

Naslov članka/Article:

Preprečevanje in obravnavanje medvrstniškega nasilja v šoli kot proces socialnega in čustvenega učenja

Preventing and Treatment Peer Violence at School as a Process of
Social and Emotional Learning

Avtor/Author:

Katja Košir

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Šolsko svetovalno delo št. 3/2022, letnik 26

ISSN 1318-8267

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2022

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/solsko-svetovalno-delo/>

Preprečevanje in obravnavanje medvrstniškega nasilja v šoli kot proces socialnega in čustvenega učenja

Preventing and Treatment Peer Violence at School as a Process of Social and Emotional Learning

Katja Košir

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta

3

Izvleček

Kronično doživljanje medvrstniškega nasilja v šoli predstavlja dejavnik tveganja za psihosocialne in druge prilagoditvene težave kasneje v življenju. V prispevku povzemamo raziskovalne ugotovitve o psihosocialnih in socialnodinamičnih posledicah kroničnega medvrstniškega nasilja v oddelku ali na šoli in utemeljujemo problematičnost obravnavanja medvrstniškega nasilja kot problema posameznika; gre za družbeni problem, katerega dinamiko pomembno sodoloča socialni kontekst razreda oziroma šole. Ugotavljamo, da lahko medvrstniško nasilje razumemo le v interakciji značilnosti posameznika z značilnostmi referenčne skupine, ki ji pripada, tj. razreda. Šolsko oziroma oddelčno okolje namreč predstavlja ključni kontekst socialnega in čustvenega učenja; ima potencial, da pomembno sooblikuje socialno vedenje mladostnikov in upošteva razvojne potrebe mladostnikov podpre takšna njihova vedenja, ki jim omogočajo, da svoje socialne cilje zadovoljujejo na načine, ki ne vključujejo medvrstniškega nasilja.

Ključne besede:

medvrstniško nasilje, socialno in čustveno učenje, vrstniški odnosi.

Abstract

The experience of chronic bullying at school is a risk factor for psychosocial and other adjustment problems later in life. In the paper, we summarise research findings on the psychosocial and socio-dynamic consequences of long-lasting bullying in the classroom or at school, and argue for the problematic nature of treating peer violence as an individual problem. It should be understood as a social problem whose dynamics are significantly shaped by the social context of the classroom or school. We conclude that bullying can only be understood in the interaction between the characteris-

Keywords:

bullying, social and emotional learning, peer relations.

tics of the individual and the characteristics of the reference group to which he or she belongs, i.e. the classroom. The school or classroom environment is a key context for social and emotional learning; it has the potential to significantly shape the social behaviour of adolescents and, taking into account their developmental needs, to support behaviours that enable them to meet their social goals in ways that do not involve bullying.

Uvod

Sedmošolec Mitja se pogosto norčuje iz vrstnikov. Odmore v razredu pogosto preživljajo tako, da Mitja »vzame na piko« koga izmed sošolcev ali sošolk in si potem o njem izmišlja žaljive zgodbe, ki se drugim v razredu zdijo smešne in jih zabavajo. Zadnje tedne je Maša najpogosteje tarča Mitjevega vedenja. Zbadanje se pogosto dogaja tudi med poukom. Na tinskem sestanku ste se z učitelji dogovorili, da bodo pozorni na Mitjevo vedenje in da ga bodo opozarjali ter razredničarki poročali o njegovem neprimer- nem vedenju. Mitja je prejel tudi vzgojni ukrep, a z zbadanjem ne preneha.

Mitjeva sošolka Maša, ki je v zadnjem času tarča njegovega zbadanja, je bila do nedavnega videti zado- voljna in samozavestna deklica, ki je bila vedno v družbi sošolk. Učitelje čudi, da je zadnje čase vse bolj zaprta vase ter osamljena in da se ob Mitjevem stalnem zbadanju ne postavi zase.

Učitelje čudi tudi, da se za Mašo ne postavi nobena izmed deklet, ki so (bile) njene prijateljice. Spra- šujejo se, kako so lahko otroci tako kruti in nesočutni, saj je očitno, da je Maši zelo hudo. Prav tako se sprašujejo, ali lahko sploh še kaj ukrenejo, saj kazni očitno ne ustavijo Mitjevega vedenja. Kljub zače- tnemu sočutju jih začenjata jeziti tudi Mašina pasivnost in apatičnost; zakaj se vendar ne postavi zase?

Zagotovo imate kot svetovalna delavka oziroma svetovalni delavec veliko dobrih idej, kako se lotiti opisane situacije. Morda ste s svojim strokovnim, proaktivnim pristopom ter načrtnim in sistema- tičnim razvojno-preventivnim delom pri podpiranju vključujočih razrednih skupnosti preprečili že veliko takšnih scenarijev. Zagotovo tudi veste, da je treba za učinkovito obravnavanje takšnih vr- stniških dinamik razumeti perspektivo vseh vključenih. Vendar pa empatija ni spretnost, ki bi jo imeli enkrat za vselej; je vir, za katerega si je treba stalno prizadevati in ga osveževati. Morda vam bo prispevek, v katerem predstavljam sodobna znanstvena spoznanja o socialni dinamiki medvrstniš- kega nasilja ter utemeljujem, da je preprečevanje in spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem v šoli pomemben vidik socialnega učenja za vse učence (ne le za neposredno vpletene), pomagal nekoliko osvežiti vašo zmožnost razumeti perspektivo učencev ter vas opolnomočiti za učinkovito ravnanje.

Neravnovesje moči kot ključni element medvrstniškega nasilja

Medvrstniško nasilje je opredeljeno kot namerna uporaba telesnega, besednega, odnosnega, spol- nega ali spletnega nasilja nad vrstnikom, ki se običajno ponavlja oziroma dogaja dlje časa (glej npr. Pečjak idr., 2021). Kot medvrstniško nasilje je lahko opredeljen tudi en sam dogodek, ki ima za otroka ali mladostnika hude posledice – na primer objava žaljivega sporočila ali fotografije na druž- benih omrežjih. Ni pa vsak pretep, prepir ali konflikt medvrstniško nasilje; o medvrstniškem nasilju govorimo, kadar obstaja izrazito neravnovesje moči med tistim, ki nasilje izvaja, in tistim, ki ga doživlja: gre bodisi za prevlado v telesni moči ali pa (še pogosteje) za to, da je tisti, ki izvaja nasilje, v

Empatija ni spretnost, ki bi jo imeli enkrat za vselej; je vir, za katerega si je treba stalno prizadevati in ga osveževati.

Kot medvrstniško nasilje je lahko opredeljen tudi en sam dogodek, ki ima za otroka ali mladostnika hude posledice.

skupini bolj vpliven, ali pa je tistih, ki izvajajo nasilje, več. Tisti, ki nasilje doživlja, je tako v položaju, ko nadaljnji potek dogodkov niti ni odvisen od njegovega odziva. Ne glede na to, kaj v situaciji reče ali stori, ni zelo verjetno, da bo to spremenilo potek dogodkov. Zato odzivi odraslih, kot so »Daj ga nazaj« ali »Postavi se zase«, niso prav uporabni: če bi se učenec, ki doživlja nasilje, zmožal postaviti zase, to ne bi bilo več medvrstniško nasilje.

Kronično doživljanje medvrstniškega nasilja v šoli predstavlja dejavnik tveganja za psihosocialne in druge prilagoditvene težave kasneje v življenju (pregled v Menesini in Salmivalli, 2017; Wolke in Lereya, 2015). Pri tem raziskave kažejo, da so te posledice delno pogojene z biološkimi in nevrološkimi mehanizmi (Quinlan idr., 2020) ter da se posledice medvrstniškega nasilja v razredu ne kažejo le pri tistih, ki nasilje kronično doživljajo; opazovanje medvrstniškega nasilja v razredu predstavlja pomemben vidik nefunkcionalnega socialnega in čustvenega učenja za vse učence. Medvrstniško nasilje je namreč skupinski proces, ki presega odnos med nasilnežem in žrtvijo, saj so vanj na različne načine vključeni vsi učenci v razredu. Vrstniki so tisti, ki so (za razliko od učiteljev, pred katerimi skušajo izvajalci medvrstniškega nasilja prikriti nasilno vedenje) običajno prve in edine priče nasilnih vedenj med posameznimi učenci; oni so torej tisti, ki (1) imajo običajno največ informacij o prisotnosti medvrstniškega nasilja v razredu ter obenem (2) s svojim odzivanjem pomembno določajo nadaljnjo dinamiko medvrstniškega nasilja, ob tem pa (3) poteka proces njihovega implicitnega učenja o sebi in drugih: o tem, kako ravnati v situacijah neravnovesja moči, kakšno oporo lahko pričakujejo od drugih ter kako se ob tem spoprijemati s svojimi notranjimi konflikti.

Vrstniška skupina ima torej ključno vlogo pri pojavljanju in vzdrževanju medvrstniškega nasilja: ima to moč, da deluje preventivno ali pa da nasilje spodbuja. Ključni motiv učenca, ki izvaja nasilje, je namreč najpogosteje pridobiti socialno moč: status in dominantnost v vrstniški skupini (Olfhof idr., 2011). Dokler učenci izvajanje nasilja na različne načine odobravajo (npr. spodbujajo nasilnega učenca, nasilje se jim zdi zabavno, nasilnemu učencu pripisujejo pomemben položaj v razredu), je vedenje izvajalca nasilja nagrajeno – izvajanje nasilja mu predstavlja izvor socialne moči v razredu. Če večina razreda nasilja ne odobrava ter to jasno sporoča, nasilnežu izvajanje nasilja te moči ne daje več. Tako imajo torej opazovalci ključno vlogo pri določanju nadaljnjega razvoja dinamike medvrstniškega nasilja: oni so tisti, ki v veliki meri določajo, ali se bo nasilje nad sošolcem nadaljevalo ali ne. V najširšem smislu lahko opazovalce delimo na tiste, ki so del problema (podpihujejo, opazujejo, so prestrašeni, jih je sram oz. se počutijo krive, ker ne pomagajo), in tiste, ki so del rešitve (prosijo za pomoč, pomagajo prepoznati problem). Morda se zdi nekoliko kontraintuitivno, da postane na prehodu v obdobje mladostništva vloga opazovalcev pogosto manj konstruktivna in bolj prispeva h krepitvi problema kot v obdobju otroštva (Pouwels idr., 2018). V mladostništvu namreč obstaja velika nevarnost, da se v razredu vzpostavijo socialne norme, da je priljubljenost in visok status med vrstniki mogoče pridobiti in krepiti z agresivnim vedenjem. To je še posebej verjetno v razredih oziroma na šolah, kjer je malo premišljene in sistematizirane podpore socialnemu in čustvenemu učenju učencev in oblikovanju vključujočih se skupnosti.

Medvrstniško nasilje je skupinski proces, ki presega odnos med nasilnežem in žrtvijo, saj so vanj na različne načine vključeni vsi učenci v razredu.

Opazovalci imajo ključno vlogo pri določanju nadaljnjega razvoja dinamike medvrstniškega nasilja: oni so tisti, ki v veliki meri določajo, ali se bo nasilje nad sošolcem nadaljevalo ali ne.

Socialne norme priljubljenosti: kaj določa visok položaj med vrstniki

V vsaki socialni skupini – torej tudi v vsakem razredu – obstajajo statusne hierarhije: nekaterim članom skupine drugi člani skupine pripisujejo več socialne moči in višji status kot drugim. Kaj je

Z vidika vzpostavljanja varnega in spodbudnega vrstniškega okolja si želimo podpirati vrstniške norme, da je mogoče priljubljenost in visok položaj v skupini dosegati s prosocialnim vedenjem.

tisto, kar posamezniku omogoča visoko priljubljenost in socialni položaj v razredu, je odvisno od na priljubljenost vezanih socialnih norm razreda (Laniga-Wijnen in Veenstra, 2021). Skupine se razlikujejo v tem, kaj so dejavniki tega visokega položaja – torej v tem, s kakšnimi vedenji si je mogoče pridobiti socialno moč in vpliv v razredu. Pri tem imajo na oblikovanje norm največ vpliva učenci, ki jih vrstniki zaznavajo kot najbolj priljubljene¹ – priljubljen položaj je torej samookrepljujoč.

Z vidika vzpostavljanja varnega in spodbudnega vrstniškega okolja si želimo podpirati vrstniške norme, da je mogoče priljubljenost in visok položaj v skupini dosegati s prosocialnim vedenjem (angl. *prosocial popularity norms*; Laniga-Wijnen in Veenstra, 2021). To bi pomenilo, da učenci najvišji status pripisujejo sošolcem, ki se vedejo prosocialno; torej da so v razredu kot najbolj priljubljeni zaznani učenci, ki so empatični, pripravljeni pomagati, ki se postavijo za druge in si prizadevajo konflikte reševati z dogovarjanjem, ne s prevlado. Brez sistematičnega dela na področju vrstniških odnosov si je to skrajnost skoraj težko zamisliti oziroma je možna kvečjemu v nižjih razredih osnovne šole, v mladostništvu pa ob odsotnosti načrtne in senzibilne krepitve inkluzivnih razrednih vrstniških okolij ni zelo verjetna. Je pa ob takšnem scenariju bolj verjetna druga, zelo nevarna skrajnost: da se v razredu postopno razvije taka dinamika, da je mogoče svojo priljubljenost krepiti z agresivnim vedenjem (angl. *aggressive popularity norms*; Laniga-Wijnen in Veenstra, 2021). Takšen razredni kontekst je podlaga za kronično dinamiko medvrstniškega nasilja v razredu. V nadaljevanju se bom pri opisu dinamike vrstniških skupin osredotočala na to skrajnost – ker je pomembno razumeti, v kaj lahko vodi pasivno prepuščanje vrstniške dinamike in s tem socialnega in čustvenega učenja zgolj vrstniški skupini. To skrajnost je šola dolžna preprečevati. Nasilno vedenje je namreč pretežno negativno, a občečloveški pojav. Je stvar tega, kako zmoremo regulirati bodisi svojo agresivnost bodisi svojo potrebo po pozornosti in moči oziroma kako to regulira skupnost. Urjenje posameznikov in skupnosti v spoprijemanju z agresivnostjo in nasilnim vedenjem je pomembna naloga šole, saj pomeni predpogoj za ustvarjanje in ohranjanje varnega in spodbudnega vrstniškega konteksta.

Razvojne spremembe v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja: kaj se spremeni na prehodu v obdobje mladostništva

Čeprav je lahko že v obdobju otroštva medvrstniško nasilje v funkciji ustvarjanja in ohranjanja visokega položaja v vrstniški skupini, so v tem obdobju razlogi za izvajanje medvrstniškega nasilja velikokrat povezani tudi s primanjkljaji na področju socialnih veščin in samoregulacije. Učenci so praviloma nasilni do drugih, ker je to njihov naučeni vzorec pridobivanja pozornosti, ki se ga ne zavedajo, ali ker se ne zmorejo na bolj konstruktivne načine spoprijemati s svojimi negativnimi čustvi

1 Ker ste mnoge bralke in bralci te revije zagotovo seznanjeni s terminologijo, ki izhaja iz raziskovalne tradicije sociometrične preizkušnje in po kateri so kot visoko priljubljeni opredeljeni učenci, ki so visoko sprejeti pri sošolcih, se sošolci radi družijo z njimi, se mi zdi na tem mestu pomembno pojasniti razliko med sociometrično in pri vrstnikih zaznano priljubljenostjo. S sociometrično preizkušnjo merimo socialno sprejetost učencev v skupini; običajno tako, da učencem zastavimo dve sociometrični vprašanji (»Navedi (tri, pet, neomejeno) sošolce, s katerimi se najraje družiš.« in »Navedi (tri, pet, neomejeno) sošolce, s katerimi se najmanj rad/a družiš.«). Socialna sprejetost se nanaša na všečnost posameznika in sprejetost v skupini. Učenci z visoko socialno sprejetostjo so sociometrično priljubljeni: pri vrstnikih so prejeli veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir; imajo visoko socialno preferenčnost (glej Košir, 2013). Pri vrstnikih zaznana priljubljenost pa se nanaša na to, koliko vrstniki posameznika zaznavajo kot priljubljenega, vplivnega v razredu. Tipično je operacionalizirana kot število prejetih imenovanj pri vprašanju »Navedi (tri, pet, neomejeno) sošolce, ki so v razredu najbolj priljubljeni.«. Učenci, ki so zaznani kot visoko priljubljeni, so sociometrično najpogostejše kontroverzni učenci (torej učenci z velikim številom tako pozitivnih kot negativnih izbir). V nasprotju s socialno sprejetostjo (sociometrično priljubljenostjo) pomeni pri vrstnikih zaznana priljubljenost dejavnik tveganja za različne negativne izide, povezuje pa se tudi z višjo stopnjo izvajanja medvrstniškega nasilja. Ko v tem prispevku pišem o priljubljenosti, imam v mislih pri vrstnikih zaznano priljubljenost.

ter izražati svojih želja in potreb. V tem obdobju je urjenje socialnih veščin in ustreznih vzorcev socialnega vedenja pomemben vidik preprečevanja in spoprijemanja z medvrstniškim nasiljem. Za obdobje otroštva je značilno, da večina učencev nasilnega vedenja ne odobrava – izvajalci nasilja v tem obdobju običajno niso priljubljeni učenci, medtem ko tisti, ki se postavijo za viktimizirane učence (t. i. branilci žrtve), to običajno so. V tem obdobju se za preprečevanje medvrstniškega nasilja kot učinkovito kaže naslednje:

- jasno sporočanje, da nasilje ni sprejemljivo, ter pomoč učencem pri alternativnih načinih izražanja svojih čustev;
- dosledno odzivanje na medvrstniško nasilje, avtoritativen slog vodenja;
- ustvarjanje vključujočega, varnega in spodbudnega okolja za vse; jasni napotki učencem, kaj storiti, kadar so priča nasilju;
- spodbujanje konstruktivne vloge opazovalcev: kako se odzvati, da podpremo učenca, ki doživlja nasilje, in obenem poskrbeti za svojo varnost.

Na prehodu v obdobje mladostništva postanejo zadeve mnogo bolj kompleksne in zapletene. V tem obdobju pride do pomembnih kvalitativnih sprememb v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja (Yeager idr., 2015). Poleg sprememb v sami manifestaciji medvrstniškega nasilja (več odnosnega in spletnega nasilja in manj telesnega nasilja) so na prehodu v obdobje mladostništva ključne spremembe v razlogih za izvajanje medvrstniškega nasilja ter v vrstniški dinamiki, ki medvrstniško nasilje omogoča in vzdržuje. Spremembe v socialni motivaciji učencev (visoko stremljenje po priljubljenosti, moči in statusu v razredu) so pogosto razlog tako za izvajanje medvrstniškega nasilja kakor tudi za odzive opazovalcev, ki so takšni, da vzdržujejo in krepijo dinamiko medvrstniškega nasilja (glej npr. van den Broek idr., 2016).

Tipičen mladostnik, ki izvaja medvrstniško nasilje, še zdaleč nima primanjkljajev na področju socialnih veščin. Nekatere oblike medvrstniškega nasilja zahtevajo celo zelo sofisticirane socialne veščine. V obdobju mladostništva je običajno ključni motiv za izvajanje medvrstniškega nasilja želja po priljubljenosti in statusu. Biti priljubljen je eden ključnih socialnih ciljev mladostnikov – priljubljenost je namreč pomemben vir, ki daje moč, status in več romantične pozornosti. Vendar pa je priljubljenost omejena »dobrina«; priljubljenost zahteva hierarhijo, in da postaneš član majhne skupine priljubljenih, je potrebno strateško vedenje. Del tega je lahko tudi načrtna raba (zlasti odnosne) agresivnosti. Vzdržne raziskave so pokazale, da je za to, da postaneš priljubljen, ključna kombinacija prosocialnega vedenja (vsaj do nekaterih – predvidoma bolj vplivnih – učencev v razredu) in nasilnega vedenja, ki posamezniku omogoča vzpenjanje po razredni hierarhiji (Pouwels idr., 2018). Ko pa učenec pride na položaj, postane njegov status priljubljenosti samookrepljujoč – prosocialno vedenje niti ni več potrebno ali pa je omejeno na zelo ozek krog »mojih« ljudi –, ker je priljubljen učenec tisti, ki določa »pravila igre« v skupini. Tako se oblikujejo in krepijo norme, ki omogočajo doseganje priljubljenosti z agresivnim vedenjem.

V razredih, v katerih je izvajanje medvrstniškega nasilja nagrajeno z visokim položajem v skupini ter s pripisovanjem priljubljenosti pri vrstnikih, seveda ukrepi, osredotočeni le na kaznovanje ali poskuse spreminjanja vedenja učenca, ki izvaja nasilje, ne bodo delovali – kot ne delujejo pri Mitji iz uvodne zgodbe tega prispevka. Najbrž ne obstaja nagrada (ali kazen), ki bi lahko po pomenu, ki ga ima za mladostnika, »premagala« moč nagrade, ki jo mladostnik za svoje nasilno vedenje dobi v obliki vse višjega statusa. Učenci torej niso nasilni, ker so »slabi ljudje«, ampak ker imajo od izvajanja

Učenci so praviloma nasilni do drugih, ker je to njihov naučeni vzorec pridobivanja pozornosti, ki se ga ne zavedajo, ali ker se ne zmorejo na bolj konstruktivne načine spoprijemati s svojimi negativnimi čustvi ter izražati svojih želja in potreb.

Biti priljubljen je eden ključnih socialnih ciljev mladostnikov – priljubljenost je namreč pomemben vir, ki daje moč, status in več romantične pozornosti.

nasilja neko »korist«: izvajanje nasilja se jim izplača. Preprečevanje medvrstniškega nasilja je tako v veliki meri ustvarjanje vrstniškega okolja, ki izvajanja medvrstniškega nasilja ne nagraduje. Pri tem je pomembno, da se odrasli v šoli (učitelji, svetovalna služba) zavedajo, da lahko vplivajo na vrstniške odnose ter da vzpostavljajo in krepijo vključujočih razrednih skupnosti razumejo kot svojo odgovornost. Kot zanimivost omenjam, da je v razredih učiteljev, ki medvrstniško nasilje pripisujejo predvsem dejavnikom, na katere sami ne morejo vplivati (npr. družinski in družbeni dejavniki), več medvrstniškega nasilja (Oldenburg idr., 2015), kar kaže na to, kako pomembna so funkcionalna prepričanja učiteljev o njihovi vlogi pri socialnem in čustvenem učenju učencev. Pomembno je tudi, da gre za prizadevanja na ravni šole, da s krepitevijo vključujočega okolja začnete dovolj zgodaj in da je prisotno zavedanje, da je vpliv odraslih (še posebej v obdobju mladostništva) možen izključno v pristnem in podpornem odnosu, ki sporoča, da vam je mar, da ste učencem na voljo in da ste pripravljeni na ustrezen način spremljati in sooblikovati ter s smiselnimi pravili uravnavati tudi njihovo vedenje v vrstniških odnosih.

Kakšna izkušnja je vrstniška viktimizacija

Da bi razumeli, kakšna izkušnja je vrstniška viktimizacija, je pomembno razumeti medvrstniško nasilje kot skupinski proces s perspektive žrtve. Čeprav se morda zdi čutiti empatijo do učencev, ki doživljajo nasilje, dokaj preprosto, so učenci, ki doživljajo nasilje, včasih deležni odzivov, ki kažejo, da njihove perspektive ne razumemo – od tega, da so *»preveč občutljivi in da se morajo pač navaditi«*, tega, da *»naj si poiščejo strokovno pomoč«*, do tega, da *»so tudi oni prispevali svoj delež k problemu«*.

Poskusimo torej stopiti v čevlje učencev, ki doživljajo medvrstniško nasilje. Kdo so? Imajo kakšne skupne značilnosti? Čeprav je bilo opravljenih veliko raziskav, s katerimi so želeli avtorji ugotoviti »psihološki profil« žrtve, sodobni avtorji (npr. Juvonen in Schacter, 2017) poudarjajo, da medvrstniško nasilje najpogosteje doživljajo učenci, ki so manj vključeni v vrstniško skupino – ki ne ustreza razrednim ali šolskim normam (angl. *the least fitting classmates*). Značilnosti, po katerih lahko učenci odstopajo od tega, kar skupina vrednoti kot zaželeno in »pravilno«, so lahko zelo raznolike, od različnih vedenjskih ali telesnih posebnosti, tega, da ne sledijo določenim trendom vedenja (npr. glede sloga oblačenja, športnega udejstvovanja, spremljanja vsebin na spletu), so se skupini pridružili na novo (novi učenci na šoli) do (dejanske ali pripisane) spolne usmerjenosti. Za učence, ki izvajajo nasilje, so ti najlažja tarča, saj se zanje običajno nihče ne postavi oziroma jih drugi ne zaščitijo. Zaradi vse večjega vpliva izvajalcev nasilja tudi na opazovalce postajajo učenci, ki doživljajo nasilje, vse bolj osamljeni. Tako ne trpijo le zaradi neposrednega nasilja, ki se izvaja nad njimi, pač pa tudi zaradi njegovih posledic – vse večjo socialno izolacijo. To pogosto vodi v osebne razlage tega, kar se jim dogaja, ki še dodatno poglobljajo stisko – v pripisovanje doživljanja nasilja značilnostim, ki so notranje, nenadzorljive in stabilne (angl. *characterological self-blaming attributions*). Tako si na primer učenci, ki so kronične žrtve medvrstniškega nasilja, to razlagajo kot posledico lastne »posebnosti«, »čudnosti« (na primer *»Nikomur ni mar zame. Ničesar ne morem narediti, da to ustavim. To je najbrž zato, ker sem pač taka oseba.«*). Takšna razlaga stisko še okrepi in prispeva k nadaljevanju viktimizacije.

Doživljanje nemoči in pripisovanje odgovornosti za dogajanje sebi (*»To se mi dogaja, ker sem, kakršna_en sem.«*) seveda nista dobra osnova za iskanje pomoči in za proaktivno spoprijemanje s situacijo. A izkušnja doživljanja kroničnega nasilja je praviloma izkušnja razčlovečenja in popolne nemoči, in ne bi nas smelo presenetiti, da učenci s takšno izkušnjo težko spregovorijo o tem, kar do-

Vpliv odraslih je (še posebej v obdobju mladostništva) možen izključno v pristnem in podpornem odnosu, ki sporoča, da vam je mar, da ste učencem na voljo in da ste pripravljeni na ustrezen način spremljati in sooblikovati ter s smiselnimi pravili uravnavati tudi njihovo vedenje v vrstniških odnosih.

življajo, in da redko poiščejo pomoč. Zaradi vseh omenjenih značilnosti pojava medvrstniškega nasilja je za učence, ki ga doživljajo, praktično nemogoče, da se z njim spoprijemajo sami. Pri tem nujno potrebujejo pomoč odraslih, in sicer tako v šolskem kot v družinskem kontekstu. Pomoč učencem, ki doživljajo nasilje, je lahko zelo raznolika glede na obliko nasilja, psihosocialno stanje otroka ali mladostnika, ki doživlja nasilje, ter značilnosti odnosa med izvajalcem nasilja, tistim, ki doživlja nasilje, in drugimi učenci. Načeloma pa naj bi se vedno začela s poslušanjem. Učencu, ki je doživel nasilje vrstnikov, je treba omogočiti, da spregovori o svoji izkušnji; da doživi in izrazi svojo stisko, pri čemer smo potrpežljivi, nanj ne pritiskamo in mu omogočimo dovolj časa – njegova pripravljenost spregovoriti o nasilju je odvisna tudi od zaupanja in občutja varnosti v odnosu do odrasle osebe. Bistveno je, da v nobenem primeru ne krivimo otroka/mladostnika, ki doživlja nasilje (Pečjak idr., 2021; Košir, 2013). Otroci in mladostniki imajo pravico, da so sprejeti takšni, kakršni so, če njihovo vedenje ne posega v integriteto drugih oseb; tudi otroci/mladostniki, ki kakor koli izstopajo, imajo pravico v šoli počutiti se varno. V nadaljevanju je smiselno skupaj z otrokom ali mladostnikom iskati načine, kako v situaciji vendarle postopno prevzemati nekaj nadzora; kako se postaviti zase, kako se lahko drugače odzove ob ponovnem nasilju vrstnikov in kako naj poišče pomoč. Pomembno je, da pri tem nismo pretirano zaščitniški, saj je bistveno, da se učenec sam nauči spoprijemanja s problematičnimi situacijami – pomagamo le toliko, kolikor je potrebno.

Za učence, ki doživljajo medvrstniško nasilje, je praktično nemogoče, da se z njim spoprijemajo sami. Pri tem nujno potrebujejo pomoč odraslih, in sicer tako v šolskem kot v družinskem kontekstu.

9

Ob tem je seveda ključno, da šola prevzame odgovornost dela s celotno skupino/razredom, v kateri se nasilje dogaja, še zlasti s tistimi, ki izvajajo nasilje, in tistimi opazovalci medvrstniškega nasilja, ki s svojimi odzivi krepijo izvajanje medvrstniškega nasilja.

Kaj pa vrstniki, ki medvrstniško nasilje opazujejo? Kako lahko to dopuščajo?

Dolgotrajna dinamika medvrstniškega nasilja v razredu ni problematična le za učence, ki nasilje doživljajo, temveč za vse učence, saj podpira učenje vzorcev vedenja v skupnosti, ki so izključujoči in povsem nasprotni inkluzivni kulturi. Šolsko oziroma razredno okolje predstavlja ključen kontekst socialnega in čustvenega učenja. Ima potencial, da pomembno sooblikuje socialno vedenje mladostnikov in upošteva razvojne potrebe mladostnikov podpre takšna njihova vedenja, ki jim omogočajo, da svoje socialne cilje zadovoljujejo na načine, ki ne vključujejo medvrstniškega nasilja. Pri tem velja izpostaviti specifično slovenskega okolja – namreč da učenci praviloma v enakem razrednem okolju preživijo celotno obdobje osnovne šole, kar pomeni devet let šolanja. Morebitna neugodna socialna dinamika v razredni vrstniški skupini lahko tako pomeni stabilen neugoden razvojni kontekst.

Učitelj lahko z ustreznim vedenjem v zvezi z medvrstniškim nasiljem pomembno prispeva k povečanju deleža tistih učencev v razredu, ki se aktivno postavijo za žrtev.

Socialne norme, ki se v razredu oblikujejo v zvezi s primernostjo posredovanja v primeru medvrstniškega nasilja, so eden izmed ključnih dejavnikov vedenja opazovalcev. Zlasti v nižjih razredih osnovne šole je učiteljev vpliv na te norme precejšen, učiteljeva podpora učencem, ki v primeru nasilja posredujejo in poskušajo zaščititi žrtev, pa ključna. Učitelj lahko torej z ustreznim vedenjem v zvezi z medvrstniškim nasiljem (ki vključuje tako ozaveščanje učencev kot tudi senzibilnost pri odkrivanju tega pojava in dosledno odzivanje v primeru zaznanega medvrstniškega nasilja) pomembno prispeva k povečanju deleža tistih učencev v razredu, ki se aktivno postavijo za žrtev. Ustrezno šolsko in razredno vzdušje, v katerem strokovni delavci na šoli s svojim vedenjem jasno sporočajo, da medvrstniško nasilje ni sprejemljivo, in se dosledno odzivajo na opažene in poročane oblike tega

vedenja, lahko bistveno pripomore k temu, da se zmorejo učenci medvrstniškemu nasilju v večji meri zoperstaviti in s tem preprečiti, da bi bilo nasilno vedenje orodje za pridobivanje socialne moči v skupini.

Ob tem se je treba zavedati, da je za učence zelo težko braniti sošolce, ki doživljajo medvrstniško nasilje. To še posebej velja, kadar je izvajalec nasilja zelo priljubljen učenec, tarča nasilja pa učenec, ki je v razredni hierarhiji bolj na dnu (kar je precej tipična situacija medvrstniškega nasilja). V zvezi s tem prihaja pri mladostnikih, ki opazujejo medvrstniško nasilje, do zanimive in kompleksne notranje dinamike. Tudi zgolj opazovanje medvrstniškega nasilja namreč poveča raven čustvene stiske; Nishina in Juvonen (2005) sta ugotovili, da se je pri učencih, ki so v obdobju nekaj dni opazovali izvajanje nasilja v šoli, povišala raven anksioznosti in odklonilnega odnosa do šole. Opazovalci medvrstniškega nasilja torej lahko razumejo perspektivo in stisko žrtve. Zakaj torej posredujejo le v majhnem deležu primerov?

Postaviti se za viktimiziranega učenca in s tem nasprotovati običajno zelo priljubljenemu in vplivnemu izvajalcu nasilja vključuje socialno tveganje, saj s tem učenec ogrozi lastni status. Zato opazovalci po navadi ostajajo pasivni.

Postaviti se za viktimiziranega učenca in s tem nasprotovati običajno zelo priljubljenemu in vplivnemu izvajalcu nasilja vključuje socialno tveganje, saj s tem učenec ogrozi lastni status. Zato opazovalci po navadi ostajajo pasivni (t. i. pasivnost opazovalcev; angl. *bystander passivity*). Zaznava, da tudi njihovi vrstniki ostajajo pasivni, pa običajno okrepi njihovo lastno pasivno držo, saj si učenci to pasivnost napačno razlagajo – kot da njihovi vrstniki odobravajo nasilje. To okrepi (ne)odziv celotne skupine (t. i. pluralistično ignoriranje; angl. *pluralistic ignorance*) in vodi v kronično izvajanje medvrstniškega nasilja (za žrtev pa v kronično viktimizacijo). Kognitivno disonanco – torej neskladje med lastnimi prepričanji (»Nasprotujem nasilju.«) in vedenjem (»Ničesar pa ne naredim, da bi ustavila konkretne situacije nasilja v razredu, poskušam celo ugajati izvajalcu nasilja.«) pa mladostniki običajno rešujejo tako, da spremenijo prepričanja oziroma racionalizirajo situacije medvrstniškega nasilja. Gre za pojav, imenovan moralna nezavzetost (angl. *moral disengagement*; Bandura, 1999), ki se nanaša na niz socialnokognitivnih mehanizmov, ki omogočajo posamezniku, da »izklopi« sankcioniranje samega sebe v obliki občutij sramu, krivde ali negativnega samovrednotenja, do katerih načeloma pride, kadar prekrši lastne moralne standarde. Moralna nezavzetost se pojavlja tako pri opazovalcih kot pri učencih, ki izvajajo medvrstniško nasilje, in se lahko kaže kot kognitivno preokvirjanje sicer moralno spornega nasilnega vedenja ali njegovih posledic na način, da priskrbimo še višji moralni cilj, ki opravičuje sredstva (npr. »Mora se naučiti postaviti zase.«), kot prelaganje odgovornosti za nasilno vedenje na druge (»Saj nisem samo jaz.«), zmanjševanje pomena samega nasilnega dejanja (»Saj se samo hecama.«) in/ali razčlovečenje žrtve (»Ona je tako bedna, da si to zasluži.«) (Runions idr., 2019).

Opisano dinamiko lahko preprečujemo ali omilimo s tem, da se z učenci v šoli veliko pogovarjamo o vrstniški dinamiki in jih poučimo, da je pasivnost opazovalcev le navidezna – da se vsi pretvarjajo, da jim ni mar, ker ne želijo pokazati, da se ne strinjajo z vrstniškimi normami. Če se učenci zavedajo, da tudi drugi menijo, da je medvrstniško nasilje nesprijemljivo, jih to opolnomoči za posredovanje. Ravno to je eden ključnih elementov učinkovitih programov za preprečevanje takih scenarijev – narediti zasebna stališča do medvrstniškega nasilja javna, da razbijemo mit, da je medvrstniško nasilje nekaj, kar vsi podpirajo.

Kako torej preprečevati medvrstniško nasilje

Raziskave (npr. Veenstra idr., 2014) kažejo, lahko učitelji s svojo aktivno držo v odnosu do medvrstniškega nasilja (tudi spletnega nasilja, ki se ne dogaja v šoli, se pa najpogosteje dogaja med sošolci ali učenci iste šole in je pogosto podaljšek nasilja, ki se dogaja v razredu) bistveno prispevajo k temu, da se ves razred čuti odgovornega za preprečevanje medvrstniškega nasilja ter za ustvarjanje vzdušja, v katerem nasilje ni sprejemljivo in ne more služiti kot sredstvo za doseganje priljubljenosti. Predpogoj za takšno držo pa je vzpostavljen dober odnos z učenci; učitelj, ki mu učenci zaupajo in ga zaznavajo kot vir opore, ima namreč mnogo boljše možnosti za učinkovito vstopanje v dinamiko medvrstniškega nasilja. Pri delu z mladostniki, torej z učenci višjih razredov osnovne šole in dijaki, to zahteva še dodatno senzibilen pristop, ki pripoznava in podpira tudi njihove težnje po avtonomiji in neodvisnosti. Obenem je pomembno, da si učitelji na pristen in nevsiljiv način prizadevajo ohranjati odnos z njimi – ostati jim blizu.

V nadaljevanju navajam nekaj ukrepov, ki so se izkazali kot smiselni načini preprečevanja medvrstniškega nasilja in s katerimi lahko učitelj učence opremi s spretnostmi za konstruktivno odzivanje na medvrstniško nasilje.

Nasilje ni sprejemljivo in ne more služiti kot sredstvo za doseganje priljubljenosti.

- Ozaveščajmo razliko med zasebnim doživljanjem in vedenjem; nič ni narobe, če določenih sošolcev ali učiteljev ne maram, sem pa odgovoren/-na za svoje vedenje do njih. To mora biti spoštljivo ne glede na moje zasebno doživljanje teh odnosov. Pri mlajših učencih to vključuje tudi učenje čustvene regulacije.
- Skozi razprave, igre vlog in posredovanje povratnih informacij o njihovem vedenju v situacijah medvrstniškega nasilja ozaveščajmo učence o vlogi, ki jo imajo opazovalci v procesu medvrstniškega nasilja; mnogi učenci so namreč prepričani, da medvrstniško nasilje, ki se dogaja v razredu, ni njihova stvar, dokler sami ne sodelujejo v njem. Zlasti starejše učence je smiselno poučiti tudi o pojavu pasivnosti opazovalcev – vsi so prepričani, da drugi nasilje odobravajo, zato nihče ničesar ne ukrene, da bi ustavil izvajanje nasilja.
- Spodbujajmo empatijo do žrtev medvrstniškega nasilja; ob različnih dejavnostih (filmi, mladinska literarna dela, igre vlog, odzivanje na vsakodnevne konfliktna situacije) razvijajmo zmožnost učencev, da razumejo perspektivo žrtve.
- Učencem predstavimo razliko med poročanjem in tožarjenjem (namen tožarjenja je nekoga spraviti v težave ali se prikupiti učitelju oziroma pridobiti njegovo pozornost, poročanje pa izhaja iz strahu ali zaznave nevarnosti – njegov namen je zaščititi sebe ali druge) ter se z njimi pogovorimo o varnih strategijah, s katerimi lahko podprejo žrtev.
- Na šoli vzpostavimo tutorsko skupino za pomoč in oporo novim učencem na šoli – torej tistim, ki so se prešolali od drugod, pa naj bo to sosednji kraj ali daljna dežela. Zavedanje, da so dobrodošli in da imajo nekoga, ki mu ni vseeno zanje, jim bo olajšalo prve tedne ali mesece na novi šoli.
- In najpomembnejše: pogovarjajmo se. Ne slepimo se, da učence zares poznamo – poznamo majhen delček njihovega delovanja. S sporočanjem, da nas zanimajo ter da nam je mar zanje, in aktivnim poslušanjem vzpostavljamo odnos, ki učencem omogoča samospoznavanje in v katerem nam bodo morda postopoma dovolili, da jih bolje spoznamo ter ji bolj celostno podpremo. Nič, kar veseli tako nas kot učence, ni preveč banalno za vzpostavljanje odnosa. Če želimo vzpostaviti varen kontekst za pogovor o »resnih« temah, moramo najprej vzpostaviti skrben in pristen odnos z učenci.

- Seveda pa zgolj dober odnos z učenci ne zadostuje za preprečevanje medvrstniškega nasilja. Ključno je, da imajo tako šola kot celota kot tudi posamezni učitelji jasno stališče do medvrstniškega nasilja ter da se na opažena potencialno problematična vedenja ter na poročanja učencev o medvrstniškem nasilju dosledno odzivajo. To vključuje tudi jasno opredeljene postopke odzivanja na medvrstniško nasilje na ravni šole.

Sklep

Šola je eden izmed najbolj proaktivnih družbenih podsistemov: vzorci vzpostavljanja odnosov, ki so skozi dejanski in prikriti kurikulum posredovani v letih šolanja, bodo zelo verjetno vzorci, s katerimi se bodo učenci kot odrasli vključevali v odnose – tako v zasebnem kot poklicnem življenju. Neodzivanje na medvrstniško nasilje v šoli pomeni tiho strinjanje z njim in jasno (ter zelo nevarno) sporočilo za vse udeležence, da je nasilje sprejemljiv in potencialno uspešen način odzivanja v medosebnih odnosih ter da je nasilje stvar nasilneža in žrtve. Šola, ki svojim udeležencem (tako učiteljem kot zaposlenim) daje takšno sporočilo, s tem prispeva k dopuščanju nasilja tudi na drugih področjih življenja. ■

Viri

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Juvonen, J. in Schacter, H. L. (2017). Bullying in school and online contexts: Social dominance, bystander compliance, and the emotional pain of victims. V A. Rutland, D. Nesdale in C. S. Brown (ur.), *The Wiley-Blackwell Handbook of groups processes in children and adolescents* (str. 317–332). Chichester: Wiley.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Pedagoška fakulteta UM in Subkulturni azil.
- Laniga-Wijnen, L. in Venstra, R. (2021). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. V B. Halpern-Felsher (ur.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Health*. Elsevier.
- Menesini, E. in Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240–253.
- Nishina, A. in Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development*, 76(2), 435–450.
- Oldenburg, B., Van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, 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.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Alea, E. A. in van der Maalen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339–359.
- Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70.
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. in Cross, D. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1835–1848.
- Quinlan, E. B., Barker, E. D., Luo, Q., Banaschewski, T., Bokde, A. L. W., Bromberg, U., ... Schumann, G. (2020). Peer victimization and its impact on adolescent brain development and psychopathology. *Molecular Psychiatry*, 25(11), 3066–3076.
- van den Broek, N., Deutz, M. H. F., Schoneveld, E. A., Burk, W. J. in Cillessen, A. H. N. (2016). Behavioral correlates of prioritizing popularity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2444–2454.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. in Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135–1143.
- Wolke, D. in Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100, 879–885.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. in Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of antibullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36–51.