT

This article examines bullying through the lens of core approaches to educational management and action, emphasizing the importance of developing strategies and techniques that address the external manifestations of bullying and lay the groundwork for an educational environment that reduces its likelihood. It is what is needed to develop long-term and positive solutions in the academic environment. Educators, teachers, and other participants in educational processes must understand the fundamental ways to build a safe and supportive environment for the youth.

Keywords: educational institutions, authoritarian, permissive, and democratic classroom management styles, restorative and punitive approaches, trauma-informed approaches

UVOD

Medvrstniško nasilje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah je večplasten pojav, ki se razteza od fizičnih napadov do subtilnejših, a enako škodljivih oblik psihološkega in digitalnega nasilja. To nasilje se pogosto poenostavlja kot „normalen“ del odraščanja ali je pripisano „težavnim“ otrokom. Vendar pa v resnici to ni samo skupek posameznih incidentov; predstavlja odsev globoko zakoreninjenih vedenjskih vzorcev, ki so trdno vtakani v sami strukturi vzgojno-izobraževalnih ustanov kot tudi v širšem družbenem kontekstu. Da bi ustvarili varno in sodelovalno okolje za vse vključene, je ključno, da ne ostajamo le pri sankcioniranju posameznikov, ampak sistematično spodbujamo kulturo spoštovanja, empatije in sodelovanja na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema.

Najprej bom predstavila osnovne koncepcije vzgojnih stilov po Baumrind, kjer bom opisala avtoritarni, permisivni in demokratični pristop ter poudarila njihov vpliv na oblikovanje vedenja mladih. Nato se bom osredotočila na restorativni pristop, ki namesto poudarka na kaznovanju izpostavlja obnovo poškodovanih odnosov in preventivne ukrepe za preprečevanje konfliktov. Ta pristop spodbuja odgovornost posameznika za lastna dejanja in iskanje poti k popravljanju odnosov. Zatem se bom posvetila pristopu, osnovanemu na razumevanju travme. Ta prepoznava, da so mnogi otroci in mladostniki izpostavljeni travmatičnim izkušnjam, ki lahko vplivajo na njihovo vedenje in učenje. Ustanove, ki v svoje prakse zavestno integrirajo ta pristop, so bolj opremljene za razumevanje in odzivanje na potrebe teh učencev, s čimer preprečujejo nadaljnjo travmatizacijo in spodbujajo njihovo celostno dobrobit.

VZGOJNI STILI IN NJIHOV VPLIV NA RAZVOJ MLADIH: RAZUMEVANJE MED TEORIJO IN PRAKSO

V vzgoji in izobraževanju sta filozofija in praksa neločljivo povezani. Vzgoja presega zgolj tehnične metode in zahteva poglobljeno refleksijo o vrednotah, načelih in prepričanjih o človeškem razvoju. Baumrind (1966, 1991) je s svojimi raziskavami v družinah izpostavila tri osnovne vzgojne stile: avtoritarni, permisivni in demokratični (ali avtoritativni). Kljub jasnosti teh definicij pri nas niti mnogi strokovnjaki ne razumejo povsem razlik med temi pristopi. V slovenskem javnem diskurzu se (pre)večkrat srečujemo z mnenji, ki poenostavljajo, da so različne težave z otroki oz. mladostniki ali njihova domnevna narcisistična ve-

denja posledica permisivne oz. preveč svobodne vzgoje. Takšne posplošitve prezrejo obsežno paleto dejavnikov, ki sooblikujejo razvoj in vedenje mladih. Nekateri javni glasovi mlade površno in napačno označujejo za „patološke narcise“, ko v resnici to zahtevno diagnozo lahko pripišemo le manjšini kliničnih primerov. Takšno etiketiranje lahko sproža predsodke in stigmatizacijo, obenem pa ne upošteva kompleksnosti človeškega razvoja in kontekstov, znotraj katerih se mladi oblikujejo. Sodobna kultura, ki jo je Christopher Lasch označil za „narcisoidno“, je relevantna za razumevanje identitete mladih, vendar ni osrednje ali izključno merilo za interpretacijo njihovega vedenja. Mlade je ustrezneje razumeti kot posameznike v obdobju prehoda, ki skozi interakcijo z okoljem razvijajo svojo avtonomijo, odgovornost in identiteto. V tem kontekstu demokratični vzgojni pristop igra ključno vlogo, saj ob priznavanju sposobnosti mladih za samoodločanje in kritično razmišljanje določa jasne meje in pričakovanja. Vsakega od zgoraj omenjenih vzgojnih stilov bom v nadaljevanju na kratko predstavila in jih aplicirala na kontekst vzgojno-izobraževalnih ustanov.

Demokratični pristop

Demokratični pristop temelji na vzajemnem spoštovanju, dialogu in sodelovanju. Mladi so slišani in upoštevani, kar zajema njihova mnenja, občutke in perspektive. Aktivno so vključeni v odločitve, na primer, v šoli to lahko vključuje od izbire projektov in tem, o katerih se bo razpravljalo, do pravil v razredu in širše šolske politike. Ta pristop mladim ne daje le svobode, temveč tudi odgovornost in priložnosti za konstruktivno sodelovanje.

Prednosti: Krepi avtonomijo, kritično razmišljanje in medsebojno razumevanje. Uči vrednot demokracije kot del vsakdanjega življenja.

Slabosti: Zahteva čas in trud za učinkovito izvedbo; treba je razvijati komunikacijske veščine in sposobnost sodelovanja.

Primer za demokratični pristop

Situacija: Ana sredi pouka med učiteljčino razlago začne govoriti s sošolko Mašo, kar moti druge učence in prekine učiteljčino razlago.

Odziv: Učiteljica ostane mirna in odločna, prekine svojo razlago in se obrne proti Ani in Maši. Pove jima, da je opazila njun pogovor, in izrazi razumevanje za željo učencev po medsebojnem komuniciranju med poukom. Kljub temu jima pojasni, da je zdaj čas za učenje in da njun pogovor moti tako njo kot tudi preostale učence ter ovira potek pouka. Ob tem doda, da če imata pripombe ali vprašanja v zvezi z njeno razlago ali snovjo, ki se jo trenutno obravnava, sta vabljeni, da jih delita z razredom, saj bi to lahko prispevalo k boljšemu razumevanju in interaktivnosti pouka. Po potrebi predlaga srečanje po pouku, da ugotovi, kaj se dogaja, oz. da skupaj razmislijo o načinih boljšega sodelovanja v razredu v prihodnje (npr. tudi o prilagoditvah, če se dolgočasita).

Prednosti: Aktivno vključevanje učenca v proces razumevanja in reševanja problema. Krepi razumevanje posledic dejanj in spodbuja medsebojno spoštovanje in sodelovanje.

Slabosti: Lahko zahteva več časa in napora za reševanje posameznih situacij. Od učitelja zahteva veščine za vodenje konstruktivnih pogovorov.

Avtoritarni pristop

Pri tem pristopu strokovni delavci vzgojno-izobraževalnih ustanov jasno izpostavljajo svoj položaj moči. Pravila so izrecno določena, vsako odstopanje je nezazeleno, sankcije za kršitve so stroge. Mladim se redko ali nikoli ne dovoli, da bi sodelovali pri odločanju ali izrazili svoje mnenje. Poudarek je na nadzoru in disciplini, pri čemer je komunikacija večinoma enosmerna.

Prednosti: Ustvarja strukturirano okolje, kar lahko v določenih scenarijih vodi do boljše učinkovitosti.

Slabosti: Zmanjšuje avtonomijo mladih, lahko povzroča strah in stres, ki zavirata ustvarjalnost in motivacijo. Lahko negativno vpliva na samopodobo in zmanjšuje kritično razmišljanje. Obstaja večja nevarnost upora s strani mladih, tudi kakovost odnosov med mladimi in strokovnimi delavci je omejena.

Primer za avtoritarni pristop

Situacija: Na šolskem igrišču Peter potisne svojega sošolca Marka, zaradi česar Marko pade in se udari.

Odziv: Učitelj, ki je bil priča incidentu, nemudoma ukrepa in pripelje Petra k ravnatelju. Brez nadaljnje govorice ali poskusa razumevanja situacije ravnatelj odredi, da bo Peter suspendiran za en dan. Ob tem mu ravnatelj jasno pove, da takšno vedenje ni dopustno in da je to kazen za njegovo dejanje. Peter ne dobi priložnosti razložiti svoje strani zgodbe ali izraziti obžalovanja.

Prednosti: Jasne in neposredne posledice za neprijetno vedenje ter takojšnji odziv lahko odvrtačajo druge učence od takšnega vedenja.

Slabosti: Avtoritarni odziv ne daje priložnosti za razumevanje vzrokov vedenja ali za komunikacijo med vpletenimi stranmi ter obnovo odnosa. Peter morda ne bo razumel, zakaj je bil kaznovan, in se ne bo naučil boljše alternative svojem vedenju.

Permisivni pristop

V tem modelu strokovni delavci vzgojno-izobraževalnih ustanov dopuščajo mladim veliko svobode in izbir. Omejitve so minimalne, prav tako redko pride do korektivnih ukrepov. Mladi imajo možnost sami sprejemati odločitve in imajo občutek, da so njihove potrebe in želje upoštevane.

Prednosti: Lahko spodbuja ustvarjalnost, samostojno razmišljanje in povečuje občutek avtonomije. Lahko pripomore k občutku spoštovanja in razumljenosti.

Slabosti: Pomanjkanje strukture in jasnih pričakovanj lahko povzroča zmedo. Nekateri mladi lahko potrebujejo bolj jasno usmerjanje in podporo.

Primer za permisivni pristop

Situacija: Sara draži in zbadljivo komentira sošolko Lano, ki se zaradi tega počuti nesproščeno in ponižano.

Odziv: Učiteljica, ki opazi to vedenje, pristopi do Sare in reče: „Sara, ali ne misliš, da bi bilo boljše, če bi bili prijazni drug do drugega?“ Nato brez dodatnega ukrepanja nadaljuje s poukom. Zaradi tega se Lana ne počuti zaščiteno ali podprto, ker ni bilo jasno poudarjeno, da je takšno vedenje nesprejemljivo.

Prednosti: Permisivni pristop lahko spodbuja odprto komunikacijo in svobodo izražanja čustev pri otrocih in mladostnikih, zmanjšanje strahu pred kaznijo pa lahko prispeva k večjemu občutku svobode. Kljub temu pa je ta pristop lahko dvorezen meč, še zlasti če pomanjkanje jasno določenih meja in pričakovanj pusti prostor za negotovost in zmedo. Medtem ko lahko permisivnost v določenih okoliščinah vzpodbuja ustvarjalnost in samostojno razmišljanje, obstaja nevarnost, da nekateri mladostniki razvijejo sebične ali arogantne vedenjske vzorce, ker jim manjka temeljnega razumevanja pomena spoštovanja in odgovornosti. Takšno stanje lahko vodi do nezaželenih socialnih dinamik v skupini, kjer posamezniki ne prepoznavajo pomembnosti medsebojne podpore in sodelovanja.

Slabosti: Zaradi pomanjkanja jasnosti v odzivu na neprimerno vedenje se lahko takšno obnašanje nadaljuje ali še poslabša. Učenci, ki so tarča takšnega ali podobnega vedenja, se lahko počutijo nemočni in nezaščiteni.

RESTORATIVNI VS. RETRIBUTIVNI PRISTOP: PREPREČEVANJE IN OBRAVNAVA KONFLIKTOV TER MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

V prejšnjem poglavju smo se posvetili osnovnim vzgojnim stilom, ki pa predstavljajo del široke palete pojmovanj, pristopov in metodologij vzgojnega ukrepanja in delovanja.

Medvrstniško nasilje je ena izmed najbolj perečih problematik v vzgojno-izobraževalnem okolju, ki potrebuje posebno obravnavo. Zato se bomo v tem poglavju osredotočili na dva ključna pristopa, kako se sproti s tem vprašanjem: restorativni in retributivni.

Restorativni pristop temelji na obnovi odnosov po konfliktu in iskanju rešitev v korist vseh vpletenih (Thorsborne in Blood, 2013). Poudarja dialog, sodelovanje, medsebojno razumevanje, odgovornost in razumevanje posledic lastnih dejanj. Konflikte pravzaprav obravnava kot priložnosti za učenje in osebno rast. Ta pristop ne le rešuje trenutne konflikte, ampak postavlja temelje za preprečevanje bodočih nesoglasij, saj je njegov poudarek tudi na dolgoročnemu sistematičnemu razvijanju omenjenih veščin, tako med strokovnimi delavci kot mladimi. Za dolgoročno utrjevanje teh veščin je ključnega pomena vzpostavitev stalnega programa razvijanja teh veščin, ki vključuje na primer delavnice, interaktivna predavanja in praktične vaje.

Retributivni pristop, nasprotno, temelji na ideji povračila in kaznovanja posameznika za njegova neprimerna dejanja. Glavni poudarek je na doslednem upoštevanju pravil; vsaka kršitev pravila vodi do predvidene in vnaprej določene kazni. V vzgojnem kontekstu to pogosto pomeni tradicionalne disciplinske ukrepe, kot so izključitve in opomini. Glavni namen je kaznovati nekoga v sorazmerju s storjenim dejanjem, ne pa iskanje načinov za popravo ali izboljšanje vedenja. V tem kontekstu je oseba, ki je storila napako, neposredno odgovorna za svoje dejanje in redko je poudarek na razumevanju širšega konteksta ali razlogov za njeno vedenje. Čeprav lahko retributivni pristop na kratki rok učinkovito vzpostavi red, pa lahko dolgoročno povzroča občutke nespoštovanja, izolacije in nesporazumov med učenci ter vzgojno-izobraževalnim osebjem.

Restorativni pristop podobno kot demokratični pristop v vzgojno-izobraževalnem kontekstu izhaja iz temeljne vrednote vzajemnega spoštovanja in poudarja pomen dialoga in sodelovanja. V obeh pristopih so mladi slišani, njihove perspektive so upoštevane, in aktivno sodelujejo pri odločitvah, ki vplivajo na njih. V kontekstu medvrstniškega nasilja demokratični pristop poudarja preventivne ukrepe, kot so vzpostavljanje odnosov in struktur, ki od samega začetka spodbujajo sodelovanje in razumevanje, medtem ko restorativni pristop daje poseben poudarek obnovi odnosov in iskanju rešitev ob samih konfliktnih situacijah (Morrison, 2007).

Po drugi strani pa retributivni pristop, podobno kot avtoritarni pristop v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, temelji na jasnih pravilih in doslednih posledicah za njihovo kršenje. Oba pristopa poudarjata neposredno odgovornost posameznika za njegova dejanja in se zanašata na strukturo ter avtoriteto kot glavni orodji za ohranjanje discipline. V obeh pristopih je malo prostora za dialog ali upoštevanje individualnih okoliščin in razlogov za določeno vedenje. Medtem ko avtoritarni pristop temelji na hierarhični strukturi, kjer je moč osredotočena v rokah avtoritete (npr. učitelj ali ravnatelj), se retributivni pristop osredotoča predvsem na idejo povračila in kaznovanja v sorazmerju s storjenim dejanjem, ne da bi se osredotočal na razloge ali okoliščine, ki so privedle do takšnega vedenja.

Primer uporabe restorativnega pristopa

Situacija (ista izhodiščna situacija kot za avtoritarni pristop): Na šolskem igrišču je Nejc potisnil svojega sošolca Marka, zaradi česar je ta padel in se udaril.

Odziv: Učitelj, ki je bil priča incidentu, se odzove na restorativni način, ki pa zahteva previdnost in obzirnost do občutljivosti vpletene žrtve. Namesto takojšnjega pošiljanja Nejca k ravnatelju učitelj najprej poskrbi za varnost vseh udeležencev in oceni situacijo. Nejc in Marka povabi na ločena pogovora, kjer lahko vsak izrazi svoja čustva in dožemanje situacije, ne da bi se počutil ogroženega ali pod pritiskom. Učitelj si tako lahko zagotovi boljše razumevanje dinamike incidenta in občutkov obeh učencev. Po teh individualnih pogovorih in ob dodatni podpori, če je potrebno, lahko učitelj razmisli o možnosti restorativnega dialoga med Nejcem in Markom, a le če je to v interesu obeh in če se oba strinjata s sodelovanjem. V tem primeru je ključno, da se postavi jasna pravila in okvir za pogovor, ki zagotavlja varno in podporno okolje. Če so prisotne priče incidenta, se jih lahko povabi, da delijo svoje občutke in perspektive, vendar spet z zagotovilom, da je to storjeno na način, ki ščiti žrtev

in ne povzroča dodatne škode. Učitelj vodi pogovor med Nejcem in Markom s ciljem obnovitve odnosov in razumevanja vpliva dejanj na druge, pri čemer se osredotoča na iskanje konstruktivnih rešitev za prihodnost. Cilj je razviti empatijo in odgovornost pri Nejcu, ga spodbuditi k iskrenemu opravičilu in iskanju načinov za izboljšanje odnosa z Markom. Učitelj s tem ne rešuje le trenutnega konflikta, ampak tudi postavlja temelje za Nejčevo boljše razumevanje podobnih situacij in učinkovitejše samouravnavanje vedenja v prihodnje.

Prednosti: Restorativni pristop spodbuja dialog, razumevanje in popravilo odnosov. Vpletenim stranem omogoča, da izrazijo svoje občutke in obžalovanje, ter jih spodbuja k odgovornosti in razumevanju posledic svojih dejanj.

Slabosti: Tak pristop lahko terja več časa in truda za implementacijo ter zahteva vnaprejšnji razvoj kapacitet tako pri učitelju kot pri učencih. Vselej ne zagotovi takojšnjih in ostrih sankcij za neprimerno vedenje. Če restorativna praksa ni pravilno izvedena, lahko nekateri udeleženci ostanejo z občutkom nezadovoljstva ali občutijo, da pravičnost ni bila dosežena.

Primer uporabe retributivnega pristopa

Situacija: Ponovno izhajamo iz že obravnavane situacije: Marko potisne Nejca, ki pade.

Odziv: Če učitelj sledi retributivnemu pristopu, je njegova odzivnost takojšnja in bi kaznoval Marka za njegovo vedenje. Kazen bi lahko vključevala pisanje razmišljanja o posledicah svojih dejanj, povabilo staršev na sestanek ali dodelitev ur pomoči pri šolskih opravilih. Osrednja ideja tovrstnega kaznovanja bi bila, da Marko občuti posledice svojega vedenja in se iz tega nauči lekcijo. Nejc bi bil obravnavan kot žrtev, vendar ne bi nujno imel možnosti izraziti svojih občutkov ali povedati, kako je Markovo dejanje vplivalo nanj. Sošolci, ki so bili priče incidentu, bi prepoznali, da šola obravnava nasilna dejanja strogo, vendar pa ne bi nujno razumeli globljšega ozadja ali Markovih razlogov za takšno vedenje.

Prednosti: Retributivni pristop zagotavlja takojšnje in dosledne odzive na neželena vedenja, s čimer daje jasna sporočila o standardih (ne)sprejemljivega vedenja. Ker storilci občutijo neposredne posledice svojih dejanj, lahko to služi kot učinkovito sredstvo za razmislek in spremembo vedenja.

Slabosti: Kljub jasnosti in neposrednosti se retributivni pristop osredotoča predvsem na kazen in pogosto zanemara priložnost za globlji dialog ali razumevanje globljih vzrokov za določeno vedenje. Ne upošteva občutkov in perspektiv vseh vpletenih strani, še posebej žrtve, kar jih lahko pusti nezadovoljne. Dolgoročno lahko ta pristop poveča občutke izolacije in nesporazumov med mladimi in strokovnim osebjem. Prav tako ne nudi prostora za obnovo odnosov ali priložnosti za globlje razumevanje, kako posameznikova dejanja vplivajo na druge.

Restorativni pristop v vzgoji in izobraževanju predstavlja inovativno paradigmo, ki se osredotoča na razvijanje pozitivnih odnosov namesto na kaznovanje. Zaradi dokazanih koristi se ta pristop hitro uveljavlja po svetu, še posebej v anglosaških državah. Raziskave potrjujejo njegovo učinkovitost: vzgojno-izobraževalne ustanove, ki ga implementirajo, poročajo o boljših medsebojnih odnosih, manjšem številu konfliktov in večjem zadovoljstvu pedagoškega kadra. V Sloveniji vsaj za zdaj ni ustanov, ki bi ta pristop implementirale, so pa v slovenskih vrtcih in šolah prisotni elementi restorativnih praks, npr. mediacija in delavnice za krepitev socialnih veščin. Tovrstne prakse spodbujajo veščine, kot sta aktivno poslušanje in empatija, ki so ključne za preprečevanje in obvladovanje medvrst-

niškega nasilja ter krepitev medosebnih odnosov. Poleg tega se tovrstne prakse spodbujajo s celostnim in vsešolskim projektom „Varno in spodbudno učno okolje“, ki ga izvaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Zavod RS za šolstvo, n. d.).

V Sloveniji je nekaj primerov implementacije induktivnega pristopa v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (glej npr. Kroflič in Smrtnik Vitulić, 2015). **Induktivni pristop, podobno kot restorativni, zelo poudarja razumevanje posledic lastnih dejanj ter spodbujanje in razvijanje empatije. Cilj je spodbuditi otroke oz. mladostnike, da se empatično vživijo v občutke in doživljanje drugih ter tako razvijejo globlje razumevanje vpliva svojih dejanj na okolico.** Prosocialna čustva so ključna za razvoj

moralnega vedenja, ki presega spoštovanje pravil zgolj zaradi strahu pred kaznijo. Restorativni pristop pa gre še korak dlje, saj ne poudarja le posameznikovega empatičnega razumevanja in odgovornosti, ampak vzpostavlja okolje za skupni dialog in sodelovanje med vsemi vpletenimi stranmi ter krepí občutek pripadnosti celotni skupnosti.

Implementacija restorativnega pristopa ali vsaj njegovih ključnih elementov v vzgojno-izobraževalnem okolju odseva prizadevanja za kreiranje celostnejših, na odnosih temelječih in inkluzivnih pristopov. Na tej poti sta ključnega pomena stalno usposabljanje strokovnih delavcev ter zavestno kultiviranje kulture dialoga, empatije in medsebojnega spoštovanja. V ta proces je treba vključiti tudi starše in širšo skupnost, saj restorativni pristop prepozna, da sta vzgoja in izobraževanje skupna odgovornost. Sodelovanje z lokalnimi organizacijami, družinami in drugimi deležniki pomaga okrepiti mrežo podpore okoli vzgojno-izobraževalne ustanove, kar prispeva k učinkovitejšemu in bolj trajnostnemu uspehu restorativnih praks.

NA RAZUMEVANJU TRAVME UTEMELJEN PRISTOP V VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNEM OKOLJU

Zavedanje, da mnogi otroci oz. mladostniki prihajajo iz okolij, kjer so doživeli ali doživljajo travmo, nam lahko pomaga bolje razumeti njihovo vedenje, čustveno stanje, pa tudi zmožnost za učenje ter učinkoviteje naslavljanje neželeno vedenje in konflikte. Razumevanje teh dejavnikov je ključno za ustvarjanje podpornega in prilagojenega vzgojno-izobraževalnega okolja (Craig, 2015, 2017; Overstreet in Chafouleas, 2016; glej tudi Mešl, Drglin, in Kuhar, 2021).

Glavne značilnosti pristopa vključujejo:

- **Prepoznavanje, zavedanje in razumevanje:** Osebe vzgojno-izobraževalne ustanove se zaveda vplivov travme na otrokovo oz. mladostnikovo vedenje in učenje ter je sposobno prepoznati znake travme in primerno ukrepati.
- **Vključujoče in varno okolje:** Takšno okolje pomaga graditi zaupanje in krepí občutek pripadnosti, kar je še posebej pomembno za otroke in mladostnike, ki so bili izpostavljeni travmatičnim izkušnjam.
- **Poudarek na odnosih:** Medosebni odnosi temeljijo na zaupanju in spoštovanju.
- **Prilagojeni pristopi:** Intervencije in pedagoški pristopi so prilagojeni potrebam mladih, zaznamovanih s travmo, kar lahko vključuje prilagojene učne strategije, podporo za njihovo čustveno dobrobit ali naporitev na dodatno pomoč.
- **Sodelovanje z družinami in skupnostjo:** Tesno sodelovanje zagotavlja ustrezno podporo in vire za učence, ki so doživeli ali doživljajo travmo.

Pristop, utemeljen na razumevanju travme, in restorativni pristop oba poudarjata pomen odnosov, zaupanja in razumevanja. Restorativni pristop se osredotoča na obnovo odnosov po konfliktu ali kršitvi, pristop, utemeljen na razumevanju travme, pa razume vedenje skozi prizmo travmatičnih izkušenj.

Primer uporabe pristopa, utemeljenega na razumevanju travme

Sedmošolec Luka je v šoli nekajkrat udaril svojega sošolca Jana. Luka je pogosto jezen in napadalen, Jan pa postaja vse bolj zadržan.

- **Prepoznavanje, zavedanje in razumevanje:** Učiteljica opazi spremembe v Janovem vedenju in Lukove izbruhe jeze. Temeljito preuči okoliščine in dinamiko odnosov med Luko in Janom. Na podlagi te analize lahko ukrepa v najboljšem interesu obeh učencev. Zaveda se možnosti, da Luka v domačem okolju doživlja travmo in da Jan morda doživlja medvrstniško nasilje.
- **Odziv:** Učiteljica se pogovarja z obema učencema posebej, pri čemer Jan deli svoje izkušnje, Luka pa se na začetku izogiba prevzemanju odgovornosti.
- **Ustvarjanje varnega okolja:**
 - **Zaščita Jana:** Janu se zagotovi varno okolje, z umestitvijo v bližino zaupanja vrednih oseb, rednim preverjanjem njegovega počutja in spodbudo k izražanju občutkov.
 - **Podpora Luki:** Učiteljica gradi odnos zaupanja z Luko, postopoma razkriva domače razmere.
- **Prilagojeni pristopi:** Luko povabi k sebi šolski svetovalni delavec. Za Jana je organizirana podpora, kjer lahko deli svoje občutke in skrbi.
- **Sodelovanje z družinami in skupnostjo:** Šola se aktivno trudi vzpostaviti odprt komunikacijski kanal z Lukovo družino, z namenom pridobiti njihovo podporo in bolje razumeti ozadje situacije. S tem pristopom šola ne le pridobiva boljši vpogled v možne vzroke za Lukovo vedenje, temveč tudi aktivno vključuje družino v proces izboljšanja razmer. V primerih, ko je družina izvor nasilja ali konfliktov, je vzpostavljanje sodelovanja s šolo zahtevno. Janovi starši pa so obveščeni o nasilju, ki ga je doživel njihov sin, in se jih se spodbuja k sodelovanju pri podpori Jana.
- **Povezava z restorativnim pristopom:** Ko je Luka pripravljen, se organizira restorativni dialoški krog, kjer oba učenca delita svoje občutke in skupaj poiščeta načine za obnovo zaupanja in izboljšanje odnosa.

Pristop ne obravnava samo simptomov vedenja, kot je nasilje, ampak se poskuša poglobiti v razumevanje temeljnih vzrokov, ki pogosto izhajajo iz travmatičnih izkušenj. Z razumevanjem in naslavljanjem bistvenih vzrokov vedenja ta pristop ponuja trajnejše rešitve. Na razumevanju travme utemeljen pristop nudi boljšo podporo in razumevanje vsem otrokom oz. mladostnikom, še posebej tistim s travmatičnimi izkušnjami, s čimer prispeva k bolj zdravemu in produktivnemu vzgojno-izobraževalnemu okolju.

Transformacija vzgojno-izobraževalne institucije v okolje, utemeljeno na razumevanju travme, predstavlja zahteven proces. Ta preobrazba terja iniciativnost, dolgotrajno predanost in voljo do sprememb tako v kulturi kot v praksah

znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov. Za to je potrebno dodatno financiranje, saj se zahteva nadaljnje usposabljanje osebja za prepoznavanje in odzivanje na znake travme ter več časa za delo z otroki oz. mladostniki. Vendar pa lahko spremembe v pristopih in kulturi ustanove naletijo na odpor s strani strokovnega kadra, mladostnikov in njihovih staršev. Učinkovito izvajanje tega pristopa zahteva nenehno izpopolnjevanje kompetenc vzgojiteljev, učiteljev in svetovalnih delavcev, kar vključuje redna izobraževanja in supervizijo. Tak proces lahko predstavlja dodatno breme za osebje, ki je že tako ali tako obremenjeno z različnimi nalogami. Vprašanje, kako rešiti ta problem, je izjemno relevantno. Ena od možnih rešitev bi lahko bila boljša organizacijska podpora in razporeditev nalog znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov, tako da bi osebje imelo na voljo dovolj časa in virov za udeležbo na izobraževanjih in supervizijah.

Kljub temu je mogoče vključiti osnovne elemente tega pristopa v vsakodnevno prakso tudi brez celovite implementacije. To vključuje ozaveščanje osebja o vplivu travm, proaktiven pristop k razvoju čustvenih kompetenc, vzpostavitve varnega in podpornega okolja z jasno komunikacijo in spoštovanjem, sodelovanje s svetovalnimi službami in zunanjimi strokovnjaki ter povezovanje z družinami učencev.

SKLEP

Celosten in večdimenzionalen pristop je ključnega pomena pri obravnavi medvrstniškega nasilja znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov. Medvrstniško nasilje se ne pojavlja v vakuumu, ampak odraža kompleksne dinamike tako znotraj vzgojno-izobraževalne skupnosti kot v širšem družbenem kontekstu. Zato morajo biti strategije, vzgojni pristopi in intervencije usmerjeni ne samo v odpravljanje simptomov, temveč v korenite spremembe kulture, ki nasilje podpira in omogoča.

Restorativni pristop, ali vsaj njegove prakse, se izkazuje kot perspektiven, saj se osredotoča na temeljne vzroke nasilja, spodbuja odgovornost, obnavlja odnose in krepi občutek pripadnosti skupnosti. V tem kontekstu sta ključnega pomena tudi prepoznavanje in obravnavanje travm, ki so pogosto prisotne pri storilcih in žrtvah nasilja.

Zavezanost oblikovanju varnega, podpornega in sodelovalnega okolja je temelj za razvoj učinkovitih rešitev v boju proti medvrstniškemu nasilju. To zahteva polno angažiranost vseh članov vzgojno-izobraževalne skupnosti in pripravljenost na spremembe.

Preoblikovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov v skupnosti, ki spodbujajo spoštovanje, razumevanje in skrb, prispeva k razvoju družbe, ki je socialno odgovorna in proaktivna pri reševanju kompleksnih globalnih izzivov. S tem ne le izboljšamo prihodnost otrok, ampak tudi krepimo sočutje in solidarnost v širši družbi, kar je ključno za oblikovanje sveta, ki je bolj uravnotežen, harmoničen in usmerjen v trajnostni razvoj.

VIRI IN LITERATURA

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Craig, S. E. (2015). *Trauma-sensitive schools: Learning communities transforming children's lives, K-5*. Teachers College Press.
- Craig, S. E. (2017). *Trauma-sensitive schools for the adolescent years: Promoting resiliency and healing, grades 6-12*. Teachers College Press.
- Kroflič, R., in Smrtnik Vitulič, H. (2015). The effects of the comprehensive inductive educational approach on the social behaviour of preschool children in kindergarten. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 53-69.
- Lasch, C. (1991). *The Culture of Narcissism*. W. W. Norton.
- Mešl, N., Drglin, Z., in Kuhar, M. (2021). Posledice travmatičnih izkušenj otrok: Prepoznavanje in odzivanje v slovenskih vrtcih in šolah. *Teorija in praksa*, 58(4), 947-970.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence, and alienation*. Federation Press.
- Overstreet, S., in Chafouleas, S. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, 8(1), 1-6.
- Thorsborne, M., in Blood, P. (2013). *Implementing restorative practices in schools: A practical guide to transforming school communities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Zavod RS za šolstvo (b. d.). <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/>

Dr. Zora Rutar Ilc

Zavod RS za šolstvo

DEMOKRATIČNI (AVTORITATIVNI) VZGOJNI STIL NAMESTO AVTORITARNEGA IN PERMISSIVNEGA

Classroom Management Style: Democratic (Authoritative) Rather Than Authoritarian or Permissive

Eno najbolj aktualnih vprašanj v šolstvu ta hip je, kateri vzgojni stil oz. način vodenja otrok je najprimernejši. Resnici na ljubo vprašanje, kako naj vzgajamo oz. vodimo otroke in mladostnike, sicer spremlja vzgojne prakse že od antike dalje. Danes pa ga zaostrojuje problemi, povezani z medvrstniškimi nasiljem, odvisnostjo od spleta in drog, povečanjem ranljivosti mladih, duševnih stisk idr.

Dva od naših tokratnih člankov, članek dr. Kuhar Strategije, vzgojni pristopi in intervence ... in članek dr. Pirc, dr. Pečjak in mag. Štirn Vzgojni stili in podpora staršev pri uravnavanju čustev ..., se sklicujeta na isto, že dolgo uveljavljeno delitev vzgojnih stilov Baumrindove¹ (že pred njo so podobno delitev v zvezi stili vodenja učitelja vpeljali drugi avtorji, npr. Lewin ter Lippitt in White).²

Ta delitev izpostavlja demokratični (imenovan tudi avtoritativni) vzgojni stil kot tistega, ki se ogne pastem in škodljivim učinkom drugih dveh, tj. avtoritarnega (imenovanega tudi avtokratski) in permissivnega. Ker pa uporaba dveh izrazov za isti vzgojni stil (demokratični in avtoritativni) ter sorodnost dveh izrazov za različna vzgojna stila (avtoritativni v nasprotju z avtoritarnim/avtokratskim) utegne bralca zmešati, v nadaljevanju na kratko pojasnjujemo to delitev in v njej uporabljene termine. Pri tem se namenoma naslanjamo na uporabniku (staršem, učiteljem in drugim praktikom) »prijazno« spletno stran, ki predstavljanje vzgojnih stilov utemeljuje na priporočilih in strokovnih izhodiščih, podprtih z dokazi, ter jih nazorno predstavlja <https://www.parentingforbrain.com/democratic-parenting/>

Za demokratični (avtoritativni) vzgojni stil so značilni skupno sprejemanje odločitev, vzajemno spoštovanje, avtonomija in odgovornost. Pomembno zanj je ravnovesje med neodvisnostjo, mejami in skrbjo za dobrobit vseh. V predstavitvi knjige Betty Lou Bettner and Amy Lew "Raising Kids Who Can"³ je demokratični stil opisan kot sistem nekaznovalnega in nepodkupljivega zaupanja in

gradnje spoštovanja med starši in otroki. Temelji na globljem razumevanju in empatiji do otrokovih potreb, čustev in tudi miselnih procesov, kar vodi v občutek povezanosti in pripadnosti, zmožnosti, samostojnosti in poguma, ter omogoča dogovarjanje in uglaševanje vseh vključenih. Terja veliko zavzetosti, senzitivnosti, preudarnosti in potrpežljivosti s strani vzgojiteljev, staršev oz. učiteljev.

Na jasno razlago, zakaj je ponekod poimenovan kot demokratični, drugod pa kot avtoritativni, nismo naleteli; sklepamo pa lahko, da uporaba izraza demokratičen nekoliko bolj izpostavlja naravo odnosov med udeleženci, ki se vzpostavljajo pri takem stilu (torej dogovarjanje, upoštevanje drug drugega, uglaševanje, prevzemanje soodgovornosti), uporaba izraza avtoritativen za isti vzgojni stil pa poudarek daje na tistega, ki ta stil izvaja, oz. na to, da se s položaja zdrave avtoritete spodbuja zdravo povezanost in demokratične odnose.

Za avtoritarni (avtokratski) vzgojni stil pa so – nasprotno – značilne strogost, visoke zahteve in šibka podpornost in odzivnost (na otrokove potrebe, pobude ...), celo hladnost. Za tem so lahko napačne predpostavke tistega, ki »vzgaja«, npr.: da uporaba strogosti ali celo (pri)sile otroke krepi (in preprečuje razvajenost), da bodo s tem otrokom »privzgojili« disciplino in ubogljivost ter jih ubranili pred napakami in odkloni ali pa da bodo s tem preprečili, da bi nadzor prevzemali oni. Značilno je poenostavljeno črno-belo oz. ultimativno razmišljanje.

Nasprotno je za tretji, permissivni vzgojni stil, značilno, da je vsedopuščajoč, prežet s toplino in negovanjem, ne postavlja pa pred otroke meja, jasnih pričakovanj in spoštovanja dogovorov in ne nudi konsistentnosti.

Zelo poenostavljeno bi torej lahko povzeli, da sta za demokratični (avtoritativni) vzgojni stil značilni visoka odzivnost in visoka zahtevnost, za permissivnost visoka odzivnost in nizka zahtevnost, za avtoritarnost (avtokratskost) pa nizka odzivnost in visoka zahtevnost. Permissivnosti ne smemo

1 Npr. Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. Child Development. 37(4), 887–907, in Baumrind D. Patterns of parental authority and adolescent autonomy. New Directions for Child and Adolescent Development. Objavljeno na spletu 2005: 61–69.

2 Avtorji sicer k problematiki vzgojnega vodenja pristopajo z različnih vidikov:
- tradicionalni tipološki, kot je tipologija vzgojnih stilov, ki jo osvetljujemo na tem mestu;
- dimenzionalni, ki raje kot o tipih govori o izraženosti dimenzij pri starših/učiteljih:
1. čustvena toplina (naklonjenost, ljubezen, podpora in sprejemanje),
2. zagotavljanje strukture oz. vedenjskega nadzora (jasna/dosledna pričakovanja ter omejitve, disciplina in spremljanje vedenja),
3. podpora pri avtonomiji (v smislu spodbujanja avtonomije, samostojnega reševanja problemov in sodelovanja pri odločitvah);
- nekateri drugi pristopi pa izpostavljajo pomen vplivanja na medvrstniške odnose in skupnostnih praks (ki jih v tej številki revije omenja v svoji kolumni dr. Kroflič).

3 Lou Bettner, B., in Lew, A. (1989). Raising Kids who Can: Use Good Judgment, Assume Responsibility, Communicate Effectively, Respect Self and Others, Cooperate, Develop Self-esteem and Enjoy Life. Connexions Press.

enačiti s toplino in odzivnostjo, ampak je pri permisivnosti to dvoje kombinirano s pomanjkanjem meja – in v tem je njena škodljivost! Škodljivi torej nista toplina in odzivnost sami po sebi, ampak pomankanje meja v kombinaciji z njima (zdravorazumsko poimenovano popuščanje, razvajanje ipd.). Nasprotno: toplina in odzivnost sta temelj zdrave navezanosti, ki je ključna za zdrav razvoj, morata pa biti kombinirani z jasnimi in konsistentnimi pričakovanji in mejami. Zato je priporočljiv demokratični (avtoritativni) stil, ki je takšna kombinacija topline, spodbudnosti in odzivnosti, a hkrati temelji na postavljanju meja in doslednosti ter prispeva k samouravnavanju in rezilientnosti. Avtorici Ross in Bondy (2008) ga zato poimenujeta kar topli zahtevnejš («warm demander»), ki zastopa spodbudno odločnost.

Avtoritarni (avtokratski) vzgojni stil prevladuje v starejših generacijah, v določenih kulturah in določenih okoljih. Nekatere raziskave so pokazale, da lahko pozitivno učinkuje na učne dosežke v visokostorilnostnih kulturah (npr. Kitajska, Singapur), a na škodo razvitosti čustvenih in socialnih veščin, večje agresivnosti in manjše sprejetosti s strani vrstnikov ter povečanih čustvenih stisk in motenj duševnega zdravja (samomorilnost ipd.). Nekatere študije pa kažejo negativne učinke tudi na učne dosežke. <https://www.parentingforbrain.com/democratic-parenting/>

Naknadno je bil tem trem vzgojnim stilom dodan še vzgojni stil zanemarjanja, za katerega pa sta značilna tako pomanjkanje strukture kot odzivnosti in topline.

Za konec naj zapišemo, da je težko govoriti o univerzalno »najprimernejšem« načinu vodenja otrok. Realnost vzgajanja je zapletena, učinkovitost vzgojnega stila pa lahko variira glede na posameznega otroka, družinsko dinamiko, kulturni kontekst in druge, specifične okoliščine. Vsekakor sta potrebna prilagodljivost in individualiziran pristop; vzgojni slog ni nujno neka fiksna značilnost tistega, ki vzgaja, ampak ga je treba včasih znati smiselno in preudarno prilagajati posebnostim/potrebam otroka ali značilnostim skupine, ki jo vodimo. Tudi permisivni slog je kdaj primeren (npr. v določenih situacijah, ko delamo s starejšimi mladostniki ali kadar želimo načrtno ustvariti situacijo, da se otroci učijo iz svojih napak), izjemoma pa tudi avtoritarni – npr. kot krizni odziv, ko je ogrožena dobrobit posameznika ali skupine. Gotovo pa t. i. demokratični (avtoritativni) stil kot koncept zaobjema ključne vidike zdravega razvoja: zdravo povezanost, jasna pravila/smiselno visoka pričakovanja in hkrati podporo, empatijo in odprto komunikacijo. Ne nazadnje je Baumrind prišla do svojih ugotovitev o vzgojnih stilih na podlagi obsežnih raziskav in opazovanj družin, pri čemer je analizirala interakcije med starši in otroki ter učinke različnih vzgojnih praks na vedenje in razvoj otrok. Njeni koncepti so bili preverjeni v empiričnih analizah, ki kažejo povezave med specifičnimi pristopi k vzgoji in različnimi izidi v vedenju in čustvenem razvoju otrok.

Kolumna je nastala v sodelovanju z gostujočima urednicama dr. Katjo Košir in dr. Sonjo Pečjak ter eno od avtoric, dr. Metko Kuhar.

► PREGLEDNICA 1: Tipi štirih vzgojnih stilov (staršev) z učinki na razvoj otrok

DIMENZIJA	Demokratičen (avtoritativen)	Avtoritaren (avtokratski)	Permisiven («laissez faire»)	Zanemarjujoč (ignorirajoč)
Odzivnost	Toplina in podpornost	Hlad in odsotnost podpore	Toplina in podpornost	Hlad in zanemarjanje
Zahtevnost in pričakovanja	Visoka pričakovanja in standardi, skladni z razvojno stopnjo in zmožnostmi	Visoki standardi, lahko previsoki za stopnjo zrelosti in zmožnosti	Malo zahtev in nadzora	Malo zahtev in malo meja
Komunikacija	Odprta, spodbuja uglasovanje, dopušča dogovaranja in pogajanja.	Enosmerna, ni dovoljeno ugovarjanje ali razpravljanje.	Ne sloni na upoštevanju dogovorov in pravil.	Malo, ni odziva na potrebe otroka.
Disciplina	Odločnost, a pojasnjevanje; pozitivne strategije (krepitev zelenega vedenja)	Kaznovalnost, strogost, zahteva se uboganje.	Razpuščenost, nedoslednost	Pomanjkanje vodenja
Neodvisnost	Opogumlja neodvisnost, kritično mišljenje in prevzemanje odgovornosti.	Ne opogumlja neodvisnosti in razmišljanja »z lastno glavo«, pričakuje ubogljivost.	Nekritično upoštevanje in podpiranje vsega pri otroku, ki vodi k njegovemu občutku, da mu je treba v vsem ustreči in ga upoštevati ne glede na okoliščine.	Pomanjkanje vpletenosti, ki vodi »samorastništvo«.
Odnos vzgojitelja z otrokom	Bližina in zdrava povezanost	Pomanjkanje podpornega in varnega okolja	Bolj prijatelj kot vzgojitelj	Čustveno hladen, zanikajoč
Izidi oz. učinki	Pozitivni: na zdrav občutek zaupanja vase in v lastne zmožnosti, neodvisnost, učno uspešnost	Negativni: anksioznost, nizka samopodoba in pomanjkanje zaupanja vase, duševne stiske	Mešani: občutek, da je samoumevno upravičen do nečesa, določeni zdravstveni izzidi, možnost narcizizma.	Negativni: nizka samopodoba in pomanjkanje zaupanja vase, slabi vrstniški odnosi, vedenjski problemi

Vir: Li, P. The 4 Types of Parenting Styles and Their Impact On Child Development. <https://www.parentingforbrain.com/wp-content/uploads/4-Types-of-Parenting-Styles.pdf> (zadnjič dopolnjeno 20. 2. 2024)

Dr. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

Dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

Mag. Mateja Štirn, ISA institut

VZGOJNI SLOGI IN PODPORA STARŠEV V POVEZAVI Z URAVNAVANJEM ČUSTEV UČENCEV PRI MEDVRSTNIŠKEM NASILJU

Bullying: Correlation between Parenting Styles and Support and Student Emotion Regulation

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/17-22>

IZVLEČEK

V prispevku predstavljamo rezultate študije o povezanosti med vzgojnimi slogi in podporo staršev ter uravnavanjem čustev pri učencih z njihovo vlogo pri medvrstniškem nasilju (MVN). V raziskavi sta sodelovala 202 učenca 7. in 8. razredov s 14 slovenskih osnovnih šol, ki so izpolnili baterijo vprašalnikov v e-obliki. Avtoritativni slog starševstva je bil negativno povezan z izvajanjem vseh oblik MVN pri učencih, avtoritarni pa pozitivno z izvajanjem in doživljanjem MVN ter negativno z zmožnostjo uravnavanja čustev. Učenci s slabšo zmožnostjo uravnavanja čustev so bili bolj verjetno vključeni v medvrstniško nasilje v vseh vlogah. Na koncu podajamo nekaj praktičnih implikacij za starše in učitelje.

Ključne besede: vzgojni slogi, podpora staršev, uravnavanje čustev, medvrstniško nasilje, učenci

ABSTRACT

This paper summarises the findings of a study on the correlation between parenting styles and support and student emotion management, along with their role in bullying. The study comprised 202 seventh and eighth graders from 14 Slovenian primary schools who completed a battery of e-form questionnaires. Whereas the authoritarian parenting style was negatively associated with bullying perpetration in all forms, the authoritative style was positively associated with bullying perpetration and its experience and negatively associated with the ability to regulate emotions. Students who struggled to control their emotions were more likely to engage in bullying, whatever their role. Finally, we discuss some practical implications for parents and teachers.

Keywords: parenting styles, parental support, emotion regulation, bullying, students

UVOD

Zanimanje za spremenljivke na ravni družine, ki napovedujejo izvajanje in/ali doživljanje medvrstniškega nasilja (MVN), je v zadnjih nekaj letih precej naraslo. Eden od razlogov so rezultati študij o učinkovitosti programov za preprečevanje MVN, ki so pokazali, da imajo pri prizadevanjih za zmanjšanje pogostosti tega pojava starši pomembno vlogo (npr. Ttofi in Farrington, 2011; Huang idr., 2019). Poleg tega Sullivan (2011) opozarja, da je MVN treba obravnavati v širšem kontekstu – poleg neposrednih udeležencev je smiselno preučiti še dejavnike družine, opazovalcev, preostalih učencev na šoli ter celotne skupnosti, saj to niso izolirani dogodki med učenci, ki izvajajo nasilje, ter učenci, ki ga doživljajo.

V pregledni študiji o značilnostih staršev in družine v povezavi z MVN pri otrocih so Nocentini s sod. (2019)

ugotovili, da ta pojav najbolj dosledno napovedujejo družinsko nasilje, psihične težave staršev, nasilje nad otroki oz. zanemarjanje otrok in neustrezno starševstvo. Posebej so izpostavili pomen odnosnih spremenljivk (avtoritativno starševstvo, komunikacija med otrokom in starši, vključenost in podpora staršev, toplina odnosa, pretirano zaščitniški odnosi itd.) in individualnih dejavnikov staršev (norme, prepričanja in socialno-kognitivne spretnosti) na dinamiko MVN pri učencih.

Med številnimi družinskimi dejavniki smo v naši študiji¹ preučevali vzgojne sloge staršev, pri čemer smo izhajali iz opredelitve Baumrind (1971), ki opisuje tri glavne sloge starševstva kot kombinacijo starševskega nadzora in topline. Avtoritativni starši so v odnosu do otroka zahtevni,

¹ Raziskava je potekala v okviru Programa NEON – Varni brez nasilja, ki ga izvaja ISA institut v sofinanciranju Ministrstva za zdravje.

imajo nadzor ter so hkrati topli, racionalni in dovezetni za otrokovo komunikacijo, potrebe, mnenja, počutje; avtoritarni starši so oddaljeni, kontrolirajoči in manj topli; permissivni starši pa nimajo nadzora, so nezahtevni in relativno topli.

VZGOJNI SLOGI IN MEDVRSTNIŠKO NASILJE

Na področju povezanosti vzgojnih slogov z vlogo učencev pri MVN je bilo v tujini opravljenih precej raziskav. Georgiou (2008) poroča, da je bil vzgojni slog staršev povezan le z doživljanjem, ne pa tudi z izvajanjem MVN – otroci permissivnih mam so večkrat doživljali nasilje v primerjavi z otroki, ki so bili deležni preostalih vzgojnih slogov. Nekoliko drugačne rezultate sta dobila Malm in Henrich (2019) v longitudinalni študiji. Ugotovila sta, da slabi odnosi med materjo in otrokom napovedujejo izvajanje, ne pa doživljanje nasilja. Maralani idr. (2019) pa so ugotovili, da avtoritarni vzgojni slog napoveduje izvajanje MVN, permissivni slog doživljanje, avtoritativni slog starševstva pa je bil značilen za učence, ki niso bili vpleteni v MVN. Tudi Charalampous idr. (2018) poročajo o tem, da avtoritarno starševstvo napoveduje izvajanje nasilja, a je v njihovi raziskavi ta vzgojni slog napovedoval tudi doživljanje – tako pri fizičnem, besednem in odnosnem kot pri spletnem nasilju. Obratno je bil avtoritativni slog povezan z manjšo vključenostjo v MVN, permissivni slog pa le z izvajanjem nasilja. Martínez idr. (2019) navajajo drugačne rezultate, in sicer se je v njihovi raziskavi permissivni slog starševstva izkazal kot varovalni dejavnik, avtoritarni pa kot dejavnik tveganja za doživljanje MVN. V metaanalitični študiji so Lereya idr. (2013) ugotovili, da **pozitivno starševsko vedenje** (avtoritativno starševstvo, komunikacija med staršem in otrokom, vključenost in podpora staršev, nadzor, toplina in naklonjenost) **ščiti učence pred doživljanjem MVN, medtem ko je neustrezno starševsko vedenje** (zloraba/zanemarjanje, neprilagojeno starševstvo, in pretirana zaščita) **napovedovalo večje tveganje, da bodo učenci doživljali MVN ali da bodo hkrati izvajali in doživljali MVN.**

Ob tem pregledu rezultatov raziskav o odnosu med vzgojnimi slogi in vlogami učencev pri MVN, lahko zaključimo, da ti niso povsem konsistentni, zaradi česar je bil eden izmed ciljev naše študije, da raziščemo omenjene odnose pri slovenskih učencih.

VZGOJNI SLOGI IN URAVNAVANJE ČUSTEV

Zmožnost uravnavanja čustev pri otrocih se začne razvijati v najzgodnejših odnosih z družino, pri čemer Fosco in Grync (2012) ugotavljata, da so bili otroci, katerih starši so kazali toplino in občutljivost na njihove občutke, bolj zmožni uravnati svoja čustva. Glede vzgojnih slogov so rezultati študije Jabeena idr. (2013) na vzorcu mladostnikov pokazali, da tako materin kot očetov avtoritativni slog starševstva pomembno pozitivno, permissivni pa pomembno negativno vpliva na uravnavanje čustev pri otroku, avtoritarni slog pa v njihovi raziskavi ni imel pomembnega vpliva na uravnavanje otrokovih čustev. Tudi Mahapatra in Batul (2016) opozarjata na pomen avtoritativnega starševskega sloga kot tistega, ki ponazarja kakovostno

starševstvo in ki med drugimi pozitivnimi učinki na razvoj otrok in mladostnikov deluje tudi na boljše čustveno uravnavanje pri otrocih in mladostnikih, katerih starši imajo ta slog bolj izražen. **Shaw in Starr (2019) sta našla pomembno povezanost med avtoritarnim slogom in pomankanjem čustvenega nadzora pri mladostnikih.** Podobno Dickson idr. (2019) navajajo, da starši, ki so posmehljivi in ponižujoči (elementi avtoritarnega sloga), otrokom otežkočajo razvoj čustvene regulacije, kar ima lahko povzroči izbruhe jeze in nasilja v odnosih z vrstniki. Tudi Herd idr. (2022) so ugotovili, da se učinkovita čustvena regulacija staršev, ustrezne starševske prakse in kakovost odnosa med roditeljem in otrokom povezujejo z boljšo čustveno regulacijo pri otroku ob poznejših meritvah.

PODPORA STARŠEV IN MEDVRSTNIŠKO NASILJE

Nickerson idr. (2009) navajajo, da je večina učencev, ki so izvajali nasilje, zaznavala manj starševske podpore ter s starši preživljala manj časa. Za učence, ki so nasilje doživljali, pa je bilo značilno pretirano zaščitniško vedenje staršev. Učenci, ki so hkrati izvajali in doživljali nasilje, so poročali o najmanjši zaznani podpori s strani staršev. Na izjemen pomen podpore staršev ter toplih odnosov med starši in otroki opozarjajo tudi Lereya idr. (2013), ki poudarjajo, da je to varovalni dejavnik pred doživljanjem MVN. Posredno pa lahko na pomen podpore staršev sklepamo tudi na podlagi ugotovitev Dotyja idr. (2017), da občutek povezanosti s starši (in učitelji) deluje kot neposredni varovalni dejavnik pred izkušnjami medvrstniškega in spolnega nasilja.

URAVNAVANJE ČUSTEV IN MEDVRSTNIŠKO NASILJE

Med pomembnimi vidiki uspešnega in prilagojenega funkcioniranja otrok je tudi njihova zmožnost za uravnavanje čustev, pri čemer **se je v kontekstu MVN izkazalo, da otroci z manjšo zmožnostjo za uravnavanje čustev večkrat kršijo norme in pravila** ter pri njih obstaja večje tveganje za razvoj psihološke in socialne neprilagojenosti (Eisenberg idr., 2004). Pri tem Mahady Wilton idr. (2000) ugotavljajo, da je lahko manjša zmožnost uravnavanja čustev dejavnik tveganja za kronično doživljanje MVN. Rezultati longitudinalne študije Dicksona idr. (2019) pa so pokazali, da je bilo manj ugodno starševstvo povezano s šibkejšo čustveno regulacijo, kar je ob naslednjem merjenju napovedovalo večjo verjetnost za vključenost otroka v situacije MVN.

Problem

V slovenskem prostoru nismo našli raziskav, ki bi se podrobneje ukvarjale s preučevanjem družinskih dejavnikov, predvsem z vlogo staršev, v povezavi z izkušnjami učencev z MVN, zato smo v okviru progama NEON – Varni brez nasilja, izvedli raziskavo o vlogi staršev pri preprečevanju MVN med učenci. Naš cilj je bil preučiti odnos med učenčevim zaznavanjem starševskega sloga (družinska značilnost), njegovo zmožnostjo uravnavanja čustev (individualna značilnost) in pogostostjo vključenosti v situacije MVN – izvajanja, doživljanja in opazovanja. Glede na to, da rezultati preteklih raziskav o odnosu med zaznanimi slogi

starševstva² in vključenostjo v MVN niso dale enoznačnih rezultatov, smo v zvezi s tem postavili raziskovalno vprašanje: Kakšna je povezanost med vzgojnimi slogi staršev in vključenostjo učencev v izvajanje, doživljanje in opazovanje medvrstniškega nasilja?

Na podlagi rezultatov raziskav o odnosu med podporo staršev in vključenostjo učencev v situacijah MVN smo predpostavili, da bo manj zaznane podpore s strani staršev povezano z več izkušnjami učencev z izvajanjem in doživljanjem MVN. Predpostavili smo tudi, da bo boljše uravnavanje čustev pri učencih povezano z avtoritativnim starševskim slogom in manjšo vključenostjo učencev v MVN v vseh vlogah.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi sta sodelovala 202 učenca 7. (46,5 %) in 8. razreda (53,5 %), od tega je bilo 52 % deklet. Vključeni so bili učenci 14 osnovnih šol iz večine slovenskih regij.³

Pripomočki

Uporabili smo štiri vprašalnike, na katere so odgovarjali učenci. *Vprašalnik slogov in dimenzij starševstva* – kratka oblika (Parenting styles and dimensions questionnaire – PSDQ – Short version; Robinson idr., 1995; prevod in priredba različice za starše Hacin, 2019). Z vprašalnikom, ki vsebuje 32 postavk, na 5-stopenjski lestvici ugotavljamo, kako pogosto se starši v odnosu do svojega otroka vedejo na določen način (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – vedno). Meri tri vzgojne sloge starševstva – avtoritativni (15 postavk, npr. *Kadar sem razburjen/-a, me moja mama potolaži in poskusi razumeti.*), $\alpha = .92$, avtoritarni (12 postavk, npr. *Moja mama mi grozi s kaznimi, ne da bi mi pojasnila, zakaj bom kaznovan/-a.*), $\alpha = .82$, in permisivni (5 postavk, npr. *Moja mama mi pove, kako me bo kaznovala, potem pa tega ne naredi.*), $\alpha = .56$, ki jih izračunamo kot povprečje postavk znotraj posameznega sloga.

Vprašalnik podpore (Jeriček Klanšček idr., 2019) je sestavljen iz štirih trditev, na katere udeleženci odgovarjajo s pomočjo 5-stopenjske lestvice (1 – sploh ne drži zame; 5 – povsem drži zame). Rezultat na vprašalniku je povprečje postavk. Višji rezultat kaže na višjo podporo družine. Za potrebe raziskave smo pripravili različico vprašalnika, ki je namesto »družine« vključevala »mama« ali »oče« (npr. Namesto: »Družina mi zagotavlja čustveno pomoč in podporo.« – »Mama mi zagotavlja čustveno pomoč in podporo.«), $\alpha = .86$.

Indeks čustvene regulacije za otroke in mladostnike – samoocena (Emotion Regulation Index for Children and Adolescents – Self report – ERICA-S; MacDermott idr., 2010; prevod in priredba Romih in Košir, 2018). Vprašalnik je sestavljen iz 16 postavk, ki jih udeleženec oceni na 5-stopenjski Likertovi lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 5

– popolnoma se strinjam). Podlestvice merijo uravnavanje čustev, čustveno samozavedanje in situacijsko odzivnost. Ocene od 1 do 5 na vseh postavkah so seštete in prinašajo končni rezultat. Višji kot je rezultat, bolj prilagodljiva in funkcionalna je čustvena regulacija otroka oziroma mladostnika. V nadaljevanju so prikazani povprečni rezultati le za podlestvico uravnavanje čustev (npr. *Težko počakam, da dobim, kar hočem.*), $\alpha = 0,71$.

Vloge učencev pri medvrstniškem nasilju. Pri oblikovanju vprašalnika smo izhajali iz Vprašalnika medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (APRI-BT: Adolescent peer relationships index-bully target; Parada, 2000; slovenska priredba Košir idr., 2018), pri čemer smo za vsako obliko MN (verbalno, fizično in odnosno) uporabili po tri postavke, pripravili pa smo tudi različico za opazovalce. Učenci na 6-stopenjski lestvici pogostosti od 1 (nikoli) do 6 (vsak dan) označijo, kako pogosto so v tem šolskem letu izvajali (npr. *V tem šolskem letu sem se namerno zaletel v učenca, ko je šel mimo.*), doživeli (npr. *V tem šolskem letu so se norčevali iz mene.*) ali opazili določeno vedenje (npr. *V tem šolskem letu sem videl, da je nekdo nagovarjal učence k širjenju govoric o drugem učencu.*). Pri doživljanju in opazovanju MVN se je pokazala enofaktorska struktura (pri obeh je bila zanesljivost $\alpha = 0,89$), izvajanje MVN pa se je diferenciralo v dve izvedbeni obliki, in sicer v izvajanje fizičnega in besednega nasilja ($\alpha = 0,72$) in izvajanje odnosnega nasilja ($\alpha = 0,75$).

Postopek

Januarja in februarja 2022 smo kontaktirali svetovalne delavke na naključno izbranih šolah ($N = 14$) iz različnih slovenskih regij. Za svetovalne delavke, ki so podale načelno soglasje za sodelovanje, smo pripravili dopis, v

► PREGLEDNICA 1: Opisne statistike preučevanih spremenljivk

	M	SD
Avtoritativni vzgojni slog ^a	3,70	0,79
Avtoritarni vzgojni slog ^a	1,83	0,59
Podpora staršev ^b	4,31	0,71
Uravnavanje čustev ^c	3,59	0,57
Izvajanje odnosnega medvrstniškega nasilja ^d	1,22	0,46
Izvajanje fizičnega in besednega medvrstniškega nasilja ^d	1,46	0,67
Doživljanje medvrstniškega nasilja ^d	1,68	0,85
Opazovanje medvrstniškega nasilja ^d	2,25	0,98

Opombe.

a1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno

b1 – sploh ne drži zame, 2 – ne drži zame, 3 – včasih da, včasih ne, 4 – drži zame, 5 – povsem drži zame

c1 – sploh se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – delno se strinjam, delno se ne strinjam, 4 – strinjam se, 5 – popolnoma se strinjam

d1 – nikoli; 2 – 1-krat do 2-krat; 3 – 2-krat do 3-krat na mesec; 4 – 1-krat na teden; 5 – večkrat na teden; 6 – vsak dan.

2 V nadaljnji obdelavi podatkov smo izpustili permisivni slog starševstva, saj je analiza rezultatov pokazala neustrezno zanesljivost in veljavnost lestvice, s katero smo merili omenjeni slog.

3 V prispevku predstavljamo rezultate, ki smo jih zbrali na vzorcu 202 učencev. Gre za del širše študije, ki smo jo opravili na parih starši-otrok, pri čemer je 117 učencev izpolnjevalo vprašalnike z mislijo na mamo, 87 pa z mislijo na očete. V zaznanih vzgojnih slogih in podpori s strani mater/očetov ni bilo pomembnih razlik, zato smo jih obravnavali skupaj.

► PREGLEDNICA 2: Povezanosti med zaznavami učencev o vključenosti v MVN, podpori staršev, uravnavanju čustev in vzgojnem slogu staršev

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Izvajalci – odnosno nasilje ^{a1}	–	0,39**	0,19**	0,38**	0,20**	0,38**	0,20**	0,40**
2. Izvajalci – fizično in besedno nasilje ^a		–	0,25**	0,29**	0,17**	0,37**	0,18**	0,29**
3. Doživljajo ^a			–	0,40**	0,07	0,30**	0,01	0,23**
4. Opazovalci ^a				–	0,04	0,28**	0,05	0,31**
5. Podpora					–	0,24**	0,78**	0,33**
6. Uravnavanje čustev						–	0,29**	0,41**
7. Avtoritativni slog							–	0,35**
8. Avtoritarni slog								–

Opomba. Permisivni vzgojni slog je zaradi slabe zanesljivosti lestvice izpuščen iz prikaza povezav.

katerem so bili predstavljeni cilji raziskave in prošnja za pomoč pri aplikaciji naše baterije vprašalnikov. Nato so svetovalni delavci z učenci in učenkami, za katere so imeli soglasja staršev, v šoli izvedli izpolnjevanje vprašalnikov s pomočjo aplikacije 1ka. Svetovalni delavci niso imeli dostopa do izpolnjenih elektronski verzij vprašalnikov. Empirični del raziskave je potekal aprila in maja 2022. Obdelava podatkov je potekala v programih Excel, IBM SPSS Statistics 25 in R Studio. V SPSS-u smo izračunali opisne statistike, eksploratorne faktorjske analize ter povezanosti med spremenljivkami, v programu R Studio pa smo izvedli konfirmatorne faktorjske analize.

Rezultati

Najprej prikazujemo opisne statistike za spremenljivke, ki smo jih preučevali (Preglednica 1), nato pa povezanosti med njimi (Preglednica 2).

V preglednici vidimo, da učenci pri svojih starših zaznavajo elemente avtoritativnega sloga občasno do pogosto, avtoritarni vzgojni slog pa manj pogosto. V povprečju učenci zaznavajo dokaj visoko podporo staršev. Nadalje lahko vidimo, da se učenci v povprečju srednje strinjajo s tem, da so zmožni uravnavati svoja čustva. Rezultati glede vključenosti učencev v MN pa kažejo, da so učenci najpogosteje v vlogi opazovalcev, nato v vlogi tistih, ki doživljajo nasilje, najmanj pogosto pa v vlogi izvajalcev nasilja. V povprečju se učenci v eni od vlog znajdejo enkrat do nekajkrat na mesec.

Preglednica 2 kaže, da so različne oblike vključenosti učencev v MVN pozitivno povezane med seboj. To pomeni, da učenci, ki izvajajo nasilje, z večjo verjetnostjo to tudi doživljajo in opazijo. Rezultati tudi kažejo, da je izvajanje MVN (odnosnega ter fizičnega in verbalnega) negativno povezano z zaznano podporo staršev, uravnavanjem čustev pri učencih in avtoritativnim slogom staršev. To kaže, da so učenci, ki zaznavajo manj podpore staršev, manj zmožni uravnavati svoja čustva, pri starših manj pogosto zaznajo elemente avtoritativnega vzgojnega sloga in bolj verjetno izvajajo nasilje. Obratno velja za povezanost z avtoritarnim vzgojnim slogom, ki je pozitivno povezan z vključenostjo učencev v MVN – učenci, ki pri starših pogosteje zaznajo

elemente omenjenega sloga, so bolj verjetno vključeni v MVN kot izvajalci, ga doživljajo ali so mu priče. V Preglednici 2 vidimo še, da se podpora staršev, kot jo zaznavajo učenci, pozitivno povezuje tudi s čustvenim samonadzorom pri učencu in avtoritativnim slogom starševstva, negativno pa z avtoritarnim slogom. Tudi dejavnik samonadzora čustev pri učencih se pozitivno povezuje z avtoritativnim slogom staršev in negativno z avtoritarnim slogom.

RAZPRAVA

V raziskavi o povezanosti med vzgojnimi slogi ter zaznano podporo staršev z uravnavanjem čustev pri učencih in njihovo vključenostjo v situacijah MVN smo ugotovili, da učenci pri starših v povprečju srednje pogosto zaznavajo elemente avtoritativnega sloga, kar pomeni, da v povprečju zaznavajo, da se starši dokaj pogosto odzivajo na njihova čustva in potrebe, se z njimi pogovorijo in upoštevajo njihovo mnenje, ko želijo, da nekaj naredijo; jih vključijo v načrtovanje in oblikovanje pravil; predstavijo razloge za posamezna pravila; otrokom razložijo, kako se počutijo, če se ustrezno ali neustrezno vedejo, in kakšne so posledice kršenja pravil; jih spodbujajo, da govorijo o svojih težavah in da povedo svoje mnenje, tudi če se ne strinjajo z njimi; skušajo potolažiti in razumeti otroke, ko so razburjeni, ter z njimi preživljajo tople in zaupne trenutke. Manj pogosti, a kljub temu prisotni so elementi avtoritarnega sloga, kar pomeni, da starši včasih otroku odvzamejo privilegije ali mu grozijo s kaznijo/ga kaznujejo brez pojasnila, nanj kričijo, ga kritizirajo, kadar ne izpolni njihovih pričakovanj ali se ne obnaša ustrezno, ter uporabljajo tudi telesno kaznovanje pri navajanju otroka na red in disciplino, torej ga tudi udarijo ali zgrabijo, kadar ne uboga.

4 ^aAnaliza postavk z eksploratorno faktorjsko analizo po posameznih vlogah (izvajanje, doživljanje, opazovanje medvrstniškega nasilja) je pokazala, da pri učencih, ki doživljajo medvrstniško nasilje in pri opazovalcih/opazovalkah lahko govorimo o skupnem faktorju – učenci podobno doživljajo in opažajo različne oblike nasilja (fizično, verbalno in odnosno), medtem ko smo pri izvajalcih/izvajalkah dobili dva faktorja – izvajanje odnosnega nasilja ter izvajanje fizičnega in verbalnega nasilja, kar pomeni, da izvajalci/izvajalke zaznavajo razlike v izvajanju odnosnega nasilja v primerjavi z izvajanjem fizičnega in verbalnega nasilja.

Poleg tega smo ugotovili, da **učenci zaznavajo dokaj visoko podporo s strani staršev, saj se v precejšnji meri strinjajo s tem, da jim ti hočejo pomagati v različnih situacijah, jim zagotavljajo podporo in pomoč**, ki jo potrebuje, ter da se z njimi lahko pogovarjajo, kadar imajo težave.

Učenci pri sebi tudi zaznavajo, da so zmožni srednje dobro uravnati svoja čustva, kar pomeni, da zanje v povprečju v srednji meri drži, da se ne razburijo takoj, če nekaj ni po njihovo, in da se lahko potem dokaj hitro pomirijo. Zanje v povprečju manj drži, da imajo izbruhe jeze in da so moteči ob neprimernem času, manj tudi drži, da težko počakajo, da dobijo, kar hočejo in manj, da naredijo stvari, ne da bi o njih prej razmislili.

Glede pogostosti izkušenj izvajanja, doživljanja in opazovanja MVN smo ugotovili, da učenci najpogosteje poročajo o tem, da so priče MVN, nato da ga doživljajo, najmanj pogosto pa da ga izvajajo. Ti rezultati so skladni z rezultati pregledne študije, ki smo jo opravili na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolcev ($N = 4617$) (Pirc idr., 2019).

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako so posamezni preučevani konstrukti med seboj povezani. Glede na to, da rezultati preteklih študij o povezanosti med vzgojnimi slogi in vključenostjo v situacije MVN niso bili enoznačni, smo želeli odgovoriti na vprašanje, kakšen je odnos med omenjenimi spremenljivkami na slovenskem vzorcu učencev. Ugotovili smo, da je bil avtoritativni slog starševstva negativno povezan z izvajanjem vseh oblik MVN pri učencih, kar je skladno z ugotovitvami Charalampousa idr. (2018). Hkrati pa **so naši rezultati pokazali, da je bilo za učence, ki so pri svojih starših pogosteje zaznavali elemente avtoritarnega sloga, bolj verjetno, da bodo izvajali in doživljali MVN**. O povezanosti med avtoritarnim slogom starševstva in izvajanjem nasilja poročajo avtorji različnih študij (Alizadeh Maralani idr., 2019; Charalampous idr., 2018; Malm in Henrich, 2019). Rezultati naše študije so skladni tudi z ugotovitvami Charalampousa idr. (2018) ter Martíneza idr. (2019), ki navajajo povezanost med avtoritarnim slogom in več doživljanja MVN. Študij, ki bi preučevale odnos med starševskimi slogi in opazovanjem MVN, nismo našli. V naši raziskavi se je izkazalo, da učenci, ki pri svojih starših pogosteje zaznavajo elemente avtoritarnega sloga, bolj pogosto poročajo o tem, da opazijo MVN. Opazovalci situacij MVN lahko zavzamejo različne vloge – aktivno ali pasivno spodbujajo izvajalca, zagovarjajo učenca, ki doživlja nasilje, ali pa situacijo ignorirajo. Glede na to, da podatkov o omenjenih vlogah nismo pridobili, težko sklepamo, zakaj je prišlo do omenjene povezave, kar bi bilo smiselno ugotoviti v nadaljnjem preučevanju vloge opazovalcev MVN.

Predpostavko, da bo manjša zaznana podpora staršev pomembno povezana z izvajanjem MVN pri učencih, lahko potrdimo, čeprav je ta povezanost nizka. Odnos med nižjo zaznano podporo staršev in izvajanjem MVN pri učencih se je izkazal kot pomemben že v preteklih študijah (npr. Nickerson idr., 2009, Papanikolaou idr., 2011). Med podporo staršev in doživljanjem MVN pa nismo našli pomembne povezave. Možno je, da zaznana podpora lahko ublaži posledice, saj otrok staršem prej pove in se jim zaupa, ne more pa ga preprečiti.

Tudi predpostavko, da bodo učenci, ki pri starših pogosteje zaznavajo elemente avtoritativnega sloga, bolj zmožni uravnati svoja čustva, lahko potrdimo. To je skladno z

ugotovitvami predhodnih raziskav (npr. Herd idr., 2022; Jabeen idr., 2013). Verjetno je, da se starši z avtoritativnim slogom z otroki več pogovarjajo o pravih ustreznega vedenja in kršenju pravil ter o tem, kako se počutijo in, jih spodbujajo, da pripovedujejo o težavah in izražajo svoje mnenje, kot starši z avtoritarnim slogom.

Učenci, ki pri starših pogosteje zaznavajo elemente avtoritarnega sloga, so manj zmožni uravnati svoja čustva. Možna razlaga je, da so kaznovalne starševske prakse ali celo nasilna ravnanja staršev povezani s tem, da otroci potlačijo neprijetna čustva, namesto da bi jih lahko izrazili na primeren način v okolju, ki jih podpira. Tako se zmanjša možnost za učenje in izvajanje učinkovitih strategij uravnavanja čustev. Bolj pogosto se tudi znajdejo v vlogi izvajalcev nasilja. To bi lahko razložili s tem, da vzorce vedenja, ki jih doživljajo v odnosu s starši, prenašajo tudi na odnose z vrstniki in/ali v situaciji, kjer lahko dobijo večji občutek moči, izrazijo čustva, ki jih v družinskem okolju ne morejo (npr. jeza, razočaranje, sram ipd.). To je skladno z ugotovitvami, ki jih navajajo Dickson idr. (2019). Učenci, ki pri starših zaznavajo več elementov avtoritarnega sloga, tudi pogosteje opazijo MVN.

Na koncu velja poudariti, da je uravnavanje čustev pri učencih negativno povezano z vključenostjo učencev v vse vloge pri MVN. Za učence, ki so bolj zmožni uravnati svoja čustva, je torej manj verjetno, da bodo vključeni v MVN, kar nakazuje, da je uravnavanje čustev pomemben dejavnik pri preprečevanju MVN. Pri tem pa je treba imeti v mislih, da slabo uravnavanje čustev pri učencu lahko predstavlja dejavnik tveganja za MVN, možno pa je, da tudi učenci z dobro razvitim uravnavanjem čustev doživijo MVN.

Naše ugotovitve prinašajo nekatere pomembne praktične implikacije. Ena izmed teh je, da je starše prek različnih kanalov smiselno seznaniti s podatki o povezanosti njihovega vzgojnega sloga z uravnavanjem čustev pri otroku in s tem tudi z vključenostjo v situacije MVN. **Smiselno bi bilo oblikovati aktivnosti za starše (npr. v okviru šole za starše) s ciljem spreminjanja manj ustreznih slogov starševstva (avtoritarni slog) in spodbujanja bolj produktivnih slogov (avtoritativni slog) ter jih seznaniti s tem, kako lahko pomagajo otroku razvijati in krepiti zmožnost za uravnavanje čustev**. Morda bi jih lahko za sodelovanje motivirali s tem, da jih ozavešimo o škodljivih posledicah, ki jih imajo za njihove otroke različne izkušnje MVN.

Čeprav smo študijo opravili na vzorcu učencev in smo jih spraševali po zaznavah o vzgojnih slogih pri starših, pa menimo, da določene ugotovitve veljajo tudi za učitelje in preostalo šolsko osebje. Tudi ti bi morali biti pozorni na to, kakšne vzgojne sloge uporabljajo pri delu z učenci v razredu, in se čim bolj izogibati elementom avtoritarnega vzgojnega sloga (hladni odnosi, poniževanje, kritiziranje, kaznovanje itd.). Smiselno bi bilo tudi, da se v okviru rednega dela z učenci na vseh starostnih stopnjah uvede aktivnosti za razvoj, spodbujanje in krepitev regulacije čustev in se jih še bolj sistematično vključuje v aktivnosti za spodbujanje socialno-emocionalnega učenja. V vrtcu in šoli je zelo pomembna tudi zgodnja identifikacija otrok z izrazitimi težavami na področju uravnavanja čustev. Pomembno je, da se jim čim prej zagotovi ustrezna podpora, da bodo lahko razvijali in krepili zmožnost samouravnavanja na tem področju.

Ugotovitve študije kažejo na velik pomen pozitivnega starševstva in zmožnosti za uravnavanje čustev pri otroku

v odnosu do vključenosti otrok in mladostnikov v situacijah MVN. Kljub pomembnemu prispevku k preučevanju povezanosti vzgojnih slogov z uravnavanjem čustev ter z izvajanjem, doživljanjem in opazovanjem MVN pa je treba opozoriti tudi na nekatere pomanjkljivosti študije. Ena izmed njih je majhen vzorec, zaradi česar je treba biti pri posploševanju ugotovitev na celotno populacijo učencev previden. Poleg tega nismo ugotavljali različnih vlog pri učencih opazovalcih MVN, kar nam je preprečilo oblikovanje jasnejših razlag odnosov med slogi starševstva

oz. uravnavanjem čustev pri učencih in izkušnjami učencev v vlogi opazovalcev MVN. Še ena pomanjkljivost je lestvica za ugotavljanje permisivnega starševskega sloga, ki se je izkazala za nezanesljivo, zaradi česar nam ni uspelo preučiti odnosov med omenjenim slogom in preostali vključenimi spremenljivkami. V nadaljnjem raziskovanju bi bilo zato smiselno ponoviti študijo na reprezentativnem vzorcu učencev, najti veljavno mero za ugotavljanje permisivnega sloga starševstva ter pridobiti podatek o vlogah, ki jih učenci zavzamejo, ko so priče MN.

VIRI IN LITERATURA

- Alizadeh Maralani, F., Mirnasab, M., in Hashemi, T. (2019). The predictive role of maternal parenting and stress on pupils' bullying involvement. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(17), 3691-3710. <https://doi.org/10.1177/0886260516672055>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(12), 1-103.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., in Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- Dickson, D. J., Laursen, B., Valdes, O., in Stattin, H. (2019). Derisive parenting fosters dysregulated anger in adolescent children and subsequent difficulties with peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1567-1579.
- Doty, J. L., Gower, A. L., Rudi, J. H., McMorris, B. J., in Borowsky, I. W. (2017). Patterns of bullying and sexual harassment: Connections with parents and teachers as direct protective factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2289-2304. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0698-0>
- Eisenberg, N., Liew, J., in Pidada, S. U. (2004). The Longitudinal Relations of Regulation and Emotionality to Quality of Indonesian Children's Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*, 40(5), 790-804. <https://doi.org/nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1037/0012-1649.40.5.790>
- Fosco, G. M., in Grych, J. H. (2012). Capturing the family context of emotion regulation: A family systems model comparison approach. *Journal of Family Issues*, 34, 557-578. <https://doi.org/10.1177/0192513X12445889>
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9048-5>
- Hacin, K. (2019). Interno gradivo za vaje pri predmetu Uporabna razvojna psihologija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Herd, T., King-Casas, B., in Kim-Spoon, J. (2020). Developmental changes in emotion regulation during adolescence: Associations with socioeconomic risk and family emotional context. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1545-1557. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01193-2>
- Huang, Y., Espelage, D. L., Polanin, J. R., in Hong, J. S. (2019). A meta-analytic review of school-based anti-bullying programs with a parent component. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 32-44. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002-1>
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., in Riaz, M. N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85-105.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., in Korošec, A. (2019). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Košir, K., Pivec, T., Klasinc, L., Špes, T., in Horvat, M. (2018). Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja. *Psihološka obzorja*, 27, 171-186.
- Lereya, S. T., Samara, M., in Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., in Tonge, B. (2010). The emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(3), 301-314. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9154-0>
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., in Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226-245. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00121>
- Mahapatra, S., in Batul, R. (2016). Psychosocial consequences of parenting. *Journal of Humanities and Social Science*, 21(2), 10-7.
- Malm, E. K., in Henrich, C. C. (2019). Longitudinal relationships between parent factors, children's bullying, and victimization behaviors. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 789-802. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00882-9>
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., in García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>
- Nickerson, A., Mele, D., in Osborne-Oliver, K. (2009). Parent-child relationships and bullying. V S. R. Jimerson, S. M. Swearer in D. L. Espelage (ur.), *Handbook of Bullying in Schools* (str. 187-197). Routledge.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., in Menešini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., in Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-social and behavioral sciences*, 29, 433-442. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.260>
- Parada, R. H. (2000). Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual.
- Pirc, T., Štirn, M., Šraj, T., Kocbek, K., Alič, L., Šibilja, J., in Dolinar, M. (2019). Primarna preventiva vrstniškega in spolnega nasilja na škodo otrok : Program NEON - Varni brez nasilja. ISA institut. http://www.programneon.eu/wp-content/uploads/2019/11/Program-NEON_zaklju%C4%8Dno-poro%C4%8Dilo-in-predstavitev-programa.pdf
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., in Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Romih, A., in Košir, K. (2018). Učinki treninga regulacije čustev pri učencih osnovne šole. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 33(3/4), 36-54.
- Shaw, Z. A., in Starr, L. R. (2019). Intergenerational transmission of emotion dysregulation: The role of authoritarian parenting style and family chronic stress. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12), 3508-3518. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01534-1>
- Sullivan, K. (2011). *The Anti-Bullying Handbook*. Oxford University Press.
- Ttöfi, M. M., in Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

Dr. Branka D. Jurišić

Izobraževalni center Pika

PRIJAVI IN ODJAVI SE: SKUPINSKI PROGRAM PODPORE ŽELENEMU VEDENJU

Check-in/Check-out Intervention: Group-Style Positive Behavior Intervention Strategy

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/23-34>

IZVLEČEK

Z neželenim vedenjem učenci pridobijo učiteljevo pozornost. Učitelji so prepričani, da učence pohvalijo za želeno vedenje, vendar raziskave kažejo, da so pohvale večkrat splošne, namesto specifične in so pogosteje osredotočene na učne dosežke kot pa na socialno vedenje. Za učence, ki v več različnih okoliščinah kršijo šolska pravila in si tako pridobijo pozornost odraslih, je učinkovit program *prijavi in odjavi se*. To je skupinski program, ki ga lahko izvajamo na ravni šole, z manjšo skupino učencev, ki potrebuje dodatno podporo. Program je preprost, učitelji mu namenijo le nekaj minut dnevno, vodi ga koordinator, prijavo in odjavo izvaja mentor programa. Učenci, ki spadajo v skupino s tveganjem za izrazitejšo težavo v vedenju, lahko s programom *prijavi in odjavi se* uspešno izboljšajo svoje vedenje pri pouku.

Ključne besede: podpora pozitivnemu vedenju, programi *prijavi in odjavi se*, pozornost odraslih, specifične pohvale, šolska pravila, zvestoba programu

ABSTRACT

Students can gain teachers' attention by misbehaving. Teachers are confident that they praise students for desired behaviour. Research, however, reveals that this is not the case – children are mostly praised for their academic performance rather than their social behaviour, and teachers tend to give general rather than behaviour-specific praise. Students whose behaviour consistently does not meet defined expectations in miscellaneous circumstances and thus gain the attention of adults can benefit from The Check-in/Check-out intervention (CICO), a school-wide program for a small group of students who need additional support. The CICO is easy to implement as teachers allot a few minutes daily. It is supervised by the program coordinator, and the program mentor is in charge of checking students in and out. The CICO intervention effectively improves classroom behaviour for students who are at risk for developing severe problem behaviours.

Keywords: positive behaviour support, check-in and check-out programmes, adult attention, specific praise, school rules, programme fidelity

UVOD

Na vedenje učencev vplivajo načini poučevanja, odnosi z učitelji in vrstniki ter zgledi vseh zaposlenih v šoli. Zadovaljni smo, ko opazujemo napredek učencev in ga povežemo s svojim delovanjem. Tako šolsko okolje doživljamo kot povezano skupnost, v kateri prevladuje zaupanje, spoštovanje, sodelovanje in vključenost vseh in vsakega (Kranjc idr. 2019; Jurišić, 2020;). Del tega okolja pa so tudi spori, nesporazumi, prekrški, neželeno vedenje in učenci, ki potrebujejo več spodbud ter priložnosti za učenje in tudi povsem individualizirane pristope.

Veliko modelov podpore je oblikovanih v več stopnjah, vizualno pa so predstavljeni v obliki piramide

(Slika 1). Osnova so univerzalne prvine, ki zadovoljujejo potrebe večine učencev, sledijo usmerjeni postopki in ukrepi, ki so namenjeni manjšim skupinam ali posameznikom. **Ti stopenjski modeli temeljijo na pristopu odziva na obravnavo**, kar pomeni, da spremljamo napredek učencev in se odločamo glede na podatke, kako bomo okrepili podporo tistim učencem, ki napredujejo počasneje od pričakovanih, da bi z intenzivnejšimi in bolj usmerjenimi postopki dosegli več. Pri tem gre za učne in vedenjske podpore, ki zagotavljajo zgodnjo, sistematično in intenzivno pomoč, saj želimo zlasti preprečiti učni neuspeh ali vedenjske težave z zgodnjim odkrivanjem, ukrepanjem in pogostim spremljanjem napredka (IRIS, 2006; Fairbanks idr., 2007; Kavkler, 2011; Jurišić, 2016a). Učenci s posebnimi potrebami so že



► SLIKA 1: Tri ravni podpore pozitivnemu vedenju je primer stopenjskega modela, ki temelji na odzivu na obravnavo.

ob začetku šolanja deležni intenzivnejših oblik pomoči, vendar so tudi zanje pomembne temeljne prvine poučevanja in spodbudnega in varnega učnega okolja. To je namreč osrednja zamisel vključujoče šole, v kateri se bodo prav vsi učenci počutili sprejete, in je hkrati tudi pomemben varovalni dejavnik pred socialno izključenostjo (Grah idr., 2017; Rutar Ilc, 2020). **Čeprav smo večkrat osredotočeni na strategije, postopke in z dokazi podprte intervencije, pa je za samo uvajanje kot tudi izvajanje teh odločilen dober odnos učitelja in učenca**, ki je povezan z boljšimi socialno-čustvenimi spretnostmi in tudi z višjimi učnimi dosežki učencev (Bondy idr., 2007; Hattie, 2012; Rutar Ilc, 2020; Coristine idr., 2022).

MODEL PODPORE POZITIVNEMU VEDENJU

je vzgojni pristop na treh ravneh (Slika 1), ki ima pozitivne učinke na vedenje učencev in osebja (Sugai idr., 2000, Sugai, 2007; Simonsen idr., 2012; OSEP, 2018).

Na primarni ravni imamo splošne strategije, ki nudijo podporo pozitivnemu vedenju vsem učencem: gre za pričakovana vedenja, ki jih oblikujemo v šolskih in razrednih pravilih, proaktivne strategije, ki upoštevajo odzive na zeleno in neželjeno vedenje, vizualne podpore, opomnike, dejavni nadzor, bližino učitelja, specifične

pohvale, sedežni red ... Podrobneje smo te strategije prikazali na Sliki 2.

Na drugi ravni imamo usmerjene, specifične postopke za učence, ki potrebujejo več podpore in usmerjanja, poučevanje zelenega vedenja v manjših skupinah. Na tej ravni merjenje in beleženje učinka izvajamo vsaj dvakrat mesečno. Učence v manjših skupinah učimo socialnih spretnosti, rabe strategij samoumirjanja, usmerjenih namigov, vedenjskih pogodb, spreminjanja iracionalnih prepričanj. **Na to raven sodi tudi program prijavi in odjavi se (PPO), ki ga bomo v tem članku podrobneje opisali.**

Na tretjo raven pa spadajo intenzivni programi in individualizirani pristopi za učence z izstopajočim vedenjem, individualno poučevanje ali poučevanje v majhnih skupinah. Učinkovita je ocena funkcije vedenja, kognitivne vedenjske tehnike. Merjenje in beleženje učinka izvajamo vsaj enkrat tedensko.

Čeprav splošne strategije pozna večina učiteljev, je njihova izvedba lahko netočna

Tudi kadar določene postopke podpore pozitivnemu vedenju vpeljemo sistematično in ta proces vodi manjša strokovna skupina, ki skrbi za zanesljivost izvedbe, je potrebno dlje časa, da večina učiteljev strategije izvaja dobro. Večina šolskih timov to doseže v treh do petih letih,

ko se 80 do 90 % članov šolskega osebja tekoče odziva na vedenje učencev (OSEP, 2018; Algozzine idr., 2019). Težava s splošnimi strategijami je tudi v tem, da o njih večkrat slišimo, so nam znane, pogosto pa izvajamo le določene prvine in že smo prepričani, da je naša izvedba dovolj ustrezna in dosledna, da bomo z njo dosegli pozitivni učinek na učence. Stvarnost je pogosto drugačna. Tak značilni primer so pohvale. Kadar učiteljem omenimo, da so pohvale učinkovita strategija, s katero lahko zvišamo raven zelenega vedenja ter zmanjšamo neželjeno vedenje, jih večina reče: »*To tako ali tako že delamo!*« **Neposredno opazovanje učiteljev med poučevanjem, pa kaže, da večinoma uporabljajo zelo splošne pohvale** (29-krat v eni uri), **s katerimi ne dosežejo enakega učinka kot s specifičnimi pohvalami** (1,75-krat v eni uri; Burnett in Mandel, 2010).

Izvedba vseh korakov ali komponent neke strategije tako ustrezno in učinkovito, kot je bilo to prvotno zastavljeno, se imenuje **zvestoba programu ali zvestoba izvedbe**. To je torej odgovor na vprašanje, koliko se učitelji in drugi izvajalci držijo smernic neke intervencije (se držijo pravil izvedbe ali delajo malo po svoje, ali izpuščajo določene elemente ...). Kadar je zvestoba izvedbe nizka, to samodejno pomeni, da bomo imeli tudi le približek učinka (Hirsh, 2017). **Visoka raven zvestobe programu je povezana z boljšim izidom za učence (dobra izvedba pomeni višje dosežke – več znanja, spretnosti ...)**. Sobeck in Reister (2020) uvrščata zvestobo programu med 10 ključnih strategij, ki bi jih moral poznati vsak učitelj, saj je to ena od najpomembnejših stvari, ki nam zagotavlja, da bomo s praksami, ki temeljijo na dokazih, dosegli želeni učinek pri učencih. **Pogosto za ugotavljanje zvestobe izvedbe uporabljamo kontrolne sezname, s katerimi točno in sistematično zbiramo podatke o tem, kako posameznik izvaja neko prakso ali program**. Take kontrolne sezname lahko uporabi izvajalec sam in oceni svoje delo ali pa ima pri tem zunanje opazovalca, ki ga ocenjuje.

Raziskave, ki so bile opravljene že v 70-ih letih 20. stoletja, so pokazale, da so učitelji 1. in 2. razreda učence pogosteje pohvalili kot pa grajali, v višjih razredih pa je bilo to razmerje drugačno. Najvišja pogostost, ki so jo izmerili v 2. razredu osnovne šole, je bila 1,3 besedne pohvale na minuto, nato pa se s starostjo učencev poveča število negativnih komentarjev in zmanjša število pozitivnih. Po 3. razredu je raven besednih pohval razmeroma nizka (4–8 pohval v eni šolski uri). **Prevladujejo pohvale, ki se nanašajo na akademske odgovore učencev (pravilne odgovore v zvezi z učno snovjo), zelo malo je pohval za socialno vedenje (sodelovanje, odnosi med vrstniki in podobno)**. V višjih razredih učitelji skoraj nikoli ne rečejo: *Lepo sediš! Odlično, da imaš danes vse potrebščine za pouk!* Izsledki številnih raziskav na različnih celinah so zelo podobni (Beaman in Wheldall, 2000; Burnett in Mandel, 2010; Floress in Jenkins, 2015; Reinke idr., 2013; Royer idr. 2019).

Primer kontrolnega seznama za specifične pohvale smo prikazali v Preglednici 1.

Grobo oceno ukrepov, ki so značilni za prvo raven modela podpore pozitivnemu vedenju, lahko opravimo s seznamom (Preglednica 2), vendar to ni kontrolni seznam za oceno zvestobe izvedbe. Tako oceno lahko opravimo samo s podrobnejšim kontrolnim seznamom, kar smo prikazali na primeru pohval. Najbolj zanesljivo oceno pa dobimo z neposrednim opazovanjem in pripadajočim kovčingom. Lestvice in kontrolni sezname so po navadi del priročnikov za učitelje ali izvajalce intervencij (za nekatere ukrepe na 1. ravni podpore pozitivnemu vedenju so ti v Jurišić, 2018).

► PREGLEDNICA 1: Kontrolni seznam za učiteljevo oceno rabe pohval – (Jurišić, 2016b; str. 15)

	Ocena		
V pohvali sem izražal/-a razumljiv opis pričakovanega vedenja (in ne splošnih trditev).	NE	Delno	DA
V pohvali sem pozitivno izrazil/-a vedenje – kaj je nekdo naredil (in ne, česa nekdo NI delal).	NE	Delno	DA
V pohvali sem izrazil/-a dejavnike, na katere lahko vplivamo – trud (in ne sreče, vremena ...).	NE	Delno	DA
Pohvalo sem izrazil/-a s čustveno naklonjenostjo.	NE	Delno	DA
Razumljivo sem opisal/-a proces (kako je nekdo nekaj naredil).	NE	Delno	DA

- PREGLEDNICA 2: Dejavnosti, strategije na primarni ravni podpore pozitivnemu vedenju (tista področja, ki smo jih označili z *, so zajeta v knjigi Vedenje in razredna pravila, Jurišić, 2018)

Pričakovana vedenja*

- V razredu imamo postavljena razredna pravila, usklajena s pravili šole.
- Pravila so izobešena v učilnici, podprta s slikami.
- Kopijo razrednih pravil imajo tudi starši učencev.
- Vsaj 80 % učencev v razredu lahko ta pravila pove, pokaže vedenja.
- *Primer matrike s pravili (želena in neželena vedeja) na: <https://icpika.si>*

Postopki in rutine*

- V razredu imam seznam rutin in ključnih postopkov.
- Učence sem poučeval/a vedenja, ki so povezana z rutinami in postopki; pogosto sem njihovo vedenje krepil/a (uporabila sem specifično pohvalo).
- Učenci znajo z besedami opisati najpogostejše rutine in postopke, s tem povezana pričakovana vedenja izkazujejo v 80 %.
- *Primer igre za učenje razrednih postopkov: »Vem, kaj narediti« na: <https://icpika.si/>*

Odzivanje na pričakovano zeleno vedenje – specifične pohvale

- Pričakovana vedenja spodbujam, uporabljam specifične pohvale, ko učenci izkažejo ta vedenja.
- Razmerje med pozitivno povratno informacijo/specifično pohvalo in opozorilom, ki ga trenutno dosegam je _____ (moj cilj je 4 : 1).
- Učenci so seznanjeni, kakšen odziv pričakujem na povratno informacijo za zeleno in neželena vedenja to vedenje izkažejo v 80 %.
- *Več o specifičnih pohvalah v Jurišić, 2016b.*

Preprečevanje neželenega vedenja in odzivanje nanj*

- Uporabljam strategije preusmerjanja na zeleno vedenje (mirno, dosledno ...).
- Uporabljam tudi strategije preprečevanja neželenega vedenja (namig, opomnik, neposredno poučevanje ...).
- Zagotavljam možnost izbire.

Dejavni nadzor*

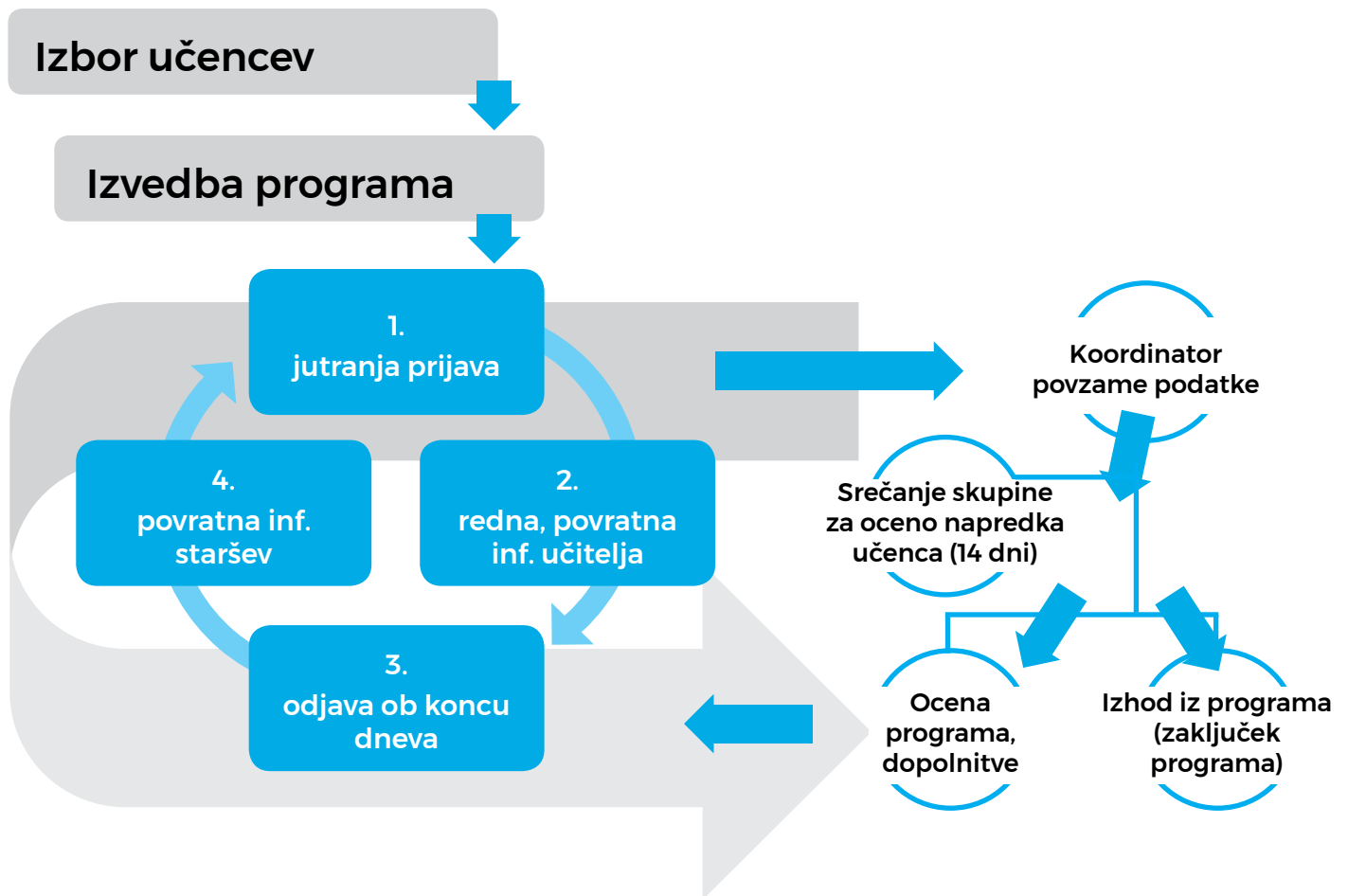
- Prostor v učilnici je urejen tako, da lahko izvajam dejavni nadzor in zagotavljam bližino učitelja.
- Spremljam dogajanje na ključnih točkah v prostoru (pregled, gibanje, pogoste interakcije).
- Učne ure načrtujem tako, da omogočim različne dejavnosti (delo v parih, v skupinah, gibanje ...).

Priložnosti za odzivanje

- Uporabljam različne strategije, ki učencem omogočajo dejavno vključenost - vodeni zapiski, kartončki za odgovore ...
- Učencem omogočam čas za procesiranje (počakam na odgovor).
- Vnaprej pripravim vprašanja in načrtujem način odgovarjanja učencev.
- *Več o strategiji priložnosti za odzivanje v 91.e-svetovanju; dostopno na <https://icpika.si/>*

Zaporedje dejavnosti in zahtevnost nalog

- Naloge razporedim tako, da se izmenjujejo po zahtevnosti in dolžini.
- Pri načrtovanju poučevanja upoštevam potrebe vsakega otroka in temu primerno uredim prostor, zaporedje nalog in zahtevnost.
- Za samostojno delo učencev pripravim naloge, ki obsegajo 70-85 % znanih elementov (traven poučevanja).
- Vsakemu učencu zagotovim primerno raven pisnih navodil (samostojno branje obsega 93-97 % znanih elementov).
- Učencem omogočim podporo z vodenjem, več-stopenjskimi navodili in dejavnostmi, razdelitev nalog na manjše enote, prilagojena zahtevnost nalog za samostojno delo.



► SLIKA 2: Shema programa prijavi in odjavi se (PPO)

PROGRAM PRIJAVI IN ODJAVI SE (PPO)

Ena od intervencij na drugi ravni podpore pozitivnemu vedenju je PPO. To je skupinski program, v katerem je največkrat 10–15 učencev na enega mentorja programa, na eni šoli pa imamo lahko tudi več takšnih skupin. **Najbolj učinkovito je, če PPO vpeljemo na šoli, ko 80 % učiteljev z zadostno ravnijo zvestobe programu izvaja strategije, ki so značilne za prvo raven modela** (Preglednica 2). Izbor učencev za PPO je začetek postopka izvajanja programa, ki smo ga prikazali v shemi programa (Slika 2). Postopke PPO in potek izvedbe v tem članku povzemamo po več avtorjih (Horner idr., 2005; Everett idr., 2011; Hawken, 2012; MO SW-PBS, 2017–2018, Karhu idr., 2021; Kunemund idr., 2017; Hawken idr., 2021). Značilne komponente programa prikazuje Preglednica 4, odgovornosti članov strokovne skupine in učencev so v Preglednici 5.

PPO je najbolj učinkovit za učence, ki si želijo pozornosti odraslih in to največkrat dobijo z neželenim vedenjem. Več raziskav potrjuje, da se učitelji ob neželenem vedenju učencev pogosto odzivajo z grajanjem in drugimi negativnimi odzivi in tako učenci pridobijo več pozornosti z neželenim vedenjem (Gunter in Coutinho, 1997; Kerr in Nelson, 2006; Shores idr., 1993; Sutherland idr., 2008; Miller idr., 2015). **To je eden od elementov, na katerih sloni zasnova PPO.** Hkrati pa

PPO je učinkovit za neželena vedenja, ki jih nismo uspeli zmanjšati z osnovnimi ukrepi (Preglednica 2), za vedenja, ki se pojavljajo v več različnih okoliščinah in spadajo v skupino lažjih kršitev šolskih pravil, ta neželena vedenja pa ohranjajo pozornost odraslih. PPO ni primeren za tvegana vedenja, ki zahtevajo bolj individualiziran pristop (vedenja, ki predstavljajo nevarnost, da učenec poškoduje sebe ali koga drugega, vedenja na višji ravni intenzivnosti in/ali imajo naravo vedenjskega izbruha z naraščanjem intenzivnosti vedenja), za vedenja, ki jih učenec izraža le pri enem predmetu ali samo med nestrukturiranim časom. Standardni PPO tudi ni primeren za vedenja s funkcijo izogibanja zahtevam, ker zahteva dodatne prilagoditve programa.

lahko s primernim izvajanjem nekaterih strategij na prvi ravni modela podpore (na primer specifične pohvale, razumljiva pravila s pričakovanim vedenjem ...) zmanjšamo število neželenega vedenja pri vseh učencih in morda tudi pri nekaterih iz skupine tistih, ki bi potrebovali intenzivnejšo obravnavo na drugi ravni modela.

Primer značilne izvedbe programa

Miha je učenec 5. r OŠ. Razredničarka je zanj predlagala PPO, ker Miha med poukom klepeta, vstaja in se sprehaja po učilnici, igra se s potrebnostmi vrstnikov in tako pogosto ne dokonča naloge. Jasna, koordinatorica PPO na šoli, je program predstavila Mihovim staršem, ki so soglašali z vključitvijo v PPO. Miha je spoznal program na dveh polurnih srečanjih, ki sta bili osredotočeni na 1. poučevanje rutin PPO, 2. primere želenega in neželenega vedenja, 3. prijavo in odjavo na stvarni lokaciji (kabinet socialne delavke), 4. način točkovanja vedenja in dnevni cilj. Predstavila mu je tudi Ano, mentorico PPO.

Na jutranji prijavi (5–10 minut pred začetkom pouka) Ana, mentorica programa, Mihi izroči nov dnevni kartonček (Preglednica 3). in od Mihe dobi včerajšnje obvestilo s podpisom staršev (Slika 8). Dnevni cilj za Miho je enak kot za vse učence na šoli – 80 % želenega vedenja. To pomeni, da Miha pri 80 % učnih ur prejme najvišjo možno oceno za svoje vedenje. Točkovanje ob koncu dneva je zato prilagojeno deležu želenega vedenja; mentorica Ana izračuna delež doseženih točk in nato točkuje celotni dan: kadar Miha doseže 80 % točk tistega dne, dobi 8 točk, ki jih vloži v »banko« (za 100 % doseženih točk dobi 10 točk, za 90 % točk pa 9 točk). Krepitelje (določene predmete ali privilegije) si je Miha izbral že prej, pripravili so tudi cenik (za 30 točk dobi radirko, za 100 točk 15-minutni obisk knjižnice z izbranim vrstnikom ali pa šah z učiteljem). Mentorica PPO Mihi pove, koliko točk ima v banki, in ga spomni na dogovorjene krepitelje.

Pouk: Na začetku pouka Miha pristopi k učitelju in mu da dnevni kartonček. Ob koncu učne ure pride po kartonček in oceno vedenja za tisto uro. Pri predmetih, kjer poučuje drug učitelj, mu kartonček Miha izroči na začetku učne ure. Vsak učitelj ob koncu učne ure oceni vedenje, se podpiše in pojasni oceno. Pogovor je kratek in traja največ dve minuti. Miha se je že naučil, da se za oceno zahvali in pove, kako je zadovoljen s svojim vedenjem. Tudi nižjo oceno že zmore sprejeti in pove, da je ocena poštena in se bo pri prihodnji uri bolj potrudil.

Odjava (5–10 minut pred koncem pouka) Miha odda svoj dnevni kartonček mentorici programa, Ani. Ta sešteje točke, ki jih je Miha dobil tisti dan pouka, izračuna končne točke in izpolni kartonček za starše (Slika 8). Ker je Miha dosegel dnevni cilj (80 % vseh možnih točk), ga mentorica pohvali (Čestitam, danes si dosegel svoj cilj!). Kadar pa Miha tega cilja ne doseže (manj kot 80 % točk), ga mentorica vpraša: »Kaj lahko jutri narediš drugače, da boš dosegel cilj?«

Miha je danes dobil kartonček za starše, Ana je rekla: »Danes bodo tvoji starši veseli obvestila. Če se prav spomnim, si lahko popoldne 15 minut dlje zunaj, ker si dosegel dnevni cilj. Lep dan ti želim. Jutri zjutraj se vidiva!«

► PREGLEDNICA 3: Dnevni kartonček za oceno Mihovega vedenja (standardni kartonček na šoli)

0 = še ne 1 = dobro 2 = odlično	Poskrbim za varnost.	Spoštujem druge.	Potrudim se pri učenju.		Učitelj
	Roke, noge so ob telesu, predmeti so na svojem mestu.	Prijazne besede, kretnje in dejanja	Upoštevam navodila učitelja.	Sodelujem pri učenju.	
Pouk 1. ura	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	
Pouk 2. ura	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	
Malica	0 1 2	0 1 2	0 1 2		
Pouk 3. ura	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	
Pouk 4. ura	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	
Pouk 5. ura	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	
Dosežene točke = _____		DANES _____%		CILJ _____%	
Možne točke = 46					
Skupne točke za celotni dan:		80 % – 8 točk	90 % – 9 točk	100 % – 10 točk	

► PREGLEDNICA 4: Osnovne komponente PPO

PRIJAVI SE

Učenci se prijavijo mentorju (takoj ob prihodu v šolo), dobijo dnevne kartončke, ponovijo pričakovana vedenja in sistem točkovanja/ocene.

UČITELJEVA POVRATNA INFORMACIJA

Učitelj v razredu – za pričakovano želeno vedenje – specifična pohvala; kadar je več neželenega vedenja omogoči popravo; oceni vedenje učenca - na dnevem kartončku. Učitelj da pobudo za povratno inf., če učenec sam ne vpraša, kako mu je šlo.

ODJAVI SE

Ob koncu pouka se učenci odjavijo pri mentorju, ta sešteje zbrane ocene/točke, dodatno omogoči povratno informacijo – specifično pohvalo; ko učenec zbere **zadostno število točk, dobi dodatno krepitev** (dnevno ali tedensko); Kadar učenec **ne zbere dovolj točk ima možnost** dodatne vaje/poučevanja zelenega vedenja.

SPREMLJANJE NAPREDKA

Koordinator vnese delež točk v preglednico/graf za vsakega učenca. Strokovna skupina pregleda podatke o napredku učenca – dopolni program ali predlaga opustitev, prehod na drugi del programa (samo-ocenjevanje učenca).

SODELOVANJE STARŠEV/DRUŽINE

Mentor programa vsakodnevno spomni učence, da staršem odnesejo povratno informacijo o vedenju, prihodnji dan jo prinesejo s podpisom staršev (mentor pohvali tudi ta korak). Če otrok pozabi prinesiti povratno informacijo ali ta nima podpisa staršev, sledi nova spodbuda/opomnik mentorja; učenec ne izgubi točk in za to pomanjkljivost ni kaznovan.

► PREGLEDNICA 5: Razdelitev vlog in odgovornosti (povzeto po MO SW-PBS, 2017–18; Everett idr., 2011)

1. Strokovna skupina	Na tedenskih srečanjih sodeluje pri odločanju, zbiranju informacij o učencih in pri strokovnem izpopolnjevanju učiteljev.
2. Koordinator PPO	Novim učencem, družinam in učiteljem predstavi PPO, organizira redna srečanja z mentorjem in pregleduje podatke o napredku učencev, nariše grafe, izbere učenca za razpravo na sestanku, sodeluje pri podelitvi zaključnih diplom za učence, imenuje učence za zaključno diplomu, občasno preverja zvestobo izvedbe programa, socialno potrditev, vsako četrletje zagotovi članom strokovne skupine podatke o PPO (število učencev v programu, napredek učencev, podatke o zvestobi izvedbe – kako točna je izvedba programa; na primer delež učencev, ki redno prihaja k jutranji prijavi in odjavi, kakšen je delež podpisov staršev, kakšen delež učencev dosega dnevne cilje – individualni dosežki učencev na timskih sestankih niso predstavljeni), vsako četrletje pošlje graf otrokovega napredka staršem.
3. Mentor PPO	Vodi jutranjo prijavo in odjavo, vpiše podatke iz dnevnega kartončka in hrani te podatke, spodbuja komunikacijo med družino in šolo, nariše graf za učenca, sodeluje s koordinatorjem pri izbiri učencev, ki so predstavljeni na strokovni skupini, in sodeluje na sestanku skupine
4. Učitelj v razredu	Pozdravi učenca na začetku pouka ali učne ure, omogoči povratno informacijo ob koncu učne ure, pojasni svojo oceno vedenja, krepí pričakovana vedenja, podpiše dnevni kartonček z oceno.
5. Učenec	Na jutranji prijavi vzame dnevni kartonček za oceno vedenja, ga izroči učitelju na začetku pouka ali učne ure, sprejme povratno informacijo o vedenju, v primeru izgube pridobi nov dnevni kartonček, pri odjavi izroči kartonček mentorju, pridobi podpis staršev in prihodnji dan podpisan kartonček prinese mentorju PPO.
6. Starši	Zagotovijo soglasje za udeležbo otroka v PPO, pregledajo povratno informacijo o vedenju, dodatno spodbudijo otroka ali ga pohvalijo, so v rednem stiku s šolo.

PPO je učinkovit program in spada v skupino z dokazi podprtih intervencij. Raziskave so potrdile, da s PPO učenci izražajo **več zelenega vedenja** (Campbell in Anderson, 2011; Dart idr., 2015; Miller idr., 2015) in **manj neželenega vedenja** (Hawken in Horner, 2003; Hawken idr. 2007; Campbell in Anderson, 2011; Maggin idr., 2015; Miller idr. 2015.). Večina raziskav je preučevala učence v OŠ, vendar je **PPO uspešen tudi pri dijakih** (Hawken idr., 2014; Simonsen idr., 2011).

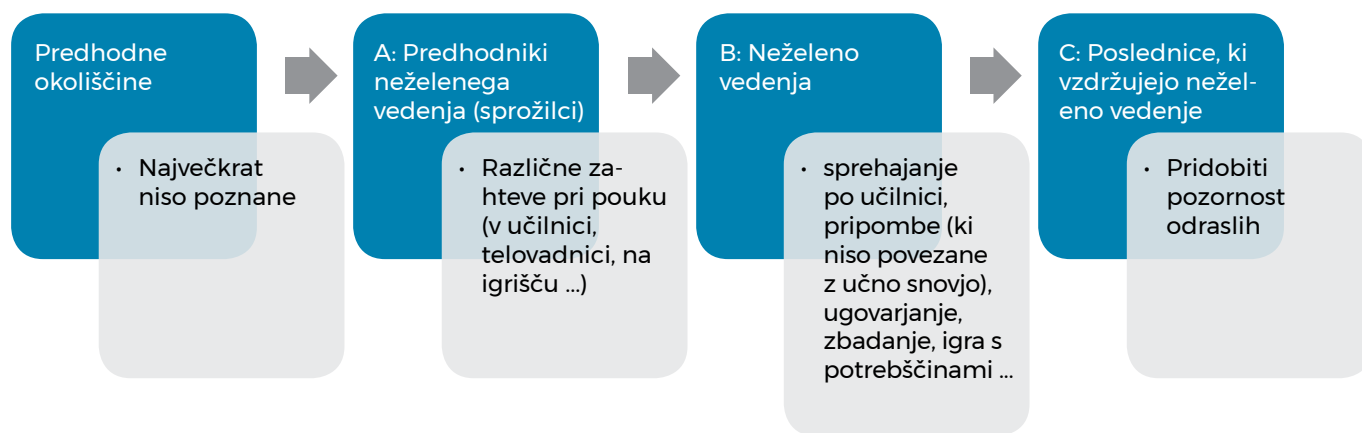
Čeprav je **PPO učinkovit za približno 70–80 % vključenih učencev v program, pa standardni PPO za 1/5 učencev ni učinkovit** (Fairbanks idr., 2007; Swoszowski idr., 2013). **Zato so raziskovalci uporabili določene prilagoditve standardnega postopka za učence, ki so bili manj odzivni na tako obravnavo** (Majeika idr., 2020). PPO je namenjen učencem, ki izražajo neželena vedenja nižje intenzivnosti, so pogosta in se pojavljajo v več različnih okoliščinah in prostorih. **Največkrat imajo ta vedenja funkcijo pridobivanja pozornosti odraslih**, kar pomeni, da neželenemu vedenju sledi pozornost učitelja ali druge odrasle osebe (opozarjanje, preusmerjanje, pojasnjevanje ...). Tako zaporedje je na Sliki 3.

PPO je bil zasnovan za neželena vedenja pri pouku (srednje intenzivnosti), ki imajo po navadi funkcijo vedenja pridobiti pozornost odraslih. Temeljno vodilo je, da imajo učenci, ki se najboljše odzivajo na ta program, izjemno radi pozornost (vsaj nekaterih) odraslih.

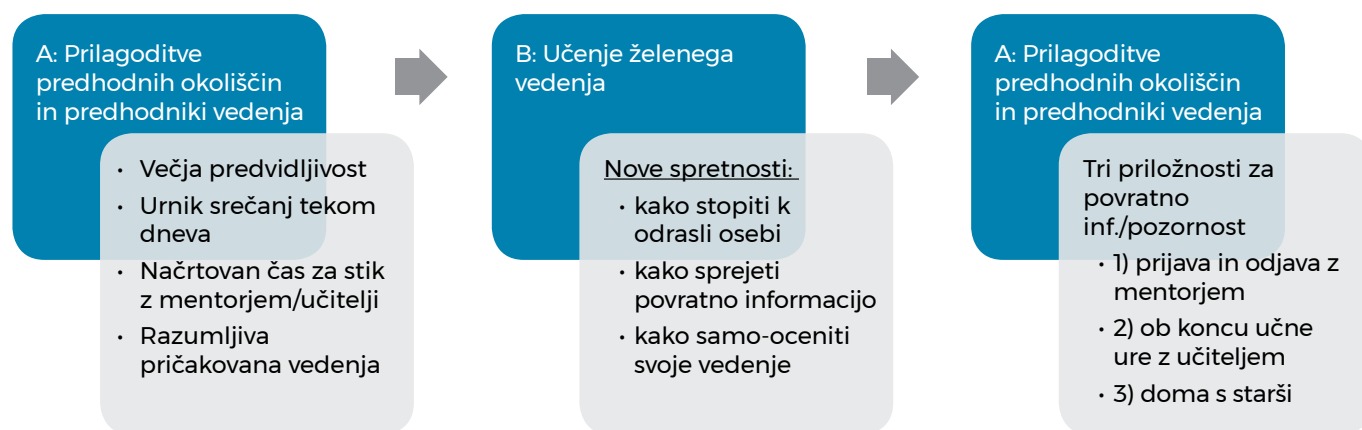
Zakaj PPO deluje?

Ključne prvine so prikazane v ABC zaporedju na Sliki 4. Podrobnejši opis povzemamo po Horner idr., 2005.

- 1. Izboljšana struktura:** za želeno vedenje dobijo učenci več namigov in povratnih informacij, vsakodnevno imajo pozornost (vsaj ene) odrasle osebe, ki jim je naklonjena, učenci se prostovoljno odločijo za sodelovanje v programu.
- 2. Pozitiven začetek dneva:** učencem omogočajo jutranje prijave, ki so hkrati neke vrste opomnik za pričakovana vedenja. Začetek vsake učne ure je pozitiven stik z učiteljem (kar je dober začetek, ki povečuje verjetnost, da bo učenec tudi kasneje sodeloval – vključuje strategijo vedenjskega momenta).
- 3. Povratne informacije učencem so pogostejše,** povezane so z vedenjem učencev in tako je manjša verjetnost za krepitev in ohranjanje neželenega vedenja.
- 4. Program se nanaša na vse šolske prostore:** učilnice, igrišče, jedilnico (kjer koli kjer je prisotna odrasla oseba, ki lahko oceni vedenje učencev).
- 5. Več krepitev zelenega vedenja:** učenec ima pozornost odraslih ob koncu vsake učne ure ali ocenjevanega obdobja v dnevu; ob koncu dneva, pri odjavi pridobi specifično pohvalo (morda tudi dodatni krepitelj – predmet, dejavnost ...).



► SLIKA 3: ABC shema značilnega neželenega vedenja za program prijavi in odjavi se (PPO)



► SLIKA 4: Kako deluje PPO na vedenje učencev (spremembe, ki temeljijo na isti funkciji vedenja: pridobiti pozornost odraslih)?

6. **Podpora vedenju in učna podpora sta povezani:** dodamo lahko spremembe za vedenja, ki imajo funkcijo izogibanja zahtevam, učenca lahko vključimo k dopolnilnemu pouku ali skupinski učni pomoči, ker smo bolj pozorni na povezanost vedenja z učnimi zahtevami in dosežki učencev).
7. **Krepimo sodelovanje med šolo in starši,** zagotavljamo pozitiven stik staršev z učencem.
8. Program je zasnovan tako, da po določenem obdobju, ko je učenec uspešen, **opuščamo posamezne elemente programa in preidemo na več samoodločanja in samouravnavanja vedenja učenca** (udeležba v programu je za učence prostovoljna, program temelji na več priložnosti izbire, v drugem delu programa pa učencu omogočimo samoocenjevanje vedenja in napredka).

Mnenje učiteljev o PPO – socialna potrditev

Vsaka sprememba ustaljenega načina poučevanja je zahtevna in potrebno je veliko napora in časa, da bomo strategijo izvajali zvesto programu in bomo tako dosegli pričakovani učinek. Če učitelji ne verjamejo, da nekaj deluje, ne bodo izvajali postopkov z dokazi podprtih strategij in tako ti ne bodo imeli učinka na njihove učence (Cook

Tobija je učenec 8. r. OŠ. Njegovo neželjeno vedenje pri pouku (sprehajanje po učilnici, klepetanje z vrstniki, oglašanje s kriki) ima **funkcijo izogibanja učnim nalogam**. Temeljne učne dosežke (branje, pisanje in računanje) je ocenila specialna pedagoginja in ugotovila, da so ti povprečni in mu omogočajo sodelovanje pri običajnem pouku. Pri Tobiji torej ne gre za primanjkljaj spretnosti (učenec naloge zmore), temveč za **primanjkljaj izvedbe** (ne sodeluje zaradi težav z motivacijo ipd.). **Standardni PPO so prilagodili funkciji izogibanja učnim zahtevam in se osredotočili na pisanje domačih nalog.**

1. Pri jutranji prijavi je Tobija pokazal naloge, ki naj bi jih tisti dan prinesel k pouku.
2. Kadar ni naredil vseh domačih nalog, mu je mentor omogočil, da jih dokonča v šolski knjižnici, v času, ki ni namenjen pouku (glavni odmor in čas pred kosilom).
3. Pri jutranji prijavi je Tobija dobil dodatne točke na svojem dnevnem kartončku, če je imel vse potrebščine za pouk in tudi vse domače naloge za tisti dan.
4. Sledilnik domačih nalog je bil pripet k dnevnemu kartončku za oceno vedenja (z datumi za vsako domačo nalogo).
5. Med povratno informacijo, ki so jo izvajali predmetni učitelji ob koncu svoje učne ure, so pregledali tudi sledilnik domačih nalog. Učitelji so Tobiji omogočili povratno informacijo oz. specifično pohvalo za pravilno vpisane domače naloge.
6. Pri odjavi je Tobija lahko prejel dodatne točke za označene domače naloge, ki jih je dobil pri pouku.

idr., 2008; Klehm, 2014). Med najbolj odločilnimi prepričanji so tista, ki se nanašajo na poznavanje teh metod in čas, ki je potreben za učinkovito uvajanje sprememb (Basckin idr., 2021). Učitelji so ocenili, da **se čas in napor, ki ga zahteva PPO, obrestuje, izvedba je preprosta, PPO pa priporočajo tudi drugim učiteljem** (Hawken idr., 2007). Povprečna splošna ocena PPO je bila 5 (najnižja možna ocena je bila 1 in najvišja 6). Z oceno 4 ali više pa so učitelji ocenili izboljšanje vedenja in učnih dosežkov pri učencih. Starši in učenci so program ocenili najmanj z oceno 5 ali več, ko so jih vprašali po splošni oceni programa.

Prilagoditve standardnega PPO glede na funkcijo vedenja

Omenili smo že, da je PPO najbolj učinkovit za učence, ki s svojim vedenjem želijo **pridobiti pozornost učiteljev** (March in Horner, 2002; McIntosh idr., 2009; Campbell in Anderson, 2011; Maggin idr., 2015; Klingbeil idr., 2019). **Z manjšimi prilagoditvami izvirnega programa pa je ta lahko uspešen tudi za učence, ki si želijo izogniti učnim zahtevam** (Turtura idr., 2014) **ali pa pridobiti pozornost vrstnikov** (Campbell in Anderson, 2008). Po navadi za oceno funkcije vedenja najprej opravimo intervju z učiteljem in kratko opazovanje v razredu (več o tem v Jurišić, 2023). Da bi ponazorili prilagoditve PPO, smo opisali primera: za učenca, ki se z neželenim vedenjem želi izogniti učnim zahtevam (povzeto po Turtura idr., 2014), in za učenko, ki želi pritegniti pozornost vrstnikov (povzeto po Campbell in Anderson, 2008).

Janja, učenka 5. r. OŠ, ni napredovala v standardnem PPO. Učiteljica je povedala, da se neželjeno vedenje (pačenje, oglašanje, metanje papirčkov po učilnici, kazanje različnih plesnih gibov in podobno) pojavlja le pri pouku, zlasti še med reševanjem učnih listov, ko je Janja sedela poleg Zale ali Klemna. Neželenemu vedenju je pogosto sledila pozornost vrstnikov – Klemen se ji je smejal, Zala jo je spodbujala (*daj še*). Z neposrednim opazovanjem vedenja in beleženjem v ABC-preglednico so potrdili, da je **funkcija vedenja pridobiti pozornost vrstnikov** (največkrat pri branju). Janja je bila še naprej vključena v skupinski PPO, kar pomeni, da so izvajali vse standardne elemente tega programa. Sprememba programa je temeljila na funkciji vedenja: pozornost Klemna in Zale. To je Janja lahko pridobila, ko je izkazala zeleno vedenje (9 od 10 točk na dnevnem kartončku). Učiteljica je spremenila urnik poučevanja (branje je bilo tik pred kosilom), da bi Janjo dodatno motivirala. Pri kosilu lahko sedi s Klemnom in Zalo, kadar zbere dovolj točk za zeleno vedenje. Glede vedenja pri matematiki pa je učiteljica pripravila drugačno prilagoditev: 1. če Janja pridobi vsaj 90 % točk pri zadnji jutranji prijavi, se lahko odjavi skupaj z vrstnikom, ki ga sama izbere (največkrat sta to Klemen ali Zala). Kadar pa Janja ne pridobi 90 % točk, gre sama k odjavi in prihodnji dan sedi stran od vrstnikov. V začetku PPO, pred uvedbo prilagoditev programa, je Janja ves čas sedela sama (ločeno od vrstnikov).

Sodelovanje staršev v programih PPO

Raziskovalci redkeje preverjajo sodelovanje staršev v PPO; le približno četrtnina raziskav obsega tako oceno (Meggin idr., 2015). **Mnogi praktiki se sprašujemo, kakšni so običajni odzivi staršev, kaj lahko pričakujemo.** Glede na odzivnost in sodelovanje staršev lahko šolski tim tudi vrednoti kakovost predstavitve programa ali pa svoj odnos s starši. **Kaj kažejo raziskave?** Filter in sodelavci (2007) so merili zvestobo izvedbe PPO in ugotovili, da je le 17,6 % staršev dosledno podpisalo vse dnevne kartončke svojih otrok. Med vprašanimi strokovnimi delavci jih je 41 % poročalo o zadovoljivem sodelovanju staršev v programu. V neki drugi raziskavi (Hawken idr., 2007) so ugotovili, da so starši zagotovili povratno informacijo v 36 % primerov dnevnih kartončkov.

PPO - informacija za starše

Ime: _____ Datum: _____

_____ Danes sem dosegel/-a cilj. _____ Danes sem imel/-a težave.

Danes sem se res izkazal/-a pri: _____

Jutri se bom bolj potrudil/-a pri: _____

Opombe: _____

Podpis staršev: _____

Opombe: _____

► SLIKA 5: Kartonček z informacijo za starše, ki ga učenec dobi pri odjavi in odnese domov v podpis staršev, nato ga prinese k prijavi prihodnje jutro.

Kadar se v šolskem timu soočamo z ovirami pri sodelovanju staršev v PPO, nas zanima, kako bi to lahko izboljšali in s tem učencem zagotovili boljši izid. Čeprav težimo k individualiziranim prilagoditvam, nam koristijo izkušnje drugih, zato smo po raziskavi (Sottolare in Blair, 2023) priredili primer za učenca Marka.

Mark in sistem sledenja

V standardnem programu PPO Mark ni bil neuspešen. Deloma je bila to posledica tega, da pogosto k jutranji prijavi ni prinesel kartončka prejšnjega dne ali pa je bil ta brez podpisa staršev. Mark je bil večkrat brez šolskih potrebščin. Zato je šolski tim uvedel **sistem sledenja – nekakšen kontrolni seznam ali opomnik.** Na jutranji prijavi je mentor označil, če je bil Mark uspešen pri petih opravilih (Preglednica 6). Predstavil mu je sistem sledenja, preveril njegovo razumevanje odgovornosti za ta opravila in mu omogočil dodatno krepitev za uspešno opravljene naloge. Učinek je bil izjemen. Pred uvedbo teh sprememb je Mark prinesel 13 % kartončkov s podpisom staršev, nato pa je delež podpisanih kartončkov narasel na 92 %. **Majhne spremembe izvorne PPO torej vplivajo na uspešnost programa, ko določene korake prilagodimo otrokovim potrebam, ga neposredno poučujemo zelenega vedenja (v tem**

Postopno opuščanje PPO in zaključek z diplomom

Pred začetkom opuščanja PPO ali zaključkom z diplomom se mora učenec naučiti samouravnovanja vedenja, ki je bil del programa. Zato **program opuščamo postopoma, po vnaprejšnjem načrtovanem protokolu** (Slika 6) in ga ne prekinemo nenadoma. **Ob zaključku programa pripravimo manjšo slovesnost, ko učencu izročimo diplomu in skupaj s starši in izvajalci programa proslavimo njegov napredek.** To je priložnost, da se tudi v strokovni skupini zavemo, da so za napredek učencev potrebni sodelovanje, napor in skupno učenje. Uspeh učenca je tako tudi uspeh sodelavcev, ki so se zavezali k ustvarjanju spodbudnega in varnega učnega okolja tudi za učence, ki spadajo v skupino s tveganjem za izrazitejšo težavo vedenja. Kadar te učence prezremo in jim ne zagotovimo pravočasne podpore, je velika verjetnost, da bodo izražali več neželenega vedenja in bodo potrebovali zahtevnejše individualizirane programe.

SKLEP

Raziskave, ki so bile opravljene zadnjih 20 let (Hawken idr., 2021), kažejo, da je PPO učinkovit za najmanj 70 % učencev, ki so bili vključeni v ta program, pod pogojem, da ga je šolski tim izvajal skladno s smernicami. PPO ne deluje za vse učence in ni namenjen učencem, ki imajo izrazitejšo vedenjske težave in potrebujejo intenzivnejše programe (intervencije, ki spadajo na tretjo raven podpore, zlasti ocena funkcije vedenja). Kadar PPO ni učinkovit za 70 % vključenih učencev, to najverjetneje ni posledica izbora učencev za ta program in tudi ni posledica samega programa, bolj verjetno je, da gre za težave vpeljave in izvedbe PPO na šoli. **Vzrok neuspešnosti PPO je največkrat v nizki ravni zvestobe izvedbe, kar pomeni, da je pomanjkljivo samo izvajanje PPO na šoli.**

primeru tudi to, kako starše spomniš, da kartonček podpišejo, in ga takoj spraviš v svojo šolsko torbo).

► PREGLEDNICA 6: Kontrolni seznam za Marka

1	Mark je prinesel kartonček prejšnjega dne.	DA	NE
2	Starši so podpisali kartonček.	DA	NE
3	Mark se je sam spomnil, da kartonček pokaže staršem.	DA	NE
4	Mark ima vse potrebščine za današnji dan.	DA	NE
5	Mark je prinesel podpisan tedenski kartonček.	DA	NE



► SLIKA 6: Postopno ukinjanje PPO in uvajanje učenčevega samoocenjevanja

VIRI IN LITERATURA

Basckin, C., Strnadova, I., in Cumming, T. M. (2021). Teacher beliefs about evidence-based practice: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101727>

Beaman R., in Wheldall, R. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446. <https://doi.org/10.1080/016713663753>

Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., in Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience. *Urban Education*, 42(4), 326-348. <https://doi.org/10.1177/0042085907303406>

Burnett, P. C., in Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students'

perspectives. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 145-154.

Campbell, A., in Anderson, C. M. (2008). Enhancing effects of Check-in/Check-out with function-based support. *Behavioral Disorders*, 33(4), 233-245. <https://doi.org/10.1177/019874290803300404>

Campbell, A., in Anderson, C. M. (2011). Check-in/check-out: a systematic evaluation and component analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 44(2), 315-326. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-315>

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., in Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69-75. <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>

Coristine, S., Russo, S., Fitzmorris, R., Beninato, P., in Rivolta, G. (2022). *The importance of student-teacher relationships*. Classroom Practice in 2022. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/educ5202/chapter/the-importance-of-student-teacher-relationships/>

Dart, E. H., Furlow, C. M., Collins, T. A., Brewer, E., Gresham, F. M., in Chenier, K. H. (2015). Peer-mediated check-in/check-out for students at-risk for internalizing disorders. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 229-243. <https://doi.org/10.1037/spq0000092>

Everett, S., Sugai, G., Fallon, L., Simonsen, B., in O'Keefe, B. (2011). *School-wide tier II interventions: Check-in check-out getting started workbook*. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports,

- Center for Behavioral Education and Research, University of Connecticut. <https://nemts.unl.edu>
- Fairbanks, S., Sugai, G., Gardino, D., in Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children*, 73, 288-310. <https://doi.org/10.1177/001440290707300302>
- Filter, K. J., McKenna, M. K., Benedict, E. A., Horner, R. H., Todd, A., in Watson, J. (2007). Check in/ Check out: A post-hoc evaluation of an efficient, secondary-level targeted intervention for reducing problem behaviors in schools. *Education and Treatment of Children* 30(1), 69-84. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0000>.
- Flores, M. T., in Jenkins, L. N. (2015). A preliminary investigation of kindergarten teachers' use of praise in general education classrooms. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59, 253-262. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.942834>
- Grah, J. Rogič Ožek, S., in Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Vključujoča šola: priručnik za učitelje in strokovne delavce* (1. izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gunter, P. L., in Coutinho, M. J. (1997). Negative reinforcement in classrooms: What we're beginning to learn. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 249-264. <https://doi.org/10.1177/088840649702000306>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hawken, L. S., in Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted intervention within a schoolwide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 225-240. <https://doi.org/10.1023/A:102551241930>
- Hawken, L. S., Bundock, K., Kladis, K., O'Keeffe, B., in Barrett, C. A. (2014). Systematic review of the Check-in, Check-out intervention for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 635-658. <http://www.jstor.org/stable/44683941>
- Hawken, L. S., MacLeod, K. S., in Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program on office discipline referrals of elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 94-101. <https://doi.org/10.1177/10983007070090020601>
- Hawken, L., Carroll, C., in Bundock, K. (2012). The behavior education program (BEP): A Tier 2 Check-in, Check-out intervention to prevent severe problem behavior in schools. Utah Special Educator. <http://copbistargeted.pbworks.com>
- Hawken, L. S., Crone, D., in Horner, R. H. (2021). *Responding to problem behavior in schools: The Check-In, Check-Out intervention* (3. izdaja). The Guilford Press.
- Hirsch, S. E., Bruhn, A. L., Lloyd, J. W., in Katsiyannis, A. (2017). FBAs and BIPs: Avoiding and addressing four common challenges related to fidelity. *TEACHING Exceptional Children*, 49(6), 369-379. <https://doi.org/10.1177/0040059917711696>
- Horner, R., Sugai, G., Todd, A., Rossetto Dickey, C., Anderson, C., in Terry Scott, T. (2005). Check In / Check Out: A targeted intervention. University of Oregon and University of Connecticut. <https://slideplayer.com/slide/14193315/>
- Jurišič, B. D. (2016a). *Tekočnost branja: merjenje in spremljanje*. Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca. <http://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/e-gradivo-tekocnost-branja-merjenje-in-spremljanje/>
- Jurišič, B. D. (2016b). *Pohvale: gradivo za učitelje in starše*. Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca. <https://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/e-gradivo-pohvale/>
- Jurišič, B. D. (2018). *Vedenje in razredna pravila: postopki, poučevanje in podpora pozitivnemu vedenju*. Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.
- Jurišič, B. D. (2020). *Vzgoja in vedenje v šoli: podpora pozitivnemu vedenju na ravni šole* (str. 38). Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca. <https://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/knjizica-vzgoja-in-vedenje-v-sholi/>
- Jurišič, B. D. (2023). *Ocena funkcije vedenja in program podpore: za otroke z avtičnimi motnjami*. Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.
- Karhu, A., Paananen M., in Närhi, V. (2021). *Check in Check out (CICO) – an operations model for individual behavioral support*. Niilo Mäki Instituutti. www.pbiseurope.org
- Kavkler, M. (2011). *Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. Učenci z učnimi težavami* (str. 8-42). Pedagoška fakulteta.
- Kerr, M. M., in Nelson, C. M. (2006). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (5. izdaja). Merrill/Prentice Hall.
- Klehm, M. (2014). The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 216-240. <https://doi.org/10.1177/0888406414525050>
- Klingbeil, D. A., Dart, E. H., in Schramm, A. L. (2019). A systematic review of function-modified Check-In/Check-Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(2), 77-92. <https://doi.org/10.1177/1098300718778032>
- Kranjc, T., Drolc, A., Pogačnik Nose, Š., Pevec, M., Slivar, B., Uranjek, J., in Weiglun, M. (2019). *Varno in spodbudno učno okolje. Šola za ravnatelje*. <http://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-31-2.pdf>
- Kunemund, R., Majeika, C., Cruz, V., in Wilkinson, S. (2017). *Practice guide: Check-In Check-Out for students with or at-risk for emotional or behavioral disabilities*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Special Education Programs. <https://www.researchgate.net/publication/327103369>
- Maggin, D. M., Zurheide, J., Pickett, K. C., in Baillie, S. J. (2015). A systematic evidence review of the Check-In/Check-Out program for reducing student challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(4), 197-208. <https://doi.org/10.1177/1098300715573630>
- Majeika, C. E., Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Kern, L., Comisso, C. E., in Gaier, K. (2020). An evaluation of adaptations made to Check-In Check-Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 25-37. <https://doi.org/10.1177/1098300719860131>
- March, R. E., in Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 158-170. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030401>
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., in Rossetto Dickey, C. (2009). Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(2), 82-93. <https://doi.org/10.1177/1098300708319127>
- Miller, L. M., Dufrene, B. A., Sterling, H. E., Olmi, D. J., in Bachmayer, E. (2015). The effects of Check-In/Check-Out on problem behavior and academic engagement in elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 28-38. <https://doi.org/10.1177/1098300715517141>
- MO SW-PBS (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support). (2017-18). *Tier 2 Team Workbook*. <https://pbissmissouri.org/>
- OSEP National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (2018). *Positive behavioral interventions and supports (PBIS): Brief Introduction*. University of Oregon. www.pbis.org
- Reinke, W. M., Herman, K. C., in Newcomer, L. (2016). The brief student-teacher classroom interaction observation: Using dynamic indicators of behaviors in the classroom to predict outcomes and inform practice. *Assessment for Effective Intervention*, 42(1), 32-42. <https://doi.org/10.1177/1534508416641605>
- Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, K. D., in Ennis, R. P. (2019). A systematic review of teacher-delivered behavior-specific praise on K-12 student performance. *Remedial and Special Education*, 40(2), 112-128. <https://doi.org/10.1177/0741932517751054>
- Rutar Ilc, Z. (2020). *Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov*. Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja (str. 152-167). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalnahnknjiznica/Uporabna_Etika/152/
- Shores, R. E., Gunter, P. L., in Jack, S. L. (1993). Classroom management strategies: Are they setting events for coercion? *Behavioral Disorders*, 18(2), 92-102. <http://www.jstor.org/stable/23887084>
- Simonsen, B., Eber, L., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B., in Myers, D. (2012). Illinois statewide positive behavioral interventions and supports evaluation and impact on student outcomes across years. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 5-16. <https://doi.org/10.1177/1098300711412601>
- Simonsen, B., Myers, D., in Briere, D. E. (2011). Comparing a behavioral Check-In/Check-Out (CICO) intervention to standard practice in an urban middle school setting using an experimental group design. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1098300709359026>
- Sobeck, E. E., in Reister, M. (2020). Preventing challenging behavior: 10 behavior management strategies every teacher should know. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(1), 70-78. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1821347>
- Sottillare, A. L., in Blair, K.-S. C. (2023). Implementation of Check-In/Check-Out to improve classroom behavior of at-risk elementary school students. *Behavioral Sciences*, 13(3), 257. <http://dx.doi.org/10.3390/bs13030257>
- Sugai, G. (2007). *Responsiveness-to-intervention: Lessons learned and to be learned*. Keynote presentation at and paper for the RTI summit. U.S. Department of Education.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., ... Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143. <https://doi.org/10.1177/10983007000200302>
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., in Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 41, 223-233.
- Swoszowski, N. C., McDaniel, S. C., Jolivet, K., in Melius, P. (2013). The effects of tier II Check-in/Check-out including adaptation for non-responders on the off-task behavior of elementary students in a residential setting. *Education and Treatment of Children*, 36, 63-79. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0024>
- The IRIS Center. (2006). *RTI (part 1): An overview*. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/rti01-overview/>
- Turtura, J. E., Anderson, C. M., in Boyd, R. J. (2014). Addressing task avoidance in middle school students: Academic behavior check-in/check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 159-167. <https://doi.org/10.1177/1098300713484063>

Sandra Terplan

Srednja ekonomska šola in gimnazija Maribor

RAZUMEVANJE IN NASLAVLJANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA MED MLADOSTNIKI

Understanding and Addressing Bullying among Adolescents<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/35-39>

IZVLEČEK

Medvrstniško nasilje predstavlja še zmeraj aktualno problematiko z obsežnimi posledicami. Pregled literature razkriva vrzel pri intervencijah, namenjenih mladostnikom. Oblikovanje mladostnikom prilagojenih intervencij pa je nujno, ker se v tem obdobju spremenijo prevladujoča oblika nasilnega vedenja, razlogi zanj ter dovzetnost za tradicionalne pristope preprečevanja nasilja. V intervencijah je treba dati poudarek odnosnemu nasilju in se osredotočiti na spreminjanje norm v razredu ter zmanjševanje socialnega vpliva učencev, ki izvajajo nasilje. Prav tako je treba pristopiti bolj posredno. Seveda obstajajo tudi splošna načela, ki jih velja upoštevati za vse starostne skupine, kot je obravnava nasilja na več ravneh.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, mladostništvo, intervencije

ABSTRACT

Bullying is an ongoing issue with far-reaching implications. A review of the literature reveals a gap in interventions targeting adolescents. However, interventions tailored to adolescents are necessary because the prevailing form of violent behaviour, the reasons for it and the susceptibility to standard violence prevention methods change during adolescence. Interventions should stress relational violence while also modifying classroom norms and reducing the social influence of violent students. There is also a push for a more indirect approach. We should apply general principles, such as addressing violence at multiple levels, to all age groups.

Keywords: bullying, adolescence, interventions

Ob več skrajnih primerih medvrstniškega nasilja v naši bližini se tej problematiki in z njo povezanim intervencijam posveča veliko pozornosti. V poplavi informacij je ključno ločiti strokovne od nestrokovnih, saj lahko v nasprotnem primeru pride do povzročanja dodatne škode. V prispevku bodo predstavljene specifične medvrstniškega nasilja (MVN) s poudarkom na pregledu obstoječih intervencij in pomenu starostne diferenciacije teh; glavni namen je spodbuditi implementacijo primernih aktivnosti na področju medvrstniškega nasilja v srednjih šolah.

POJAVNOST IN POSLEDICE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Medvrstniško nasilje lahko opredelimo kot zavestno in ponavljajoče se agresivno, manipulativno in izključevalno vedenje enega ali več učencev do svojih vrstnikov, ki so fizično, psihično ali socialno šibkejši (Sullivan, 2011). Z razširjenostjo informacijsko-komunikacijske tehnologije in posledičnega premika velikega dela komunikacije na splet je po letu 2000 prišlo do porasta spletnega nasilja, kamor spadajo npr. grožnje prek socialnih omrežij, objava

ponižujočih fotografij drugih ali objavljane žaljivih komentarjev (Zhu idr., 2021). Po podatkih UNESCA (2019) naj bi medvrstniško nasilje doživela ena tretjina otrok in mladostnikov. O pojavnosti v slovenskem prostoru, specifično med mladostniki, najdemo malo aktualnih podatkov – npr. Kotnik (2021) v magistrskem delu ugotavlja, da je 77,3 % dijakov že doživelo medvrstniško nasilje, za zasavske srednje šole pa Napret (2021) prav tako v magistrskem delu navaja nekoliko nižjo pojavnost, in sicer 47,8 %.

Medvrstniško nasilje je verjetno še pogostejše, kot kažejo zgornji podatki, saj na določeni točki v mladostništvu skoraj vsak doživi norčevanje ali draženje s strani vrstnikov, a o tem v raziskavah iz določenih razlogov ne poroča (npr. bolj posrednih agresivnih dejanj ne prepozna kot dejanskega nasilja). Posebej problematično je dolgotrajno doživljanje nasilja (v primerjavi z enkratno izkušnjo nasilnega vedenja vrstnika), ki ima lahko resne kratkoročne in dolgoročne negativne posledice na področju čustvenega, socialnega, fizičnega in učnega funkcioniranja. Pogostejše kratkoročne posledice so med drugim slabše fizično zdravje, manj učinkovito šolsko delo, tesnoba in depresivnost, dolgoročne pa različne psihiatrične motnje v odraslosti.

Medvrstniško nasilje je torej resen problem na področju javnega duševnega zdravja med mladostniki in kliče po oblikovanju in implementaciji učinkovitih intervencij (Schacter in Juvonen, 2019; Wölfer in Scheithauer, 2014).

Do medvrstniškega nasilja začne prihajati že zgodaj, v predšolskem obdobju (Ilola idr., 2016), vrh pa doseže v obdobju mladostništva, ko postane izrazito pomembna pripadnost vrstniški skupini in vidnost v njej. Tudi v srednji šoli, tj. obdobju srednjega in delno poznega mladostništva, gre za resen problem, ki ga je treba aktivno preprečevati oz. zmanjševati (Salmivalli idr., 2021).

ANALIZA OBSTOJEČIH ŠTUDIJ

Hitri pregled intervencij za preprečevanje in spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem kaže, da so te večinoma usmerjene k otrokom in mlajšim mladostnikom, kar je značilno tudi za večino priporočil. To pomeni, da se strokovnjaki v srednjih šolah pri iskanju virov in intervencij za obravnavo medvrstniškega nasilja ne morejo zanesti na že uveljavljene programe. Da bi to domnevo preverili, smo izvedli sistematični pregled raziskav.

V sistematični pregled so vključene študije od vključno leta 2010 naprej, ki preučujejo učinkovitost intervencij na področju medvrstniškega nasilja. Omejili smo se na študije v angleškem in slovenskem jeziku, izvedene na neklinični populaciji. **Zanimalo nas je, kakšen delež vseh intervencij se osredotoča na mladostnike v obdobju srednješolskega izobraževanja, kakšna je splošna učinkovitost mladostnikom namenjenih intervencij in kakšne so značilnosti učinkovitih intervencij.** Končno število študij, ki so ustrezale kriterijem in so bile podrobno pregledane, je 87. Takih, ki se osredotočajo specifično na mladostnike v obdobju srednješolskega izobraževanja, je le 9. Nadaljnjih 25 se jih osredotoča na otroke v obdobju osnovnošolskega izobraževanja ali vrtca, največ, 53, pa ni starostno diferenciranih na ta način, temveč zajemajo tako udeležence v obdobju osnovno- kot tudi srednješolskega izobraževanja. Študij, ki preučujejo učinkovitost intervencij na populaciji srednješolcev, je tako relativno malo. V pregledu je bilo ugotovljeno, da do najvidnejšega upada števila študij pride po 15. letu starosti udeležencev.

Od 9 študij, izvedenih na srednješolcih, so se posamezne preučevane intervencije pokazale kot učinkovite v osmih študijah. **Pri tem smo kot učinkovito intervencijo pojmovali tisto, ki je vodila v znižanje izvajanja ali doživljanja nasilja, večjo učinkovitost spoprijemanja s situacijami medvrstniškega nasilja ali večjo pripravljenost pomagati v tovrstnih situacijah.** Tudi sicer je v raziskavah učinkovitost intervencij po navadi merjena kot znižanje povprečne stopnje doživljanja nasilja v šoli ali razredu (Garandau idr., 2014), vendar se v praksi samo s tem splošnim upadom ne smemo zadovoljiti. Nekateri mladostniki bodo namreč nasilje še vedno doživljali, in ravno pri takšnih se lahko težave še povečajo, kar je znano kot paradoks zdravega okolja. Mladostnike, pri katerih pride do pojava tega paradoksa, je treba individualno spremljati in v primeru nasilnih situacij neposredno intervenirati (Garandau in Salmivalli, 2019).

Intervencije, ki so se v 8 študijah pokazale kot učinkovite, so zelo heterogene tako po vsebini kot trajanju. Nekatere so zelo kratke, npr. Savage idr. (2017) so udeležencem le prikazali intervencijsko sporočilo na področju spletnega

medvrstniškega nasilja, druge intervencije pa so trajne, npr. Williford idr. (2022) so preučevali program Sources of Strength, ki se na šoli izvaja kontinuirano, brez točno določenega števila aktivnosti. Slednji program je tudi vsebinsko zelo raznolik in med drugim zajema aktivnosti za krepitev pozitivnih vrstniških odnosov, zdravega spoprijemanja z ovirami in duševnega zdravja. Intervencija, ki so jo izvedli Savage idr. (2017), je po drugi strani osredotočena na ozko področje spoprijemanja s spletnim medvrstniškim nasiljem. Tem sicer zelo raznolikim intervencijam je skupna točka aktivna vloga udeležencev. Preostale skupne elemente je zaradi heterogenosti preučevanih intervencij, kriterijev učinkovitosti in izvedenih analiz težko določiti. Ne nazadnje je tudi samo število relevantnih študij majhno, tako da sta posploševanje in izpeljava splošnih smernic za oblikovanje učinkovitih intervencij na področju medvrstniškega nasilja za mladostnike na njihovi podlagi otežena.

RAZUMEVANJE MEJA UNIVERZALNIH PRISTOPOV

Zgoraj navedeni podatki potrjujejo našo domnevo o pomanjkanju intervencij, usmerjenih specifično na mladostnike. Vprašanje, ki se na tem mestu lahko pojavi, je, zakaj ne bi tudi na njih aplicirali tistih, ki so se pokazale kot učinkovite na vzorcih mlajših učencev (podobno, kot so to že storile nekatere študije, ki so zajele relativno širok spekter starostnih skupin). Razlog je, da novejša raziskave kažejo na upad učinkovitosti tovrstnih univerzalnih intervencij na področju medvrstniškega nasilja po 13. letu starosti. V metaanalizah učinkovitosti intervencij je naveden učinek pogosto ostal skrit zaradi vrste izbranih analiz. Do tega pride, če pri preverjanju učinkovitosti uporabimo povprečno starost udeležencev. Na primer, če določeno intervencijo izvajamo na otrocih in mladostnikih med 7. in 16. letom starosti, je ta lahko zelo učinkovita od 7. do 13. leta, po tem pa učinkovitost strmo upade. Ampak zaradi upoštevanja povprečne starosti bi na koncu zaključili, da je bila intervencija zmerno učinkovita. Ko pa analiziramo učinkovitost intervencije po posameznih letih starosti, dobimo natančnejši vpogled v dejansko stanje (Salmivalli idr., 2021; Smith idr., 2012; Yeager idr., 2015).

Če vemo, da intervencije na področju medvrstniškega nasilja niso univerzalno starostno učinkovite, je treba poiskati razloge za ta razhajanja, pri čemer Yeager idr. (2015) izpostavljajo tri ključne razloge. Prvič, **v obdobju mladostništva se spremenijo oblike nasilnega vedenja. Med otroki pogosteje prihaja do fizičnega nasilja, medtem ko je pri mladostnikih več odnosnega nasilja.** Slednje je težje opaziti in zato lahko pride do napačnega sklepa, da je med mladostniki nasilja v splošnem manj kot pri otrocih, posledično pa se manj pozornosti posveča ustreznim intervencijam. Podobno velja za spletno nasilje, pojavnost katerega se v mladostništvu (po približno 15. letu) poveča in ga je prav tako težje opaziti in preprečiti (Rivara in Menestrel, 2016; Vaillancourt idr., 2017). Kot naslednjo razliko med otroki in mladostniki, ki prispeva k različni učinkovitosti intervencij, Yeager idr. (2015) izpostavljajo razlog nasilnega vedenja. Pri otrocih so pogost razlog slabše socialne spretnosti, medtem ko za mladostnike velja ravno nasprotno. Mladostniki si želijo z izvajanjem (odnosnega) nasilja zagotoviti višji socialni status oz. ga ohraniti – izvajanje subtilnih, manj opaznih odnosnih nasilnih vedenj pa zahteva dobre socialne spretnosti. Prav tako v obdobju mladostništva v večji meri prihaja

do izvajanja nasilja zaradi spola, spolne usmerjenosti, rase ali etnične pripadnosti vrstnikov. Tretja ključna razlika med otroki in mladostniki pa je različna odzivnost na tehnike za spremembo vedenja. Mladostniki se poskusom spremembe vedenja s strani odraslih upirajo, saj jih dojemajo kot grožnjo svoji avtonomiji. Podobno kot poskus nadzorovanja dojemajo tradicionalne pristope s kaznovanjem in nagrajevanjem, kar je sicer pri otrocih relativno učinkovito.

PRILAGODITEV INTERVENCIJ ZA MLADOSTNIKE

Očitno je, da moramo pri otrocih in mladostnikih različno pristopati k preprečevanju in zmanjševanju medvrstniškega nasilja. Pri mladostnikih je treba preusmeriti fokus intervencij od fizičnega na odnosno nasilje (Yeager idr., 2015). Čeprav vemo, da se odnosno nasilje povezuje s številnimi težavami, kot so depresivnost, izogibanje šoli in zavračanje socialnih odnosov, se ga v preventivnih in intervencijskih programih obravnava bistveno manj kot bolj neposredne oblike nasilja (Leff idr., 2014). Podobno je treba posebno pozornost namenjati spletnemu nasilju – v zadnjih letih se število intervencij, usmerjenih specifično na spletno nasilje, povečuje in več se jih je izkazalo kot učinkovitih (npr. Doane idr., 2015; Leung idr., 2019; Savage idr., 2017).

Nadalje je **v intervencijah, namenjenih mladostnikom, nujno obravnavati dejanske razloge nasilnega vedenja. Intervencije pogosto vključujejo različne treninge socialnih spretnosti, ki so sicer učinkoviti pri učencih do okoli 13. leta starosti** (npr. da Silva idr., 2016). Pri mlajših učencih namreč slabše socialne spretnosti napovedujejo izvajanje nasilja, zato lahko z njihovo okrepitevijo dosežemo pozitivni učinek. V nasprotju s tem pri mladostnikih višjo stopnjo izvajanja nasilja napovedujejo boljše socialne spretnosti (Caravita idr., 2019), zato nadaljnja krepitev tovrstnih spretnosti ni učinkovit pristop. Ker je za mladostnike, ki izvajajo nasilje, po navadi značilna prisotnost dobrih socialnih spretnosti in visokega socialnega statusa, je smiselno onemogočiti nadaljnje vzdrževanje in pridobivanje tega statusa prek nasilnega vedenja. Pri tem je treba spremeniti norme na nivoju razreda, npr. na način, da bo socialni status možno pridobiti ali ohraniti z nudenjem pomoči drugim (Schacter in Juvonen, 2019) – to pa je dolgotrajen proces, ki zahteva sistematična prizadevanja za krepitev vključujoče oddelčne in šolske klime. Eden od učinkovitih programov, usmerjenih na spreminjanje socialnih norm v razredu in zmanjševanje socialnega vpliva učencev, ki izvajajo nasilje, je *fairplayer.manual*. Ta med drugim nagovarja učence, da prenehajo podpirati vrstnike pri izvajanju nasilja in pomagajo vrstnikom, ki doživljajo nasilje (Wölfer in Scheithauer, 2014).

Ker se v mladostništvu pojavlja več nasilja tudi zaradi spola, spolne usmerjenosti, rase ali etnične pripadnosti vrstnikov, je treba intervencije ustrezno prilagoditi tudi temu. Obstoječi programi pogosto prezrejo manjšinske skupine in tako na stopnjo (doživljanja ali izvajanja) nasilja med njihovimi pripadniki nimajo učinka. Do tega problema prihaja predvsem, ko želimo intervencijo prenesti iz homogenega okolja, v katerem se je pokazala kot učinkovita, v bolj heterogeno okolje in je pri tem ne prilagodimo glede na kontekst (Yeager idr., 2015).

Poleg same vsebine intervencij je pri mladostnikih treba ubrati tudi drugačen način izvedbe. Intervencije za spre-

membo vedenja ali stališč, ki temeljijo na pristopih, kot je posredovanje znanja oz. navodil, se ne ujemajo s potrebami mladostnikov. Ti imajo v primerjavi z otroki večjo potrebo po spoštovanju in avtonomiji, česar navedeni tradicionalni pristopi ne zadovoljijo, mladostniki pa posledično niso motivirani za spremembo vedenja. Namesto da pri delu z mladostniki uporabljamo neposredna navodila in prepovedi, je tako treba sporočila posredovati bolj senzibilno in subtilno, na način, ki podpre avtonomijo mladostnikov. Na primer, namesto da mladostnikom v okviru intervencije naročimo, da ne smejo biti nesramni, širiti govorice, izključevati vrstnikov, grozimo s kaznimi ipd., je bolj učinkovito poudariti možnost vsakega posameznika, da svoje vedenje in posledično vlogo spremeni (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008; Yeager idr., 2018).

Prav tako je smiselno, da intervencij ne izvajajo samo zaposleni na šoli. Učinkovitost intervencij bo večja, če izvajalec povabi vrstnika, ki je s preostalimi pripravljen deliti svojo izkušnjo, kot je npr. učenec, ki je v preteklosti izvajal nasilje, ali učenec, ki je v intervencijskih aktivnostih že sodeloval in so mu pomagale pri spoprijemanju z doživljanjem nasilja. Tako bodo mladostniki za spremembo vedenja bolj dovzetni, saj jim ta ne bo neposredno predlagana s strani učitelja, ki ga dojemajo kot avtoriteto, pač pa bodo vsebino prejeli na bolj osebni, za občutek avtonomije manj ogrožujoč način. Intervencijo je seveda težko v celoti izpeljati brez podajanja določenih informacij in navodil. Pri mladostnikih to lahko izvedemo na način, da se jim predstavi empirične dokaze, ki podpirajo informacije ali navodila. Na primer, izsledki relevantnih študij na področju medvrstniškega nasilja lahko ponudijo verodostojne in prepričljive argumente, ki jih mladostniki bolje sprejmejo. Tako se lahko spodbuja kritično razmišljanje in mladostnikom omogoča, da sami pripravijo zaključke na podlagi dokazov. Ta pristop ne le poveča verjetnost, da bodo informacije sprejete, ampak tudi spodbuja avtonomijo in odgovornost, kar je še posebej pomembno v tem starostnem obdobju (Yeager idr., 2018).

UNIVERZALNI ELEMENTI INTERVENCIJ

Čeprav moramo intervencije mladostnikom prilagoditi na opisane načine, velja izhajati iz splošnih načel učinkovitega preprečevanja in zmanjševanja medvrstniškega nasilja. Sem spada med drugim izvajanje intervencij na vseh ravneh, tj. na nivoju skupnosti, šole, družine, vrstnikov in posameznika. V praksi se intervencije pogosto v največji meri posvečajo delu na ravni posameznika (tistemu, ki nasilje bodisi izvaja bodisi doživlja), zanemarjajo pa preostale (Zych idr., 2019). Dejansko pa bi bilo nujno začeti na širši ravni, npr. na ravni šole. Ko se soočamo z medvrstniškim nasiljem, namreč samo z delom s posamezniki ne bomo kaj dosti dosegli, če bodo v šoli kot celoti še vedno prevladovale norme, ki spodbujajo izvajanje nasilja. Smiselno je torej povečati obseg aktivnosti za izboljšanje klime in norm na širši ravni, konkretne situacije medvrstniškega nasilja pa obravnavati hkrati s temi aktivnostmi (Marsh idr., 2022).

Prav tako je pomembno izpostavljanje vloge opazovalcev medvrstniškega nasilja in ne le vloge tistih, ki nasilje izvajajo ali doživljajo. Skupina opazovalcev je namreč tista, ki da izvajalcu nasilja bodisi rdečo luč (če zavzame vlogo zaviralca storilca) bodisi zeleno luč (če zavzame vlogo ojačevalca storilca) za izvajanje nasilja. Pri teh je treba krepiti tako ozaveščenost o pomembnosti njihove vloge kot tudi konkretne načine učinkovitega interveniranja v situacijah

medvrstniškega nasilja. Velikokrat namreč opazovalci ne intervenirajo, ker mislijo, da bo to storil kdo drug (tj. zaradi pojava pluralistične ignorance), ali ker ne vedo, kako ravnati, da ne bodo hkrati tudi sami deležni nasilnega vedenja iz maščevanja (Marsh idr., 2023).

SMERNICE ZA NASLAVLJANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA MED MLADOSTNIKI V SREDNJI ŠOLI

- Usmerimo fokus od fizičnega k odnosnemu nasilju.
- V aktivnostih poleg tradicionalnega obravnavamo tudi spletno nasilje.
- Omejimo treninge socialnih spretnosti, saj so pri mladostnikih manj učinkoviti.
- Vsebine intervencij posredujmo skozi spodbujanje avtonomije in ne skozi prepovedi.
- V izvajanje intervencij vključimo vrstnike, da povečamo avtentičnost in učinkovitost.
- Mladostnikom podajmo empirične dokaze, ki podpirajo intervencijske aktivnosti, in omogočamo, da sami sklepajo na podlagi dokazov.
- Krepimo vključujočo oddelčno in šolsko klimo.
- Spodbujamo skupinsko odgovornost za ustvarjanje varnega okolja.
- Krepimo ozaveščenost o posledicah opazovalčeve aktivnosti in usposabljam opazovalce, kako varno intervenirati.
- Upoštevamo različne kulturne, etnične in spolne značilnosti mladostnikov v skupini.

SKLEP

Problemu medvrstniškega nasilja se posveča vedno več raziskovalne pozornosti. Glede na to da se pojavnost medvrstniškega nasilja (tako tradicionalnega kot spletnega) od leta 2011 do 2019 kljub temu ni zmanjšala (Li idr., 2020), je nujno pozornost usmeriti v razvoj in implementacijo učinkovitih intervencij za njegovo zmanjševanje in preprečevanje. Kot je izpostavljeno v prispevku, poseben izziv predstavlja skupina mladostnikov, ki je za tradicionalne pristope bistveno manj odzivna kot mlajši, kar kliče k oblikovanju glede na ciljno skupino oblikovanih intervencij. V Sloveniji kot primer tovrstne prakse že obstaja program NEON, ki ponuja vsebine za vrtce, osnovne in srednje šole, pri čemer je fokus programa zastavljen širše in ne samo na medvrstniškem nasilju (npr. pri mladostnikih tudi na nasilje v intimno-partnerskih odnosih; NEON, b. d.). Z izvajanjem in nadgradnjo tovrstnih programov je vsekakor smiselno nadaljevati in jih v čim večji meri razširiti po slovenskih (srednjih) šolah, prav tako pa bi bilo dobrodošlo ob obstoječih smernicah (https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/08/protokol_medvrstnisko_nasilje-1.pdf) izpostaviti še specifične spoprijemanja z medvrstniškim nasiljem v srednjih šolah. Pričujoči prispevek predstavlja korak k temu.

VIRI IN LITERATURA

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852-862. DOI: 10.1037/0003-066X.63.9.852

Balan, R., Dobrea, A., Balazsi, R., Parada, R., in Predescu, E. (2020). The Adolescent Peer Relations Instrument - Bully/Target: Measurement invariance across gender, age, and clinical status. *Journal of Interpersonal Violence*, 37, 1484-1513. DOI: 10.1177/0886260520922350

Caravita, S. C. S., Strohmeier, D., Salmivalli, C., in Di Blasio, P. (2019). Bullying immigrant versus non-immigrant peers: Moral disengagement and participant roles. *Journal of School Psychology*, 75(8), 119-133. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.07.005

Chen S, Liang K, Chen S, Huang, L., in Chi X. (2023). Association between 24-hour movement guideline and physical, verbal, and relational forms of bullying among Chinese adolescents. *Asia Pacific Journal of Public Health*. 35(2-3), 168-174. DOI: 10.1177/10105395221148851

da Silva, J. L., de Oliveira, W. A., Braga, I. F., Farias, M. S., da Silva Lizzi, E. A., Gonçalves, M. F., Pereira, B. O., in Silva, M. A. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(11), 1042. DOI: 10.3390/ijer-ph1311042

Rivara, F., in Menestrel, S. L. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. National Academies Press.

Garandeanu, C. F., Poskiparta, E., in Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991. DOI: 10.1007/s10802-014-9861-1

Garandeanu, C. F., in Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives*, 13(3), 147-152. DOI: 10.1111/cdep.12331

Ilola, A. M., Lempinen, L., Huttunen, J., Ristkari, T., in Sourander, A. (2016). Bullying and victimisation are common in four-year-old children and are associated with somatic symptoms and conduct and peer problems. *Acta paediatrica*, 105(5), 522-528. DOI: 10.1111/apa.13327

Kotnik, A. (2021). *Občutek samokontrole in medvrstniško nasilje pri mladostnikih*. [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta.

Leff, S. S., Waanders, C., Waasdorp, T. E., in Paskewich, B. S. (2014). Bullying and aggression in school settings. V H. M. Walker in F. M. Gresham (Ur.). *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (str. 277-291). The Guilford Press.

Leung A. N. M., Wong, N., in Farver, J. M. (2019). Testing the effectiveness of an e-course to combat cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 22(9), 569-577. DOI: 10.1089/cyber.2018.0609

Li, L., Chen, X., in Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement

in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*. 113, članek 104946. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.104946

Marsh, H. W., Reeve, J., Guo, J., Pekrun, R., Parada, R. H., Parker, P. D., Basarkod, G., Craven, R., Jang, H. R., Dicke, T., Ciarrochi, J., Sahdra, B. K., Devine, E. K., in Cheon, S. H. (2023). Overcoming limitations in peer-victimization research that impede successful intervention: Challenges and new directions. *Perspectives on Psychological Science*, 18(4), 812-828. DOI: 10.1177/1745691622112919

Napret, M. (2021). *Vrstniško nasilje v zasavskih srednjih šolah*. [Magistrsko delo]. Univerza v Mariboru, Fakulteta za varnostne vede.

NEON. (b. d.). *NEON: Program Varni brez nasilja*. <https://www.programneon.eu/neon/>

Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., in Garandeanu C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046. DOI: 10.1111/jora.12688

Savage M. W., Deiss D. M., Roberto A. J., in Aboujaoude, E. (2017). Theory-based formative research on an anti-cyberbullying victimization intervention message. *Journal of Health Communication*, 22(2), 124-134. DOI: 10.1080/10810730.2016.1252818

Schacter H. L., in Juvonen, J. (2019). Dynamic changes in peer victimization and adjustment across middle school: Does friends' victimization alleviate distress? *Child Development*, 90(5), 1738-1753. DOI: 10.1111/cdev.13038

Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. V S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, in M. J. Furlong (Ur.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (str. 93-103). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. SAGE Books.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.

Vaillancourt, T., Faris, R., in Mishna, F. (2017). Cyberbullying in children and youth: Implications for health and clinical practice. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 368-373. DOI: 10.1177/0706743716684791

Williford, A., Yoder, J., Sharp, J., Tunstall, A., Espelage, D. L., Ortega, L., in Fulginiti A. (2022). Examining the post-high school effects of a primary prevention program on exposure to bullying and sexual violence among emerging adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9-10), 5985-6008. DOI: 10.1177/08862605211067053

Wölfer, R., in Scheithauer, H. (2014). Social influence and bullying behavior: Intervention-based network dynamics of the fairplayer.manual bullying prevention program. *Aggressive Behavior*, 40(4), 309-319. DOI: 10.1002/ab.21524

Yeager, D., Fong, C., Lee, H. Y., in Espelage, D. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying pro-

grams among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37(1), 36-51. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.11.005

Zhu C, Huang S, Evans R., in Zhang W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 11, 1-12. DOI: 10.3389/fpubh.2021.634909

Zych, I., Farrington, D. P., in Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. DOI: 10.1016/j.avb.2018.06.008

DIGITALNA BRALNICA ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Protokoli za ravnanje

Publikaciji poleg **protokolov za ravnanje ob zaznavi in obravnavi nasilja** prinašata še besedilo, ki poglobljeno, z dodatno razlago in konkretnimi primeri pojasnjuje ključne vidike obravnave nasilja.



Dostopno v Digitalni bralnici ZRSŠ:

www.zrss.si/digitalna-bralnica/protokoli-za-ravnanje-ob-nasilju



Anže Primožič, Gimnazija Moste Ljubljana

Dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

NASILJE DIJAKOV NAD SREDNJEŠOLSKIMI UČITELJI IN NJEGOVE POSLEDICE

Student Violence Against Secondary School Teachers and its Repercussions

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/40-46>

IZVLEČEK

Nasilje učencev in dijakov nad učitelji je problem, ki vpliva tako na profesionalno kot na zasebno življenje učiteljev ter tudi na šolo kot družbeni sistem. V raziskavi, v kateri je sodelovalo 221 srednješolskih učiteljev, nas je zanimala razširjenost tovrstnega nasilja, samozaznane posledice izkušnje nasilja ter povezanost te s subjektivnim blagostanjem in zavzetostjo pri delu. Ugotovili smo, da večina učiteljev v preteklem šolskem letu ni izkusila nasilja s strani dijakov. Kljub temu pa so nekateri poročali o resnih posledicah. Prav tako se je pokazalo, da se izkušnja doživetega nasilja pri učiteljih negativno povezuje tako s subjektivnim blagostanjem kot tudi z njihovo zavzetostjo pri delu.

Ključne besede: nasilje, učitelji, dijaki, subjektivno blagostanje, zavzetost pri delu

ABSTRACT

Student violence against teachers has a significant impact on teachers' professional and private lives, as well as the school as a social system. In a survey involving 221 secondary school teachers, we looked at the prevalence of such violence, the self-perceived repercussions of experiencing violence, and its relationship to subjective well-being and work engagement. We found that most teachers had not experienced student violence in the previous school year. However, some reported severe consequences. Violence was also found to harm teachers' subjective well-being and work engagement.

Keywords: violence, teachers, students, subjective well-being, work engagement

UVOD

Nasilje je v šolstvu prisotno že stoletja (Balkovec Debevec, 2003). Problem, ki vpliva tako na življenje učiteljev in tudi na šolo kot družbeni sistem, je nasilje učencev¹ nad učitelji. Opredelimo ga kot v določenem obdobju ponavljajoče se in namerno agresivno vedenje, katerega namen je škodovati učitelju (Dzuka in Dalbert, 2007). Vključuje škodljivo besedno in telesno vedenje, škodovanje osebni lastnini učitelja, socialno prisilo ter manipulativna vedenja z namenom socialne izolacije učitelja.

Razširjenost

Nasilje je vsaj enkrat v karieri doživelo med 32,5 in 40,8 % učiteljev (Longobardi idr., 2019). O podobnih deležih nasilja učencev nad učitelji poroča tudi večina slovenskih raziskav (Majcen, 2010; Mugnaioni Lešnik idr., 2009), razen raziskave Japelj Pavešič (2020), v kateri je o doživljanju posameznih oblik nasilja poročalo od 1,1 % do

16,2 % srednješolskih in 1,8 % do 21,5 % osnovnošolskih učiteljev, torej precej manj kot v preteklih raziskavah. Na splošno evropske raziskave poročajo o manjši razširjenosti (Dzuka in Dalbert, 2007; Japelj Pavešič, 2020), medtem ko raziskave iz drugih delov sveta poročajo o večji prevalenci tovrstnega nasilja (McMahon idr., 2014; Olivier idr., 2021).

Učitelji v najmanjši meri poročajo o izkušnjah telesnega in spolnega nasilja s strani učencev, med katerim pa izstopajo nekontaktne oblike, o katerih poroča od 12 % (Bušič, Šokčević in Tošik, 2019) do 30,9 % slovenskih učiteljev (Mugnaioni Lešnik idr., 2009).

V večji meri učitelji poročajo o doživljanju psihičnega nasilja (besednega in odnosnega). Najpogosteje poročajo o doživljanju besednega nasilja, tj. kričanja, preklinjanja in pripisovanja vzdevkov. V raziskavi Mugnaioni Lešnik idr. (2009) je o njem poročala več kot polovica učiteljev; v študiji Japelj Pavešič (2020) pa vsak peti osnovnošolski in vsak sedmi srednješolski učitelj. O izkušnji odnosnega nasilja je poročalo 66 % slovenskih učiteljev (Mugnaioni Lešnik idr., 2009). V manjši meri učitelji v različnih raziskavah poročajo o ekonomskem nasilju, torej o povzročanju škode,

¹ Beseda učenci vključuje tako osnovnošolske učence kot dijake, razen kadar so navedeni posebej eni ali drugi.

uničevanju, kraji in skrivanju učiteljeve osebne lastnine (McMahon idr., 2022). V karieri ga je doživelo med 3 in 10,9 % učiteljev (Longobardi idr., 2019). Relativno slabo pa so še raziskana proti učiteljem usmerjena nasilna vedenja, ki se zgodijo prek spleta (telefonskih sporočil, elektronske pošte, spletnih klepetalnic itd.). O spletnem nasilju je poročalo okoli 7 % slovenskih učiteljev (Japelj Pavešič, 2020).

Pri pregledu dosedanjih raziskav lahko torej ugotovimo, da gre najpogosteje za »blažje« oblike nasilja do učiteljev (Mugnaioni Lešnik idr., 2009), pri čemer se razširjenost posameznih oblik nasilja z njihovo resnostjo in vsiljivostjo zmanjšuje (Longobardi idr., 2019).

Posledice

Doživljanje nasilja s strani učencev najpogosteje vpliva na poučevanje učiteljev, ima pa zanje tudi čustvene in telesne posledice. Doživljanje z delom povezanega nasilja je povezano s slabšo delovno uspešnostjo in kakovostjo življenja, znižano moralo zaposlenih ter povečano fluktuacijo in absentizmom (Moon in McCluskey, 2020). Viktimizirani učitelji poročajo o **slabšem psihofizičnem zdravju, nižjem samospoštovanju** (Mugnaioni Lešnik idr., 2009) in **nižjem zadovoljstvu z življenjem** (Moon in McCluskey, 2023). Večino psiholoških posledic, o katerih učitelji poročajo v povezavi z doživljanjem nasilja s strani učencev, bi torej lahko povezali s konstruktom subjektivnega blagostanja (Keyes, 2002). Nanj ima viktimizacija učiteljev negativen vpliv (McMahon idr., 2014). Nizko blagostanje učiteljev je povezano tudi z njihovim profesionalnim življenjem, tj. z nižjo delovno motivacijo in zavzetostjo pri delu (Bass idr., 2016) ter z zadovoljstvom z delom (Moon in McCluskey, 2023).

Čeprav na tovrstno nasilje opozarjajo predvsem stanovske organizacije, je še vedno deležno (pre)majhne pozornosti. Smiselnost raziskovanja tega pojava tudi pri nas izhaja iz dejstva, da se doživljanje nasilja na delovnem mestu povezuje z različnimi negativnimi izidi in da v Sloveniji omenjene povezave še niso bile raziskane.

METODA

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 221 srednješolskih učiteljev, od katerih jih je bilo 20,8 % moškega spola. Povprečna starost udeležencev je bila 48,3 leta ($SD = 10,2$), povprečna delovna doba udeležencev pa 23,2 leta ($SD = 11,2$). Šlo je za priložnostni vzorec učiteljev, oblikovan glede na odzivnost šol, ki so bile povabljeni k sodelovanju.

Instrumenti

Za slovenski prostor smo priredili in uporabili *večdimenzionalno lestvico viktimizacije učiteljev* (Multidimensional Teacher Victimization Scale – MTVS; Yang idr., 2019), s katero smo želeli meriti doživljanje različnih oblik nasilja s strani dijakov. Čeprav originalno lestvico sestavlja šest dimenzij nasilja učencev nad učitelji, se slovenskim podatkom najbolje prilaga enofaktorski model. Celotna lestvica ima ustrezno zanesljivost (Cronbach $\alpha = 0,85$).

Za merjenje subjektivnega blagostanja smo uporabili še *Vprašalnik duševnega zdravja – kratka oblika* (MHC-SF – Mental Health Continuum – Short Form; Keyes idr., 2008; Petrič, 2016; Zager Kocjan, 2016), za merjenje zavzetosti

pri delu pa *utrechtsko lestvico zavzetosti pri delu* (Utrecht work engagement scale – UWES; Schaufeli idr., 2002; Zager Kocjan, 2016). Obe lestvici imata ustrezno zanesljivost (α v Vprašalniku duševnega zdravja – kratka verzija – je 0,87, v utrechtski lestvici zavzetosti pri delu pa 0,94).

Udeleženci so podali tudi svoje sociodemografske podatke in odgovorili na dve odprti vprašanji o samozaznanih posledicah izkušnje nasilja na profesionalno in na zasebno življenje.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo od 3. aprila do 23. maja 2023, potem ko je raziskavo odobrila Komisija za etiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Vzorec učiteljev smo pridobili prek elektronskih prošelj srednjim šolam in objav na omrežju Facebook. Zbrane kvantitativne podatke smo analizirali v programu RStudio, kvalitativne podatke pa obdelali s tematsko analizo.

REZULTATI Z RAZPRAVO

Razširjenost nasilja dijakov nad učitelji

Ugotovili smo, da so udeleženci o doživljanju nasilja s strani dijakov poročali redko. Večina učiteljev (70 %) je namreč poročala, da tovrstnega nasilja v zadnjem šolskem letu sploh ni doživela. Delež učiteljev z izkušnjo viktimizacije je torej manjši od deležev, o katerih so poročale pretekle raziskave tako v Sloveniji (npr. Mugnaioni Lešnik idr., 2009) kot v tujini (npr. Longobardi idr., 2019; Olivier, 2021). Možen razlog za to bi lahko bil, da so bili v dosežanje raziskave vključeni osnovnošolski in srednješolski učitelji. Na splošno namreč osnovnošolski učitelji pogosteje poročajo o doživljanju nasilja s strani učencev (Japelj Pavešič, 2020). Sklepamo lahko tudi, da je od časa, ko so bile izvedene pretekle slovenske raziskave (2009, 2010), dejansko prišlo do zmanjšanja razširjenosti tovrstnega nasilja, kar nakazujejo tudi rezultati Japelj Pavešič (2020). Čeprav je bila na slovenskem vzorcu učiteljev potrjena le enofaktorska struktura lestvice viktimizacije učiteljev (Yang idr., 2019), v Preglednici 1 predstavljamo rezultate postavk v posameznih kategorijah.

Kot lahko vidimo iz Preglednice 1, so učitelji v povprečju poročali, da najpogosteje doživljajo, da dijaki spodbujajo druge dijake, naj jih ne poslušajo, in o drugih vedenjih, ki jih lahko umestimo pod **odnosno nasilje**. Raziskava Mugnaioni Lešnik idr. (2009) je poročala o višjem deležu pri odnosnem nasilju, delež iz novejšje raziskave Bušič idr. (2019) pa je podoben našemu. To lahko po eni strani kaže ali na zmanjšanje razširjenosti te oblike nasilja nad učitelji v zadnjih letih ali pa je morebiten vzrok v zanesljivosti poročanja, saj lahko odnosnem nasilju učitelji dolgo časa ne vedo, da so tarča nasilja. Je namreč bolj subtilno in precej neopazno (Carpenter in Ferguson, 2009, v Pečjak idr., 2021). Slednje bi lahko pojasnilo tudi nizek delež udeležencev, ki je poročal o vedenjih, značilnih za **spletno nasilje**. Tudi pri tem vedenju ne pride do neposrednega soočanja povzročitelja in žrtve, zato ta zanj lahko precej časa ne ve.

O vedenjih, ki jih vsebinsko umeščamo pod **besedno nasilje**, je poročalo od 11 do 25 % udeležencev, kar je skladno z ugotovitvami dveh predhodnih slovenskih raziskav (Mugnaioni Lešnik idr., 2009; Japelj Pavešič, 2020) in tudi nekaterih tujih (npr. Longobardi idr., 2019).

► PREGLEDNICA 1: Porazdelitev, povprečna vrednost in standardni odklon postavk večdimenzionalne lestvice viktimizacije učiteljev

Kategorija s pripadajočimi postavkami	p (%)				
	Nikoli	Občasno	Pogosto	M	SD
Dijaki so ...					
telesno nasilje					
me poškodovali z nevarnimi predmeti (npr. z nožem, s škarjami ...).	99,55	0,45	0,00	1,00	0,07
spodbujali druge, da me fizično poškodujejo.	99,10	0,90	0,00	1,01	0,09
me namerno porinili, ščipali ali spotaknili.	99,10	0,90	0,00	1,01	0,09
me brcnili ali udarili.	99,55	0,45	0,00	1,00	0,07
odnosno nasilje					
spodbujali druge, naj me ne poslušajo.	70,59	23,98	5,43	1,35	0,58
spodbujali druge, naj o meni govorijo slabe stvari.	77,83	19,46	2,71	1,25	0,49
uničili moj ugled s širjenjem govoric o meni.	84,16	14,48	1,36	1,17	0,41
ogrozili mojo avtoriteto s širjenjem govoric o meni.	80,54	17,19	2,26	1,22	0,47
besedno nasilje					
se posmehovali mojemu videzu, oblačilom ali drugim osebnim značilnostim.	80,09	16,74	3,17	1,23	0,49
se mi z dajanjem vzdevkov posmehovali.	87,78	12,22	0,00	1,12	0,33
mi grozili.	89,14	10,41	0,45	1,11	0,33
me preklinjali.	75,11	22,17	2,71	1,28	0,51
spletno nasilje					
mi pošiljali sporočila, fotografije ali videoposnetke z namenom, da bi me užalili.	98,19	1,81	0,00	1,02	0,13
drugim ljudem pošiljali sporočila, fotografije ali videoposnetke z namenom, da bi me užalili.	92,76	6,79	0,45	1,08	0,28
se pretvarjali, da na spletnem omrežju upravljajo moj profil, da bi objavili sporočila, slike in posnetke, ki bi me užalili.	99,10	0,90	0,00	1,01	0,09
me prek spleta žalili tako, da so ponaredili moje osebne podatke.	99,55	0,45	0,00	1,00	0,07
spolno nasilje					
me klicali ali mi pisali na spolno provokativen način.	97,74	1,81	0,45	1,03	0,19
mi namerno pripovedovali šale z opolzko vsebino.	92,31	7,24	0,45	1,08	0,29
me spolno nadlegovali.	99,55	0,45	0,00	1,00	0,07
v komunikaciji z mano uporabljali vulgarne geste, dejanja in besede.	75,11	23,08	1,81	1,27	0,48
ekonomsko nasilje					
namerno uničili mojo osebno lastnino.	97,29	2,71	0,00	1,03	0,16
mi ukradli osebno lastnino.	99,10	0,90	0,00	1,01	0,09
mi namerno skrili osebno lastnino.	98,64	1,36	0,00	1,01	0,12
mi namerno umazali osebno lastnino.	99,55	0,45	0,00	1,00	0,07

Opombe: p – delež učiteljev, ki so odgovorili s posamezno odgovorno kategorijo, v odstotkih, M – povprečni odgovor udeležencev, pri čemer 1 pomeni »Nikoli«, 2 »Občasno« in 3 »Pogosto«, SD – standardni odklon odgovorov udeležencev

O vedenjih, ki jih uvrščamo pod **spolno nasilje**, so učitelji poročali relativno redko. Izstopa le poročanje o uporabi vulgarnih gest, dejanj in besed v komunikaciji. Vsebina te nekontaktne oblike spolnega nasilja je lahko – a ne nujno – spolno obarvana. Udeleženci so o preostalih nasilnih spolnih vedenjih poročali bistveno redkeje.

Manj kot 3 % učiteljev je poročalo o izkušnji **ekonomskega nasilja** s strani dijakov. O vedenjih, ki jih sicer uvrščamo pod **telesno nasilje**, pa je poročal manj kot 1 % udeležencev, podobno kot kaže tudi raziskava Japelj Pavešić (2020). Da učitelji v najmanjši meri poročajo o telesnem nasilju, potrjujejo pretekle raziskave (Longobardi idr., 2019), vendar so nekatere od njih poročale o višjem deležu, kot smo ga dobili mi (npr. McMahon idr., 2022). Neskladje s preteklimi ugotovitvami raziskav bi lahko verjetno pojasnili z »mešanimi« vzorci osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, ob dejstvu, da je fizična agresivnost do učiteljev pomembno višja med osnovnošolci (McMahon idr., 2022).

Kot so pri osnovnošolskih učiteljih ugotovile že I. Bušić idr. (2019), tudi srednješolski učitelji pogosteje kot o intenzivnejših poročajo o blažjih oblikah nasilja s strani dijakov. Povzamemo lahko, da srednješolski učitelji najredkeje doživljajo različne oblike telesnega, najpogosteje pa psihičnega (tj. odnosnega in besednega) nasilja.

Povezanost doživljanja nasilja z zavzetostjo pri delu in subjektivnim blagostanjem učiteljev

V Preglednici 2 prikazujemo povezanosti doživljanja nasilja s subjektivnim blagostanjem in zavzetostjo pri delu učiteljev.

► PREGLEDNICA 2: Spearmanov r-koeficienti korelacije med merjenimi konstrukti

	Subjektivno blagostanje	Zavzetost pri delu
Subjektivno blagostanje	---	
Zavzetost pri delu	0,58**	---
Viktimizacija	-0,39**	-0,27**

Opombe: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$.

Kot lahko vidimo v Preglednici 2, se subjektivno blagostanje učiteljev značilno negativno povezuje s pogostostjo viktimizacije. Učitelji, ki so poročali o redkejšem doživljanju nasilja s strani dijakov, so poročali o višjem subjektivnem blagostanju. Do podobnih ugotovitev so prišle študije pri zdravstvenih in socialnih delavcih (Tuminen idr., 2023). Pogostost doživljanja nasilja s strani dijakov se pomembno negativno povezuje tudi z zavzetostjo pri delu. To pomeni, da so učitelji, ki so poročali o manj pogosti viktimizaciji, poročali o večji zavzetosti pri delu. To ugotovitev podpirajo tudi druge študije (Bass idr., 2016; Schaufeli idr., 2002).

Nizko subjektivno blagostanje učiteljev je povezano tudi s številnimi negativnimi delovnimi izidi, kot so zmanjšana delovna produktivnost, delovna predanost in izgorelost (Gerberich idr., 2004). Tudi v naši raziskavi je bilo **subjektivno blagostanje učiteljev statistično značilno**

pozitivno povezano z zavzetostjo pri delu, kar podpira ugotovitve predhodnih raziskav. Hkrati je treba opozoriti, da **ima blagostanje učitelja pomembno vlogo tudi pri doseganju učnih ciljev** (Eryilmaz idr., 2021). Z delom zadovoljen učitelj ima potencial, da ustvari prijetno učno okolje, angažirano sodeluje v učnih aktivnostih, se profesionalno in osebno razvija, spodbuja učenje in motivira učence. Vodstva šol naj bi torej s ciljem, da bi bilo poučevanje čim uspešnejše, skrbela tudi za ohranjanje subjektivnega blagostanja učiteljev – tudi s preprečevanjem nasilja dijakov nad njimi (De Cordova idr., 2019; Nahrgang idr., 2011).

Samozaznane posledice na profesionalno in osebno življenje

Učitelji, ki doživijo nasilje s strani dijakov, se soočajo z različnimi posledicami, ki se navadno najprej pokažejo na profesionalnem področju, kasneje pa lahko tudi v zasebnem življenju. Slika 1 predstavlja prikaz tematske analize samozaznanih posledic nasilja s strani dijakov na profesionalno življenje. Večina udeležencev (82 %) je poročala o negativnih posledicah doživljanja nasilja s strani dijakov na njihovo profesionalno življenje.

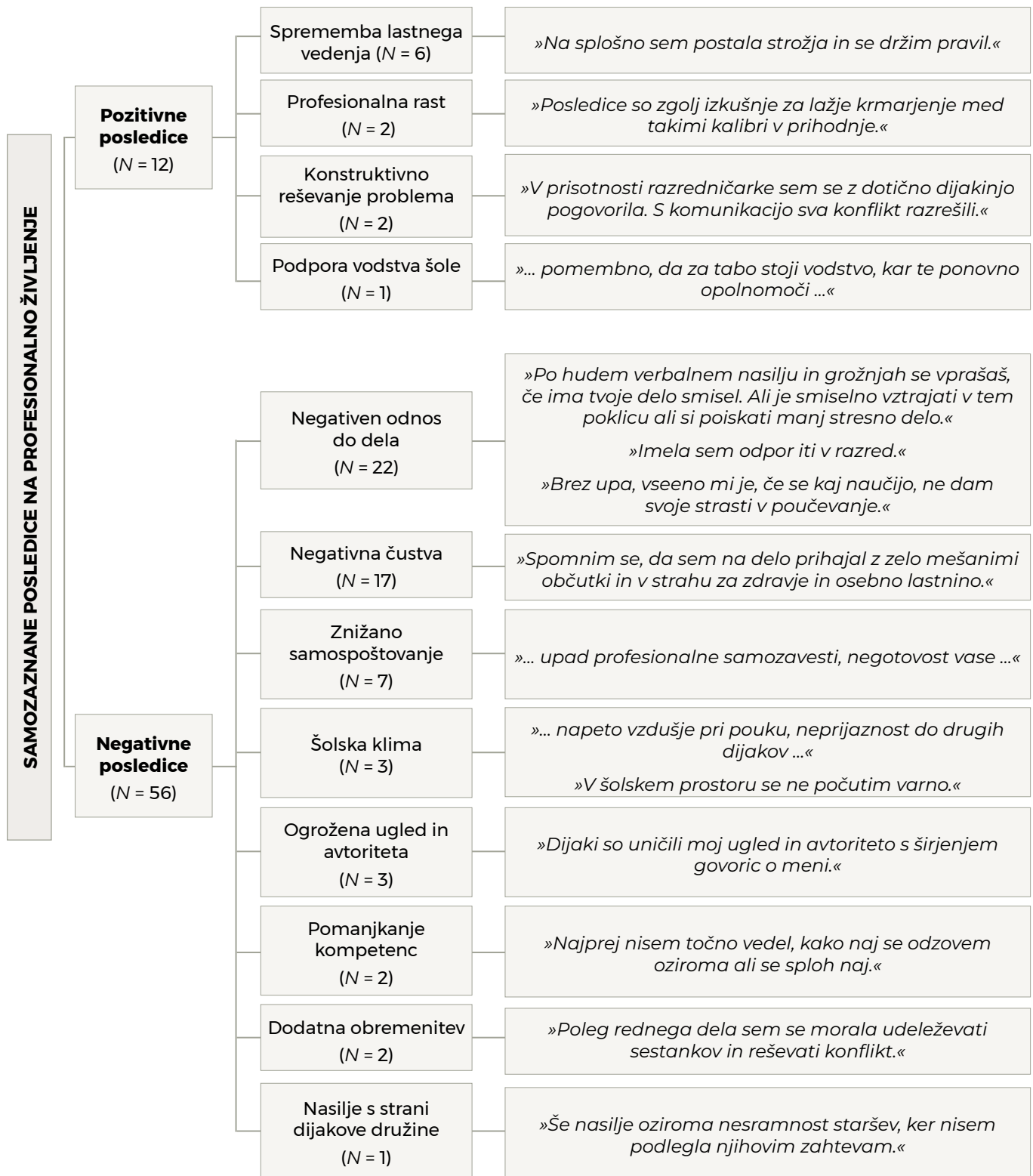
Med negativnimi posledicami na profesionalno življenje so učitelji poročali o negativnem odnosu do dela, tj. o razmisleku o fluktuaciji, izgubi smisla, odporu do dela ter zmanjšani zavzetosti pri delu. To je skladano s preteklimi raziskavami (npr. Gerberich idr., 2004).

Najpogosteje so poročali o tem, da izkušnja nasilja povzroči negativna čustva, med katerimi so največkrat omenjali strah, jezo, sramoto, brezup, nemoč in notranjo stisko. Poročali so tudi, da je izkušnja nasilja vplivala na njihov ugled, avtoriteto in samospoštovanje, na kar so opozorili že Mugnaioni Lešnik idr. (2009). To je verjetno povezano z najpogostejšim poročanjem o odnosnem nasilju, katerega namen je načrtno ponižanje in uničevanje družbenega statusa (Carpenter in Ferguson, 2009; v: Pečjak idr., 2021).

18 % učiteljev pa je poročalo o pozitivnih posledicah, in sicer o aktivnem soočanju z nasiljem v obliki pogovora s povzročiteljem, o osebni in profesionalni rasti ter o spremembi lastnega vedenja. **Za preprečevanje nasilja je ključen dober odnos med učiteljem in dijaki z recipročno zaznamim zaupanjem, ki omogoča skupno razreševanje situacije nasilja** (De Cordova idr., 2019), **pri čemer pa lahko učitelju pomaga tudi vodstvo šole in šolska svetovalna služba**. Nekaj učiteljev je poročalo o dobljeni podpori vodstva šole, sodelavcev in družine. S tem so potrdili znana dejstva, da je pri pojasnjevanju izgorelosti, zavzetosti in občutka varnosti v različnih poklicih najpomembnejše ravno podporno okolje (Nahrgang idr., 2011).

Slika 2 pa prikazuje posledice viktimizacije učiteljev na njihovo zasebno življenje, pri čemer so učitelji v 95 % poročali o negativnih posledicah. Najpogosteje so poročali o negativnih čustvih, kot so jeza, slaba volja, nemoč, zaskrbljenost, depresivnost in razdraženost. To so hkrati čustva, o katerih poročajo tudi drugi raziskovalci (npr. Dzuka in Dalbert, 2007).

Nekateri učitelji so skladno z ugotovitvami predhodnih raziskav (Moon in McCluskey, 2023) poročali tudi o psihofizičnih simptomih kot posledici te izkušnje. Poročali so tudi,



► SLIKA 1: Hierarhija tematske analize samozaznanih posledic nasilja s strani dijakov na profesionalno življenje učitelja s številom odgovorov v vsaki kategoriji

da negativna čustva vplivajo na njihovo družinsko življenje, saj o nasilju pogosto premišlujejo tudi doma. Odnos med učiteljem in dijaki je vsakodnevni in dolgotrajen, zato močno določa učiteljevo blagostanje (Carmi-Iluz idr., 2005).

O pozitivnih posledicah je poročalo le 5 % udeležencev, in sicer podobno kot pri profesionalnem življenju predvsem o dobljeni socialni podpori bližnjih in o osebni rasti kot posledici izkušnje nasilja.

SKLEP

Področje preučevanja nasilja učencev nad učitelji je relativno novo in še precej neraziskano.

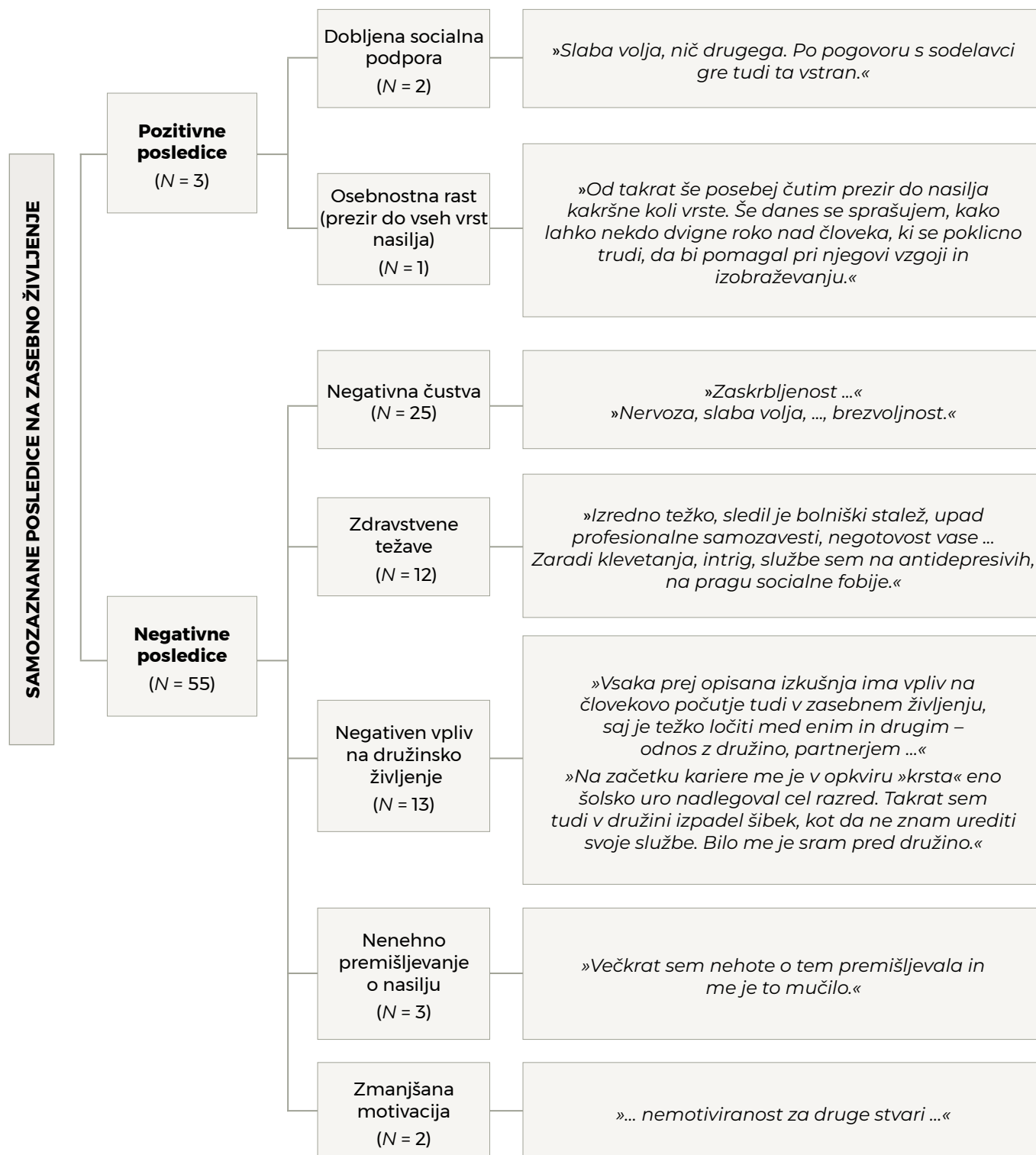
V prvi slovenski raziskavi, ki je med drugim preučevala povezanost izkušnje nasilja s subjektivnim blagostanjem učiteljev in njihovo zavzetostjo pri delu, smo ugotovili, da je nasilje dijakov nad srednješolskimi učitelji v primerjavi

s tujino pri nas razširjeno v manjši meri. Ugotovili smo še, da se viktimizacija negativno povezuje z obema merjenima konstruktoma.

Čeprav večina srednješolskih učiteljev nasilja s strani dijakov v preteklem šolskem letu ni doživela oz. so doživljali predvsem blažje oblike nasilja, so bili med udeleženci tudi taki, ki so doživeli intenzivnejše oblike (npr. telesni napad). Kljub majhni razširjenosti ekstremnih primerov je namreč ravno te pomembno prepoznati in obravnavati. Za poglobljen vpogled v posledice učiteljev s tovrstnimi izkušnjami bi bilo smiselno izvesti bolj poglobl-

jeno kvalitativno raziskavo, npr. s fokusnimi skupinami.

Čeprav je bila raziskava izvedena na relativno majhnem vzorcu, kar omejuje možnost posploševanja ugotovitev, smo pokazali, da ima izkušnja nasilja nad učitelji različne posledice. Spoznanja lahko služijo kot izhodišče za obravnavo tovrstnega nasilja, pri kateri je pomembna vključenost viktimiziranega učitelja, dijaka povzročitelja, prav tako pa tudi svetovalne službe in vodstva šole. Ker lahko preostali dijaki nasilje nad učitelji podpirajo (Pečjak idr., 2021), bi bilo v nadaljnjih fazah intervencije dobro delati tudi z vsemi dijaki razreda.



► SLIKA 2. Hierarhija tematske analize samozaznanih posledic nasilja s strani dijakov na zasebno življenje učitelja s številom odgovorov v vsaki kategoriji

VIRI IN LITERATURA

- Balkovec Debevec, M. (2003). O nasilju v šoli med preteklostjo in sodobnostjo. *Sodobna pedagogika*, 54 (120), 2, 60-79.
- Bass, B. I., Cigularov, K. P., Chen, P. Y., Henry, K. L., Tomazic, R. G., in Li, Y. (2016). The effects of student violence against school employees on employee burnout and work engagement: The roles of perceived school unsafety and transformational leadership. *International journal of stress management*, 23(3), 318-336.
- Bušič, I., Šokčević, M., in Tošik, M. (2019). Učitelji kot žrtve nasilja – pojavnost različnih oblik nasilja nad osnovnošolskimi učitelji s strani učencev, staršev, nadrejenih in sodelavcev. V E. Boštjančič in A. Reberc (ur.), *Obrazi nasilja na delovnem mestu: Psihološki pogledi in slovenska praksa* (str. 169-182). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Carmi-Iluz, T., Peleg, R., Freud, T., in Shvartzman, P. (2005). Verbal and physical violence towards hospital-and community-based physicians in the Negev: an observational study. *BMC health services research*, 5(1), 1-6.
- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., in Fraizzoli, M. (2019). Violence at school and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Frontiers in psychology*, 10, 1-9.
- Dzuka, J., in Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Eryilmaz, A., Baçal, A., in Gezeğin, B. B. (2021). The mediator role of work-related need satisfaction between subjective well-being and work engagement of teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 482-494.
- Gerberich, S. G., Church, T. R., McGovern, P. M., Hansen, H. E., Nachreiner, N. M., Geisser, M. S., ..., Watt, G. D. (2004). An epidemiological study of the magnitude and consequences of work related violence: the Minnesota nurses' study. *Occupational and environmental medicine*, 61(6), 495-503.
- Japelj Pavešič, B. (2020). *Nacionalna študija znanave nasilja nad učitelji in ravnatelji: zagotavljanje varnega in vzpodbudnega učnega okolja*. Pedagoški inštitut.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207-222.
- Keyes, C. L. M., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., in van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical psychology and psychotherapy*, 15(3), 181-192.
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., in McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, 9(6), 596-610.
- Majcen, N. (2010). *Nekateri sociološki vidiki povezanosti nasilja nad učitelji in njihovega socialnega statusa*. [Magistrsko delo]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=20026&lang=eng&prp=dkum:997108:r3>
- McMahon, S. D., Cafaro, C. L., Bare, K., Zinter, K. E., Murillo, Y. G., Lynch, G., ..., Subotnik, R. (2022). Rates and types of student aggression against teachers: A comparative analysis of US elementary, middle, and high schools. *Social Psychology of Education*, 25(4), 767-792.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., ..., Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
- Moon, B., Kim, J., in McCluskey, J. (2023). Teacher victimization patterns establishing a group-based trajectory approach to assessing predictors of connectedness to school, job satisfaction, and depression. *Victims & Offenders*, 18(4), 607-622.
- Moon, B., in McCluskey, J. (2020). An exploratory study of violence and aggression against teachers in middle and high schools: Prevalence, predictors, and negative consequences. *Journal of School Violence*, 19(2), 122-137.
- Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V., in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. Šola za ravnatelje.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., in Hofmann, D. A. (2011). Safety at work: a meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *Journal of applied psychology*, 96(1), 71-95.
- Olivier, E., Janosz, M., Morin, A. J., Archambault, I., Geoffrion, S., Pascal, S., ..., Pagani, L. S. (2021). Chronic and temporary exposure to student violence predicts emotional exhaustion in high school teachers. *Journal of School Violence*, 20(2), 195-211.
- Pečjak, S., Pirc, T., in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Petrič, M. (2015). *Napovedniki Keyesovega modela duševnega zdravja pri starostnikih* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., in Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Tuominen, J., Tölli, S., in Häggman-Laitila, A. (2023). Violence by clients and patients against social and healthcare staff - An integrative review of staff's well-being at work, implementation of work and leaders' activities. *Journal of clinical nursing*, 32(13-14), 3173-3184.
- Zager Kocjan, G. (2016). *Zavzetost, strast in zanos pri zaposlenih: teoretična in empirična razmejitev* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Yang, C., Fredrick, S. S., Nickerson, A. B., Jenkins, L. N., in Xie, J. S. (2019). Initial development and validation of the Multidimensional Teacher Victimization Scale. *School psychology*, 34(2), 244-252.

Tanja Turičnik, dr. Sonja Pečjak

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

SLEPI IN SLABOVIDNI UČENCI KOT UDELEŽENCI V MEDVRSTNIŠKEM NASILJU

Blind and Visually Impaired Students as Participants in Bullying

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/47-52>

IZVLEČEK

Namen prispevka je predstaviti izsledke študije o medvrstniškem nasilju pri slepih in slabovidnih mladih odraslih, ki so bili vključeni v redne šole, in sicer v času osnovno- in srednješolskega izobraževanja.

V raziskavi smo se osredotočili na vloge, vrste, situacije in posledice pojavljanja medvrstniškega nasilja pri teh učencih. V vzorcu je bilo 17 oseb, od katerih smo pridobili podatke prek polstrukturiranih intervjujev. Pokazalo se je, da so vsi slepi in slabovidni doživljali medvrstniško nasilje, pri čemer so bili v osnovni šoli izpostavljeni predvsem verbalnemu, v srednji šoli pa odnosnemu nasilju. Sami so nasilje izvajali v bistveno manjši meri. Nasilje v šoli so najpogosteje doživljali pri pouku in v neformalnih situacijah (med odmori). Najpogostejše posledice nasilja pa so udeleženci občutili na emocionalnem in osebnostnem področju.

Ključne besede: slepi, slabovidni, medvrstniško nasilje, inkluzivno izobraževanje

ABSTRACT

This paper presents the findings from research on bullying among blind and visually impaired adolescents attending mainstream primary and secondary schools.

The study focused on the roles, types, contexts and repercussions of peer violence in these students. The data were obtained through semi-structured interviews with 17 participants. It emerged that all of the blind and vision-impaired students had experienced bullying, mainly verbal violence in primary school and relational violence in secondary school. They themselves perpetrated violence to a far lesser extent. The most frequent incidents of school violence occurred during lessons and in informal situations such as breaks. However, the most frequently experienced consequences of violence were emotional and personal.

Keywords: blind, visually impaired, bullying, inclusive education

UVOD

O medvrstniškem nasilju govorimo, kadar je učenec v daljšem časovnem obdobju namerno izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih povzroči njegov vrstnik ali skupina vrstnikov (Olweus, 1993). Pri medvrstniškem nasilju najpogosteje govorimo o štirih vrstah tega nasilja: fizičnem (npr. brcanje, pretepi, poškodovanje lastnine), odnosnem (npr. izključevanje, ignoriranje), verbalnem (npr. žalitve, lažne govornice) in spletnem nasilju (npr. objava fotografije brez dovoljenja osebe) (Berger, 2007). Kljub temu da se je po letu 2000 število raziskav, ki se ukvarjajo s problematiko medvrstniškega nasilja pri učencih s posebnimi potrebami, med katere spadajo tudi slepi in slabovidni, povečalo, je o tem pojavu pri skupini učencev slepih in slabovidnih še vedno relativno malo znanega.

Prve raziskave s tega področja so se ukvarjale predvsem z ugotavljanjem razširjenosti medvrstniškega nasilja v

populaciji učencev s posebnimi potrebami. Bear idr. (2015) so v metaanalizi, v katero so vključili 12 skupin učencev s posebnimi potrebami, ugotovili, da so slepi in slabovidni o pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja poročali v enaki meri kot gibalno ovirani, gluhi in naglušni učenci. Za omenjene skupine učencev se je izkazalo, da je 75 % učencev imelo izkušnjo z medvrstniškim nasiljem. **Nadalje se je izkazalo, da imajo učenci s posebnimi potrebami – ne glede na vrsto primanjkljaja – trikrat večjo možnost, da se znajdejo v procesu medvrstniškega nasilja** (Zablotsky idr., 2014), pri čemer naj bi se slepi in slabovidni najpogosteje znašli v vlogi tistih, ki nasilje doživljajo (Dunn, 2004; Roe, 2008; Human, 2010; Twyman idr., 2010; Lieberman in Moody, 2017; Opie in Southcott, 2018). In naprej – pokazalo se je še, da **so slepi in slabovidni učenci v inkluzivnem izobraževanju pogosteje izpostavljeni medvrstniškemu nasilju kakor njihovi vrstniki, ki obiskujejo programe vzgoje in izobraževanja, prilagojene posebej za njih** (Rose idr., 2012). Slepi in slabovidni v

inkluzivnem izobraževanju so bili izpostavljeni vsem prej navedenim oblikam medvrstniškega nasilja, fizičnemu in verbalnemu nasilju, socialnemu izključevanju, širjenju lažnih govoric in spletnemu nasilju (Dane-Staples idr., 2013).

Največ slepih in slabovidnih, ki so doživljali medvrstniško nasilje, lahko uvrstimo med pasivne žrtve, ki poskušajo nasilje najpogosteje ignorirati, zdi se jim upravičeno, o njem pa ne spregovorijo. Nekateri slepi oziroma slabovidni učenci o nasilju ne spregovorijo, saj menijo, da nihče ne bi ukrepal in skušal zaustaviti nasilja nad njimi (Farmer idr., 2015; Opie in Southcott, 2018). Pri raziskovanju medvrstniškega nasilja v populaciji slepih in slabovidnih je zanimivo, kako učenci upravičujejo vedenje svojih vrstnikov. Ti učenci vrstnikov za njihova dejanja ne obsojajo, kljub temu da se jim njihovo ravnanje ne zdi primerno. Menijo, da je »normalno«, da doživljajo medvrstniško nasilje, poleg tega pa se zavedajo, da so pomembno drugačni od vrstnikov. Prav tako od učiteljev ne pričakujejo, da bi ob pojavu nasilja ukrepali, saj poročanje učitelju zaznavajo kot grožnjo, ki bi njihovo stanje še poslabšalo (Farmer idr., 2015). Razlog za neukrepanje pa lahko povežemo tudi s tem, da naj bi imeli tisti učenci, ki doživljajo medvrstniško nasilje, nižji socialni status v razredu (Li, 2007). Posebne potrebe pa so rizični dejavnik za nižji status učenca, zaradi česar tak učenec ne želi še dodatno izgubiti »ugleda« med vrstniki (Farmer idr., 2015).

Novejše raziskave so se začele osredotočati tudi na posledice doživljanja medvrstniškega nasilja pri slepih in slabovidnih učencih. Pri tem so ti učenci poročali o upadu učne motivacije, znižale pa so se tudi njihove aspiracije. Veliko učencev je poročalo o depresivnih občutkih, anksioznosti in obupu (Fox in Boulton, 2005). Nadalje so poročali o nizkem samozaupanju in samospoštovanju ter osamljenosti in strahu, da bi se situacija še poslabšala (Fox in Boulton, 2005; Opie in Southcott, 2018). Zaradi strahu so učenci pogosto neupravičeno izostajali od pouka in razvili odpor do prihajanja v šolo (Twyman idr., 2010; Bear idr., 2015). Posledice so se na psihološki ravni kazale kot psihosomatske motnje, postravmatski stres, razdražljivost, samomorilne misli in depresivnost. Poleg tega pa so se pojavile tudi različne oblike samopoškodovanja. Na fiziološki ravni pa so se posledice kazale kot utrujenost in težave z uravnavanjem spalnega ritma, pri dekletih tudi kot izguba menstruacije. Slepí in slabovidni, ki so pogosto doživeli fizično nasilje, so poročali tudi o trajnih telesnih poškodbah, vendar je bil delež teh majhen (Fox in Boulton, 2005; Twyman idr., 2010). Slepí in slabovidni, ki so medvrstniško nasilje doživljali skozi daljše obdobje, so poleg navedenega poročali o anksioznosti (Konarska, 2007) in o kompenziranju samospoštovanja z učno uspešnostjo (Liftshitz idr., 2007; Opie in Southcott, 2018).

Pri raziskovanju medvrstniškega nasilja znotraj populacije učencev s posebnimi potrebami je ključno zavedanje raznolikosti posebnih potreb, saj je ta skupina učencev zelo heterogena, kar je treba upoštevati pri razlagi izkušenj, ki jih imajo učenci z medvrstniškim nasiljem. Nekatere posebne potrebe, kot so npr. vedenjske težave, namreč pomenijo večje tveganje, da bo učenec izvajal medvrstniško nasilje (Wells in Mitchell, 2013), medtem ko npr. slepota in slabovidnost pomenita večje tveganje, da bo učenec doživljal medvrstniško nasilje (Roe, 2008; Rose idr., 2012; Bear idr., 2015; Lieberman in Moody, 2017; Opie in Southcott, 2018).

Namen raziskave je torej bil retrogradno raziskati izkušnje z medvrstniškim nasiljem pri slepih in slabovidnih mladih odraslih, ki so bili kot učenci vključeni v programe rednih osnovnih in srednjih šol. Pri tem smo izhajali iz naslednjih raziskovalnih vprašanj:

R1: V kakšnih vlogah so bili slepi in slabovidni pri medvrstniškem nasilju?

R2: V kakšnih situacijah se je pri slepih in slabovidnih pojavljalo medvrstniško nasilje?

R3: Kakšne so bile pri njih posledice medvrstniškega nasilja?

METODA

Udeleženci

V kvalitativni raziskavi je sodelovalo 17 udeležencev. Povprečna starost udeležencev je bila 23 let, standardni odklon 4,8 leta. Najstarejša oseba v vzorcu je bila stara 37 let, najmlajša udeleženca pa 19 let. Vzorec je sestavljalo deset žensk, šest moških in ena nebinarna oseba, od tega pet slabovidnih in 12 slepih udeležencev. Glede na izobrazbo je bilo v vzorcu 7 udeležencev s splošno srednješolsko izobrazbo (gimnazijski maturanti), 7 z zaključeno srednjo strokovno izobrazbo, 1 oseba z zaključeno prvo bolonjsko stopnjo, 1 z univerzitetno izobrazbo in 1 oseba z zaključeno drugo bolonjsko stopnjo izborazbe. Edina pogoja za sodelovanje v raziskavi sta bila, da je oseba uvrščena v kategorijo slepote ali slabovidnosti ter da je obiskovala program redne osnovne in srednje šole.

Pripomočki

Podatki so bili pridobljeni s pomočjo polstrukturiranega intervjuja, sestavljenega iz šestih vsebinskih sklopov, vendar bodo v tem prispevku predstavljeni le štirje sklopi, ki se neposredno nanašajo na zastavljena raziskovalna vprašanja. Vprašanja smo oblikovali na podlagi strokovne literature, predstavljene v uvodu.

Prvi sklop vprašanj je vključeval **demografske podatke** (spol, starost, dosežena stopnja izobrazbe, stopnja okvare vida in trenutni status – študent, zaposlen ali brezposelen). Nadalje smo udeležence vprašali, ali se jim zdi, da so imeli vrstniki v osnovni in srednji šoli do njih podoben odnos kot do drugih sošolcev ali ne. S tem uvodnim vprašanjem smo pridobili podatek o tem, ali je bolje, da se z udeležencem pogovarjamo o izkušnjah z medvrstniškim nasiljem posebej v osnovni in posebej v srednji šoli, ali lahko govorimo o izkušnjah z medvrstniškim nasiljem nasploh.

Drugi sklop vprašanj je zajemal **vloge in vrste medvrstniškega nasilja**, katerim so bili udeleženci izpostavljeni. Najprej smo jih vprašali po tem, ali so doživljali medvrstniško nasilje, katere vrste in kako pogosto. V nadaljevanju pa smo zbrali podatke o tem, ali so tudi sami kdaj izvajali nasilje nad vrstniki, katere oblike in kako pogosto.

Tretji sklop vprašanj se je nanašal na **situacije**, v katerih se je nasilje pojavljalo. Pri tem smo se posebej osredotočili na situacije, v katerih se je pojavljalo izključevalno vedenje, saj smo na podlagi pregleda literature ugotovili, da je izključevalno vedenje s strani videčih do slepih in slabovidnih vrstnikov zelo pogosto. V nadaljevanju pa smo

se osredotočili tudi na situacije, v katerih sta se pojavljala verbalno in fizično nasilje.

Zadnji sklop vprašanj je zajemal **posledice** medvrstniškega nasilja pri slepih in slabovidnih. Zanimalo nas je, kako je medvrstniško nasilje vplivalo na njihovo razpoloženje, samopodobo, občutek pripadnosti razredu in učenje. Na koncu smo udeležence vprašali, ali menijo, da odnos z vrstniki v osnovni in srednji šoli še danes vpliva nanje, in da svoj odgovor utemeljijo.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Pred začetkom zbiranja podatkov smo pridobili soglasje Komisije za etiko na Filozofski fakulteti, ki je odobrila raziskavo. Podatke smo zbirali od sredine novembra do sredine decembra 2022. Pri tem so bili intervjuji izvedeni na daljavo prek spletne platforme Zoom. Vabilo za sodelovanje v raziskavi smo posredovali na elektronske naslove različnih medobčinskih društev slepih in slabovidnih in na elektronske naslove drugih posameznikov. Ko smo s posameznim udeležencem stopili v stik, smo mu najprej posredovali obveščeno soglasje, nato pa se z njim dogovorili za termin izvedbe intervjuja. Intervjuji so trajali od 20 do 30 minut in smo jih – v soglasju z intervjuvanci – snemali. Po zaključenem intervjuju smo naredili transkript posnetka, posnetek pa izbrisali. Podatke smo nadalje analizirali s pomočjo tematske analize v šestih fazah, kot jih priporočata Braun in Clark (2006).

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Vloge učencev v medvrstniškem nasilju

Doživljanje medvrstniškega nasilja

Na podlagi odgovorov udeležencev smo ugotovili, da je medvrstniško nasilje v **osnovni šoli** doživljalo 15 udeležencev. O doživljanju nasilja v osnovni šoli nista poročali dve slepi udeleženci. Med vsemi štirimi oblikami medvrstniškega nasilja so udeleženci v največji meri poročali o doživljanju *verbalnega medvrstniškega nasilja*, saj ga je doživljalo kar 14 udeležencev. Udeleženci so poročali o žalitvah, vzdevkih (npr. »slepec«), zbadljivkah in posmehovanju. O doživljanju *odnosnega medvrstniškega nasilja* je poročalo 11 udeležencev. Vsi so poročali o izključevanju. Ena udeleženka je poleg tega zaznala tudi ignoriranje, druga je poleg izključevanja poročala o skrivanju informacij pred njo, slaboviden udeleženec pa je govoril tudi o manipulaciji. V času osnovne šole je o doživljanju *fizičnega medvrstniškega nasilja* poročalo pet oseb. **Te udeležence so vrstniki pretepali, nekatere tudi udarjali, npr. s knjigo po glavi, jih brcali, namerno spotikali ter jim odtujevali in uničevali predmete.** V času osnovne šole sta spletno medvrstniško nasilje doživeli 2 slepi udeleženci, pri čemer je pri obeh šlo za objavo fotografije brez njihovega dovoljenja, pri 1 pa poleg tega še za vdor v prenosni računalnik.

V času **srednješolskega izobraževanja** je o doživljanju medvrstniškega nasilja poročalo 8 udeležencev, pri čemer je bilo 6 takih, ki so nasilje doživljali že v osnovni šoli. Vseh 8 udeležencev je poročalo o doživljanju odnosnega nasilja, pri čemer so vsi govorili o izključevanju, 3 udeleženci pa poleg tega še o manipulaciji. Trije udeleženci so v srednji šoli doživljali verbalno medvrstniško nasilje – bili so dele-

žni žaljivk, norčevanja in posmehovanja. Dva udeleženca sta v srednji šoli doživljala fizično nasilje, ki se je kazalo kot uničevanje in odtujevanje njune lastnine. Spletnega nasilja v času srednje šole ni doživljal nihče.

Iz rezultatov je razvidno, da je število udeležencev, ki so doživljali medvrstniško nasilje na prehodu iz osnovne v srednjo šolo, skoraj za polovico upadlo. Slednje niti ni presenetljivo, saj naj bi prevalenca medvrstniškega nasilja na prehodu iz zgodnjega v srednje mladostništvo upadla (Li, 2007), kar lahko velja tudi za slepe in slabovidne učence. Iz rezultatov je razvidno tudi, da so v osnovni šoli prevladovale bolj neposredne oblike nasilja, zlasti verbalno, medtem ko so bili udeleženci v srednji šoli izpostavljeni bolj posrednim oblikam nasilja, kjer je prevladovalo izključevanje. Pogosto izključevanje slepih in slabovidnih lahko razložimo s tem, da imajo slepi in slabovidni učenci pogosto težave z vključevanjem v vrstniško skupino. Slednje je lahko povezano s tem, da se sami težko znajdejo v prostoru, kar jim otežuje navezovanje stikov. Videči vrstniki pa jih posledično dojemajo kot nekoga, ki se niti ne želi vključiti v skupino (Roe, 2008; Human, 2010; Opie in Southcott, 2018). Tako v osnovni kot srednji šoli je bilo malo udeležencev, ki so doživeli fizično in spletno nasilje, kar ugotavljajo tudi tuje študije (npr. Whitney idr., 1994; Dane-Staples idr., 2013; Farmer idr., 2015). Predhodne študije namreč kažejo, da po sedmem letu starosti zaradi razvoja socialnih spretnosti začne pri otrocih upadati fizično nasilje, porasteta pa verbalno in odnosno nasilje (Pečjak idr., 2021). Zanimivo je, da je v naši raziskavi število udeležencev, ki so doživeli spletno nasilje, zanemarljivo majhno. Razlog za to je verjetno dejstvo, da so bili v našo analizo vključeni slepi in slabovidni udeleženci, ki so se šolali v času, ko socialna omrežja še niso bila tako razširjena, kar je pripomoglo k temu, da tudi samo spletno medvrstniško nasilje ni bilo tako razširjeno, kakor je v zadnjih petih letih (Kowalski idr., 2018).

Izvajanje medvrstniškega nasilja

O izvajanju medvrstniškega nasilja so udeleženci poročali le v osnovni šoli, in sicer 7 udeležencev je bilo takih, ki so izvajali medvrstniško nasilje, pri čemer so ga vsi tudi sami doživljali. Torej so bili v dvojni vlogi – izvajalci in žrtve. Takšno izvajanje medvrstniškega nasilja je mogoče povezati s primanjkljajem učencev na področju socialne kompetentnosti, saj ti učenci verjetno niso našli drugega načina, da bi razrešili situacijo, in so se na nasilje tudi sami odzvali z agresijo. Nekatere študije pa izpostavljajo, da se slepi in slabovidni učenci s stresom spoprijemajo na manj konstruktivne načine (Konorska, 2007) in imajo nižjo frustracijsko toleranco (Wells in Mitchell, 2013), kar sta lahko pomembna napovednika agresivnega odziva na medvrstniško nasilje tudi pri slepih in slabovidnih učencih.

Situacije pojavljanja medvrstniškega nasilja

V Preglednici 1 so prikazane situacije, v katerih so udeleženci doživljali medvrstniško nasilje in ki smo jih oblikovali na temelju tematske analize njihovih odgovorov. Poleg vsake skupine situacij je zapisano število navedb udeležencev in primer nekaterih njihovih izjav.

Iz Preglednice 1 je razvidno, da so udeleženci medvrstniško nasilje najpogosteje doživljali v šoli zunaj pouka. To vključuje doživljanje medvrstniškega nasilja med odmori in v različnih šolskih prostorih (v garderobi, kn-

► PREGLEDNICA 1: Situacije, v katerih se je pojavljalo medvrstniško nasilje

Situacije	Štev. izjav	Primeri izjav
Pri pouku	33	»Pri skupinskem delu nihče ni želel biti z menoj v skupini, saj so govorili, da ne morem nič narediti, ker ne vidim.« »Sošolci so se mi vedno smejali, če na testu nisem videl kaj prebrati in sem poklical učitelja.« »Sošolci so pri športni vzgoji nalašč metali žogo vame, ker so vedeli da se tega bojim, in se potem temu smejali.« »Učitelj je rekel sošolcu, da naj mi nekdo narekuje s table, pa so rekli, da mi ne bodo pomagali.«
V šoli zunaj pouka	40	»Med odmori smo se največkrat pretepali. Sem zlomil tudi belo palico, ker sem se moral »braniti.« »Večkrat se je dogajalo, da mi je kdo med odmorom premaknil stvari, in potem je bilo zelo zabavno, ker jih jaz nisem našel.« »Nihče mi ni povedal, kaj je na jedilniku za malico, zato sem 4 leta jedel samo hladno malico.«
Aktivnosti zunaj šole	31	»V šoli v naravi so bili zvečer vsi sošolci v eni sobi, kjer so se pogovarjali, mene pa nihče ni povabil tja.« »Ko smo se vozili na šolske izlete, sem na avtobusu vedno sedel sam.« »Na ekskurziji so me sošolci sredi mesta pustili samega. Potem je pa profesor naredil celo paniko, ker nisem prišel z njimi na avtobus.«
Na poti v šolo oz. iz nje	3	»Dogajalo se mi je, da so mi sledili na poti do domače hiše in vame metali razne predmete.« »Pogosto so se mi tudi posmehovali, če sem na avtobusu padel.«

jižnici, jedilnici, na stranišču) in pomoč sošolcev slepemu/slabovidnemu učencu pri gibanju po šoli. Takšne navedbe mojih udeležencev niso presenetljive, saj je bilo že predhodno ugotovljeno, da se medvrstniško nasilje najpogosteje dogaja na mestih, kjer ni prisotnih veliko odraslih (Dunn, 2004; Li, 2007; Didden idr., 2009; Opie in Southcott, 2018). Pogosto pa se tudi dogaja, da učitelji, tudi ko zaznajo medvrstniško nasilje, slednjega ne vzamejo dovolj resno, temveč ga dojemajo kot igro in ne ukrepajo (Dunn, 2004; Didden idr., 2009; Zablostky idr., 2014; Opie in Southcott, 2018). **Slepi učenci, ki so doživljali medvrstniško nasilje v času odmorov, so pripovedovali, da bi si na teh mestih želeli več nadzora s strani učiteljev (Dunn, 2004; Roe, 2008; Opie in Southcott, 2018), kar bi jim dajalo občutek varnosti in bi verjetno pripomoglo k zmanjševanju nasilja nad njimi.**

Preglednica 1 kaže, da je visoko tudi število navedb pri doživljanju medvrstniškega nasilja pri pouku, in sicer pri skupinskem delu, pri pouku športne vzgoje, pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ter učiteljevo posvečanje pozornosti slepemu oziroma slabovidnemu učencu. Doživljanje medvrstniškega nasilja pri pouku športne vzgoje je bilo najverjetneje posledica tega, da imajo učenci z okvarami vida večkrat težave pri različnih fizičnih aktivnostih, npr. pri teku in lovljenju žoge (Heagele in Porreta, 2015), kar je lahko eden od možnih dejavnikov, ki spodbudi agresivno vedenje vrstnikov do tega učenca pri športnizvgoji, kjer je narava teh aktivnosti sama po sebi zelo tekmovalna. Ker so bili slepi in slabovidni učenci pri pouku počasnejši od videčih vrstnikov, se niso uspeli pridružiti vrstnikom pri aktivnostih, ki so sledile končani individualni nalogi, kar pa naj bi pripomoglo k temu, da so posledično vrstniki slepega/slabovidnega učenca vedno bolj izključevali (MacCusprie, 1992) in ga zaznavali kot šibkega (Wells in Mitchell, 2013). Medvrstniško nasilje med poukom se je v glavnem dogajalo ob navzočnosti učitelja, včasih pa pri-

krito, tako da ga učitelj ni opazil, kar poudarjata tudi Opie in Southcott(2018). Neodzivnost učiteljev na medvrstniško nasilje pa je napovednik stopnjevanja medvrstniškega nasilja (Pečjak idr., 2021), kar se je potrdilo tudi pri nekaterih mojih udeležencih.

Naslednja skupina situacij, v katerih so udeleženci pogosto doživljali medvrstniško nasilje, so bile aktivnosti zunaj šole. To so bili športni dnevi, enodnevni izleti/ekskurzije, šole v naravi in druženja zunaj šole. Glede doživljanja medvrstniškega nasilja v teh situacijah so tudi udeleženci v tujih študijah izpostavili, da bi si želeli več nadzora in pozornosti s strani odraslih, saj ti po njihovem mnenju niso imeli dovolj vpogleda v dogajanje v manj formalnih situacijah in v prostem času (Dunn, 2004; Opie in Southcott, 2018), kar so izpostavljali tudi udeleženci v moji raziskavi. Študije so pokazale, da so slepi in slabovidni učenci značilno manj priljubljeni med svojimi vrstniki v primerjavi z drugimi učenci (Sale in Carey, 1995; Pinterič idr., 2014) in so bili pri sociometričnih preizkušnjah največkrat v skupini prezrtih učencev (Sale in Carey, 1995; Roe, 2008). To kaže, da so slepi in slabovidni učenci na splošno slabše vključeni v razred, kar pa pride še posebej do izraza v situacijah neformalnega druženja, kot so šole v naravi in različne ekskurzije.

Le trije udeleženci pa so poročali, da so medvrstniško nasilje doživljali na poti v šolo oziroma iz nje. Razlog je verjetno v sami vrsti oviranosti, saj se slepi in slabovidni težko sami orientirajo tako v zunanjih kot tudi notranjih prostorih (MacCusprie, 1992). Zlasti mlajši učenci še niso tako večji pri uporabi bele palice (Pinterič idr., 2014), starejši pa jo lahko zaradi različnih razlogov (npr. zanikanje težav) zavračajo (Roe, 2008; Pinterič idr., 2014), posledično pa to pomeni, da učenec najpogosteje v šolo in iz nje prihaja v spremstvu odrasle osebe, kar preprečuje doživljanje nasilja s strani vrstnikov.

Posledice medvrstniškega nasilja

V Preglednici 2 so prikazane posamezne vsebinske kategorije posledic medvrstniškega nasilja, o katerih so poročali udeleženci, s številom navedb in nekaterimi značilnimi izjavami.

Iz Preglednice 2 je razvidno, da so pri posledicah medvrstniškega nasilja udeleženci najpogosteje poročali o emocionalnih posledicah. **Navedli so namreč veliko različnih čustev, ki so jih občutili v času doživljanja medvrstniškega nasilja (žalost, anksioznost, strah, sram, jezo in krivdo). O žalosti so npr. poročali prav vsi naši udeleženci**, pri čemer o podobnih občutkih poročajo tudi slepi in slabovidni v tujih raziskavah (Twyman idr., 2010; Bear idr., 20015; Farmer idr., 2015; Opie in Southcott, 2018). Čeprav spadajo emocionalne posledice v skupino psiholoških posledic, smo jih prikazali kot posebno kategorijo, saj smo želeli pokazati na številna negativna čustva, ki jih sproža medvrstniško nasilje pri tistem, ki ga doživlja. Poleg tega pa se emocije kažejo kot prva reakcija na medvrstniško nasilje.

Sledijo posledice na osebostnem področju, znotraj katerih so udeleženci poročali o slabi samopodobi, obrambnih mehanizmih in težavah s pozornostjo. Medvrstniško nasilje spada med bolj stresne situacije (Konarska, 2007), zato ni presenetljivo, da ima že kratkoročna izpostavljenost temu nasilju negativne psihološke posledice na razvoj osebnosti

(Farmer idr., 2015). Slepi in slabovidni v tujih raziskavah in tudi v naši so poročali o samospoštovanju, ki je bilo odvisno zelo odvisno od njihove uspešnosti v šoli (Fox in Boulton, 2005; Liftshitz idr., 2007; Opie in Southcott, 2018). Iz tega je mogoče zaključiti, da slepi in slabovidni učenci ob dolgotrajni izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju razvijejo določene kompenzacijske strategije za preusmeritev pozornosti od nasilja k neki drugi aktivnosti, ki jim da občutek kompetentnosti, lastne vrednosti (npr. v učenje).

Po številu navedb sledijo posledice na socialnem področju, kjer so udeleženci poročali o nepripadnosti vrstniški skupini, odmiku od stikov in odporu do prihajanja v šolo. Zanimivo je, da so nekateri udeleženci v naši raziskavi kljub vsemu navajali, da so si prizadevali za sprejetost v vrstniški skupini. To je mogoče pojasniti s teorijo samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000), ki k trem temeljnim potrebam) prišteva potrebo po pripadnosti, pri čemer pa je je potreba po pripadnosti vrstniški skupini še posebej izrazita v mladostništvu (Zupančič, 2004).

Pri dolgoročnih posledicah so udeleženci poročali o nelagodju ob neznancih, strahu pred vnovičnim doživetjem nasilja, težavah z navezovanjem in ohranjanjem prijateljskih odnosov ter težavah pri skupinskem delu. To kaže da izkušnje, ki jih učenec pridobi v času otroštva in mladostništva, pomembno vplivajo na različne vidike njegovega življenja tudi kasneje, še posebej v partnerskih in prijateljskih odnosih. Pomembno pa vplivajo tudi na splošen

► PREGLEDNICA 2: Posledice medvrstniškega nasilja

Posledice	Štev. izjav	Primeri izjav
Emocionalne (žalost, sram, strah, bojazen, jeza ...)	27	»Vsak večer, preden sem zaspal, sem se zjokal, ker sem vedel, da bo drug dan v šoli enako hudo.« »Mene je bilo sram, da se mi to dogaja.« »Vsak dan me je bilo strah, kaj se bo zgodilo in če se bom lahko izognil vsem incidentom.«
Osebnostne (samopodoba, obrambni mehanizmi)	20	»To vse je zelo negativno vplivalo na mojo samopodobo, saj sem res mislil, da sem tako grd, kot so mi govorili oni.« »Jaz sem začel to zelo kompenzirati z učenjem in so mi bili dosežki in uspehi v šoli zelo pomembni, ker sem s tem mislil da jim lahko s tem dokažem, da tudi če me dajejo v nič, lahko dosežem cilje, ki si jih želim.«
Socialne (ne vključenost, odpor do šole)	18	»Sploh se nisem počutil vključen v razred. Bil sem tam. Nisem pa se počutil kot enakovreden del skupine.« »Meni se je zdelo, da sem v razredu neki zrak ali pa neka muha, ne pa enakovreden del razreda.« »Čutil sem neki odpor do tega, da grem v šolo, ker nisem imel več energije, da to prenašam.«
Hujše psihološke (samopoškodovanje, psihosomatika)	10	»Ko je bilo nahujše proti koncu osnovne šole, sem se začel samopoškodovati. Recimo, sem si porezal zapestje ali pa se s prižganim vžigalnikom približal koži, da je bila ožgana rana. »Jaz sem takrat imel težave z želodcem, vsak dan v šoli me je bolel trebuh, pogosto sem imel tudi drisko ali pa sem bruhal.«
Dolgotrajne psihološke (nelagodje ob neznancih, težave z vzpostavljanjem odnosov, posttraumatski stres)	14	»Če se izgubim na cesti, mi je neprijetno prositi za pomoč, ker se bojim zavrnitve ali pa tega, da bi se mi ta oseba smejala.« »Nekako sem se navadil, da sem sam, zato tudi ne iščem nekih kontaktov, ker nočem biti razočaran in prizadet.« »Meni so se in se mi še včasih vsiljujejo slike iz osnovne šole, kjer vidim, kaj se mi je dogajalo.«

občutek varnosti in na to, ali posameznik na splošno zaupa drugim ljudem ali ne (Sagi, 1994, v van Ijzendoorn, 1995).

Najredkeje pa so udeleženci poročali o hujših psiholoških posledicah, kot so samopoškodovanje, zloraba alkohola, psihosomatske motnje in hujše težave z duševnim zdravjem. V primerjavi s predhodnimi študijami je bilo v moji raziskavi število slepih in slabovidnih, ki so poročali o teh posledicah, nekoliko nižje. Pri tem pa nikakor ne smemo zaključiti, da so slovenski slepi in slabovidni učenci doživljali manj resnih posledic nasilja kakor njihovi vrstniki v drugih državah. To lahko pojasnimo s tem, da je zbiranje podatkov v naši raziskavi potekalo s pomočjo intervjujev in udeleženci niso bili anonimni, zaradi česar niso želeli govoriti o hudih posledicah.

SKLEP

Izvedena retrogradna raziskava je prva tovrstna študija pri nas, ki se je osredotočila na izkušnje z medvrstniškim nasiljem izključno pri slepih in slabovidnih v rednih osnovnih in srednjih šolah. Predstavlja zgoščen in dokaj celosten pregled problematike medvrstniškega nasilja pri slepih in slabovidnih v programih osnovne in srednje

šole. Vrednost raziskave je v tem, da so v njej slepi in slabovidni opozorili na težave in ovire pri reševanju problematike medvrstniškega nasilja, na katere so strokovni delavci v šoli pogosto premalo pozorni oziroma jih pogosto spregledajo. Uporabna vrednost raziskave pa je v tem, da so udeleženci opisovali konkretne situacije, v katerih se je najpogosteje dogajalo medvrstniško nasilje. **Slednje lahko strokovnim delavcem v šoli služi kot vodilo, da v situacijah, kot so jih opisovali udeleženci, namenijo še posebno pozornost slepemu oziroma slabovidnemu učencu in s svojo navzočnostjo preprečijo pojav medvrstniškega nasilja.** Ugotovitve iz raziskave lahko služijo tudi kot vodilo pri intervencijah; namreč da slepi in slabovidni še posebej potrebujejo pomoč in podporo pri socialnem vključevanju v razredno skupnost, ne pa samo prilagoditev v izobraževalnem procesu. Raziskava je prav tako poudarila, da je za uspešno vključenost slepega oziroma slabovidnega učenca v redno šolo potrebno dobro sodelovanje učiteljev, staršev, spremljevalcev, šolskih svetovalnih delavcev in tiflopedagogov. Ne nazadnje pa raziskava izpostavlja tudi pomen stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev, saj se je na podlagi odgovorov udeležencev izkazalo, da imajo posamezni strokovni delavci pomanjkljivo znanje na področju dela s to skupino učencev.

VIRI IN LITERATURA

- Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., in Yang, C. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School psychology review*, 4(1), 98-116.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Braun, V., in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Clarke, V., in Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Dane-Staples, E., Lieberman, L., Ratcliff, J., in Rounds, K. (2013). Bullying experiences of individuals with visual impairment: The mitigating role of sport participation. *Journal of Sport Behavior*, 36(4), 365-386.
- Diden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., in Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: the Beginnings of Intimacy*. Blackwell Publishing.
- Farmer, T., Wike, T. L., Alexander, Q. R., Rodkin, P. C., in Mehtaji, M. (2015). Students with disabilities and involvement in peer victimization: Theory, research, and considerations for the future. *Remedial and Special Education*, 36(5), 263-274.
- Fox, C. L., in Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Haeghele, J. A., in Porretta, D. (2015). Physical activity and school-age individuals with visual impairments: A literature review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 68-82.
- Human, L. (2010). The social inclusion of learners with visual impairment in a mainstream secondary school in Namibia. *Master of education – with specialisation in guidance and counselling*. Pridobljeno s: <https://www.coursehero.com/file/44131272/the-social-inclusion-of-learners-with-visual-impairment-in-a-mainstream-secondary-school-in-namibia/>
- Konarska, J. (2007). Young people with visual impairments in difficult situations. *Social behavior and personality*, 35(7), 909-918.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., in McCord, A. (2018). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20-32.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Lieberman, L. J., in Moody, B. (2017). Kids like me, we go lightly on the head: experiences of children with visual impairment on the physical self-concept. *British Journal of visual impairment*, 3(803).
- Lifshitz, H., Hen, I., in Weisser, I. (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(2), 1-20.
- Maccuspie, P. A. (1992). The Social Acceptance and Interaction of Visually Impaired Children in Integrated Settings', V Sacks, T. S., Kekelis, L. S. in R. J. Gaylord-Ross, (ur.) *The Development of Social Skills by Blind and Visually Impaired Students*. American Foundation for the Blind.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. V K. H. Rubin in J. B. Asendorpf (Ur.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (str. 315-341). LEA.
- Opie, J. L., in Southcott, J. (2018). Inclusion for a student with vision impairment: „They accept me, like, as in I am there, but they just won't talk to me.“ *The Qualitative Report*, 23(8).
- Pečjak, S., Pirtc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pinterič, A., Deutsch, T., in Cankar, F. (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the social-emotional needs of children with vision needs. *The British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158.
- Rose, C. A., Swearer, S. M., in Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The untold narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45(2), 1-9.
- Sale, P., in Carey, D. (1995). The Sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., in Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1-8.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387-403.
- Wells, M., in Mitchell, K. J. (2013). Patterns of Internet Use and Risk of Online Victimization for Youth With and Without Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(3), 204-213.
- Whitney, I., Smith, P.K., in Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. V P. K. Smith in S. Sharp (ur.). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., in Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism: the international journal of research and practice*, 18(4), 419-427.
- Zupančič, M. (2004). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.) *Razvojna psihologija* (str. 511-524). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Igor Peras, Tina Pivec

Pedagoški inštitut

SPLETNO MEDVRSTNIŠKO NASILJE: KLJUČNE INFORMACIJE IN VLOGA UČITELJEV_IC PRI PREPREČEVANJU TER ODZIVANJU

Online Bullying: Key Information and Role of Teachers in Prevention and Response

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/53-58>

IZVLEČEK

Spletno medvrstniško nasilje, kot ena od oblik medvrstniškega nasilja, predstavlja perečo težavo, ki vpliva na splošno počutje učencev_k. Zaradi svoje digitalne narave je tovrstno nasilje učiteljem_icam še posebej težko odkriti, saj se navadno ne dogaja neposredno v šolskih prostorih, vendar imajo učitelji_ice tudi v procesu obvladovanja spletnega medvrstniškega nasilja ključno vlogo. V tem prispevku povzemamo ključne značilnosti spletnega medvrstniškega nasilja in predstavimo model preventive za učitelje_ice. Ta model vključuje izobraževanje učencev_k o nasilju, prepoznavanje spletnega nasilja in učinkovito odzivanje nanj, ko se pojavi. Poudariti želimo, da so učitelji_ice zelo pomemben člen v verigi deležnikov, vpletenih v proces preventive in odzivanja na spletno medvrstniško nasilje. Prav tako pa se osredotočamo na praktične iztočnice, kako lahko učitelji_ice v praksi aktivno prispevajo k obvladovanju tega novodobnega izziva. Z izpostavljanjem njihove vloge poudarjamo pomembnost učiteljev_ic pri spodbujanju varnega in spoštljivega razrednega ter spletnega okolja za učence_ke. Nenehno izobraževanje učiteljev_ic o sodobnih oblikah spletnega medvrstniškega nasilja je ključno za uspešno preprečevanje spletnega nasilja in učinkovit odziv na te kompleksne primere nasilja, ki zahtevajo pazljivo in občutljivo odzivanje.

Ključne besede: s spletne medvrstniško nasilje, odzivanje, prepoznavanje, preprečevanje, učitelji_ice.

ABSTRACT

Online peer abuse, as one form of bullying, is a burning issue that negatively affects student well-being. Due to its digital nature, it is particularly challenging for teachers to identify, as it rarely occurs directly on school grounds. Teachers, however, may play a pivotal role in the process of managing online bullying. This paper reviews the essential aspects of cyberbullying and proposes a preventive plan for teachers. The model entails educating students about violence, identifying it online and appropriately responding when it occurs. We also focus on practical indicators of how teachers can actively contribute to tackling this new challenge in practice. We highlight the importance of teachers in creating a safe and respectful classroom and online environment for their students. Continuous education of teachers on contemporary forms of online bullying is a prerequisite for the successful prevention of online aggression and an effective response to these complex acts of violence, which require a cautious and sensitive approach.

Keywords: online bullying, response, identification, prevention, teachers

UVOD

V šoli opažate, da vse več učencev_k govori o družbenih omrežjih. Občasno v razredu ali na hodniku slišite besede, kot so »insta«, »filter«, »reeli« in podobno. Prav tako opažate, da je učencem_kam vedno bolj pomembno, kako so prikazani na spletu, in da veliko časa preživijo za zasloni. *Ko greste iz službe, nekaj minut stran od šole zagledate nekatere svoje učence, kako usmerjajo svoje telefone in se fotografirajo. Ko jih povprašate: »Kaj pa počnete?«,*

vam odgovorijo: »Nič, malo se slikamo za insta, učiteljica.« Odgovor sprejmete in greste naprej, vendar se vam nato čez dan občasno prikrađe v misli izraz učenca Marcela, ki ob vprašanju ni deloval najbolj navdušeno. Marcel je bil pred meseci zelo dober učenec. Po ocenah ali sposobnostih sicer ni izstopal, a je veliko sodeloval pri pouku in bil del šolske ekipe za košarko. Zdaj pri predmetih ni tako aktiven in večkrat manjka na treningih. Ko ga vprašate, kaj se mu dogaja, vam sprva o tem ni pripravljen govoriti in reče, da se mu ne dogaja nič posebnega. Šele ko ga o tem povprašate večkrat

in ko začuti, da ste v svojem poizvedovanju pristni, se odpre in zaupa, da sta sošolca Andrej in Tine pred časom »za hec« predelala njegovo sliko, ki jo je objavil na Instagramu. Na obdelani sliki je bil oblečen kot Jaka Racman. Sošolci ga zbadajo, da je »raček«, ker ima stopala pri hoji obrnjena malo navzven. Obdelana slika je bila deljena na Snapchatu in Marcel ocenjuje, da jo je videla veliko učencev na šoli. Zdaj se občasno zgodi, da ga Andrej in Tine, ki sta najboljša v šolski ekipi, poskušata fotografirati z namenom obdelave nove fotografije. Vse bolj ga moti, da ga ne kličeta po imenu, ampak mu pravita »raček« ali »racman«. Zaradi tega se počuti vse bolj izključenega iz košarkarske ekipe in razreda. Na družbenih omrežjih je izbrisal slike, da se situacija ne bi ponovila. Prepričan je, da si je zagotovo kdo shranil obdelano sliko in da se bo znova pojavila. Ugotovite, da je Marcel v stiski in da doživlja nekatere vidike spletnega in besednega nasilja. Spomnite se tudi na primer devetošolke Nine, ki pod vsako objavljeno sliko dobi grde komentarje.

Podobnih primerov je v šolskem prostoru vedno več, zato morajo učitelj_ice in drugi strokovni delavci_ke poznati značilnosti spletnega nasilja, njegovo dinamiko, se zavedati posledic tovrstnih vedenj ter zavzemati aktivno držo tako pri preprečevanju kot tudi odzivanju na nasilje.

OPREDELITEV SPLETNEGA MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Medvrstniško nasilje zajema izvajanje različnih oblik nasilja nad vrstnikom_ico, katerih namen je škoditi, in se po navadi ponavlja oziroma traja dlje časa (glej Pečjak idr., 2021). **Med medvrstniško nasilje štejemo tudi en sam dogodek, ki ima za žrtev hude posledice, kot je na primer objava fotografije na družbenih omrežjih.** O medvrstniškem nasilju govorimo takrat, kadar med tistim, ki nasilje izvaja, in tistim, ki ga doživlja, obstaja neravnovesje v moči. Medvrstniško nasilje se deli na tradicionalno (telesno, besedno in odnosno) in spletno, pri čemer je spletno nasilje opredeljeno kot namerno agresivno dejanje, ki želi škoditi posamezniku prek digitalnih tehnologij in spletnih medijev (Smith idr., 2008). Za razliko od tradicionalnega medvrstniškega nasilja je lahko spletno nasilje prisotno povsod, kar pomeni, da prehaja tudi v varna okolja mladostnika_ice (npr. domače okolje) in se pojavlja kadar koli (tudi ponoči). Odgovornost vseh, ki se ukvarjamo s skrbjo za dobrobit in razvoj mladostnikov_ice, je torej konstantno spremljanje trendov na področju razvoja sodobnih tehnologij in družbenih omrežij pri mladostnikih_cah. To nam lahko pomaga pri lažjem preprečevanju in odzivanju na spletno nasilje, ki se prav zaradi razvoja tehnologije ves čas spreminja.

Pri spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem je ključno poznavanje značilnosti spletnega nasilja. Za razliko od tradicionalnega medvrstniškega nasilja se lahko spletno nasilje pojavlja na različnih družbenih omrežjih in vključuje več ljudi; tudi takšne, ki niso del učenčeve referenčne vrstniške skupine (Langos, 2012). Spletno nasilje se velikokrat dogaja zunaj šolskih prostorov, vendar je navadno odraz odnosov v šoli, saj so spletne žrtve zelo pogosto tudi žrtve tradicionalnega medvrstniškega nasilja (Kowalski idr., 2014). Po drugi strani pa vedno več medvrstniškega nasilja izhaja tudi iz digitalnih okolij, od koder se nato prenaša v šolsko okolje, če gre za učence_ke iste šole. Večinoma se spletni nasilneži in spletne žrtve tudi osebno poznajo, a ni nujno, da je temu tako. Z doživljanjem in izvajanjem spletnega nasilja je povezana tudi pogostejša raba digitalne tehnologije med

mladostniki (UNICEF, 2017). Nadalje se velikokrat zgodi, da izvajalec_ka nasilja za doseg svojih ciljev ne uporablja samo ene izmed aplikacij za spletno komunikacijo, ampak uporabi različne aplikacije za izvajanje nasilja. To pomeni, da lahko učenec_ka dobiva neprimerna sporočila prek Facebooka, Messengerja in žaljive fotografije ali videoposnetke prek Snapchata. Obenem pa pri spletnem nasilju izvajalec_ka nasilja navadno ne vidi odziva žrtve na nasilen dogodek, kar pomeni, da ni nujno, da zazna takojšnje posledice svojega dejanja. To lahko prispeva k še dodatnemu zmanjšanju empatije s strani izvajalcev_k nasilja do žrtev spletnega nasilja. Izvajalec_ka spletnega nasilja pa lahko na spletu tudi prikriva svojo identiteto in se skriva za lažno oziroma ostane anonimen_a, kar ga_jo lahko še dodatno varuje pred morebitnimi posledicami izvajanja spletnega nasilja.

Z nenehnim razvojem digitalnih tehnologij se širi tudi nabor oblik medvrstniškega nasilja. Mednje spadajo (Safe.si, n. d.; Smith idr., 2008; Zhang idr., 2022): žaljiva sporočila ter komentarji (»Res si najgrša oseba na šoli.«), grožnje (»Pazi se me. Ko te dobim, bom ...«), izsiljevanje, izključevanje iz skupin na družbenih omrežjih ali aplikacijah za komuniciranje, ustvarjanje lažnih profilov, deljenje intimnih posnetkov in izsiljevanje z intimnimi posnetki, fotografiranje ali snemanje učenca_ke z namenom, da se ga osramoti oziroma objavi brez dovoljenja, kraja gesel za dostop do uporabniških računov, predelave fotografij na žaljiv način, zloraba zaupanja (razkrivanje zasebnih informacij žrtve), obrekovanje, objavljanje posnetkov nasilja, ko nekdo žrtev napade in drugi to posnamejo, posnetek pa objavijo na spletu in s tem žrtev spravijo v zadrego (t. i. »happy slapping«).

Dejansko razširjenost spletnega nasilja je težko izmeriti, saj se je zadnjih 20 let, odkar se raziskuje spletno nasilje, precej spremenila metodologija merjenja spletnega nasilja kot tudi sama pojavnost spletnega nasilja zaradi spremembe tehnologije in širše uporabe mobilnih telefonov ter raznolikosti družbenih omrežij. **V raziskavi HBSC (Jeriček Klanjšček idr., 2023), v kateri so doživljanje in izvajanje spletnega nasilja preverjali v letih 2018 in 2022, se je pokazalo, da se je od 2018 do 2022 zvišal odstotek 13-letnih fantov in deklet ter 17-letnih deklet, ki so sodelovali pri izvajanju spletnega nasilja dvakrat mesečno v zadnjih mesecih.** O izvajanju spletnega nasilja je poročalo 7 % mladostnikov_ice, pri čemer je skoraj trikrat več fantov poročalo o izvajanju spletnega nasilja dvakrat mesečno v primerjavi z dekleti. **Odstotek mladostnikov_ice, ki doživljajo spletno nasilje enkrat v zadnjih mesecih, se je od leta 2018 do leta 2022 zvišal v vseh starostnih skupinah in obeh spolih, z izjemo 11-letnih fantov.** O doživljanju spletnega nasilja vsaj enkrat v zadnjih mesecih poroča 17 % mladostnikov_ice, pri čemer ni razlik glede na spol. S starostjo doživljanje spletnega nasilja upada, saj je največ izvajanja in doživljanja spletnega nasilja prisotnega pri 13- in 15-letnikih_cah, torej v višjih razredih osnovne šole in začetnih letnikih srednje šole.

Podobno kot pri tradicionalnem medvrstniškem nasilju imajo pomembno vlogo pri spletnem nasilju tudi opazovalci_ke spletnega nasilja (za pregled glej Allison in Bussey, 2016), ki se lahko na zaznano nasilje odzivajo zelo različno. Lahko izrazijo podporo žrtvi, tako da nasprotujejo izvajalcu_ki spletnega nasilja ali pa nudijo oporo žrtvi, lahko pa se odzovejo posredno, in sicer o zaznanem nasilju poročajo odrasli osebi. Tovrsten odziv lahko vodi v prenehanje nasilja oziroma lahko prek opore žrtvi omili učinke nasilnega

vedenja za žrtev. Mladostniki_je, ki se javno odzovejo na nasilje, lahko z zgledom opolnomočijo preostale, da to storijo. Po drugi strani pa lahko opazovalci_ke spletnega nasilja spodbujajo izvajalca_ko spletnega nasilja (npr. komentirajo »ha ha« ali všečkajo neprimerne komentarje) ali pa se celo pridružijo izvajalca_ki nasilja (npr. nadaljujejo s pisanjem posmehljivih komentarjev pod sliko žrtve), kar še dodatno podžge izvajalca_ko, da nadaljuje z nasiljem. Opazovalci_ke bodo verjetno ukrepali, če bo spletno nasilje izvedeno javno ali anonimno, žrtev pa bo opazno vznemirjena (Macaulay idr., 2022). V procesu pogovora o spletnem nasilju je torej ključno opolnomočenje opazovalcev_k spletnega nasilja in spodbuda, da se na to pozitivno odzovejo, bodisi prek opore žrtvi in nasprotovanja izvajalcu_ki spletnega nasilja bodisi tako, da o nasilju poročajo odrasli osebi.

VLOGA ŠOLE PRI SPLETNEM MEDVRSTNIŠKEM NASILJU

Spletno medvrstniško nasilje je v svoji osnovi pojav, ki se velikokrat zgodi zunaj prostorov šole in v času, ko učenci niso v šoli (Smith idr., 2008). A vendar imajo šole pomembno vlogo pri soočanju s to obliko medvrstniškega nasilja, saj je spletno nasilje pogosto odraz odnosov na šoli. Rezultati raziskav (npr. Waasdorp in Bradshaw, 2015) namreč kažejo, da se spletno in tradicionalno medvrstniško nasilje prepletata. Z drugimi besedami, če je učenec ali učenka udeležen v tradicionalnem medvrstniškem nasilju, potem obstaja verjetnost, da je udeležen tudi v spletnem nasilju. Vloge se lahko glede na vrsto nasilja sicer razlikujejo, saj lahko učenec doživlja tradicionalno nasilje in hkrati izvaja nasilje na spletu ali obratno. Lahko pa se tudi zgodi, da je povod za telesno, besedno ali odnosno nasilje v šolskih prostorih nekaj, kar se je pravzaprav zgodilo oziroma začelo na spletu. Predvsem gre lahko tukaj za primere, ko se je zgodil enkrateno nasilni dogodek (npr. objava neprimerne fotografije učenca_ke ali objavljanje komentarja). To pomeni, da **se ustrezno odzivanje na spletno medvrstniško nasilje na nivoju šole začne s prepoznavanjem, preprečevanjem in ustreznim odzivanjem na tradicionalno medvrstniško nasilje**. Tako je z vidika šol ob vsaki pojavnosti tradicionalnih oblik medvrstniškega nasilja smiselno pri sodelujočih v nasilju (nasilnežih, žrtvah in opazovalcih) preveriti tudi, kaj se dogaja na spletu.

Ker se spletno medvrstniško nasilje velikokrat dogaja zunaj prostorov šole, se hitro lahko pojavijo napačni zaključki, da šole nimajo vloge pri preprečevanju ali odzivanju nanj. Vendar pa so šole ključni člen v tej verigi in izjemno pomembno je, da preprečujejo vse pojave, ki lahko vplivajo na uspešnost in dobro počutje učencev_k v šoli in se odzivajo nanje. Eden izmed najučinkovitejših načinov preprečevanja nasilja je ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja. To se začne z jasnimi šolskimi politikami in pravilniki (Buttler idr., 2011), ki so izhodišče za ustrezno in informirano odzivanje v praksi. Šole imajo pogosto vzpostavljene različne preventivne in intervencijske ukrepe za soočanje z nasiljem na spletu (Pennell idr., 2020), kot so šolske politike za (spletno) medvrstniško nasilje, izobraževanja o spletnem nasilju, obravnavanje vsakega poročanja o primeru nasilja skrajno resno in celostna obravnava incidentov, ko se ti zgodijo.

Čeprav lahko šole veliko naredijo za preprečevanje in ustrezno odzivanje na pojavnost spletnega medvrstniškega nasilja, pa ga v celoti ne morejo preprečiti ali izkoreniniti. Na-

silje se namreč ne dogaja samo v vakuumu šole, ampak gre pri pojavnosti te oblike nasilja za preplet različnih socialnih in skupnostnih dejavnikov (Pennell idr., 2020). Šole pa niso edini kontekst, v katerem se dogaja spletno medvrstniško nasilje (Thomas idr., 2018), zato morajo šole vključevati tudi starše, spodbujati pozitivno šolsko klimo, vezano na skrb za vse učence_ke, vzpostavljati odgovorno udejstvovanje učencev_k v spletnem okolju in se odzvati na vsak sum nasilja (Pennell, 2020). Ne nazadnje pa je z vidika šol pomembno, da se vzpostavlja ustrezen odnos do spletnega medvrstniškega nasilja med vsemi deležniki: učenci_kami, učitelji_cami, strokovnimi službami in drugimi delavci_kami. Nekateri učitelji_ce namreč dojemajo spletno nasilje kot manj resno v primerjavi z drugimi oblikami (Boulton idr., 2014). Učitelji_ce kot najresnejšo obliko medvrstniškega nasilja prepoznavajo telesno nasilje, pri čemer kot nekoliko manj resni obliki nasilja zaznavajo spletno in besedno nasilje, kar je podobno kot učenci_ke (Forsberg idr., 2014). **Šole naj bi si prizadevale delovati v smeri povečanja občutljivosti na nasilje in zavedanja resnosti posledic, ki ga spletno nasilje lahko ima, čeprav morda ni vidnih posledic ob izvajanju nasilja** (kot npr. pri telesnem nasilju). To pomeni, da se deležniki_ce začnemo zavedati, katera vedenja spletno nasilje obsega, kakšna je vloga opazovalcev_k (npr. da ga prijavijo ali poskušajo ustaviti, nuditi žrtvi oporo) in kakšne so posledice nasilja. Prav tako pa morajo šole vzpostaviti ustrezne mehanizme, da se vsak učitelj_ica ob zaznavi nasilja tudi takoj odzove (glej npr. Macaulay idr., 2018).

KAJ LAHKO NAREDI UČITELJ_ICA PRI SPLETNEM MEDVRSTNIŠKEM NASILJU?

Učitelji_ce imajo pomembno vlogo pri obravnavi medvrstniškega nasilja, saj delajo neposredno z učenci_kami in tako lažje prepoznavajo dinamiko, ki se razvija znotraj razreda. Ta razredna dinamika se lahko namreč prenese tudi na splet, npr. učenec_ka, ki je tarča skupine učencev_k v razredu, je lahko tarča iste skupine tudi na spletu.

Vloga učiteljev_ic pri spletnem medvrstniškem nasilju je tako izjemnega pomena pri:

- 1) preprečevanju in izobraževanju učencev_k o spletnem nasilju,
- 2) prepoznavanju spletnega nasilja in
- 3) odzivanju na spletno nasilje, ko se to pojavi oziroma zazna (Redmond idr., 2020).

Vsaka izmed naštetih dejavnosti prispeva k zmanjšanju pojavnosti spletnega nasilja.

PREPREČEVANJE IN IZOBRAŽEVANJE UČENCEV_K O SPLETNEM NASILJU

Učitelji_ice neposredno vplivajo na vedenje učencev_k (Huang in Chou, 2013). Odnos, ki ga goji učitelj_ica do (spletnega) medvrstniškega nasilja, se lahko prenese na učence_ke. **Zelo pomembno je, da učitelji_ce v svoj učni načrt vključujejo aktivnosti, ki so povezane s prepoznavanjem, odzivanjem in poročanjem spletnega medvrstniškega nasilja** (Redmond idr., 2020), kar pomeni, da se jasno začne govoriti o tem, kaj spletno medvrstniško nasilje je, kakšne značilnosti ima, kakšne so (pravne) posledice in kakšna je vloga učencev_k ob zaznavanju nasilja.

Učence_ke je namreč treba ozavestiti, da imajo dejanja na svetovnem spletu posledice v vsakodnevem življenju (npr. resne posledice za žrtev: huda stiska, umikanje iz odnosov, depresija in v nekaterih skrajnih primerih celo samomor). Učitelji_ce si lahko pri oblikovanju aktivnosti na temo spletnega medvrstniškega nasilja pomagajo z različnimi strokovnimi viri (npr. [spletni portal Safe.si](#); spletna stran Policije). Nadalje je ključno, da spodbujajo učence_ke, da so pozorni, kaj njihovi sošolci_ke in prijatelji_ce počnejo na spletu (npr. brisanje uporabniških računov, skrivanje svoje aktivnosti na spletu) in da o tovrstnem nasilju poročajo odraslim osebam. Ne nazadnje pa je treba izpostaviti, da učitelji_ce ne morejo samostojno delovati pri preventivi spletnega medvrstniškega nasilja med mladostniki_cami. Pomembno vlogo pri preventivi imajo tudi starši oziroma skrbniki_ce mladostnikov_ic. Učitelji_ce naj starše oziroma skrbnike_ce usmerijo v preverjanje aktivnosti njihovih otrok na spletu z namenom odkrivanja otrokovih vedenj in ustreznega odzivanja na neprimerna početja.

Med učinkovite ukrepe na področju preventive in izobraževanja na področju spletnega medvrstniškega nasilja spadajo naslednji (Hendry idr., 2023):

- stalno ozaveščanje in izobraževanje o spletnem nasilju in poudarek na zavedanju pravnih posledic izvajanja nasilja,
- spodbujanje pozitivnega digitalnega državljanstva in krepitev socialnih spretnosti učencev_k,
- spodbujanje vključevanja staršev ter skrbnikov_ic pri nadzoru aktivnosti mladostnikov_ic na spletu.

Ključno pa je predvsem spodbujanje primerne obnašanja na internetu ter spodbujanje razvoja čustvenih in socialnih kompetenc učencev_k. Med te spadajo sposobnosti samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev (Durlak idr., 2011). Pri izvajanju nasilja gre namreč velikokrat za pomanjkanje empatije, slabše sposobnosti reševanja konfliktov in upravljanja s čustvi.

Pri preprečevanju spletnega nasilja in nasploh za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo mora učitelj_ica razvijati tudi svoje čustvene in socialne kompetence, predvsem pa odnosno kompetentnost. Ta se nanaša na učiteljevo_čino zmožnost, da vzpostavlja kakovostne odnose z učenci_kami prek vključevanja, dialoga, priznavanja drugih in pa da glede na njihove značilnosti prilagodi svoje vedenje, hkrati pa vzdržuje avtoriteto in se zaveda lastne odgovornosti za odnose z učenci_kami (Juul in Jensen, 2009). Čustvene in socialne kompetence ter odnosno kompetentnost lahko učitelj razvija z redno poklicno refleksijo, preko intervizije s sodelavci_kami oziroma supervizije, izobraževanj o čustveno-socialnem učenju, prepoznavanja lastnih čustvenih odzivov in učenju strategij uravnavanja lastnih občutkov, misli in vedenja v neugodnih situacijah.

PREPOZNAVANJE SPLETNEGA NASILJA

Pri prepoznavanju spletnega medvrstniškega nasilja, še posebej tistega, ki vključuje sošolce_ke, je za učitelje_ice ključno zavedanje, da je dogajanje na spletu lahko ogledalo dogajanja v razredu. Obenem pa se učitelji_ce morajo zavedati, da je treba učence_ke spodbujati, da bodo spregovorili o pojavu spletnega medvrstniškega nasilja, saj so aktivnosti učencev_k na spletu v veliki meri učiteljem neznane in tako

brez poročanja svojih učencev_k težko zaznajo primere nasilja. Učitelji_ce lahko tako z ustvarjanjem varnega in spodbudnega okolja (Grifoni idr., 2021) in s krepitvijo lastnih čustvenih in socialnih kompetenc ter odnosno kompetentnosti pripomorejo k spodbujanju učencev_k k poročanju o spletnem nasilju kot tudi k zmanjšanju nasilja. V razredu tako ustvarijo okolje, v katerem si učenci_ke in učitelj_ica medsebojno zaupajo, kar nato omogoči, da si učenci_ke ob nasilju pomagajo ter niso samo pasivni opazovalci_ke nasilnih dejanj. Odrasli se moramo še posebej pri spletnem nasilju nanašati na to, kar nam povedo učenci_ke. **O spletnem nasilju nam bodo poročali le, če imamo z njimi vzpostavljen varen odnos oziroma nas dojemajo kot zaupanja vredne.** Obenem se morajo učitelji_ce zavedati, da pri učencih_kah lahko obstaja bojazen, da se bo nasilje nadaljevalo iz maščevanja, če bodo o njem poročali.

Za lažje prepoznavanje in obravnavanje spletnega nasilja mora učitelj_ica poznati naslednje informacije o spletnem nasilju (Redmond idr., 2020): ključne značilnosti spletnega nasilja, poznavanje različnih oblik spletnega nasilja, vpliv anonimnosti na spletu, vloga opazovalcev_k, viri iskanja pomoči, poročanje o spletnem nasilju, poznavanje posledic doživljanja nasilja. V nadaljevanju za vsako izmed naštetih informacij navajamo ključne iztočnice, ki jih učitelj_ica mora nujno poznati pri svojem delu.

O ključnih značilnosti spletnega nasilja mora učitelj_ica vedeti, da:

- se spletno nasilje dogaja večinoma zunaj šolskih prostorov,
- se bo nasilje težko odkrilo brez sodelovanja učencev_k – pri tem je pa treba razvijati lastno odnosno kompetentnost in odnose učitelja_ice z učenci_kami,
- je lahko odraz odnosov v šoli, ki se prenašajo na splet,
- izvajalci_ke nasilja na spletu so lahko tudi tisti učenci_ke, ki jim ne bi pripisali nasilja v tradicionalni obliki (telesno, besedno, odnosno),
- izvajalec_ka spletnega nasilja ne vidi takojšnjega odziva žrtve na nasilno dejanje,
- se neenakost moči ne kaže v telesnih značilnostih (kot npr. pri telesnem nasilju), ampak gre za druge vrste neenakosti – npr. izvajalec_ka spletnega nasilja je spretnejši/-a pri uporabi digitalnega okolja v primerjavi z žrtvijo.

O različnih oblikah nasilja na spletu mora učitelj_ica vedeti, da:

- se kaže v različnih oblikah, ki se lahko spreminjajo z razvojem tehnologije,
- da žrtev ni nujno neposredno vključena v proces izvajanja nasilja, saj lahko za to izve kasneje (npr. ne ve, da so na spletu objavili njeno neprimerno fotografijo),
- lahko gre za nasilje v obliki sporočil ali videoposnetkov, ki se pošiljajo po družbenih omrežjih,
- zaradi značilnosti družbenih omrežij včasih ne bo dokazov o izvajanju nasilja (npr. Snapchat, kjer lahko neprimerna fotografija izgine po nekaj sekundah),
- lahko pride do kraje identitete ali oponašanja določene učencev_ke na spletu,
- lahko gre za preoblikovanje slik učencev_ke z namenom posmehovanja.

O vlogi anonimnosti na spletu pri spletnem nasilju mora učitelj_ica vedeti, da:

- se spletno nasilje lahko dogaja anonimno, ni pa to nujno,
- je zaradi vidika anonimnosti nasilnež lahko še pogumnejši v svojih dejanjih, kot bi bil sicer.

O virih iskanja pomoči mora učitelj_ica vedeti, da:

- obstajajo spletni viri, ki posebej naslavljajo nasilje na spletu in varnost v spletnem okolju (npr. www.safe.si),
- se podobno kot pri tradicionalnem nasilju pomoč nudi vsem vpletenim v proces medvrstniškega nasilja (žrtvi, nasilnežu, opazovalcem),
- je treba žrtvi ponuditi strokovno psihološko pomoč.

O posledicah spletnega medvrstniškega nasilja mora učitelj_ica vedeti, da:

- je lahko stiska, ki jo doživlja žrtev spletnega nasilja, večja kot stiska, ki jo doživlja žrtev tradicionalnega nasilja,
- so posledice nasilja lahko prisotne še dolgo po tem, ko dejanje mine,
- zaradi možnih posledic vsak primer spletnega nasilja vzamemo skrajno resno.

Poleg omenjenega pa lahko učitelj_ica posredno po nekaterih znakih sklepa, da učenec_ka doživlja ali izvaja spletno nasilje. V teh primerih je smiselno pri učencu_ki in drugih učencih_kah preveriti, ali se tovrstno nasilje dogaja. Splošni znaki so naslednji (povzeto po StopBullying, 2021 in dopolnjeno s strani avtorjev pričujočega članka):

- Učenec_ka se začne izogibati socialnim situacijam, tudi tistim, ki so mu_ji bile všeč v preteklosti.
- Učenec_ka postane umaknjen ali depresiven oziroma izgubi interes za ljudi in aktivnosti. Pri tem seveda ni nujno, da gre za nasilje, vendar je smiselno to preveriti pri učencu_ki.
- Viden in nenaden porast ali zmanjšanje uporabe digitalnih naprav (npr. za pošiljanje sporočil). Vsaka sprememba v vedenju učenca_ke v povezavi z uporabo digitalnih naprav je namreč lahko znak za prepoznavanje spletnega medvrstniškega nasilja.
- Čustveno izražanje ob uporabi digitalnih naprav. Učiteljem_cam je pri odkrivanju spletnega nasilja lahko v pomoč spremljanje čustev mladostnikov_ic pri uporabi digitalnih naprav. Izrazi čustev, kot so jeza, žalost, razburjenje ob uporabi digitalnih naprav, so lahko znak, da je učenec_ka žrtev medvrstniškega nasilja oz. da se nekaj dogaja.
- Učenec_ka uporablja digitalne naprave samo takrat, ko presodi, da ga_jo nihče ne opazuje ali pa se izogiba pogovoru o tem, kar na digitalnih napravah počne.

ODZIVANJE IN SPOPRIJEMANJE S SPLETNIM NASILJEM

Učitelj_ice neposredno delajo z učenci_kami, zato imajo pomembno vlogo pri soočanju s spletnim medvrstniškim nasiljem v svojem razredu. Učitelj_ice sicer ne morejo spremljati dogajanja učencev_k na spletu, lahko pa v razredu negujejo občutek pripadnosti šoli ter s tem posredno prispevajo k zmanjšanju pojavnosti nasilja (Redmond idr., 2020). Za uspešno odzivanje na nasilje morajo učitelj_ice poznati spletno nasilje in mehanizme odzivanja nanj, ki so določeni s šolskimi pravilniki in protokoli. Učitelj_ice se sicer pogosto ne čutijo usposobljeni_e za odzivanje in spoprijemanje s spletnim nasiljem, kar lahko vodi v neodzivanje (Macaulay idr., 2018).

Ko se učitelj_ice v praksi soočajo s primerom spletnega medvrstniškega nasilja, je priporočljivo, da upoštevajo tudi Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno izobraževalnih zavodih (Mugnaioni idr., 2022), ki ga je izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo in je namenjen vsem oblikam medvrstniškega nasilja. Ključno je, da se pri učiteljih_cah ter drugih strokovnih delavcih_kah krepi zavedanje, da je za nasilje odgovoren povzročitelj_ica, da nasilje vsakega od nas prizadene na drugačen način (ga ne minimaliziramo), podpiramo žrtev in ji verjamemo ter poskušamo zbrati čim več informacij o dogodku.

Učiteljem_icam lahko pri odzivanju na spletno nasilje pomaga tudi **model vmešavanja opazovalcev_k** (angl. *bystander intervention model*; Eldridge in Jenkins, 2020).

Ta model ima 5 faz:

- 1) opaziti dogajanje;
- 2) interpretacija dogajanja kot nujna za vključitev;
- 3) sprejemanje osebne odgovornosti za vključitev;
- 4) imeti znanje o korakih za učinkovito odzivanje;
- 5) odziv v določeni situaciji.

Jasno je, da učitelj_ice ne morejo nuditi opore ob pojavu spletnega medvrstniškega nasilja, če dogajanja najprej ne opazijo, zato je pomembno spodbujati učence_ke, da začnejo poročati o primerih spletnega nasilja, kar bodo ti storili le v varnem in zaupnem odnosu z odraslimi. Ob tem je treba ozaveščati učence_ke, da ne gre za tožarjenje, ampak za pomoč pri odkrivanju vedenja, ki ima lahko resne posledice za vse vpletene. Če učitelj_ice zaznanega spletnega nasilja ne interpretirajo kot pojav, na katerega se je treba nujno odzvati, potem je treba učitelj_ice izobraziti na področju spletnega nasilja z namenom povečanja zavedanja posledic, ki jih nasilje lahko ima. Prav tako je učitelj_ice treba izobraziti, če poročajo, da nimajo potrebne znanja za ukrepanje.

SKLEP

V predstavljenem članku smo obravnavali temeljne značilnosti spletnega medvrstniškega nasilja ter se posvetili vlogi učitelja_ice pri učinkovitem prepoznavanju, odzivanju in izobraževanju učencev_k v zvezi s to problematiko. Kljub temu da se nasilje po navadi dogaja zunaj šolskih okolij, je tesno povezano z medosebnimi odnosi v šoli in ima lahko pomembne posledice na šolsko delo vpletenih strani. Zato je ključno, da šole resno obravnavajo problem spletnega nasilja ter se ustrezno pripravijo na izzive, s katerimi se lahko srečajo zaradi vsakodnevne uporabe sodobnih tehnologij s strani učencev_k.

V tem kontekstu je treba poudariti, da je vloga učitelja_ice lahko omejena, saj je prepoznavanje spletnega nasilja že samo po sebi zahtevno. Kljub temu pa ima učitelj_ica ključno vlogo v verigi ukrepov za preprečevanje in odzivanje na tovrstno nasilje. S svojo izobraževalno vlogo in neposrednim stikom z učenci_ki lahko prispeva k ozaveščanju o posledicah spletnega nasilja, spodbuja odgovorno digitalno vedenje ter gradi varno in spodbudno okolje. Nenehno izobraževanje učiteljev_ic glede novih oblik spletnega nasilja in strategij za učinkovit odziv predstavlja ključni element v oblikovanju celovitega pristopa k obravnavi te kompleksne tematike.

VIRI IN LITERATURA

- Allison, K. R., in Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 65*, 183-194.
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., in Simmonds, J. A. (2014). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education, 65*(2), 145-155.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Eldridge, M. A., in Jenkins, L. N. (2020). The Bystander Intervention Model: Teacher Intervention in Traditional and Cyber Bullying. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(4), 253-263. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00033-7>
- Forsberg, C., Thornberg, R., in Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education, 29*(5), 557-576.
- Grifoni, P., D'Andrea, A., Ferri, F., Guzzo, T., Felicioni, M. A., in Vignoli, A. (2021). Against Cyberbullying Actions: An Italian Case Study. *Sustainability, 13*(4), 2055.
- Hendry, B. P., Hellsten, L. M., McIntyre, L. J., in Smith, B. R. R. (2023). Recommendations for cyberbullying prevention and intervention: A Western Canadian perspective from key stakeholders. *Frontiers in Psychology, 14*, 1067484.
- Huang, Y., in Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education, 63*, 227-239.
- Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., in Korošec, A. (2023). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Juul, J., in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Didakta.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., in Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(6), 285-289.
- Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E., in Novakovič, T. (2022). *Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Macaulay, P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., in Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior, 43*, 1-12.
- Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., in Kellezi, B. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. *Computers in Human Behavior, 131*, 107238.
- Pečjak, S., Pirc, T., in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pennell, D., Campbell, M., in Tangen, D. (2020). What influences Australian secondary schools in their efforts to prevent and intervene in cyberbullying? *Educational Research, 62*(3), 284-303.
- Redmond, P., Lock, J. V., in Smart, V. (2020). Developing a cyberbullying conceptual framework for educators. *Technology in Society, 60*, 101223.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., in Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.
- Safe.si (n. d.). *Spletno in mobilno trpinčenje*. <https://safe.si/nasveti/spletno-in-mobilno-trpinčenje>
- StopBullying (2021). *Tips for teachers – Warning signs a child is being cyberbullied or is cyberbullying*. <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/tips-for-teachers>
- Thomas, H. J., Connor, J. P., in Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 53*(5), 437-451.
- UNICEF. (2017). *Children in a digital world*. UNICEF.
- Waasdorp, T. E., in Bradshaw, C. P. (2015). The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health, 56*(5), 483-488.
- Zhang, W., Huang, S., Lam, L., Evans, R., in Zhu, C. (2022). Cyberbullying definitions and measurements in children and adolescents: summarizing 20 years of global efforts. *Frontiers in Public Health, 10*, 1000504.

Ana Lampret

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor

SOCIALNA VKLJUČENOST UČENCEV, PRIPADNIKOV ETNIČNIH MANJŠIN: IZZIVI IN PRILOŽNOSTI ODDELČNIH SKUPNOSTI

Social Inclusion of Ethnic Minority Students: Challenges and Opportunities for Classroom Communities

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/59-62>

IZVLEČEK

Pedagoški delavci se v zadnjih letih srečujemo z vse bolj etnično raznolikimi oddelčnimi skupnostmi, kar s seboj prinaša veliko izzivov, pa tudi priložnosti za vzpostavitev inkluzivnih učnih okolij. V prispevku so predstavljene ovire, s katerimi se v šoli srečujejo učenci, pripadniki etničnih manjšin, ter izsledki raziskav s področja socialne vključenosti tovrstne skupine učencev. Izpostavimo vlogo učitelja pri podpori pozitivnih medkulturnih odnosov ter poudarimo pomen njegove samorefleksije in poklicnega razvoja pri razvijanju kakovostnega odnosa z učenci, pripadniki etničnih manjšin.

Ključne besede: učenci, pripadniki etničnih manjšin, etnična raznovrstnost oddelka, medvrstniško nasilje, poklicni razvoj

ABSTRACT

In recent years, educators have been confronted with increasingly ethnically diverse classroom communities, thus presenting many challenges as well as opportunities for creating inclusive learning environments. This paper presents the barriers faced by ethnic minority learners in school and research findings on their social inclusion. It highlights the teacher's role in promoting positive intercultural interactions and the importance of self-reflection and professional development in creating quality relationships with ethnic minority learners.

Keywords: ethnic minority students, ethnic diversity of classroom community, bullying, professional development

Vzgojno-izobraževalne institucije se zaradi spleta okoljskih, družbenopolitičnih in ekonomskih dejavnikov že nekaj let srečujejo z večanjem etnične raznovrstnosti šolske populacije (Jelen Madruša in Majcen, 2018, Kang, 2021). Strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih institucijah se tako vse pogosteje srečujemo z izzivom, kako učencem s precej drugačnim kulturno-zgodovinskim ozadjem zagotoviti kakovostno učno okolje in jih uspešno vključiti v obstoječo oddelčno skupnost.

Raziskave kažejo, da imajo učenci, pripadniki etničnih manjšin, težjo šolsko izkušnjo, ki jih pogosto pripelje do tega, da so učno neuspešni in predčasno zaključijo šolanje. Med razloge za to prištevamo nepoznavanje jezika, pomanjkljivo predznanje zaradi prekinitve izobraževalnega procesa v času migracij, nevzpodbudno družinsko okolje, nizek socio-ekonomski status družine ter izpostavljenost diskriminaciji in etničnim predsodkom iz okolja (Dryden-Peterson, 2015).

Po podatkih OECD (2012) ima učenec, pripadnik etnične manjšine, v Sloveniji trikrat večjo verjetnost, da bo ponavljal razred osnovne šole v primerjavi z drugimi učenci. Izsledki kažejo tudi na težaven prehod iz osnovnošolskega v srednješolsko izobraževanje. V evropskih državah naj bi tako samo 23 % učencev, pripadnikov etničnih manjšin, nadaljevalo izobraževanje na srednjih šolah v primerjavi s 84 % vseh mladostnikov (UNHCR, 2018).

Na mnogo zgoraj omenjenih dejavnikov, ki pripomorejo k učni neuspešnosti tovrstne skupine učencev, strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih institucijah ne moremo vplivati. Kljub temu pa lahko z učinkovitim vodenjem oddelka (Garotte idr., 2020) in oblikovanjem inkluzivne oddelčne klime (Alnahdi idr., 2022) pripomoremo k temu, da so učenci, pripadniki etničnih manjšin, v oddelku dobro vključeni ter da šola zanje predstavlja varno in vzpodbudno okolje, v katerem so lahko uspešni kljub preostalim neugodnim dejavnikom.

SOCIALNA VKLJUČENOST UČENCEV, PRIPADNIKOV ETNIČNIH MANJŠIN

Socialna vključenost v oddelčno skupnost predstavlja pomemben dejavnik učenčevega blagostanja in njegove učne uspešnosti. Občutki izključenosti in nesprejetosti s strani vrstnikov naj bi učence, pripadnike etničnih manjšin, vodili v pomanjkanje motivacije in slabši učni uspeh, dolgoročno pa v vse večje izostajanje od pouka in posledično izpad iz šolskega sistema (Benner in Kim, 2009). Nasprotno pa naj bi inkluzivna oddelčna klima, ki pripomore k učenčevi socialni vključenosti, prispevala k občutku pripadnosti šoli oz. oddelku in večji učni zavzetosti, ki naj bi ščitila pred učno neuspešnostjo (Garotte idr., 2020).

Vloga učiteljev pri tem je pomembna, saj učenci, pripadniki etničnih manjšin, pogosto poročajo o višji stopnji socialne izključenosti in posledično potrebujejo pomoč pri vključevanju v oddelčno skupnost (Plenty in Jonsson, 2016). Zaradi nepoznavanja jezika namreč teže sodelujejo pri pouku in se vključijo v družbo. V raziskavi, izvedeni na osnovnih šolah v Avstriji, Italiji in Sloveniji, se je poznavanje jezika pokazalo kot glavni dejavnik učenčeve vključenosti v oddelčno skupnost. Učenci priseljenci so bili pogosteje žrtve verbalnega nasilja, ker niso govorili lokalnega jezika. Kot pomemben dejavnik izključenosti in viktimizacije učencev, pripadnikov etničnih manjšin, se je pokazal tudi socio-ekonomski status družine. Učenci, ki prihajajo iz družin z nižjim socio-ekonomskim statusom so pogosteje poročali o izključenosti in viktimizaciji, prav tako pa tudi o povečanem izvajanju medvrstniškega nasilja z namenom pridobiti višji socialni status (Kralj idr., 2013).

Učenčev odnos do šole in njegova socialna vključenost sta odvisna od kakovosti odnosa med učencem in učiteljem ter učiteljevega načina vodenja oddelka (Baker, 2006). Študije kažejo, da sta tovrstna dejavnika še toliko pomembnejša za učence, pripadnike etničnih manjšin, saj imajo ti pogosto na voljo manj virov opore v primerjavi z drugimi učenci (Brok idr., 2010). Prav tako učiteljev odnos do učencev z drugačnim etničnim ozadjem drugim predstavlja model, kako naj jih zaznavajo in se do njih vedejo (Košir, 2017).

ZAKAJ SE JE S PREDSDOKI UČITELJA POMEMBNO UKVARJATI?

Čeprav je odnos z učiteljem za učence, pripadnike etničnih manjšin, še posebej pomemben, pa se pogosto zgodi, da je kakovost odnosa, ki ga imajo učitelji z njimi, nižja, v primerjavi s preostalimi učenci. Glavna razloga za to naj bi bila zmanjšan občutek kompetentnosti za delo s tovrstno skupino otrok in predsodki do etničnih skupin, katerih pripadniki so učenci (Kumar idr., 2015). Če lahko občutek nekompetentnosti naslovimo z usposabljanji in pridobivanjem izkušenj dela s tujejezičnimi učenci (Wang, 2022), pa pogosto ne znamo nasloviti stereotipov in predsodkov do teh učencev.

Učitelji se, pogosto nezavedno, do učencev, pripadnikov etničnih manjšin, vedejo skladno s stereotipi oz. predsodki, ki jih imajo do pripadnikov njihove etnične skupine. Čeprav se ne zavedamo, da omenjeno skupino učencev zaradi lastnih predstav morda obravnavamo drugače, pa to vsekakor lahko opazijo učenci: tako učenci, ki so pripadniki etničnih manjšin, kot tudi drugi učenci, ki nas pri

tem lahko posnemajo. Raziskave tako kažejo, da učiteljevi nezavedni predsodki do učenca napovedujejo učenčevo učno neuspešnost (Chin idr., 2020). Znotraj oddelkov, ki jih poučujejo učitelji z visoko stopnjo nezavednih predsodkov, je pri učencih, pripadnikih etničnih manjšin, mogoče zaslediti slabši učni in jezikovni napredek ter manj prijateljstev in socialnih stikov z učenci večinske etnične pripadnosti (Alan idr., 2020). Učitelji učencem, do katerih imajo predsodke, namreč na splošno namenjajo manj pozornosti, jih pri pouku manjkrat pokličejo in vključijo v šolske aktivnosti, prav tako pa v manjši meri opazijo in razrešujejo konflikte med učenci, pripadniki različnih etničnih skupin, znotraj oddelka (Costa idr., 2021; Kumar idr., 2015).

Ko govorimo o predsodkih, mislimo na neupravičena in (negativno) čustveno obarvana posploševanja glede pripadnikov določene skupine (Brenick idr., 2019). To, da imamo zaradi narave našega miselnega delovanja v določeni meri predsodke vsi, je že dolgo časa znanstveno utemeljeno dejstvo (Roets in Van Hiel, 2011). Kljub temu pa se nam morda zazdi, da predsodki odražajo našo (ne)strokovnost in (ne)primernost za poklic, ki smo si ga izbrali. Tovrstno prepričanje nas primora, da v izogib negativnemu samovrednotenju in prepričanju, da nismo dovolj dobri, svoje predsodke potisnemo na rob zavesti in nanje pozabimo. Problem pa je, da s tem dovolimo našim predsodkom, da usmerjajo naše vedenje iz ozadja, kar odpira veliko možnosti za diskriminatorno vedenje, ki škodi tako učencem, pripadnikom etničnih manjšin, kot celotni oddelčni skupnosti (Lorenz, 2021). Vpliv predsodkov lahko zmanjšamo samo z njihovim ozaveščanjem, kar pa v prvi vrsti od nas zahteva, da si jih priznamo (Roets in Van Hiel, 2011).

Na svojih predsodkih najlažje delamo z iskanjem in sprejemanjem povratnih informacij ter lastno introspekcijo. Svoja opažanja o našem načinu razmišljanja in vedenju lahko beležimo v t. i. poklicnih dnevnikih (za več informacij glej Korthagen in Vasalos, 2009). Pri refleksiji si lahko pomagamo s spodaj navedenimi vprašanji (prirejeno po Cook Ross, n. d., v Lampret, 2021):

1. Ali imam do pripadnikov učenčeve etnične skupine obstoječa negativna prepričanja in pričakovanja?
2. Sem imel/-a s pripadniki učenčeve etnične skupine v preteklosti slabe izkušnje? Kakšnim vzrokom pripisujem slabe izkušnje?
3. Ali opažam kake lastne vzorce obnašanja v odnosu z učencem, ki bi lahko bili plod mojih predhodnih prepričanj do tega učenca in njegove etnične skupine?
4. Kako lahko zavestno ustavim oz. spremenim vedenja, ki izhajajo iz mojih lastnih prepričanj in pričakovanj do učenca?

Zavedati se je treba, da svojega odnosa do drugačnosti ne moremo spremeniti naenkrat, z eno vajo, izobraževanjem ali delavnico. Gre za dolgotrajen proces, ki od nas zahteva veliko potrpežljivosti, truda in sočutja do sebe in drugih (Lampret, 2021). Zato je pomembno, da svojega uspeha ne vrednotimo glede na število opravljenih usposabljanj, pač pa glede na prizadevnost in trud, ki ga vložimo v razumevanje perspektive učencev, katerih prepričanja in navade nam niso blizu. Naš cilj naj bo zavedati se svojih predsodkov in se, njim navkljub, vedno znova truditi zagotoviti karseda pravično obravnavo in enake možnosti za vse učence.

UČENCI, PRIPADNIKI ETNIČNIH MANJŠIN, IN VKLJUČENOST V MEDVRSTNIŠKO NASILJE

Dolgo časa je veljalo prepričanje, da so učenci, pripadniki etničnih manjšin, pogosteje žrtve medvrstniškega nasilja. Izsledki raziskav pa kažejo, da odgovor ni tako preprost. Na splošno se učenci, glede na etnično pripadnost, ne razlikujejo po verjetnosti za viktimizacijo (Vitoroulis in Vaillancourt, 2015) kot tudi ne po izvajanju medvrstniškega nasilja (Vitoroulis in Vaillancourt, 2018). Vključenost v medvrstniško nasilje glede na učenčev etnično pripadnost naj bi bila tako odvisna od številnih drugih dejavnikov.

Verjetnost, da določen učenec postane žrtev medvrstniškega nasilja, je odvisna od tega, kako močno njegove značilnosti izstopajo od značilnosti preostalih učencev znotraj oddelka (Atwal in Wang, 2019). Učenci, pripadniki etničnih manjšin, tako verjetneje postanejo žrtve v etnično homogenih oddelkih, še posebej pripadniki tistih etničnih skupin, katerih videz, jezik, obnašanje in vrednote so precej drugačni od pripadnikov večinske etnične skupine. Učenci, ki ne ustrezajo oddelčnim normam, namreč pogosto doživljajo pomanjkanje socialne podpore s strani vrstnikov in tako verjetneje postanejo tarča medvrstniškega nasilja (Kuldias idr., 2021).

Tudi če znotraj oddelka ne opazimo medvrstniškega nasilja, je dobro, da smo pozorni na socialno vključenost učencev, ki v razredu, zaradi etnične pripadnosti ali morebitnih drugih značilnosti, še posebej izstopajo. Skozi skupinske aktivnosti jih poskusimo karseda vključiti v oddelčno skupnost in se, po potrebi, pred prihodom novega učenca z oddelkom pogovorimo o sprejemanju drugačnosti (za več informacij glej Lampret, 2021).

Viktimizacija učencev, pripadnikov etnične manjšine, se, če je znotraj oddelka vsaj še en učenec, pripadnik izstopajoče tuje etnične skupine, pomembno zmanjša. Etnična raznovrstnost oddelka in šole se je tako v preteklih študijah pokazala kot pomemben varovalni dejavnik pred viktimizacijo etnično drugačnih učencev (Agirdag idr., 2011).

ETNIČNA RAZNOLIKOST ODDDELKA KOT PRILOŽNOST ZA OBLIKOVANJE INKLUZIVNIH UČNIH OKOLIJ

Učinkovito delovanje raznolike oddelčne skupnosti od učitelja zahteva veliko truda, dobro strokovno usposobljenost, kulturno občutljivost in potrpežljivost. Tako ni presenečenje, da ti etnično raznolike oddelke pogosto zaznavajo kot preveč obremenjujoče in teže obvladljive (Dooly, 2005, v Costa idr., 2021).

Študije ugotavljajo, da lahko etnična raznolikost oddelka predstavlja tako varovalni dejavnik (Agirdag idr., 2011) kot tudi dejavnik tveganja za vključenost v medvrstniško nasilje (Cavicchiolo idr., 2019), pri tem pa naravo njenega vpliva določajo predvsem drugi dejavniki.

Velike razlike med učenci v etnično raznolikih oddelkih lahko ob preostalih neugodnih dejavnikih (tj. neučinkovito vodenje oddelka, negativna oddelčna klima) vodijo v pomanjkanje oddelčne kohezivnosti, ta pa v trenja med nastalimi skupinami znotraj oddelka in posledično v večjo vključenost učencev v medvrstniško nasilje. Po drugi strani pa lahko pozitivna oddelčna klima (Walsh idr., 2016), učiteljeva podpora in poudarek na medsebojnem sodelovanju

(Grütter idr., 2021) znotraj etnično raznolikih oddelkov prispevata k zmanjšani stopnji medvrstniškega nasilja, pozitiven učinek tovrstnih dejavnikov pa je v etnično raznolikih oddelkih opazno večji kot v etnično homogenih (Lampret, 2023).

Čeprav učiteljem zaradi zgoraj omenjenih razlogov etnično raznovrstni oddelki predstavljajo izziv, pa torej hkrati ponujajo izvrstno priložnost za oblikovanje vzpodbudnega in vključujočega okolja, v katerem so bolje sprejeti vsi učenci, ki v oddelku zaradi svojih posebnosti izstopajo (tj. učenci s posebnimi potrebami, učenci pripadniki spolnih manjšin itd.) (Lampret, 2023, Walsh idr., 2016).

Zanimivi so izsledki raziskave, ki je bila izvedena v okviru projekta *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?* pod vodstvom izr. prof. dr. Katje Košir z Oddelka za psihologijo FF UM. Na vzorcu skoraj 7000 učencev 8. in 9. razreda slovenskih osnovnih šol sta se kot ključna dejavnika vključenosti etnično raznovrstnih oddelkov v medvrstniško nasilje pokazali zaznana opora oddelka (tj. stopnja zaznane podpore in sprejetosti s strani sošolcev, ki jo učenci zaznavajo) in moralna nezavzetost oddelka (tj. stopnja opravičevanja izvajanja nasilja, bodisi zaradi povračila, žrtvine drugačnosti ipd.). Znotraj oddelkov z visoko zaznano oporo in nizko izraženo moralno nezavzetostjo se je z večanjem etnične raznovrstnosti oddelka poročanje o viktimizaciji in izvajanju medvrstniškega nasilja manjšalo (Lampret, 2023).

Poleg oddelčne klime pa se je kot pomembna pokazala tudi zaznana opora učitelja (tj., v kolikšni meri se učenec čuti podprtega, spoštovanega in cenjenega s strani učitelja). **Učenci z visoko zaznano oporo učitelja izkazujejo večjo željo po etnično raznolikih medosebnih odnosih in pogosteje vzpostavljajo prijateljske odnose z učenci, pripadniki drugih etničnih skupin.** Učenci z nižjo zaznano oporo učitelja pa pretežno vzpostavljajo odnose samo s pripadniki svoje etnične skupine (Grütter idr., 2021).

Pedagoški delavci imamo pomembno vlogo pri sooblikovanju inkluzivne oddelčne klime, prav tako pa lahko s svojim zgledom in podporo vzpodbujamo medkulturno druženje in s tem podpremo učence, pripadnike etničnih manjšin, pri soočanju z izzivi njim tujega kulturnega okolja.

VIRI IN LITERATURA

- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., in Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 465-473. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.009>
- Alan, S., Duysak, E., Kubilay, E., in Mumcu, I. (2020). Social exclusion and ethnic segregation in schools: The role of teacher's ethnic prejudice. <https://static1.squarespace.com/static/5b75fc713917ee2070a01bfb/t/5edb5331d-d8f8149bedd9a4d/1591432000533/Social+Exclusion+and+Teacher+Effects.pdf>
- Alnahdi, G. H., Lindner, K.-T., in Schwab, S. (2022). Teachers' implementation of inclusive teaching practices as a potential predictor for students' perception of academic, social and emotional inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
- Atwal, K., in Wang, C. (2018). Religious head covering, being perceived as foreigners, victimization, and adjustment among Sikh American adolescents. *School Psychology Quarterly*, 34(2), 233-243. <https://doi.org/10.1037/spq0000301>

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during Elementary School. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Benner, A. D., in Kim, S. Y. (2009). Experiences of discrimination among Chinese American adolescents and the consequences for socioemotional and academic development. *Developmental Psychology, 45*(6), 1682-1694. <https://doi.org/10.1037/a0016119>
- Brenick, A., Shachner, M. J., Carvalheiro, D., in Karr, E. (2019). (No) space for prejudice! Varied forms of negative outgroup attitudes and ethnic discrimination and how they develop or can be prevented in the classroom. V H. E. Fitzgerald, D. J. Johnson, D. B. Qin, F. A. Villaruel in J. Norder (ur.), *Handbook of Children and Prejudice* (str. 315-330). Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-12228-7>
- Brok, P., Tartwijk, J., Wubbels, T., in Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology, 80*(2), 199-221. <https://doi.org/10.1348/000709909x465632>
- Cavicchiolo, E., Girelli, L., Leo, I. D., Manganelli, S., Lucidi, F., in Alivernini, F. (2019). The effects of classroom composition and size on bullying and victimization of Italian and immigrant high school students. *Rassegna Di Psicologia, 36*(1), 5-20. <https://doi.org/10.4458/1965-01>
- Chin, M. J., Quinn, D. M., Dhaliwal, T. K., in Lovison, V. S. (2020). Bias in the air: a nationwide exploration of teachers' implicit racial attitudes, aggregate bias, and student outcomes. *Educational Researcher, 49*, 566-578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education, 14*(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., in Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education, 5*. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Grütter, J., Meyer, B., Philipp, M., Stegmann, S., in van Dick, R. (2021). Beyond ethnic diversity: The role of teacher care for interethnic relations. *Frontiers in Education, 5*. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.586709>
- Jelen Madruša, M., in Majcen, I. (ur.) (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. ISA Institut. <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>
- Kang, Y. (2021). Refugee crisis in Europe: determinants of asylum seeking in European countries from 2008-2014. *Journal of European Integration, 43*(1). <https://doi.org/10.1080/07036337.2020.1718673>
- Korthagen, F. A. J., in Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje, 40*(4), 5-21.
- Košir, K. (2017). *Pedagoška psihologija za učitelje (izbrane teme)*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Kralj, A., Žakelj, T., in Rameša, M. (2013). Interethnic relations and peer violence in Austrian, Italian and Slovenian schools. *Annales, Series Historia et Sociologia, 13*(2), 245-260. https://www.researchgate.net/publication/284183587_Interethnic_relations_and_peer_violence_in_Austrian_Italian_and_Slovenian_schools
- Kuldas, S., Dupont, M., in Foody, M. (2021). Ethnicity-based bullying: Suggestions for future research on classroom ethnic composition. V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: a comprehensive and international review of research and intervention* (str. 253-272). John Wiley & Sons Ltd.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., in Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology, 107*, 533-545. <https://doi.org/10.1037/a0037471>
- Lampret, A. (2021). Zmanjševanje etničnih predsodkov v razredu: ključ do bolj vključujoče in sprejemajoče šole. *Vzgoja in izobraževanje, 52*(1/2), 64-67.
- Lampret, A. (2023). Etnična raznovrstnost oddelka in vidiki učenčeve etnične pripadnosti kot dejavniki medvrstniškega nasilja (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: Do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Social Psychology of Education, 24*(2), 537-571. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>
- Plenty, S., in Jonsson, J. O. (2016). Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(6), 1275-1288. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>
- Roets, A., in Van Hiel, A. (2011). Allport's prejudiced personality today. *Current Directions in Psychological Science, 20*(6), 349-354. <https://doi.org/10.1177/0963721411424894>
- UNHCR. (2018). Global trends: forced displacement in 2017. *United Nations High Commissioner for Refugees*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html>
- Vitoroulis, I., in Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive Behavior, 41*(2), 149-170. <https://doi.org/10.1002/ab.21564>
- Vitoroulis, I., in Vaillancourt, T. (2018). Ethnic group differences in bullying perpetration: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Adolescence, 28*, 752-771. <https://doi.org/10.1111/jora.12393>
- Wang, W. (2022). Fostering teachers' multicultural competence for Chinese ethnic minority education: An analysis of teacher education programmes, syllabuses and teacher educator perceptions. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810240>

Dr. Mitja Muršič

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor

NEKROLOG GROBOSTI – ZAGOVOR VARNE UPORABE MOČI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH SKUPNOSTIH

Epitaph to Violence: Advocacy of Safe Use of Power in Educational Communities

Na svoji dosednji profesionalni poti sem se največ ukvarjal z medvrstniškim nasiljem – v preteklosti znanstveno, zdaj kot socialni pedagog, zaposlen na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše, predvsem strokovno –, zato si o tem preprosto upam pisati. Tokrat si to drzmem na prav poseben in načrtno osebni način. Moje tokratno pisanje¹ bo v prvem delu avtobiografsko izpovedno in samorefleksivno, pospremljeno s strokovnim razpravljanjem. Rdeča nit bo grobost in odgovori nanjo.

Moje čisto zaresno študijsko, raziskovalno in strokovno zanimanje za področje nasilja med vrstniki se je začelo udeležati na začetku tega tisočletja, korenini pa v sedemdesetih letih 20. stoletja. Medvrstniško zlorabo premoči sem takrat na svoji koži izkusil že pred vstopom v vrtec, ko sem na srečanjih naše družine s prijateljskimi družinami ob njihovih manj prijateljskih otrocih potegnil krajšo pri delitvi igralnih dobrin, ki so bile bolj omejene, kot so danes. Če se odraslo vživim v svojo tedanjo netrežno kožo, sočustvujem z malim mano. **Ob brezobzirni grobosti vrstniških prisivajalcev igrač sem občutil mešanico jeze, nemoči in ponižanja, pa tudi javne osramočenosti.** Prav dobro se spomnim dne, ko so se na srečanju žlahte nekateri sorodniki muzali, češ da je mlajši očitno pač močnejši

od starejšega. Zameril sem jim, ker me niso odraslo zaščitili in mojega resda mlajšega, a dominantnejšega mrzlega bratranca niso ustavili pri tem, kar mi je z njihovo tiho privolitvijo grobega počel. Nad svojimi sicer dovolj zaščitniškimi domačimi pa sem bil razočaran, ker niso bili pozorni na dogajanje, da bi lahko opazili mojo stisko. Mrzlemu bratrancu sem se nekoč kasneje skušal maščevati, prej nezavedno kot pa z načrtovano povračilnostjo. Skratka, enkrat sem prav zmikavtsko izmaknil njegove pisane frnikole iz skodelice v njihovi kuhinji. Njegova mama me je takoj prebrala in mi grobo velela, naj nemudoma izpraznim žep. V zemljo sem se hotel pogrezniti, ko mi je razočarana rekla, naj ji prihodnjič povem, če želim imeti take »kičke«, saj mi jih bo z veseljem kupila. Hvaležen sem ji bil, ker moje sramote ni izdala svojemu bratrancu, mojemu očetu. No, vsaj rad verjamem, da mi je oči povsem neodvisno od tega mojega greha nekje v tistem času povedal svarilno zgodbo, kako so pregovorno grobi očetje nekdanj sinovom govorili, da jim bodo s sekiro odsekali prste na štoru, če bodo kdaj kaj ukradli. Stavim, da so tudi te besede povezane z mojim odraslim odločnim strokovnim zavzemanjem za to, da *otroku, ki kaj ukrade, ne rečemo kradljivec, pač pa ga kot dobro osebo dosledno ločimo od njegovega slabega dejanja.* Tega načela ni razumel vročerkvni oče najinega vrstnika, ki je mojemu mrzlemu bratrancu ukradel avtomobilček, pa smo šli pozvonit v stanovanjski blok, »zatožit« fanta očetu. Ta je poklical sina, zahteval,

da nama nemudoma vrne ukradeno, si odpel pas in se z njim surovo lotil svojega mulca, midva pa sva zbežala in obžalovala. Tisti tedaj tako ubogi fant je danes policist, nadejam se, da ne pregrob. *Medvrstniško »tožarjenje« moramo sicer redefinirati in ga opredeliti kot nepotrebno in neželjeno spravljanje vrstnika v težave pri odraslih za malenkosti. Za razliko od tega pa povedati odraslim za nasilje med vrstniki ni nikoli toženje, saj doživeto ali opaženo nasilje ni nikdar malenkost, obvestiti o tem odrasle pa je v takem primeru vselej pogumno in odgovorno ravnanje, ki pomaga iz težav. Povedati za nasilje naj se vselej izkaže kot varno in dobro za vse je, da poskrbimo za to.*

Prvo uro prvega dne osnovne šole sem doživel krstno šolsko vrstniško zavrnitev – najbolj droben deček je zajokal, ker so ga posedli k meni, saj je na vsak način hotel sedeti v klopi s prijateljčkom iz vrtca. Prav ta se je kmalu boleče pokazal kot sošolec najbolj grobega vedenja, z drobnim dečkom pa sva postala in do danes ostala najboljša prijatelja, kljub temu da sva na osnovnošolski prijateljski poti bila večkrat razočarana nad ravnanjem drug drugega. On nad mojim gotovo takrat, ko se nisem postavil zanj ob skupinskem vrstniškem zbadanju glede njegove nizke rasti in sem se mu celo sam na neki način posmehoval, jaz pa nad njegovim, ko je moja podarjeno redko znamko s Formulo 1 iz San Marina »filatelistično izdajalsko« dal naprej tretjemu sošolcu, ki je imel interes omajati najino prijateljstvo. Tisti večji in močnejši sošolec me

¹ Del besedila je že bil objavljen v intervjuju v Sobotni prilogi Dela (*Odrasli smo mladim pogosto žal mizeren zglede*, 17. 6. 2023). <https://www.delo.si/sobotna-priloga/mitja-mursic-odrasli-smo-mladim-pogosto-zal-mizeren-zgled/>

je nato na igrišču skrajno grobo večkrat nabil s kolenom v ta zadnjo, ko ni obvladal srda ob sporu pri igri košarke. V času osnovnega šolanja me je podobno surovo na nogometni zelenici pred hišo z nogo pokosil starejši vrstnik, ker sem protestiral, ko je brnil mojo žogo z igrišča in nas mlajše naganjal s terena. Stekel sem po ulici do svojega očija, ki je kosil okrog hiše, ob moji solzni izpovedi pa se je nemudoma odpravil na prizorišče nasilja. Sredi zelenice je dohitel fanta, ki je nehal bežati, si pokrtil glavo in v joku prosil odpuščanja. Takrat sem sočustvoval z njim, a hkrati bil hvaležen očetu, da se je odločno postavil zame, četudi njegovega načina nisem odobral. Dotični fant je bil odtlej moj najprijaznejši zaščitnik. Danes bi mu rekel, naj doma pove, da sam ni prav ravnal z menoj, a da tudi moj oče ni prav ravnal z njim. Prav bi bilo, da bi tako naši vrstniki kot naši očetje za svoje grobosti doma in drugje odgovarjali. Z omenjenim najboljšim prijateljem sva pri njegovih sosedih v bloku, kjer so živeli trije najini vrstniki, enkrat zaslišala glasove oficirjevega pretepanja svojih otrok in pogledala skozi lino v njihovih vratih, prepričana, da sva videla pendrek. Tisti oče ni nikoli odgovarjal, njegov sin pa me je ob priliki grobo nakepal in mi z udarcem s pestjo najbrž premaknil še danes zamaknjeno čeljust. Moj oče je posredoval tudi, ko se je sestra potožila, da si je sošolec med malico izpihal prehlajeni nos v njen prtček iz blaga, kakršne smo takrat vsi nosili v šolo. Tistikrat je šel na dom njenega sošolca in se z očetom znanec resno pogovoril. *Danes načeloma odsvetujemo, da bi starši otrok v primerih medvrstniškega nasilja sami med seboj uredili zadeve. Pogosto se situacija zelo zaplete, kadar se starši nekonstruktivno soočijo in v zaščitništvu svojih otrok ne pridejo do skupnega jezika. Ob upoštevanju predvidenih protokolov ukrepanja je šola primeren prostor, da se takšne situacije interventno in procesno obravnavajo ter sodelovalno razrešujejo.*

Za svet vrstniških skupin je razvojno značilna določena dinamika vključevanja in izključevanja. Gre za vloge, statuse, primerjanje, tipiziranje, pogojevanje, za kaznovanje drugačnih in posebnih, za tekmovanje za položaje. Tudi v moji osnovni šoli smo bili

vsi, ki smo bili kakor koli drugačni – sam sem bil »štopl« in »škiljo« –, priročna tarča vrstniških zlorab premoči. V prvih letih šolanja so bili značilno grobi predvsem nepriljubljeni vrstniki, ki so bili manj uspešni pri učenju, nespretni v odnosih, komunikaciji in nevešči obvladovanja jeze. Kasneje so mnogolično medvrstniško nasilje na naši šoli ob pomanjkanju odraslega nadzora priložnostno izvajali predvsem socialno spretnejši, popularnejši, a za grobost motivirani vrstniki. S ciljem doživljati premoč, se pred občinstvom tako uveljavljati ali ščititi svoj status v vrstniški hierarhiji. *Do medvrstniškega nasilja pride, ko sovpadajo trije pogoji – prvi je nenadzorovana situacija oziroma priložnost, drugi je pripravljenost ter zmoglost zlorabiti premoč in ranljivost, tretji pa je izpostavljenost vrstniške tarče. Do nasilja torej prihaja, ko ima za nasilje motivirani mladostnik nenadzorovano priložnost zlorabiti premoč nad priročnim vrstnikom. Nasilje je treba sočasno preprečevati z vseh treh vidikov – zmanjševati motiviranost za nasilje, krepiti odpornost, asertivnost ranljivih in vzpostavljati potreben nadzor. Šole morajo torej k povečanju varnosti prispevati tudi z zagotavljanjem odraslega nadzora zlasti v določenih delih šolskega dneva in na določenih mestih, kjer pogosteje prihaja do medvrstniškega nasilja. Odrasli morajo bdeti nad vrstniškimi interakcijami, biti vidni, dostopni, na razpolago za pravočasno podporo in pomoč ter proaktivni pri spodbujanju učencev, da ostajajo varna in vključevalna vrstniška skupnost.*

V naših razredih je bila razširjena skupinska težnja spravljati se na nekoga fizično, psihično, socialno ali ekonomsko šibkejšega. Ta nagnjenost je bila gotovo povezana z značilno bojaznijo vsake izključevalne vrstniške skupine v smislu, da si že jutri lahko na vrsti ti ali tvoj najboljši prijatelj, zato se zdi najbolje, da družno udrihamo po tistem, ki namesto nas zaseda mesto, na katerem ne želi nihče pristati. *Ključno je prizadevanje za varno vključenost vseh v razredni skupnosti. Če se v vrstniški skupini zmanjšuje bojazen pred lastno izključenostjo, se namreč zmanjšuje tudi težnja po izključevanju drugih.*

V skupinski dinamiki našega osnovnošolskega razreda sem se žal tudi

sam kdaj pridružil viktimizatorjem. **Spomnim se, da smo najlažjega sošolca, ki se ni znal postaviti zase, metali v zrak proti njegovi volji in ga žal nismo vselej ujeli.**

Občasno smo si tudi našli koga v razredu ali v drugih razredih, ki smo mu brez povoda dali klofuto, samo zato, ker nam je šel na živce, morda zaradi nevoščljivosti, ker se je bahal z oblačili in stvarmi iz tujine. Mene najsurovejši vrstniki niso upali udariti po obrazu, ker sem nosil očala. Bali so se svojih grobih očetov v primeru, da bi mi jih uničili in morali plačati. Imel sem kratko obdobje, ko sem občasno kar »focnil« dva vrstnika. Vrstniška skupina tega ni poskušala preprečiti, ravno narobe, tako ravnanje je bilo med nami žal odobravano in nagrajevano. *Povzročitelji nasilja so v mladostniških skupinah po navadi popularni, a mladi nasilja večinsko ne marajo. Problem je razširjena napačna domneva, da pa vrstniki odobravajo nasilje. Zato moramo z mladimi čim več in odkrito govoriti o nasilju, povzročitelje pa prikrajšati za odobravajoče ali pasivno občinstvo. Tako se bo lažje krepila prosocialna vrstniška skupnost.*

Ena od mojih »tarč«, fant, ki je bil v resnici veliko večji in močnejši od mene, se mi je kmalu uprl na način, da me je focnil nazaj, ob čemer sem bil povsem šokiran. Ko sem ga zato še enkrat močnejše, me je on še močnejše, tako da so mi v oči privrele solze. Od takrat je imel pred mano mir, jaz pa sem dobil življenjsko lekcijo. Kljub takratni učinkovitosti njegove samoobrambe danes ne zagovarjam žal še zmeraj zelo razširjenega »fotrovskega« načela, »če te udarijo, udari nazaj!«, saj lahko pripelje do hudih in najhujših posledic. *Vsak človek se sme mirno in odločno, torej asertivno postaviti zase, kadar pa se zaradi velike razlike v razmerju moči ne zmore soočiti s tistim, ki ga zlorablja, naj nemudoma poišče vrstniško in odraslo pomoč. Institucionalizirana pravico vsakogar do silobrana pomeni uporabo minimalno potrebne sile, da oseba odvrne neizzvani fizični napad nanjo.*

Reminiscence na osnovno šolo mi porajajo dodatno zadrego ob spominu na obdobje, ko se je razširilo in normaliziralo fantovsko otipavanje izbranih deklet med odmori, seveda

ob pomanjkanju odraslega nadzora. Nekatere sošolke so zardele, se hihitale ali »vriskale«, kar smo si dodatno spodbujeni fantje interpretirali čisto po svoje. Kaka od sošolk pa je stisko izrazila tudi s solzami, zbežala in iskala podporo pri vrstnicah. Razen občasnih opozoril učiteljic, naj dekleta pustimo pri miru, se fantovskega nadlegovanja ni resno problematiziralo in se ni odločno ukrepalo v zaščito deklet in v vzgojni poduk fantom. To so bile neodgovorno zamujene priložnosti s strani odraslih. Sicer bi kot družba lahko prej prišli do modela nedvoumnega soglasja glede vsakršnih telesnih, spolno obarvanih stikov.

Načeloma so v višjih razredih naše osnovne šole v vrstniški nemilosti bili zlasti učenci in učence, ki so jih tudi nekateri učitelji obravnavali nespoštljivo, poniževalno, grobo, celo surovo in s tem celemu razredu po svoje sporočali, da so tisti učenci dovoljena tarča. Sam sem kot vnuk učiteljice na isti šoli imel svojevrstno imuniteto in bil deležen spoštljivega odnosa večine učiteljev, pa tudi sicer je velika večina bila zglednih v odnosu do vseh učencev.

Situacij, ko sem bil s strani redkih učiteljev in učiteljic grobo obravnavan, pa nisem pozabil. Še najblažja je bila, ko so me v vodstvu šole tako rekoč prisilili, da sem igral harmoniko v folklorni skupini šole, v narodni noši, ki sem se je takrat še sramoval. Ali pa ko me je potem učitelj imenoval »muzikant«, prezrl moje športne veščine in mi raje navil ušesa, pa ko me je hišnik sunil od zadaj, ker sva s sošolcem obuta tekla čez hodnik, ali ko mi je bilo grenko-kislo, kadar me je učiteljica povlekla »za sladke«. Najbolj živo pa se spomnim učitelja za družbeno-moralno vzgojo, ko sem se postavil za sošolca, ki ga je krivično obravnaval. Takrat mi je rekel, naj v klopi vstanem, da bom po višini končno enak ostalim, ki so vsi lahko naprej sedeli. Tako nam je modeliral poniževanje, po drugi strani pa prispeval, da danes toliko bolj spoštujem človekovo dostojanstvo slehernika. Seveda sem se takrat doma zopet izpovedal, oči je hotel grobo obračunati z učiteljem, pa je naša baka svojega zeta ustavila in obljubila, da se bo sama pogovorila z dotičnim in uredila stvar na svoj

način. To je že naslednji dan storila odločno, mirno, kulturno, odnos učitelja do mene in do sošolcev pa je končno postal takšen, kot imenu predmeta pritiče. *Od učitelja družbeno-moralne vzgoje se še posebej pričakuje, da bo s svojim spoštljivim odnosom, pedagoškim pristopom in posredovanimi vsebinami zgledno krepil vrednoto enakovrednosti in enakopravnosti vseh učencev. Kot takšen je lahko varovalni dejavnik, ki učinkovito pomaga preprečevati medvrstniško zaničevalnost in sovražnost na podlagi čustev dehumanizacije – ko nekdo v prezirljivih očeh vrstnikov obvelja za slabšega, manjvrednega ali pa celo za posebjeno zlo, ki si zasluži vse najhujše. Pozor, pri medvrstniškem nasilju se značilno opaža primanjkljaj prosocialnih čustev v odnosu/interakciji, primanjkljaj afektivne empatije. Posebej tvegani so prav primeri nasilja, motivirani s čustvi „razčlovečenja“, h katerim lahko s svojim odnosom prispevajo tudi učitelji.*

Tudi kot oče sem se soočil z vpletenostjo svojih zdaj že skoraj odraslih otrok v nekaj situacij medvrstniškega nasilja, ko je bilo treba sodelovati s šolo in starši vključenih vrstnikov, otroka pa podpreti in jima pomagati razvijati odpornost, asertivnost in moralni kompas. Sin je od malega kazal rahločutnost in zaščitniški odnos do živali. Razvil je spretnost izvabljanja murnov iz luknjice in jih občudoval. Vrstniki so to prepoznali kot šibko točko učno uspešnega sošolca in so murna poteptali, on pa jim je po elektronski pošti impulzivno poslal očitke, da so morilci murnov. Kasneje, ko se je pri učenju raje manj trudil, da ne bi obveljal za piflarja, je s temi takrat že pajdaši kdaj tudi sam potreboval opozorilo, da morajo ostajati spoštljivi in vključevalni v odnosu do vseh sošolcev. Hči pa je bila prek interneta deležna neprimernih sporočil in čustvenega izsiljevanja vrstnice, pa smo se skupaj učili varne uporabe te tehnologije in samozaščitnega ravnanja. *Otroci nas potrebujejo, medvrstniških odnosov pač ne smemo prepuščati njim samim, sicer lahko postanejo tarča ponavljajočih se zlorab premoči ali pa celo sami postanejo povzročitelji nasilja v pogosto kruto izključevalnih vrstniških razmerjih. Tudi če so samo priče ali udeleženi v kaki drugi vlogi, so oškodovani.*

"NAUK"

Takšnih in podobnih zgodb imam v rokavu še veliko, a najbrž bodo navedene zadostovale za ponazoritev, da imam iz obdobja odraščanja bogate izkušnje vpletenosti v medvrstniško nasilje, ki sem jih v odraslosti uspel osmisлити in kritično ovrednotiti. Pomagajo mi kontekstualizirati to problematiko, se vživljati v dinamiko vrstniških skupin (ki pogosto omogočajo ali spodbujajo ali dejavno prakticirajo vrstniške zlorabe premoči), v povzročitelje in njihove pomočnike, v žrtve, v povzročitelje-žrtve v eni osebi, v bolj ali pa manj pasivne vrstniške priče in v druge neposredno ali posredno vpletene. Na svoji profesionalni poti in v zasebnem življenju sem še zmeraj nadvse motiviran popravljati grobe napake, ki sem naredil sam ali v skupini, ko se naši sovrstniki ob nas niso mogli zmeraj počutiti varne in spoštovane.

V naši družbi lahko prepoznamo elemente, ki omogočajo, spodbujajo, opravičujejo ali predstavljajo nasilje. Nasilje med mladimi kaže razumeti tudi v kontekstu strukturne ureditve naše globalizirane družbe neenakosti, nepravilnosti, izključevanja in v kontekstu prevladujoče individualistične, storilnostne, tekmovalne, potrošniške, materialistične kulture sodobnega časa. Poskrbeti bi morali, da bi širše značilnosti družbe sčasoma lahko postale naš zaveznik in podpora pri skupnih prizadevanjih za varne odnose med mladimi, namesto da ostajajo dejavnik, ki prispeva k medvrstniškemu nasilju. Nujno je celovito ukvarjanje z dejavniki tveganja in varovalnimi dejavniki na vseh ravneh življenja mladih. Za večjo odpornost pri soočanju z medvrstniškim nasiljem so posebej varovalni tudi pozitiven odnos do sebe, podpora družine, pozitivno starševstvo, zaupen, stabilen odnos z vsaj eno odraslo osebo, podpora prijateljev, uspešnost pri neki dejavnosti, hobiju.

Potrebujemo sočasna, večplastna prizadevanja naše družbene skupnosti, ki bodo na različnih ravneh usmerjena zlasti v krepitev kulture miroljubnih, spoštljivih, strpnih, solidarnih, sodelovalnih odnosov na vseh prizoriščih našega vsakdana, zlasti pa v družinah in vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Varna šola je tista, v kateri se lahko vsi člani skupnosti

doživljajo varno vključene, spoštovane, zaščitene in podprte, ko so v težavah, tudi v primerih vpletenosti v medvrstniško nasilje v takšni in drugačni vlogi. Varna šola ni iluzorna šola brez nasilja, pač pa realna šola, ki vsakodnevno skuša krepiti varne medsebojne odnose, primere nasilja pa sproti obravnava po strokovnih smernicah, v sodelovanju z vsemi člani šolske skupnosti in po potrebi s širšim, medinstitucionalnim timskim sodelovanjem.

Svetovalne službe vzgojno-izobraževalnih ustanov so izjemno dragoceni in nepogrešljivi nosilec in koordinator prizadevanj za varno šolsko okolje za vse, žal pa so kadrovsko podhranjene in preobremenjene z administrativnim delom in »gašenjem požarov«, brez zadostnega časa in kapacitet, da bi se bolj posvečale preventivi. Šolske svetovalne službe so lahko najbolj učinkovite v okviru timskega sodelovanja, tako internega kot razširjenega, dobrodošlo pa bi bilo, da bi jih – poleg nujnega povečanja števila svetovalnih delavcev – okrepili tudi s sistemskim zagotavljanjem redne intervizijske in supervizijske podpore.

S pravimi pristopi lahko naredimo veliko razliko v življenjih mladih ljudi. Posvetimo se razvijanju njihovih odnosnih in čustvenih zmožnosti, veščin, spretnosti ter njihove moralne zavzetosti za miroljubne, strpne, varne medsebojne odnose. Omejevanje nasilja v šoli je naša skupna odgovornost in skupnostni izziv, pri čemer moramo vsi aktivno sodelovati. **Načrtno sistemsko prizadevanje za varno šolo naj zajema vzgojno-izobraževalno sodelovanje z učenkami in učenci, sodelovanje s starši ter profesionalni razvoj šolskega osebja.** Pomembno je tudi medpredmetno povezovanje, kjer lahko vsak šolski predmet bolj ali pa manj neposredno obravnava tematiko varnosti v medvrstniških odnosih. Šole, ki se odrečejo težnjam po vnaprej pripravljenih pretenci-oznih »receptih« za izkoreninenje nasilja, s tem izražajo pripravljenost za pogumno soočanje z globljimi problemi ter izzivi v življenju šole. Takšne šole razumejo, da si je za varno in spodbudno šolsko skupnost treba vsakodnevno prizadevati, se zavzemati za ustrežno kulturo, odnose, vzdušje, organizacijo, delovne pogoje in povezanost šole s širšo skupnostjo.

Posebej pomembno je naše odraslo modeliranje takšnega vedenje v medsebojnih odnosih, kot ga želimo videti pri mladih v njihovih odnosih. Bodimo torej dosledni odrasli zgled varne uporabe moči na vseh relacijah in se dosledno odzivajmo na vsako zlorabo premoči v naših skupnostih, tudi zato ker so vse vrste nasilja med seboj povezane. Za prednostni cilj skupnega, medgeneracijskega vsakdanjega prizadevanja si postavimo medosebno varnost ter takšne institucionalne, strukturne in kulturne pogoje, ki bodo varnost v naših odnosih omogočali in spodbujali.

Učiteljsko avtoriteto krepiti tudi partnersko sodelovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov in staršev. Odrasli moramo do otrok in mladostnikov imeti usklajena temeljna pričakovanja glede vedenja v medsebojnih odnosih, mladim biti zgled in jih opremljati za prosocialne odnose. Ob tem, ko se moramo z mladimi glede na njihovo starost in zrelost zmeraj več demokratično dogovarjati in sodelovalno reševati težave, pa je pomembno, da se vsi skupaj zavedamo družbenih vlog odraslih in otrok, ki smo vendarle v hierarhičnem razmerju nadrejenosti in podrejenosti, ob tem, ko smo človeško enakovredni. Odrasli smo odgovorni in poklicani, da kot naklonjene, tople, podporne, vselej spoštljive avtoritete otroke in mladostnike vodimo proti samostojni, odgovorni odraslosti. To zahteva tudi, da jih po potrebi dosledno, odločno podredimo osnovnemu redu in temeljnim pravilom sožitja v skupnosti. Otroci potrebujejo odraslo vodenje, usmerjanje, meje dopustnega vedenja, odrasle zahteve, prepovedi in dovoljenja, pogojevanje ugodnosti z dolžnostmi in odgovornostmi ter poučne, vzgojne posledice za svoje ravnanje. Ob sebi potrebujejo odgovorne odrasle, ki so brezpogojno dobrohotni, podporni, spoštljivi, a dosledno avtoritativni², zlasti ko gre za zagotavljanje varnosti za vse.

Zagovarjam umirjeno, premišljeno, celovito obravnavanje medvrstniškega nasilja kot družbenega pojava. Naši odzivi nanj

so lahko v pomoč, lahko pa povzročajo dodatno škodo. Najbolj nedopustni so tisti, ki demonizirajo in stigmatizirajo povzročitelje ter njihove starše, se zavzemajo samo za strogo kaznovanje in nadzorovanje, s poobjavljanjem prizorov nasilja znova viktimizirajo prizadete, utrjujejo stereotipne predstave o žrtvah in opazovalcih nasilja ter o mladih nasploh. Odzivati se moramo odgovorno, zlasti strokovnjaki in mediji, na način, ki omogoča ozaveščanje, boljše razumevanje kompleksnega problema, ki vzpodbuja sočutne podporne pristope in konstruktivno večplastno reševanje težav, s pozivanjem k soodgovornosti in skupnim prizadevanjem celotne družbe, zlasti na področju preventive.

Odgovornost glede omejevanja medvrstniškega nasilja je vsekakor skupna, skupnostna. Iskanje krivcev in pomenostavljeno pojasnjevanje dogodkov skrajnega nasilja z uperjanjem prsta v posamezne dejavnike ali posamezne ljudi težave samo zamegljuje in predstavlja del problema. Namesto tega se moramo pogovarjati in dogovarjati o tem, kako lahko vsak od nas v svoji vlogi prispeva k preprečevanju takšnih dogodkov in h konstruktivnemu soočanju s primeri medvrstniškega nasilja, ki jih nismo uspeli preprečiti. Najslabše, kar lahko storimo mladim, je, da bi jim dajali vedeti, da smo odrasli nemočni in da jim v primerih ogrožanja varnosti nihče nič ne more oziroma da jih nihče ne zaščiti. **Treba je poudariti, da imajo izbruh hujšega medvrstniškega nasilja svojo zgodovino. Po navadi so posledica preteklega prezrtega ali neustreznega obravnavanega nasilja. Resnost nasilja, ki se ne ustavi, se namreč stopnjuje.** Posebej nevarna je situacija, ko nezaščiten mladostnik sam doživlja raznovrstno nasilje daljši čas in končno v obupu povračilno vzame »pravico v svoje roke«.

Ob zaznanih težnjah v laični javnosti po zaostritvi normative ureditve na področju mladoletniške kriminalitete je treba povedati, da je slovenski kazensko-pravni sistem za mladoletnike dober, mednarodno primerjalno zgleden. Je dediščina dolge tradicije naprednega obravnavanja mladoletnih kot ranljive družbene skupine, namenjen predvsem podpori zdravemu razvoju in vzgoji odraščajoče osebe. V primerih mladoletnikov, ki so zaradi

² Poudarek je na uporabi avtoritete, ne pa avtoritativnosti (glej kolumno na strani 15). Op. ur.

spleta različnih dejavnikov in okoliščin izpričano skrajno nevarni za druge in kjer grozi ponovitvena nevarnost, je treba varnost ljudi v skupnosti zagotavljati na drugačne načine, nikakor s spuščanjem meje kazenske odgovornosti, ki dokazano ne prispeva k večji varnosti. Ko se ob obravnavanju povzročiteljev medvrstniškega nasilja zanašamo predvsem na strogo kaznovanje, negativno označevanje in izključevanje iz skupnosti, tvegamo, da se bo pripravljenost pretkano zlorabljeni premoči nad vrstniki pri teh mladostnikih le še okrepila, verjetno pa tudi njihova kljubovalna drža v odnosu do odraslega sveta. Strogo kaznovani se ukvarjajo le s sabo in tem, da smo jim naredili krivico. Zato niso dovzetni za priznanje svoje napačnosti, za kakršno koli sočutje, za vključitev v skupno skrb za prizadete ob njihovem ravnanju, za popraviljanje škode ali za kak pozitiven prispevek v skupnosti. Strogo kaznovanje povzročiteljev dokazano prispeva tudi k molku o nasilju v vrstniški skupini. Raje upoštevajmo kontekst in okoliščine, ko uveljavimo vzgojne, poučne posledice, iz katerih se lahko vsi nekaj naučimo.

Merila, kaj prestavlja zlorabo premoči v medsebojnih odnosih, bomo ob vse večji ozaveščenosti lahko sčasoma bolj poenotili in v nasilje zajeli vse nedopustne komunikacijske prakse. V okviru medvrstniškega nasilja

ugotavljamo, da se nekateri otroci in mladostniki še kako dobro zavedajo, kaj počnejo, poznajo namreč občutljive točke sovrstnika in skušajo vzbuditi njegova neprijetna čustva sramu, ponižanosti, strahu pred vrstniško izključenostjo. Nekateri vrstniki pa pri tem sodelujejo, ne da bi se zmoogli postaviti v perspektivo tarče žalitev ali posmeha, niti privošljivo niti sočutno. Spet tretji doživljajo sočutje in jim je hudo, ko vidijo, da je sošolec tako obravnavan s strani drugih. Če se ob tem čutijo dovolj socialno močne, ga lahko skušajo zaščititi, poiskati pomoč ali mu vsaj nuditi oporo. Za preprečevanje nasilja med vrstniki bomo verjetno še največ naredili s krepitvijo virov moči vrstniških prič, ki bodo moralno odzivne in učinkovite pri ustavljanju nasilja ali pri obveščanju o nasilnem ravnanju sovrstnikov. Mladi, ki večinsko sploh ne odobravajo nasilja, bodo najbolje razumeli, če se z njimi pogovarjamo tudi o tem, da je nepodpora vrstniške skupine nekaj najhujšega, podpora vrstnikov pa najblagodejnejša. V pogovorih z mladimi se večkrat sklicujmo na »zlato pravilo«, ki naj bo vodilo v medsebojnih odnosih – da drugim ne počni tega, kar nočeš, da bi drugi počeli tebi. Pa da se do drugih vedi tako, kot želiš, da bi se tudi drugi do tebe. **Odrasla družba je odgovorna, da mladim, zlasti z lastnim zgledom, pomaga razvija-**

ti kapaciteto za dejavno sočutje, humaniziranje odnosa do drugih, moralno zavzetost.

Nasilje med mladimi je opozorilni znak za celotno družbo. Umestna je že znana primerjava s kanarčki v premogovnikih, ki so rudarje opozarjali na nevarno sproščanje plina. To, koliko nasilja ter kakšno medosebno in neosebno nasilje bomo imeli v naši družbeni skupnosti, je odvisno predvsem od tega, kakšna bo kakovost našega sobivanja, naših odnosov, strukturnih in kulturnih značilnosti našega družbenega vsakdana. Za to smo odgovorni predvsem odrasli, ki smo sami in z družbo, ki jo soustvarjamo, za zdaj mladim pogosto žal mizeren zgled. Skrajni čas je, da se tega začnemo bolj zavedati in da se dejavno izkažemo.

Za naslov pričujočega pisanja sem dobil navdih ob knjigi Čas grobsti (Renata Salecl). Knjiga ponuja analizo vidnih in nevidnih mehanizmov grobsti, ki smo jim, skupaj z našimi mladimi, izpostavljeni v današnjem svetu, v katerem je vljudnost vse bolj izrinjena z grobstjo. Pridružujem se njenemu pozivu, da si prizadevamo za civiliziranost v medsebojnem občevanju, četudi to ne bo zmeraj pristno, pač pa spremljano z nelagodjem kultiviranosti. Včasih so maske potrebne, da lahko grobst počiva v miru.

Dr. Robi Kroflič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko

Z NASILJEM PROTI NASILJU?

Fighting Violence with Violence?

Prvo polovico leta 2023 sta zaznamovala dva primera brutalnega nasilja med mladostniki pri nas in v bližnji okolici, ki sta zamajala naše predstave o nenevarnem (»benignem«) vrstniškem nadlegovanju (bullyingu) – brutalen pretep deklet na strehi nakupovalnega središča v Celju, ki ga je s pasivnim opazovanjem in snemanjem na mobilnih telefonih spremljala množica vrstnikov; in streljanje v Beograjski osnovni šoli, podobno ekscesom, ki jih občasno spremljamo v ZDA od devetdesetih let naprej po znamenitem strelskem pohodu v Colombini. Kar je šokiralo splošno in strokovno javnost, je bila brutalna oblika nasilja, pa tudi brezčutnost pasivne množice, ki v celjskem primeru ni poskusila zaustaviti nasilja, ampak ga je s snemanjem in deljenjem posnetkov celo okrepila.

Številne odzive strokovne javnosti, ki so jih zabeležili mediji, lahko povzamemo s tremi ključnimi stališči:

- v šolo je treba vrniti bolj strogo vzgojo;
- velik del krivde nosijo preveč zaščitniški/permisivni starši;
- digitalna kultura nam je ugrabila mlado generacijo.

Pozive k bolj strogi vzgoji najbolje ilustrira razprava na aktivu celjskih ravnateljcev: »Šola razen papirnatih vzgojnih ukrepov nima nobenega drugega ukrepa, ki bi bil učinkovit in bi imel za otroke ali starše konkretne posledice.« »Zakonodaja naj omogoči, da bi lahko moteče in nasilne učence takoj odstranili iz šolskega okolja –časna namestitve v vzgojni zavod ali pa jih imajo doma pod nadzorom starši, ki morajo koristiti dopust.« Dodali so še, da je treba povečati »odgovornost staršev, ki bi morali biti za kršitve svojih otrok materialno in kazensko odgovorni« (Kuralt, 2023). Krivdo staršev najbolje opisuje izjava Marka Juhanta, da so »otroci razvajeni

staršev razvajeni na kvadrat« (Kuralt, 2023a), in zapis novinarka Špele Kuralt: »Medtem ko smo upravičeno postali bolj občutljivi in pozorni, kaj se dogaja v šolah, so vajeti prevzeli starši, ki ne obvladajo svojih otrok. Iz strahu pred njimi, ki grozijo z odvetniki in mediji, šole velikokrat pokleknejo.« (Kuralt, 2023b) Ugotovitve o škodljivem vplivu digitalnih družabnih omrežij pa najbolje ponazarja izjava ravnateljice osnovne šole v Celju: »TikTok in druga družbena omrežja so nam ugrabila mlado generacijo.« (Kuralt, 2023c)

ZDA so se po prvem razvpitem množičnem strelskem pohodu v Colombini odzvale z uvajanjem politike ničelne tolerance do nasilja, očitno pa so se v naši strokovni javnosti ob omenjenih dogodkih nasilja prebudili podobni resentimenti. A o učinkih četrtoletne zgodovine uvajanja te politike v ameriške šole, kasneje pa tudi v mnoge države po Zahodni Evropi (Wacquant, 2008), danes vemo preveč, da bi lahko tolerirali lahkotno zagovarjanje »trde roke« ali bolj neposredno rečeno »nasilja«, s katerim naj bi uspešno preprečevali vrstniško nasilje. Številne empirične študije so pokazale njeno neučinkovitost pri zmanjševanju nasilja v ameriških šolah (Kroflič, 2008 in 2019). Za humanističnim geslom, da »ne smemo tolerirati nobenega nasilja«, se skrivata retributivistična ideja, da le dosledno kaznovanje prekrškov krepi odgovornost otrok in mladostnikov, ter utilitaristična ideja, da je upravičeno zelo strogo odzivanje na prve prekrške, če s tem preprečimo hujše »zločine« (tako imenovana »teorija razbitih oken«). Konkretna napake, na katere poleg neučinkovitosti politike ničelne tolerance do nasilja kažejo omenjene študije, pa so: pristranskost (najpogosteje so v šolah kaznovani pripadniki manjšinskih skupin in osebe s posebnimi potrebami), ne-

inkluzivnost (saj cilja k izključevanju nasilnežev iz »zdravih sredin«) in individualistični pristop k obravnavi nasilja (saj v obravnavo ne vzame po navadi zapletene strukture vseh, ki so vključeni v medvrstniško nasilje – poleg nasilnežev tudi žrtev in številnih opazovalcev) (prav tam). Zato ni naključje, da kljub temu da v ZDA na zvezni ravni niso preklicali ukrepov politike ničelne tolerance do nasilja, v zadnjih letih opažamo premike v šolskih politikah ukvarjanja z nasiljem v smeri restorativnih ukrepov (Battje in Kaplan, 2023).

Preseganje individualističnega pristopa k obravnavi nasilja, ko nas namesto zgolj obravnave »gnilega jabolka«, tj. neposrednega akterja nasilja, zanima širši kontekst nasilnih dogodkov (tj. širši socialni in družbeni kontekst, v katerem prihaja do vrstniškega nasilja, vloge žrtve in neposrednih »opazovalcev«, pa tudi ideologij in odločevalcev, ki so ključni za strukturiranje konkretnega socialnega okolja), je značilnost tako obsežne socialno-psihološke študije *Luciferjev efekt* Philipa Zimbardo (2007) kakor tudi restorativnih pristopov in ukrepov za preprečevanje nasilja (Kroflič, 2019).

Zimbardo (2007) za razumevanje vzrokov nasilja izpostavi pomen obravnave treh povezanih dejavnikov: dispozicijskega (»slabo jabolko«), situacijskega (»sod smodnika«, *bad barrel*) in sistemske strukture moči (ustvarjalci soda smodnika, *barrel-makers*), ob tem pa izpostavi, da zaščitniki sistema po navadi radi pripisejo vso krivdo dispozicijskim lastnostim prestopnikov. Takšne države ne zaznavamo samo v penoloških institucijah (v zaporih in prevzgojnih zavodih), ampak tudi v šolah (Morrison, 2014). Za Zimbardov pristop velja, da nasilnih dogodkov ni mogoče pojasniti samo z analizo dispozicijskih lastnosti storilca nasilnega dejanja: »Dispozicijski

pogled zanemarja sod, v katerem se nahaja, in potencialno koruptivni vpliv situacije na tiste, ki so v njej. Sistemsko analizo usmerjamo na izdelovalce sodov, na tiste, ki imajo moč oblikovati sod.« (Morrison, 2014, str. 10) Zimbardo je prepričan, da čeprav »nismo sužnji moči situacijskih sil«, moramo sprejeti dejstvo, da »slabi sistemi« ustvarjajo »slabe situacije«, ustvarjajo »slabe posameznike«, ustvarjajo »slabe vedenjske vzorce«, celo pri dobrih ljudeh«, zato »se moramo naučiti metod upiranja in nasprotovanja« (Zimbardo, 2007, str. 445–446). Nasilni dogodki so torej vedno večfaktorski pojav, zato moramo tudi rešitve nasilnih konfliktov iskati na način, da nasilje obravnavamo v kontekstu delovanja ožje socialne in širše družbene situacije. Že iz medijskih zapisov ob dveh dogodkih, iz katerih izhajamo, je bilo razbrati, da strokovna javnost išče pojasnila za vznik vrstniškega nasilja v psiholoških značilnostih storilcev, pa tudi v vlogi staršev, družabnih omrežij in šolske kulture ter formalne ureditve. Enako velja tudi za iskanje pedagoških rešitev, ki omogočijo uspešno reševanje podobnih konfliktov.

VZGOJNOTEORETSKI IN KONKRETNI VZGOJNO-DISCIPLINSKI UKREPI ZA PREPREČEVANJE VRSTNIŠKEGA NASILJA

Za premik v politikah vzgojne obravnave čustvenih in vedenjskih težav je potrebna sprememba načina videnja otroka kakor tudi paradigmatnega pogleda na vzgojo. Če v okoljih, kjer prevladuje represivna politika ničelne tolerance, na mlade gledamo kot na »gnila jabolka« in jih opisujemo kot »psihološko vznemirjene«, »potencialno brezobzirne morilce«, »skupinske posiljevalce«, »šolske strelce« in »desenzibilizirane domače teroriste« (Giroux, 2009, str. 91), katerih divje narave nismo dovolj zgodaj ukrotili s strogo disciplino, se v strokovni literaturi uveljavlja podoba bogatega otroka (Dahlberg, Moss in Pence, 2007), ki se povezuje z odkritji otrokovih visokih zmognosti tako na ožjem kognitivnem kot širšem področju prosocialne občutljivosti (Kroflič, 2020). Takšno videnje otroka pa vodi k premiku paradigmatnih pogledov na vzgojo od represivne in permisivno/protektivne k avto-

poetski pedagogiki (Medveš, 2020). Podoba otroka kot zmožnega, prosocialno usmerjenega bitja je podlaga tudi ideji celovitega induktivnega vzgojnega pristopa pri spopadanju s čustvenimi in vedenjskimi težavami, da:

- se potreba po človečnosti in sočutju pojavi, ko vstopamo v osebne odnose in se povezujemo v skupnost; tu se otrok najprej uči spoštljivih odnosov (upoštevanja potreb in perspektive drugih oseb, s katerimi stopa v odnose in skupne dejavnosti), kasneje pa tudi pomena spoštovanja dogovorjenih moralnih norm in načel (Kroflič, 2007);
- razumevanje pravičnosti in dostojanstva vseh ljudi organsko raste iz pozitivnih izkušenj človečnih, pa tudi iz negativnih izkušenj razdiralnih odnosnih aktivnosti (prav tam);
- kognitivna izkrivljanja, s katerimi nasilneži opravičujejo svoje vedenje, večinoma koreninijo v pomanjkanju empatije in sočutja, presežemo pa jih s simetrično komunikacijo, v kateri se posameznik sooči s pomeni, ki jih dejanjem pripisujejo druge osebe v komunikaciji (Gibbs, 2011);
- najboljši način za doseganje spoštovanja šolskih pravil je udeležnost otrok/mladostnikov pri postavljanju pravil (Kroflič idr., 2009).

Iz takega pojmovanja vzgoje izhajajo številne konkretne pedagoške alternative politiki ničelne tolerance. V nasprotju z neoliberalno logiko usmerjenosti vzgoje v dosežke ali prekrške posameznika se zavzemam za krepitev skupnostne povezanosti na ravni oddelka, vrtca/šole kot celote in vpetosti VIZ-a v lokalno skupnost, saj udeležnost v socialnem življenju krepi zmognosti posameznikov za spoštljive odnose. Med pedagoškimi pristopi, ki spodbujajo prosocialno vedenje (pozornost do oseb v stiski, sočutno naravnost in krepitev socialnih spretnosti), je treba izpostaviti pomen različnih doživljajskih projektov, vzgoje z umetnostjo, organiziranje medsebojne pomoči (prostovoljstvo) itn., za reševanje medosebnih konfliktov pa restorativne vzgojne ukrepe (mediacija, »mirovne konference« – pogovori v skupnosti o konfliktih in načinih njihovega reševanja),

ki pozornost preusmerijo zgolj od storilca na doživljanje žrtve in vlogo vrstniškega okolja, ki mora aktivno podpirati prizadevanje za nenasilno reševanje konfliktov. Vse te strategije preventivnih in kurativnih vzgojnih dejavnosti morajo biti končno povezane v vzgojnem konceptu/načrtu VIZ-a, ki ga sooblikujejo vsi, ki se jih dotika bivanje otrok/mladostnikov v VIZ-u (pedagoški delavci, straži in otroci/mladostniki). Vzgojni načrt mora torej postati dogovor o skupnih prizadevanjih otrok, staršev in pedagoških delavcev za delovanje v dobrobit skupnosti in vsakega posameznika.

Da ima takšna naravnost vzgoje za preprečevanje nasilja pozitivne vzgojne učinke, pričajo številni dokumentirani primeri. Naj omenim le nekatere. Uvajanje vrstniške mediacije kot temeljnega načina reševanja medosebnih konfliktov v šolah v Veliki Britaniji je pokazalo, da se tako izboljšuje celotna klima odnosov (Cremin 2011). Osnovna šola Orchard Garden iz Massachusettsa, ZDA, se je uspešno spopadla z nasiljem, vandalizmom in šolskim absentizmom s tem, da so namesto varnostnikov in tehničnih pripomočkov za varovanje šole zaposlili mentorje umetniških dejavnosti. V nekaj letih je bila šola prepoznana kot najhitreje napredujoča šola po akademskih dosežkih, uspešno pa so tudi odpravili nasilje in absentizem (Kroflič, 2019). Zanimiv je tudi skupnostni islandski projekt Self-discovery, ki je uspešno zmanjšal zlorabo alkohola in drog med mladostniki. Osnovna ideja projekta je bila, da zlorabo drog nadomestijo z vzbujanjem naravnih odzivov zadovoljstva s pomočjo brezplačno ponujenih umetniških in športno-rekreativnih dejavnosti za mladostnike, rešitve pa so zasnovali v dogovarjanju s starši in mladostniki (Young, 2017).

Na konferenci *Kakšno šolo v prelo-mnih časih?*, ki je potekala 12. 10. 2023 na Slovenski akademiji znanosti in umetnosti, smo med predlogi za spremembe v delovanju šolskega sistema zapisali:

- Vir težav je tudi prepričanje, da se odnosi in kultura šole, psihosocialna kakovost okolja in kakovost dela lahko učinkovito urejajo s formalnimi centralističnimi pravili. Potrebno je vrniti zaupanje v etiko in strokovno avtonomijo učiteljev in šole, da vsa ta vprašanja rešujejo

šole v tripartitnem dogovarjanju učencev/dijakov, učiteljev in staršev, v simetrični komunikaciji, vzajemno in s sodelovanjem.

- Vzgoja v šoli je neuspešna, če ti-stemu, ki vzgaja, ponuja kot oporo le sistem sankcij in kaznovanja.
- Represivno ukvarjanje s povzročitelji nasilja in drugih težjih kršitev šolskega reda moramo nadomestiti z vzgojnimi ukrepi, ki reševanje konfliktov vračajo v skupnost, preventivno zaščito pa graditi na krepitvi skupnostne povezanosti in na pedagoških pristopih, ki spodbujajo prosocialno vedenje, kot so pozornost do oseb v stiski,

sočutna naravnost in krepitev socialnih spretnosti.

- Posebno vzgojno vrednost vidimo v dejavnostih, ki sprožajo naravne odzive zadovoljstva, hkrati pa dokazano krepijo prosocialne zmožnosti in sočutje, kot so različni doživljajski projekti, vzgoja z umetnostjo, organizacija medsebojne pomoči in rekreativne športne aktivnosti. Doslej smo številne take projekte uspešno izvajali ob pomoči sredstev iz evropskih projektov, zdaj je čas, da se za sodelovanje učiteljev, umetnikov, kulturno-umetniških ustanov in otrok/mladostnikov zagotovijo sistemska finančna

sredstva, v kurikulumih pa predvidi čas za njihovo izvajanje.

V pripravi otrok in mladostnikov za življenje in delovanje v sodobnem svetu naj šola združuje krepitev individualne psihične odpornosti učencev in dijakov in njihovih zmogljivosti obvladovanja izzivov z razvijanjem empatije, solidarnosti, prosocialnega in socialne odgovornosti. Sinteza vzgoje za lastno duševno zdravje in duševno zdravje svojih bližnjih z vzgojo za solidarnost in za proaktivno državljansko vlogo uvaja v šolsko vzgojo vrednote individualne in skupnostne psihosocialne dobrobiti, socialne odgovornosti in človečnosti (Priporočila ..., 2023).

VIRI IN LITERATURA

Battjes, K., in Kaplan, L. Z. (2023). Zero Tolerance vs Restorative Justice in the United States. *CEPS Journal*. <https://cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/1414/647>

Cremin, H. (2011). Kaj je vrstniška mediacija?. V R. Kroflič idr. (ur.), *Kazen v šoli? : Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*, (str. 137–176). CPI.

Gibbs, J. (2009). Obravnavanje antisocialnega vedenja. V R. Kroflič idr. (ur.), *Kazen v šoli? : Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*, (str. 67–104). CPI.

Giroux, H. (2009). *Youth in a Suspect Society*. Palgrave.

Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika. Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti (posebna izdaja)*, 58 (124), str. 56–71.

Kroflič, R. idr. (ur.) (2009). Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept? CPI.

Kroflič, R. (2019) Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, XXX (2019)/1-2, str. 9–27.

Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic - Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 177–194). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Kuralt, Š. (29. 4. 2023). Starši niso kos otrokom, šola pa ne staršem. *Delo.si*. <https://www.delo.si/novice/slovenija/starsi-niso-kos-otrokom-sola-pa-ne-starsem/>

Kuralt, Š. (29. 4. 2023a). Otroci razvajenih staršev so razvajeni na kvadrat. *Delo.si*. <https://www.delo.si/novice/slovenija/otroci-razvajeni-na-kvadrat/>

Kuralt, Š. (29. 4. 2023b). Vrniti vzgojo v vzgojo in izobraževanje. *Delo.si*. <https://www.delo.si/mnenja/komentarji/vrniti-vzgojo-v-vzgojo-in-izobrazevanje/>

Kuralt, Š. (29. 4. 2023c). Kaznivega dejanja nasilništva osumljenih pet mladoletnikov. *Delo.si*. <https://www.delo.si/novice/slovenija/kaznivega-dejanja-nasilnistva-osumljenih-pet-mladoletnikov/>

www.delo.si/novice/slovenija/mladi-o-nasilju-socialna-omrezja-so-nas-pripeljala-do-tega/

Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburi sa-moorganizacijo. V R. Kroflič idr. (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 11–58). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Morrison, B. (2014) Beyond the Bad Apple (Analytical and Theoretical Perspectives on the Development of Restorative Approaches in Schools). V E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey (ur.), *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships* (str. 123–131). Routledge.

Priporočila na podlagi posveta Kakšno šolo v prelo-mnih časih? (12. 10. 2023). SAZU. <https://www.sazu.si/uploads/files/57ee1e0bc23371144545f64b/Posvet%20o%20%C5%A1olstvu%20-%20priporo%C4%8Dila%20in%20sinteza.pdf>

Wacquant, L. (2008) *Zaporji revščine*. Založba*cf.

Zimbardo, P. (2007) *The Lucifer Effect. Understanding How Good People Turn Evil*. Random House.



UČITELJEV GLAS *TEACHER'S VOICE*

-
- 72 VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE**
PREDSTAVITEV PROJEKTA ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO
Safe and Supportive Learning Environment
Presentation of Slovenian National Education Institute's Project
Dr. Zora Rutar Ilc
- 77 VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE**
Safe and Supportive Learning Environment
Tina Hojnik, Vasilija Stolnik
- 86 REFLEKSIJE RAVNATELJIC IN UČITELJIC O PROJEKTU VARNOSTI
IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE**
Reflections of Principals and Teachers on Safe and Supportive Learning
Environment Project
Anita Dernovšek, Mirjam Kalin, Andreja Krošelj Grubeša, Marija Polanec,
Tanja Fabjančič
- 91 INTERVIZIJA V ŠOLSKI PRAKSI**
Intervision in School Practice
Dr. Brigita Rupar

Dr. Zora Rutar Ilc

Zavod RS za šolstvo

VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE PREDSTAVITEV PROJEKTA ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Safe and Supportive Learning Environment: Presentation of Slovenian National Education Institute's Project

IZHODIŠČA

Tako izkušnje kot številne **raziskave** (npr. Dumont in Istance, 2013; Košir, 2013; Peklaj in Pečjak, 2016) potrjujejo, da sta dobro počutje in klima kot učinek varnega in spodbudnega učnega okolja pomembna dejavnika učne zavzetosti in uspešnosti. Pri tem seveda z dobrim počutjem ne mislimo na lagodnost, pasivnost ali čutno ugodje, ampak na aktivno oziroma polno vključenost v učni proces in v dejavnosti, ki jih učenci doživljajo kot smiselne in so jim kos, ter v skupino, v kateri se čutijo sprejete in vključene, kar vse vodi v občutek kompetentnosti (več v Deci in Ryan, 2010)

Kako do varnega in spodbudnega učnega okolja? Zelo preprosto rečeno: ključna pri tem je **odnosna kompetenca** tako učiteljev kot učencev (prim. npr. Malešević, 2018), ki se jo med drugim vzpostavlja s krepitvijo čustvenih in socialnih veščin. Čustvena in socialna pismenost predstavlja pomemben preventivni dejavnik za neželeno vedenje, hkrati pa je pomemben vzgojni cilj sama na sebi. Med drugim zajema: samopoznavanje (npr. prepoznavanje svojih občutkov in čustev), samouravnavanje (npr.: uravnavanje lastnih čustev), upoštevanje drugih (npr. empatija), odnosne spretnosti (npr. aktivno poslušanje, spoštljiva komunikacija) ter odgovorno in etično ravnanje (več v Vidmar idr., 2018). Čustvena in socialna pismenost se krepi skozi temu namenjene prakse in aktivnosti, zato smo v projektu temu področju posvetili veliko pozornost.

Učitelji so včasih v dilemi, ali čustva spadajo v šolo ali ne. Kot smo omenili, je ravno v **čustveni in socialni pismenosti** odgovor na številne probleme (zlasti t. i. vzgojne in disciplinske), ki se pojavljajo v šolah. Čustva so v šolstvu torej izjemno pomembna. Najprej z vidika že omenjene krepitve čustvene pismenosti in samouravnavanja (kot ključnega preventivnega dejavnika pred neželenim vedenjem) ter empatije (kot ključnega dejavnika dobre medsebojne povezanosti in sodelovanja).

Pomembna pa so tudi z vidika **vključenosti v pouk**: raziskave različnih disciplin z nevroznanostjo vred pojasnjujejo, da je za učinkovit učni proces pomembno, da se učenci vanj čutijo vključeni tudi s čustvi in občutenji (da jim je zanimiv, smiseln, da jih nagovarja in angažira) (Boekaerts v Dumont in Istance, 2013; Zins idr., 2004; Jennings in Greenberg, 2009).

V najširšem smislu so čustva pri pouku pomembna tudi z vidika občutka varnosti in sprejetosti, torej da se učenci pri njem čutijo varni, povezani, sprejeti, spodbujeni, da jih ni strah in jih ne skrbi, ampak da doživljajo **občutek kompetentnosti** (prav tam in Deci in Ryan, 2010). To pa ne pomeni varljive tolažbe in popuščanja, ampak **kombinacijo učiteljeve spodbudnosti in odločnosti** (angl. *warm demander* po Bondy in Ross, 2008), strukture in podpore oziroma opore, visokih pričakovanj, a realističnih ter podprtih z ustrezno stopnjevanim učiteljevim vodenjem.

Projekt oz. »razvojno nalogo« Varno in spodbudno učno okolje smo zasnovali na krepitvi odnosne kompetence (s poudarkom na socialnih in čustvenih veščinah) učiteljev – članov šolskega tima – in njihove priprave oz. usposabljanja za to, da pri krepitvi odnosne kompetence podprejo tudi kolege in učence. Najprej se v interaktivnem in izkustveno zastavljenem usposabljanju s tem spoprimejo sami osebno, nato pa to širijo z namenom, da s kolektivom oblikujejo **vsešolsko strategijo sistematičnega pristopa** h krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja, ki se v nadaljevanju tudi implementira – **s končnim ciljem: doseči z aktivnostmi in procesi varnega in spodbudnega učnega okolja vsakega učenca!** Pri tem jim stoji ob strani Zavod RS za šolstvo s skrbniškimi ekipami OE in timom VSUO ter mentorskimi timi. Vsi skupaj pa gradimo na vključujočih procesih (pa naj gre za razred ali kolektiv, otroke in mladostnike ali pa odrasle).

Kako konkretno to poteka, pa si pogledjmo v nadaljevanju.

HIBRIDNO USPOSABLJANJE IN PROJEKTNO ZASNOVANE SPLETNE UČILNICE

Projekt temelji na kombinaciji interaktivnega usposabljanja (spletno zasnovanega oz. postavljenega v spletni učilnici), sprotne preizkušnje v praksi in sistematičnem prenosu na kolege.

V spletni učilnici izvornega projekta so umeščeni 4 temeljni in 6 izbirnih modulov, ki si smiselno sledijo in se dopolnjujejo ter tvorijo celoto tako z vsebinskega vidika kot tudi z vidika procesa.

Temeljni moduli so namenjeni ključnim »odnosnim« temam:

- odnosna kompetenca in vodenje razreda za dobro klimo in počutje, s poudarkom na vzgojnem stilu spodbudne ODLOČNOSTI (»warm demander«),
- čustvene in socialne veščine s poudarkom na empatiji,
- ravnanje v primeru neželenega vedenja in medvrstniškega nasilja s poudarkom na tehnikah krepitve samouravnavanja (4 R in ABC) ter
- celostni pristop k snovanju strategije VSUO na ravni šole s poudarki na vključujočem vodenju skupinskih procesov v skupini (kolektivu in razredu).

Izbirni moduli pa naslavljajo naslednje aktualne teme: ranljive skupine, delo s starši, duševno zdravje in čustvena odpornost, integriteta, vpeljevanje sprememb v kolektiv in modul z več različnimi aktualnimi temami (kot npr. pozitivna edukacija, spoprijemanje s stresom, ravnanje z vznemirjenimi otroki ipd.).

Ker so vsi moduli 8-urni, celoten program traja 80 ur. Vključeni timi izberejo ob 4 temeljnih (oz. 3 temeljnih v različici Video paketi) še 2 od izbirnih modulov, ki najbolje podpirata načrte njihove šole za krepitev varnega in spodbudnega učnega okolja.

Moduli so v SU zasnovani kot **kombinacija videozbirke** s podpornimi gradivi in orodji (npr. vprašalniki, navodili za različne aktivnosti in delavnice, namigi za uporabo različnih gradiv, npr. fotografij, kratkimi strokovnimi okviri ipd.) ter forumi, namenjenimi odzivom oz. refleksijam udeležencev, ki nastajajo ob izvajanju aktivnosti oz. njihovem preizkušanju v praksi (ti forumi torej niso namenjeni razpravam, s kakršnimi sicer povezujemo forume). Večina videov je kratkih (ok. 20–30 minut) in interaktivnih.¹ Z dostopno predstavljenimi strokovnimi izhodišči, ki jih predstavljajo avtorice osebno (v sliki), se izmenjujejo povabila k aktivnostim z navodili. Vsak od interaktivnih videov vsebuje od 2 do 7 aktivnosti različne dolžine (od kratkih 3-minutnih vaj z metaforami ali čuječnostjo prek 10- do 20-minutnih aktivnosti do daljših, lahko tudi 60-minutnih delavnic). Videi so zastavljeni tako, da vodijo udeležence skozi proces, kot bi bili na usposabljanju v živo. Zato si jih je smiselno ogledovati in izvajati aktivnosti, ki so v njih priporočene, po zastavljenem vrstnem redu.

Po vsaki od izvedenih aktivnosti, h katerim vabijo videi, udeleženci oddajo svoj odziv (refleksijo) v forum in nato nadaljujejo z ogledom videa do naslednje aktivnosti. Ker so nekatere aktivnosti individualne, večina pa jih je skupinskih, in ker je usposabljanje namenjeno članom tima, je priporočeno, da si večino modula ogledajo oz. ga predelajo skupaj. Če ne gre drugače, lahko posamezne dele usklajeno opravijo tudi sami, za skupinske aktivnosti pa si rezervirajo skupni čas. Seveda pa si lahko aktivnosti usposabljanja znotraj dogovorjenega (ok. dvomesečnega) časovnega in-

tervala razporedijo glede na svoje časovne zmožnosti, kar je tudi velika prednost tega usposabljanja.

PREIZKUŠANJE Z UČENCI IN PRENOS NA KOLEKTIV

Zato je ključno, da timi takoj po usposabljanju v vsakem od modulov v času do začetka naslednjega modula (tj. ok. dveh tednov) preizkušajo priporočene aktivnosti z učenci in sodelavci. Izkušnje timov na osnovi odzivov v forumih in opravljene evalvacije kažejo, da z vstopom med učence ni večjih problemov, ampak – nasprotno – učenci te aktivnosti hvaležno in z veseljem sprejemajo. Pri tem je pomembno, da se tudi njim aktivnosti osmislijo oz. da se razumljivo pojasni njihov namen, po potrebi nekoliko priredi starostni oz. razvojni skupini in da je po njih opravljena refleksija (da se z učenci izvajalec pogovori o tem, kako so aktivnost doživeli, kaj jim je bilo pri njej dobro, kaj pa morda ne, česa bi si želeli več, česa manj, kako bodo to lahko uporabili v svojem življenju ipd.).

Zahtevnejši je prenos na kolektiv. Pri tem priporočamo veliko takta, rahločutnosti in tudi nekaj večšin obvladovanja vpeljevanja sprememb (čemur je namenjen del usposabljanja), da se sodelavcev ne prestraši, spravi v stisko ali odbije. Na začetku velja vstop v kolektiv »dozirati«: ponuditi tisto, tako in takrat, kar bodo sodelavci zmožni sprejeti.² Potrebna je tudi ravnateljova podpora in njegovo **zaupanje v tim**. Zato je eden od kriterijev za sprejem šole v projekt, da se projekt kolektivu predstavi (s pomočjo za to namenjenega kratkega videa) in pridobi njihovo večinsko soglasje, nikakor pa ne vsili. Uvajanje tako zahtevnih tem in procesov terja pripravljenost in zavzetost za sodelovanje vseh ali vsaj večine udeležencev. Dobre priložnosti za začetni vstop v kolektiv so npr. ob pedagoških konferencah, ko lahko tim s sodelavci vsakič ponudi nekaj iz projekta »za pokušino« in izvede nekatere od priporočenih aktivnosti, ki pa jih je treba premišljeno izbrati (glede na stopnjo pripravljenosti in zrelosti kolektiva), osmisлити, pojasniti in izvesti prepričljivo in domišljeno, da ne izpadejo samo kot popestritev ali da niso doživljene celo kot izguba časa.

Ker je ključni in končni cilj »omrežiti« šolo z varnim in spodbudnim učnim okoljem na temelju dobrih odnosov, to predpostavlja **pridobiti večino učiteljev** za sistematično izvajanje aktivnosti z učenci in **doseči vse učence** (z vsaj nekaj, najmanj pa eno aktivnostjo iz ponujene palete na mesec), je aktivnost, h kateri se vse steka, priprava strategije varnega in spodbudnega učnega okolja na ravni šole s sodelovanjem vsega kolektiva. Vzorčni primer takšne strategije v tej številki revije predstavlja OŠ Križevci. Zelo pomembno je namreč, da so aktivnosti učiteljev usklajene tako, da sežejo v čim več »por« vsakdana učencev: od rednih ur pri vseh predmetih (npr. kratke aktivnosti za ogrevanje, sproščanje, koncentracijo, samouravnavanje, reflektiranje ipd.) prek razrednih ur in RaP oz. popoldanskih aktivnosti (daljše strukturirane aktivnosti oz. delavnice kot npr. iz programa To sem jaz ali Youth Start) do pravcatih projektnih kroskularnih aktivnosti (teme oz. aktivnosti in akcije, posvečene npr. empatiji in solidarnosti v okviru dnevov dejavnosti, tutorstva, solidarnostnih mrež, projektov ipd.).

¹ V modulih je zbranih več kot 60 videov več kot 30 strokovnjakinj z ZRSŠ in fakultet, s preprosto predstavljenimi strokovnimi izhodišči ter več kot 200 idejami za aktivnosti z učenci za delo v razredu (pa tudi kolektivom – ki so lahko v pomoč na konferencah). Dodana so tudi daljša in nekoliko zahtevnejša teoretična predavanja, kjer so natančneje predstavljene strokovne podlage uvodnih, bolj pragmatično zastavljenih interaktivnih videov.

² Videe in gradiva iz SU se lahko glede na potrebe in presojo uporabi s sodelavci (posamezniki ali ciljnim skupinami, kot so npr. razredniki, učitelji RaP, aktivni itd.), lahko pa se z njihovo pomočjo izpelje tudi interna usposabljanja kolektiva ali si z njimi pomaga na pedagoških konferencah.

Da ne ostanejo timi sami s svojimi vprašanji glede usposabljanja ali z dilemami pri preizkušanju z učenci in prenosu na sodelavce ter pri oblikovanju strategije (in pripravah na ta proces), so za podporo med 2 moduloma organizirani **sklici timov v živo** s strani skrbniških ekip na OE ZRSŠ, na katerih timi predstavljajo, kako potekata usposabljanje in preizkušanje z učenci in prenos na kolektiv, pa tudi kakšne dileme in odprta vprašanja se porajajo in kako jih rešujejo. Pomemben vidik srečanj v živo je prav izmenjava izkušenj in kolegialna podpora. Ves čas usposabljanja pa nad odzivi oz. refleksijami v forumih bdijo skrbniki in avtorice videov in po vsakem modulu podajo skupno povratno informacijo (glede ustreznosti izvajanja aktivnosti, na kakršno je moč sklepati iz zapisov oz. refleksij v forumih).

Nagovor ob vstop v spletno učilnico oziroma program

Dobrodošli v spletni učilnici, ki vam bo v pomoč pri vzpostavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja. Zastavljena je kot spletni in videopriročnik, s pomočjo katerega se boste usposabljali in izvajali aktivnosti na šoli najprej vi, nato pa z vašo pomočjo še vaši kolegi. Cilj je vsešolska sistematična strategija in izvajanje aktivnosti za varno in spodbudno učno okolje, oz. enostavno rečeno: za spodbudno klimo in dobre odnose vseh z vsemi.

Temeljni moduli

PSIHOSOCIALNI ODNOSI

1. Povezanost počutja, klime in učne zavzetosti ter odnosna kompetenca pedagoškega delavca
2. Vodenje razreda

ČUSTVENO IN SOCIALNO UČENJE

3. Čustveno in socialno učenje pri pouku, v RaP in v obšolskih dejavnostih
4. Krepitev empatije in sodelovalna kultura šole

NEŽELENO VEDENJE IN NASILJE

5. Ravnanje v primerih neželenega vedenja, 4 R in ABC-model
6. Obravnava in preprečevanje medvrstniškega nasilja, protokol za ravnanje v primeru nasilja

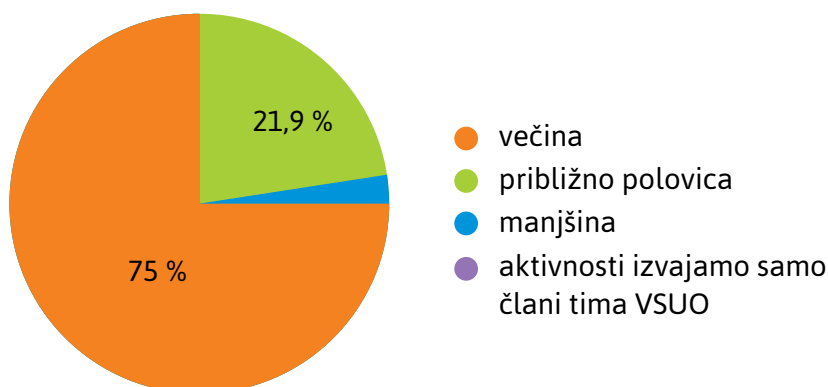
PODPIRANJE PROCESOV V KOLEKTIVU IN NAČRTOVANJE NA RAVNI POUKA IN ŠOLE

7. Reševanje dilem v kolektivu, kolegialno podpiranje
8. Umeščanje vsebin v pouk ter načrtovanje strategije VSUO za raven šole

Priporočene aktivnosti in »orodja« za učitelje in učence

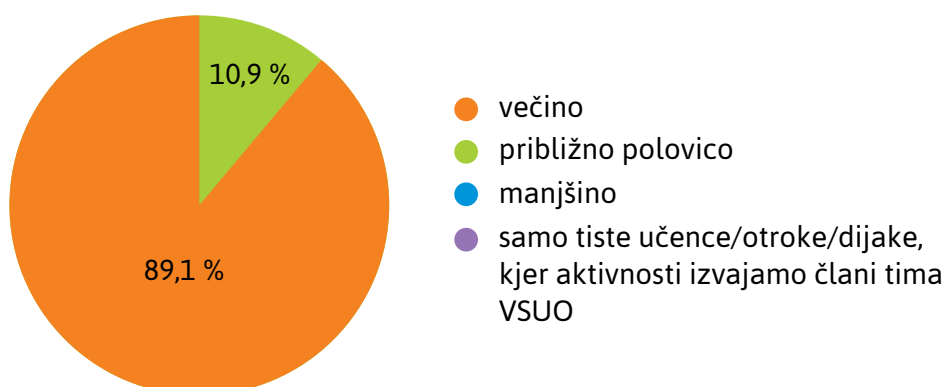
- »Kaj potrebujem za dobro sodelovanje« – osebna refleksija in skupinska delavnica za oblikovanje »dogovora o sodelovanju« (pravil, bontona itd.) ter skupinska delavnica s pogovori o pomenu sodelovanja ob karticah
- Lestvica za ugotavljanje osebnega počutja in razredne klime
- Namigi za ugotavljanje počutja s pomočjo metafor (iz narave, umetnosti, npr. literature, filmov, glasbe itd.) in izražanja (z risbo, v materialih kot so npr. glina, kocke ipd., z gibom/plesom ali zvokom, dramatizacijo itd.)
- 2 opomnika: 1. za vodenje razreda za dobro vključenost in 2. za vodenje razreda za dobro disciplino (s stopnjevanjem signalov)
- Orodje za presojo čustvenih socialnih veščin CASEL
- Zbirka vaj »Mala šola čustvene pismenosti« (prepoznavanje in stopnjevanje čustev, nedokončani stavki ...)
- Zbirka vaj »Nenasilna komunikacija« po Rose-Nebergu (npr. Jezik žiraf in volkov, Razlikovanje dejstev od interpretacij, Podajanje povratne informacije, Izražanje prošnje itd.)
- Vaje čuječnosti: dih, mišice, gib, okus (vaja z rozino ali čokolado), vonj (npr. vaja z vonjanjem), otip (npr. vaja s kamnom), opazovanje bolj ali manj strukturiranih slik ali prizorov iz narave itd.
- Ledotalilci oz. povezovalci (npr.: »Strani neba«, »Stopite skupaj 3, ki ...« in fizični npr. »Vrvenje«, »Leteča preproga« idr.)
- Vaje z ravnanjem v primeru neželenega vedenja: 4 R in ABC.
- Številne vaje in namigi za delo z učenci s posebnimi potrebami
- Delavnice za integriteto
- Socialne/interakcijske igre in delavnice
- Vodenje pogovorov in delo s starši
- Samopresoja po Seligmanovih dimenzijah pozitivne psihologije
- Vaje za krepitev rezilientnosti in za spoprijemanje s stresom
- Videi in animacije, ki nagovarjajo: npr. »Still face experiment«, »Empatija« ... ali pojasnjujejo, npr.: »Samouravnavanje«, »Tipi navezanosti« ipd.
- Pozornost je namenjena tudi procesom vpeljevanja sprememb in moderiranja skupinskih procesov v kolektivu, čemur je posvečena zbirka orodij v posebnem modulu; ta orodja se naslanjajo na metodologijo skupnostnih procesov (ang. art of hosting) in na zbirko, razvito v projektu Linpilcare.
- V projektu pa smo promovirali in priporočali tudi evalvirane programe drugih institucij, denimo: To sem jaz NIJZ-ja, Roka v roki PEI-ja idr., ki so časovno natančno opredeljeni in jih je smiselno vključiti v širšo vsešolsko strategijo varnega in spodbudnega učnega okolja kot enega od pristopov oz. zbirke orodij.

Kakšen delež kolektiva oziroma sodelavcev je v tem šolskem letu izvajalo aktivnosti VSUO pri svojem delu?



► SLIKA 1: Delež kolektiva oz. sodelavcev ki je v šolskem letu izvajalo aktivnosti VSUO pri svojem delu

Koliko učencev/otrok/dijakov ste na šolah dosegli z aktivnostmi VSUO?



► SLIKA 2: Delež učencev/otrok/dijakov, ki so jih na šolah dosegli z aktivnostmi VSUO

EVALVACIJA

Po prvem »triletju« poteka projekta, v katerega je bilo vključenih 64 vzgojno-izobraževalnih zavodov (večina OŠ in OŠ z vrtci in OŠSP ter 4 SŠ), je evalvacija prinesla naslednje glavne ugotovitve.

Na vprašanje: *Kolikšen delež kolektiva oz. sodelavcev je v tem šolskem letu izvajalo aktivnosti VSUO pri svojem delu?* je natančno tri četrtine timov odgovorilo, da je ob koncu projekta aktivnosti izvajala večina sodelavcev oz. večina kolektiva, ena petina je ocenila, da sodeluje približno polovica sodelavcev, in le v dveh VIZ-ih ni uspel prenos na kolektiv in je aktivnosti izvajala le manjšina sodelavcev. Eden od VIZ-ov pa je izstopil iz razlogov, ki niso bili vezani na projekt.

Ena od obeh šol, kjer prenos na kolektiv ni uspel, se je spet prijavila v projekt, da bi ponovno – s še več naše podpore – »omrežila« več sodelavcev.

Še bolj spodbudni so dogovori na vprašanje *Koliko učencev/otrok/dijakov ste na šolah dosegli z aktivnostmi VSUO?*, kjer devet desetih timov zatrjuje, da so dosegli večino učencev na šoli,³ ok. desetina timov (tj. 6 od 63 šol) pa meni, da so »dosegli« približno polovico učencev.

Menimo, da ta odgovor (ki je hkrati odgovor na glavni cilj projekta) skupaj s prejšnjim odgovorom, da je v treh četrtinah šol uspel prenos na večino sodelavcev, kaže, da

³ Na sredini projekta je dve tretjini timov poročalo, da z aktivnostmi na šoli uspejo doseči večino učencev. Ta »delni« rezultat je bil pričakovan, saj je bil cilj, doseči večino učencev, postavljen do konca triletnega izvajanja projekta. Zaradi različne dinamike prenosa, različnih značilnosti timov in začetnih odporov v kolektivu se zato ni pričakovalo prenosa na večino kolektiva in doseganja večine učencev že sredi projekta. Premik od doseganja večine učencev na dveh tretjinah vključenih šol po letu in pol na doseganje večine učencev na devet desetih vključenih šolah je zato zelo spodbuden. Potrjuje ga tudi primerjava premika od dveh tretjin šol z večino vključenih učiteljev na tri četrtine takih šol.

je projekt uspešno zaživel, in upamo, da se bo – ker je eden ključnih rezultatov vsešolska strategija sistematičnega izvajanja aktivnosti in pristopov VSUO – na šolah, kjer je zaživel, nadaljeval.

Ker je bil projekt zelo dobro sprejet s strani strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju praktikov, aktivnosti pa tudi s strani učencev, smo v šolskem letu 2023/2024 začeli z novo skupino šol – tokrat že 90. Projektne aktivnosti smo obogatili s podporo mentorskih šol, ki v obdobju med dvema moduloma timom novo vključenih šol nudijo podporo (poleg skrbniške podpore s strani OE).

Sicer pa je vsem vzgojno-izobraževalnim zavodom (tudi tistim, ki niso vključeni v projekt) na voljo spletna učilnica z delom programa usposabljanja iz temeljnih vsebin, za katero se lahko prijavijo predstojnicam območnih enot Zavoda RS za šolstvo, prejmejo ključ in lahko začnejo po lastni presoji in glede na svoje potrebe razpolagati z vsebino.

VIRI IN LITERATURA

- Bluestein, J. (1998). *Disciplina 21. stoletja*. Zavod RS za šolstvo.
- Boekarts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, O naravi učenja (str. 83-103). Zavod RS za šolstvo.
- Bondy, E., in Ross D. D. (2008). The Teacher as Warm Demander, The Positive Classroom. *Educational Leadership*, 66(1), 54-58.
- Deci, E. L., in Ryan, R. M. (2010). *Self-Determination*. John Wiley & Sons, Inc.
- Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (Ur.). (2013). OECD. O Naravi učenja. Zavod RS za šolstvo.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Jennings, P. A., in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Košir, K. (2013). Psihosocialni odnosi v šoli. *Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru*.
- Kozina, A. idr. (2018). Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije? *Vzgoja in izobraževanje* 5/2018, 10-17.
- Malešević, T. (2018). Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnose kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 5/2018, 17-25.
- Marzano, R., in Marzano, J. S. (2010). Ključ do vodenja razreda. *Vzgoja in izobraževanje* 5/2010, 55-62.
- Pirc, T., in Pečjak, S. (2018). Pomen bližine v interakciji med učitelji in dijaki pri pouku slovenščine v gimnaziji. *Vzgoja in izobraževanje* 3-4/2018.
- Peklaj C., in Pečjak S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. *Znanstvena založba FF*.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v šoli*. Zavod RS za šolstvo.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Mednarodna Založba Oddelka za slovenske jezike in književnost, Filozofska fakulteta Maribor.
- Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2019). Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli. *Šolsko polje*. 30, 3-4, 143-167. *Pedagoški inštitut*.
- Vidmar, M. idr. (2018). Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev: (spregledani) dejavniki v razvoju strokovnih delavcev ter učencev. *Učiteljev glas, priloga revije Vzgoja in izobraževanje* 5/2018, 18-26.
- Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje. *Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva*.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environment Research*, 13(1), 75-88.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., in Wahlberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Tecaehers College Press.

Tina Hojnik, Vasilija Stolnik

OŠ Križevci

VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Safe and Supportive Learning Environment

IZVLEČEK

Osnovna šola Križevci se je s soglasjem kolektiva vključila v razvojno nalogo Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje, najprej s stezo formativno spremljanje in nato še z varnim in spodbudnim učnim okoljem (v nadaljevanju VSUO).

Ob prepletanju teorije in prakse smo po prehojeni poti k dobrobiti in duševnemu zdravju naših učencev ugotovili, da so aktivnosti pozitivno vplivale tudi na zaposlene, saj so začeli sami ugotavljati, kako hitro lahko v praksi uporabijo pridobljeno znanje in veščine. Tudi sami učinki dela so se začeli kazati na klimi posameznih oddelkov ter hkrati na kolektivu.

Cilj razvojne naloge VSUO je bil, da si na podlagi lastnega raziskovanja oblikujemo konkretno, sistematično in na ravni naše šole usklajeno strategijo za krepitev VSUO. Le-taka je prilagojena potrebam in zmožnostim naše šole in je povezana s preostalimi projekti na šoli.

Ključne besede: razvojna naloga, varno in spodbudno učno okolje, strategije za krepitev varnega in spodbudnega učnega okolja

ABSTRACT

The Križevci Primary School, with the consent of its school staff, participated in the development task *Creating 21st Century Learning Environments*, first with the formative monitoring track and then with the Safe and Supportive Learning Environment (SSLE). While integrating theory with practice, we noticed that the activities benefited the teachers, who came to appreciate how quickly they could apply the knowledge and skills they had acquired. The effects of the work itself began to show in the classroom climate and, at the same time, in the collective.

The goal of the SSLE development task was to build on our research to create a concrete, systematic and logical approach to improving SSLE at our institution. This plan is suited to our school's needs and capacities and is linked to other school projects.

Keywords: development task, safe and supportive learning environment, strategies for strengthening safe and supportive learning environment

Razvojna naloga varno in spodbudno učno okolje je zasnovana tako, da aktivnosti temeljijo na usposabljanju timov s teoretičnimi in praktičnimi vsebinami webinarjev s področja dobrih odnosov, počutja in dobrega stika med učitelji in učenci. Sodelujoči krepijo čustvene in socialne veščine ter empatijo in osvetlujejo razloge in ravnanje ob neželenem vedenju, razvojna naloga pa naslavlja tudi medvrstniško nasilje, ranljive skupine ipd.

Glede strokovnih izhodišč se torej najprej opolnomočijo člani tima razvojne naloge, ki pridobljene veščine, pristope in orodja nato prenašajo na kolektiv ob različnih priložnostih, npr. na strokovnih sejah, aktivnih, izobraževanjih itd. Dodatno podporo so člani tima našemu kolektivu nudili še z individualnimi pogovori, s predlaganimi delavnicami, z izvedbo aktivnosti v posameznih razredih in s spletno učilnico z e-gradivom. V zbornici je urejen kotichek VSUO, kjer so dostopni zbrana literatura in številni priročniki, na voljo je tudi konkretno gradivo za ledotalilce ter povezovalce, na oglasni deski se nahajajo raznovrstni mesečni opomniki za dobro disciplino, pozitivno klimo, konkretni predlogi za boljši stik učitelja

z učenci, za vodenje razreda za dobro vključenost ipd. Številni opomniki so vzeti iz priročnikov Vključujoča šola (Vključujoča šola, 2023).

Cilj razvojne naloge je oblikovati sistematično strategijo krepitev VSUO, ki je prilagojena potrebam in zmožnostim šole, s čimer odgovarjamo na vzgojne in odnosne izzive vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli. Naša strategija je razdeljena na šest vodilnih tem oziroma prioritet, ki so usklajene po vertikali in razporejene po strnjjenih časovnih intervalih oziroma mesecih.

Strategijo izvajajo različne ciljne skupine izvajalcev (razredniki, učitelji podaljšanega bivanja, nerazredniki, šolska svetovalna služba, učitelji dodatne strokovne pomoči, učitelji, ki dopolnjujejo učno obvezo na šoli itn.) **po celotni vertikali, kjer se vsak udeleženec avtonomno odloči, katere aktivnosti bo izvajal in ob katerih priložnostih – v obveznem ali v razširjenem programu** (razredne ure, pouk, dnevi dejavnosti, podaljšano bivanje, odmori itd.). »Orkestrirano delovanje« učiteljev po vertikali in izvajanje aktivnosti ob različnih priložnostih pomeni, da le-te »dosežejo« vsakega učenca.



► SLIKA 1: Kotiček varnega in spodbudnega učnega okolja v zbornici ter oglasna deska z vodilno temo in mesečnimi opomniki

Sistematično se simulacije izvajanja VSUO na naši šoli lotimo tako, da si strokovni delavci na podlagi strategije (Slika 3) v začetku šolskega leta avtonomno oblikujejo »osebne načrte« in jih vključijo v letno delovno pripravo. Osebni načrt učitelja je t. i. »živ dokument«, ker se aktivnosti tekom leta prilagajajo potrebam v razredu, delavnice se lahko zamenjajo, izpustijo ali dodajo. Po opravljenih aktivnostih učitelji v preglednico vpišejo še kratko refleksijo o odzivih učencev, o pozitivnih ali negativnih učinkih delavnic, prav tako zapišejo morebitne dileme (Slika 4).

Pri izbiri prioritetenih namenov so nas vodile tiste vsebine razvojne naloge, ki smo jih zaznali kot ključne za našo šolo. V nadaljevanju je predstavljena implementacija teh

vsebin po posameznih moduli skupaj s konkretnimi aktivnostmi, ki so jih izvajali naši strokovni sodelavci.

V 1. modulu razvojne naloge z naslovom **Odnosi, počutje in spodbudna odločnost** smo ozavestili pojem šolske kulture, kjer gre za sklop prevladujočih prepričanj in vrednot, ki se kažejo v pravilih, stališčih in pričakovanih večine udeležencev in vplivajo na njihovo vedenje. Ker so potrebe učencev po dobrem počutju povezane s pravili, v začetku šolskega leta po celotni vertikali šole posvečamo pozornost le-tem. Na Sliki 4 je del osebnega načrta ene izmed učiteljic: v 1. stolpcu je zapisana vodilna tema, v 2. stolpcu časovni razpon, v 3. stolpcu predvidene aktivnosti za posamezno vodilno temo, ki se tekom leta prilagajajo

✓ TEMA	✓ TEMA	✓ TEMA	✓ TEMA	✓ TEMA	✓ TEMA	✓ KDAJ?	✓ KAJ?	✓ S KOM?	✓ KJE? KDO?
PRAVILA	NENASILNA KOMUNIKACIJA	ČUSTVENO OPISMEJENJEVANJE	KOMUNIKACIJA IN MEDOSEBNI ODNOSI	RAZVIJANJE ZDRAVE SAMOPODOBE	POVEZOVANJE SKUPINE	junij	Delavnice: <ul style="list-style-type: none"> • priročniki s portala https://www.abcef.si • Ferdo se uči o sebi in drugih • Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin (NUJZ) 	Razredna stopnja	Razredniki: <ul style="list-style-type: none"> • pouk, • razredne ure, • odnosi, • dnevi dejavnosti • projekti šole
							Delavnice: <ul style="list-style-type: none"> • Pravilice s travnika (https://www.lilbi.si/) • sator delavnic in aktivnosti iz SU • socialne igre, igre in glasba za umirjanje, sproščanje, vaje za pozornost, minuta za zdravje ... 	OPB	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelji podaljšane bivanja
							Delavnice: <ul style="list-style-type: none"> • To sem jaz • Prvi koraki (Amnesty international Slovenije) • Priročnik za mirovno vzgojo (Unicef) 	Predmetna stopnja	Razredniki: <ul style="list-style-type: none"> • pouk, • razredne ure, • odnosi, • dnevi dejavnosti
							Delavnice: <ul style="list-style-type: none"> • čuječnost, • vizualizacija • letotalilci, • povezovalci, • nedokončani stavki ... 	Celotna vertikala šole	ŠSS, DSP, UP, ISP, nerazredniki <ul style="list-style-type: none"> • pouk • izbirni predmeti • interesne dejavnosti
							Merjenje razredne klime Vsakodnevna komunikacija	Celotna vertikala šole	<ul style="list-style-type: none"> • vsi učenci na šoli • vsi zaposleni
							Po potrebi tehnike za zmanjševanje neželene vedenja z učenjem nadomestnega vedenja: <ul style="list-style-type: none"> • 4R tehnika in močna vprašanja • ABC model 		

► SLIKA 2: Strategija VSUO na ravni šole vsebuje šest vodilnih tem: septembra osvetlimo pravila; oktobra se posvečamo nenasilni komunikaciji; novembra in decembra ozaveščamo čustveno opismenjevanje; januarja, februarja in marca posvečamo čas komunikaciji in medosebnim odnosom; april in maj sta namenjena razvijanju zdrave samopodobe; junija pa izvajamo aktivnosti, ki pripomorejo k povezovanju skupine oziroma razreda.



✓ TEMA	✓ KDAJ?	✓ KAJ?	✓ S KOM?	✓ KDO? KJE?
VSEBENO OPISMEJENJEVANJE	november, december	Delavnice: <ul style="list-style-type: none"> • priročniki s portala https://www.abced.si/ • Ferdo se uči o sebi in drugih • Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin (NIJZ) 	Razredna stopnja	Razredniki: <ul style="list-style-type: none"> • pouk, • razredne ure, • odmori, • dnevi dejavnosti • projekti šole
		Delavnice: <ul style="list-style-type: none"> • Pravljice s travnika (https://www.lilibi.si/) • nabor delavnic in aktivnosti iz SU • socialne igre, igre in glasba za umirjanje, sproščanje, vaje za pozornost, minuta za zdravje ... 	OPB	Učitelji podaljšanega bivanja
		Delavnice: <ul style="list-style-type: none"> • To sem jaz • Prvi koraki (Amnesty international Slovenije) • Priročnik za mirovno vzgojo (Unicef) 	Predmetna stopnja	Razredniki: <ul style="list-style-type: none"> • pouk, • razredne ure, • odmori, • dnevi dejavnosti
		Delavnice: <ul style="list-style-type: none"> • čuječnost, • vizualizacija • ledotalilci, • povezovalci, 	Celotna vertikala šole	ŠSS, DSP, UP, ISP, nerazredniki

✓ različne starostne stopnje učencev (RS, PS)

✓ ciljne skupine izvajalcev

✓ vpetost v obvezen in razširjen program

► SLIKA 3: Strategija zajema celotno vertikalo, s ciljnimi izvajalci in različnimi priložnostmi za izvajanje aktivnosti VSUO.

TEMA	✓ KDAJ?	✓ KAJ - VRSTA AKTIVNOSTI (ime delavnice, vaje ...)	✓ ODZIVI ✓ UČINKI + IN - ✓ DILEME
PRAVILA	September	Predstavitve/ponovitve šolskih pravil, pravil hišnega reda in vzgojnega načrta (pri urah spoznavanja okolja)	Učenci pravila sprejemajo in jih večina že poznajo in tudi upoštevajo. Potrebna je večkratna ponovitev pravil in vztrajanje pri dogovorjenem.
		Oblikovanje razrednih pravil (pogovor, dogovor in izdelovanje plakata)	Skupaj z učenci smo oblikovali pravila obnašanja v razredu. Učenci so narisali in zapisali pravila ter jih zalepili na plakat. Nekateri posamezniki še imajo težave z upoštevanjem pravil in jih je potrebno večkrat opozarjati in opomniti na pravila.
		Dogovor o posledicah kršenja pravil (skupni pogovor, dogovor in oblikovanje plakata)	Ko pride do problemske situacije se z učenci pogovorimo in si na plakatu izberejo eno izmed možnosti posledic kršenja pravil. Učenci ponavadi posledice sprejemajo in se navajajo na ustrezno medsebojno komunikacijo.
		Socialne igrice: Sedež na moji desni strani je prazen, ogledalo, kipi	Učenci radi sodelujejo v socialnih igricah. Delajo tudi v parih in upoštevajo pravila igrice.
		Pravljica: Vse si delimo, Razvajeni vrabček	Ugotovili smo osnovno sporočilo pravljice, da si stvari delimo in kako je pomembna medsebojna komunikacija. Če se v skupini ustrezno dogovarjamo se tudi vsi dobro počutimo. Učenci še imajo težave pri besednem izražanju.

► SLIKA 4: Osebni načrt in refleksija učiteljice za vodilno temo pravila



► SLIKI 5 in 6: Jezik žiraf in volkov: učenci skozi igro vlog spoznavajo razliko med nasilno in nenasilno komunikacijo (YouthStart, Moja čustva – tvoja čustva: jezik žiraf in YouthStart, Vreča prijateljstva).

potrebam razreda. V 4. stolpec po opravljenih aktivnostih učitelj zapiše kratko refleksijo, na primer odziv učencev, morebitne pozitivne ali negativne učinke ob izvedbi aktivnosti ali dileme.

Vsebina 2. modula razvojne naloge ozavešča »**čustveno in socialno pismenost**«, kjer gre za učenje vzpostavljanja odnosa s sabo in z drugimi, za učenje prepoznavanja čustev in občutij pri sebi in pri drugih, prav tako naslavlja spoznavanje ustreznih načinov reagiranja in samouravnavanja čustev ter občutkov. Ta modul smo v strategijo implementirali tako, da oktobra posvečamo pozornost veščinam nenasilne komunikacije, kjer se učenci »učijo spreminjati svojo perspektivo in razumeti čustva in potrebe drugih, ceniti drug drugega in razvijati konstruktivne rešitve za

konflikte« (YouthStart, Vreča prijateljstva). V sklopu tedna otroka izvedemo tudi kulturni dan in delavnice za spodbujanje empatije, empatičnih odzivov ter izražanje prošenj skozi igro vlog, prilagojeno starostni stopnji učencev.

Učenci v sklopu kulturnega dne opremijo šolo s pozitivnimi mislimi v razredih, hodnikih, garderobah, v jedilnici in toaletnih prostorih, s čimer opogumljajo sebe in zaposlene skozi celotno šolsko leto.

Novembra in decembra po vertikali ozaveščamo čustveno in socialno pismenost s prepoznavanjem, odzivanjem in uravnavanjem čustev ter občutkov. »Nikoli ni prezgodaj, da se otroci naučijo vživljati v druge ljudi in z drugimi ravnati na bolj sočuten način. Učenci se morajo najprej naučiti izražati lastna čustva in potrebe, šele nato bodo



► SLIKA 7: Razstave učencev razredne stopnje iz priročnikov abced.si (Pozitivna psihologija in pozitivna edukacija, 2023), priročnikov za socialno in čustveno učenje s pomočjo likovne umetnosti Ferdo se uči o sebi in drugih (Batič in Košir, 2020). Na predmetni stopnji učitelji posegajo tudi po priročniku za razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe Zorenje skozi To sem jaz (Kontrec Jurčič idr., 2019).

lahko razumeli čustva in potrebe drugih in razvili načine sodelovanja in reševanja konfliktov.« (YouthStart, Moja čustva – tvoja čustva: jezik žiraf)

Komunikacijo in medosebne odnose na šoli osvetlimo januarja, februarja in marca. Na razredni stopnji nastane veliko konkretnega gradiva tako pri izvedbi delavnic kot ob prebranih pravljicah, na predmetni stopnji pa izvajajo delavnice iz tovrstnih vsebin prek pogovorov, iger vlog, s pomočjo delovnih listov ipd. Učitelji izbirajo aktivnosti in delavnice izmed številnih priročnikov, ki so jim na voljo v zbornici v koticu VSUO.

Navedena modula in pripadajoče aktivnosti vodilnih tem so **preventivni dejavniki neželenega vedenja**, vendar tudi do tega prihaja in naslavlja ga tretji modul, kjer so

se učitelji na naši šoli v sklopu izobraževanj in strokovnih sej urili v delavnicah in aktivnostih, ki osvetljujejo razloge za neželjeno vedenje. Prav tako so se opolnomočili z načini za preprečevanje in ukrepanje ob tovrstnih primerih. Predelali so 4 R-pravila odzivanja ob (lažjih) disciplinskih težavah/nezelenem vedenju (Rutar Ilc, 2017, str. 27), ABC-sistem povezovanja čustev in vedenja (Gramc idr., 2017), Protokol za ravnanje v primeru nasilja (Filipčič idr., 2014) ipd.

Navedena modula in pripadajoče aktivnosti vodilnih tem so preventivni dejavniki neželenega vedenja, vendar tudi do tega prihaja in naslavlja ga tretji modul, kjer so se učitelji na naši šoli v sklopu izobraževanj in strokovnih sej urili v delavnicah in aktivnostih, ki osvetljujejo razloge za neželjeno vedenje. Prav tako so se opolnomočili z na-

ČUSTVENO OPISMEJEVANJE	November	Razredna skrinjica Pokaži svoja čustva	Učenci v skrinjico pišejo svoje občutke, opažanja, želje, težave v razredu. Po nekem času, skrinjico odpremo in se pogovorimo o zapisanem. Učenci se učijo poslušanja in navajajo na izražanje svojih čustev. Prav tako iščejo rešitve za nastale težave.
		Socialne igre: Ledotalilci, ogledalo, kipi...	Učenci radi sodelujejo pri socialnih igricah in razvijajo pozitivno komunikacijo. V primeru konfliktne situacije se o njej pogovorimo. Večina jih upošteva in sprejema pravila igric.
		Zvočne pravljice: Lahkonočnice o čustvih (O miški, ki je oklofutala medveda), poustvarjanje in izdelava plakata	Učenci so ob pravljici spoznavali čustvo jeza in na kakšni način lahko sprostijo jezo. Sporočilo pravljice je bilo, da je jeza dovoljena in da jo lahko sproščamo na ustrezen način. Pogovorili smo se tudi o neustreznem sproščanju jeze. Zgodbico so poustvarjali z risanjem.
	December	Likovna delavnica – obrazki čustev	Učenci so dobili obrazke čustev (strah, jeza, žalost, veselje, zmedenost) in k obrazku dodali dele telesa in ta oseba ponazarja posamezno čustva. Ob vrednotenju dela učenci večkrat dodajajo ščipalke z imeni k posameznemu obrazu čustva in znajo razložiti zakaj se tako počutijo.

▶ SLIKA 8: Osebni načrt učiteljice z refleksijo za vodilno temo čustveno opismenjevanje



▶ SLIKA 9: Utrinki delavnic z vsebino čustvenega opismenjevanja

čini za preprečevanje in ukrepanje ob tovrstnih primerih. Predelali so 4 R-pravila odzivanja ob (lažjih) disciplinskih težavah/neželenem vedenju (Rutar Ilc, 2017, str. 27), ABC-sistem povezovanja čustev in vedenja (Gramc idr., 2017), Protokol za ravnanje v primeru nasilja (Filipčič idr., 2014) ipd.

V prvem izbirnem modulu z naslovom Podpiranje procesov v kolektivu in načrtovanje na ravni pouka in šole je teorija potrdila prakso, in sicer da je kolektiv pri vodenju procesa sprememb treba aktivno vključiti, saj le tako sodelujoči novosti doživljajo »kot svoje«. Člani tima so namreč pri izvajanju razvojne naloge VSUO sodelavcem prisluhili, upoštevali so njihova mnenja pri oblikovanju strategije in pri morebitnih dilemah ter zadržkih.

Posledično je večina kolektiva aktivno vključena in se dobro odzivajo. Opogumljajo jih pozitivno sprejete delavnice s strani učencev, izmenjevanje izkušenj med

sodelavci, pozitivni učinki delavnic v razredu in lahko dostopno gradivo. Pri izvedbi razvojne naloge ima pomembno vlogo tudi vodstvo šole s posluhom za ideje, pri reševanju izzivov, s posvečanjem časa tovrstnim vsebinam na izobraževanjih in strokovnih sejah, z vključevanjem razvojne naloge v prednostne naloge šole in v LDN šole.

Pri vsem opravljenem je dobro upoštevati tudi **psihično blagostanje učiteljev** in poskrbeti za njihovo čustveno in socialno kompetenco, ki jih bo varovala pred stresom in izgorelostjo. Eden izmed izbirnih modulov je tako obravnaval psihološko odpornost, duševno zdravje in psihično blagostanje, kjer so bili tudi zaposleni pozvani k skrbi za lastno psihološko čvrstost. Na mesečnih strokovnih sejah smo za uvodno motivacijo izvajali kratke delavnice, namenjene tovrstnim vsebinam, izvedli smo noč branja za učitelje, tedensko nekateri učitelji igrajo odbojko, vsako



► SLIKI 10 in 11: Utrinki aktivnosti na temo komunikacija in medosebni odnosi



► SLIKA 12: Delavnice VSUO za učitelje na strokovnih sejah, izobraževanjih in aktivih



► SLIKA 13: Zbornica zgodaj zjutraj

jutro se zberejo v zbornici ob sproščenem klepetu ipd. Izbrane vsebine učitelji prenašajo tudi v razred z vizualizacijo, čuječnostjo, izvajanjem tehnike sproščanja, dihanja, plesanja, poslušanja umirjene glasbe ipd.

Razvijanju zdrave samopodobe po vertikali posvečamo čas aprila in maja, junija pa aktivnostim, ki povezujejo razred. Učitelji radi posegajo po praktičnih delavnicah, kot so ledotalilci in povezovalci, ki spodbujajo zaupanje in sodelovanje vseh učencev. Številne aktivnosti so učitelji najprej izvedli v kolektivu, preden so jih prenesli na učence. Iz osebnih izkušenj so jih potem tudi lažje izvajali v razredu z učenci. **Po vsaki opravljeni delavnici je pomembna refleksija, s čimer delavnico osmislimo, da doseže namen** (na primer pogovor o tem, kaj so spoznali o sebi ipd.).

Učinke strategije spremljamo z izvedbo anonimnih anketnih vprašalnikov za učence, učitelje in starše. Učitelji rešujejo anketne vprašalnike po potrebi na strokovnih sejah, starši ob koncu šolskega leta, učenci pa tako v začetku kot ob koncu šolskega leta. Anketiranje učencev torej izvedemo dvakrat – prvič z namenom ugotavljanja razredne klime, s čimer razredniki uvidijo, na katerem področju bi bilo treba s skupino delati. Drugič pa ob koncu šolskega leta, ko primerjamo rezultate in ugotavljamo morebiten napredek na področju odnosov, sodelovalne klime in morebitne večje učne zavzetosti učencev. Vprašalnik smo vzeli iz 3. zvezka Vključujoča šola z naslovom Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost (Rutar Ilc, 2017) in ga s predlogi strokovnih delavcev ter šolske svetovalne službe prilagodili posameznemu vzgojno-izobraževalnemu obdobju.

Eden izmed načinov za doseganje varnega in spodbudnega učnega okolja je tudi formativno spremljanje. OŠ Križevci je bila vključena v obe razvojni nalogi – VSUO in formativno spremljanje (pod skupnim imenom Ustvarjanje učnih okolji za 21. stoletje). Kljub temu da smo stezi vpeljevali ločeno, sta se v posameznih segmentih ves čas povezovali, namreč, če učenci vedo, zakaj se nekaj učijo, poznajo namen (FS) in kaj se od njih pričakuje (kriteriji uspešnosti), potem se bodo počutili bolj varno in samozavestno. Velja tudi obratno: če otrok ve, da ga okolica ali razred sprejme in spodbuja ter da se nahaja v nekem varnem in spodbudnem učnem okolju, potem se bo tudi raje učil. Ves čas smo



► SLIKE 14, 15 in 16:: Aktivnosti na temo razvijanje zdrave samopodobe (Avtorica fotografija: Tina Hojnik)

KAKO DOBRO SE POČUTIM V RAZREDU?

RAZRED: 1., 2., 3. razred
OZNAČI, KAKO MOČNO SE STRINJAŠ S SPODNJIH TRDITVAMI.

	POPOLNOMA SE STRINJAM	DELNO SE STRINJAM	SPLOH SE NE STRINJAM
1. VEM NA KOGA SE LAJKO OBRNEM, KO POTREBUJEM POMOČ.	😊	😐	😞
2. VEM, KAJ UČITELJICA ŽELI OD MENE.	😊	😐	😞
3. V RAZREDU SE POČUTIM VARNEGA IN NEOGROŽENEGA.	😊	😐	😞
4. LAJKO SE ZBEREM PRI ŠOLSKEM DELU.	😊	😐	😞
5. PRI SVOJEM VEDENJU SEM PRIPRAVLJEN KAJ SPREMENITI, ČE VIDIM, DA JE TREBA.	😊	😐	😞
6. SPREJEMAM, DA SMO SI RAZLIČNI.	😊	😐	😞
7. OB NESPORAZUMIH SE MIRNO POGOVORIMO.	😊	😐	😞
8. ČUTIM, DA SE DOBRO RAZUMEMO IN SMO MOČNO POVEZANI.	😊	😐	😞
9. DRŽIM SE DOGOVOROV.	😊	😐	😞

KAKO DOBRO SE POČUTIM V RAZREDU?

Razred: 4. in 5. razred

Označi, kako močno se strinjaš s spodnjimi trditvami.

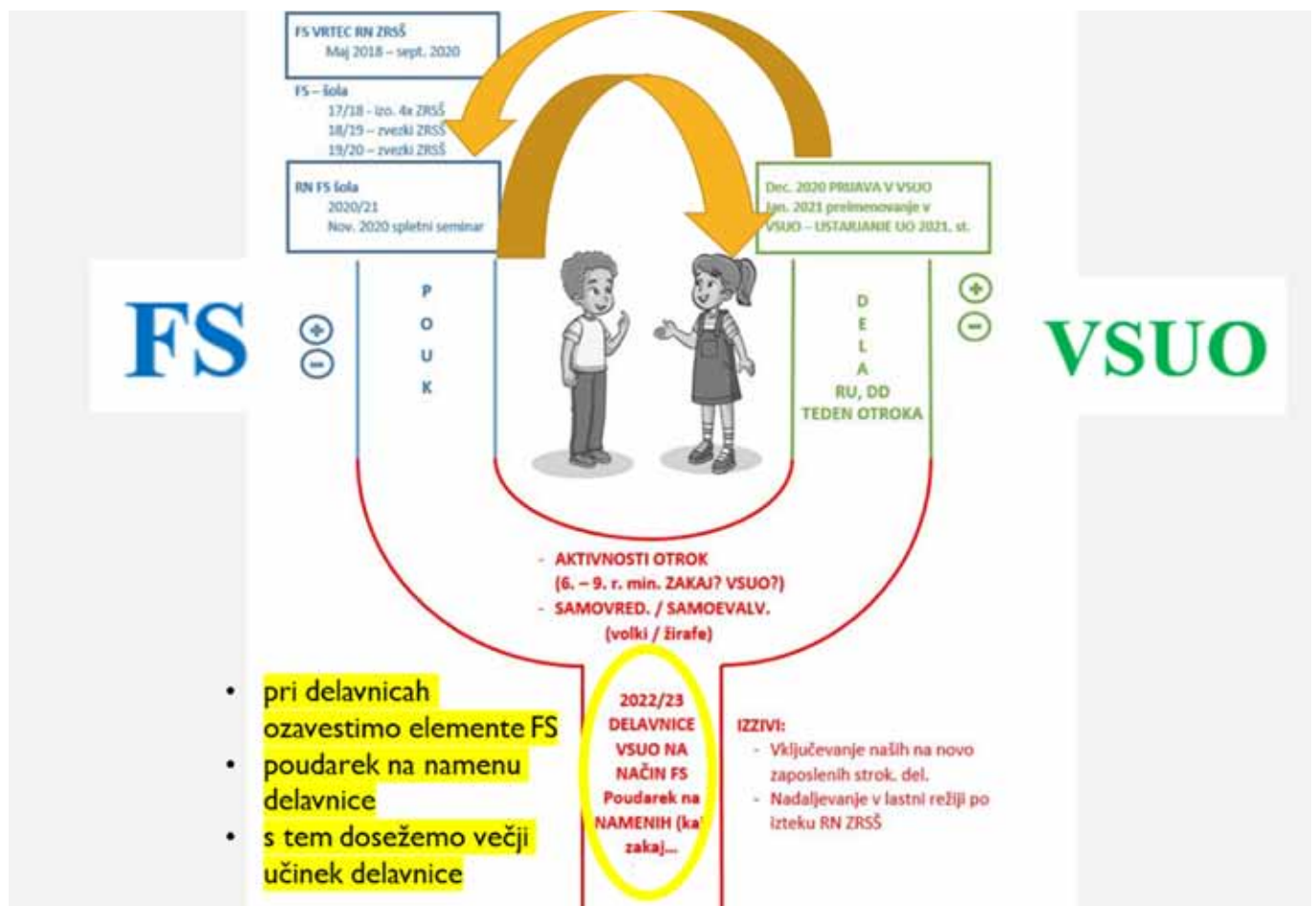
	POPOLNOMA SE STRINJAM	DELNO SE STRINJAM	SPLOH SE NE STRINJAM
V razredu se dobro znajdem.			
Vem, kaj moram narediti, da bom uspešen.			
Počutim se varnega in neogroženega.			
Lahko se zberem in zavzeto delam.			
Pri svojem vedenju sem pripravljen kaj spremeniti, če vidim, da je treba.			
Sprejemam, da smo si različni.			
Ob nesporazumih se mirno pogovorimo.			
Čutim, da se dobro razumemo in smo močno povezani.			
Držimo se dogovorov.			

Kako dobro se počutim v razredu? 6., 7., 8., 9.

Označi, kako močno se strinjaš s spodnjimi trditvami (5 – ocena za najmočnejše strinjanje, 1 – močno nestrinjanje):

	1	2	3	4	5
V razredu se dobro znajdem.					
Vem, kaj se pričakuje od mene.					
Počutim se varnega in neogroženega.					
Počutim se sprejetelega in upoštevanega.					
Menim, da sem pravično obravnavan.					
Zaupam vase in v svoje zmožnosti.					
Zmorem se sprostiti.					
Lahko se zberem in zavzeto delam.					
Zmorem kritično pogledati na svoje delo.					
Zmorem sprejeti dobronamerno povratno informacijo.					
Pripravljen sem kaj spremeniti, če vidim, da je treba.					
Upam si poskusiti kaj novega.					
Sprejemam, da smo si različni.					
Ob nesporazumih se mirno pogovorimo.					
Čutim, da se dobro razumemo in smo močno povezani.					
Vem, da si bomo pomagali, ko bo treba.					
Dobro sodelujemo.					
Večinoma smo zavzeti za učenje.					
Držimo se dogovorov.					

► SLIKA 17: Anonimni anketni vprašalniki o klimi v razredu (povzeto in prilagojeno po Rutar Ilc, 2017).



► SLIKA 18: Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje – prepletanje razvojne naloge formativno spremljanje in varno in spodbudno učno okolje na OŠ Križevci

tako povezovali učno komponento oziroma didaktični vidik dela z učenci (FS) z vzgojno komponento oziroma s psihološkim vidikom (VSUO).

Naš cilj je, da z implementacijo spoznanj in aktivnosti obeh stez nadaljujemo tudi v prihajajočih letih in ju še bolj povežemo. Tako pri delavnicah VSUO vključujemo elemente formativnega spremljanja, začeniši z namenom oziroma smiselnostjo izvedenih delavnic, s čimer bodo naši učen-

ci razumeli, zakaj te aktivnosti izvajamo (na primer za spoštljivo komuniciranje, za razumevanje lastnih čustev, občutkov in potreb ter od nekoga drugega ipd.). Posledično bodo učenci za tovrstne aktivnosti bolj motivirani, delavnice pa učinkovitejše in uspešnejše.

Vsekakor pa je smiselno dajati poudarek na kakovosti pred obsegom izvedenih aktivnosti.

VIRI IN LITERATURA

Batič, J., in Košir, K. (2020). *Ferdo se uči o sebi in drugih. Socialno in čustveno učenje s pomočjo likovne umetnosti*. Univerza v Mariboru.

Filipčič, K., Klemenčič, I., Lešnik Mugnaioni, D., Novakovič, T., in Rustja, E. (2014). *Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/protokol-za-ravnanje-ob-zaznavi-in-obravnavi-medvrstniškega-nasilja-v-vzgojno-izobrazevalnih-zavodih/

Gramc, J., Rogič Ožek, S., in Rutar Ilc, Z. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro*

vključenost. *Vključujoča šola*, 4. zvezek. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/vkljucujoca_sola/

Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. Vključujoča šola*, 3. zvezek. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/vkljucujoca_sola/

Kontrec Jurčič N., Lekić, K., Roškar, S., Sedlar Kobe, N., in Tacol, A. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz*. Priročnik za preventivno delo z mladostniki. Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe. Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Positivna psihologija in pozitivna edukacija: <https://www.abced.si/prirocniki>

YouthStart, *Moja čustva - tvoja čustva: jezik žiraf* http://www.youthstart.eu/si/challenges/my_feelings_your_feelings_giraffe_language/

YouthStart, *Vreča prijateljstva* http://www.youthstart.eu/si/challenges/mutual_understanding_giraffe_tool_box/

RAZVIJANJE ZDRAVE SAMOPODOBE	April	Govorni nastop Moj delovni dan (likovni izdelek oz plakat z ilustracijami)	Učenci so izdelali plakat o svojem delovnem dnevu v šoli. Opremil so ga s slikicami in ga predstavili sošolcem. Ob tem so premagovali strah, tremo pred govornim nastopanjem in spoznali interese in hobije sošolcev. Prav tako smo skupaj oblikovali kriterije za govorni nastop.
		Joga za otroke: Pozdrav soncu: https://www.youtube.com/watch?v=ULqGrAJpRuo	 Učenci občasno pred začetkom pouka izvajajo pozdrav soncu. Poskušajo opraviti vaje joge in vztrajati v položaju. Nekaterim to tudi uspe. Ob vajah se sprostitjo in umirijo.
		Branje pravljice: <i>Debela kosmata laž</i> 	»Nisem bil jaz, bila je moja sestra«. Takšna nedolžna laž, a kljub temu se zaradi nje počutim nesrečen ... in prav nič ponosen nase. Zdi se, kot da hodi naokrog z ogromno težo, ki mu pritiska na želodec. Zaradi te teže se ne more igrati, smejeti ali spati. To je laž, velika kot slon!« (Robberecht, T., <i>Debela kosmata laž</i> , 2021) To je odlomek iz pravljice o majhni laži, ki smo si jo prebrali in si večkrat ogledali ilustracije slona, kateri je predstavljal laž in je postajal čedalje večji. A na koncu rešitev, olajšanje, ker je končno povedal resnico in se je veliki slon razblinil. Nauk zgodbe - kako tudi majhna laž vpliva na naše počutje in kako lahko to rešimo.
	Maj	Delavnica: medvrstniško nasilje, izdelava plakata o nasilju, pravljica <i>Mavrično moštvo</i> , likovno poustvarjanje pravljice, spletni naslov: https://www.youtube.com/watch?v=ZNUuTeL9KCY 	 Učenci so najprej na listke narisali, kaj je za njih nasilje in jih prilepili na plakat. Vsak je prišel k tabli in razložil, kaj je narisal. Sledil je ogled videoposnetka infodrom o medvrstniškem nasilju in pogovor o tem, kako in kdo jim lahko pomaga. Nato smo prebrali pravljico z naslovom <i>Mavrično društvo</i> , ki je obravnavala izločanje iz družbe. Z učenci smo ugotovili, da smo vsi posebni, enkratni in da nas ne določa, kako smo npr. »oblečeni«. Sledilo je likovno poustvarjanje pravljice.

▶ SLIKA 19: Osebni načrt učiteljice z refleksijo za vodilno temo razvijanje zdrave samopodobe

Anita Dernovšek, Mirjam Kalin, Andreja Krošelj Grubeša, Marija Polanec, Tanja Fabjančič

REFLEKSIJE RAVNATELJIC IN UČITELJIC O PROJEKTU VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Reflections of Principals and Teachers on Safe and Supportive Learning Environment Project

Predhodni ogledi izbranih videov in zelo strukturirano in ciljno načrtovano delo ter aktivnosti znotraj spletne učilnice VSUO so mi odprli nove možnosti sodelovanja in drugačnega, predvsem kreativnega, igrivega druženja ... z mojimi učenci (sedmošolci, ki jih učim slovenščino in sem njihova razredničarka) z naslednjimi cilji:

- **znotraj skupine (razreda) se zavedati, da smo drugačni, se sprejemati v tej drugačnosti, predvsem pa želeli se spoznati, da bi nam bilo skupaj lepše**

V ta namen sem z njimi izvedla delavnico »Strani neba« in na podlagi vprašanj so se nam odpirali uvidi v opazovanje drug drugega, hkrati pa je vsakdo razmišljal o svoji naravi, dejanjih, razmišljanjih – kdo sem, kako delujem ... – in hkrati slišal, kako delujejo, razmišljajo, se odzivajo v določenih okoliščinah drugi. Zanimivo je bilo opazovati (na)ključno skupino, ki se je zbrala »na določeni strani neba«, saj so se znašli tam s sošolci/-kami, ki jih v svoji bližini po podobnosti niso pričakovali. Sodeč po odzivih otrok je vaja zelo dobro uspela. Otroci so sodelovali, k čemur je pripomoglo tudi to, da so skupinskega dela navajeni. V novi luči sem jih spoznavala tudi jaz.

- **Bolje (s)poznati se med seboj in povezati glede na skupne interese**

Izdelali smo t. i. adventni koledar, v katerega smo na kartico za posamezni dan napisali, kaj bomo ta dan počeli s seboj ali med seboj (nekateri dejavnosti so realizirane med rekreativnim odmorom, spet druge čez dan). Pri tem pa sem jih spodbujala, da jih uresničujejo čim večkrat in ne le na določen dan. Izkazalo se je, da so se zelo pozitivno odzvali na idejo, veliko jim je pomenilo, da so vodeni kot skupina. Večjega povezovanja sicer za zdaj še nisem opazila, zagotovo pa so okrepili samoprepoznavanje oz. samozavedanje. Načrtujem še več podobnih dejavnosti, a je že začetek zelo spodbuden. Pri nekaterih dejavnosti, kot so karaoke, ples, petje božičnih pesmi itd., se je opazilo, da so še precej sramežljivi in jim je bilo neprijetno, kar so tudi povedali. Pričakovala sem več sproščenosti in sodelovanja. Spoznala sem, da je »včasih« premalo, da se

učencem le občasno ponudi priložnost za druženje, ampak je potrebno veliko rednih priložnosti in vzajemnega spodbujanja.

- **Krepitev odnosa z menoj kot razredničarko**

Za ta cilj sem uporabila aktivnost s fotografijami, s pomočjo katere so metaforično prepoznavali mene kot razredničarko. Pri poku slovenščine sem jim pokazala različne fotografije, ki likovno ponazarjajo delovanje in namero posameznega razrednika (učitelja) ter posledično razred, ki ga vodi – tj. njih. Vprašala sem jih: »Katera oseba na fotografiji sem jaz? Zakaj se vam tako zdi? Katero/kakšno osebo si vi želite za razrednika – zakaj? Katere/česa ne marate, pojasnite?« Prebirali smo anonimna besedila in se zelo zabavali, hkrati pa spodbujali varno in prijetno okolje za izmenjavo misli, občutkov, mnenj in spoznanj ter izkušenj. Zanimivo mi je bilo slišati, kar so napisali, saj vedo, da lahko ustvarijo in izrazijo, kar želijo in čutijo – je pa res, da se zavedajo, kako pomembno je pri tem izbrati ustrezen način podajanja svojega razmišljanja kot tudi čustvovanja. Vse to pa prispeva tudi k cilju krepitve samozavedanja in samournavanja.

- **Izražanje počutja**

Tudi za ta namen smo izbrali eno od metaforičnih aktivnosti. Metafore lahko pomagajo k lažjemu dostopu do lastnih občutkov in občutij ter omogočajo bolj sproščeno izražanje. Tako sem se odločila za uporabo slike kot metafore za lastno dobro počutje s pomočjo vprašanja: »Kaj me spravi v dobro voljo?«. Učenci so prinesli v šolo različne slike, fotografije ..., ki jih spravijo v dobro voljo. Naredili smo plakat z naslovom »Kaj me spravi v dobro voljo?«, na katerega smo prilepili tako zbrane slike, fotografije ... in ga prilepili na tablo. Učenci so z zanimanjem prepoznavali in ugotavljali, kaj je kdo prinesel, kaj koga spravi v dobro voljo, ugotavljali, kaj ima kdo skupnega itd. S pomočjo tega plakata bom zagotovo načrtovala še kako dejavnost, kot osnovo za spoznavanje in povezovanje, predvsem pa jim bom omogočila, da se počutijo prijetno in sprejeto.

V prihodnje želim z delavnicami spodbujati empatijo in uvid, kako na različne načine (verbalno, neverbalno, s

svojimi aktivnimi in pasivnimi ravnanji ipd.) odpiramo ali pa zapiramo sodelovanje, svoje in počutje preostalih v skupini. Pri sebi pa preizkušati svojo vlogo in moč svojih ravnanj, da bi skupaj gradili varno in spodbudno učno okolje. Izziv mi je primerjati/opazovati/raziskovati medsebojno vplivanje na učno uspešnost učencev.

V naslednji fazi pa sem skupaj s timom opravila tudi prvi poskus prenosa na kolektiv med zaključkom prvega usposabljanja in začetkom drugega usposabljanja, kot je v projektu tudi priporočeno.

Ravnateljica je sklicala delovni sestanek, na katerem smo predstavili projekt: cilje in namene, potek ter aktivnosti,

ki smo jih medtem opravile članice tima. Učiteljem je bil predvajan uvodni video dr. Zore Rutar Ilc, ki odlično predstavi namen in cilje projekta. Izvedena je bila vaja: kako se vidiš kot razrednik/učitelj v svojem razredu, kako vidiš svoj razred (na podlagi izbrane fotografije). Kar precej učiteljev se je pozitivno odzvalo. Predstavili smo jim tudi spletno učilnico, za katero je bilo poudarjeno, da je v njej ogromno kakovostnega gradiva, s katerim si lahko približajo projekt, predvsem pa dejavnosti, s katerimi uresničujemo varno in spodbudno učno okolje.

*Anita Dernovšek,
OŠ Vižmarje Brod*

Glede na moje delovno mesto ravnateljice nimam prav veliko priložnosti, da bi stvari preizkusila v razredu. Kljub temu z velikim zanimanjem spremljam posnetke, si delam izpiske in s članicami tima izmenjujem mnenja, kaj je tisto iz projektne aktivnosti, kar bi bilo učiteljem na naši šoli v največjo podporo pri njihovem delu. Pri tem izhajam tudi iz lastne učiteljske prakse v preteklosti in iz pogovorov z učitelji.

Ne glede na to imam tudi nekaj možnosti, da preizkusim predlagane ideje v drugačnih situacijah.

Najbolj se mi je že na začetku vtisnilo dejstvo, kako pomembno je, da spremljamo počutje učencev. Seveda sem jih doslej vedno vprašala, kako so, vendar sem ob tej vaji ozavestila, da je bilo to bolj mimogrede. Če je bil njihov odgovor negativen (da počutje ni dobro), sem prehitro odnehala in se posvetila tematiki, ki je bila na sporedu, ali pa zašla v instant tolažbo.

Tako sem odtlej večkrat učence ob raznih pogovorih povprašala po počutju ter jim predlagala, da to opišejo z vremenom ali barvami. Če je bil odgovor, da njihovo počutje ni v redu, sem jim postavila še dodatno odprto vprašanje: Ali lahko poveš kaj več o tem? Kaj se dogaja? ...

Skratka, počutju učencev in pa tudi sodelavcev bom odslej posvečala več pristne pozornosti.

Glede na to da smo imeli nekaj težav z medvrstniškim nasiljem na šoli, smo se odločili, da izmerimo klimo. S svetovalno delavko, ki je tudi v timu, sva pripravili vprašalnik, ki je obsegal vprašanja za razredno klimo in pa vprašanja, ki so jih predlagali sami učenci pri razrednih urah. Ugotovili sva, da so učenci sami za anketo predlagali zelo podobna vprašanja, kot so v vprašalniku za merjenje razredne klime iz spletne učilnice. Doslej so na ta vprašanja odgovarjali v 9. in 7. razredu, v naslednjem tednu bodo še učenci 8. in 6. razreda. Čaka nas še analiza po razredih. Prvi pogled kaže na Gaussovo krivuljo. Na podlagi analize pa bomo še bolj okrepili dejavnosti za izboljševanje klime po razredih.

Na oglasno desko sem si kopirala stil učiteljev, saj menim, da moram sama o tem veliko razmišljati. Menim, da si sami sebe predstavljamo kot dobronamerne, pri tem pa spregledamo, da imamo sami lahko tudi elemente tehnokrata, elitista in sentimentalista namesto, da bi bili predvsem spodbudni, a hkrati odločni ("warm

demand"). Skratka, iskrena refleksija o samem sebi je nujna, če želimo napredovati.

Delavnico bomo s timom izvedli 4. januarja – datum smo določili glede na druge obveznosti na šoli. Šola ima še en tim, ki se izobražuje v mrežah šol na temo coaching. Ker sama delujem v obeh timih, sem ju povezala in bomo delavnico izvedli skupaj. Ugotovila sem namreč, da se vsebine zelo dopolnjujejo (pomembno je uglaševanje razreda, izvajanje "ledotalilcev" in povezovalcev). Tako bo tudi zasnovana delavnica (osnutek je že pripravljen). Veliko bo praktičnih primerov uglaševanja za boljšo klimo, prenesli bomo vprašanja o počutju, o tipih učiteljev in staršev, uporabili bomo vprašalnik za učitelje, vadili situacije z odprtimi vprašanji, preverili, kako dobri poslušalci smo. Na delavnici želimo velik poudarek nameniti tudi postavljanju odprtih vprašanj in izogibanju sodbam.

Ob zaključku šolskega leta 2022/2023 smo kot učiteljski zbor po aktivnih pregledali ponudbo vsebin v spletni učilnici varno in spodbudno učno okolje, nato pa na skupni delavnici poročali, kaj je bilo koristnega, uporabnega, zanimivega. Zatem smo izdelali SPIN-analizo in prišli do tega, da se je vredno priključiti projektu. Sama sem zelo zadovoljna, da sem del tima in da imamo na voljo vsebine, ki nam odpirajo nove poglede na poučevanje in učence ter nas ves čas spodbujajo tudi k lastni refleksiji.

Upam, da bomo s pomočjo vsebin kot kolektiv napredovali in napravili pozitivne korake k boljši klimi. Kot članica tima sem se pripravljana truditi, preučiti vsebine, nekatere poglobiti z dodatno strokovno literaturo, predvsem pa s timom reflektirati, kaj je tisto, kar potrebujejo naši učitelji in je najbolj vredno prenosa v prakso. Zadovoljna bom, če se bo v kolektivu okrepila zavest, da ni dovolj, da smo dobromisleči po naravi in da imamo občutek, da vse delamo prav, temveč da je vredno svoja znanja izpopolnjevati s pomočjo novih strokovnih vsebin ter tako obogatiti z naborom dejavnosti delati v smeri profesionalnega razvoja.

Naša prva delavnica, ki smo jo izvedli za kolektiv, je bila zelo uspešna in je požela pozitiven odziv, ki je presegel pričakovanja. Pokazalo se je, da je našim zaposlenim pomembno prav to, kar izpostavlja prvi modul. Dobra klima vpliva na uspešnost.

*Mirjam Kalin,
OŠ Dobravlje*

Jeseni 2023 sem se kot članica razvojnega tima vključila v program ZRSŠ varno in spodbudno učno okolje, ki je organiziran kot spletno vodeno usposabljanje (webinar, postavljen v spletni učilnici). Program je podrobneje opisan v članku koordinatorice Zore Rutar Ilc, sama pa predstavljam svojo izkušnjo z njim.

Prvi sklop, namenjen dobremu počutju in odnosni kompetenci, sem doživela kot uvajalni sklop v celoten projekt. Zame je bilo najpomembneje, da sem pridobila vpogled, katere vsebine projekt zajema in kako so predstavljene. Vsako temo oz. video sem si pozorno ogledala in naredila izpiske o temi, saj se sama tako najučinkoviteje učim. Vsebine so me pripravile do tega, da sem si podrobno pogledala digitalno bralnico in jo tako spoznala bolj od blizu. Pregledala sem tudi vseh 5 priročnikov *Vključujoča šola*.

Od 1. predavanja *Dobri odnosi in sodelovanje* so se me najbolj dotaknila vodila za pouk oz. oblikovanje aktivnosti (smiselnost, dejavnost, smo kos izzivom, čutimo spodbudo in podporo). Služijo mi kot opomnik ali »check lista« za pripravo dejavnosti. Prav tako mi kot opomnik služi aktivnost *beseda kroži*, ko se izražajo ideje, ki pa se jih ne komentira, ampak samo poslušam.

Za delo z učenci sem v prvem razredu skupaj z njimi oblikovala pravila obnašanja; pomagali so tudi pri pripravi kartic, ki ponazarjajo pravila.

Ob 2. predavanju *Odnosna kompetenca učitelja* sem osvežila razliko med počutjem v razredu in klimo v razredu. Zanimiva aktivnost mi je bila tudi *počutim se kot*, aktivnosti še nisem uporabila, a jo želim uporabiti v prihodnosti ob pravi priložnosti. Dvema učenkama, s katerima imam DSP, sem ponudila vprašalnik o počutju v razredu. Rešili sta ga samostojno, potem pa smo se pogovorile o postavkah, kjer sta označili najnižje vrednosti. Prav tako sem rezultate predstavila učenkinima razredničarkama.

3. predavanje o pomembnosti dobrega stika je name naredilo zelo velik vtis; pripravilo me je do poglobljenega razmišljanja o sebi in svojem delovanju. Potrdilo mi je, kar vsak dan znova ugotavljam v šoli: da je dober stik z učenci ključ do uspešnega sodelovanja in prijetnega ter konstruktivnega pouka. Natisnila sem si tudi preglednico treh tipov nezdrave povezanosti z namenom boljšega razumevanja teh odnosov. Prav tako sem si natisnila prikaz štirih tipov staršev in učinkov starševstva. Ob težavah z učenci in/ali starši si to klasifikacijo preberem. Pomaga mi razumeti starše oz. situacije ter tudi svetovati, kaj bi starši lahko preizkusili, da bi bili njihovi odnosi z otroki konstruktivnejši.

Delavnica *moja zgodba* je bila zame izziv. Zahtevala je globok pogled vase. Natisnila sem si tudi prikaz 3 tipov učitelja ter se skušala najti v preglednici. Opazila sem predvsem spremembo iz enega tipa v drugega od začetka kariere pa do zdaj. Vsi natisnjeni prikazi mi služijo kot opomnik, h kateremu se večkrat vračam.

Pri 4. temi *vodenje razreda za dobro disciplino* sem si natisnila preglednico, na kaj lahko v razredu vplivam in na kaj manj. Preglednica mi pomaga kot opomnik, da

čisto vse ni povsem pod vplivom učitelja (npr. vrstniški odnosi) in da se tega morajo zavedati vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. To zavedanje mi je v pomoč, kadar sebi naložim preveliko breme ali mi ga skuša naložiti kdo drug.

Od omenjene teme sem si natisnila še korake za stopnjevanje signalov. Kartonček imam pri sebi kot opomnik za postopnost v razredu, kjer je večkrat treba signale stopnjevati. Zalotila sem se, da večkrat naredim prve korake, potem pa hitro preidem na zadnje, vmesne pa izpustim. Na steno v pisarni sem si nalepila tudi preglednico Premik v pojmovanju avtoritete.

V 5. temi sem pridobila potrditev svojih dognanj, in sicer da dobri odnosi vodijo do višjih učnih dosežkov. Motivirajo tako učence kot učitelja. Tema me je napeljala na to, da sem razmišljala o tem, kakšno šolsko kulturo imamo na naši šoli oz. kako jo doživljam jaz, katere vrednosti gojimo. Ugotovila sem, da je zelo težko postaviti skupni vrednostni okvir. V kolektivu se glede omenjenega zelo razlikujemo. Razsvetlila me je tudi ideja glede postavljanja vzgojnih ciljev: treba je poudariti delovanje šole in ne le (pričakovano) vedenje učencev.

V zadnji enoti prvega modula *Psihološki temelji zdravega psihosocialnega razvoja* sem osvežila pomen občutka varnosti in posledic, če tega občutka posameznik/učenec nima. Dotaknila se me je misel, da »si občutek varnosti otrok gradi z izkušnjami, da zmore reševati probleme«. Zelo mi je bil všeč del o psihološki odpornosti ter šestih korakih doseganja le-te. Sama bi se rada izurila v teh korakih.

Če povzamem, sem se v prvem modulu usmerjala predvsem v razumevanje vsebin. Nekaj sem preizkusila tudi na učencih. Zelo me zanima tema psihološke odpornosti in bi se o njej rada naučila več.

Kot tim smo v prvem modulu, začetnem modulu, predvsem debatirali o lastni izkušnji z učenjem preko spletne učilnice ter uporabnosti gradiv. Na eni izmed pedagoških konferenc smo predstavili potek projekta ter na kratko primere gradiv ter aktivnosti. Sodelavce smo seznanili z digitalno bralnico in dostopnostjo gradiv VSUO. Sodelavci so vedeli, da smo v projektu; eni so o njem poslušali z večjim, drugi z manjšim zanimanjem. Verjetno bo treba izbrati kako od praktičnih aktivnosti in jo izvesti na kateri od konferenc za uvodno motivacijo ter tako pritegniti kolektiv.

Andreja Krošelj Grubeša,
OŠ Raka

Tim za VSUO je že avgusta na pedagoški konferenci predstavil cilje in predvidene aktivnosti razvojne naloge. Predlagali smo, da bi tem vsebinam namenili ves septembrski teden dejavnosti. Sodelavci so dobro sprejeli predlog in načrtovane aktivnosti ter jih veliko tudi sami predlagali in pripravili.

V tednu dejavnosti, pri pouku in pri razrednih urah, sem uporabila različne aktivnosti, kot so barvni listki pri razredni uri, skupno oblikovanje bontona za posamezne programe (bonton v frizerskem salonu, bonton v laboratoriju), dejavnosti za preprečevanje nasilja, spodbujanje samostojnosti in individualne identitete, metode sproščanja, iskanje naših supermoči, pogovor o prijateljstvu in dobrih odnosih ter druge.

Najbolj uspešne so bile aktivnosti, ki so dijakom omogočale izražanje lastnih mnenj in občutkov ter spodbujale medsebojno spoštovanje. Manj uspešne so bile tiste, ki niso bile dovolj prilagojene različnim starostnim skupinam.

Dijaki so se pozitivno odzivali na dejavnosti, ki so omogočale sodelovanje in izražanje, še posebej na aktivnosti, ki so obravnavale teme, kot so nasilje, medsebojni odnosi in osebna identiteta.

Najbolj sprejeto je bilo ugotavljanje naših supermoči. Aktivnost jim je dala vedeti, da ima vsak od nas več supermoči, ki se jih ne zavedamo oziroma jih sami ne znamo dovolj ceniti. Izdelali smo plakat, ki se nahaja v matični učilnici.

Nekatere dejavnosti, ki sem jih načrtovala, niso bile ustrezne za njihovo starost, saj so bile pripravljene za mlajše dijake oziroma učence. V prihodnje bom aktivnosti prilagodila različnim starostnim skupinam. Poleg tega bi več pozornosti namenila spremljanju napredka učencev.

Želim izpopolniti svoje komunikacijske veščine in sposobnost vodenja skupine. Prav tako se želim še bolj

osredotočiti na individualne potrebe učencev in njihov emocionalni razvoj. Pričakujem, da bom v razvojni nalogi pridobila veliko znanj o pedagoških pristopih za spodbujanje varnega in spodbudnega učnega okolja ter predvsem veliko primerov dobrih praks, ki jih bom lahko preizkusila pri svojem delu.

Skrivnega prijatelja smo se šli tudi delavci šole. Za razliko od učencev je bila ta aktivnost s strani določenih posameznikov precej slabo sprejeta, saj so menili, da ne potrebujejo vzpodbud in iger, zato da so prijazni do drugih. A večina je bila dejavnosti naklonjena in tako so teden dni po šoli švigala različna prijazna sporočila, skromna darilca in druge pozornosti, ki so posameznikom lepšale trenutke. Odmori in prosti trenutki so bili pogosto namenjeni razpravljanju o vsem, kar se je ob tem dogajalo med posamezniki. Bilo je prijetno, vznemirljivo in zabavno. Pomanjkljivost te dejavnosti je bila le, da nismo določili točnega konca, se posedli vsi skupaj v zbornico in razkrili drug drugega. A v kolektivu, ki šteje več kot sto zaposlenih je to tako rekoč nemogoče, nerodno pa je tudi, ker vsi, kljub prijaznemu nagovoru in vabilu, niso želeli sodelovati. Nekateri sodelavci so bili namreč brez skritega prijatelja ...

Na konferenci smo izvedli še aktivnost *sever, jug, vzhod, zahod*. Učitelji smo se po svojih značajskih lastnostih razvrstili v skupino, ki nam je bila podobna. Dejavnost je razkrila našo različnost in podkrepila spoznanje, da različnost bogati, saj lahko drug drugega tako dopolnjujemo in gradimo. Ponovno smo prišli do uvida, da drug brez drugega ne moremo živeti. Aktivnost je bila zabavna, veliko je bilo smeha, a tudi razmišljanja in poglobljene analize. Sem res to, kar se mi zdi, da sem? Ali sem mar takšna, kot me vidijo sodelavci?

Marija Polanec,
Dvojezična srednja šola Lendava
Kétnyelvű Középiscola, Lendva

Naša šola je od jeseni 2023 vključena v program ZRSŠ varno in spodbudno učno okolje. V njem delujemo s pomočjo webinarso zasnovanih modulov (ob hkratni podpori skrbniških ekip OE ZRSŠ).

Moj prvi vtis je, da so vsa gradiva v modulu koristna in kakovostna. To, da so temelj dobrega vodenja učencev (in učiteljev) odnosi, mi je že dolgo znano iz lastnih izkušenj, prek gradiva pa sem to ponovno ozavestila.

Kot svetovalna delavka imam letos izjemno priljubljenost, da v 7. in 8. razredu v okviru razširjenega programa izvajam delavnice s polovico učencev, tako da lahko veliko predlaganih dejavnosti izvedem z njimi. Še pred začetkom predelave prvega modula sem vsako uro začela z vremensko napovedjo, kjer sem najprej jaz predstavila, kako sem, nato pa so z aktivnostjo za izražanje počutja *vremenska napoved* to storili še učenci. Z vajo vremenska napoved nadaljujem skoraj vsako uro, nekateri učenci so bili morda prvih nekaj ur malce zadržani, zdaj pa prav vsi brez zadržkov opi-

šejo svoje notranje počutje in čedalje pogosteje tudi povedo kaj več v zvezi s tem (tudi v zvezi s pozitivnim doživljanjem). Kadar njihovo "notranje vreme" ni sončno, jih po navadi povabim, da mi povedo kaj več o tem, če želijo, in večinoma se odzovejo. Pogosto nam to ponudi tudi res dobro iztočnico za pogovor o temi, ki je sicer nisem nameravala vključiti v tisto uro, a se potem izkaže, da je bila učenčeva iztočnica dragocena za vse v skupini.

Z učenci 8. razreda sem izvedla tudi vajo *kaj potrebujem za dobro sodelovanje*, učenci so najprej odgovorili individualno, nato pa so svoja mnenja podelili v skupini ter jih predstavili preostalim. Nastal je zapis, ki je zajel skoraj vse vidike dobre klime v razredu. Kadar delamo v skupini, učence večkrat spomnim na plakat, da ozavestijo, kaj je vsakemu od njih in skupini kot celoti pomembno za dobro sodelovanje. Za naprej bom to vajo opravila pri uvodni uri predmeta, iz ugotovitev bomo izhajali pri dogovoru o pravih dela na delavnicah.

Ko bom februarja začela dejavnost z novima razredoma, bom gotovo vključila tudi vajo *opis s predmetom oziroma sliko*, tako da bodo učenci drug drugega lahko še bolje spoznali, začutili in tudi razumeli.

Ob pregledu vprašalnika o razredni klimi in dobri disciplini sem dobila potrditev, kako pomembno je vodenje prek odnosa z zavzetostjo za vsakega otroka. Na tem področju kot svetovalna delavka nimam težav, to spoznanje se trudim prenašati tudi med sodelavce, sploh takrat, ko se obrnejo name v zvezi s kakim učencem, pri katerem se pojavljajo vzgojne težave. Menim, da pogosto uspešnim učiteljem predstaviti pogled na otroka z druge strani, včasih uspejo dati pod vprašaj tudi lastno delovanje in pedagoško prakso. Vesela sem, da bomo lahko to z udeležbo v nalogi VSUO delali načrtno in upam, da bomo čim bolj uspešni.

Spoznala sem, da je področje, kjer se lahko sama še izboljšujem, formativno spremljanje. Ker na šoli deluje klub formativcev, se ga bom tudi sama začela udeleževati – da pridobim kako dobro izkušnjo s strani sodelavk ter morda tudi sama kaj prispevam.

Na nivoju tima smo na našem prvem srečanju opravile vaje *predstavitev s tremi besedami*, kaj potrebujem za dobro sodelovanje in kaj mi pomeni varno in spodbudno učno okolje (predstavitev s predmetom oz. fotografijo). Priznati moram, da je bila odločitev, da te vaje naredimo na nivoju tima, dobra, saj smo druga drugo začutile, spoznale, kaj nam je pomembno, ter tako pridobile pomemben temelj za dobro sodelovanje. O sodelavkah v timu sem izvedela, kaj jih navdihuje, kaj jim je pomembno v življenju nasploh in tudi pri sodelovanju, tudi v tem timu. Vse te informacije so mi zelo dragocene, saj mi omogočijo razumevanje odzivov, za katere jih morda prej ne bi razumela.

Kolektiv smo z namenom vključitve v RN VSUO seznanili že v lanskem šolskem letu, kot glavni motiv za vključitev pa smo poudarili dejstvo, da smo v zadnjih nekaj letih zaznali velik porast vzgojne (in tudi učne) problematike.

Pred pedagoško konferenco oktobra smo sodelavcem dali domačo nalogo, da si pogledajo predstavitevni video o RN VSUO ter nato zapišejo svoje mnenje in pričakovanja o RN, kar so na sami pedagoški konferenci zapisali na lične lističe ter pritrtili na plakat. Listke je

oddala večina sodelavcev in pričakovanja so v celoti pozitivna, česar smo veseli. Pedagoško konferenco smo začeli s čuječnostno tehniko postopno mišično sproščanje in trebušno dihanje 3-4-5 ter pogovorom o tem, kako pomembno je, da se znamo najprej sami ustaviti in zaznati svoje notranje doživljanje, šele potem smo lahko uspešni pri raziskovanju doživljanja otrok in laže razumemo njihove odzive. Opaziti je bilo, da so se sodelavci različno sprostili, večina pa jih je po izvedeni vaji dajala občutek, da jim je bila izkušnja prijetna in koristna. Sodelavcem sem predstavila, da tudi v okviru predmeta RaP učence seznanjam z različnimi čuječnostnimi tehnikami ter da je to nekaterim lažje, drugim težje in da jih je treba pohvaliti, kadar jim uspe, in ne izgubiti voljo, če je učencem na začetku smešno.

Na sami konferenci smo pred delavnico o vzgojnih izzivih izvedli tudi vajo *predstavitev s tremi besedami* s pomočjo slike ali predmeta. Iz dinamike v skupinah je bilo opaziti, da jim je bila vaja všeč, kljub temu da so sedeli po lastnem izboru in so se med seboj relativno dobro poznali.

Decembra so bili vsi razredniki spodbujeni, da na razrednih urah z učenci izvedejo Unicefove delavnice na temo prijaznosti, ki so metodološko že pripravljene in diferencirane za predšolsko obdobje in vsako triletje. V naslednjih mesecih pa bomo članice tima pripravile delavnice za razredne ure s področja preprečevanja medvrstniškega nasilja.

Pomembno je, da v okviru zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja delamo z učenci, vendar pa se mi zdi še bolj pomembno, da se morajo premiki zgoditi tudi v glavah učiteljev.

Ob koncu prvega modula mi je tako zelo aktualno vprašanje, kako bi lahko njegove kakovostne vsebine v čim večji meri prenesli na kolektiv. Zavedam se, da bo iz modula v modul idej, kaj vse bi bilo dobro, da bi slišali in naredili sodelavci in sodelavke, čedalje več, in skrbi me, če nam bo uspelo najti prostor in čas, da jih umestimo v kolektiv na način, da ne bodo tega čutili kot dodatno breme ob vseh preostalih obveznostih, pač pa kot priložnost za skupno rast in dobrobit vseh v šolskem prostoru.

Tanja Fabjančič,
OŠ Žužemberk

Dr. Brigita Rupar

INTERVIZIJA V ŠOLSKI PRAKSI

Intervision in School Practice

IZVLEČEK

V prispevku je opisana intervizija kot eden izmed učinkovitih načinov poglobljenega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v šolski praksi. Na kratko je predstavljena struktura srečanja, bolj natančno je opisanih nekaj metod dela. Pri interviziji gre za obliko supervizije pri kateri nobeden od udeležencev ne prevzema stalne vloge supervizorja. Za delo v skupini je pomembno medsebojno zaupanje, saj le tako lahko člani govorijo o dilemah in stiskah ter razkrivajo svoje neuspehe, šibkosti in razočaranja.

Ključne besede: intervizija, intervizor, supervizija, refleksija, učenje iz izkušenj

ABSTRACT

This research highlights intervision as one of the most effective methods of comprehensive learning and practitioner collaboration in educational practice. While the meeting's structure is only briefly described, the working methods are outlined in greater detail. Intervision is a sort of supervision in which participants do not act as permanent supervisors. Mutual trust is vital in group work because it allows participants to address issues and difficulties and disclose their weaknesses, flaws, and frustrations.

Keywords: intervision, intervision participant, supervision, reflection, learning from experience

Intervizija je vrsta supervizije in hkrati oblika poklicnega učenja, v kateri mala skupina kolegov in kolegic s podobno stopnjo usposobljenosti in na podobnih delovnih mestih izvaja supervizijo drug z drugim na podlagi vprašanj, ki se jim porajajo pri njihovem delu. Gre za vrstniško supervizijo, pri kateri strokovnjaki s podobno stopnjo poklicne usposobljenosti preučujejo in reflektirajo lastne poklicne izkušnje. Intervizija tako omogoča posamezniku, da je vključen v stalen učni proces skozi vso poklicno dobo in ne v času izobraževanja in usposabljanja. Nizozemski supervizor Hank Hanekamp (1994, v Kobolt in Žorga, 1999) izpostavlja, da je intervizija učinkovitejša od drugih metod učenja, kadar se želimo učiti o profesionalnem odnosu, delovnih izkušnjah in svojem načinu opravljanja dela. Intervizija poteka v skupini od pet do sedem članov, srečanja so redna in vnaprej določena z datumi, prisotnostjo, vlogami in vsebino. Pogostost srečanj je odvisna od delovnih obveznosti članov, priporočeno je, da poteka na dva ali tri tedne najmanj uro in pol. V osnovi se razprava v interviziji nanaša na vprašanja lastne odgovornosti pri poklicnem delu.

Da lahko člani govorijo o svojih delovnih izkušnjah in predvsem o dilemah in morda tudi neuspehih, je treba ustvariti zaupno in varno klimo. Ta pogoj omogoča, da udeleženci spoznavajo načine ravnanja in reagiranja kolegov v različnih profesionalnih vlogah in odnosih z učenci in drugimi uporabniki. S tem širijo svoje znanje in krepijo veščine vodenja procesov, učenja iz izkušenj, postavljanja odprtih vprašanj, samorefleksivnega razmišljanja. Intervizija je priložnost za trening jasnega raz-

mišljanja in za analizo čustvenega doživljanja. Celostno gledano pa je intervizija odlična možnost za refleksijo poklicnega dela, prek katere pedagoški delavci osebno in v profesionalno zoriijo.

Intervizija ni enoznačni koncept in se v praksi pojavlja v različnih oblikah. Kot navaja Van Kessel (2002), se je najprej pojavila kot nadomestna oblika supervizije. **Uporabniki intervizije so jo kasneje želeli označevati kot kolegialni posvet, ker v skupini ni bil prisoten supervizor, ampak so si supervizorsko vlogo delili člani med seboj.** Večinoma niso bili posebej usposobljeni supervizorji (Van Kessel, 1986, v Žorga, 2002). Kasneje se je intervizija zelo razmahnila in je dobila najrazličnejše funkcije in uporabno vrednost. Danes se v vzgojno-izobraževalnih institucijah pojavlja predvsem kot oblika kolegialnega posvetovanja, kjer se vključujejo tudi strokovni delavci, ki še nimajo izkušenj sodelovanja v supervizijskih skupinah.

USPOSABLJANJE ZA VODENJE INTERVIZIJE

Na Zavodu RS za šolstvo je bil novembra 2023 izveden že 4. spletni seminar za vodenje intervizije, ki se ga je udeležilo 30 strokovnih delavcev iz vrtcev, šol in dijaških domov. Seminar je pripravila predmetna skupina za svetovalno delo, izvajalke smo bile članice te skupine, poleg avtorice članka še mag. Tamara Malešević in Matejka Lovše. Namen seminarja je bil, da pedagoški delavci pridobijo temeljna konceptualna znanja o vodenju procesov in o tem, kako se učijo odrasli. Vsebinsko seminarja

tvorijo tematike o pomenu reflektivnega razmišljanja, kako vzpostaviti in vzdrževati varno okolje za deljenje izkušenj, regulacija odnosnih vidikov in teme iz skupinske dinamike. Seminar je potekal v 4 delih na daljavo, v vmesnem času pa so udeleženci preizkušali pridobljeno znanje v svoji praksi. V prispevku navedene refleksije so napisali udeleženci seminarja.

Svetovalna delavka, ki se pripravlja na vzpostavitev intervizijske skupine na šoli in se je usposabljala na seminarju za izvajanje intervizije (ZRSS, november 2023), je zapisala:



»Sem članica delovne skupine 'samoevalvacija' (v šoli, kjer je kolegica zaposlena, op. avtorice), v kateri smo v lanskem šolskem letu izvedli anketo v učiteljskem zboru in med dobljenimi rezultati se je izpostavilo tudi področje odnosov, komunikacije in osebne rasti. V nadaljnjih pogovorih smo se odločili, da za dobro počutje v kolektivu ponudimo tudi intervizijska srečanja, ki bi bila prostovoljna in bi dala prostor za osebno rast, izmenjavo izkušenj, pogovor ipd. (arhivirano pri avtorici).«

ZNAČILNOSTI INTERVIZIJE

Intervizija je učinkovita metoda učenja, kadar se želimo naučiti česa o profesionalnem odnosu, delovnih izkušnjah in o svojem načinu opravljanja dela. Naj jih nekaj naštejemo:

- praviloma nihče od udeležencev ni supervizor oziroma posebej usposobljen za vodenje takšnih skupin,
- vlogo intervizorja lahko prevzemajo vsi člani skupine ali pa se odločijo, da samo eden od njih prevzame to nalogo,
- člani uporabljajo strokovni jezik,
- izkušnje, ki si jih delijo med seboj, naletijo na razumevanje in empatijo brez podrobnih razlag,
- skupaj se učijo sodelavci iz iste šole ali kolegi iz različnih šol, ki delajo na istem oziroma podobnem delovnem mestu,
- udeleženci spoznava načine ravnanja in reagiranja kolegov v različnih profesionalnih situacijah in s tem širijo poznavanje raznovrstnosti dela, nalog, postopkov, dilem in doživljanja,
- intervizija krepi zavest, da so sodelujoči poklicno avtonomne in odgovorne osebe, ki zmorejo brez strokovnih avtoritet reševati svoje stiske in dileme,
- člani razpravljajo o problemih, ki so vezani na poklicno delo, in ne o tistih, ki izhajajo iz osebnega življenja, in tako razvijajo občutek za primerno bližino oziroma distanco,
- komunikacija v interviziji poteka brez vrednotenja in ocenjevanja in tako se razvijajo odnosi medsebojnega upoštevanja, spoštovanja, povezanosti in zdrave kritičnosti (Milošević Arnold, 1999; Žorga, 1996, v Kobolt in Žorga, 1999).

Intervizija je pomembna za razvijanje in utrjevanje profesionalne identitete. Manj primerna je kot edina oblika dela z začetniki, zelo učinkovita pa je na kasnejših stopnjah poklicnega razvoja. Zato naj intervizijsko skupino

sestavljajo izkušeni in strokovno dobro usposobljeni pedagoški delavci. Le tako se lahko vzpostavi enakovredno sodelovanje in učenje iz izkušenj vseh sodelujočih. Seveda pa je priporočljivo, da se v skupino vključijo tudi manj izkušeni kolegi, ki pa naj bodo v manjšini (Van Kessel, 2002).

POTEK INTERVIZIJSKEGA SREČANJA

Intervizijska skupina potrebuje jasno strukturo ter ustrezne pogoje za delo (Milošević Arnold, 1999). Najprej se morajo potencialni udeleženci dogovoriti o prostoru in drugih pogojih z vzgojno-izobraževalnim zavodom, kjer bo skupina delovala. To nalogo praviloma prevzame tisti, ki je zaposlen na šoli, kjer bo potekala intervizija. Glede notranje strukture pa se dogovorijo udeleženci na prvem srečanju, in če je potrebno, tudi kasneje.

Van Kessel (1986, v Žorga, 2002) predlaga naslednje vloge:

- koordinator je tisti, ki ureja organizacijska vprašanja, kot so npr: rezervacija in priprava prostora, skrb za napitke, stik z vodstvom šole, obveščanje udeležencev v primeru nepredvidenih težav glede prostora. Ta vloga se lahko prenese tudi na druge člane skupine, lahko jo prevzame intervizor, če intervizija poteka na šoli, kjer je zaposlen;
- intervizor je član skupine, ki lahko stalno prevzema to vlogo, če je tako dogovorjeno, in če ima več znanja in veččin kot drugi člani. Vendar Van Kessel (prav tam) poudarja, da naj vlogo intervizorja prevzemajo tudi drugi člani skupine, saj je v tem bistvo intervizije;
- intervizant je član skupine, ki predstavi svoje intervizijsko vprašanje, dilemo ali problem, vezan na njegovo poklicno delo. Na posameznem srečanju naj bosta eden ali največ dva;
- opazovalci so vsi preostali člani, ki na posameznem srečanju nimajo določene posebne vloge. Njihova naloga je sodelovanje v razpravi, pozorno sledenje izpostavljenim dilemam, postavljanje vprašanj, dajanje povratnih informacij in deljenje svojih izkušenj.

Pri izvajanju intervizijskih srečanj je treba upoštevati zakonitosti posameznih faz, to so pripravljalna, začetna, osrednja in sklepna faza (Kobolt in Žorga, 1999). V pripravljalni fazi, ki je lahko del intervizije ali pa poteka pred uradnim začetkom, se potencialni kandidati pogovarjajo o svojih razlogih za vključitev v skupino, pričakovanih, organizacijskih vprašanjih, razdelitvi vlog, načinih dela in drugih pomembnih zadevah. Sledi uvajalna ali začetna faza, ko se vzpostavlja varno vzdušje, člani se spoznava med seboj, oblikuje se delovni dogovor, ki zajema časovno obdobje in število srečanj, pravila in cilje intervizije. Pomembno je, da udeleženci spregovorijo o odgovornostih v procesu učenja, o tem, kako si bodo razdelili vloge, kako bodo delali evalvacije. Sledi delovna faza, ki je najdaljše obdobje v procesu intervizije, kjer se člani intenzivno učijo

drug od drugega, njihov napredek postaja viden, skupina postane sproščena in se poveže med seboj. V skupini se lahko pojavijo tudi določene napetosti in omejitve, ki jih prinaša kombinacija vseh članov. O tem člani spregovorijo, saj je to priložnost za učenje. V zaključni fazi je zelo pomembna zaključna evalvacija. Pri tem obravnava, kakšne rezultate je prinesla intervizija za udeležence, kaj so se naučili o sebi in drugih, kako so doživljali vlogo intervizorja, kako bodo nadaljevali svoj proces učenja, če ne bodo več sodelovali v interviziji, in kako se bodo poslovili drug od drugega (Kobolt in Žorga, 1999).

Refleksija udeležence intervizijske skupine:



»V tem tednu smo izpeljali našo prvo intervizijo na šoli, vodja je bil sodelavec. Pozorna sem bila na korake intervizije in opazila nekaj napak, ki pa samega procesa sicer niso motile. Želim si, da bi sama skupino vodila po neki strukturi, ki je bodo ostali vajeni in jim bo nudila varnost. Želim si tudi, da se v skupini vsi dobro počutimo in da je to naša priložnost za osebno in strokovno rast (arhivirano pri avtorici).«

NAČINI DELA

Intervizija ima svoj specifičen način dela. Dostikrat vsaka intervizijska skupina, posebej če se sestaja dalj časa, izoblikuje svoj način dela, ki je kombinacija znanja, izkušenj,

spretnosti članov. Uporabljamo lahko skoraj vse metode iz supervizije, kot so *incident ali metoda reševanja problema, analize dobre prakse, metoda »kot«, k temi usmerjena interakcija* (Žorga, 2002) in še številne druge. V nadaljevanju jih bom nekaj povzela po avtoricah Žorga (2002) in Milošević Arnold (1999).

Ključna večšina vsakega intervizorja pa je postavljanje močnih vprašanj, ki odpirajo prostor za nove poglede na strokovne dileme in omogočajo učenje iz izkušenj in strokovno rast. Gre za vprašanja Sokratovega tipa ali »K«-vprašanja, ki jih Žorga (2002) predstavi v protokolu za postopek refleksije.

Metoda reševanja problemov ali incident poteka v štirih korakih (Žorga, 2002, in Milošević Arnold, 1999):

1. Najprej član skupine predstavi problem in okoliščine, v katerih se je pojavil. Ostali si zapišejo po eno informativno vprašanje v zvezi s problemom in ga zastavijo intervizantu, ki na vprašanja sproti odgovarja.
2. Člani vsak zase razmislijo in si zapišejo, kaj je po njihovem mnenju bistvo problema, ter svojo formulacijo tudi predstavijo. Diskusije v tem koraku ni.
3. Člani si zapišejo, kako bi vsak sam rešil predstavljeni problem. Glasno preberejo svoje rešitve, intervizant si jih sproti zapisuje. Nato pove, katero rešitev je izbral in kaj se je novega naučil s pomočjo prispevkov ostalih.
4. Ostali člani povejo, v kolikšni meri prepoznajo problem pri sebi in v situacijah, v katerih so bili sami udeleženi. Razmislijo, kaj so pridobili zase in za svoje poklicno delo.

► PREGLEDNICA 1: Refleksija s pomočjo vprašanj Sokratovega tipa po Žorga (2002)

Navodila intervizantu	Vprašanja Sokratovega tipa, ki jih zastavi intervizor
Opiši izkušnjo. Jasno opredeli problem.	Kaj se je zgodilo? Kaj si storil?
Bistveni dejavniki, ki so prispevali k tej izkušnji. Zberi podatke, ki so pomembni za problem, pri sebi in pri drugih.	Kakšne so bile tvoje reakcije? Kaj si razmišljal in doživljal v tem trenutku? Kaj je bilo zate pomembno? Kaj so razmišljali drugi?
Ovrednoti, kaj je bilo dobrega in kaj slabega pri tej izkušnji.	Kaj to pomeni? Je ta situacija zate lahka ali težka?
Naredi zaključke v splošnem in specifičnem smislu.	Kakšen pomen lahko pripišeš tej situaciji? Kaj se je v resnici zgodilo? Kaj lahko zaključiš?
Razmisli, katere rešitve so še mogoče.	Kaj bi lahko storil drugače? Kaj boš storil prihodnjič v tej situaciji?
Izberi tisto rešitev, ki je zate najboljša.	Kakšne bi bile posledice teh rešitev? Katero si želiš uporabiti?
Ko si izbral svojo rešitev, oblikuj načrt dejavnosti, s katerimi jo boš dosegel.	Opiši, kaj nameravaš storiti.

Metoda »KOT« (Žorga, 2002):

1. Predstavitve primera. Intervizant predstavi svojo zgodbo. Člani skupine so pri poslušanju usmerjeni na način predstavitve, kaj manjka v zgodbi, kako so bili predstavljeni odnosi itd.
2. Oblikovanje supervizijskega vprašanja. Intervizant oblikuje vprašanje, pri tem mu lahko intervizor pomaga s podvprašanji in usmerjanjem. Člani skupine ne iščejo novih informacij, vprašajo le, če česa niso razumeli.
3. Pogovor skupine o primeru. Člani skupine se pogovarjajo o primeru. Intervizant pogovor tiho spremlja, lahko se umakne iz skupine ali ugasne kamero in mikrofon, če skupina dela na spletu. Ostali govorijo o intervizantu v 3. osebi ednine (kot da ni prisoten). Pogovarjajo se o svojih občutkih, asociacijah, fantazijah, ki so se jim porajale ob poslušanju zgodbe, in o tem, kaj so opazili ob predstavitvi (način govora, kaj manjka, kako so predstavljeni odnosi itd.).
4. Refleksija na pogovor. Člani skupine osvetlijo, kaj se je v skupini dogajalo. Analizirajo pogovor, ki je pravkar potekal, ter ambivalence, ki so jih ob tem zaznali. Oza-veščajo občutke ob pogovoru.
5. Dajanje pomena in integracija novih vidikov. Intervizant osmisli in integrira dogajanje na intervizijskem srečanju, tako da razmisli o tem, kaj je slišal, kako je doživljal pogovor, kaj je bilo novega zanj in kako bo to uporabil.

Analiza dobre prakse (prir. po Metoda analize problema (Žorga, 2002) in **Analiza zgodbe** (Hanekamp, 1994, v Žorga, 2002)

- a. Analiza zgodbe: vsak član napiše kratek opis naloge, aktivnosti, ki je bila uspešno izpeljana. Opiše čim bolj podrobno in specifično. (5–10 minut). Lahko izbere katero koli nalogo, tudi relativno nepomembno, malo ali kaj večjega. Vsak na kratko predstavi svojo zgodbo in skupina se odloči, na katerem primeru bodo delali.
- b. Izbrani član predstavi svojo zgodbo, ostali zapišejo bistvene podatke in postavijo nekaj vprašanj za razjasnjevanje.
- c. Člani diskutirajo o tem, kaj je pripeljalo do uspeha, intervizant tiho posluša in zapisuje njihovo diskusijo.
- d. Intervizant reflektira na to, kar so povedali drugi. Vsi razmišljajo, kaj od predlogov, spoznanj bi lahko vpeljali v svoje delo.

SKLEP

Članica intervizijske skupine je v refleksiji po srečanju zapisala:



»V skupini sem predstavila svoj primer. Sama izkušnja predstaviti zgodbo me je postavila v drugačno perspektivo in mi je bila zelo zanimiva. Gotovo je bolje, če se vnaprej določi, kdo bo imel primer, da ta oseba primer dobro premisli, ga po možnosti zapiše in postavi tudi vprašanje. Med govorjenjem sem doživljala, da so moje misli malo bolj konfuzne in da se morda tudi izgubljam v primeru. Obenem sem se ob predstavljanju teme srečevala s pomisleki, ali je problem sploh dovolj velik, pomemben, da se ga splača predstaviti. Največ težav tekom procesa sem imela pri postavljanju končnega vprašanja. Danes, po tem, ko sem o stvari razmišljala zelo intenzivno in kar veliko časa, jasneje vidim tudi moje vprašanje. Z idejami, ki so se mi porajale tekom procesa, sem se nekako pomirila, hkrati pa sem zase našla za zdaj sprejemljivo in primerno rešitev (arhivirano pri avtorici).«

Sodelovanje v intervizijski skupini omogoča poglobljeno učenje tako o lastnem načinu razmišljanja in delovanja kot tudi spoznavanje sodelavcev, njihovih stisk in dilem, pa tudi dobrih strani. Najboljša priprava za delo v intervizijski skupini je predhodno sodelovanje v superviziji, kjer udeleženci dobijo lastne izkušnje in spoznajo zakonitosti tega procesa učenja. Pri svojem delu s šolskimi svetovalci opažam, da se med njimi vedno bolj krepi zavest o pomembnosti in potrebnosti tovrstnega povezovanja, ki je namenjeno razbremenjevanju čustvenih vsebin. Poleg tega so nekateri ravnatelji spoznali prednosti tovrstnega učenja in spodbujajo zaposlene k udeležbi v interviziji. Priporočam, da se strokovni delavci, ki želijo prevzeti organizacijo in vodenje teh skupin, udeležijo vsaj enega supervizijskega procesa ali pa se udeležijo usposabljanja za izvajanje intervizije. Če se v intervizijski skupini pojavijo težave v komunikaciji, pa je smiselno, da se v skupino povabi zunanega supervizorja, ki hitreje opazi morebitne igre (kot so npr. igre moči) in opozori na skrite vzorce in vsebine.

VIRI IN LITERATURA

Kessel, L. Van (2002). Začasna pomoč pri interviziji v organizacijah: model v praksi, ali kako se lahko učimo intervizije. V S. Žorga (ur.), Modeli in oblike supervizije, (str. 131–151). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A., in Žorga, S. (1999). Delovne oblike supervizijskega procesa. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu (str.159–185). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Milošević Arnold V. (1999) Predstavitve supervizijske metode. V Supervizija – znanje za ravnanje. Priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj (str. 38–47). Socialna zbornica Slovenije.

Milošević Arnold, V. (1999). Iz domače supervizijske in intervizijske prakse. V Supervizija – znanje za ravnanje. Priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj (str. 120–122). Socialna zbornica Slovenije.

Žorga, S. (1999) Intervizija oziroma vrstniška supervizija. V S. Žorga in A. Kobolt (ur.), Supervizija, proces razvoja in učenja v poklicu (str. 178–182). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Žorga, S. (2002). Intervizija oziroma vrstniška supervizija. V Modeli in oblike supervizije (str. 115–129). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Mag. Mateja Štirn

ISA institut

MEDVRSTNIŠKO NASILJE V ŠOLI: PREDSTAVITEV KNJIGE

On Bullying in Schools: Book Launch

Avtorice: Sonja Pečjak, Tina Pirc in Katja Košir

MEDVRSTNIŠKO NASILJE V ŠOLI

Založba: Znanstvena založba
Filozofske fakultete

Leto izida: 2021

Št. strani: 315

ISBN:978-961-06-0423-5

IZVLEČEK

Za učinkovito prepoznavanje, preprečevanje in zaustavljanje medvrstniškega nasilja, ki ima lahko vrsto škodljivih posledic za vse udeležene otroke in mladostnike,¹ potrebujemo prave informacije in znanja, da bomo lahko razvijali občutljivost in krepili kompetence za preventivno delovanje in ustrezno obravnavo medvrstniškega nasilja. Pri zasledovanju tega cilja nam je lahko kot nepogrešljiv vir v pomoč knjiga Medvrstniško nasilje v šoli. V njej nam avtorice celostno predstavijo problematiko medvrstniškega nasilja ter nam ponudijo vrsto uporabnih informacij, priporočil in gradiv.

Gljučne besede: medvrstniško nasilje, dejavniki udeleženosti, primarna preventiva, intervencija

ABSTRACT

To effectively identify, prevent and end peer violence, which can have a wide range of negative implications for all children and adolescents involved, we need the necessary information and knowledge to develop sensitivity and competence to prevent and appropriately address peer violence. To achieve this goal, the book Medvrstniško nasilje v šoli (Peer Violence in Schools) can be a valuable resource. The authors provide a comprehensive overview of peer violence and offer a wealth of relevant information, recommendations and resources.

Keywords: bullying, participation factors, primary prevention, intervention

Medvrstniško nasilje je kompleksen problem, ki se dogaja v različnih okoljih. Neposredno ali posredno ga doživlja tekom odrasčanja veliko otrok in mladostnikov. Po podatkih nacionalne študije o pojavnosti izkušenj medvrstniškega in spolnega nasilja v populaciji starejših osnovnošolcev, ki smo jo izvedli leta 2018, 14 % učencev v osnovni šoli doživlja medvrstniško nasilje. Največji delež učencev (75,5 %) se sooča s to obliko nasilja v vlogi opazovalcev (Pirc idr., 2019). Kljub temu da praktične izkušnje dela ter rezultati številnih študij govorijo o resnosti problema, ki ima lahko vrsto negativnih posledic za razvoj in zdravje otrok in mladostnikov, učinkovito obravnavanje medvrstniškega nasilja še vedno ovirajo različna zmotna prepričanja tako laične kot tudi dela strokovne javnosti. V različnih okoljih si moramo še naprej prizadevati za boljšo informiranost, večjo občutljivost in boljše razumevanje te oblike nasilja ter za pridobivanje znanj in veščin za ustrezno

preventivno delovanje in učinkovitejše intervencijske pristope. Prav ta namen zasleduje knjiga Medvrstniško nasilje v šoli avtoric Sonje Pečjak, Tine Pirc in Katje Košir (2021).

V knjigi je prek petih vsebinskih poglavij celostno predstavljena problematika medvrstniškega nasilja. Avtorice, izhajajoč iz tuje in domače strokovne in znanstvene literature, sistematično in pregledno predstavijo ključne vidike medvrstniškega nasilja, ki jih moramo poznati, da bi razvili ustrezno občutljivost za prepoznavo medvrstniškega nasilja in pridobili potrebna znanja za raziskovanje tega pojava ter za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo preventivnih in intervencijskih aktivnosti.

V prvem vsebinskem sklopu avtorice povzamejo skupne elemente medvrstniškega nasilja, ki jih v opredelitvah tega problema navajajo različni avtorji. Kot predstavijo, gre pri medvrstniškem nasilju za agresivno ponavljajoče se vedenje, ki se lahko dogaja dlje časa, včasih pa gre lahko tudi za enkratni hujši dogodek oz. nasilno ravnanje; je ciljno usmerjeno vedenje, vključuje neravnovesje moči med

¹ Izrazi, zapisani v moški spolni slovnični obliki, veljajo za kateri koli spol

osebo/osebami, ki doživljajo nasilje, in osebo/osebami, ki ga izvajajo; ima različne pojavne oblike; škoduje tistemu, ki ga doživlja, škodljive posledice pa ima tudi za tiste, ki ga opazujejo. Izhajajoč iz sodobnih opredelitev poudarjajo, da gre pri medvrstniškem nasilju za strateško vedenje, s katerim poskuša oseba, ki izvaja nasilje, doseči neki svoj cilj (Pečjak idr., 2021).

Avtorice v nadaljevanju osvetlijo kompleksno naravo medvrstniškega nasilja, s katero so povezani izzivi prepoznati in se ustrezno odzvati na zaznano nasilje. Predstavijo posamezne vrste medvrstniškega nasilja (tradicionalno nasilje – fizično, verbalno in odnosno; spletno nasilje; »fazanimanje«; spolno nasilje), pogosta zmotna prepričanja ter preverjena dejstva o tem pojavu. Predstavijo tudi kriterije za oceno resnosti te oblike nasilja, ki ga zaznajo v šolah, ter podajo ključna sporočila za uspešno preprečevanje in ustavljanje medvrstniškega nasilja.

Pomembno sporočilo prvega poglavja je tudi, da je treba uporabljati ustrezno terminologijo, ko govorimo o otrocih in mladostnikih. Ustrezno je govoriti o otrocih oz. mladostnikih, ki doživljajo nasilje, o otrocih oz. mladostnikih, ki izvajajo nasilje, in o otrocih, mladostnikih, ki opazujejo nasilje, in ne o »nasilnežih« in »žrtvah«. Kot pojasnjujejo avtorice, z uporabo ustreznih izrazov preprečimo tipiziranje otrok in mladostnikov in izhajamo iz tega, da gre za vedenje in ne za relativno trajne osebne lastnosti udeleženih otrok oz. mladostnikov (Pečjak idr., 2021).

V drugem poglavju se seznanimo s podatki o pojavnosti medvrstniškega nasilja, nekaterimi dejavniki razširjenosti te problematike ter z ugotovitvami domačih in tujih študij o medvrstniškem nasilju v šolah. Predstavljeni rezultati in ugotovitve večjih in najnovejših študij so lahko zelo pomemben vir za informiranje in pridobivanje znanj o tem problemu.

Tretje poglavje nam približa kompleksno dinamiko medvrstniškega nasilja. Predstavljeni so dejavniki udeležnosti otrok in mladostnikov v situacijah medvrstniškega nasilja, psihološke značilnosti posameznih skupin udeležencev ter možne posledice nasilja, poznavanje česar je temelj za razvoj in izvajanje učinkovitih ukrepov za preprečevanje in ustavljanje nasilja. Avtorice predstavijo tudi značilnosti medvrstniškega nasilja v obdobju otroštva in zgodnjega mladostništva, ki za posamezne starostne skupine narekujejo različne preventivne pristope. Seznanimo se lahko tudi s ključnimi teorijami in modeli, ki pojasnjujejo vzroke in dinamiko tega problema. Zelo pomemben podatek tega vsebinskega sklopa je, da medvrstniško nasilje ne zadeva le odnos med otrokom/mladostnikom, ki nasilje izvaja, in otrokom/mladostnikom, ki ga doživlja, temveč je vanj vključen celoten socialni sistem, v katerem se medvrstniško nasilje dogaja. Ob tem poudarjajo tudi, kako pomembne so pri oblikovanju programov za preprečevanje in zaustavljanje te oblike nasilja zaznave medvrstniškega nasilja s strani staršev (Pečjak idr., 2021).

V četrtem poglavju avtorice predstavijo sodobne trende, metode in tehnike za raziskovanje medvrstniškega nasilja, instrumente, ki so primerni za raziskovanje različnih vidikov tega problema, in njihove merske značilnosti. Osvetlijo tudi prednosti in pomanjkljivosti posameznih pristopov ter izzive raziskovanja.

V zadnjem poglavju se seznanimo s ključnimi usmeritvami za preventivno delovanje in ustreznimi odzivi na zaznano medvrstniško nasilje. Predstavljeni so nekateri preventivni

in intervencijski programi, prikazani pa so tudi kazalniki za zmanjšanje medvrstniškega nasilja v šoli. Kot poudarjajo avtorice, so predstavljeni kazalniki lahko šolam v pomoč pri oblikovanju, izvedbi in evalvaciji akcijskega načrta za obravnavo problema medvrstniškega nasilja (Pečjak idr., 2021).

Predstavljene vsebine so dodatno ponazorjene s praktičnimi primeri medvrstniškega nasilja. V vsakem poglavju so vaje, s pomočjo katerih lahko bralci ponovijo in utrdijo pridobljena znanja ter razmislijo o njihovi uporabi v praksi.

Pomembno sporočilo knjige je, da je medvrstniško nasilje skupinski pojav in ne problem, ki zadeva samo otroka/mladostnika, ki ga izvaja, in otroka/mladostnika, ki ga doživlja. Zato morajo biti tako preventivni kot intervencijski pristopi naravnani celostno, z upoštevanjem značilnosti konkretnega socialnega konteksta. Za ustrezen odziv na zaznane primere medvrstniškega nasilja je zato pomembno, da se osvetli ozadje vsakega primera in individualno načrtuje aktivnosti oziroma programe pomoči (Pečjak idr., 2021).

Avtorice predstavijo tudi priporočila za odziv v odnosu z otrokom/mladostnikom, ki doživlja nasilje, z otrokom/mladostnikom, ki ga izvaja, in z otroki/mladostniki, ki ga opazujejo, ter poudarijo, kako pomembne so za učinkovito preprečevanje in ustavljanje medvrstniškega nasilja v šoli odnose kompetence učiteljev ter drugih strokovnih delavcev na šoli (Pečjak idr., 2021).

Študentom, raziskovalcem ter tudi strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnih zavodih bodo lahko v pomoč v prilogah zbrane in predstavljene različne lestvice za ocenjevanje medvrstniškega nasilja ter drugo gradivo, kot je med drugim tudi Protokol ob zaznavi in za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Lešnik Mugnaioni idr., 2016, str. 7–9).

Obogatitev priročnika so predlogi literarnih del, ki so lahko iztočnice za pogovor z otroki, mladostniki ter tudi odraslimi o problematiki medvrstniškega nasilja.

Učbenik je temeljna literatura in nepogrešljivo gradivo za vse, ki se in se bodo v prihodnje v šolah in drugih okoljih srečevali s primeri medvrstniškega nasilja ter bodo lahko z ustreznim pristopom prispevali k zmanjševanju tega resnega problema. Kot tak je namenjen študentom psihologije, pedagoških in drugih sorodnih študijskih smeri, zaposlenim na področju vzgoje in izobraževanja, socialnega varstva, zdravstva, v policiji, nevladnih organizacijah, raziskovalcem in raziskovalkam ter tudi staršem.

Za uspešno preprečevanje in obravnavo medvrstniškega nasilja v šolah je pomembno, da vsi strokovni delavci v šoli, starši in drugi odrasli razvijajo občutljivost za ta pojav, se vključujejo v njegovo razreševanje ter tako skupaj prispevajo k temu, da bodo imeli otroci in mladostniki (še boljše) možnosti odraščati, učiti se in bivati v varnih in spodbudnih okoljih.

VIRI IN LITERATURA

Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V., Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnavo*. Šola za ravnatelje.

Pečjak, S., Pirc, T., Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pirc, T., Štirn, M., Šraj, T., Kocbek, K., Alič, L., Šibilja, J., Dolinar, M. (2019). *Program NEON – Varni brez nasilja. Primarna preventiva vrstniškega in spolnega nasilja na škodo otrok*. ISA institut.

O PRIROČNIKU OCENA FUNKCIJE VEDENJA IN PROGRAM PODPORE ZA OTROKE Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

On Practitioner's Guide to Behavioural Function Assessment and Support Programme for Children with Autism Spectrum Disorders

Marca 2023 je pri Izobraževalnem centru Pika, enoti Centra Janeza Levca Ljubljana, izšla knjiga *Ocena funkcije vedenja in program podpore za otroke z avtističnimi motnjami* avtorice dr. Branke D. Jurišić. Knjiga predstavlja celovit pregled sistematičnega ocenjevanja funkcij posameznikovega vedenja (ne glede na vrsto morebitne razvojne motnje) in iz razumevanja funkcije posameznikovega vedenja izhajajoče načine poučevanja želenih vedenj, ki temeljijo na izsledkih znanstvenih raziskav. Naslovljena je sicer v prvi vrsti populacija otrok z avtističnimi motnjami, vendar pa so številne ideje in priporočila splošno uporabni pri soočanju pedagoških delavcev z motečim oz. neželenim vedenjem njihovih učencev.

Zajete so tudi teme, ki se nanašajo na vsak program poučevanja in ne le na tiste, ki temeljijo na funkciji vedenja: *zvestoba programu – zvestoba izvedbe, spremljanje otrokovega napredka in preverjanje intervencije, socialna potrditev –, mnenje o programu podpore, ohranjanje in posploševanje vedenja*. Te prvine lahko uporabimo tudi pri individualiziranih programih za vse otroke s posebnimi potrebami. Ideje za spodbujanje želenega vedenja oz. zmanjševanje neželenega vsebujeta tudi poglavji o nadomestnem vedenju in o programu podpore pozitivnega vedenja.

V nadaljevanju predstavljamo štiri mnenja o knjigi, ki z različnih perspektiv (kliničnega psihologa, specialne pedagoginje, univerzitetne predavateljice in rehabilitacijske pedagoginje) osvetljujejo njeno širšo uporabnost.

Strokovna raven knjige *Ocena funkcije vedenja in program podpore za otroke z avtističnimi motnjami* je izjemna, ker se **stalno prepletajo teoretični vidiki z raziskovalnimi izsledki, praktične usmeritve in ilustracije s primeri**. Prav to zagotavlja knjigi tudi izjemno visoko metodično in didaktično kakovost ter uporabnost za prakso. Ne glede na obsežnost in tu pa tam tudi kompleksnost knjige pa je ta naravnana aplikativno, kar je jasno že iz same strukture, gradiv, ki jih lahko bralec aplicira v svojo prakso, pa tudi velikega števila primerov, ki ilustrirajo koncepte in intervencije.

Knjiga zapolnjuje izjemno perečo vrzel v tovrstni aplikativni literaturi v našem prostoru. Posebno še zato, ker celotna vsebina temelji na t. i. pristopih, ki temeljijo na dokazih (o njihovi učinkovitosti). To je pomembno tudi zato, ker se v šolskem prostoru, pa tudi drugje, čeprav v manjši meri, uporablja cela vrsta pristopov, ki so bolj ali manj intuitivni, nekateri pa povsem psevdoznanstveno utemeljeni in celo škodljivi.

Knjiga je namenjena predvsem strokovnjakom s področja šolstva in zdravstva, ki vsakodnevno delajo z otroki z avtizmom. Menim, da je njena ciljna skupina bralcev veliko širša. Gre za prvo tako obsežno in celostno knjigo o ocenjevanju funkcije vedenja in na njem temelječe intervencije, ki pokrije relevantno teorijo, pa tudi aplikacije in evalvacijo kot integralni del vedenjskih pristopov. **Zato menim, da bi ta knjiga lahko bila eden ključnih priročnikov za študente, pa tudi za izkušene praktike s področja vzgoje, izobraževanja, duševnega zdravja in širše.**

Dr. Peter Janjušević, univ. dipl. psih., specialist klinične psihologije, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana

Na izobraževanje o oceni funkcije vedenja in program podpore avtorice Branke D. Jurišič, me je opozorila sodelavka. Izobraževanje in istoimenski priročnik sta odgovorila na številna moja vprašanja in dileme o neželenem vedenju. Priročnik je obsežno gradivo, a že med prvim listanjem me je število slik, grafov, tabel in različnih načinov prikazovanja pritegnilo k branju. Knjiga je izvrstno strukturirana. K dodatni jasnosti pripomore obarvanost posameznih poglavij, saj je knjiga razdeljena na proces ocenjevanja funkcije vedenja, kjer se učimo, kako oceno funkcije vedenja izpeljati, in na drugi del, ki zajema oblikovanje in izvajanje programa podpore. Struktura je zelo jasna tudi v posameznih poglavjih. Vsebina knjige prehaja iz teoretičnih izhodišč na začetku v praktično naravnano del, kjer so v pomoč ponujeni številni primeri iz prakse (tako pravilni kot tudi napačni), konec nekaterih poglavij pa vsebuje tudi prazne obrazce, ki so ob začetku samostojnega dela v veliko pomoč. Vsebino knjige poleg praktičnih primerov podpirajo tudi številne raziskave, kar daje priročniku še toliko večjo težo v strokovni javnosti.

Ob vseh pozitivnih vidikih in pohvalah se mi med prebiranjem knjige pojavi samo en dvom, in sicer obsežnost in zahtevnost procesa ocene funkcije vedenja. Prav na ta dvom pa sem dobila odgovor na našem zadnjem srečanju, ko je Branka D. Jurišič ponovno izpostavila pomembnost timskega dela in povedala, da se ocene funkcije vedenja učimo dlje časa, tj. 2–5 let. Že med potekom delavnic sem tudi sama videla, da lahko posamezne dele priročnika oziroma ocene funkcije vedenja izvajamo ločeno, se jih učimo, nadgrajujemo in jih nato postopoma, v sodelovanju s preostalimi strokovnimi delavci, povežemo v celoto.

*Ana Boštjančič, univ. dipl. prof.
spec. in rehab. pedagogike*

Marca in aprila 2023 sem se udeležila seminarja Ocena funkcije vedenja in otroci z avtističnimi motnjami avtorice Branke D. Jurišič. Vsebina seminarja je sledila vsebini njenega priročnika Ocena funkcije vedenja in program podpore za otroke z avtističnimi motnjami.

Kar me je najbolj pritegnilo na seminarju in pri študiju priročnika ter me tudi sicer motivira za udeležbo in branje številnih publikacij in predavanj Branke D. Jurišič, je, da avtorica **teorijo vedno podpre s številnimi konkretnimi primeri, s katerimi se srečujem v praksi**. Pri učenju oz. uvajanju novega mi zelo pomagajo primeri, ki jih predstavi, njeni opisi in analize pogostih napak in ob teh navedeni konkretni popravki, kontrolni sezname, vzorčni primeri.

Celotna vsebina priročnika je nanizana sistematično, po korakih je predstavljeno, kako se lotiš posameznih komponent ocene funkcije vedenja in celotnega programa podpore. To je zelo omililo mojo sicer pogosto frustracijo: prenos teorije v prakso (kje in kako naj začnem, kaj sledi, ko ne gre, kaj, ko je vpeljana ...).

Pogosto si pri svojem delu želim konkretnih napotkov (včasih si želim, da bi imela recept). Ko sem v dilemi, iščem informacije, strategije in primere, kako rešiti oz. pristopiti k težavi iz prakse. Takrat si srčno želim, da bi obstajala knjiga, ki bi me po korakih vodila, kako se zadeve lotiti, kaj storiti, ko ne gre, kako si lahko pot olajšam, kako konkretno izgledajo cilji, vzorčni primeri, specifičen opis vedenja, merjenje, program ... V tem priročniku in seminarju je zbrano vse to na enem mestu, sistematično, razumljivo in prikazano s primeri.

*Andreja Konda, specialna pedagoginja,
Zdravstveni dom Ljubljana*

Knjiga **Ocena funkcije vedenja in program podpore** ima zelo jasno strukturo; enaki elementi vsakega poglavja olajšujejo razumevanje zahtevnih konceptov, ti elementi so v besedilu tudi oblikovno ločeni: vprašanja, izhodiščni izziv, novi izrazi, primeri otrok, raziskave in zanimivosti, pomembni deli besedila, zaključek v obliki povzetka poglavja. Posamezna poglavja so napisana tako, da jih lahko beremo tudi kot samostojno celoto. Zaradi svojega dela s študentkami in študenti različnih pedagoških smeri največkrat priporočam 10. poglavje knjige Branke D. Jurišič: **Spremljanje otrokovega napredka in preverjanje intervencije**. Razumevanje raziskovalnega načrta ABAB, s katerim preverjamo, ali naš program oziroma intervencija res deluje, je temelj študije primera. Raziskovalnega razmišljanja bodoči učitelji ne potrebujejo le pri izdelavi magistrskega dela, to je osnova tudi njihovega bodočega dela z otroki, ko se srečujejo z bolj ali manj uspešnimi učinki svojih poučevalnih praks in vedo, kaj lahko naredijo, če program podpore ne deluje. Knjiga je obsežno in temeljno delo s področja vedenjskih pristopov; zaradi spretnosti avtorice, ki zahtevne koncepte predstavlja razumljivo in zanimivo, pa je vsako poglavje dragocen samostojni prispevek za širok krog bralcev, iskalcev novega znanja.

*Doc. dr. Ingrid Žolgar,
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

Več informacij o knjigi najdete na:

<https://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/izid-prirocnika-ocena-funkcije-vedenja-in-program-podpore-za-otroke-z-avtisticnimi-motnjami/>

Digitalni arhiv člankov iz revij ZRSŠ

prek 1500
strokovnih in
znanstvenih
člankov

Arhiv člankov iz revij



Posamezne članke iz revij, ki jih izdaja ZRSŠ, lahko poiščete v spodnjem iskalniku. Želimo vam prijetno branje. Več o posameznih revijah najdete [tukaj](#)

Iskanje po člankih (naslov, avtor, ključne besede ...)

Pošlji

V bogati zakladnici člankov enajstih strokovnih revij ZRSŠ lahko s preprostim iskalnikom poiščete članke z izbrano vsebino in jih takoj berete ali pa PDF-je člankov prenesete v svoj računalnik.

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

medvrstniško nasilje

Pošlji

Rezultati za: medvrstniško nasilje

Nasilje v razredu – kaj pa varno in spodbudno okolje?

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Mojca Pušnik • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Razredna klima kot varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v šoli

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Ingrid Klemenčič • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Otroški parlamenti® o varnem in spodbudnem učnem okolju

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: Marko Rengec • Ključne besede: medvrstniško nasilje, varno in spodbudno učno okolje, otroški parlament, participacija otrok in mladih

PDF

Strategije za vključevanje socialno zavrnjenega učenca v skupino vrstnikov

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3-4/2018 • Avtorji: mag. Zlatica Gazvoda • Ključne besede: medvrstniško nasilje, socialna vključenost, socialni pedagog, spodbujanje socialne vključenosti učencev

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

Jerneja Bone

Pošlji

Rezultati za: Jerneja Bone

Naloge utemeljevanja na Nacionalnem preverjanju znanja matematike: analiza nekaterih vidikov nalog in uspešnost reševanja

Članek iz: Matematika v šoli 1/2020 • Avtorji: Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, utemeljevanje, naloge

PDF

Preverjanje znanja učencev na daljavo s kompleksno zastavljenimi nalogami

Članek iz: Matematika v šoli 1/2021 • Avtorji: mag. Magda Čevček, Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, preverjanje in ocenjevanje znanja na daljavo, naloge iz vsakdanjega življenja

PDF

Vloga skrbnika vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektu: od informatorja do sodelavca

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 1-2/2018 • Avtorji: Jerneja Bone, mag. Mariza Skvarč • Ključne besede: skrbnik, vzgojno-izobraževalni zavod, knjižni prijatelj

PDF

Poučevanje in učenje učenca matematike – iz teorije v prakso

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3/2017 • Avtorji: Jerneja Bone, Amela Šarabek Beganović • Ključne besede: Matematika, učitelji, učenje učenca, učne strategije, tematski sklop

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

pedagoško vodenje

Pošlji

Rezultati za: pedagoško vodenje

Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2021 • Avtorji: Vesna Lešnik • Ključne besede: profesionalni razvoj, pedagoško vodenje, izobraževanje na daljavo, hospitacije

PDF

Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: Alica Prinčič Röhler, dr. Milena Kerndl • Ključne besede: pedagoško vodenje, razrednik, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: dr. Natašja Volk Ornik, Mariam Stanonik • Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna kultura, pedagoško vodenje

PDF

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: mag. Andreja Čuk • Ključne besede: učeča se skupnost, sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, učenje drug od drugega

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

digitalno državljanstvo

Pošlji

Rezultati za: digitalno državljanstvo

Razvijanje digitalnega državljanstva na razredni stopnji

Članek iz: Razredni pouk (3/2021) • Avtorji: Mojca Dolinar • Ključne besede: izobraževanje za digitalno državljanstvo na razredni stopnji, prisotnost na spletu, pravice na spletu, dobro počutje na spletu, metode in strategije za razvoj digitalnega državljanstva

PDF

www.zrss.si/arhiv-clankov

NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

Cena posameznega izvoda
1-2/2024 je 25,00 €.

Letna naročnina
(6 števil):

50,00 €
za šole in druge ustanove

37,50 €
za individualne naročnike

18,50 €
za dijake, študente,
upokojence

V cenah je vključen DDV.