



UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

NATAŠA DURJAVA

**PRIKRITE OBLIKE AGRESIVNEGA
VEDENJA DEKLET**

MAGISTRSKO DELO

Mentor: dr. Mitja Kranjčan, doc.

Ljubljana, 2009

KAZALO VSEBINE

KAZALO VSEBINE.....	2
1 POVZETEK.....	5
2 ABSTRACT	7
3 UVOD	9
4 IZBRANA TEORETIČNA IZHODIŠČA	12
4.1 DEFINICIJA AGRESIVNEGA VEDENJA	15
4.2 OPREDELITEV POJMA PRIKRITE OBLIKE AGRESIVNEGA VEDENJA	18
4.3 PRIKRITE OBLIKE AGRESIVNEGA VEDENJA PRI DEKLETIH.....	21
4.3.1 VPLIV DRUŽINE.....	27
4.3.1.1 Proces socializacije.....	29
4.3.1.2 Vzorci odzivov deklet - kaj pri njih spodbujamo?.....	32
4.3.2 VPLIV ŠOLE IN UČITELJA.....	34
4.3.3 VLOGA SPOLA IN DRUŽBENE NORME.....	38
4.3.3.1 Pričakovanja družbe do deklet.....	39
4.3.4 VPLIV MEDIJEV	41
5 RAZISKOVALNI PROBLEM.....	43
6 METODOLOGIJA.....	45
6.1 METODOLOŠKA IZHODIŠČA.....	45
6.2 OPIS VZORCA	45
6.3 OPIS INSTRUMENTARIJA	47
6.3.1 NESTANDARDIZIRANI POLSTRUKTURIRANI INTERVJU.....	47
6.4 POSTOPEK IN TEHNIKE ZBIRANJA PODATKOV	47
6.4.1 NAČIN ZBIRANJA PODATKOV	47
6.4.2 KRAJEVNE ZNAČILNOSTI	48
6.4.3 ČASOVNI POTEK.....	48
6.4.4 PREDHODNO UREJANJE GRADIVA	48
6.5 OBDELAVA PODATKOV	49
6.5.1 DOLOČITEV ENOT KODIRANJA	49
6.5.2 UREJANJE GRADIVA/PROSTO KODIRANJE	49
6.5.3 IZBOR, DEFINIRANJE IN KLASIFIKACIJA RELEVANTNIH POJMOV IN KATEGORIJ.....	49
6.5.4 OBLIKOVANJE TEMATSKIH KATEGORIJ.....	50
6.5.5 OBLIKOVANJE POVZETKOV.....	50
7 ANALIZA REZULTATOV.....	50
7.1 OSEBNA RAVEN.....	51
7.1.1 ANALIZA OSEBNEGA POGLEDA DEKLET	51
7.1.1.1 O spretnostih in dejavnostih deklet.....	51
7.1.1.2 Mnenje o sebi.....	52

7.1.1.3	Mnenje o lastnostih.....	54
7.1.1.4	Področje čustev.....	55
7.1.1.4.1	Jeza.....	56
7.1.1.4.2	Ponižanje.....	58
7.1.1.4.3	Žalost.....	58
7.1.1.4.4	Krivda.....	59
7.1.1.4.5	Strah.....	59
7.1.1.4.6	Slabo počutje v šoli.....	59
7.1.1.5	Socialne vloge: sodelovanja in nesoglasja.....	60
7.1.1.5.1	Skupine.....	60
7.1.1.5.2	Ocenjevanje sodelovalnih odnosov.....	62
7.1.1.5.3	Prijateljstva.....	63
7.1.1.5.4	Doživljanje vloge vrstnic.....	66
7.1.1.6	Odzivi in reševanje konfliktnih situacij med dekleti.....	68
7.1.1.6.1	Pasiven odziv.....	70
7.1.1.6.2	Manipulativen odziv.....	71
7.1.1.6.3	Asertiven odziv.....	72
7.1.1.6.4	Agresiven odziv.....	73
7.1.2	ANALIZA OSEBNEGA POGLEDA UČITELJEV.....	75
7.1.2.1	Samopercepcija.....	77
7.1.2.2	Močna področja učiteljev.....	78
7.1.2.3	Pričakovanja in prepričanja učiteljev.....	78
7.1.2.4	Sprejemanje težav deklet.....	79
7.1.2.5	Komunikacija: Vrste odzivanja na težave deklet.....	80
7.1.3	UGOTOVITVE.....	83
7.2	VEDENJE DEKLET.....	85
7.2.1	VEDENJE DEKLET – POGLED DEKLET.....	85
7.2.1.1	Oblike vedenj.....	87
7.2.1.1.1	UPORABA DIREKTNIH OBLIK AGRESIVNEGA VEDENJA.....	87
7.2.1.1.2	UPORABA PRIKRITIH OBLIK AGRESIVNEGA VEDENJA.....	90
7.2.1.2	ZNAČILNOSTI.....	98
7.2.1.3	Pogostnost.....	99
7.2.2	VEDENJE DEKLET – POGLED UČITELJEV.....	102
7.2.2.1	Oblike vedenj.....	102
7.2.2.1.1	UPORABA DIREKTNIH OBLIK AGRESIVNEGA VEDENJA.....	102
7.2.2.1.2	UPORABA PRIKRITIH OBLIK AGRESIVNEGA VEDENJA.....	104
7.2.2.2	Poznavanje in razumevanje pojma.....	109
7.2.2.3	Vzroki nastanka.....	109
7.2.2.4	Pogostnost.....	109
7.2.2.5	Značilnosti.....	110
7.2.3	ZNAČILNOSTI VEDENJA DEKLET V PRIMERJAVI Z VEDENJEM DEČKOV.....	116
7.2.4	UGOTOVITVE:.....	119
7.3	DRUŽINA.....	121
7.3.1	POGLED UČITELJEV.....	121
7.3.2	POGLED DEKLET.....	125
7.3.3	UGOTOVITVE.....	127
7.4	DRUŽBENE NORME IN VPLIVI MEDIJEV.....	128
7.4.1	POGLED UČITELJEV.....	128
7.4.2	POGLED DEKLET.....	131
7.4.3	UGOTOVITVE.....	133
7.5	VLOGA UČITELJA IN ŠOLE.....	135
7.5.1	VLOGA UČITELJA - POGLED UČITELJA.....	135
7.5.1.1	Zgledni učitelji, ki ukrepajo – aktivne vloge.....	135
7.5.1.2	Dvomljivci in tisti, ki se izogibajo ali ne znajo ustrezno ravnati – pasivne in manipulativne vloge.....	136

7.5.2	VLOGA ŠOLE	137
7.5.2.1	Opravljeno delo	137
7.5.2.2	Težave.....	138
7.5.3	PREDLOGI UČITELJEV.....	140
7.5.4	VLOGA UČITELJA - POGLED DEKLET	144
7.5.5	UGOTOVITVE	147
7.6	STRATEGIJE UKREPANJ IN RAVNANJ UČITELJEV	148
7.6.1	KDAJ UKREPAJO.....	148
7.6.2	KAKO UKREPAJO.....	149
7.6.3	VRSTE POGOVORA	151
7.6.4	TEŽAVE, KI JIH NAVAJAJO UČITELJI	152
7.6.5	KO UČITELJ POTREBUJE POMOČ	154
7.6.6	UGOTOVITVE	155
7.7	PRIPOROČILA.....	155
8	<u>SKLEPNE UGOTOVITVE</u>	<u>160</u>
9	<u>LITERATURA.....</u>	<u>167</u>
10	<u>DODATEK.....</u>	<u>173</u>

1 POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava prikrite oblike agresivnega vedenja deklet v osnovnošolskem obdobju. Temi agresivnega vedenja danes namenjamo vse več pozornosti, saj smo se bolj poglobljeno začeli zavedati otrokovih pravic, otrokovih potreb ter odgovornosti odraslih za njihovo uresničevanje. Besede kot so agresivnost, nemoč, sram, krivda, konflikt in podobno so pojmi, s katerimi se srečujemo v vsakodnevnem življenju in se nam zdijo vse bolj samoumevni. Sistematičnih študij, ki zajemajo prikrto agresijo in antisocialno vedenje, je malo.

Veliko let so se študije, nanašajoč se na agresivno vedenje, fokusirale primarno le na najbolj tipično pojavno obliko agresije – fizično agresijo. V zadnjih dvajsetih letih so se pri nas (Dekleva, 1996, Pušnik, 1999) ukvarjali predvsem s problematiko vrstniškega agresivnega vedenja nasploh.

V zadnjem času so tuji strokovnjaki vendarle podrobneje pričeli raziskovati različne oblike agresivnega vedenja značilne predvsem za dekleta. Avtorja Crick in Grotpeter (1995)¹ sta identificirala odnosno agresijo kot vrsto vedenja, ki je bolj značilna za dekleta kot za dečke. V strokovni in znanstveni literaturi je agresivno vedenje relativno pogosto opredeljeno kot k cilju usmerjeno vedenje z namenom škodovati oz. povzročiti škode. Odnosna agresija je definirana kot »Kakršnokoli namerno vedenje (direktna ali posredna akcija) s ciljem škoditi drugemu z uničevanjem ugleda, z namerno manipulacijo in razdiranjem »odnosnega« statusa posameznika.« Crick (1995)² in Crick, Werner in ostali (1999)³.

Eden od razlogov raziskovanja je dejstvo, da pri nas o izražanju prikritih oblik agresivnega vedenja deklet še nimamo kvalitativnih znanstvenih raziskav. Delo se ukvarja z vprašanjem obstoja prikritih oblik agresivnega vedenja pri dekletih v šoli.

V nalogi smo skušali ugotoviti, ali je prikrto agresivno vedenje na šoli sploh prisotno in ali se šola ukvarja le z direktnimi oblikami in poskusi discipliniranja tistega, kar izstopa. Je prikrta oblika agresivnega vedenja v šoli moteča za šolski proces in ali so učitelji na to sploh pozorni oz. koliko od tega sploh uspejo zaznati.

Dosedanja dognanja v okviru drugih raziskav, ki so vključevale mladostnike, skuša naša raziskava dopolniti, razširiti in predlagati strokovno delovanje v šoli z aktualnimi smernicami za preprečevanje in sistematično obravnavo ter možnostmi preprečevanja agresivnega prikrtega vedenja deklet v šolskem prostoru.

Potrdili smo, da pri dekletih obstajajo prikrte oblike agresivnega vedenja. Opisi vedenja se po značilnostih ujemajo s tistimi, ki jih navaja literatura. V opisih vedenja, ki so nam jih posredovali učitelji in dekleta, smo našli več različnih prikritih oblik agresivnega vedenja. Pri uporabi prikritih oblik neagresivnega vedenja v veliki meri ni razlik med učno uspešnimi in učno manj uspešnimi dekleti. Ugotovili smo, da ima družina pomembno podporno ali nepodporno vlogo.

¹ Povzeto po Putallaz, 2004, str 71

² Povzeto po Bloomquist, 2005, str. 11

³ Povzeto po Putallaz, 2004, str. 71

Podatki, ki smo jih pridobili od učiteljev, so manj spontani kot tisti, ki smo jih pridobili od deklet. Vendarle se zdi sposobnost empatije, ki jo imajo učitelji, precejšnja. Ugotavljamo pa, da so ponotranjeni standardi pričakovanj in prepričanj, ki pri posameznikih veljajo, še vedno trdno zakoreninjeni.

Ključne besede: vedenje, agresija, prikrita oblika agresivnega vedenja deklet, odnosi, osnovna šola, učitelji, družina, dečki

2 ABSTRACT

This Master's thesis delves into covert aggression among girls in primary/elementary school environments in Slovenia. In Slovenia, increasing attention is paid to such aggressive behaviour, as society significantly begins to address issues of children's rights and needs, and the attendant responsibility placed upon adults for their realization. The concepts of aggression, powerlessness, shame, blame and conflict arise in daily Slovene life and consequently appear self-evident. Yet, systematic studies of covert aggression and antisocial behaviour are few in number.

For many years, studies on aggressive behaviour focused primarily on the most obvious/typical form of aggression, namely physical aggression. In the late two decades, Slovenian psychological studies by Dekleva, 1996 and Pusnik, 1999 focused exclusively on the issue of general aggressive behaviour in nurseries and kindergartens.

Foreign experts have recently been researching various forms of female-based aggressive behaviour. Researchers Crick in Grotperter have 1995 identified »relational aggression«, also known as covert bullying, a behaviour more characteristic of girls than boys. Research literature suggests that aggressive behaviour is frequently defined as goal-oriented, with the aim of causing harm. Relational aggression is defined thus: »Relational aggression is characterized by the intentional actions of one child toward another that are designed to harm through manipulation and damage to relational status« (Crick, 1995 v: Bloomquist, 2005, p. 11).

In Slovenia, there are very few qualitative, scientific studies on the topic of covert aggression, specifically relational aggression, among school-aged girls. This thesis examines the existence of such behaviour in primary/elementary schools and whether school administrations solely deal with overt aggression. Is covertly aggressive behaviour disturbing to the educational system and to the school atmosphere? Do teachers recognize and react to such behaviour on the part of female students?

This thesis supplements and broadens current Slovene studies focusing on children. Included are proposals for the prevention and treatment of covert aggression amongst primary/elementary school-aged girls within the school setting.

The author confirms that covert aggression exists within the aforementioned population and that it mirrors the characteristics described in global research literature. Descriptions of aggressive behaviours – forwarded by educators and girls – reveal various forms of covert aggression. Speaking generally, there is very little difference in the covertly aggressive behaviour exhibited by both academically successful and less successful girls. In fact, the determining factor in such aggression is the family dynamic.

Educators were less spontaneous in revealing details than female students, who were generally much more forthright. While educators are significantly sympathetic to the plight of their students, this thesis concludes that the internalized convictions,

expectations and persuasions of individuals are still deeply rooted.

Key words: behaviour, aggression, covert aggression in girls, covert bullying, relational aggression, relationships, elementary school, primary school, teachers, educators, family.

3 UVOD

Danes je tudi v Sloveniji prisoten vsesplošni hitri družbeni razvoj. Prav tako globalizacija. Svet se hitro spreminja. Način komunikacije med mladimi je drugačen kot pred 20-letji. Z vidika odnosov bi težko rekli, da se je spremenil na bolje. V medosebnih odnosih se marsikdaj pojavljajo napetosti in nesoglasja, ki izzovejo negativna čustva. Zaradi vseh teh sprememb, in tudi glede na demokratizacijo družbe postajajo vzgojno-izobraževalni cilji sodobne šole čedalje zahtevnejši.

Ena od težav, s katerimi se srečuje sodobna družba, je agresivno vedenje. Demokratizacija v sebi nosi veliko skritega in negativnih vplivov, ko je svoboda lahko le navidezna, ko umirjenost skriva v sebi prikrito agresivnost idr. Danes se zdi marsikdaj samoumevno, da učenci uporabljajo psovke, grde besede, žaljivke, neprijetne vzdevke, da se med seboj zmerjajo, zbadajo in zafrkavajo. Verjetno se marsikdo iz svojega otroštva spominja podobnih grenkih izkušenj zafrkavanja, zbadanja in poniževanja s strani vrstnikov. Trdimo lahko, da so verbalno agresivno vedenje in druge prikrite oblike agresivnega vedenja vsakodnevno prisotne v šolskem življenju. Predvsem prikrite oblike agresivnega vedenja pa so v našem okolju doslej pritegnile premalo pozornosti.

Temeljni namen raziskave je bil spoznati aktualne oblike prikritega agresivnega vedenja in ali so te prisotne med dekleti. Pri nas raziskave, ki bi pozornost namenila aktualnim oblikam agresivnega vedenja deklet, nismo zasledili, zato smo se odločili, da temu namenimo posebno pozornost. Želeli smo razjasniti, ali je prikrito agresivno vedenje med dekleti prisotno, kako in kdaj nastaja ter kako se pojavlja in izraža. Ugotovili smo, da se tako vedenje označuje kot nesprejemljivo, nevljudno, neustrezno, negativno in gre pri »čudaškem vedenju« verjetno pogosto za agresivno vedenje.

Uporabo agresivnih oblik vedenja deklet v nalogi namenoma nismo želeli označevati kot nasilje ali trpinčenje, ampak smo se odločili za uporabo termina agresivno vedenje. Termin agresivnost je eden od dokaj nejasnih in protislovnih pojmov, ki se jih uporablja v psihologiji. Različni avtorji jo pojmujejo različno od tega, da jo poimenujejo instinkt, nagon, izvor energije, čustvo, način prisile, navado, reakcijo na frustracijo idr. (Lamovec, 1978, str. 11). In kot navaja Lamovčeva (prav tam, str. 11) se pojem agresivnosti uporablja tudi v drugih vejah znanosti in vsaka od teh opredeljuje pojem s svojega zornega kota, torej so opredelitve nujno enostranske. Gledano s psihološkega vidika pravi Lamovčeva, tega pojma ne moremo splošno veljavno označiti, lahko pa agresivnost približno razmejimo na področje vedenja in doživljanja⁴.

V naši nalogi smo se odločili za uporabo termina agresivno vedenje in prikrito agresivno vedenje, vendar želimo ob tem poudariti, da smo se orientirali na vedenje deklet, izraženo ob posameznih reakcijah na situacije, kot so jih doživljala in nam jih opisala oz. kot so jih videli in opisovali učitelji. Gre za negativne oblike vedenja, katerega namen je škoditi določenim posameznicam bodisi na direkten način s

⁴ Odločili smo se razlago slovenske avtorice Lamovčeve, čeprav je njeno delo nekoliko starejšega datuma. Gre za temeljno in pravzaprav edino strokovno delo, kjer je avtorica pojem agresivnost skušala natančneje opredeliti.

fizičnimi sredstvi (brcanje, porivanje) bodisi verbalno (žaljenje, grožnje, poniževanje ...) predvsem pa z drugimi, težje določljivimi oblikami (manipulacije, izoliranje, izključevanje ...), ki smo jih poimenovali prikrite. Pojem nasilje za opis tega, kar dekleta počnejo, se je tudi nam (tako kot avtorici Simmons, 2002, str. 69), zdel neustrezen.

Skušali smo dobiti sliko o tem, kaj vse dekleta – predvsem, ko so jezna (ali pod vplivom drugih čustev) počnejo drugim in kaj vse se dogaja njim, saj smo izhajali iz domneve, da prikrit način omogoča izražanje čustev, ki jih drugače ni mogoče izraziti (o tem tudi Shapiro s sodelavci v Pšunder, 2009, str. 4). Skušali smo ugotoviti, ali se dekleta ob jezi ne znajo pravilno izraziti ali pa so ob uporabi prikritih oblik agresivnega vedenja učinkovitejše. Spraševali smo se, kaj jih vodi v tako vedenje. Pred raziskavo smo predvidevali, da je pri dekletih pri nas prisotno izogibanje in tudi (ne)uspešno soočanje ob posameznih situacijah. Pozornost smo želeli usmeriti tudi v spretnosti reševanja težav v odnosih med njimi.

Menimo, da gre v terminologiji pogosto za zmedo in da se pojem agresivnost zamenjuje z nasiljem. O tem piše tudi Pušnik (1999, str. 24) in navaja, da kadar se vedenje nanaša na trenutno reakcijo, navadno uporabljamo izraz »agresija«, medtem ko »agresivnost« pomeni trajno značilnost posameznika. Ne zanikamo, da gre v posameznih primerih zagotovo za posamezne neustrezne oblike vedenja, ki trajajo dalj časa, vendar smo v tej nalogi termina nasilje in trpinčenje namenoma izpustili in uporabili le termin agresivno vedenje. Pri tem je treba povedati, da med raziskavo pri dekletih nismo zabeležili takega vedenja v meri, ko bi ga lahko označili z izrazom trpinčenje ali nasilje. Potreben je širši pogled v pomen agresivnosti, saj vsak aktiven pristop v okolje ni nujno nasilen. Pojmovanje, da agresivnost zajema vse oblike gibanja, nekatera čustva, kot sta bes ali jeza, ter tudi psihično in telesno nasilje nad drugimi. Tako pojmovanje zastopajo mnogi klinični psihologi n psihiatri, ki s skupnim nazivom označujejo tako negativne kot tudi pozitivne vidike agresivnosti (Pušnik, 1999, str. 24).

Prepričani smo, da ni nujno, da agresivno vedenje vodi v nasilje, če imajo posamezniki, ki izražajo »trenutna agresivna aktualna vedenja« možnost predelave in učenja izražanja čustev. V kolikor gre za dolgotrajno tlačenje negativnih čustev in neustreznega izražanja le teh, se strinjamo, da gre lahko za problem nasilja.

Raziskovali smo prikrite oblike agresivnega vedenja deklet na izbranih slovenskih šolah ter okoliščine in fenomenologijo teh oblik. Opazovanje smo usmerili v raziskovanje vzrokov, uporabe prikritih oblik agresivnega vedenja deklet, vloge in vpliva vrstnikov, šole in staršev ter iskanju izhodišč in možnosti šole za reševanje težav, saj vemo, da je šola pomemben dejavnik v otrokovem razvoju. Opravili smo raziskavo med dekleti in med učitelji.

Čeprav pozornost ni bila usmerjena v direktne verbalne negativne oblike vedenja in reševanje teh težav, je raziskava deloma posegla tudi na to področje.

V Sloveniji se šole v zadnjih letih odločajo za različne pristope in preventivne dejavnosti za učence, ki naj bi pripomogle k preprečevanju agresivnega vedenja. Nekaj so k temu pripomogle Smernice za analizo, preprečevanje in

obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004), a ne dovolj, da bi šole pričele s sistematičnim delom na tem področju. Zanimalo nas je, kolikšno pozornost namenja šola prepoznavanju in preprečevanju prikritega agresivnega vedenja deklet.

Skušali smo odgovoriti na to, kakšno vlogo imajo učitelji pri prepoznavanju prikritih oblik agresivnega vedenja pri dekletih. Zanimalo nas je, ali učitelji prepoznajo prikrite oblike agresivnega vedenja, ali so na to vedenje pozorni, kako si ga predstavljajo ter ali je učitelju v dinamiki skupine, v kateri poučuje, pomembno, kaj počnejo dekleta. Želeli smo spoznati, ali se mu v razredu zdi potrebno nameniti pozornost prikritim oblikam agresivnega vedenja, zlasti pri dekletih oz. ali se morebiti ne ukvarja le z direktnimi oblikami agresivnega vedenja.

Glede na priporočila učiteljev o tem, kaj je po njihovem mnenju treba storiti, smo skušali oblikovati smernice za preventivno delovanje proti prikritim oblikam agresivnega vedenja deklet.

4 IZBRANA TEORETIČNA IZHODIŠČA

V zadnjih 25-ih letih so pojem agresivnega vedenja proučevali zlasti v državah, kjer se je najprej pojavila potreba po reševanju težav agresivnega vedenja (Norveška, Švedska, Kanada). Študije, opravljene v 80-ih letih preteklega tisočletja (Bjorkqvist, Ekman in Lagerspetz, 1982; Kagan in Moss, 1984; Rotenberg, 1984; Olweus, 1984; Cairns, Perrin in Cairns, 1985; Huesmann in Eron, 1986; Pulkkinen, 1987; Huesmann 1994, str. 133-135), ki govorijo o agresivnem vedenju, še vedno beležijo predvsem agresijo, kot so udarci, fizično obdelovanje in nadlegovanje, ki so jih, kot pravi v svojem delu Simmons (2002, str. 20), dolgo označevali kot tipično moška vedenja. V raziskovanju sta bila v začetku zajeta oba spola, pozornost pa bolj usmerjena v dečke kot v deklice. Simmonsova dodaja (2002, str. 20), da so znanstveniki pogosto raziskovali agresijo v okolju, kjer niso bili pozorni na indirektno oblike in še, da opravljene raziskave niso vključevale deklet.

Šele v zadnjih 20-ih letih (Crick in Grotpeter, 1995; Galen in Underwood; 1997 ter Lagerspetz z ostalimi, 1988, v Putallaz, 2004, str. 12) se je pojavilo novo stališče, da trditev o večji moški agresivnosti izvira iz preozke definicije agresije in da obstajajo tudi drugi načini, s katerimi lahko osebe drugim škodujejo (Putallaz, 2004, str. 12).

Pri nas je izvirne domače literature o agresivnem vedenju malo, vendar tema v zadnjih letih pridobiva na aktualnosti. Pri študiju literature nam je bilo v pomoč delo Lamovčeve: *Agresivnost* (Lamovec, 1978). Dejstvo je, da je pri nas malo ali nič posredovanih izkušenj, literarnih in znanstvenih del, ki bi se nanašale na vsebine prikritega agresivnega vedenja, še sploh deklet.

Več pozornosti je namenjeno prepoznavanju in preprečevanju direktnih oblik agresivnega vedenja, ki so bolj evidentne, bolj moteče in zahtevajo takojšnje ukrepanje. Tudi slovenski mediji občasno izpostavijo aktualne probleme, ki pa se večinoma prav tako nanašajo na direktne oblike agresivnega vedenja. Trdimo, da tudi prikrito agresivno vedenje ni nov problem in da je tisto, kar je težko prepoznavno in prikrito, dejansko »vrelec« prikritih travm, izsiljevanj, maltretiranj, ki se marsikje dogajajo že leta, a se o njih premalo govori. To področje je precej neraziskano (Simmons, 2002, str. 4). Definiranje agresivnega vedenja je bolj definirano na fizične oblike kot na prikrite, ki ostajajo neraziskane in brez ukrepov (Simmons, 2002, str. 261). Zanihanje težav v komunikaciji, nerazrešeni medsebojni odnosi, nerazumevanje nesoglasij in idealiziranje konfliktnih situacij vodi k manipulacijam, kontroli in potrebi po moči (prav tam Simmons, 2002, str. 261).

Pa vendar je bila ena od osnovnih ugotovitev raziskave na tematiko nasilnega vedenja v našem slovenskem prostoru, ki jo je izpeljal avtor Dekleva, da je med dečki več telesnega nasilja in da deklice uporabljajo bolj prikrite (avtorica Pušnik jih zapiše kot posredne) oblike agresivnega vedenja, t.j. obrekovanja, manipuliranje, izolacijo, idr. (Pušnik, 1999, str. 44). Nadaljnih raziskav v tej smeri nismo zasledili.

Kasneje je na to področje bolj intenzivno stopila še Pušnikova v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo. Njen raziskovalni projekt, usmerjen na skupino dijakov srednjih šol, je podprl tudi Zavod Republike Slovenije za šolstvo med leti 1999 - 2003. *Vrstniško nasilje v šolah* (2003) in *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja* (2003)

sta pri nas med redkimi preglednimi deli (v veliki meri se zgledujeta po Olweusovem modelu v prevedeni knjigi *Trpinčenje med učenci.*). V delih so poleg nekoliko bolj poudarjenih teorij umeščeni tudi drugi zorni koti in konkretne smernice, kako in kam v naši šoli naprej. Prispevka Dekleve in Pušnikove sta bila pomembna prelomnica, saj smo takrat prvič dobili informacije o tem, kako prepoznati nasilje, o značilnostih žrtve vrstniškega nasilja in nosilcev agresije, kako se z žrtvijo pogovarjati idr. V okviru njunih spoznanj so bili prvič širše predstavljeni pristopi, ki so izhajali iz našega okolja.

Večina raziskav v Sloveniji je bilo opravljenih kvantitativno. Do danes nismo zasledili, da bi bil opravljen sistematični pregled vseh pomembnih opravljenih raziskav pri nas. Prav tako nismo zasledili kvalitativno opravljenih raziskav.

Z vprašanjem nasilnega vedenja v šolah se je ukvarjalo (vendar ne raziskovalno) še nekaj drugih strokovnjakov. Za potrebe šole velja omeniti odmevni priročnik K. Aničić s sodelavci *Nasilje-Nenasilje* (2002). V tem priročniku in v kasneje pripravljenem strokovnem materialu za Mreže 2 – Šola za ravnatelje, je pomemben tudi prispevek avtorice Lešnik Mugnaioni *Nasilje v šoli – iskanje skupne poti* (2006).

Šele takrat je tematika preprečevanja nasilnega vedenja globoko prodrla tudi v veliko slovenskih šol (ne pa vseh). Omenjena dela so dejansko pripomogla k ozaveščanju pojava nasilja, k prepoznavanju različnih oblik, učenju reagiranja, možnosti izboljšanja medosebnih odnosov, spodbujanju sodelovanja in širjenju aktivnejših pristopov pri reševanju tovrstnih težav. Kasneje so bili pripravljene tudi seminarji za učitelje šol na različnih nivojih (v okviru študijskih skupin svetovalnih delavcev, učiteljev, ki so takrat poučevali Državljansko vzgojo in etiko idr.). Verjetno je prav delo Lešnik Mugnaionijeve pripomoglo, da večina slovenskih učiteljev od takrat zna bolje definirati in razločevati različne oblike agresivnega vedenja.

Od prvih opravljenih raziskav Dekleve pa do leta 2000 so se v to problematiko intenzivneje pričeli vključevati tudi mediji. Delitve so bile bolj ali manj le opisane, skoraj vedno pa omenjene oblike t.i. psihičnega nasilja, vendar zelo na široko v spektru od posameznika (malo informacij o prikritih oblikah) do psihičnih zlorab v družini. Pojavljati se pričnejo pompozni članki, pogosto z zahtevami po intenzivnejši in bolj aktivni vlogi šole in učitelja kot npr. v časopisu *Delo*, marca 2005: »Šole molčijo o nasilju, ker se bojijo za vpis«, »Ni šole brez nasilja«, »Žaljivk je več kot bušk«. O prikritih oblikah nič. Ob pojavljanju tematike so se »aktivirali tudi starši« in pričeli bolj pritiskati na šole z zahtevami po reševanju tovrstnih nastalih težav. Trdimo lahko, da so se začeli z aktualno problematiko poleg Pedagoške fakultete intenzivno ukvarjati tudi Inštitut za kriminologijo, Pedagoški inštitut, Zavod RS za šolstvo in Ministrstvo za šolstvo. Njihova zasluga je predvsem usmerjanje vseh slovenskih šol v preventivno ravnanje, opozarjanje na težave in konkretni napotki za obvladovanja težav in nenazadnje smernice za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja. V letu 2004 so v zvezi s tematiko nasilja na Zavodu vzpostavili tudi spletno stran, Ministrstvo je izdelalo priporočila, šole so imele različne akcije na temo »preventiva nasilja« idr.

Pri podrobnejšem pregledu literature, ki je na voljo pri nas, smo ugotovili, da je bilo sicer precej poudarka namenjenega tematiki nasilja, da pa ni bilo posebnih poudarkov namenjenih prikritim oblikam in da nobena od raziskav ni zajela le deklet.

Na začetku raziskave nam je bila v veliko pomoč prevedena knjiga avtorja Olweusa (1995) z naslovom *Trpinčenje med učenci*, in vsa ostala zgoraj omenjena literatura.

Pri bolj poglobljenem raziskovanju prikritih oblik agresivnega vedenja smo si morali pomagati predvsem z obširnejšo izvorno tujo strokovno literaturo. Tuji avtorji v svojih delih pozornost namenjajo agresivnemu vedenju ter v zadnjem času oblikam, ki poudarjajo vidik vedenja po spolu.

Za naš namen raziskave smo uporabili odmevne izbrane teorije različnih avtorjev: knjiga »*Aggressive Behavior Current Perspectives*« kliničnega psihologa Huessmanna s sodelavci (1994); teorija nam je bila v pomoč pri raziskovanju osnovnih teoretičnih vidikov agresivnega vedenja, njihovih razvojnih trendov ter podrobnejšem prepoznavanju socialne dinamike in razmerij v razredu ter razlik vedenja med dečki in deklicami.

Knjiga avtorice Orenstein (2000) z naslovom »*Schoolgirl*« nam je pomagala pri prepoznavanju samovrednotenja, samozaupanja in čustvenega življenja deklet.

Z opravljeno študijo avtorice Simmons (2002) na vzorcu deklet z naslovom: »*Odd Girl Out, The Hidden Culture of Aggression in Girls*« smo si lahko konkretno pomagali pri kategoriziranju, opisu in analizah vedenja deklet, pri prepoznavanju dinamike in boljšemu razumevanju vedenja deklet, v bolj poglobljenem prepoznavanju vloge staršev, prav tako vloge učitelja kot tudi pri primerjavi naših načrtanih smernic.

Delo avtorja Bloomquista (2002): »*Helping Children with Aggression and Conduct Problems*« nam je dodatno osvetlilo prepoznavanje definicije agresivnega vedenja, prepoznavanje razlik po spolu, nam dalo nove informacije o možnih strategijah obvladovanja konfliktnih situacij ter konkretnih napotkov in možnosti za intervencijske smernice.

Glede na težave, ki smo jih imeli s konceptualno delitvijo oblik in definiranjem razlik med direktnimi in prikritimi oblikami vedenja deklet, nam je bil v veliko pomoč vprašalnik avtoric Richardson in Green (2003) s tem, »*da smo ob prevodu namesto besede indirektno uporabili prikrito zaradi naše uporabe termina prikrite oblike agresivnega vedenja*«.

Delo dveh raziskovalk Putallaz in Bierman z naslovom: »*Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among girls*« (2004) štejem kot pomemben prispevek k našemu razumevanju problema predvsem pri teoretičnem pogledu na značilnosti in pomene vedenja deklet, na manifestacije vedenja v posameznem razvojnem obdobju ter zelo prepoznavnem kontekstu razlik glede na spol. Razlog za to je tudi ta, da tuja literatura obravnava dekleta ločeno od dečkov, medtem ko naša ne.

Avtorje je bilo včasih med seboj težko primerjati zaradi njihovih različnih teoretskih izhodišč in uporabe različne terminologije, hkrati pa nam je to prineslo zanimive zaključke v pojmovanju prikritega agresivnega vedenja.

4.1 DEFINICIJA AGRESIVNEGA VEDENJA

O agresivnem in destruktivnem vedenju je bilo v preteklosti opravljenih kar nekaj raziskav, večinoma le na dečkih. Razen direktnih se drugih oblik (prikritih) ni raziskovalo in dolgo ne identificiralo. Raziskovalo se je le tisto, kar je bilo izrazito vidno in destruktivno (Simmons, 2002, str. 3).

Za agresivno vedenje je značilno, da posameznik namerava prizadeti telesno ali psihično škodo, resnično ali simbolno, samemu sebi ali nekemu drugemu (Bronfenbrenner in Ricciuti, 1960 v: Umek, M., 2004, str. 346). Pojmovanja agresivnosti so pogosto nejasna in protislovna. Različni avtorji jo pojmujejo kot instinkt, nagon, izvor energije, čustvo, način prisile, reakcijo na frustracijo idr. Kadar se nanaša na trenutno reakcijo, se navadno uporablja izraz »agresija«. Mi smo v nadaljevanju v nalogi za dejanja uporabljali izraz agresivno vedenje), medtem ko agresivnost pomeni trajno značilnost posameznika (Pušnik, 1996, str. 7 in Pušnik 1998, str. 66)

Obstajajo različne klasifikacije agresivnega vedenja. V slovenskem prostoru je fenomenološko in etiološko klasifikacijo najbolj opredelil avtor Bregant (1987) in disocialne motnje glede na vzroke in okoliščine nastanka opredelil kot:

Situacijsko-reaktivno povzročene motnje: opisuje jih kot obremenitve; gre za nenadne pritiske v življenju posameznika - revščina, izguba svojcev, nepredvidljivost posledic določenih dejanj in spolne zlorabe

Sekundarno peristatične motnje kot posledica motenega čustvenega razvoja. Te deli na:

- a. *nevrotično osebnostno strukturo* (ne more izraziti interesov, potreb, samopodoba je nizka, demonstrativno vedenje, so egocentrični in zavrti; vzroki: abivalenten odnos staršev do otrok, prevelika pričakovanja, ki povzročijo prevelik pritisk, nihanje v čustvenih odnosih staršev do otrok)
- b. *disocialna osebnostna struktura* (ravnajo se le po lastnih težnjah in se ne ozirajo na druge - so maščevalni, nezaupljivi, sovražni do okolice, brez občutkov krivde; razlog vidijo vedno v okolici. Nimajo zgrajenih temeljnih osebnostnih struktur-az/nadjaz/id; ne morejo se držati nekih osnovnih pravil in vzroki: odklonilen odnos staršev do otrok v zgodnjem razvoju, zapostavljanje otrok od staršev, ne morejo razviti občutka pripadnosti)
- c. *primarna peristatična motnja kot posledica okoljske pokvarjenosti* (po Bregantu gre tu za otroke, ki živijo v zavajajočem okolju - prisotne subkulture, disocialni starši; primer so npr. Romi, katerih vrednote so drugačne, njihov otrok se zgleduje po starših.
- d. *Primarno biološko pogojena motnja* (je posledica disfunkcije centralnega živčnega sistema, možganskih okvar, kar povzroča duševno nerazvitost, epilepsijo, psihozo-disocialne težve; vzroki: v okolju so nesprejeti, izključeni)
- e. *Razvojna ogroženost brez disocialnih motenj* (otroci, ki ne kažejo disocialnih motenj, so otroci, ki so razvojno ogroženi. Vzroki: napačna vzgoja - prizadeti so v čustvenem in osebnem razvoju, imajo težave z vrstniki, v šoli)

Eden od poskusov klasifikacije agresivnega vedenja je (po Pepler, 1991 v: Pušnik, 1998, str. 67):

- a) Na osnovi zunanjega izraza ločimo verbalno agresivno vedenje in fizično agresivno vedenje, ki je usmerjeno proti objektom, proti sebi ali proti drugim.
- b) V neugodnih trenutnih dogodkih (npr. ko smo napadeni) se pojavi strah in posledično fiziološke reakcije, ki povečujejo možnost agresivnega odzivanja.
- c) Agresivno vedenje se kot način dožemanja pojavi zaradi razvojnih in genetskih dispozicij.

Agresivnost ima v pogovornem jeziku negativen pomen; ko se nekoga tako označi, se ga označi moralno, kar je lahko etično sporno. Običajno se uporabljajo trije kriteriji za opredelitev (po Cameron in Janky v: Lamovec, 1988; v Pušnik, 1998, str. 68) agresivnosti:

- agresivno je tisto dejanje, ki omejuje vedenje druge osebe,
- ki kaže na sebične motive,
- katerega pobudnik je oseba sama.

Vendar pa se pojmovanje agresivnega vedenja lahko nanaša tako na pozitivne kot na negativne učinke (po Pušnik, 1998, str. 67). Pozitivna agresivnost pomaga razrešiti konfliktno situacijo (prav tam, str. 68). Pozitivni pomen je povezan tudi s samoohranitvijo in samopotrjevanjem, torej lahko predstavlja dejaven pristop, ki kaže, da se otrok zna postaviti zase, uveljaviti svojo voljo in razvijati samostojnost (Puklek in Gril, 1999 v: Umek, 2002, str. 347).

V nalogi smo se želeli usmeriti v raziskovanje vedenja deklet glede na pozitivne in negativne učinke ter glede njihovih reševanj konfliktnih situacij, zato smo se odločili, da uporabljamo termin agresivno vedenje. Posamezna vedenja se glede na oceno njegovih posledic in reševanja konfliktnih situacij razlikujejo:

- pasivno vedenje, ki je inhibirano, submisivno, se izogiba reševanju konfliktov in si prizadeva zadovoljiti druge;
- agresivno vedenje, ki je energično, dominirajoče, osredotočeno na sebe, brez poslušanja za druge,
- asertivno vedenje, ki je razkrivanje lastnih idej in čustev ob vztrajanju pri svojih pravicah, kar omogoča in dopušča tudi drugim enako vedenje.

Vzroki in sprožilni dejavniki:

V literaturi sta se utrdili predvsem dve glavni teoretski razlagi o vzrokih za sprožitev agresivnosti: biološka razlaga, ki išče razlago agresivnega vedenja v bioloških osnovah in socialno-konstruktivistična teorija, ki išče socialne izvore agresivnega vedenja (Nastran Ule, 2004, str. 256). Eisenberg, Fabes, Nymen, Bernzweig in Pinuelas (1994 v: Papalia, 2003, str. 274) pravijo, da pomembno vlogo igrata biologija ali pa temperament: otroci, ki so čustveni in nimajo samonadzora, lahko izražajo jezo na zelo agresiven način. Socialne teorije agresivnosti za razliko od bioloških razlag pogosto temeljijo na prepričanjih (mnogih psihologov, npr. Bandura, 1973, Eron, 1987, v Huesmann, 1994, str. 5 in Dodge in Coie, 1987, Perry, Perry in Rasmusen, 1986, v Huesmann, 1994, str.7), da agresija obstaja, ker »se spleča«. Otroci so za agresivno vedenje pogosto nagrajeni, z agresijo pridejo do nagrade,

koristi, ugodja in na ta način se takega vedenja, ki jih privede do določenega cilja, naučijo. Če jim večkrat uspe, se v njih vzbudi pogojni refleks zadovoljevanja želja. Pri tem igrajo pomembno vlogo pozitivni ojačevalci (socialni: socialno priznanje, socialni status, konec neprijetnega stanja (Nastran Ule, 2004, str. 258-9). Torej, vedenja, ki so okrepljena, se ponavljajo in vedenja, ki niso okrepljena, bodo izginila

Eden pomembnejših avtorjev socialne teorije agresivnosti je Bandura, ki je razlagal (1991, v Nastran Ule, 1994, str.158), da je za to, da se sproži proces socialnega učenja, potrebno, da posameznik najprej agresivno vedenje spozna in se pri tem domisli, da lahko uporabi to vedenje kot sredstvo za pridobitev želene stvari. Bandura (prav tam) je kot najpomembnejšo vrsto socialnega učenja postuliral s socialnim modeliranjem. Ugotovil je, da so se otroci, ki so opazovali agresivno vedenje odraslega, vedli veliko bolj agresivno in so posnemali vedenja, ki jih je storil »model«. Te ugotovitve kažejo na to, da lahko starši zmanjšajo učinke frustracij svojih otrok tako, da so jim s svojim vedenjem za zgled in da se zavedajo, da si otroci zapomnijo posledice vedenja, ki ga uporabljajo starši. To velja tudi za neagresivno vedenje in pozitivne posledice, ki so lahko vzor za posnemanje (povzeto po Papalia, 2003, str. 274). Coie in Dodge (1989 v: Papalia, 2003, str. 274) nakazujeta na negativen odnos (pomanjkanje topline in negotova navezanost) med materjo in otrokom, ki da je, poleg drugih, pomemben dejavnik, ki doprinese h kasnejšemu agresivnemu vedenju. Tudi Patterson (1984, v: Papalia, 2003, str.274) pravi, da prisilni družinski procesi lahko pospešijo nagnjenost k agresiji. Eden od odgovorov, navajata Crick in Dodge (1994, 1996 v: Papalia, 2003, str. 344) je, morda tudi način predelovanja socialnih informacij: na katere dogodke iz socialnega okolja so otroci pozorni in kako si razlagajo, kar opazijo. Nenazadnje pa lahko sproži agresijo tudi izpostavljenost resničnemu nasilju ali nasilju na televiziji.

Agresivnost je kot vedenje in kot način interakcije z drugimi ter kot način reševanja problemov zelo dobro naučena že zelo zgodaj v življenju. Avtorji Huesmann, Eron, Lefkowitz in Walder, (Eron 1984, v Huesmann, 1994, str. 3-11) poudarjajo, da je uporaba agresivnega vedenja način reševanja medosebnih težav. Pišejo, da nastopijo optimalni pogoji za razvoj agresivnega vedenja takrat, ko je otrok za svojo lastno agresivno vedenje podkrepjen z zunanjim okoljem in tudi takrat, ko ta izvajanja omogočajo situacije. V takšnih pogojih ima otrok občutek, da dela prav in je v sebi celo prepričan, da je tako vedenje normativno oz. sprejemljivo. Takšni otroci nimajo drugačnih izkušenj in posledično vedno skušajo reševati konfliktne situacije na tak – agresiven način. Vse ostalo se jim tudi kasneje zdi tako neustrezno kot tudi neučinkovito (prav tam, Huesmann).

Kot najpogostejšo obliko agresivnosti avtorji poimenujejo instrumentalno agresijo, ki jo razlagajo kot nasilno vedenje, ki ga posameznik uporabi za doseg cilja in menijo, da je *instrumentalna agresija* pravzaprav celo nujno potreben korak na poti do socialnega razvoja (npr. prepiranje zaradi igrač) (Papalia, 2003, str. 273). Coie in Dodge (1998 v: Papalia, 2003, str. 273) sta raziskovala vedenje otrok in ugotavljata, da je med drugim in četrtem letom samonadzor otrok bolj razvit, da se otroci v tem obdobju že lažje besedno izražajo in tudi počakajo. V tem obdobju agresije ne izražajo več z udarci, ampak z besedami. O prisotnih individualnih razlikah otrok so avtorji Cummings, Iannotti in Zahn-Waxler (1989, prav tam, 273) ugotovili, da so tisti, ki pri dveh letih večkrat izpulijo igračo iz rok drugih, tudi pri petem letu verjetno fizično bolj agresivni.

V šestem in sedmem letu svojega razvojnega obdobja postanejo otroci bolj sodelovalni, manj egocentrični, bolj empatični, spretni v sporazumevanju, se že lahko vživijo v drugega in razumejo, zakaj se drugi vede tako, kot se (Papalia, 2003, str. 273). Znajo tudi razviti bolj pozitivne načine sporazumevanja z drugo osebo, kar je lahko, vsaj kar se tiče razredne dinamike, kadar so prisotne težave, neprecenljiva vrednost. Agresivno vedenje v tem obdobju upada. Ob upadanju agresivnosti pa *sovražna*⁵ *agresija*, dejanja s katerimi prizadenemo drugega, s starostjo sorazmerno naraščajo ... Avtorja Colie in Dodge (1998 v: Papalia, 2003, str. 274 in str. 344) navajata, da v šolskih letih agresija spremeni obliko in da se odkrita agresija preusmeri v odnosno ali prikrito.

4.2 OPREDELITEV POJMA PRIKRITE OBLIKE AGRESIVNEGA VEDENJA

Zdi se, da je na področju terminologije prikritih oblik agresivnega vedenja rahla zmeda. Stališča, da obstajajo drugačni načini, kot je direktna agresija, pri katerih lahko osebe drugim škodujejo, so se pojavila dokaj pozno.

Leta 1961 je avtor Buss kot prvi pisal o tem, da je najpogostejša razlaga pojavne oblike agresije ta, da agresor lahko ostane neidentificiran in se tako izogne povračilnemu napadu kot tudi neodobravanje s strani ostalih v socialni skupini Lagespetz (1994)⁶. Prikrito agresijo je poimenoval pasivna in jo ločil na verbalno (grdo opravljanje) in na psihično (ko nad nekom izvajaš agresijo). Goldberg in Bach (po Lamovec 1978, v: Pušnik, 1999, str. 26) sta veliko pozornost namenila prikritim oblikam agresije v medosebnih odnosih in jo poimenovala posredna, indirektna agresija. Po njuni definiciji se medsebojno sodelovanje izkazuje kot agresija proti nekomu drugemu s tem, da je prisotno še neprijazno in agresivno izrabljanje lastne šibkosti in bojazni.

Od konca 60-ih pa do poznih 80-ih let je bilo objavljenih več raziskav prikrite agresije, ki so jo različno poimenovali: od *indirektne* (Buss, 1961; Cairns, 1989, Crick in Grotmeter, Lagespetz, 1988, Bjoerquist, Lagerspetz in Kaukianinen, 1992) ali *posredne agresije* (Lagespetz s kolegi, 1988, v Putallaz, 2004, str. 15) do *socialne oz. družbene agresije* (Bjoerquist, Lagerspetz in Kaukianinen, 1992; Cairns in Cairns, 1994, v: Putallaz, 2004, str. 15) ter agresije v odnosih (Crick in Grotmeter, 1995) (vse v: Putallaz, str. 12-15 in Huesmann, str. 133). Študij s tega področja še danes ni veliko.

Leta 1984 avtorja Kagan in Moss (Huesmann, 1994, str. 134) ločita agresivno vedenje na *homotipično vedenje* (vzorec se ponavlja, je tipičen in ga enačita bolj z direktno, ofenzivno agresijo) ter *heterotipično obliko* (odnos se spreminja s

⁵ Sovražna agresija (overt aggression) Agresivno vedenje, katerega namen je poškodovati nekoga drugega, prizadeti tarčo (Papalia, 2003, str. 275 in str. 344 in Bloomquist, 2005, str. 9). Spada v direktno, odkrito in instrumentalno, katere cilj je doseči zastavljeni cilj. Zaznamuje predsvem predšolsko obdobje (Coie in Dodge, 1998 v: Papalia, 2003, str. 344). Z odkrito/direktno agresijo se uporablja telesno moč ali direktne grožnje. Mi smo za sovražno agresijo v nalogi uporabili termin **direktno agresivno vedenje**.

⁶ Povzeto po Huesmann, 1994, str.133

stalnostjo osebnih potez). Avtorja utemeljujeta, da je »poteza« vedenja homotipična, ko neki enaki vzorci vedenja trajajo več let in da gre za heterotipično vedenje, kadar se prikazuje različen odnos in vedenje na različne načine v različnih starostnih obdobjih. Tako se lahko neko agresivno vedenje v nižjem starostnem obdobju izkazuje kot direktno, kasneje pa se prikazuje v drugačnih prikritih in indirektnih oblikah (prav tam, str. 134).

Razvojna študija Rottenberga iz leta 1984 (opravljena med otroci v starosti med 6 in 12 let) je pokazala, da se lahko agresija, ki je bila najprej prikazana direktno, kasneje pogosto prikaže v drugih npr. prikritih oblikah. V tej razvojni študiji je odkril, da je indirektno maščevanje v agresivnih spopadih postalo z leti bolj pogosto in običajno, kar je avtorje vodilo v potrditve domnev, da je lahko indirektna agresija »bolj napredno vedenje« kot direktna agresija (Huesmann, 1994, str. 134).

Stališča, da poleg direktne agresije obstajajo tudi drugi načini, s katerimi lahko nekomu škodujemo, so se pojavila z avtorji Cairns (1989), Cairns in Cairns (1994), Crick in Grotpeter (1995), Gallen in Unterwood (1997), Lagespetz, (1988) šele v poznih 80-ih letih prejšnjega stoletja (Putalazz, 2004, str. 15). Avtorji Cairns, Perrin in Cairns (1985, v: Huesmann, 1994, str. 134) v svoji raziskavi odkrivanja stabilnosti agresivnega vedenja pri deklicah uporabljajo termin za spol *tipične* in *atipične* oblike agresivnega vedenja.

Raziskovalec Roland uporablja nekoliko drugačno terminologijo, ki se nanaša na dve različni vrsti agresije, ki se po njegovem mnenju v značilnostih med seboj zelo razlikujeta, *reaktivna* in *progresivna* agresivnost. *Reaktivna agresivnost* (po Pepler 1991, v: Pušnik, 1999, str. 25) je tista, ki izvira iz težav v družini. Po njegovem mnenju se kaže v hitri jezi in nekontroliranosti. Dogaja se v kontekstu konfliktnih odnosov in negativnih čustev (o tem tudi Dodge in Coie, 1987 v: Bloomquist, 2002, str. 10). Takega otroka imenujejo tudi reaktiven nasilnež. Ti otroci (o tem Crick in Dodge, 1996; Waldman, 1996, v: Papalia, 2003, str. 344) so pogosto sovražno pristrani, na druge otroke gledajo kot na nekoga, ki jih skuša prizadeti in jezno udarijo nazaj v maščevanju in samoobrambi. Kadar je agresija spontana in načrtovana, se definira kot preišljena in škodljiva agresija, njen podtip je reaktivna agresija. Reaktivna agresija je pogostejša od proaktivne in pogosteje opazna pri dečkih kot pri deklicah (Coie in Dodge, 1998; Day, Beam in Pal, 1992; Dodge in Coie, 1987, v: Bloomquist, 2002, str. 11). Značilnosti *proaktivne agresivnosti* (*poimenovane tudi instrumentalna*) so opisane kot načrtno usmerjene akcije, ki se kažejo kot pridobivanje koristi, bullyingu in v dominiranju nad vrstniki (Pušnik, 1999, str. 25). Moč je učinkovit način, da se dobi, kar se želi. Za nekoga je lahko nagrada, da nekoga »uniči«, nekaj ga stimulira, da lahko nekoga rani. Potrebuje občutek moči, ki ga dodatno stimulira. Dobi nagrado - psihično korist. Težave pogosto iščejo, na moči pa pridobivajo s kreiranjem strahu in »držanju nekoga v šahu«. Gre za načrtno akcije (Dodge in Coie, 1987, v: Bloomquist, 2002, str. 11). Proaktivno usmerjeno agresivno vedenje je običajno v skupini (»Mi« nastopajo proti žrtvi, ki je označen kot skupni sovražnik.«) (prav tam, str.10-11).

Raziskovalca Smith in Sharp (1994) za dejanja kot so npr. dajanje vzdevkov, norčevanje, direktne žalitve, draženje, zmerjanje, izrekanje groženj, nespodobno in žaljivo nagovarjanje in poniževanje ter indirektno oblike kot npr. žaljive zgodbe ali obrekovanje, izključitev iz skupine, manipuliranje s prijateljstvi, zavračanje,

ustrahovanje, omejevanje gibanja, omejevanje izražanja, grožnje ponovnega napada, omejevanje ali preprečevanje aktivnosti, agresivne in nespodobne kretnje, neupoštevanje in izsiljevanje uporabljata termina *direktne in verbalne oblike agresije*.

Crick, Grotperter in Lagespetz (1988 v: Puttalaz, 2004, str. 12) pravijo, da se prikrite oblike bolj spreminjajo, vključujejo pa vse od ignoriranja ali izključevanja, do poskusov odtujevanja prijateljev in vključevanja v negativno obrekovanje.

Crick in Grotperter sta leta 1995 direktno socialno agresijo - *agresijo s soočenjem* in agresijo *brez soočenja* poimenovala »*agresija v odnosih*« ali *odnosna agresija*. Vedenje opišeta kot namerne akcije, ki so načrtne in s ciljem škoditi (ali vplivati na materialni status) drugemu z manipulacijami. Agresor se pogosto spretno umakne, z manipulacijo pa poskrbi za izključitev (ali grožnjo z izključitvijo) posameznika iz skupine (Putallaz, 2004, str. 159; Bloomquist, 2002, str. 11). Xie Cairns in Cairns (Putallaz, 2004, str. 159) (prav tam) pa so poimenovali razliko kot a) napad na družbeni položaj osebe preko soočenja in b) pri opravljanju osebe za hrbtom, ko do soočenja ne pride.

V tem času je kar nekaj raziskovalcev ugotavljalo, da je odnosna agresija bolj značilna za predšolske in šolske deklice, ne pa toliko za dečke (Crick, Casas in Mosher, 1997; Crick in Grotperter, 1995; Rhy in Bear, 1997 v: Blomquist, 2002, str. 11). Crick in Grotperter sta v svoji raziskavi zagovarjala teorijo, da je odnosna agresija bolj učinkovita pri dekletih, ker naletijo na več ovir pri njihovem pomembnem cilju – ohranjanju intimnih prijateljstev. Ta težnja pri dečkih ni tako močno razvita.

Avtorica Simmons (2002, str. 10) uporabi tudi termina *prikrita kultura agresije* in *alternativna agresija* (2002, str. 8 in 69). Avtorica Puttalaz (2004, str. 15) indirektno agresijo poimenuje *odnosna agresija* in pravi, da je za to vrsto agresije težko najti primerno besedo. V posamezni literaturi avtorji (Mc Neilly-Chogue, Hart, Robinson, Nelson in Olsen, 1996, v: Papalia, 2003, str. 274; Coie in Dodge, 1998, v Marjanovič Umek, 2004, str. 347; Bjoerkqvist in Niemela, 1992, in Bjoerkqvist, Lagerspetz in Kaukiainen, 1992, v Simmons, 2002, str. 21; Lagerspetz in ostali, 1988; Cairns in Cairns, 1994, Crick in Grotperter, 1995, v: Putalazz, 2004, str. 15) za prikrito agresivno obliko vedenja uporabljajo še druge termine: *alternativna agresija*, *pasivna agresija*, *posredna agresija*, *prikrito agresivno vedenje*, *psihična ali psihološka agresija*, *agresija brez soočenja*, *proaktivna agresija*, *subtilna agresija*, *instrumentalna agresija*, *kultura agresije*, *atipična agresija*, *intelektualizacija* in druge.

Slovenska razvojna psihologinja (Marjanovič Umek, 2004, str. 347) uporabi termin *posredna agresivnost* in opiše, da je posredna agresivnost usmerjena na prizadevanje škode psihološkemu počutju, ugledu ali socialnim odnosom druge osebe. Dopusča tudi poimenovanja *prikrita*, *socialna ali psihološka agresivnost*, ki vključujejo (poleg drugih oblik) tudi maščevalnost, negativizem in zlovoljnost. Glede na agresivno vedenje, katerega namen je nekomu prizadejati škodo, velja glede terminologije precej zmede in različnih pojmovanj za istovrstno agresijo kot npr. posredna agresivnost ter tudi **prikrita** ali socialna ali psihološka (prav tam, 347), tudi agresija v odnosih idr.

Značilno za prikrite oblike agresivnega vedenja je, da se zaradi načina življenja, vpliva družbenih dejavnikov in norm te oblike hitreje spreminjajo, vključujejo pa namerno vedenje nekoga proti drugemu s ciljem škodovanja, ignoriranja, izključevanja iz aktivnosti, rušenja »odnosnega« statusa, poskusov odtujevanja prijateljev ter poskusov obrekovanja, žaljenja in opravljanja, pravi avtorica Putalazz (2004, str. 12).

Avtor Buss je že leta 1961 navajal, da se pojavljajo težave pri tem, kako meriti prikrite oblike agresivnega vedenja. Tudi po našem mnenju in izkušnjah se do danes tudi v našem prostoru ni veliko spremenilo, merjenje ostaja težava. Takratna raziskava je pokazala, da meritvene tehnike nasilja ne zaznajo natančno, da se nasilneži lahko skrivajo pod krinko ali pa se agresivnega vedenja lahko celo vzdržijo, še posebej če se zavedajo, da so opazovani. Avtor celo trdi, da če nekoga v določenem vprašalniku sprašujejo o njegovi lastni agresiji, se bo oseba, ki uporablja te oblike vedenja, temu vedno izognila in zanikala dejstva, da bi to lahko bila (Huesmann, 1994, str. 133). Huesmann s sodelavci, 1984; Huesmann in Eron, 1986; Olweus, 1984; Pulkkinen, 1987 (v: Huesmann, 1994, str. 134) in tudi rezultati raziskav so potrdili, da so težave tudi v tem, da so v preteklosti opravljene raziskave večinoma temeljile na eksperimentalnih izvajanjih in skoraj izključno merile direktno agresijo. V raziskavah in v vprašalnikih so sicer bila zajeta tudi vprašanja, nanašajoča na odnosne vidike agresivnega vedenja, a so se meritve načeloma nanašale na vedenje, ki je bilo bolj tipično za moško kot za žensko agresijo. Rezultati so posledično temeljili na prevladi specifičnega (večinoma direktnega) tipa vedenja (prav tam, str. 134).

4.3 PRIKRITE OBLIKE AGRESIVNEGA VEDENJA PRI DEKLETIH

Študij o deklicah je mnogo manj kot o dečkih. Rezultati, pridobljeni v Sloveniji (opravljeni v starostni dobi med 5 in 8 let), so pokazali, da dečki svojo agresivnost bolj usmerjajo proti okolju kot deklice, ki da agresivnost pogosteje usmerjajo proti sebi (Kavčič in Fekonja, 2004, str. 336).

Veliko v preteklosti opravljenih raziskav je podpiralo trditev, da so dečki bolj agresivni od deklic. Coie in Dodge (1998, v: Papalia, 2003, str. 274) trdita, da naj bi bil vzrok za agresivno vedenje (da dečki že kot dojenčki pogosteje iztrgajo stvari iz rok) moški hormon testosteron. Kasneje, pravita, ko se otroci učijo govoriti, pa se deklice pogosteje zatečejo k besednim ugovorom in reševanju konfliktov. Eden najbolj značilnih stavkov definicije na temo razlik med vedenjem dečkov - deklic v zadnjih 20-ih letih je: *Deklice znajo biti bolj agresivne, kot se zdi; le da agresivnost kažejo na drugačen način* (Mc Neilly- Choque, Hart, Robisnosn, Nelson in Olsen, 1996, v: Papalia, 2003, str. 274). Dečki kažejo odkrito, instrumentalno/fizično ali sovražno agresijo: taka agresija je odkrito usmerjena na cilj. *Deklice bolj kažejo odnosno agresijo, imenovano tudi prikrita, posredna ali psihološka agresija. Pri tej manj očitni vrsti agresije kvarijo ali ogrožajo odnose, ugled ali psihično stanje posameznika. Med njene pojavne oblike sodi širjenje govoric, zmerjanje, odklanjanje prijateljstva ali izključevanje posameznikov iz skupine* (Papalia, 2003, str. 274).

Do konca 70-ih let ni bilo narejenih nobenih raziskav o agresivnem vedenju deklic. Olweus s sodelavci je leta 1979 ugotavljal, da je agresivnost pri deklicah manj stabilna in ima manj posledic v odrasli dobi kot pri dečkih (Pušnik, 1998, str. 108).

Avtorji Cairns, Perrin in Cairns so leta 1985 (v: Huesmann, 1994, str. 134) objavili posamezne domneve, ki so se dotikale vedenja deklet. Izpostavili so, da so pri mlajših deklicah direktne oblike agresivnega vedenja, tako fizične kot tudi verbalne, najbolj običajne uporabljene oblike. Raziskava je nakazovala v smer, da se verjetno direktno agresivno vedenje v obdobju pubertete deklet lahko spremeni v indirektno (izrazne pojavne) prikrite oblike in to izrazito bolj pri deklicah kot pri dečkih. Po njihovem takratnem zaključku naj bi se socialne veščine pri dečkih razvile kasneje kot pri deklicah. Izkušnje, pravijo isti avtorji, povedo, da deklice zaradi pričakovanj v družini, norm zahodne civilizacije in upoštevanja evropske kulture odprto, direktno agresivno vedenje bolj odklanjajo kot dečki (prav tam, str. 134).

V zasledovalnih študijah vedenja, ki so jih opravili v istem času drugi avtorji (Huesmann in ostali, 1984; Huesmann in Eron, 1986; Olweus, 1984; Pulkkinen, 1987, v: Huesmann, 1994, str. 134), so prav tako ugotavljali, da je agresivno vedenje pri ženskah manj stabilno kot pri moških. Za dobljene rezultate so navajali naslednje razloge:

- da je izmerjeni/pridobljeni tip vedenja bolj tipičen za moške kot za ženske,
- da so opravljene študije na terenu skoraj izključno merile direktno ofenzivno obrambno agresivno vedenje,
- da so se vprašalniki nanašali na vedenje, ki je verjetno tipično za moško ne pa žensko agresivno vedenje.

Dejstvo je, da so večinoma vse do takrat opravljene študije beležile in preiskovale predvsem dečke in agresivno vedenje, kot so bili udarci, fizično obdelovanje in direktno nadlegovanje. Leto 1992 je bilo prelomno za prikrite oblike agresivnega vedenja. V zadnjih 30-ih letih se je vendarle pričelo bolj odkrito govoriti o življenju žensk (zdravju, vedenju idr.) nasploh (Putalazz, 2004, str. 15).

Prvo pravo raziskavo, ki je bila usmerjena ločeno v področje vedenja dečkov in vedenja deklic, sta leta 1992 naredila norveška znanstvenika Björkqvist in Niemela (Huesmann, 1994, str. 131-149). Ugotovila sta, da deklice svojo jezo izražajo na zelo nekonvencionalen način. O tem tudi Simmons (2002, str. 21), ki pravi: »*Ko agresija ne more biti (iz takega ali drugačnega razloga) usmerjena na tarčo, je treba za prikrito agresivno vedenje najti druge poti, kar se izraža kot brezobzirnost in neobčutljivost in neusmiljenost v odnosu do drugih, agresivnost ter napadalnost*«.

Raziskava Niemela in Björkqvist je pokazala zanimive rezultate. Dečki so bili v tej raziskavi sicer res ocenjeni kot bolj jezni od deklic in pogosteje udeleženi v fizičnih oblikah agresivnega vedenja. V raziskavi so uporabili vprašalnike za dekleta in sicer za starost 8, 15 in 18 let. Vseboval je 34 različnih vprašanj. Vse postavke so se nanašale na vedenje, kadar si jezen. Vprašalniki so bili kasneje analizirani s primerjavo med obema spoloma, torej so vprašalnike uporabili tudi pri dečkih. Najbolj presenetljivo odkritje je bila ugotovitev, da pri deklicah narašča uporaba t.i. *indirektno agresije*. Evidentno je postalo, da deklice uporabljajo bolj indirektno oblike agresivnega vedenja. Prvič so bile predstavljene kategorije vedenja kot npr. pisanje anonimnih pisem, želje po maščevanju, »delo na tem«, da bi se prijateljice

med seboj skregale, izvajanje izolacije posameznih deklic, kritiziranje oblačil, prenašanje in izdajanje zaupnih skrivnosti idr. Vse te odgovore sta avtorja dobila na zastavljeno vprašanje: »Kaj drugi počnejo tebi - dekletom?«. Na vprašanje: »Kaj deklice počnete drugim?«, so dobili zelo skope odgovore. Do priznanja obeh spolov – tako dečkov kot deklic, da izvajajo prikrito agresivno vedenje, je bilo veliko težje priti kot do priznanj, da izvajajo direktno agresivno vedenje. Avtorja sta ugotavljala, da je indirektno agresivno vedenje očitno zelo težko prepoznavati, da pa so ga dekleta prav dobro opisovale takrat, ko se je vprašanje nanašalo na to, kaj se dogaja njim. Avtorjema se je tudi potrdila teza, da dečki prej postanejo jezni kot deklice, vendar se je izkazalo, da se zdi, kot da deklice sploh ne smejo biti jezne ali da ne smejo jeze pokazati. Ko so analizirali področje trajanja jeze, so ugotovili, da so deklice opisovale trajanje jeze v veliko daljšem časovnem obsegu kot dečki. V isti raziskavi so deklice presegale dečke tudi v pogostnosti konfliktov. Na področju reševanja težav je bilo pri deklicah večkrat zaznati bolj izrazit umik in več poskusov reševanja težav na »miroljubne (tudi prikrite)« načine. Med 8-letniki (dečki - deklice) teh razlik še ni bilo. Avtorja sta zaključila, da se zdi, da prikrita agresija še ni do konca razvita pri mlajših deklicah, ki izkazujejo manjšo stopnjo direktnega agresivnega vedenja kot dečki v isti starosti. Izpostavila sta domnevo, da je za spretno uporabo takih (prikritih) oblik vedenja verjetno potrebna večja stopnja socialne zrelosti, ki jo starejša dekleta očitno imajo za razliko od (mlajših) deklic in dečkov.

V času študija strokovne literature smo dejansko vedno znova ugotavljali, da obstaja kar nekaj težav na področju poimenovanja za tovrstno vedenje in da zanj še ni univerzalnega oz. popolnoma ustreznega termina, kar se je ves čas dogajalo tudi raziskovalcem.

Da bi odpravili zmedo, so Björkqvist; Lagerspetz in Kaukianinen leta 1992 nadaljevali svoje delo z raziskavo v Minnesoti, s katero so skušali bolj identificirati podkategorije prikritega agresivnega vedenja in sicer: odnosno⁷, indirektno in socialno agresijo⁸ (Simmons, 2002, str. 21). Avtorica Simmons (prav tam) za vse prikrite oblike agresivnega vedenja uporablja termin *alternativna agresija*. Čudno vedenje deklet avtorica opisuje kot neko epidemično obliko in jo poimenuje tudi *prikrita kultura agresije deklet* (Simmons, 2002, str. 3) ter pravi, da gre večinoma za vedenje deklet, ki vključuje agresivno komponento.

Xie z raziskovalci (2004, v: Putallaz 2004, str. 15) je tovrstno agresijo poimenoval *konfrontacijska agresija*.

⁷ Za odnosno agresijo so značilna načrtna dejanja, s katerimi želi otrok načrtno škodovati drugemu otroku (ali ga prizadeti), z manipulacijo pokvariti njegov socialni status (razdiranje prijateljstev, občutek sprejetosti v skupini, socialna izločitev) (Simmons, 2002, str. 21). V takšnih dejanjih storilec uporablja negativno neverbalno govorico telesa ali negativne izraze na obrazu, namerno omejevanje kontaktov z drugimi. Prijateljstvo (odnos) uporablja kot orožje (Björkqvist, Lagerspetz Kaukianinen, 1992, v Simmons, 2002, str. 21, prav tam ,43).

⁸ Indirektno in socialno agresijo avtorji (Björkqvist, Lagerspetz in Kaukianinen, 1992, v Simmons, 2002, str. 21) označujejo kot agresiji, ki sta zelo blizu odnosni z razliko, da indirektno agresivno vedenje dopušča nasilnežem, da se soočenju z žrtvijo izognejo. Pri indirektni obliki tarča/žrtev ni direktno konfrontirana, medtem ko je namen socialne agresije vplivati na samozavest, socialni status in na popolno (ne le začasno) socialno izključitev žrtve. Pri socialni agresiji je tarča žrtvina samopodoba in njen socialni status (Simmons, 2002, str. 43).

Težko je najti primerno besedo ali frazo za specifično vrsto prikritega agresivnega vedenja, saj je precej neoprijemljivo. Avtorica Putallaz (2004, str.15) pravi: »Vsa agresija, vključno s fizičnim pretepom, je socialna (družbena)«. Meni, da v trenutno sprejeti uporabi pomeni izraz *socialna agresija* dejanje z namenom povzročiti škodo v žrtvinih družbenih odnosih ali družbenem položaju. Znotraj te splošne opredelitve so bila avtorici v pomoč raziskovanja avtorjev Xie, Cairns in Cairns (2004, v Putallaz, 2004, str. 15). Njihovo raziskovanje je pokazalo uporabno razliko med napadi na družbeni položaj osebe, ki so potekali *preko soočenja* in takimi, ki niso, torej brez soočenja. Stavke kot »*Ne maram te več.*« ali »*Ne bom tvoj prijatelj, razen če ti ...*« so označili kot oblike socialne agresije, ki potekajo preko soočenja, medtem ko pri opravljanju za žrtvinim hrbtom ali odtujevanju tretje osebe od žrtve *do soočenja ne pride*. Lagerspetz in kolegi (1988, v: Putallaz, 2004, str. 15) so to zadnjo obliko agresije imenovali »*posredna agresija*«, Cairns in Cairns (Cairns Project 1994, v Putallaz 2004, str. 15) jo imenujeta »*socialna agresija*«.

Po mnenju raziskovalca Xie s kolegi (prav tam, 15) direktna socialna agresija – agresija s soočenjem (ASS) in agresija brez soočenja (ABS) skupaj odgovarjata imenovanju »*agresija v odnosih*«, kot sta to poimenovala Grick in Grotmeter leta 1995 (Putallaz, 2004, str. 15 in Bloomquist, 2002, str. 11) ali odnosna agresija, prav tako kot jo je poimenovala tudi Simmonsova (2002, str. 43). Xie in kolegi so leta 2004 izvedli raziskavo za podrobnejše razločevanje obeh vrst agresij in prišli do revolucionarnih spoznanj. Na osnovi lastnega raziskovalnega dela in dela drugih so poročali, da so mladi ljudje, ki so bili fizično agresivni proti svojim vrstnikom v otroštvu in zgodnji mladosti, nagnjeni k slabemu uspehu v šoli, nepriljubljenosti med vrstniki in posledični vpletenosti v razne oblike nesocialnega vedenja, ki jih je kasneje spravilo v težave z zakonom. Nobenih takšnih neprilagojenosti niso našli pri otrocih in mladostnikih, ki so v vrstniških sporih redno uporabljali agresijo brez soočenja. Ugotovili so tudi, da so otroci in mladostniki (predvsem deklice), ki izvajajo agresijo brez soočenja, bolj naravnani k igranju osrednje, dominantne vloge v svoji družbeni mreži. Xie in kolegi so poudarili, da *gre pri katerikoli agresiji s soočenjem (ASS) za to, da je identiteta izvajalca znana, s spremljajočim tveganjem graje, maščevanja ali izgube položaja oz. družbenega statusa. Pri agresiji brez soočenja (ABS) pa ne le, da izvajalec lahko ostane neimenovan, ampak je povezava z družbenimi mrežami nujno potrebna*. Kot pravijo Xie in kolegi: »Za prepir sta potrebna dva, za agresijo brez soočenja (npr. da lahko opravljajo) morajo biti vsaj trije« (prav tam, Putallaz 2004, str. 16 in Crick, Casas in Mosher, 1997; Crick in Grotmeter, 1995; Rhy in Bear, 1997, v: Blomquist, 2002, str. 11).

Tabela 1. Prikrite oblike agresivnega vedenja.

PRIKRITE OBLIKE AGRESIVNEGA VEDENJA (ALTERNATIVNO = NEASERTIVNO AGRESIVNO VEDENJE)	
ODNOSNA	INDIREKTNA/POSREDNA /SOCIALNA
<ul style="list-style-type: none"> – raniti drugega tako, da »razdreš« prijateljstva, – vplivanje na »nadzor« prijateljstev, – način, s katerim drugega čustveno prizadeneš, – zatreti občutke sprejetosti, – dati vedeti, da nisi del skupine, – kaznovanje z ignoriranjem, – sabotiranje/prekinitev stikov, – izločevanje (tudi z maščevanjem in izključevanje iz skupine), – negativna <i>direktna</i> neverbalna govorica (obračanje oči, kazanje jezika). 	<ul style="list-style-type: none"> – negativna <i>posredna</i> neverbalna govorica za hrbtom (kazanje jezika, obračanje oči, neverbalne geste, navidezna tišina), – uničevanje, poškodovanje in skrivanje druge lastnine, – navidezna osladnost in prijaznost (iskanje šibkih točk posameznice, spravljanje v težave, skrivanje stvari), – želja po škodovanju na način, da ni direktnega soočenja, – zbiranje po skupinah in pritegovanje prijateljic na svojo stran, – uporaba/širjenje govoric (videz, oblačenje, poimenovanja) in opravljanje za hrbtom, – vpliv na status v skupini, – vpliv na samozavest, – pogojevanje (če ne boš ... ko boš ... ne boš, razen če ...).

Vir:

Prilagojena tabela po opisu vedenj avtoric Richardson in Green (2003, str. 11-30) in Simmons, 2002, str. 21)

Isti avtorji navajajo, da ni presenetljivo, da podatki kažejo na večjo prisotnost agresije brez soočenja v zgodnji mladostniški kot v otroški dobi (do teh spoznanj je prišel tudi Cairns, 1989, v: Putallaz, 2004, str. 16), saj v tem času otroci postanejo bolj prefinjeni v razumevanju dinamike družbenih mrež in bolj motivirani, da bi v njih pridobili položaj. In pravijo, da ni presenetljivo, da je povečanje agresije brez soočenja tipično in posebno močno med deklicami (glej obnovo dokazov, Xie, 2004 v: Putalazz, str. 16). Dejstvo je, da so deklice bolj zaskrbljene glede odnosov – njihovih lastnih in tujih – in v glavnem bolj prefinjene kot dečki glede vedenja in poznavanja družbenih pričakovanj in povezav. Zato imajo po njihovem mnenju deklice boljši položaj, kadar hočejo na te vezi vplivati in jim je to v interesu. Crickova in Grotpetrova teorija pravi, da je prikrita agresija bolj učinkovita pri škodovanju med dekleti, zato ker vpleta dekleta, katerim je bolj pomemben stik in vzdrževanje prijateljstva (Bloomquist, 2002, str. 11).

Dekleta tudi prej pridejo v puberteto kot dečki. Posamezna dekleta dozoriijo že zelo zgodaj in ta so še posebej občutljiva in se hitreje srečajo z zunanjiimi in notranjiimi težavami (Caspi, Lynam, Moffitt in Silva, 1993; Ge, Conger in Elder, 1996; Graber; Lewinson, Seeley in Brooks, 1997, v: Putalazz, 2004, str. 56).

Avtorji so prišli tudi do naslednje ugotovitve, *da so deklice, kadar, so napadene, tudi bolj ranljive*. Kadar so posameznice žrtve žalitev ali ponižanja s strani drugih deklic, so znatno bolj razburjene kot dečki. In nasprotno – dečki, ki jih žalijo drugi

(dečki), so nagnjeni k temu, da konfliktna situacija rešujejo na direkten način (Galen in Underwood, 1997, v: Putallaz, 2004, str. 16). Intimnost prijateljstev med dekleti je ponavadi večja, to pa posledično povzroči, da so bolj ranljive za prevaro, ko se prijateljstvo pretrga in se premeščajo družbene mreže (prav tam, str. 16). V raziskavah prikritega agresivnega vedenja, opravljenih do leta 2004, nobena raziskava ni napovedovala visokih nivojev posledičnega asocialnega vedenja, kot so predhodno ugotavljali, da ga napoveduje uporaba fizičnega agresivnega vedenja.

Tudi izsledki nekaterih drugih raziskav so potrdili, da je odnosna agresija v predšolski in šolski dobi bolj značilna za deklice kot za dečke (Crick, Casas in Mosher, 1997; Crick in Grotpeter, 1995; Rhy in Bear, 1997, v: Bloomquist, 2005, str.11) in da je odnosno agresivno vedenje bolj značilno za deklice zaradi njihove potrebe do negovanja tesnih prijateljstev (Crick in Grotpeter, str. 1995).

Prav tako je raziskava avtorjev Coie in Dodge (1998, v: Umek, 2004, str. 347) pokazala, da se dečki v predšolskem obdobju obnašajo bolj agresivno kot deklice, tako fizično kot besedno.

V svojem raziskovalnem delu Silverton in Frick (1999, v: Putallaz, 2004, str. 48) navajata, da se dekliško agresivno vedenje le redko začne v otroštvu. Menita, da se kot malčki deklice in dečki ne razlikujejo, enako udarijo, ugriznejo, izbruhnejo v jezi in kažejo znake »težavnega« temperameta. Pri štirih letih problematično vedenje pri deklicah oslabi in se lahko znova pojavi v mladostništvu, ko postanejo tudi bolj kot dečki nagnjene k tesnobi in depresiji (Keanan in Shaw, 1997; Papalia, 2003, str. 260; Putallaz, 2004, str. 48).

Raziskave Zahn - Waxlerja, Iannottija, Cummingsa in Denhama (1990) dokazujejo, da so deklice za svojo starost preveč socializirane, da pogosteje kot dečki prikrivajo svoje agresivno vedenje in da pričakujejo negativne posledice neustreznega vedenja (Putallaz, 2004, str. 54). Avtor Crick (2003, Putallaz, 2004, str. 48) pravi, da je dekliška agresija bolj prikrita, indirektna in da se večinoma pojavlja med socialnim druženjem.

Kar nekaj študij različnih avtorjev (Lagespetz in Björqvist, 1994 v Huesmman, 1994, str. 131; Macoby, 2004; Simmons, 2002; Putallaz in Bierman, 2004) je pokazalo, da dekleta izražajo znatno višjo stopnjo prikrite oblike agresije kot fantje in da doseže prikrita oblika agresivnega vedenja pri dekletih višek v obdobju adolescence. To odkritje kaže na to, da so dekleta prav tako agresivna kot fantje, da pa agresivnost kažejo na drugačen način. M. Putallaz je prepričana, da bi dobili bolj jasno sliko, če bi se posvetili raziskovanju po spolih (Putallaz, 2004, str. 15). Utemeljuje tudi, da agresivno (večinoma prikrito) vedenje pogosto nastopi pri »nesocialnih« deklicah kot zapoznel napad v razvoju (Putallaz, 2004, str. 48). Tudi Campbellova (Simmons, 2002, str. 16) pravi, da so pri mlajših deklicah direktne (odkrite, odprte) tako psihične kot verbalne oblike agresivnega vedenja pogostejše. Med puberteto se pri dekletih (ne pa pri fantih, ki dozori kasneje) agresivno vedenje lahko spremeni iz direktnega v indirektno (prikrito) obliko agresivnega vedenja. Raziskave so pokazale nižjo stopnjo stabilnosti agresivnega vedenja pri deklicah kot pri dečkih (Putallaz, 2004, str. 12). Putallazova pravi: *»Zdi se, da je stalno, očitno in odprto, direktno nasilje med deklicami odklonilno glede na norme zahodne civilizacije«*.

C. Z. Waxlerjeva in N. Polanichka v prispevku »*All Things Interpersonal*»⁹ pri dekletih označujeta dva tipa agresivnega vedenja:

- a) agresivno vedenje, ki prizadene drugo in omejuje njene pravice,
- b) agresivno vedenje, ki se nanaša na pridobljene izkušnje, ki pri dekletih oblikujejo nesocialne vzorce.

Simmons (2002, str. 69) pravi, da dekletom ni potrebno izvajati direktnega agresivnega vedenja vse do takrat, dokler imajo možnost, da odtujijo vrstnice in jih ranijo samo z besedami. Avtorica zagovarja tudi to, da je pogosto uporabljen termin *nasilje* za dekleta popolnoma neustrezna formulacija, saj ta nikoli ne zmore opisati vsega, kar dekleta uporabljajo z namenom, da bi ena drugo prizadele. In tega vsakodnevno prisotnega neopredeljivega agresivnega vedenja je veliko in traja; je temna stran njihovega socialnega univerzuma. Žal ostaja na točki, ko bi ga bilo treba bolj raziskati in prikazati.

4.3.1 VPLIV DRUŽINE

Vloga družine se danes spreminja. Ne glede na to pa so družinsko okolje in družinski vplivi bili in ostajajo za človeka glavni dejavnik socializacije in osebnostnega razvoja. Kot je znano, ima na otroka vpliv vrsta faktorjev (biološki, psihološki, socialni). Nekateri teoretični pristopi trdijo, da izvori osebnostnih težav ležijo v temperamentu, drugi dajejo poudarek negativnim izkušnjam in spolno specifičnim situacijam v otroštvu. Raziskave, opravljene pri nas in v svetu, večinoma kažejo na to, kako pomembno vlogo ima družina za pravilen razvoj in vedenje otroka (Eggerhard, 1977; Clarke in Clarke 1987; Bašič in Kovačević 1984; Bašič 1985; Belsky 1985; Mejovšek, 1987; Brajša, 1999; idr.). Avtorja Rutter in Rutter (1993 v Pušnik, 1999, str. 13) trdita, da zgodnje izkušnje sicer delno vplivajo na oblikovanje osebnosti, vendar ima to večjo težo takrat, ko se te negativne izkušnje nakopičijo in da je treba obravnavati psihološke vplive zgodnjih izkušenj v kontekstu interakcij tako z biološkimi kot tudi socialnimi faktorji. Med faktorji, ki so v korelaciji s kasnejšimi nastanki težav, naj le na kratko omenimo nekatere dejavnike:

Biološki dejavniki:

- genetska osnova in biološka opremljenost,
- glede na izgled (fizična konstitucija, zdravje),
- hormonski (testosteron, oksitocin, adrenalinski kortikosteroidi...),
- biokemične spremembe (serotonin),
- spremenjene funkcije sprednjega dela možganov.

Psihološki faktorji:

- izguba ali ločitev staršev,
- premalo ljubezni ali naklonjenosti staršev,
- stroga in preveč toga disciplina staršev v zgodnjem otroštvu,
- preohlapna vzgoja (popuščanje),
- dvotirna vzgoja,
- razvajanje in hiperprotektivnost staršev,
- patologija staršev,

⁹ Povzeto po Socialization and Female Aggression v Putallaz, 2004, str. 48

- neustrezni odnosi med otrokom in starši,
- temperament otroka in notranja naravnost posameznika.

Socialno-čustveni in okoljski ter kulturni dejavniki:

- norme,
- (moderna) družba,
- kultura bivanja,
- raven stresa v življenju in stonja, ali posameznik uspe ali pa ne zadovoljiti svoje osebne potrebe in želje,
- negativne vezi,
- evidentne razlike v vedenju in delovanju,
- vpliv vrstnikov,
- stališča, vrednote in norme, ki veljajo v družbi, v kateri živi.

Družinski odnosi so prvi, kjer deklice pridobijo znanja, navade ter prve osnove o tem, kako naj se vedejo v socialnem okolju. Večina opravljenih raziskav o vzgoji deklet v družini je bila izvedena na vzorcu mater, ki jim številni avtorji pri vzgoji deklet pripisujejo tudi najpomembnejšo vlogo (Boulby, 1964; Bears, 1954; Clarke in Clarke, 1987, v: Koller – Trbović, 1994; Putallaz, 2004). Dve od opravljenih študij (Lytton, Romney, 1991 in Segal, 1987) sta tudi pokazali, da očetje pri vzgoji otrok dejansko ravnajo drugače kot matere. Študiji posvečata pozornost očetovi vlogi pri vzgoji in dejstvu, da sta za vzgojo potrebna oba starša šele v zadnjih dvajsetih letih. Avtorja Siegal (1987) in Lytton Romney (1991) sta v svoje raziskave vključila oba starša - mater in očeta - in izkazalo se je, da se očetje v primeru agresivnega vedenja deklice odzovejo drugače kot matere (Putallaz, 2004, str. 52). Opisov o tem, kako se odzovejo, nismo zasledili.

Večja pozornost je bila v tem času usmerjena v način, kako starši (tako mati kot oče) sprejemajo svoje otroke, kakšni so njihovi odnosi ter vzgojni stili v družini (Koller – Trbović 1994, str. 60). Študije Coleja, Tettia in Zahn-Waxlerja (1990) so pokazale, da stroga in negativna vzgoja pogosto vodi h kasnejšemu motečemu vedenju deklet (Putallaz, 2004, str. 54). Pretirana zaščita in razvajenost otroka ravno tako vodita k neustreznemu vedenju (o tem Adler, 1984; Wright, 1960, v Bašić, 1985 in Koller – Trbović 1994, str. 64).

Avtorja Silverton in Frick (1999, v: Putallaz, str. 49) pravita, da se dekliško nesocialno vedenje le redko začne v otroštvu, da pa sovražno družinsko okolje, ki je zaznamovano s konflikti, agresijo in nepodpornimi odnosi, povzroča ranljivost in večje tveganje, da imajo kasneje dekleta tendenco k a) (lažja oblika) izvajanju vseh oblik odnosnega agresivnega vedenja, ko želijo na vsak način prizadeti drugo, jo omejevati v njenih pravicah in b) (težja oblika) izvajanju, kjer so poleg odnosnih oblik prisotni še drugi nesocialni vzorci (tudi Zahn- Waxler v: Putallaz, 2004, str. 49).

Malates in Haviland (1982) sta v svoji raziskavi ugotovila, da starši večkrat uporabljajo avtoritarno vzgojo pri dečkih kot pri deklicah (Putallaz, 2004, str. 52), kar se kaže v obliki fizičnega discipliniranja dečkov, pri deklicah pa se to izraža drugače, s prepovedjo in nenehnim opominjanjem na posledice. Prisotno je tudi pričakovanje, da bodo deklice v določeni situaciji ravnale zrelo (prav tam, 52). Pogosto se nato izkaže, da so deklice za svojo starost preveč socializirane (Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings, in Denham, 1999, v: Putallaz, str. 52), da pogosteje prikrijejo svojo jezo (Underwood; Coie in Herbsman, 1992, prav tam), da pričakujejo

negativne posledice svojih agresivnih ravnanj, čeprav jezo pokažejo manj kot dečki (Perry, Perry in Weis, 1989) in da na njih vplivajo tudi druge okoliščine kot npr. stereotipni vzorci in pričakovanja (Zahn-Waxler, Duggal in Gruber, 2002, v: Puttalaz, 2004, str.53).

Družina predstavlja pomemben model in vir jasno določenih standardov obnašanja (Eisberg in Fabes, 1998, v: Papalia, 2003, str. 273). Verjetno je dejstvo, da vsak otrok (tako dečki kot deklice), ki ima težave s kakršnimikoli oblikami neprilagojenega vedenja, ne more zares napredovati ali spremeniti svojega vedenja in ravnanja, če nima opore ali spodbude v družini. Večina opravljenih raziskav (Keenan in Shaw, 1997) ugotavlja, da deklice kažejo več empatije, so bolj prosocialne, imajo več občutkov krivde in obžalovanja, da so bolj ustrezljive, da bolj sodelujejo s starši ter pogosteje iščejo odobravanje kot dečki (N. Eisenberg, Fabes, Schaller in Miller, 1989; M. Hoffman, 1977; Macoby, 1980; Turner in Gervai, 1995; v: Papalia, 2004, str. 260).

Deklice se z vzorcem vedenja, pridobljenim v družinah, potem prilagajajo še zahtevam v šoli. Učitelj ima pomembno vlogo in je lahko tisti, ki spodbuja ali pa je je tisti, ki ne zazna realnosti in potreb posameznice.

Raznolikost dejavnikov, ki se prekrivajo s spolno specifično socializacijo, kaže potrebo po tem, da bi se morali bolj osredotočiti na pojav prikritega agresivnega vedenja pri dekletih. Vidik socializacije deklet ne bi smel biti le domena raziskovalcev, ampak bi se moralo k premiku v opazovanju spodbujati vse vpletene.

4.3.1.1 PROCES SOCIALIZACIJE

Ule (2008, str. 227) pravi: » Odraščanje deklic in deklet je še vedno zaznamovano s stalnimi implicitnimi pogajanjem o spolnih neenakostih«.

Tudi Normanova (Haralambos in Holborn, 1999 str.778) meni, da imajo lahko relativni neuspehi deklet v kasnejšem obdobju vzrok v zgodnji socializaciji, saj so podvržene pogojevanju in spolnim stereotipom že veliko pred vstopom v šolo.

Socializacija je proces, pri katerem človek pridobiva navade. Za posamezni spol obstaja skupna določena oblika ideologije, ki uokvirja in določa tudi posamezno vedenje. Velja prepričanje, da se deklice od dečkov razlikujejo v številnih faktorjih, se prej socializirajo in si notranje interpretirajo svoja izkustva. Avtorja Cross in Madson (1997) pravita, da je ena od pomembnih razlik močna medosebna orientacija, ki je bližja deklicam kot dečkom (v: Putallaz, 2004, str. 58). Pozitivne vezi, nastale v družini, pa igrajo močno vlogo pri preprečevanju agresivnega vedenja. Avtorja pravita, da deklice kažejo več empatije, krivde in obžalovanja. So bolj radovedne in bojzljive, bolj obvladujejo negativna čustva. Imajo večje probleme vplivati na druge in kažejo večjo samoregulacijo kot fantje. Iz tega je tudi razvidno, da je dekletom mnenje drugih o njih bolj pomembno kot fantom (Putallaz, 2004, str. 58).

Zgodnja socializacija deklet (večinoma povzeto po Putallaz, 2004, str. 52-54)

Avtor Zahn - Waxler (2000) je opazoval 1 – 3 leta stare otroke in izkazalo se je, da se deklice pogosteje odzivajo na stiske žrtev ter da kažejo večjo skrb za druge kot dečki. Te zgodnje razlike, meni, verjetno niso le posledica zgodnje socializacije, saj se dojenčice pogosteje in intenzivneje odzivajo na jok drugih kot dojenčki, celo v prvih dneh življenja. To po njegovem mnenju ne pomeni, da socializacija ni pomembna. Očitno pa obstajajo biološke značilnosti, ki omogočajo, da deklice skrbi več stvari kot dečke iste starosti in so bolj dojemljive za probleme drugih. Zaključí, da je empatija močna sila, ki omejuje agresivno vedenje deklet (Putallaz, 2004, str. 58).

Začetne opravljene raziskave glede na prisotnost agresivnega vedenja niso pokazale veliko razlik v vzgoji med dečki in deklicami. Novejše raziskave temeljijo na obširnejšem opazovanju otroške vzgoje, discipline in družinske dinamike v zgodnjem otroštvu. Študije so v preteklosti v obravnavo največkrat zajele vlogo matere. Malo je doslej znanega o očetih – a kot so pokazale novejše študije (Lytton in Romney, 1991; Siegal, 1987, v: Putallaz, 2004, str. 52), očetje ravnajo s svojimi otroki drugače kot matere, da bi očetje lahko imeli pomembno vlogo v nesocialnem vedenju svojih hčera in sinov. Veliko staršev pri svojih otrocih vzpodbuja dejavnosti, ki so tipične za en ali drug spol. Kadar pride do ekstremnih situacij, te lahko privedejo do tega, da otroci posvojijo nekatere negativne kvalitete, ki so povezane s seksistično vlogo moškega oz. ženske kot je npr. agresivno vedenje in nepotrpežljivost pri dečkih in podreditev in potrpežljivost pri deklicah. Starši dokazano večkrat uporabljajo tehnike prisile in kaznovanja pri dečkih kot pri deklicah, kar priča, da so dečki velikokrat deležni strožje vzgoje. Vendar so starši lahko strožji pri vzgoji deklic na druge načine, kar še posebej vključuje posredne pritiske, zaradi katerih deklice vedo, da bodo nosile posledice za svoja dejanja. Dekleta še dodatno obremenijo visoka pričakovanja staršev, da se bodo v specifični situaciji odzvale z zrelim vedenjem.

Izkazalo se je (Malatesta in Haviland, 1982, v: Putallaz, 2004, str. 52) da matere pogosteje pokažejo nezadovoljstvo in nestrinjanje, kadar njihova dojenčica pokaže jezo, medtem ko izbruh jeze pri dojenčkih - dečkih spodbujajo. Matere 2 – 3-letnih dečkov pogosteje sprejemajo jezo kot naraven odziv na jezo nekoga drugega, medtem ko deklice spodbujajo k večji avtentičnosti njihovih izrazov. Matere 2 – 3 leta starih deklic npr. pričakujejo, da bodo deklice svoje igrače delile z drugimi, kar verjetno prispeva k temu, da deklice v boju za igračo prej odnehajo (Ross, Tesla, Kenyon in Lollis, 1990, v: Putallaz, 2004, str. 52). Starši triletnic bodo preverjeno prej poteptali in zanikali hčerine kot sinove trditve. Matere dvoletnic bodo izpostavile škodljive posledice nepravilnega vedenja, čeprav so deklice pri tej starosti ravno toliko agresivne kot dečki. Že pri treh letih pa so deklice evidentno manj nasilne kot fantki, kar je verjetno posledica materine vzgoje.

Vzgojiteljice prej in pogosteje ignorirajo nepravilno vedenje deklic kot dečkov (Fagot, 1984a, 1984b; Fagot in Hagan, 1985, v Putallaz, 2004, str. 53). Prej bodo prosile 2 – 6 let stare deklice, naj se vedejo primerno, pri dečkih ne bodo uporabile toliko doslednosti in zahtev, da izpolnijo vsa navodila kot pri deklicah, čeprav so dečki v tej dobi bolj nasilni, sovražni in neprilagodljivi kot deklice. Ta popustljivost pri dečkih kasneje prispeva velik delež k neprimernemu vedenju.

Družba vsiljuje stereotipna vedenja tudi tako, da se deklice spodbuja k temu, da »so negovalke«, dečke pa k temu, da so aktivni (Haralambos in Holborn, 1999 str. 778).

Zgoraj navedena (Zahn – Waxler, 2000 v: Putallaz, 2004, str. 52) in podobne študije so dokazale, da so deklice preveč socializirane za svojo starost in dečki premalo. Pokažejo tudi vzroke, zakaj je tako:

- deklice pogosteje prikrijejo svojo jezo,
- deklice pričakujejo negativne posledice svoje agresivnosti, čeprav jo pokažejo manj kot dečki, medtem ko dečki smatrajo agresivnost kot nekaj nagrajujočega in nekaj, kar poveča njihov ego.

Druge okoliščine prav tako pogojujejo stereotipne vzorce. Tako so na primer avtorji (Zahn- Waxler, Duggal in Gruber, 2002, v: Putallaz, 2004, str. 53) ugotovili, da depresija pri starših lahko povzroči »nasprotno vlogo« pri deklicah, ki se pogosto znajdejo v vlogi skrbnic za starše. Petletnice, katerih matere so bile depresivne, večinoma svojim prijateljem v konfliktnih situacijah niso svetovale agresivnih rešitev, medtem ko so dečki velikokrat posegli po takem vedenju. Čeprav je predšolsko obdobje čas, kjer razlik med spoloma glede agresivnega vedenja ni oz. še niso razvite, pa starši nasilno vedenje deklic sprejemajo drugače kot vedenje dečkov. Zadnje raziskave kažejo, da resno kronično nasilje lahko vznikne v prvih letih življenja dečkov in da se negativna socializacija razvija čez leta.

V nevarnosti za razvoj nesocialnega vedenja so tudi nekatere deklice. Študije dokazujejo, da stroga in negativna vzgoja pogosto vodi h kasnejšemu motečemu vedenju. Otroško agresivno vedenje se je zmanjšalo pri otrocih, katerih starši so svojo jezo zmogli kontrolirati, so otroke pri vzgoji podpirali in uporabljali primeren nadzor. Druge študije so pokazale prepletanje med starševsko disciplino, spolom in nasiljem. Materino prisilno vedenje in pomanjkanje ljubezni in naklonjenosti tako lahko vodi:

- v povečanje fizične agresije in motečega vedenja pri dečkih od vrta od tretjega razreda,
- v zmanjšanje agresivnega in motečega vedenja pri deklicah,
- dokazano je bilo, da očetova kontrola (vedenjska, psihološka ali obe) vodi pri deklicah - ne tudi pri dečkih - v uporabo psihičnega in njemu podobnega agresivnega vedenja. Take študije dokazujejo, kako pomembno vlogo pri dekletih ima oče.

Socializacija deklet v obdobju adolescence (večinoma povzeto po Putallaz, 2004, str. 52-54)

V mladostniški dobi postanejo vrstniški odnosi pomembnejši kot so bili v otroštvu, vendar pa to ne pomeni, da družinski člani izgubljajo na pomembnosti in da starši nimajo vpliva (Paterson in dr., Puklek, 2001; Roth in Brooks-Gunn, 2000, v: Umek, 2004, str. 597).

V obdobju pubertete lahko podobne socializacijske izkušnje različno vplivajo na nesocialno vedenje deklet in fantov. V študiji, opravljeni pri mladostnikih (Davies in Windle, 1997, v: Putallaz, 2004, str. 55), je imelo družinsko neskladje opazno večji negativen vpliv na deklice kot na dečke. V študiji opravljeni leta 1992 (Windle, v: Putallaz, 2004, str. 55) je bilo ugotovljeno, da je stresno družinsko življenje in nizka

družinska podpora imelo večje negativne posledice za pubertetnice kot pubertetnike. Starševska podpora je imela za posledico manj problematično vedenje tako pri deklicah kot pri dečkih (tu tudi manj problemov s pitjem alkohola). Skupni družinski obrok se je povezoval z manj nasilja pri obeh spolih. Pogosto preverjanje domačih nalog s strani staršev je pri dekletih ponovno vodilo k manjšemu agresivnemu vedenju. Očitno so dekleta bolj dojemljiva za pozitivne izkušnje, ki jim jih nudijo starši in na ta način manj agresivna.

Začetek delikventnega vedenja pred 12 letom starosti je povezan z večjo stopnjo kriminalnih dejanj v kasnejših letih, tako pri dečkih kot deklicah (Tolan in Thomas, 1995, v: Putallaz, 2004, str. 55). Za dekleta pomenijo negativne izkušnje na področju družine, dosežkov v šoli in sprejetju v družbi – vse z negativno konotacijo – veliko vlogo pri razvoju delikventnih vzorcev. Z motečim in delikventnim vedenjem je povezano tudi pomanjkanje starševske ljubezni, premila ali prestroga vzgoja ali premalo nadzora. Nesocialna dekleta so bolj občutljiva za motnje v socialnem okolju, še posebno doma. So močno navezane na dom, zato stres in motnje vplivajo na njihovo vedenje in čustva. Raziskovalci (Cloninger in Guze, 1970; Henggeler, Edwards in Borduin, 1987, v: Putallaz, 2004, str. 55) so ugotovili, da imajo nesocialne mladostnice in ženske prestopnice veliko več motečih družinskih ozadij kot fantje oz. moški. Očetje takih deklet so bili bolj nevrotični kot očetje takih fantov. Problematične deklice prihajajo večinoma iz nasilnega okolja, okolja zlorab. Pogosto postanejo ujetnice takega vedenjskega vzorca in ga nadaljujejo pri svojih otrocih. Mladostne prestopnice imajo kasneje v življenju veliko psihičnih problemov, pogosto pridejo navzkriž z zakonom. Avtorji Keenan, Loeber in Green (1999, v: Putallaz, 2004, str. 55) so predpostavili, da so z razvojem delikventnega vedenja in dodatno rizičnostjo tesno povezani pomanjkanje starševske ljubezni, premila ali prestroga vzgoja in premalo nadzora staršev.

Običajno dekleta pridejo v puberteto pred fanti (Caspi, Lynam, Moffit in Silva, 1993; Conger in Elder, 1996; Graber, Lewinson, Seeley in Brooks, 1997, v: Putallaz, 2004, str. 56). Dekleta, ki dozoriyo zelo zgodaj, so še posebej občutljiva in se hitreje srečajo tako z zunanjiimi kot notranjiimi problemi. Prav tako na vse te probleme vpliva tudi odsotnost očeta v otroštvu. Pogosto zgodaj zanosijo. To spet povzroči nadaljnje probleme, saj so manj odgovorna in manj vpletena v življenje in vzgojo svojih otrok.

4.3.1.2 VZORCI ODZIVOV DEKLET - KAJ PRI NJIH SPODBUJAMO?

»Navkljub hitrim spremembam še vedno za dekleta veljajo močno zakoreninjena spolno specifična prepričanja in mnoge živijo v zelo trdovratnih vzorcih nizke samopodobe, nepomembnosti, dvomov vase in samocenzure intelektualnih potencialov. Izkušnje in notranje konflikte, pridobljene in ponotranjene v zgodnjem otroštvu, ponotranjijo veliko globlje kot dečki in nekaterih nikoli ne razrešijo« (Orenstein, 2000, xx). Shelly Taylor in njeni kolegi (2000, v: Putallaz, 2004, str. 58) so raziskovali uporabnost odziva na stres, kot ga je kot prvi opisal avtor Cannon. Odziv je po njegovem mnenju sestavljen iz: *bori se – pobegni*. Avtorji so ugotovili, da odzivi *bori se - pobegni* pogosto spodbujajo psihično nasilje in so bolj pogosti pri moških, pri ženski pa odzivi pogosto odražajo vzorec, ki ga Taylor in njegovi sodelavci opisujejo kot *negovati, skrbeti za in varovati, spoprijateljiti se*. Ti odzivi

zajemajo skrb in dejavnosti, ki varujejo žensko in otroke, promovirajo varnost in zmanjšujejo neugodje. Prijateljstvo oblikuje socialno mrežo, ki je prav tako zaščitniška. Vzgojni mehanizem, ki poudarja *skrbeti za - spoprijateljiti se*, je povezan z navezovalnim skrbniškim sistemom.

Avtorji Zahn- Waxler, Cole in Barrett (1991, v: Putallaz, 2004, str. 59) pravijo, da je za vse te odzive potrebno plačati tudi ceno. Skrb lahko povzroči veliko breme, socialni odnosi lahko vodijo v odvisnost, zgodi se lahko, da se posameznice niso zmožne boriti in se postaviti zase, ko bi bilo to potrebno. Dekleta torej v življenju nimajo prav lahke naloge. Skrb in spoprijateljjevanje lahko zmanjša psihično agresijo, lahko pa povzroči tveganje za depresijo, pravijo avtorji.

Družinsko nasilje odraža temnejšo plat medosebnih odnosov, pogostejše je pri deklicah kot pri dečkih, začne se že v predšolskem obdobju. Skrbniško in socialno vedenje, ki odraža nego in spoprijateljjevanje, je pogostejše pri deklicah v njihovih zgodnejših letih, veliko preden spolni hormoni začnejo delovati (prav tam, str. 59).

Medosebne igre so veliko bolj značilne za deklice kot za dečke. Nasilne teme v otroških pripovedkah in pravljicah prav tako odražajo poudarjene lastnosti medosebnih odnosov deklic. Do začetka šolske dobe so bolj agresivni otroci, tako dečki kot deklice, pogosteje zaznali starše kot nekoga, ki jih kaznuje, kot manj agresivno naravnani otroci. Nesocialna dekleta so zaznala več starševskega zavračanja in umika kot neagresivni ali nesocialni dečki. Take otroke je očitno skrbela izguba starševske ljubezni oz. da jih bodo starši zapustili (Purdie& Downey, 2000, v: Putallaz, 2004, str. 59). Vsi ti strahovi lahko pri deklicah ogrozijo njihov trud za vzpostavitev čvrstih intimnih odnosov (prav tam, str.59).

Avtor Zahn-Waxler (2000, Putallaz, 2002, str. 62) pravi, da različni odzivi staršev na različna čustva pri dečkih in deklicah lahko pošljejo sovražne impulze v različnih smereh odzivanja. Govori o tem, da so povezave med jezo in agresivnim vedenjem bolj lastne dečkom kot deklicam, da deklice jezo bolj povezujejo z občutkom krivde, sramote in drugimi notranjimi občutki. Izkazalo se je, da je žal starševska vloga pri razvoju teh čustev pogosto predvsem taka, da agresivno vedenje pri deklicah zavirajo in ga spodbujajo pri dečkih. Hkrati dodaja, da ni dovolj s prstom kazati le na starše (prav tam, str. 62).

Več avtorjev (Brody, 1999; Keenan in Shaw, 1997; Zahn-Waxler, 2000, v: Putallaz, 2002, str. 58) menijo, da so dekleta v zgodnjem življenju deležna več zaščite kot dečki in da so vzgojena na način, ki navidezno povzdiguje njihovo socialno zavedanje in občutnost za potrebe, pravice in dobrobit drugih. Vse to lahko pripomore k nižjim nivojem direktnega agresivnega vedenja, prav tako pa lahko vodi k pomanjkanju zavzemanja zase in uporabe ustreznih oblik komunikacije.

Tudi negativne medosebne izkušnje v družbi, doma in v šoli poudarjajo uporabo neustreznega vedenja pri dekletih. Negativno starševstvo vključuje agresivno vedenje in zanemarjanje kot tudi trde disciplinske prijeme in kaznovanje. Raziskava avtorjev Zahn – Waxler, Polanichka in Brand (Putallaz, 2004, str. 59) je potrdila, da so za zelo neustrezno vedenje deklet gotovo potrebne večje negativne motnje v okolju, iz katerega izhajajo.

4.3.2 VPLIV ŠOLE IN UČITELJA

Avtorja Bowlby, 1986 in Furlan 1988 (Koller-Trbović, 1999, str. 22) navajata, da se otrok vedenja in odzivanj zelo pogosto uči izražati iz slike, ki si jo ustvari v svojem socialnem okolju, da jim torej poleg družine tudi vrtec in šola ponujata model in vzorce vedenja, možnosti vživljanja v drugega in tudi samokontrole. Tako kot je v začetku otrokovega razvoja pomembna družina, imajo kasneje pri učenju, pridobivanju vzorcev in ponotranjenja družbenih in moralnih vrednot ter navad velik pomen šola, sošolci in vrstniki.

Vrtec in šola dajeta le še dodatno socializacijo (Putallaz, 2004, str. 50). Rutter in Kolvin (1984, po Kos, 1999, v: Pušnik, str. 94) sta dokazala *varovalni učinek dobre šolske izkušnje* na otroke, ki živijo v neugodnih družinskih razmerah. Vsaka šola ima svojo (ugodno ali neugodno) kulturo in klimo, kjer se agresivno vedenje dopušča ali pa ne. Katere so možne in katere resnične vloge šole pri preventivnem in kurativnem delovanju, včasih težko izvemo. Vendar se tam, kjer se problematika agresivnega vedenja stalno pojavlja, zanesljivo dogaja kaj zelo pomembnega. Zagotovo je pojav odvisen tudi od norm in pravil posamezne šole: v kolikšni meri šola tako vedenje dovoljuje, ga spregleda, se z njim ukvarja tako na individualnem kot skupinskem in tudi preventivno-kurativnem nivoju.

V šolskem prostoru je zelo pomemben vsak posamezen učitelj ter njegova pričakovanja. Učitelj se pojavlja v vlogi modela za dekleta, odgovoren je za svoje vedenje in soodgovoren za vedenje deklet. Pomembno je, pravi avtorica Pušnikova, da učitelj učenca spodbuja pri razvoju močnih področij in s tem dviga učenčevo samozavest ter posredno tudi njegovo večjo uspešnost na drugih področjih (Pušnik, 2003, str.12). Šola je po njenem mnenju prostor, ki vsebuje več okoliščin, zaradi katerih je posameznik v njej uspešen ali pa ne in našteva nekaj pozitivnih (varovalnih) in negativnih (ogrožujočih/rizičnih) dejavnikov:

➤ **Varovalni šolski dejavniki:**

- pozitivne šolske izkušnje,
- dober učitelj,
- učna uspešnost,
- uspešnost v interesni dejavnosti.

➤ **Rizični šolski dejavniki:**

- neustrezna šolska (razredna) klima,
- nesposoben vpliv učitelja,
- negativne vezi z učiteljem,
- nejasna šolska pravila,
- učni neuspeh,
- nasilje med vrstniki,
- premalo pozornosti posvečene spolno specifični populaciji.

Avtor Pop (2003) navaja, da v šoli prevladuje predvsem psihično in verbalno agresivno vedenje (v: Marjanovič Umek, 2004, str. 5). Poudarja pa, da je danes družba bolj osveščena in bolj občutljiva glede agresivnega vedenja, da ga problematizira in da vse bolj upošteva razvojne zakonitosti otrok (razvoj socialne

kognicije, empatičnosti, moralnega razsojanja), človekove in otrokove pravice ter odgovornost odraslih za njihovo uresničevanje (prav tam, str. 5).

Varovanje otrokovih pravic kljub temu včasih še vedno ni zadovoljivo, tudi zaradi »prikritih« krivic, ki jih povzroči odnos ljudi in odnos z ljudmi, od katerih je otrok odvisen in/ali imajo nad njim določeno moč (o tem tudi Pavlovič, 1993, str. 9). Menimo, da je njegovo delo v našem prostoru zelo odmevno. Avtorji opravljene raziskave o dekletih (Crick, Casas in Mosher, 1997, v: Puttalaz, 2004, str. 59) so ugotovili, da je odnosna agresija bolj značilna za predšolske in šolske deklice kot za dečke.

Zanimiva je navedba avtorice Orenstein (2000, str. 287), da so - v raziskavi sicer opravljeni v Ameriki - otroci prepričani, da imajo učitelji rajši dekleta, da pa so fantje pri učiteljih deležni več pozornosti glede na to, kako se vedejo.

Rezultatov strokovnega oz. raziskovalnega dela pri nas do nedavnega ni bilo veliko. Po letu 1990 smo postali bolj pozorni na pojave agresivnega vedenja v šolah in vrtcih. Šole je k temu zavezal dokument Smernice za analizo, obravnavo nasilja (2004), ki jih je pripravila Komisija za analizo problematike nasilja v šolskem prostoru. Pred tem pa so jih spodbudile tudi raziskave Dekleve (1996) in Pušnikove (1999).

Vsaka šola ima nedvomno veliko možnosti za odkrivanje, ukrepanje in preprečevanje agresivnega vedenja. Vpliv učitelja je pomemben: pomembno je, ali ima učitelj dovolj znanja, ali se dodatno (tudi samoiniciativno) izobražuje ali ne, kako kvalitetne stike ima z učenci, je za delo z učenci zavzet, ali dobro pozna njihove razvojne zakonitosti in značilnosti, ali dobro opazuje spremembe, spremlja napredek/težave učencev idr.

Šola je tista, ki mora s pojavnimi oblikami posameznega vedenja seznaniti tako strokovne delavce kot tudi ostale vključene v proces izobraževanja in vzgoje, omogočati mora izobraževanje in senzibilizacijo učiteljev, nuditi informacije o opazovanju, prepoznavanju in spremljanju ter vedeti, kako je treba pravilno ukrepati. Strokovnim delavcem mora vse to omogočiti, učitelj pa je tisti (Pušnik, 1999, str. 98), ki je najpogosteje z učenci, zato mora v razredu delovati preventivno in se tudi ustrezno odzivati. Problem uporabe neustreznega vedenja je zagotovo problem vseh, ki so s šolo v stiku. Pogosto se v praksi žal zgodi, da se odgovornost prelaga od enega k drugemu. Odgovornost moramo prevzeti vsi.

Agresivnega vedenja se ne da preprečiti, lahko pa naredimo vse, da ga zmanjšamo. Oblikovanje take politike šole (vodstvo), da se znotraj nje lahko razvijajo odgovorni ljudje, ki jim je mar za odnose med ljudmi, naj bi bila ena pomembnejših razvojnih nalog šole. K težavam naj bi se pristopalo celostno. V zadnjem desetletju se je izoblikovalo prevladujoče mnenje, da so še kako smiselni pristopi k preprečevanju in obravnavanju neustreznega vedenja. Pristopi naj bi zajeli celotno šolo kot sistem, poskušale naj bi se doseči sistemske spremembe, kar so poimenovali tudi »pristop celotne šole«. Praksa pogosto kaže drugačno sliko.

Zdi se, da današnji šoli še vedno pogosto ne uspeva najti prave povezanosti med udeleženci, na kar posledično kaže tudi potreba po oblikovanju vzgojnih načrtov, ki

bodo postali sestavni del obveznega načrta vsake posamezne šole v letu 2010. Upamo lahko, da bodo do takrat nekatera vodstva šole in strokovni delavci razmišljali o bolj konkretnem načrtovanju, izvajanju in konkretnem evalviranju opravljenih in zadanih nalog v okviru posameznega šolskega sistema, ob upoštevanju nacionalnega šolskega kurikuluma in vsakega posameznika v šoli. Prepričani smo, da je pri zajemanju ukrepov treba ubrati pot od posameznika k razredu, v katerem biva, in kasneje na nivoju celotne šole, ne pa obratno, direktno na nivoju šole. Le-tako bo načrtovano delo lahko obrodilo sadove tudi pri raziskovanju vedenja deklet.

Posamezni modeli preprečevanja agresivnega vedenja v osnovni šoli v preteklosti:

Programov, ki so se lotevali razvoja politike celotne šole za obravnavanje težav v medvrstniških odnosih, je več. Tako Priest (po Dekleva, 1993) navaja »model dobre prakse«, ki vključuje 12 točk. Avtorji Foster, Arora in Thompson (prav tam) so se lotili izdelave podobnega modela s tem, da so vključili 7 točk. Različni avtorji predlagajo različne modele. O'Donnel (1995, str. 112-113) sicer Irska raziskovalka, je izdelala svoja priporočila za starše in nekaterim od teh lahko sledimo, seveda je ob različnih razpoložljivih virih potrebno upoštevati tudi specifikke in razlike kulturnega in socialnega okolja.

Tudi Mooji (1994, po Dekleva, 1995) je razvil program »večnivojske preventive« na primarni, sekundarni in terciarni ravni (od posameznika k celotni šoli). Mooji na vsaki od teh ravni navaja zahteve, ki se nanašajo na socialno vedenje in na kognitivno raven šolskega življenja. Zahteve so prilagojene kognitivnim zmožnostim otrok, da se z morebitnimi neuskkljenostmi ne bi ustvarjali dodatni pritiski in frustracije, ki bi vodile še k večjemu izpostavljanju posameznikov.

V Sloveniji je doslej najbolj znan (in najbolj citiran) model norveškega avtorja Olweusa, ki se je ukvarjal z intervencijami za preprečevanje nasilja med vrstniki (1989, po Dekleva, 1993; po Pušnik, 1998, str. 103). Njegov program vključuje ukrepe na ravni:

šole (od vprašalnikov, do tematskih razrednih sestankov, boljšem nadzoru med odmori, kosilom in drugimi skupinskimi dejavnostmi izven razreda, do urejenosti igrišč, kontaktnih telefonov, boljšega sodelovanja med učitelji in starši, oblikovanja učiteljskih skupin za izboljšanje psihosocialne klime v šoli, skupin staršev za izboljšanje delovanja šole ...)

razreda (izoblikovanje jasnih pravil glede ustreznega in neustreznega vedenja, redni »tematski« razredni sestanki, dramatizacije, igre vlog, skupinski študijski projekti, skupne pozitivne razredne dejavnosti, skupni sestanki, na katerih prisostvujejo starši, razredniki, šolski svetovalni delavci ...)

in **posameznika** (poglobljeni individualni pogovori učitelja, svetovalnega delavca ali ravnatelja, poglobljeni pogovori s starši posameznih učencev, učitelji in starši poiščejo skupne rešitve, pomoč »nevtalnih« vrstnikov/sošolcev, pomoč in podpora staršem, diskusijske skupine, drugi ukrepi ...).

Po mnenju Olweusa je bistven pogoj za uspeh programa, da se vsi udeleženi zavedajo problema in težav neustreznega vedenja (osveščenost), da se razvije določena mera občutljivosti vsakega posameznika ter ustrezna osebna angažiranost pri reševanju težav. Olweus je prvi avtor, pri katerem smo zasledili, da se je ukvarjal ne samo z ukrepi ampak tudi z merjenjem in evalvacijo teh ukrepov. Tako je

bil njegov program dela evalviran pri več kot 1000 norveških in švedskih učiteljih. Lahko bi rekli, da je Olweus avtor, ki je revolucionaren, saj je s svojim programom posegel globoko v »rekonstrukcijo socialnega okolja« (Huesmann, 1994, str. 122).

Res je, da imata v slovenskem prostoru pri preprečevanju nasilja veliko vlogo že omenjena avtorja Dekleva in Pušnikova, ki sta s pomočjo Zavoda za šolstvo dejansko močno posegla v naš šolski prostor. A zdi se, da je fokusiranje šol na področje vedenja precej različno in da še danes mnogim šolam ni do tega, da bi se problemi načrtno reševali. To zahteva veliko dodatnega dela in prepoznavanja na vsaki ravni (kaj se tolerira in kaj ne, prepoznavanje težav, konkretni plani reševanj, evalvacije dela, pozitivni in negativni učinki načrtovanega, dodatna srečanja idr.). Zavod za šolstvo ima zagotovo pomembno vlogo pri tem, da je načrtno spodbudil različne šole k akciji in zajel celotno slovensko področje. Vendar ostaja v zraku vprašanje o tem, kako učinkoviti so bili omenjeni avtorji. Vsekakor so s svojimi prispevki opozorili na aktualen problem, ki pa se zdi, da pogosto ni našel najboljših sistemskih in konkretnih rešitev znotraj šolskega prostora. Podatki raziskav so bili dragoceni, a evalvacije stanj v mnogih šolah ne dovolj dorečene. Verjetno ni naključje, da postaja Vzgojni načrt obvezen in predpisan del vsebin vsake osnovne šole. Premisleki o predlaganih ukrepih bodo tako bolj sistemski. Vendar pa od zunaj predpisane zahteve tudi po tej poti ne bodo delovale, če ne bodo dobro strokovno načrtovane in sprejete. Vsaka šola ima svoj sistem delovanja. Dejstvo pa je, da je bil premik narejen in da se je mnogokatera slovenska šola uspešno spoprijela z nasiljem ter tudi pripravila ukrepe. Ugotavljamo, da se šole z nasiljem soočajo in spoprijemajo različno in nimajo izdelanega univerzalnega pristopa k reševanju in da za to problematiko nimajo konkretnih rešitev in vodil. Posamezne šole uporabljajo različne modele, tehnike in metode dela.

Doprinos Pedagoške fakultete je na tem področju sicer opazen, a žal zajema predvsem teoretične vidike. Posledično je prisotno pomanjkanje konkretnih raziskovalnih del in s predstavljenimi nalogami smo poskušali zapolniti to vrzel.

Nekaj primerov prakse na posameznih slovenskih šolah:

Šola A

Ugotavljanje stanja na gorenjski šoli: (svetovalna delavka, marec, 2007): »Res je, da se na šoli hitreje odzovemo na direktno obliko agresivnega vedenja pri fantih, do vedenja deklet pa nismo pozorni, ker ne izražajo impulzivnega vedenja v obliki direktnega agresivnega vedenja. Svetovalni delavci v razgovorih z učenci ugotavljamo, da so v konflikte pogosto vključena dekleta in da se to izraža na zelo prikrit način (norčevanje, žalitve, zmerjanje, šikaniranje, socialno izoliranje, ustrahovanje, nespodobno nagovarjanje, obrekovanja, omejevanje gibanja, grožnje ipd.). Tudi v razredih učitelji aktivov gorenjskih osnovnih šol opažajo porast prikritih oblik agresivnega vedenja pri dekletih (naštejejo pisma, »smešni vzdevki«, obračanje z očmi, vzdihovanje, nespodobne kretnje, ignoriranje, poniževanje, neupoštevanje sošolcev, prikrivanje informacij ipd.), ki smo jih do nedavnega zanemarjali. Na šoli zadnja štiri leta pozorno spremljamo vse oblike vedenja. Učitelji se na tem področju dodatno izobražujemo, s problemom agresivnega vedenja se sistematično ukvarjamo na strokovnih aktivih posameznih predmetnih skupin, na supervizijski skupini. Ob rednih mesečnih srečanjih posamezne primere agresivnega vedenja redno evalviramo. Na šoli smo v tem času oblikovali kar nekaj

podpornih gradiv s tega področja in jih predstavili učiteljem ter pridobili tudi povratne informacije. Ob večji pozornosti in opredeljenosti do pojava agresivnega vedenja na šoli smo postajali bolj občutljivi tudi pri zaznavanju drugih oblik agresije. Skrbimo za močno povezanost svetovalne službe z vsem učiteljskim zborom. Kmalu smo ugotovili, da se pogosto pogovarjamo o agresivnem vedenju deklet oz. o drugačnih, prikritih oblikah agresije, ki jo izvajajo dekleta iz različnih razredov. Izkustvena praksa učiteljev tudi na drugih osnovnih šolah (podatke smo pridobili na strokovnih aktivih svetovalnih delavcev in učiteljev gorenjske regije) je torej pokazala, da je verjetno prišel čas, ko bo treba nekoliko bolj raziskati tudi to področje. Kljub temu da smo agresivnemu vedenju na naši šoli posvetili kar nekaj časa, smo ugotovili, da se do določenih pojavov prikritih oblik ne znamo niti primerno opredeliti kaj šele, da bi jih reševali. Pogosto se sprašujemo, če pojavov prikritega agresivnega vedenja deklet na šolah ne podcenjujemo.«

Šola B

Ugotavljanje stanja na celjski šoli (svetovalna delavka, marec, 2008): »Če sama sumim, da nekaj ni v redu, potem imam izdelan program pomoči za starše. S starši se pogovorim in jim povem, naj se prepričajo, ali je njihov otrok res v nevarnosti. Pri nas se starši v veliki večini posvetujejo z razrednikom ali pa s šolsko svetovalno službo. Vedno se potrudimo, da najdemo rešitev in da pomagamo. Skušamo tudi vplivati na socialno mrežo znotraj šole, tako smo za deklico v sedmem razredu, za katero smo prepričani, da je pogosto izpostavljena agresivnemu vedenju od vrstnic znotraj razreda, organizirali pomoč starejših vrstnic iz šole. Se nam zdi, da ji znajo dobro pomagati. Deklico skušam usmeriti, da pride direktno in takoj k meni ali pa k razredniku po pomoč«.

Šola C

Ugotavljanje stanja na ljubljanski šoli (učiteljica, april, 2007): »Ja, kaj naj zdaj. Vemo za problem. Vedno je bilo tako. In vedno tako bo. Nič se ne da storiti v zvezi s tem. To so neprijetne pubertetne nevihte deklet, ki pa jih moramo sprejeti«.

4.3.3 VLOGA SPOLA IN DRUŽBENE NORME

Vse kulture oblikujejo priložnosti za učenje socializacije, razvoj otroka in njegovo spremembo, pravi avtorica Putallaz (2004, str. 50). Med različnimi kulturami obstajajo velike razlike v dojemanju tega, katero dejanje in vedenje je agresivno. Ne vemo, v kolikšni meri kultura vpliva na tako vedenje. Velike razlike obstajajo tako v različnih družbah kot tudi med posamezniki. Gre za nerazrešena vprašanja o tem, kako se oblike agresivnega vedenja kažejo pri dekletih in kako pri dečkih, kaj je tisto, kar agresivno vedenje in reakcije pri posamezniku povzroči, kako izgleda neustrezno soočanje, kateri so pravzaprav dejavniki, ki tako vedenje spodbujajo in kdo je v boljšem položaju – moški ali ženski spol. Postavljajo se vprašanja, ali dečki za direktnim agresivnim vedenjem prikrivajo strah in ali res deklice okolje uči, da je izražanje čustev jeze manj sprejemljivo in se modificira v druge oblike ter kakšne informacije o ustreznem in sprejemljivem vedenju dobivajo dekleta in kakšne dečki.

Do leta 1985 pravzaprav ni zaslediti, da bi antropologi opisovali žensko nasilje ločeno od moškega. A v posameznih raziskavah, ki so preučevala nasilje (kot npr. Burbank, 1987; Cook, 1992; Fry, 1992; Glazer, 1992; Schuster, 1983; vse v Huesmann, 1994, str. 131) se je izkazalo, da je agresija prisotna tudi pri ženskem

spolu, povsod po svetu, ne glede na raso ali religijo. Avtorji Cairns, Perrin in Cairns (1985, v Huesmman, 1994, str. 134) so v študijah ugotavljali, da je pravzaprav v osnovi pri deklicah prisotna direktna agresija, da pa se zdi, glede na norme in pričakovanja zahodne kulture, izkrivljena. Isti avtorji so v svoji raziskavi odkrili na splošno nižjo stopnjo stabilnosti agresivnega vedenja pri deklicah kot pri dečkih na eni strani, na drugi pa, da izražajo višjo stopnjo »subtilne agresije« kot fantje (Cairns, 1989; Crick, 1997; Crick in Grotper, 1995; Galen in Underwood, 1997; Lagerspetz, 1988; v: Putallaz, 2004, str.12). Ugotovili so, da neke za spol tipične vedenjske oblike ostajajo manj ali bolj stalne in se ne spreminjajo, medtem ko naj bi bile atipične oblike tudi manj stalne. Svoja odkritja so skušali utemeljiti s predpostavko, da so dekleta v osnovi prav tako agresivne kot fantje, da pa se to kaže na drugačen način.

Avtorji leta 1985 opravljene raziskave D. G. Perry, L. C. Perry in R. J. Weiss (Simmons, 2002, str. 18) so potrdili domnevo, da učitelji in starši pri deklicah skušajo preprečiti pojav fizičnega in direktnega agresivnega vedenja, medtem ko ga pri dečkih na nek način celo nezavedno spodbujajo (*»Dekletom se reče, naj bodo tiho, fantom ne.«*) Študija, opravljena leta 1999 na univerzi v Michiganu, je potrdila, da so dekletom zapovedali, naj bodo tiho trikrat pogosteje kot dečkom (prav tam, str. 19).

Tudi Macoby in Jacklin (po Pepler, 1991 v: Pušnik, 1999, str. 12) sta naredila obsežno študijo o razlikah med spoloma in ugotovila:

- dečki so evidentno bolj agresivni v stikih z vrstniki že od predšolske dobe, njihova agresivnost se kaže višja tudi v verbalni in fizični obliki;
- večja agresivnost ima biološke osnove, razlike med spoloma se kažejo že v zgodnjem otroštvu v vseh študijah različnih kulturnih okolij;
- na agresivno vedenje vplivajo tudi socialni dejavniki in socialno učenje, kjer se spoloma spet pripisuje različno vlogo.

Zdi se, da deklice glede na norme zahodne civilizacije odprto, direktno agresivno vedenje odklanjajo, pravijo avtorji Cairns, Perrin in Cairns, 1985 v Huesmann, (1994, str. 134). Sociologinja Campbell (Simmons, 2002, str. 31) je ugotovila, da je navzven vidna moška agresivnost v bistvu kontrola njihovega okolja in integritete, medtem ko pri ženskah velja prepričanje, da jih determinira do okolja njihov odnos. Ženske bolj kot moške vodi strah pred osamljenostjo (prav tam, str.31).

4.3.3.1 PRIČAKOVANJA DRUŽBE DO DEKLET

Avtorica Campbell (1993, v: Simmons, 2002, str. 17) navaja, da družba še danes pretežno živi v prepričanju, da je agresija znak moškosti. Pravi, da se takrat, ko so moški nezmožni kontrolirati svoje okolje in življenje, to izraža z agresivnim vedenjem. Po njenem mnenju lahko gredo celo tako daleč, da imajo legalen dostop do grobsti in razgrajanja vsevprek. In družba to pri dečkih sprejema. Tako vedenje naj bi se pričelo že zelo zgodaj, z željo dečka po grobi igri. Psihologa Lyn Mikel Brown in Carolin Gilian trdita, da se od deklet pričakuje, da so dobra, da so sposobna svoje vedenje kontrolirati, da imajo »popolne odnose« (Simmons, 2002, str. 17). Avtorica Orenstein pa (prav tam, str, 17) v knjigi *Schoolgirls* pravi, da se od deklet pričakuje, da so prijetne, simpatične, energične, prodorne, odkritosrčne, da nimajo črnih misli, da govorijo potih, da so vedno ljubko prijazne, da niso nikoli grobe, da

niso ukazovalne, da so mile, strpne, ustrežljive, uspešne v šoli, lepe in skrbne. Deklice npr. še posebej vzpodbujajo, da se ukvarjajo z gospodinjskimi deli, poleg tega so številne študije pokazale, kako se stereotipa moškosti in ženskosti še naprej vsiljujeta tako v otroštvu kot v odraslem obdobju, izpostavlja Oakleyeva (Haralambos in Holborn, 1999, str. 597).

Izražanje agresivnega vedenja je za dekleta nevarno in nesprejemljivo. Lahko jih spravi ob dober glas in vsi, ki jih vzgajajo, so nad njimi praviloma razočarani. Biti prijazen pa (prav tam, str. 17) pomeni: ne biti agresiven, ne biti jezen, ne biti v konfliktih. Kreirane vrednote deklet so torej takšne, da okolje sprejema le tisto, kar je za njih sprejemljivo. Deklice med odraščanjem dobivajo drugačne informacije o primernem vedenju kot dečki. Pravila za dekleta (Simmons, 2002, str. 18) so drugačna kot za fante. Vse, kar pri dekletih spominja na agresijo, je kaznovano s socialno zavrnitvijo, česar pa si dekleta ne morejo, ne želijo in nočejo privoščiti.

Posamezni avtorji trdijo, da so temeljne razlike med vzorci vedenja med dečki in deklicami v izražanju vzorcev, drugi bolj poudarjajo razvojne značilnosti posameznega spola (Putallaz, 2004, str. 43). Laqueur (Zaviršek, 1002, str. 202) poudarja, da sta biološka spola izumljena kot materialni dokaz ustvarjenih razlik med spoloma.

Cricks in Casa (v: Putallaz, 2004, str. 59) sta ugotovila, da je odnosna agresija bolj značilna za predšolske in šolske deklice kot za dečke. Po mnenju avtorice Campbel (Simmons, 2002, str. 17) je pojav agresije močan barometer pričakovanih socialnih norm in vrednot za posamezni spol. Večina socialnih in kulturnih antropologov (Haralambos in Holborn, 1999, str. 597) meni, da so vloge spolov ustvarjene kulturno in ne biološko ter da se ženske učijo vedenja, ki se pričakuje od njih, da je kultura družbe tista, ki najbolj vpliva na ustvarjanje moškega in ženskega vedenja. Omenjena avtorja tudi pravita, da če že obstajajo biološke težnje, da se moški in ženske vedejo drugače in na različne načine, jih kulturne težnje in faktorji lahko preglasijo.

Dejstvo je, da deklice bolj kot dečke učimo samonadzorovanja in da od njih pričakujemo, da bodo razmišljale o vplivu svojih dejanj, kar naj bi jim bilo tudi v pomoč pri ponotranjanju družbenih standardov, pravita Keanan in Shaw (1997, v: Papalia, 2004, str. 260).

Avtorica Rich (Simmons, 2002, str. 16) govori o tem, kako okolje še v nedavni preteklosti ni sprejemalo jeze pri ženskah in so jih označevali kot: ljubosumnice, nezanesljivke, neposlušnice, nepokornice, skrivnostnice ... Še danes se stiske žensk pogosto opisujejo, kot da ima predmenstrualni sindrom, poporodno depresijo. Agresivno vedenje deklet pa se opisuje kot premetenost, zvitost, potuhnjenost, spretnost, manipulacija, hudobija idr. Dejstvo pa je, da se ženske s tem pogosto poistovetijo. Richova (prav tam) tudi trdi, da je vedenje, ki se nanaša na ženski spol, še danes redkokdaj predmet kritičnega pogovora in razmišljanja. Pravi celo, da je tako označevalno vedenje kot normalno sprejemljivo v vsakdanjih pogovorih o dekletih. Gre za zelo stereotipna prepričanja, da dekleta pač taka so in da pač tako delajo. Ameriška kultura, pravi Simmonsova (2002, str. 126), je zgrajena na tem, da vsebuje veliko tekmovalnosti in neodvisnosti. Problem je v tem, da se ne ve, kje je meja med zdravo tekmovalnostjo in stanjem, ki podpira škodljivo razvijanje individualnosti posameznice.

Kljub temu da je v družbi prisotnih precej nenapisanih pravil in norm glede vedenja deklet, pa je s strokovnega vidika to področje še vedno precej neraziskano. Posledično nismo v literaturi uspeli zaslediti raziskav, ki bi bile izrazito usmerjene v pojav prikritega agresivnega vedenja deklet oz. smo jih zasledili le izjemoma v primeru rezultatov posameznih raziskav, večinoma tujih avtorjev. To kaže na to, da se v pojav prikritega agresivnega vedenja med dekleti sploh ne poglobljamo in ga ne raziskujemo. Posledično teh težav ne znamo pravilno prepoznati, opazovati ali se na njih pravilno odzivati. Resnično ozadje in motivi za pojavljanje agresivnega vedenja pri dekletih nam tako ostanejo skriti in nedostopni za ustrezno obravnavo. Prepogosto pa lahko pride tudi do tega, da se problemi prikritega agresivnega vedenja zaradi nepoznavanja področja prikazujejo v pretirani obliki (npr.: negativne izkušnje bi se morebiti lahko prikazovale kot motnje) in se jih poistoveti z nasiljem, kar ima spet lahko zelo škodljive posledice.

4.3.4 VPLIV MEDIJEV

Osebni računalniki, internet in mobilni telefoni so postali del vsakdanjika ter so tako resničen in zelo živ del življenja današnjih deklet. Avtorica Putallaz pravi, da otroci zelo zgodaj dobijo informacije o tem, kaj je prav in kaj ne za žensko ali za moškega prav v medijih (Putallaz, 2004, str.50). Podatki statističnega urada so pokazali, da je v Sloveniji leta 2006 kar 75 % gospodinjstev z otroki imelo doma osebni računalnik (Šterk, 2007, str, 3). Ob tako hitrih spremembah je precej verjetno, da televizija več ne predstavlja osrednje medijsko okno v življenju deklet, ki tako lahko že danes namenjajo več časa brskanju in druženju po internetu kot pa gledanju televizije.

Televizija v vse domove prinaša prizore agresivnega vedenja in otroci vidijo mnogo nasilja. Gledajo jo občutno preveč (tudi od dvanajst do petindvajset ur tedensko) (Hofferth, Sege in Dietz, 1994, Statistic Canada, 1997, v Papalia, 2003, str. 344). Nekatero prizore sicer obsojamo, a zdi se, da je vse manj pregleda nad tem, kaj se dogaja, saj so mediji (tv, računalnik ...) močno vpleteni vsepovsod. Stalno prikazovanje nasilnih prizorov o kriznih razmerah, doseže prej slabe kot dobre učinke. Imajo močan vpliv, saj mladostniki marsikdaj razumejo njihova sporočila kot dovoljenje za uporabo lastnega agresivnega vedenja. Raziskave v 60-ih letih potrjujejo, da se otroci, ki vidijo veliko nasilja na televiziji, vedejo bolj nasilno (Coie in Dodge, 1998, v: Papalia, 2003, str. 345).

Poleg tega danes vsaka šolarka potrebuje računalnik za izdelavo različnih šolskih nalog. Prav tako skorajda ni več posameznice, ki ne bi imela mobilnega telefona. Računalnik in mobilni telefon sta tako nedvomno zavzela pomembno mesto na družbenem in izobraževalnem področju.

Starši se zaradi nezadostnega poznavanja vplivov medijev v svoji vlogi pogosto ne znajdejo dovolj dobro. Z uporabo določenih medijev in z varnostmi ukrepi pogosto niso dovolj dobro seznanjeni. Zaradi tega so otrokom izkrivljeni in protislovni prikazi vlog žensk, ki jih mediji pogosto prikazujejo, vse preveč dostopni. Ne eni strani prikazujejo ljudi iz sveta glasbe, filma, politike idr. v dveh skrajnostih: kot izjemno uspešne in sposobne na eni strani in kot predrzne, nasilne, objestne, neotesane, nezrele idr. na drugi. S kom naj se poistovetijo naša dekleta? Dekletom, ki živijo v določenih pričakovanjih, napeto vzdušje ali razočaranje povzroča tudi strah

in negotovost ali pa ob pretiranem pojavu določenega agresivnega vedenja postanejo neobčutljive, »navidezno imune«.

Tudi šola ima lahko pomembno vlogo, vprašanje pa je, koliko pozornosti in aktivnosti ter dejavnosti temu področju dejansko posveča. Predvsem posamezen učitelj je zagotovo v vlogi, ko lahko ponuja otrokom dovolj dobre informacije o uporabi, vplivu in nevarnostih različnih medijev.

Vendar pa virtualni svet ne ponuja le neprijetnosti in nevarnosti. Ob varni uporabi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije se dekletom ponujajo tudi pozitivne priložnosti.

5 RAZISKOVALNI PROBLEM

S prikritim agresivnim vedenjem si dekleta kvarijo medsebojne odnose, ugled in vplivajo na psihično stanje posameznice (Papalia, 2003, str. 274). Pojavne oblike kot je širjenje govoric, zmerjanje, odklanjanje prijateljstva, izključevanje iz skupine nagajanje, šikaniranje, norčevanje, posmehovanje ipd. so pojavi, ki bi morali biti zaskrbljujoči, saj take oblike vedenja puščajo hude psihične posledice. Če ga nad posameznikom izvajajo dalj časa, gre za eno od oblik izvajanja psihičnega nasilja.

Glede na vrsto izkušenj, ki jih imajo na področju prikritih oblik agresivnega vedenja dekleta in učitelji, ki smo jih intervjujali, je bil namen raziskovalne naloge ugotoviti simptomatiko in pojavnost prikritih oblik agresivnega vedenja pri dekletih v osnovnošolskem obdobju in razliko med tistim, kar navajajo dekleta in tistim, kar navajajo učitelji.

Ugotavljali smo, katere prikrite agresivne oblike vedenja doživljajo dekleta in katere oblike opazijo učitelji na izbranih slovenskih osnovnih šolah. Skušali smo dobiti posnetek obstoječega stanja in iz posredovanih informacij oblikovati predloge za reševanje prikritih oblik agresivnega vedenja.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri poznajo termin prikrite oblike agresivnega vedenja deklet učitelji, kako se s tem soočajo, ali in na kakšen način se izobražujejo za boljše prepoznavanje, kako ukrepajo in kje sami vidijo največ težav.

Želeli smo prispevati svoj delež k strokovnemu socialno-pedagoškemu delu na področju prepoznavanja specifične deklet in dela z njimi v slovenskem prostoru. Glede na dobljene rezultate vseh intervjuvancev smo skušali razviti preventivne smernice, ki bi lahko bile dekletom in učiteljem v konkretno pomoč pri iskanju poti, kako se z agresivnim prikritim vedenjem soočiti in kako v danem primeru ravnati in ugotoviti, ali kategorija deklet res potrebuje drugačno usmerjeno pozornost s strani učiteljev v razredih.

Zanimalo nas je, kaj intervjuvanci razumejo pod pojmom prikrite oblike agresivnega vedenja. Predvidevali smo, da ima šola s svojimi pravili vpliv na izvajanje prikritih oblik takega vedenja. Poleg tega smo v raziskavi želeli pridobiti sliko o tem, kakšen vpliv na prikrito obliko agresivnega vedenja ima primarno socialno okolje – družina. Razmišljali smo, ali je prikrita oblika agresivnega vedenja v povezavi z učnim uspehom deklet. Predvsem pa smo želeli ugotoviti, ali so učitelji dovolj pozorni na take oblike vedenja.

Cilj predstavljene naloge je bil pridobiti vpogled v problematiko prikritega agresivnega vedenja deklet v slovenskem šolskem prostoru. V kolikor so nam to dopuščale predhodnje raziskave, smo nameravali ugotoviti, ali je vedenje deklet v slovenskem prostoru skladno z ugotovitvami tujih avtorjev (opis študij v knjigah *Odd Girl Out, The Hidden Culture of Aggression*, Simmons, 2002 in *Antisocial behavior, and Violence among girls*, Putallaz, 2004 in *Helping Children with Aggression and Conduct Problems*, Bloomquist, 2002). Ti namreč navajajo, da so dekleta bolj agresivna, kot smo v preteklosti verjeli in da se tekom odraščanja ta agresija izraža v različnih oblikah, med katere sodijo tudi prikrite oblike agresivnega

vedenja. V skladu z našim ciljem smo se fokusirali predvsem na prikrite oblike agresivnega vedenja in različne oblike njegovega izražanja pri dekletih v slovenskem prostoru. Zanimalo nas je ali gre le za težavo, ki jo opažajo posamezniki, ali za širši problem.

6 METODOLOGIJA

6.1 METODOLOŠKA IZHODIŠČA

Prikrito agresivno vedenje predstavlja kompleksno in slabo raziskano področje, predvsem z vidika spolno specifičnega vedenja. Zaradi tega smo ocenili, da ima kvalitativen pristop na področju izbrane tematike izrazito prednost pred kvantitativnim. Kot za pedagoško kvalitativno raziskovanje pravi avtor Sagadin (2001, str. 12), » ... je značilna interpretativna paradigma, kjer je poudarek na razumevanju in interpretaciji raziskovalnih situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij, ravnanj ... iz perspektive njihovih udeležencev(akterjev); to je, kako posamezniki (akterji) vidijo, interpretirajo določeno situacijo, proces, kakšni so nameni, motivi, smisli (pomeni) njihovih reakcij in ravnanj iz njihovih zornih kotov.« Avtor Mesec (1998, str. 22) meni: »Pojem kvalitativno raziskovanje je skupni pojem za zelo različne teoretične, metodološke in metodične pristope k družbeni resničnosti.«

Za kvalitativno raziskovanje smo se odločili predvsem iz naslednjih razlogov:

- v slovenskem prostoru je sicer bilo narejenih nekaj raziskav – ki pa so bile večinoma kvantitativne narave. Odločili smo se za drugačen pristop razumevanja izbrane družbene problematike tako pri zbiranju kot tudi analizi podatkov, posledično pa tudi pri predstavitvi pridobljenih rezultatov;
- prikrito agresivno vedenje bi težko analizirali s kvantitativnim pristopom, kvalitativna metoda pa nam omogoča boljši vpogled v dinamiko pojava prikritega agresivnega vedenja, ki ga je težko izmeriti, saj je problem preveč senzibilen in razpršen;
- zanimale so nas percepcije deklet in učiteljev, njihovi subjektivni pogledi in ocene, težišče je na njihovem zornem kotu;
- zanimale so nas povezave med teorijo in dejanskim stanjem, izpeljali smo »poskusno teorijo«, kot jo poimenuje avtor Mesec (prim. 1998).

V raziskavi, ki smo jo izvedli, smo se opirali na postopke več avtorjev (Bierman, 1983, v Blomquist, 2005, str. 79-87; Halmi, 1996, str. 252 – 263; Javrh, 2006, Kobolt s sodelavci, 2002, str. 177; Mesec, 1997, str. 20; Mesec, 1998 str. 103-120 in Sagadin, 2001, str. 12).

6.2 OPIS VZORCA

V vzorec smo zajeli dekleta in učitelje, ki ta dekleta poučujejo. Pred njihovim izborom smo vodstvu šole izrazili željo, da bi želeli pridobiti učitelje, ki posamezna dekleta poučujejo in da bi v raziskavo vključili tudi kakšnega moškega predstavnika. Učitelji so se odločili za sodelovanje sami, predvsem razrednikom se je zdelo samoumevno, da v raziskavi sodelujejo. V raziskavi sta zaradi tega sodelovala tudi ena učiteljica, zaposlena le za določen čas, in en učitelj s še nedokončano izobrazbo. Od 16 učiteljev smo v intervju vključili 12 učiteljic – po tri iz posamezne šole. Delovna doba vseh učiteljev je različna, od enega pa do 30 let. V vprašalniku za učitelje smo zabeležili spol, starost, stopnjo izobrazbe in čas poučevanja deklet, pri dekletih pa spol, starost, učno uspešnost preteklega šolskega leta in demografsko

področje, iz katerega izhajajo. Tako dekleta kot učitelje smo pred samo izvedbo raziskave seznanili z njenim namenom.

Kriterij izbire vzorca za dekleta je bil obiskovanje 7. razreda devetletke, možnost so posamezni razredniki dali vsem dekletom, o sodelovanju v raziskavi so se odločale same, kasneje smo zanje pridobili soglasje staršev. Odločili smo se za naključno oz. prostovoljno vzorčenje pri dekletih.

Za potrebe raziskave smo v intervjuje zajeli vzorec, ki je vključeval dve skupini:

- 16 deklet starih med 12 in 13 let vključenih v 7. razred osnovne šole,
- 16 učiteljev, ki ista dekleta poučujejo (nekateri med njimi so tudi razredniki).

Da bi ugotovili, ali obstajajo med posameznimi okolji kakšne pomembne razlike, smo se odločili vključiti dekleta iz dveh različnih okolij (ruralno in urbano).

Prikazi odnosnih spremenljivk:

Tabela 2. Sestava vzorca učiteljev glede na spol in starost.

Starost	M	Ž	SKUPAJ
Od 20 do 29 let		2	
Od 30 do 39 let	2	2	
Od 40 do 49 let		4	
Od 50 +	2	4	
SKUPAJ	4	12	16

Tabela 3. Sestava vzorca učiteljev glede na delovne izkušnje (po obdobju kariere).

Obdobje kariere	Leta delovnih izkušenj	M	Ž	SKUPAJ
Zgodnja	0-5	1	3	4
Srednja	6-20	2	4	6
Pozna/zrela leta	21- 30	1	5	6
SKUPAJ		4	12	16

Tabela 4. Sestava vzorca učiteljev glede na regijo, kjer učitelji poučujejo.

REGIJA	M	Ž	SKUPAJ
GORENJSKA	1	3	4
LJUBLJANA	2	6	8
SAVINJSKA	1	3	4
SKUPAJ	4	12	16

Tabela 5. Sestava vzorca učiteljev po izobrazbi.

IZOBRAZBA	M	Ž	SKUPAJ
SREDNJA		1	
VIŠJA	2	5	
VISOKA	2	6	
SKUPAJ	4	12	16

6.3 OPIS INSTRUMENTARIJA

6.3.1 NESTANDARDIZIRANI POLSTRUKTURIRANI INTERVJU

Uporabili smo nestandardizirani polstrukturirani intervju in sicer v ločeni obliki za dekleta in za učitelje. S tem smo želeli pridobiti niz podatkov iz dveh različnih perspektiv in virov (po Mesec, 1997, str.10). Polstrukturirani vprašalniki po avtorju Mescu sodijo med metode kvalitativnega znanstvenega raziskovanja (1998, str. 80), ki jih avtor opredeljuje kot metode t.i. spraševanja. Pri teh oblikah ni do potankosti pripravljenega vprašalnika, saj se raziskovalec v intervjuju zgolj opira na prej pripravljena vprašanja, ki mu tako služijo kot vodilo oz. predlog za izvedbo intervjuja. Vprašanja za učitelje in dekleta smo prilagodili in povzeli po knjigi Simmonsove (2002) z naslovom »*Odd Girl Out, The Hidden culture of Aggression in Girls*« in raziskavi avtorjev Lagespetzom ter BjörQvista (1994) z naslovom »*Indirect Aggression in Boys and Girls*«.

Da bi z metodo polstrukturiranega intervjuja pridobili čimbolj kakovostne rezultate, smo si za boljše definiranje in prepoznavanje oblik agresivnih vedenj, ki jih dekleta uporabljajo, pri izvedbi intervjuja pomagali še s konfliktnim odzivnim vprašalnikom avtorice Richardson (2003).

PRILOGA 1: Opomnik – prikaz vprašanj intervjuja za učitelje

PRILOGA 2: Opomnik – prikaz vprašanj intervjuja za dekleta

PRILOGA 3: Konfliktni odzivni vprašalnik

6.4 POSTOPEK IN TEHNIKE ZBIRANJA PODATKOV

6.4.1 NAČIN ZBIRANJA PODATKOV

Pred izvedbo raziskave smo pridobili soglasja posameznih šol. V sodelovanju z ravnateljki šol smo se za koordinacijo izvedbe dogovorili s svetovalnimi delavci šole. Pred izvedbo intervjujev smo dekleta ter njihove starše oz. zakonite zastopnike seznanili z namenom in potekom raziskave ter od slednjih tudi pridobili njihovo soglasje oz. pisno potrditev. Nihče od staršev, ki smo jih za sodelovanje zaprosili, tega ni odklonil.

Intervju je bil anketirancem predhodno predstavljen z natančnimi navodili. Pri izvedbi intervjuja je bil narejen tudi magnetogramski zapis, ki je omogočil kasnejši transkriptivni zapis pogovora. Pri izvedbi vseh intervjujev je bil upoštevan Zakon o varstvu osebnih podatkov (1999, 2000) ter temeljna in ključna načela etičnega raziskovanja, zbrana v etičnem kodeksu. Pred začetkom opravljanja intervjujev smo poskrbeli, da so intervjuji potekali v čimbolj naravnih in umirjenih oz. nemotečih okoliščinah. V raziskavo smo zajeli skupno 32 anketirancev, s katerimi smo opravili intervjuje, ki so trajali od 35 do 60 minut.

Odločili smo se za strategijo intervjuja, dobljene podatke smo transkriptivno zapisali. Vse intervjuje smo opravili osebno. Zapise smo slovnično minimalno popravili in jih

nismo lektorirali. Gradivo obsega približno 150 strani gosto tiskanega besedila. Vsi podatki, pridobljeni z raziskavo, so strogo zaupne narave.

6.4.2 KRAJEVNE ZNAČILNOSTI

V šolskem letu 2006/2007 smo opravili pilotni del raziskave z anketiranimi dekleti in učitelji na treh različnih področjih Slovenije:

- dve šoli v Ljubljani (Osnovna šola Mirana Jarca in Osnovna šola Prežihovega Voranca),
- Osnovna šola Mozirje,
- Osnovna šola Staneta Žagarja Lipnica v Kropi.

Na vsaki šoli so sodelovali po štirje učitelji in v skladu z našimi željami, da bi v raziskavo vključili tudi učitelje moškega spola, so na vsaki šoli tako sodelovale po tri učiteljice ženskega spola ter po en učitelj moškega spola. Iz vsake posamezne šole so bile tudi po štiri dekleta.

6.4.3 ČASOVNI POTEK

Pripravili smo vodila za potek obeh intervjujev. Vse intervjuje smo opravili v drugi polovici drugega ocenjevalnega obdobja, v spomladanskem času med koncem aprila in v začetku maja 2007. Tak časovni okvir za zbiranje podatkov smo si izbrali, ker smo na podlagi izkušenj pri delu v šoli predvidevali, da so kasneje v šolskem letu učitelji in dekleta še dodatno obremenjeni in pod stresom in bi morda želeli z intervjujem hitreje opraviti, ali bi odklanjali morebitno sodelovanje z nami. Intervjuji so potekali po opravljenem rednem pouku.

V fazi terenskega dela smo bili zelo pozorni na odnosni vidik našega pogovora. Ko smo z intervjuvanci vzpostavili prvi kontakt, smo se najprej osredotočili na vzpostavitev medsebojnega zaupanja. Ta čas je bil pri posameznih osebah (tako učenkah kot učiteljih) različno dolg. Ali smo s tem prišli do boljših informacij, ne moremo presojati. Ob začetku smo vzpostaviti osnovno medsebojno zaupanje in v času intervjuja bili pozorni na opazovanje sogovornika in na vodilne teme intervjuja. Ob anketiranju smo si zapisali le nekaj osnovnih podatkov, inicialke, zapisano številko intervjuja in starost posameznega dekleta ali učitelja. Vse intervjuje smo posneli in jih kasneje zapisali. Tako posnetke kot tudi zapise hrani avtorica. (PRILOGA 4 : Prikaz zapisa posnetka magnetogramskega zapisa).

6.4.4 PREDHODNO UREJANJE GRADIVA

Kot izhodiščno gradivo za analizo so nam služila posneta in nekatera zapisana besedila oz. deli besedil. Pri analizi gradiv je bilo nujno upoštevati nekatere različne dejavnike tvorcev besedil, kot so njihova uporaba jezika, njihov prvi jezik in narečna skupina, okoliščine nastanka intervjuja ter okolje, v katerem smo intervju opravili. Avtor Ellis (1994, str. 50) piše o tem, da ima sam način pridobivanja gradiva lahko pomemben vpliv na rezultate. Ob urejanju smo se skušali osredotočiti na elemente realnosti posameznika, oblikovanega skozi lastne psihološke procese, ki so povezani s socialnim okoljem in vidikom izobraževalnega procesa. Skušali smo raziskati povezanost uspešnega spoprijemanja s prikritimi oblikami agresivnega vedenja deklet z vrstniškimi odnosi, načini poučevanja učiteljev idr. Razlago smo gradili na

osnovi vseh opravljenih 32 intervjujev, ki so se med seboj dopolnjevali. Vsakega naslednjega smo primerjali in dobili ilustracijo sekvenčne analize ter skušali sestaviti začasno teorijo. Pri tem smo skušali ohranjati stalni stik z vso dosegljivo teorijo, pregledovali smo jo in jo sproti dopolnjevali.

Preden smo se lotili poglobljene analize, smo se odločili za obdelavo le nekaterih kategorij, saj smo ugotovili, da se zaradi izrazito velike količine gradiva v tej raziskavi ne da zajeti analize vseh podatkov.

Zaradi nujnosti selektivnega prikaza rezultatov raziskave v delu zgolj ilustrativno prikazujemo posamezne faze obdelave empiričnega gradiva, medtem ko je pod naslovom Kvalitativna analiza rezultatov strnjena interpretacija vsega materiala. Posnete intervjuje smo najprej zapisali v strnjeni, zgoščeni, interpretativni obliki, to gradivo pa dali v dopolnitev in korigiranje intervjuvancem, da kasneje ne bi prihajalo do kakšnih nepredvidenih zapletov. Tako učitelji kot dekleta so se z zapisi strinjali, ničesar niso želeli spreminjati, tako da kasneje ni bilo v zapisih nobenih dopolnil.

6.5 OBDELAVA PODATKOV

Podatke smo posebej za dekleta in posebej za učitelje analizirali v naslednjih korakih:

6.5.1 DOLOČITEV ENOT KODIRANJA

Pregledali smo posamezne zapise pogovorov, se skušali v njih poglobiti ter označiti v njih posamezne misli, originalne izseke, izjave in poudarke. V prvem koraku smo izvedli natančno analizo posameznega primera, v analizi vseh smo prišli do nekaj neodvisno ponavljajočih se kategorij, ki smo jih kasneje tudi združili.

6.5.2 UREJANJE GRADIVA/PROSTO KODIRANJE

Intervjuje smo najprej prosto kodirali (po Mesec 1988, str. 103-120) in besedilu intervjujev pripisali odprte kode. K originalnim, vsebinsko smiselnim, pomensko polnim in sklenjenim delom besedila smo pripisali kratke pojme oz. stavke, ki so nam opisovali bistvo segmenta raziskovalnega intervjuja (PRILOGA 5. Ilustrativni primer postopka obdelave empiričnega gradiva- intervju z učiteljem).

6.5.3 IZBOR, DEFINIRANJE IN KLASIFIKACIJA RELEVANTNIH POJMOV IN KATEGORIJ

Ponovno smo pregledali posamezne zapise pogovorov, označili originalne izseke izjav, izbrali tipične izjave, s katerimi smo želeli ilustrirati posebne izpovedne in opazne teme, stališča in doživljanja deklet in učiteljev .

V tabelah so v prvi koloni pod nazivom *Postavka* zapisane dobesedne izjave intervjuvancev, pomembnejša sporočila so podčrtana. Avtentičnost smo skušali ohraniti tako, da smo »pustili raziskovancu besedo« (Mesec, 1997, str. 48). Zapisane besede so preoblikovane v minimalni meri, tako da je iz njih razvidno osnovno

sporočilo odgovora. Včasih se v tekstu pojavi primer, ko se posamezen odgovor nanaša na predhodno alineo in samostojno ne predstavlja smiselno zaključenega odgovora, a se nam je vsebinsko zdel pomemben za nadaljnjo analizo. V takih primerih smo izjavo izjemoma preoblikovali ali ji dodali kakšno ključno besedo, da je bilo jasno razvidno, na kaj se nanaša. V večini primerov smo jih preoblikovali v pogovorni oz. nekatere v knjižni jezik. Izjave smo zapisali v skladu z napotki za analizo empiričnega gradiva (po Mesec, 1998, str. 88).

6.5.4 OBLIKOVANJE TEMATSKIH KATEGORIJ

Opredelili smo število mnenj in izjav, podatke razčlenili na enote (kode), jih klasificirali, povezali, združili in oblikovali v posamezne tematske kategorije (PRILOGA 6: Oblikovanje opomnika za zbiranje)

6.5.5 OBLIKOVANJE POVZETKOV

S pomočjo povezanih podatkov smo skušali oblikovati, pojasniti, izluščiti in formulirati teorijo po posameznih pomembnejših podatkih, ki smo jih pridobili. Opirali smo se na postopke različnih avtorjev (Bierman, 1983, v Blomquist, 2005, str. 79-87; Halmi, 1996, str. 252 – 263; Kobolt s sodelavci, 2002, str. 177; Mesec, 1997, str. 11-20; Mesec, 1998, str. 122; Sagadin, 2001, str. 12 in Javrh, 2006). Kljub težavam pri izbiri podatkov in katere teme zajeti, smo si zamislili pot, v katero smer se bolj poglobiti. Strukturo urejanja gradiva smo povzeli po modelu avtorja Meseca. S tem se je natančneje pokazalo, katere teme bodo predmet raziskave.

7 ANALIZA REZULTATOV

Gre za predstavitev, ki je umeščena v določen čas in prostor, njeno vsebino pa zaznamujejo konkretni sogovorniki, učitelji in dekleta. Predstavitev je prerez takratnega videnja deklet in učiteljev, ki so nam odgovarjali na vprašanja. Želimo predstaviti delček njihovega videnja, kot smo ga imeli priliko spoznati v intervjujih. Preden začnemo z interpretacijo, je treba poudariti besede Mesca (1997, str. 11) ki pravi: » */... / spoznanja, do katerih pride raziskovalec, niso dokončna resnica, ampak zgolj njegova razlaga empiričnega gradiva, ki ga je imel na razpolago /... /. Kar mislimo, da vemo o kaki stvari, ni nekakšna objektivna resnica, ampak naša kolikor mogoče utemeljena in podrobno opisana predstava o tem, kakšna je stvar – kot taka pa je zgolj ena od več možnih konstrukcij ali interpretacij.*« Izbrani citat nam je služil kot vodilo k verodostojnemu, korektnemu in čimbolj objektivnemu pisanju.

Predstavili bomo zgodbe (po Mesec, 1997, str. 27) po posameznih pridobljenih kategorijah. Avtor Mesec pravi, naj se kvalitativna raziskava bere kot pripoved, kot zgodba. Vsebine bolj natančno določajo dekleta in učitelji, ki so v okviru takratnega konteksta v intervjuju krajevno in časovno skladno odgovarjali na vprašanja. Analizo gradiva smo v posameznih vsebinah obravnavali ločeno, saj med njimi nismo našli zadosti identičnih točk. Kjer smo našli skupni imenovalec, smo analizo združili.

7.1 OSEBNA RAVEN

7.1.1 ANALIZA OSEBNEGA POGLEDA DEKLET

Vprašanje, ki smo ga zastavili, se je nanašalo na predstavitev deklet. Želeli smo izvedeti, kaj bodo o svojem videnju in doživljanju sebe povedale. V primeru predstavitve deklet se nam je zdelo pomembno vedeti, v katere dejavnosti so vključene in kakšne spretnosti razvijajo, to, kaj jim je pri njih samih všeč in česa ne marajo, kako opisujejo svoje lastnosti, kako je z njihovimi čustvi, njihovem razumevanju odnosov in počutju med vrstnicami ter odzivanju na konfliktno situacije.

7.1.1.1 O SPRETNOSTIH IN DEJAVNOSTIH DEKLET

Dekleta o svojih spretnostih ne povedo veliko in jim ne pripisujejo velikega pomena, zdijo se jim samoumevne, čeprav po dobljenih rezultatih vidimo, da se jim zdijo pomembne in da jih pri sebi ocenjujejo kot pozitivne, saj so jih vedno tudi same izpostavile. Dodatne možnosti vrstniškega vključevanja deklet so dejavniki, ki dobro vplivajo na samovrednotenje in njihov suveren vstop v svet vrstnikov in obratno.

Dani odgovori kažejo, da dekleta preživljajo svoj prosti čas kakovostno. V anketi jih je nekaj navedlo, da se ukvarjajo z ročnimi spretnostmi, da rišejo in ustvarjajo kar tako. Pomembno mesto zavzemajo interesi, ki jih razvijajo v prostem času. Njihove interesne dejavnosti smo razdelili na tiste povezane s fizičnimi aktivnostmi oz. dejavnosti povezane z naravo (več kot tretjina), izobraževalne dejavnosti: glasbeno, kulturno in likovno ustvarjalnostjo, in na interesne dejavnosti, ki se nanašajo na sodobno tehnologijo (računalnik). Ob tem je treba dodati, da imajo pri razvoju interesov pomembno vlogo tudi starši, saj so možnosti vključevanja v različne interesne dejavnosti zagotovo pogojene (tudi) z njihovimi finančnimi in včasih tudi časovnimi zmožnostmi. Če pogledamo nekoliko bližje, vidimo, da so v raziskavi navedle kar nekaj interesov in dejavnosti, v katere so vključene. Ugotovili smo, da jim je pomembna aktivnost druženje s prijatelji. Naj naštejemo nekeje dejavnosti, ki so jih navedle, da jih obiskujejo in sicer od gibalnih (rokomet, odbojka, igranje tenisa, kolesarjenje, rolanje, drsanje, telesna vzgoja) in izrazno glasbenih (violina, klavir, ples) do ustvarjalno kreativnih (oblikovanje, likovno ustvarjanje, risanje in drugo ročno ustvarjanje) ter jezikovnih (branje in jeziki) do naravoslovnih. Tudi računalnik ima pomembno mesto.

Izkazalo se je, da jih je večina aktivnih. Dejavnosti obiskuje 11 od 16 deklet. Nobene dejavnosti, tudi tistih ne, ki potekajo v šoli, ne obiskuje le eno dekle, ki je učno najmanj uspešna (zadosten učni uspeh). Pojavlja se vprašanje razloga, na katerega nismo dobili odgovora. Dve dekleti obiskujeta glasbeno šolo. Razveseljujoč je rezultat, da so v tem starostnem obdobju športne dejavnosti še pogoste. Med njimi ne zasledimo deklet, ki bi se s športom ukvarjale tekmovalno.

Druženje s prijatelji: Več deklet pove, da so in da želijo biti v središču dogajanja, da imajo prijateljice in prijatelje in da se rade družijo. Tudi s fanti. Vidimo, da je druženje pomembna postavka, a ne izstopa tako izrazito, kot bi lahko pričakovali – kot je npr. dekleta opisala avtorica Campbell (Simmons, 2002, str. 31), da je pri njih strah pred osamljenostjo tisti, ki je prevladujoč, in da bi torej druženje postavile na

prioritetno mesto. Dekleta iz Ljubljane navajajo, da namenjajo svoj prosti čas predvsem športu in druženju s prijatelji. Dekleta, ki živijo na podeželju, obiskujejo manj aktivnosti, ki potekajo izven šole. Iz pogovorov je bilo razvidno, da aktivnosti, s katerimi se ukvarjajo, niso vedno v skladu z njihovimi željami. Razlog za te ugotovitve lahko poiščemo v dejstvu, da dekleta na podeželju morda nimajo enakih možnosti dostopa do interesnih dejavnosti kot dekleta v mestu. Ena od deklet, ki obiskuje šolo v Ljubljani, živi pa v ruralnem okolju, navaja težavo z lokacijsko oddaljenostjo in pomanjkljivim javnim transportom, zaradi česar se ne more več časa družiti s prijatelji, kar bi si želela. Iz razgovora smo razbrali, da je zaradi tega, ker nima možnosti druženja z drugimi, precej »oškodovana«.

Zagotovo je možnost druženja za dekleta zelo pomembna in če te možnosti nimajo, so za marsikatero stvar prikrajšane (ne vedo, kaj se je zgodilo, se počutijo slabo ali pa so izolirane idr. ...).

Pri eni od deklet je njen interes povezan tudi s poklicno željo. F1 ... »Rada bi postala modna kreatorka.« Med področji, ki jih ne zanimajo (*nezainteresiranost*), najpogosteje navajajo šolo: B3...»Šole ne maram preveč.« ali L2 ... »Nimam rada nalog in učenja.«

Kot smo ugotovili, dekleta rada izpostavijo tisto, kar z veseljem počnejo. Po tem, kar so nam povedale, vidimo, da jim aktivna udeležba v različnih dejavnostih veliko pomeni. Prav tako rade poudarijo svoje spretnosti.

7.1.1.2 MNENJE O SEBI

Zanimalo nas je, kakšno mnenje imajo o sebi. Se vidijo kot ljubeče in prijazne, saj tako od njih - po mnenju Simmonsove - (2002, str. 6) pričakuje okolica? Nadalje Simmonsova trdi, da je pubertetno obdobje za dekleta že tako težko obdobje, ko se marsikaj spremeni. Izguba dobrega mnenja o sebi je po njenem mnenju tudi lahko povezano s porastom agresivnega vedenja med dekleti v tem obdobju. V raziskavi ugotavljamo, da smo na vprašanje, kaj menijo o sebi, dobili precej skope in nedirektne odgovore. Do izražanja mnenj o sebi imajo zadržano stališče.

➤ Samozaupanje

Malo je deklet, ki bi izkazovale veliko samozaupanje vase: A1... »Mam tko, pozitivno mnenje o sebi.« in ki bi suvereno več povedale o sebi kot npr., da se znajo postaviti zase: F19... »Jaz mislim, da ko ti enkrat postaneš samozavesten, te ne opravljajo več tako, jaz sem bila prej veliko manj samozavestna - se mi zdi, da je samozavest veliko, ja, to je zelo pomembno.« Omenjeno dekle pove, kaj si misli o sebi in kaj želi pokazati, da je. V enem primeru izvemo, da se ob nespoštljivem odnosu vrstnic dekle zna tudi postaviti zase: E26... »Če men pač rečejo, da sem slaba v šoli, potem pač rečem: Poglej svojo latinščino! Al pa tko: Najprej prvo zase, za slabe ocene poskrbi, pol se pa zame in za druge brigaj!«

➤ Dvom vase

Nekatera dekleta ugotavljajo, da gredo drugim na živce. S tem pravzaprav posredujejo tudi svoje mnenje o lastni podobi v skupini. Povedo, da se jim zdi, da njihova vloga ni preveč cenjena ali da ne vedo, kako cenjene so med vrstnicami. O svoji uveljavljenosti v skupini so tudi v dvomih: P28-29 ... »Nekaj srednjega, ko T zraven pride, me ne spoštujejo, ko smo pa same pa me.« ... Ja, z eno imam še največ

težav in to skoz. *Tud danes.*« Ali pa E32 ... »*Ma, ne vem, kaj bi jaz lahko naredila, mam take prijatelje, ki me spoštujejo, tu, v še kakšnem drugem razredu, ne sam tle.*« Dekleta pogosto izjavljajo, da imajo o sebi »srednje mnenje«, kar je zelo neopredeljivo. Ko pogledamo podrobneje, se zdi, da se npr. pod oznako »malo tečna« lahko skriva marsikaj neoprijemljivega. C2 ... »*Mam tko mnenje o sebi ... nekaj vmes, hm ...*« F2-3 ... »*Mnenje o sebi, uh, hm, ahm, mhm ... nekaj srednjega, sebe težko ocenjujem, včasih sem bolj slabe volje, včasih pa dobre.*« (isto F3): »*Uh, hm, ahm, nekaj srednjega, včasih sem bolj slabe volje, včasih pa dobre.*« Ali: D6 ... »*Drgač jest nimam o sebi slabega mnenja, se mi zdi, da sem čisto povprečen otrok ...*« L3 ... »*Prijazna, ampak včasih sem tako malo ... tečna.*« P1 ... »*Mnenje o sebi imam dobro in slabo, sem lahko prijazna pa tečna, sem zelo glasna – doma - pa včasih tudi v šoli.*« Ena posameznica ni odgovorila na vprašanje direktno in je povedala: K4 ... »*Sem tud prijazna, včasih pa že mal tečna.*« Vidimo, da so dekleta pri pogovoru pogosto v zadregi, ko spregovorijo o tem, kakšno mnenje imajo o sebi. To nas vodi k razmišljanju, da prevladovanje srednjega mnenja pomeni, da si vsaj polovica deklet ne dovoljuje odstopanj od norm in pričakovanj, ki veljajo v okolju, tudi zato da ne pride do oblikovanja negativnih socialnih stikov oz. odnosov ter zavračanja, sporov in nesoglasij (»da si ne pridobiš sovražnikov«). Vidimo, da je tečnost pogosta beseda, ki jo uporabljajo, pri čemer lahko sklepamo, da jih vodijo načela, ki zelo jasno nakazujejo, da je tečnost bolj kot ne nesprejemljiva.

➤ *Samospoštovanje in pomembno mnenje vrstnic*

Samospoštovanje se razvija v kontekstu socialne interakcije, v kateri posameznica zaznava sebe kot pomembno/nepomembno drugim (Zupančič in ostali, 2004, str. 573). Vidimo, da je doživljanje vloge posameznic v skupini odvisno od tega, kar jim sporočajo vrstnice npr. M53 ... »*... da je suha*« Še bolj boleče je, ko jih vrstnice zavračajo B37-39... »*...in največkrat sem jaz brez ... para. ... pa se vrinejo zraven*« in ko ne morejo imeti in nimajo občutka, da so med njimi sprejete in spoštovane. Mera v samospoštovanju je tesno povezana z vrednotenjem razmerja med tistim, kar bi dekleta želela biti in tistim, kar jim o njih sporoča okolica.

Mladostniki z nizkim samospoštovanjem so razmeroma osamljeni in tudi izolirani v kontekstu vrstniških skupin, so napeti in manj spretni v socialnih interakcijah (prav tam, str. 573). Primer dekleta, ki je v svoji vlogi pasivna in se tako tudi doživlja: H17... »*Jaz sem ponavadi tako ali tako tiho in sama.*« Omenjeni podatki bi nam lahko služili kot izhodišče za raziskovanje ustrezne ali neustrezne samopodobe, pretirane ali pa dejanske ogroženosti posameznice v skupini ali njihovih neoblikovanih lastnih ciljev in želja. Dve dekleti sta vprašanje o tem, kaj menita o sebi, namenoma prezrli in nanj nista odgovorili, kar morda nakazuje dodatne težave pri sprejemanju in doživljanju samih sebe. Ne smemo prezreti, da se posameznicam zdi, da bi bile v redu le, če bi znale obvladovati težave: C65 ... »*Ja, zase mislim, da bi bila v redu, če bi te težave znala obvladati.*« To lahko nakazuje, da imajo dekleta do sebe visoka pričakovanja, pri čemer ne moremo biti prepričani, da so ta tudi realna. Zanimiv je tudi odgovor ene od deklic, F2, da raje vidi, če jo ocenjuje nekdo drug. V povzetku bi lahko rekli, da so dekleta do ocenjevanja svoje podobe precej kritične; kakšnega odstopanja navzgor ni opaziti, bolj pogosto je zmerno in nižje ocenjeno mnenje o sebi. Izguba dobrega mnenja o sebi, še posebno v obdobju adolescence, je pomembna točka, na katero bi morali biti bolj pozorni.

7.1.1.3 MNENJE O LASTNOSTIH

Raziskava Rosenkrantz (1968 v: Nastran Ule, str. 130) je pokazala, da se ženske ocenjujejo kot manj neodvisne, objektivne, logične, radovedne, ambiciozne ... Ocenjene so bile z manj pozitivnimi lastnostmi. Od deklet se pričakuje, da so pasivne na eni strani in istočasno močne na drugi, pravi avtorica Simmons (2002, str. 124). Dekleta imajo o sebi zelo različne predstave. Njihova izražanja smo razvrstili v dve skupini, idealno in neidealno. Idealna predstava o sebi (oblikovana glede na sklop mnenj deklet):

komunikativna, zaupanja vredna, pripravljena za pomoč, sočustvovalna, pozitivno naravnana, da se zna postaviti zase, dobrovoljna, ima lep videz, je prijazna, dobrosrčna, vesela in zabavna.

Polovica izraženih idealnih lastnosti, ki jih opisujejo, je usmerjenih v odnose z drugimi, navzven. Pomemben jim je zunanji videz, vidimo, da so njihove postavke usmerjene v lastne ideale na eni strani, po drugi verjetno v tisto, kar od njih pričakujejo starši in okolje (šola, vrstniki). Okolje od njih pričakuje, da so vedno pripravljene pomagati, in da se jim lahko zaupa. Ideali deklet niso usmerjeni le v telesni videz, ampak tudi v karakterne značilnosti (biti vesela in zabavna). Kaj se zgodi, ko posameznica ne zmore biti vesela in zabavna? Če je dekle pod pritiskom, jo to lahko vodi v manipulativno vedenje in neodkrito komunikacijo. Pri tem smo se opirali tudi na spoznanja avtorice Simmons (2002, str. 16), ki navaja: »Idealno dekle je popularno in plitko in površno v odnosih«. Pomoč in sočustvovalnost sta jim prav tako pomembni, kakor tudi da so vredne zaupanja. Iz njihovega opisa si lahko predstavljamo, kakšno bi bilo idealno dekle.

Leta 1968 so raziskovalci navedli (Nastran Ule, str. 130), da so ženske bolj obzirne, nežne in občutljive za počutje drugih. Se naša dekleta danes istovetijo s tem, se je doslej pri nas kaj bistvenega spremenilo? Raziskava Greenglassa (1982, v Nastran Ule, str. 130) je pokazala, da ženske sebi pripisujejo celo več negativnih lastnosti kot moški in da so tipično ženske lastnosti večkrat ocenjene z negativno konotacijo. Navedla je, da jih to pogosto vodi v razvijanje negativne samopodobe. Doživljanje sebe ima vpliv tudi na iskanje in navezovanje prijateljstev ter načina vzdrževanja odnosa med dekleti. Zanimivo je, da pomembno vlogo vidijo v opisovanju svojih negativnih lastnosti, pogojenih s konfliktnimi situacijami. Skoraj vse lastnosti, ki jih opisujejo, so usmerjene v karakterne značilnosti, ki so tesno povezane s tistim, kar okolica sprejema ali ne. Poglejmo si jih:

mozoljavost, neumirjenost, lenoba, spuščanje v konflikte (se skrega), drugim se zameri, se razjezi, je vsiljiva in najeda, je žalostna, ne sprejema negativnih čustev, je drugačna v načinu govora, oblačenju in urejenosti, ni prepričana vase.

Naša ugotovitev je, da dekleta sebe pogosto (vsaj 10 deklet) opisujejo z negativno konotacijo. E3 ... »Tko no, premalo se učim, bi rada, da bi boljše delala ... da bi bla bolj tko, no, da bi imela boljši učni uspeh.« Rezultat ni razveseljiv, vsaj z vidika odvisnosti deklet od tega, kaj bodo rekli drugi, kako sprejemajo in doživljajo sebe oz. kakšne naj bi bile, da bi jih sprejemala okolica.

Opazna je precejšnja odvisnost deklet od mnenja in sprejemanja drugih. 11 od 16 deklet opiše katero od svojih neidealnih lastnosti, kar se nam zdi veliko. So zelo

samokritične. M2 ... »Nisem glih umirjena, velikokrat se tud skregam, pa tko ... recimo ... sem divja, včasih tud tečna ... znam se razjeziti, orng.« O2-3 ... »Ne vem, kako bi se opisala, glih slabo mnenje nimam o sebi, glih nekaj vmes. Včasih sem tako, mislim ne vem, če se kregam, sem včasih zelo jezna ali pa kaj takega, to pa mi ni všeč pri meni.« P1 ... »Mnenje o sebi imam dobro in slabo, sem lahko prijazna pa tečna, sem zelo glasna doma, pa v šoli tudi.« Dobimo informacijo, da ne bi smela biti lena, ker to ni ravno lastnost, ki bi jo »drugi« sprejemali, tudi drugih lastnosti ne. Ne samo drugi, tudi sama pri sebi ne. Če si podrobneje ogledamo, vidimo, da je vpliv staršev pri tem dekletu še kako velik. D5 ... »Mislim, da sem bolj lene narave, ne bi človek tako rekel, saj mami pa ati nič ne rečeta, samo jaz vidim, ko mami kakšno stvar reče, samo jaz pa ... zmeraj rada malo »uglašam« (op.p. se odgovarja) čeprav...to ni glih dobr, a ne?« Za dekleta, ki s strani okolice niso ocenjene kot popolne, obstaja nevarnost izgube idealne predstave o sebi, kar jih lahko v njihovem nadaljnjem vstopu v življenju precej onemogoča. Simmonsova (2002, str. 126) za neidealno dekle pravi, da je: manjvredna in nepomembna, je nasprotno od prijetna, je vsiljiva in trmasta. Kar pomeni, da je označena za egocentrično in sebično. Ni dekle, ki bi si jo vrstniki želeli imeti v družbi. Ni vesela in je negotova. Ob teh ugotovitvah Simmonsove, ki je sicer preučevala ameriška dekleta, pa si lahko pomagamo razložiti, zakaj si tudi naša dekleta želijo, da ne bi bile žalostne, da se ne bi »skoz oglašale«, ampak da bi bile zabavne in prijazne, skratka idealne. K3-4 ... »Ja, sem tud prijazna, ampak včasih mal že tečna. Ker znam tko najedat, včasih.« V nasprotnem primeru se lahko hitro znajdejo na bregu nesocialnega sprejemanja, kar je nevarno in pomeni, da mora posameznica svoja čustva pretirano obvladovati.

Zanimivo se nam zdi, da dve dekleti, pri katerih se je kasneje izkazalo, da pogosto uporabljata različne oblike agresivnega vedenja, o sebi prikazujeta bolj milo in manj kritično mnenje kot druga dekleta. C1 ... »Rada pomagam, imam tko, hm, dobro menje o sebi«. B1 ... »Mislim, da sem prijazna punca, vesela, dobrega srca, pomagam rada, pa sem zabavna, hm... pa mal žalostna, če dobim slabo oceno, drgač pa ne.« Še bolj zanimivo je, da namesto o slabih lastnostih raje govorita o čustvih. Pri teh dveh dekleti smo se vprašali o verodostojnosti podatkov tudi zaradi pogostih prisotnosti »hm-jev«. Glede na to, da se naša naloga osredotoča na prikrite oblike agresivnega vedenja, se nam zdi ta podatek pomemben in zagotovo predmet posebne pozornosti. Ta »hm« je bil prisoten kot mašilo, čas za razmišljanje posameznice, za katerega smo prepričani, da nam ni dal relevantnih odgovorov.

7.1.1.4 PODROČJE ČUSTEV

O povezavi med agresivnimi vedenji in čustvi Nastran Ule (2004, str. 255) pravi, da se večina agresivnih dejanj zgodi pod vplivom močnih čustev, na primer strahu, sovraštva, jeze, razočaranja, ljubosumja. Kot dejstvo navaja, da ni nujno, da je agresivno vedenje pogojeno le s čustvi in da lahko ljudje, ki so pod čustvenim pritiskom, reagirajo tudi neagresivno. Raziskovalca Gergen in Gergen (Nastran Ule, 2004, str. 255) sta ugotavljala, da med močnimi čustvi in agresivnim vedenjem ni dovolj tesne zveze, da bi lahko čustvom dali pomembnejše mesto v definiciji agresije. A ne glede na te trditve je dejstvo, da so čustva pomemben del skoraj vsakega agresivnega vedenja (prav tam, str. 255).

Kljub temu smo se odločili, da bomo uporabili nekatere pomembne informacije o njihovem čustvenem odzivanju in jih tudi vključili. Dekleta so nam opisovala svoje

različne situacije. Če imajo veliko slabih izkušenj, je njihov odnos do zunanjega sveta in do samih sebe drugačen, kot če imajo več pozitivnih izkušenj (po James, v Kompare in ostali, 2002).

Raziskovalca Keenan in Shaw ugotavljata razlike med spoloma v tem (1997 v: Papalia, str. 260), da se dekleta bolj blago odzivajo na stres in da jim to omogoča, da se z njim spoprijemajo bolj nadzorovano. Stopnja čustvene zrelosti vpliva tako na kakovost medsebojnih odnosov kot tudi na druga področja udejstvovanja in na njihove odločitve. Sposobnost ima pomembno vlogo v socialnih odnosih. Avtorica Tanja Lamovec (1991) pravi, da je sposobnost pravilnega prepoznavanja in razumevanja čustev pretežno rezultat učenja, saj vključuje znanje o pomenu različnih situacij, gest, lastnih čustvenih izrazih itn., ki si ga pridobivamo z izkušnjami (Kavčič in Fekonja, 2004, str. 342). Sposobnost razumevanja čustev se hitro razvija (po Lamovec), vprašanje pa je, v kolikšni meri je učenje in znanje, ki ga pridobijo, res takšno, da omogoča, da svoja čustva dobro prepoznavajo in razumejo. Čustva so pogosto povezana z aktivacijo organizma in kasnejšim (ne)uspešnim soočanjem s situacijo (Kompare in ostali, 2002, str. 170), delujejo kot motiv in nas usmerjajo in spodbujajo k izogibanju ali pa bližanju (prav tam, str. 170). Dekleta čustvom ne pripisujejo velikega pomena, prej bi lahko rekli, da čustva skrivajo in jih, razen izjemoma, ne želijo izpostavljati.

Rezultati o uspešnem ali neuspešnem soočanju ob posameznih situacijah so nam potrdili domnevo, da težko prepoznavajo in ustrezno poimenujejo svoja čustva. Kljub temu smo pridobili nekaj informacij o čustvih, ki so jih izrazile, med drugim nekaj izjav, za katere se nam zdi, da v veliki meri nakazujejo predvsem strah in žalost. Nismo dobili potrditve, da bi imela močna čustva tesno zvezo z agresivnim (še posebno prikritim) vedenjem deklet. Prav tako nismo opazili, da bi znala dobro in jasno prepoznavati čustva vrstnic. Ob pogovorih smo bolj kot ne lahko ugotovili, da so prepričane, da čustev ni dobro preveč kazati ali povedati, da si npr. jezen. Evidentno so bolj usmerjena k umiku in izogibanju kot k soočanju in bližanju.

7.1.1.4.1 JEZA

Avtor Milivojević (1999, str. 319-339) pravi, da je občutenje jeze posledica vznemirjenosti oziroma občutenja frustracije. Avtor Goleman (2006, str. 20) za čustvo jeze pravi: *»Jeza požene kri v roke, da hitreje pograbi orožje ali udarijo nasprotnika, naraste srčni utrip in naval hormonov, kot je adrenalin, izzove sunkovit skok energije, ki zadostuje za silovit napad«*. Lagerspetz s sodelavci jih je v opravljeni raziskavi¹⁰ med deklicami in dečki pogosto vprašal, v koga je usmerjena njihova jeza. Skoraj vedno je bil odgovor, da je jeza usmerjena le na enega posameznika/posameznico istega spola, ne na nasprotni spol. (Huesmann, 1994, str. 145).

Iz raziskave smo pri dobili odgovore, ki kažejo, da je za njih najmanj sprejemljivo čustvo jeza. Zasedili smo, da jo posledično raje izkazujejo v drugačnih oblikah. Namesto jeze sta npr. pogosto opazna ignoriranje C28 ... *»Meni je vseeno.«* navidezna brezbržnost in tudi strah pred zavračanjem in izolacijo. B74 ...

¹⁰ Lagerspetz, K.M. in K. Bjorqvist. Research on Aggression in Females table 3 Numbers of pupils of Both Sexes, within the 15 Year Old Cohort, Estimated by at least 305 of Peers as Members of Friendship Groups of Different Sizes

»Strgam listek (z žaljivo vsebino) in ga vržem proč«. C34 ... »Včasih sploh nimajo razloga, pa se kar stran obrnejo. « P15-14 ... »To je grozen občutek, ja.«

Namesto da bi bile jezne in bi nam to priznale, izvemo, da: M42 in M58 ... »Me ne »prizadane.« Zgodi se, da posameznice vendarle svojo jezo poimenujejo tudi direktno, pogosto se zgodi, da so izjave kombinirane, izražajo npr. dve čustvi naenkrat. C4 ... »Tokrat sem jezna, pa žalostna tud!« P16 ... »Ja, jezna sem pa žalostna sem, oboje, sem bolj tiha.« P40 ... »Ko sem jezna ... ko sem jezna, recimo, zmeraj ne, ampak po eni strani pa tko, jo "mejh obravnavamo," pač gremo ene punce, ko skupaj hodimo in povem sošolki, kaj mi je rekla in potem "mejh govorimo o tem.« O5 ... »Jeza, ko se skregam s kakšno prijateljico, sem zelo hitro jezna in ne počutim se preveč dobro.«

Če si pogledamo bližje, vidimo, da so dekleta vendarle še najpogosteje in najbolj opredelila čustvo jeze. Pri opisovanju so celo natančneje izrazile časovno obdobje oz. trajanje jeze. Pri opisovanju jeze večkrat lahko vidimo, da se skušajo postaviti zase, kot npr. C26-27 ... »Samo jaz ji to rečem, ker ona mene tudi Murka kliče ... in povem, da tega ne maram, saj dovolim, saj sem se že navadila, samo ona včasih Murček govori, to me najbolj razjezi.« V tem primeru je lahko jeza motivacija za premagovanje ovir, po drugi strani pa lahko vodi tudi do konflikta (Fekonja in Kavčič, 2004, str. 335).

Trajanje jeze:

Ko smo dekleta vprašali, koliko časa traja njihova jeza, so nekatere vprašanje ignorirale, nekatere so se izmikale povedati kaj konkretnega, dobili pa smo tudi nekaj odgovorov, ki smo jih formirali v dve skupini:

- a) jeza, ki traja daljši čas

M5 ... »Če se orng skregam, pol pa znam držat jezo, tudi en mesec zdržim.«

B14 ... »Trajalo je ene dva, tri dni.«

F22 ... Če je bil spor bolj zoprn, potem to dalj časa traja, drugače pa bolj hitro.«

L22 ... »Bila sem jezna, tudi 14 dni se nisem pogovarjala z njo...«

- b) jeza, ki traja krajši čas:

- G28 ... »Če sem jezna, ne zamerim dolgo, pač grem stran, pa potem pridem nazaj kar hitr.«

- H76 ... »Moja prizadetost traja eno uro.«

- P47... »Moja jeza traja do ta cajt, da se lahko sproščeno pogovarjam npr. s kolegico.«

- C5 ... »Tolk, da se pomirim, potem ja pa dobr.«

- L9 ... »Traja en dan, samo potem je že naslednji dan vse dobr, ker se vsaka opraviči, pa to.«

- E29 ... Kuha en dan: »Je pa odvisno, ne kuham glih dolg kukr en dan ali pa tako ...«

- J28 ... »Ne dolg, kake 20 minut, pol ure največ traja moja jeza.«

Spodbudno se zdi, da je neprimerno več deklet, ki navajajo, da njihova jeza traja krajši čas. Dekleta v odgovorih pogosto pravijo, da jim ni tako hudo oz. da jih sploh ne zanima, kaj si mislijo druge, svoja čustva skrivajo, jim zmanjšujejo pomen. Predvidevamo, da tudi zaradi strahu pred osamljenostjo pretirano ščitijo vrstnice. Vsako dekle ima pravico, da je sprejeta in da se lahko poveže z vrstniki. Biti sama je najhujša kazen, ki jo posameznica lahko doživi.

B40-41 ... »Ja, takrat misliš, da te noben ne mara, tud žalosten si ... če si dvakrat sam, je o.k, če si pa to vsako uro... to se potem tudi že navadiš ... « Pogosto smo imeli občutek, da dekleta nočejo navajati kakršnegakoli občutka nemoči. Menimo, da si tega zaradi prepričanja ne dovolijo priznati. Ob pogostem vprašanju, ali so kaj obremenjene, če jih vrstnice žalijo ali opravljajo, odgovarjajo, da ne, da niso obremenjene. Redko povedo, da same kdaj uporabljajo neprimerno vedenje. Navajajo npr., da so mogoče: »mal jezne – kdaj«. Menimo, da te občutke v sebi pogosto zavračajo iz več razlogov, predvsem iz želje po tem, da bi imele prijateljice. L8 ... »Tko, vsaki je žal, da je skregana, pa bi bila rada prijateljica. « Dekleta, ki so znala druga čustva natančneje opredeliti, so opisala še:

7.1.1.4.2 PONIŽANJE

Ponižanje je eno od zelo globokih negativnih izkušenj, ki jih posameznica lahko občuti. Ponižanje, ki ga občuti dekle, je verjetno še toliko hujše, če gre za posledico nekega prikritega ravnanja, kot pa če gre za neposredno in direktno izraženo dejanje vrstnic. Posameznice pa tako ravnanje vrstnic lahko razumejo tudi povsem napačno in si celo lahko mislijo, da je prav, da je tako, da so kaznovane »po pravici«, ker so res slabše ipd. Obstaja nevarnost, da se posameznica o poniževanju ne upa odkrito spregovoriti ali pa celo ponotranji ponižujoče vedenje, usmerjeno nanjo (tudi Simmons, 2002, str. 239). E15-16 ... »Ja, slabo sem se počutila, mislim ponižano, mislila sem pač, da one hočejo, da sem jaz pač „full v dreku“ in da dobim slabe ocene. Bila sem tko - jezna, pa mal žalostna, ko me tolk ... To se mi zdi še kar problematično.« M12 ... »Ne počuti se dobro, če jo imajo za nekaj manjšega.«

7.1.1.4.3 ŽALOST

Ko si v težkih trenutkih, začutiš žalost. Žalost je čustvo, ki ga čutijo dekleta zaradi neke izgube (za osebo, status ali dobrino, ki jim veliko pomeni), gre za odnose povezovanja (Milivojević, 1999, str. 423; Kompare in ostali, 2002, str. 169 in Goleman, 2006, str. 21). V primerjavi z navajanjem drugih čustev so nam posamezna dekleta čustvo žalosti precej dobro in hitro opisale. To čustvo dobro razumejo, ga prepoznavajo in ga tudi lažje opišejo.

B21 ... »Bila sem žalostna, ko sem dvema povedala, kdo mi je lušten in je pač ena temu fantu takoj to naprej povedala.«

B40 ... »Ja, takrat misliš, da te noben ne mara, tud žalosten si.«

B48 ... »Najhujše mi je, kadar sem žalostna, ko me zajebavajo, da sem cvekarca, pa to ... «

H66-68 ... »Se ne branim. Ne. Nočem. Nočem govort. Slabo se počutim. Žalostna sem. Tle (*pokaže trebuh).«

F13 ... »Bila sem žalostna, ker temu nisem verjela, ker si mislim, da ima vsak človek v sebi eno lepoto.«

I25 ... »Žalostna sem, mal sem jezna(*jok).«

Po podatkih, ki smo jih dobili, predvidevamo, da je za dekleta lažje izraziti čustvo žalosti kot pa jeze. A žalost prinese s sabo tudi veliko razočaranje. Za posameznice je

gotovo zelo težko, če v skupini vrstnic izgubijo status ali se z njimi ne čutijo povezane. Zaradi žalosti splahnita moč in zagnanost, kar pusti posledice in in veliko izgubo energije, večjo ranljivost in izpostavljenost. Takrat se dekleta umaknejo tja, kjer se počutijo dovolj varne. Ostane pa veliko nepredelanega.

7.1.1.4.4 KRIVDA

Čustvo krivde pogosto spodbuja prosocialno vedenje (Kompore in ostali, 2002, str. 170). Nuner – Winkler in Sodian (1988, v: Marjanovič Umek, 2004, str. 340) pravijo, da če posamezniku uspe, da dosega določene cilje določenih socialnih norm in pravil, se bo počutil uspešnega in bo ponosen, če pa ne, če jih namerno zanemari, bo doživljal čustva krivde in sramu. Pogosto čustva krivde doživljajo posamezniki tudi takrat, kadar nimajo popolnega nadzora nad določenim dogajanjem. H44 ... »V razredu se počutim slabo, kadar zaradi mene izgubijo – pri kakšnih igrh, včasih se slabo počutim, se mi zdi, da sem kriva za to«.

7.1.1.4.5 STRAH

Strah je čustvo, ki ga sproži oz. v posameznih okoliščinah izzove grožnja ogroženosti (Kompore in ostali, 2002, str. 170). Dekleta v raziskavi niso dobro prepoznale in opredelile čustva strahu oz. tega iz pogovorov nismo zaznali. Morda: P13 ... »To je grozen občutek, ja.« In pa posredno izražanje strahu z izražanjem prizadetosti: H48-50 ... »Recimo prizadeli so me, ko hm ... so mi rekle, da se bodo pritožile na šolski zbor zaradi angleščine, pa zaradi telovadbe. En mesec nazaj ... Hm, nisem niti verjela. Slabo sem se počutila. Mal me je bilo strah ... hm ... mal me je bilo strah.«

To čustvo dekleta skoraj vedno zelo težko opredelijo. H11 ... (ne ve, kaj čuti) »Tko no, mi je bilo ... Tih sem bila.«

Kot nam je opisala le ena posameznica, se zdi, kot da svoj strah minimalizira in lahko si predstavljamo, kako težko ji je. Čustvo strahu ima še en vidik (po Simmons, 2002, str. 26), ko je posameznica preplašena in jo je strah, so ob tem hitro lahko prisotna tudi čustva sramu in občutki krivde. Del odgovornosti za to lahko nosijo tudi starši, ki na dekleta pritiskajo z njihovim prepričanjem, da morajo na vsak način poskusiti in se potruditi, da bi bile med vsrtnicami sprejete.

7.1.1.4.6 SLABO POČUTJE V ŠOLI

Slabo počutje je pogosto prisotno. Največkrat se pojavi neopredeljiva ocena kognitivnih vidikov situacij, katere opisujejo kot slabo počutje, ki pa vključuje vedenja, kot je zoprno, ukazovalno, negotovo idr. Dekleta nam ob tem, ko sporočajo, da se počutijo slabo, posredujejo pomembno informacijo, ki pogosto izraža *čustvo zaskrbljenosti*. Če se poglobimo v navedbe deklet, lahko vidimo, da ob poročanju o slabem počutju v resnici pogosto govorijo o čustvu zaskrbljenosti, predvsem glede morebitnih posledic ter o strahu pred soočanjem s temi posledicami. A19 ... »Ne počutim se v redu, ko mi kaj rečejo/ukazujejo, da moram kaj narediti.« Zdi se, da izjave o slabem počutju pogosto prikrivajo čustvo jeze. B32 in 38 ... »Ni mi všeč, ko gremo v kakšne skupine, da je potem tako, da gredo najboljše prijateljice skupaj. Ponavadi gredo vse tako skupaj in jaz sem brez, to pa je zoprno.« C31 in C80-81 ... »Ne počutim se glih dobr, kadar je kaj narobe.« ... »Ko se jeza kopiči v meni, se slabo počutim, pa ne vem, kaj naj naredim ...«

Če ni povezanosti in prijateljstva, dekleta ob izolaciji izgubijo moč nadzora in vpliva na področju svojega socialnega okolja. Zdi se, da potem samo čakajo, kdaj se jih bo katera usmilila in se začela pogovarjati z njimi. Za to, da bi imele prijateljice, so pripravljene marsikaj potrpeti. Da se vedejo tako, imajo seveda zelo tehtne razloge in cilj, ohraniti stik in se v skupini dobro počutiti.

C31-32 ... »Ampak, če so se hotele pogovarjat, sem se pa pogovarjala z njimi ...«
»Ne počutim se glih dobr, kadar je kaj narobe, ker recimo, ko smo se enkrat skregale, so bile ene z eno, druge z drugo, ene so z eno držale, ene smo pa z drugo in se nisem počutila dobro, ker potem ne vem, s katero bi bila, no, ne veš s katerim držat, pa kaj je resnica, kaj je laž.«

Strah pred osamljenostjo, nesprejetostjo in izolacijo je zelo močan. Da do tega ne bi prišlo, so pripravljene marsikaj potrpeti. P13 ... »Slabo se počutim.« Pri dekletih nismo prepoznali ekstremnega izražanja strahu, kljub temu lahko rečemo, da posamezno vendarle izražajo negativna čustva in napetosti. Delovati skušajo kot da so vsa njihova dejanja kontrolirana. Treba bi se bilo zavedati, da se ob frustracijah in premočnih dražljajih jeza, žalost idr. hitro preusmerijo v nadomestne in neustrezne oblike. Tu pa obstaja velika nevarnost in precej neopazno polje za sproščanje negativne energije in izvajanje prikritih oblik agresivnega vedenja. Čeprav frustracija išče drug, nadomesten objekt (o tem tudi Ule, 2004, str. 262), so različni avtorji (npr. Berkowitz, 1984 (prav tam) ugotavljali, da ta ni predpogoj za agresijo. Za to, da se neko agresivno vedenje zgodi, so potrebni še drugi pogoji. Tudi posamezni učitelji povedo, da se dekleta »obkladajo« z besedami, ko pa jih vprašajo, ali so jezna, rečejo ne (TVR102) ter da jim to predstavlja težavo: TVR104... »In ta dejanja so dejansko manj opazna in ne veš, kako se tega lotit.«

7.1.1.5 SOCIALNE VLOGE: SODELOVANJA IN NESOGLASJA

7.1.1.5.1 SKUPINE

Avtorica Nastran Ule (1992, str. 18) pravi: »Tako kot je skupina eden najpomembnejših faktorjev pri formiranju stališč, pomembno vpliva tudi na spreminjanje stališč.« Raziskovalec Thompson s kolegi je poudaril, da si vsak otrok znotraj skupine želi treh stvari: povezanosti, identifikacijo in moč (Simmons, 2002, str. 9). V skupinah gre pogosto za kolektivne cilje, kar pripelje do spontanega oblikovanje skupin in neformalnih skupinskih norm, načinov obnašanja in kolektivnih prepričanj (prav tam, str.119). Raziskave avtorjev M. Sherifa in C.W. Sherifove so že leta 1969 pokazale (prav tam, 119), kako delujejo ene skupine mladostnikov na druge ter kako se lahko stopnjujejo pritiski in rivalstvo ali pa homogenizacija znotraj posamezne skupine. Lagerspetz s sodelavci (Huesmann, 1994, str. 144) je pri raziskavi, ki so jo opravili med 8 in 15-letniki ugotovil, da v starosti 8 let ni bilo opaznih razlik med spoloma, medtem ko je bilo pri 15-letnikih evidentno, da so prijateljstva med deklicami veliko bolj klasificirana kot pri dečkih. Pri 15-letnicah je veliko več deklet kot dečkov poročalo o tem, da želijo biti v parih. Ugotovili so tudi, da je zelo malo skupin vključevalo oba spola; delitev je bila po spolu. Skupine deklet so se do 18. leta vidno zmanjševale. Nadalje so proučevali tudi »samotarke« in ugotovili, da je le 5,9 % deklic pripadalo skupini samotark, da niso pripadale kakršnikoli skupini in da je bilo »samotarjev« znatno več med dečki – 20 %. Harrisova (2008, str. 155) o deklicah pravi: »Celo triletniki se identificirajo in deklice se raje igrajo z deklicami, petletnice se igrajo v izključno manjših skupinah

deklic, tako se delijo v urbaniziranih družbah, kakršna je naša, veliko otrok istega spola in iste starosti. Raje se igrajo s tistimi, ki so jim vseh enake igre. A ne gre zgolj za zanimanje za različne igre, temveč je to tudi posledica samokategorizacije, ko same sebe vidijo kot člana določene skupine.»

V naši raziskavi dekleta pogosto navajajo, da so med seboj opredeljene po posameznih skupinah, za katere opažamo, da se, kot pravi avtorica Nastran Ule (2004, str. 337), ujemajo ali po čustveni strukturi, po strukturi moči in pravih vedenja ali pa po strukturi socialnih vlog in pripadnosti. Odnosi so organizirani po nekih določenih pravih, posameznice imajo znotraj skupine dodeljene vloge. Navajamo nekaj izjav deklet :

- B27 ... »Ja, rada bi, da bi probale biti čimbolj skupaj in ne tako - na tri tabore.«
- B35 ... »Pri enih predmetih se dekleta kregajo tudi med poukom .« (merjenje moči)
- E19 ... »Moji odnosi z drugimi so ... Ja, odvisno, s katerimi, tiste, ki so kao bolj popularne, ne. Takih je ene pet, štiri so take vzvišene.«
- F33 ... »Tko kot sem že prej omenila, zdaj smo odrasle, pa tko ... « Ali po tej izjavi lahko povzamemo, da se odrasli ne kregamo ?
- F35 ... »Hm, če me sošolke spoštujejo ... ja, me. Se mi zdi, da sem čist tko v sredini, no ... «
- F38 ... »Ja, če je med nami kaj narobe, večinoma je potem tako, da nastaneta dve skupini in ne veš, kam se potem ... «
- G8 ... »Ja, ko smo bili še malo manjši, smo bili ful po skupincih in smo se veliko kregali, ampak sedaj pa vedno manj, zdaj ko smo večji, smo pa vsi ful dobri prijatelji, ja.«
- H2-3 ... »Z enimi se razumem, z drugimi pa ne. S tistimi, s katerimi se razumem, jim posojam stvari, s tistimi, ki se ne razumem, pa ne.« V skupinah, kjer se med seboj razumejo, se izoblikujejo norme vedenja in te zagotovo ne vodijo stran od konfliktnih situacij.
- H7-8 ... »Recimo, vsak dan se z enimi razume, z enimi pa ne, včasih se pa recimo en teden samo razumemo.«
- I30 ... »Zdaj, ko sem z devetošolkami, mi ni tko grozn prit v šolo ...«

Opazimo, da se dekleta že brez prisotnosti konflikta delijo na dve ali tri močnejše skupine. Nekatero skupino so bolj demokratično usmerjene, druge vodene bolj avtorsko, kjer ima moč oz. hierarhični položaj posameznice osrednji pomen. Vsako članstvo v skupini je obveza, ki pritiska na posameznico. Dokler gre le za vplive na določeno vedenje, izražanje mnenja ali lastnega stališča, gre za podrejanje oz. za socialno moč znotraj skupine. Dekleva je leta 1987 o tem jasno zapisal: »Socialna kontrola pomeni način in stopnjo uresničevanja moči v konkretnih razmerah (Nastran Ule, 2004, str. 252)«. V konfliktu deklet se prične intenzivno pritegovanje posameznic na eno ali drugo (tretjo) stran. L18-19 ... »Potem je A rekla, da ni rekla, pa C tud, potem je pa še D bila z unima dvema.« Vsaka skupina izoblikuje neko razlikovanje med člani skupine, pravi Nastran Ule (2004, str. 137).

Pomembno vlogo ima **vodja** skupine. Vodja je jedro, okrog njega se oblikuje skupina, ki je lahko zelo neugodna. Posebno takrat, ko je vsa skupina usmerjena le v eno posameznico, lažje je, če sta na drugi strani vsaj dve. H40-41 ... »Včasih sem na eni strani, včasih na dveh.« »J pa dve M so vodje, se bolj pogosto skregajo. Na

drugi strani smo pa jest, pa M pa še ena M.« Vodje bi zahtevale posebno pozornost, na kar opozarja tudi Simmons (2002, str. 35).

Ko med skupinami nastopi konflikt, se razlikovanje še poglobi, takrat se v vsaki skupini jasno izoblikuje delitev na »našo« in »njihovo« skupino, na »nas« in na »njih« (Nastran Ule, 2004, str. 137). »Pritiski, ki nastanejo (npr. zavračanje posameznice), so toliko večji, kolikor bolj se posameznica naveže na skupino in kolikor bolj je njeno zadovoljevanje osnovnih potreb odvisno od te skupine. Pritiski se kažejo kot pritiski vlog, ki jih ima posameznica v skupini, da jih izvaja čimbolj v skladu z normami in pričakovanji skupine« (Nastran Ule, 2004, str. 339). Harrisova (2008, str. 151), ki zagovarja tezo, da je vloga vrstnikov in njihov socialni kontekst izjemnega pomena in pravzaprav odločilen dejavnik za vedenje, ugotavlja, da so v odnosih med člani skupine prisotna globoka in močna čustva.

Zlasti pomembna so tu vprašanja posameznice, ki ne zna ali ne zmore odigrati pričakovane socialne vloge. Lahko, da nima moči ali pa so njene čustvene vsebine naravnane tako, da posameznico spodbujajo, da se izraža s pretiranimi reakcijami. Od tu dalje se lahko izvajajo različne prikrite oblike agresivnega vedenja in postanejo intenzivnejše. Zdi se, da se lahko prične tudi sistematično in načrtno obračunavanje ter produciranje tako močnega socialnega vpliva, da je posameznica podrejena popolni kontroli moči ali popolni nemoči posameznice ali cele skupine, ki tako posledično ostane v popolni nemilosti. Posamezna skupina lahko hitro sprejme prepričanja »pomembnih vodij«, kar lahko posledično pomembno vpliva tudi na razvoj direktnega in prikritega agresivnega vedenja znotraj skupine in tudi skupine kot celote navzven. Pogosto so tako dekleta izločena iz ene skupine in se še bolj opremejo izoblikovanja identitete v drugi skupini.

L8 ... *»Recimo, da se dve skregata, potem pa vsaka potegne na eno, svojo stran, pol se pa kregamo.*«

L13 ... *»Jest bi tko rekla, da smo: prva skupina so tiste kokoši, druga skupina so tko »neki normalni«, tretja skupina so pa tisti nekje bolj od spodaj.*«

Nekatere članice skupine razvijejo večjo stopnjo zaupanja in prijateljstva, nekatere pa so izven zaupanja, pogosto ogrožene, kar vpliva tudi na njihovo samopodobo in odnose z drugimi. Nihče ne želi biti sam.

Zanimiv se nam zdi podatek, ki govori o tem, da so posameznice prepričane, da je posamezno dekle za to, kar se ji dogaja, odgovorna sama. Predvidevamo lahko, da so posamezna dekleta trdno prepričane, da v razredu ne bi bilo težav, če med njimi ne bi bilo določenih posameznic. Primer: C14 ... *»Večinoma je T. tista, zaradi katere so težave v razredu.*«

7.1.1.5.2 OCENJEVANJE SODELOVALNIH ODNOSOV

Ali lahko napačno razumevanje odnosov doprinese k porastu agresivnega vedenja deklet? Avtorica Simmons pravi, da lahko, in ugotavlja, da znajo biti dekleta zelo prijazna v privatnem življenju – doma in nizkotna ter hladna v socialnem okolju – npr. v šoli.

Ugotovili smo, da so odnosi med dekleti pogosto nenavadni in implicirajo pomembna socialna pravila. Izjave deklet nam je bilo težko kategorizirati. Posredno

smo preko izjav in občutenj pridobili nekaj informacij o tem, kako se vrstnice odzivajo nanje, predvsem v kontekstu šolskega prostora. Predvidevali smo, da so njihovi starosti primerno tudi njihove interakcije drugačne, kot so bile v preteklosti, da so sedaj bolj usmerjene v to, da so sprejete in da pripadajo skupini, v kateri se dobro počutijo oz. kateri lahko zaupajo ali pa kateri želijo na vsak način pripadati.

Zgoščen prikaz nam pove, da dekleta ocenjujejo, da so njihovi odnosi:

- a) dobri: B44 ... »Ja, ne vem, kaj bi rekla, po moje so naši odnosi dobri.«

Posameznica sicer res navaja, da so odnosi dobri, vendar nas s svojim vedenjem in neverbalno komunikacijo ni popolnoma prepričala.

- b) še kar dobri: F6 ... »Še kar dobri« A3 ... »So tko – dobri.« P6 ... »Odnose imamo dekleta med seboj kar dobre.« L3 ... »Med seboj se dobro razumemo, hm, se ne kregamo ... « L7 ... »Imajo dobre (odnose), samo včasih se pa skregajo.« L15 ... »Zaenkrat so odnosi še v redu, so vedno bili, vedno smo se dobro razumele, se tudi nerada kregam.« M6 ... »Dobri, ampak ... dobri, sicer ... «

Kot vidimo, se zelo pogosto pojavi srednji odgovor, kar pa izraža ne preveč dobre in ne preveč slabe odnose. V anketi izvemo še, da so bili odnosi v preteklosti slabši (F6), da je v preteklosti ena od deklet marsikaj doživela (F8), da pa je vendarle imela eno prijateljico, ki ji je bila v podporo.

Včasih želijo odnose kar kategorizirati in jih ocenjevati z oceno: F23 ... »V bistvu se v razredu sedaj dobr razumemo. Kako se razumemo? Hm ... a tko a od 1-5? Ja ... no ... 4 ... samo, včasih so kakšni manjši konflikti.«

- c) slabi: E9 ... »Za odnose bi rekla, bolj, ni tolik v redu, no, imamo slabe.«

Ena od deklet ocenjuje odnose med vrstnicami kot slabe. Za to dekle menimo, da je to tako odkrito navedla iz razloga, ker se med vrstnicami počuti že zelo ogroženo, slabi odnosi v tem primeru pa verjetno izkazujejo tudi njeno posledično izolacijo.

Zanimivo je, da se je med intervjujem večkrat zgodilo, da so dekleta vprašanja, ki so se nanašala na njihovo ocenjevanje medsebojnih odnosov, namenoma »prijazno« preslišala.

7.1.1.5.3 PRIJATELJSTVA

Če dekleta nimajo prijateljskih vezi, so deležne precej antipatij, nenaklonjenosti, norčevanja, ignoriranja, se jih spregleda in zavrača. Prav tu gre ponovno za nepregledno polje možnosti za izvajanje prikritih oblik agresivnega vedenja na posameznice, ki je v veliki meri neopazno. Tudi če navajajo, da med njimi ni nikakršnih odnosov, je to velik problem. Pomeni, da so v ozadju nezadovoljene čustvene potrebe, stiske, nelagodje, kar vpliva na celotno strukturo odnosov med njimi. Ali pa kot navaja Simmonsova (2002, str. 10) » Vztrajajo v slabih odnosih, ker je v njih prisoten strah pred osamljenostjo.«

Harrisova (2008, str. 155) navaja: »Prijateljstvo je odnos med dvema. Otroci prilagodijo vedenje svojim prijateljem enako, kakor prilagodijo vedenje standardom

v vrstniški skupini.« V intervjujih smo od deklet izvedeli, da so jim prijateljstva pomembna, še posebno v času, ko odraščajo, saj jih pri vedenju usmerja izrazito močno prepričanje, da ga je potrebno imeti in ga je tudi potrebno obdržati. A med prijateljstvom in problemi ter kasneje sovražnimi odnosi je le tanka meja. Dekleta povedo, da se v šoli in nekatere posameznice tudi izven nje veliko družijo med seboj. Pomembno je, da imajo prijateljico, ki ji lahko zaupajo in se z njo pogovarjajo o vsakdanjih stvareh, da skupaj počnejo razne stvari, da se zabavajo, da si med seboj pomagajo, da počnejo skupaj tudi kaj zabavnega in da jih lahko prosijo za pomoč. Zaupanje skrivnosti najboljši prijateljici in kasnejši prepir lahko hitro vse spremeni. Iz intervjujev opažamo, da se danes dekleta po pouku bolj malo družijo. Večina gre po svojih »popoldanskih obveznostih«. Opažamo pa tudi, da med njimi pogosto ni pravega zaupanja. P46 ... »Velike skrivnosti ne zaupam nikomur.« M82 ... »Samo eni pove, še tej ne zaupa.« H53 ... »Nimam take prijateljice, da bi ji zaupala.« Ali celo zelo odkrito: H75 ... »Največjo skrivnost povem svojemu kužku.« Ob takih izjavah se upravičeno sprašujemo, ali so dekleta, ki imajo evidentno slabše izkušnje, doživele emocionalne zlorabe med svojimi vrstnicami, morda tudi med tistimi, ki so jih imele za dobre prijateljice. Poleg tega nam je raziskava pokazala, da nekatera dekleta ne zaprosijo za pomoč, da nimajo prijateljic, ki bi jim bile pripravljene pomagati, in da si med seboj ne zaupajo. F34 ... »Edino, kar manjka, je to, da si ne moremo preveč zaupati, to se meni zdi, ker se vedno nekdo najde, ki bi potem izdal.« G27 ... »V šoli nobeni ne zaupam preveč, vse skrivnosti mami povem, ker vem, da bi sigurn šlo ven.« L23 ... »Skrivnosti dosti ne zaupam, raje za sebe obdržim ... glih take velike skrivnosti tudi druge meni niso izdale, so zase obdržale.« To lahko pomeni, da jim vrstnice nagajajo, izdajajo skrivnosti, se iz njih norčujejo, posameznice pa morda tudi ne znajo vzdrževati prijateljstva z zaupanjem, pohvalo, spoštljivim pogovarjanjem. Tega nam niso zaupale. Le manjšina deklet navaja, da imajo prijateljice, da se z njimi počutijo povezane in imajo občutek, da so sprejete in zanje pomembne. Tiste, ki si med seboj lahko zaupajo, imajo v svojih odnosih možnosti, da se kar naprej potrjujejo, imajo večji občutek varnosti, bolj suvereno vstopajo v kasnejše/druge odnose idr. ... C37 ... »Tud v razredu imam take prijateljice, ki jim najbolj zaupam.« P21 ... »Tiste, ki jih imam, jim lahko zaupam, to je veliko vredno, mi veliko pomeni.« L12 ... »Sem prijateljica od X, najbolj se M krega z njo, mi pa ... M je zelo dobra (moja) prijateljica ...« F5 ... »Prijatelj je nimam glih veliko, pa nimam jih malo, pa tiste, ki jih imam, se dobro razumemo.«

Doživljanje počutja med vrstnicami

Zanimalo nas je, kako se počutijo v razredu. Jim je prijetno? Predvidevamo, da jim socialno okolje, iz katerega izhajajo in kjer preživljajo veliko svojega časa, pogosto ne daje zadostne podpore. Svoja občutja glede tega, kako se počutijo v razredu, opišejo le skopo, v glavnem z eno besedo: slabo ali dobro. Težko povedo več od tega, kaj se zgodi, ko gre kaj narobe.

Večkrat izrazijo željo, da ne želijo izstopati, da želijo »biti na sredini« in povezane z drugimi. Posameznice se pojavljajo tako v enih kot tudi v drugih kategorijah, kar jasno kaže na aktivno dinamiko znotraj skupin. Tako nam eno od deklet zaupa, da se dobro počuti, ker pove, kar misli, a istočasno nam posreduje informacijo, da je v skupini ne upoštevajo, kar je popolnoma neskladno. B25 ... »Počutim se v redu in mislim, da povem svoje mnenje, ki pa ga ne upoštevajo oz. ga vzamejo za slabega.« (Ne)upoštevanje mnenj posameznic ni redko.

B20 ... »Počutim se v redu, le rada bi, da bi upoštevale tudi moje mnenje.« Dejstvo je, da tudi individualni cilji zahtevajo medsebojno sodelovanje in če tega ni, je

verjetno njihovo počutje slabše in obratno – počutje je zelo dobro. G13-14 ... »*Moje počutje med sošolkami je ful dobr. Mislim, da so moji odnosi z njimi v redu.*« Počutje označujejo kot dobro tudi, če se počutijo varne in sprejete. A, C16, C31 ... »*Počutim se dobro, nikoli se nič takega ne zgodi.*« L17-18 ... »*V razredu me spoštujejo, ne zafrkavajo me ... Hm, hm, cenijo me, ker rada pomagam hm, hm ,hm ...*« Takih deklet, ki navajajo, da se v razredu med sošolkami dobro počutijo, je kar nekaj. L25 ... »*Ne, mene nobena ne zafrkava, hm, hm ..., zato, ker vem, da je to ZA HEC! ... razen če ... samo to mi pa ne reče tako v obraz, samo ... no nič, tko ...*« D10 ... »*Nikoli nisem opazila, da bi bilo kaj name ... sploh ne.*« F32 ...» *Med puncami se počutim čist v redu.*«

Več kot očitno je, da so znotraj skupine vedno posameznice, ki izstopajo, in da je to, da se z nekaterimi razumejo bolje, popolnoma normalno dejstvo. O tem smo dobili več sporočil. H2-3 ... »*Z enimi se razumem, z drugimi pa ne. Tistim, s katerimi se razumem, posojam stvari, tistim, s katerimi se ne razumem, pa ne.*« H7-8 ... »*Recimo, vsak dan se z enimi razumem z enimi pa ne, včasih se pa recimo en teden samo razumemo.*« F35 ... »*Hm, če me sošolke spoštujejo ... ja, me. Se mi zdi, da sem čist tko v sredini, no ...*« Odgovor F33 ... »*Tko kot sem že prej omenila, zdaj smo odrasle, pa tko ...*« se zdi, da evidentno kaže na pričakovanja okolice po eni strani, po drugi pa izraža njeno prepričanje, da je sedaj že skoraj odrasla v skupini, kjer naj ne bi bilo konfliktov, ampak zrelo, dobro počutje.

Tudi navajanje slabega počutja posameznic ni redko. H22-26... »*Tko, včasih se počutim boljš, včasih pa slabš. Kadar se slabš počutim, sem sama. Ma, tko, drug dan je že v redu, tisti dan sem pa tko ... Se nočem z nobenim družiti. Tko, bolj sama sem.*« »*Včasih se jest nočem družiti, včasih pa one. ... /nazadnje 3 mesece nazaj.*«

Zanimivo je vprašanje, kaj lahko opredelimo kot resnično ozadje navedb deklet, da so rade same in da se ne želijo družiti z nobeno posameznico. Iz razgovorov smo razbrali, da so se jim nakopičile slabe izkušnje in da se raje, kot da bi tvegale vzpostavitev odnosa, umaknejo. Pri tem na podlagi dobljenih rezultatov ne moremo zaključiti, ali se dekleta v tako vedenje zatekajo, ker jim je lažje, ali zaradi tega, ker se tako počutijo varnejše, kot niti tega, ali so v uporabo takega načina prisiljene zaradi vrstniških pristiskov ali zaradi lastnih nespretnostih in pomanjkanju socialnih veščin. Z gotovostjo lahko trdimo, da je v primerih, ko so se dekleta pripravljene umakniti, že zelo hudo. Avtorica Simmons (2002, str. 10) navaja, da je dekletom odnos pomemben in da strah pred osamljenostjo povzroči, da v slabih odnosih vztrajajo "za vsako ceno", tudi če so destruktivni in za ceno čustvene varnosti. C34-36 ... »*Zadovoljna sem v razredu in nič mi ne manjka. Včasih pa sploh razloga nimajo, pa se kar stran obrnejo, pa včasih se ena neki zlaže o tebi, pol pa vse druge mislijo, da je to res.*« Skoraj polovica deklet navaja, da se med vrstnicami ne počutijo dobro, doživljajo nesprejemanje, zavračanje, žalost, jezo, strah, osamljenost, celo paleto negativnih čustev, kar ocenjujemo kot precej alarmantno, saj take situacije verjetno pogosto nastanejo tudi ali pa predvsem zaradi nekkih prikritih agresivnih ravnanj na posameznico ali celih skupin deklet na posameznico (grožnje, verbalno posredno napadanje idr.).

- *Ne počuti se „čist tko dobro“ (A 5), ne počuti se dobro, če jo imajo za nulo (M).*
- *Počuti se slabo . (I 19)*
- *»Slabo se počutim.« (P15)*

- *Ne počuti se v redu, če ji ukazujejo. (A 19)*
- *Ni ji všeč, če sošolke zahrbtno obrekujejo. (A12-13)*
- *Največkrat je sama, zavračajo jo. (B37)*
- *»Tko, včasih se počutim bolj, včasih pa slabš. Kadar se slabš počutim, sem sama.« (H 22)*
- *»Tko bolj sama sem.« (H 25)*
- *Ne počuti se dobro, če jo imajo za nekaj manjšega, za nulo: »No, in gre tudi meni tko mal na živce, da me imajo druge punce tko za neki manjšega, tko, to.« (M 12)*
- *»Včasih znam težit kakšnemu prijatelju.« (L 5)*
- *»V razredu med dekleti se počuti bolj odrinjeno.« (E 27)*
- *»Do petega razreda sem se kar dobro počutila, smo bile prijateljice, od petga razreda naprej pa tko, bolj slabo se počutim, se slabše počutim.« (P 9)*
- *»Vzrok za to (*slabo počutje) so moje sošolke.« (P10)*
- *»Nazadnje sem se slabo počutila danes.« (P 11)*
- *»To mi počnejo pogosto, nikoli ne vem zakaj.« (P14)*

Ena od deklet se očitno počuti zelo slabo. I30 ... *»Zdaj, ko sem z devetošolkami, mi ni tko grozn prit v šolo ... «* Že njeno navajanje groze in neverbalne geste, ki jih je ob tem uporabljala, je vzbujalo v občutek, da je deklica podvržena pritisku, strahu in občutku nevarnosti. Pomoč je našla med starejšimi dekleti, ki ji priskočijo na pomoč.

Ugotavljamo, da bi na tem področju morali v bodoče bolj natančno in bolj poglobljeno raziskati slabo počutje deklet in njihovo dinamiko.

7.1.1.5.4 DOŽIVLJANJE VLOGE VRSTNIC

Precej manj konkretna pa so dekleta pri opisovanju lastnega počutja, ob tem, ko „se druga dekleta spravljajo na njih“ in kaj se v njih zaradi takšnih odnosov dogaja. Vsaka interakcija terjaja od udeležencev nadaljnje interakcije in medsebojno prilagajanje, pravi avtorica Nastran Ule (2004, str. 250). Kadar se posamezne udeleženske ne obnašajo tako in prekinejo del interakcije »kot naj bi bila v interesu vseh«, takrat hitro nastanejo napetosti in težave.

Ob težavah

Vsako mnenje, vsako obnašanje, s katerim se posameznica pokaže drugim, vpliva na druge (Nastran Ule, 2004, str. 251).

Ko posamezne članice določene skupine ne uporabljajo enakih vzorcev vedenja kot ostala dekleta in s tem ne upoštevajo pravil in norm skupine, se znajdejo v situaciji, ko so s strani drugih pogosto opisane kot moteče oziroma stalen vir konfliktov:

- *C14-15 ... »Večinoma je T tista, zaradi katere so težave v razredu, ne skoz, samo tako - večinoma pa.«*
- *E30 ... »Aha, z eno sošolko imam več konfliktov.«*
- *P6-7 ... »Odnose imamo dekleta med seboj kar dobre. Razen ena sošolka, ona je tko majhen slabša, tako da kakšne prijateljice tudi spre.«*
- *P65-66 ... »Ja, T je glavna težava. Bolje bi se imeli, če nje ne bi bilo. Tud če se pogovarjaš z njo, velja za kakšen dan ali pa dva, pol pa ona spet, ... to se nikol ne neha.«*
- *G15 ... »Ja, zdaj je ful v redu, ampak, ko je bila ena nova, ko je prišla, nas je vse skregala, potem pa, ko je šla, je bilo spet vse v redu, prav čudn.«*

- G30 ... »Je ena sošolka, ki se takoj hitro razjezi, postane histerična in nervozna in je enkrat kar metala stvari okrog.«
- F29-31 ... »Ena punca je, no, ko se velikokrat skrega ... no, saj včasih tudi jaz, ne bom zdaj rekla, da sem ... No, ena punca je, ki je pač tko zlo posebna in se včasih tudi z njo pogovarjam, nič kaj takega, samo v bistvu to je ena sošolka, ki je doma bolj tako, no ... nima kaj preveč, mislim ... ne da so revni, ampak mal bolj preprosti ... ja, pa ... nič se z njo ne ukvarjajo, mislim, da tko – vsaj ona je meni govorila te stvari, ko smo bili v šoli v naravi. Včasih ona kaj tko govori npr. tak naglas pri TJA in potem se nam zdi smešen in se ji smejimo ... «

Na vprašanje, kaj jih pri vedenju vrstnic moti, med drugim odgovarjajo, da je to njihovo oblačenje, neenakost in da se imajo nekatere »za nekaj več«. Prav tako je zanje zelo moteče, kadar ne vedo, zakaj so vrstnice z njimi skregane ali pa kadar jim nikoli ne dajo veljave. P4 ... »Ja, me moti, ko druge nasprotujejo mojemu mnenju, pa ko kej povem, da rečejo, da ni res, ko jaz vem, da je res, da me druge preklinjajo, pa tko ... «

Takšne situacije jih zagotovo spravijo v manj samozavestno držo. Po drugi strani pa se ob takih situacijah še dodatno trudijo, da bi pridobile pozitivna mnenja drugih, uspešnejših in pomembnejših. Težave v doživljanju medsebojnih odnosov se pojavljajo tudi ob nejasni komunikaciji in ko ne vedo, ali gre za šalo ali zares: L23-24 ... »Ker je pač F rekla, da so se res samo hecale, da priseže. Pol smo pa verjeli.«

O podpori in pomoči vrstnic:

Ob konfliktnih situacijah nazorno opisujejo tudi vedenje, ki izraža toleranco, spoštovanje različnosti idr. in obratno. Te navedbe morda odražajo dejstvo, da različni okolji, kot sta šola ali dom, pogojujeta tudi njihov način vedenja. Tako je posameznica npr. manipulativna v šoli in asertivna s starši ALI pa manipulativna doma in pasivna v šoli.

Sherif (Nastran Ule, 2004, str. 119) tudi piše, da gre za boljše sodelovanje med skupinami takrat, ko imajo skupni interes, ko gre znotraj skupine za dejavnosti, ki so vsem pomembne, kar potrjujejo tudi navedbe deklet v naši raziskavi.

- B50-53 ... »Pa, ponavadi me kakšne sošolke tako malo potolažijo, pa nisem pol žalostna zaradi tega. S potem npr. velikokrat reče A, da naj neha, češ kaj da sem ji slabega naredila, da naj se briga zase, pa za svoje ocene, pa to... Ja, v šoli mi pomagata še D pa N pa mogoče tudi včasih D pa ... pomaga mi ena prijateljica v razredu, ampak ta ne prav 100 %, to, pa ena; prijateljica doma, to pa ja, mi pomaga.«
- E32-34 ... »Mam take prjatlice, ki me spoštujejo, tu, v še kakšnem drugem razredu, ne sam tle. Hm, tko, na sošolke se lahko obrnem, ki jih tud zajebavajo, pol pa skupi, ker jest mam, rečmo, družbo, ko tudi njih ponižujejo, pol pa skupi pač.«
- E37 ... »Mam tud take prijateljice v šoli, ki jim lahko vse povem, odvisno zaradi česa, včasih povem prjatlici (*izven šole), včasih staršem ... tud učiteljem, mhm, povem. Včasih.«
- C69 ... »Največkrat, če imam težave, se lahko obrnem na eno sošolko, ko obema isto rečejo, ko sva potem obe na istem.«
- P17 ... »Ja, imam eno prijateljico K. Danes je bolna.«
- P20-21 ... »Neki prijateljic imam. Tiste, ki jih imam, jim lahko zaupam, to je veliko vredno, mi velik pomeni.«

- P51 ... »Pa prijateljica K, doma pa sestri vse povem«.
- F20, 21 ... »Pri tem mi je pomagala tudi prijateljica, ko smo enkrat šle 3 punce v Mc Donalds, pa sem častila ... Potem pa je ena hotela še en krompirček, pa dej to, pa te fore, če ne, se je pa ona užalila ... Sem rekla, v redu. Potem mi je pa druga prijateljica rekla, pa zakaj, saj je to tvoj denar, zakaj bi morala ti njej plačevati. Pa sem si rekla, saj res! Takrat vem, da sem v bistvu postala bolj samozavestna.«
- L29 ... »Konflikte raje rešujem med prijatli kot doma.«
- I12 ... »Dve sošolki nista nesramni (od števila 11)«.

7.1.1.6 ODZIVI IN REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ MED DEKLETI

Stopnja čustvene zrelosti gotovo vpliva na kakovost odzivov v medsebojnih odnosih in tudi na to, za kakšen odziv odločajo. Pogledi deklet na medsebojne odnose v razredu in med vrstnicami so različni. Njihovo mnenje je močno odvisno od tega, kako se v skupini počutijo, kako in koliko zmorejo spregovoriti o sebi, kaj pričakujejo od sebe in od drugih, kaj od njih pričakujejo starši, in kot je pokazala raziskava, tudi učitelji. Avtorica Simmonsova (2002, str. 8) ugotavlja, da dekleta v konfliktnih situacijah večinoma ne znajo ustrezno ravnati. Avtorica (prav tam, str. 69) tudi navaja, da imajo dekleta pogosto prepričanje, da vsakodnevni konflikti povzročajo izgubo ljudi, ki ti kaj pomenijo.

Želeli smo izvedeti, ali so konflikti med našimi dekleti prisotni ter ali jih zaznavajo. Pogosto navajajo, da so odnosi taki, da jih prizadenejo. Opazili smo, da ne pokažejo tistega, kar v resnici so, kaj čutijo in kaj v svojih odnosih doživljajo. Ta tendenca se nam zdi popolnoma v skladu z navedbami avtorice Campbell (Simmons, 2002, str. 31), ki meni, da dekleta enačijo konflikt z izgubo prijateljstva. Med našim nadaljnjim raziskovanjem se je nato izkazalo, da so nasprotja pogosto prisotna, da med njimi prihaja do neusklajenosti in da se pogosto na to ne znajo ustrezno odzivati oz. da s konflikti ne znajo ravnati na primeren način. V razgovoru niso znale izraziti tega, kaj dejansko želijo. Med njimi je bilo opaziti precej težav v sprejemanju mnenj, prepričanj in predlogov drugih ter jasno razvidnih bojov za prestiž, položaj ali status. Zanimivi so njihovi načini odzivanja, med njimi so tudi ekstremni, kar nekaj je direktnih verbalnih agresivnih odzivov. Da smo pridobili odgovore, smo se morali usmeriti v vedenja posameznic v stanju jeze. Med dekleti je zagotovo več tistih, ki so zaradi konflikta in posredno jeze ter palete drugih prikritih in neizraženih čustev obremenjene, kot tistih, ki znajo s konflikti ravnati. Simmonsova (2002, str. 69) o konfliktnih odzivih deklet pravi: »Dekleta se zgodaj naučijo, da direktni konflikti delujejo proti njej. Nauči se kanalizirati svoja čustva bolečine ali jeze z namenom, da se izogne posledicam gonje (hujskanju) proti njej. Svoja čustva ponotranji in jih ne deli z ostalimi. Nauči se osebno odmakniti od nerešenih konfliktov skozi delovanje preko skupine«.

In kaj jih za njihove odzive in ravnanja motivira? Pomen dogajanj določajo čustva. Odzivi so le posledica. Del odgovora zagotovo najdemo že v izrazu emotion – ki v dobesednem prevodu pomeni navzven izraženo gibanje, delovanje ali gesto. A v tem ni prav nič, kar bi nas usmerjalo k prikritemu. Ali pač, če smo pozorni in razmišljamo o ozadju dogajanj in besed :

- L9-10 ... »Ponavadi je tako, da se med poukom - ena drugi reče, da ... ne vem, tko no - jo opravlja. Potem pa una druga to zve, ker ji pač ena, ki je slišala, pove, potem pa je una z njo, potem se pa začnejo kregat, potem pa gre vsaka še naprej k eni in potem se začnemo skupaj kregat.«
- C12 ... Včasih je dovolj že malenkost: »Recimo, ker imamo isti atlas, pa V hoče nekaj pogledat, pa je vse narobe.«
- G9-11 ... »Skregamo se zaradi kakšne stvari, ko se ne strinjamo ali pa kaj ... Skregamo se za kakšno stvar, ki jo v šoli delamo po skupinah, potem pa ena hoče eno, druga drugo. Potem pa mal borbe ... «

Iz odgovorov, ki smo jih dobili, lahko ugotovimo, da dekleta s pravimi besedami težko ustrezno izrazijo svoje čustvene odzive. V odgovorih je skritih veliko kompleksnih psihofizičnih procesov, ki za polno čustveno doživetje potrebujejo tudi poimenovanje doživljanja, kar je težko. Domnevamo, da dekleta, ki zmorejo bolj ustrezno identificirati svoja čustva in zaznati ali opaziti čustva drugih, znajo to jasno in ustrezno izraziti in so uspešnejše v odnosih z drugimi.

Zaradi frustracij in tistega, kar se med njimi v skupini ali med posameznicami dogaja, se odzivajo različno. Reakcije sprožijo najpogosteje neprijetna čustva, ki jih doživljajo. Gre za velike pritiske, ki jih doživljajo ob vedenju posameznic ali celih skupin. Pogosto se odzivajo refleksno, z vnaprej naučenimi, izkustveno pogojenimi rešitvami, da bi se čimprej rešile iz neprijetnih situacij. Velikokrat se odzivajo iz podzavestni. Dejstvo je, da se v nastalih konfliktnih splete cela vrsta nerešenih težav, razmerij in nerazumevanj. Vse to smo pri dekletih analizirali v sklopu odzivov na težave.

Ugotovili smo, da odzivi na frustracije povzročijo različne reakcije. Prva oblika je odzivanje z umikom, pri katerem ne pride do pravega soočenja. Ta oblika je pogostejša in se povezuje s povečano možnostjo nastanka prikritih oblik agresije. Druga oblika odzivanja pa je brez umika oz. odzivanje s soočenjem, ki zajema bolj direktne oblike verbalno-agresivnega vedenja.

Že l. 1939 je Dollard s sodelavci predpostavljala, da je agresivno vedenje lahko odziv na frustracije (Kompore in ostali, 1991, str. 380), ki nastane, če je posamezniku preprečena pot pri poskusu doseganja osebnega cilja. Dollard je predpostavljala, da so ljudje neagresivni, vendar frustracija zaradi negativnih oz. neprijetnih čustev povzroči njihovo agresivno reakcijo (prav tam). Na te trditve se nanašajo tudi kritike in sicer, da se na frustracije ljudje pogosto odzovejo tudi na druge načine in da nenavadno močna frustracija včasih izzove tudi pasivnost in nemoč.

Na podlagi zbranih rezultatov smo zaključili, da so posamezni opisani indirektni primeri reakcij bolj »prefinjene« pasivne oblike odzivanja ter kot take predstavljajo določeno obliko odzivanja na frustracije. Pri tem pa moramo seveda upoštevati tudi dejstvo, da odzive deloma povezujemo z razvojnimi spremembami posameznic. Kaj se za njimi skriva, nikoli ne vemo natančno. Razloge za pasivno odzivanje lahko najdemo v pričakovanih okolice, saj kot pravita avtorici (Gilligan in Mikel Brown, v Orenstein, 2000, str. 37) okolica pričakuje dekleta, ki nimajo slabih občutenj, ki niso jezne, so vedno umirjene in govorijo potih, vedno so prijazne in vljudne. Nenazadnje socializacija deklet, ki poteka v smislu »proč od agresije«, pričakuje popolna dekleta, perfekcionističen način razmišljanja in usmerjanje k „lepemu“

vedenju, ki pa vseeno ne more prikriti jeze in ta se izrazi nekje drugje. Po pričakovanju idealen ali vsaj **asertiven** naj bi bil tudi njihov odziv na konflikt, kar se v realnem vsakodnevnem življenju pogosto ne dogaja. Ker njihovo ravnanje ni popolno, izberejo možnost umika ali pa - ko in kadar »kontrolirajo« vedenje - možnost pretvarjanja in manipulacij. Morda je tudi to vzrok, da ne zmorejo učinkovito reševati, kaj šele preprečevati nastalih konfliktov. Ali kot je zapisala Nastran Ule »*Socialna vloga se gradi na napetosti med tem, kar posameznik ali posameznica igrata navzven in med tem, kar ob tem sama mislita in doživljata. Napetost se ustvarja ob neskladnostih in vprašljivosti njihovega pravega oz. skladnega odnosa do drugih* (2004, str. 337).«

7.1.1.6.1 PASIVEN ODZIV

Tako kot je v strokovni literaturi agresivnost še precej nerazjasnjen pojem, pravi avtor Milivojević (1999, str. 324) je tudi pasivna agresivnost preširoko definirana. Po njegovem mnenju zajema poskuse pasivnega protesta, sabotáže skupnih aktivnosti ali pa indirektno poti in načine izražanja jeze ali pa prijateljstva. V domeno tega spadajo nasprotovanja, preziranja, zavist in jeza.

Po pridobljenih rezultatih bi lahko rekli, da pasiven odziv in umik uporabljajo dekleta, ki se drugače ne zmorejo braniti ali postaviti zase. Odgovor na frustracijo je umik, kar je pasiven odziv. Pogosto navajajo, da: se umaknejo (O6, M65), nič ne rečejo (I 10), so tiho, ne pokažejo, ne vedo, kaj naj rečejo, se ne pogovarjajo, so žalostne in jokajo, so jezne, se skušajo braniti in nimajo moči, da bi se postavile zase. H47... »*Jaz sem rajš kar tih.*« Veliko deklet se umakne za določen čas.

H63 ... »*Jaz tako rešujem: nekaj časa se ne družiš z njimi, potem pa spet.*« To pomeni, da ponovno vzpostavijo odnos s skupino, s sošolkami, s prijateljicami takrat, ko se zadeve na drugi strani umirijo. Svoja čustva pogosto namenoma potlačijo in negirajo. Iz intervjujev izvemo, da imajo težave tudi s prepoznavanjem svojih občutij: H61 ... »*Ne, nikoli ne pokažem, če mi kaj ni všeč.*« H39 ... »*Ne vem, kako se počutim - ko je kaj narobe, se umaknem.*« I26-27 ... »*Včasih jim rečem: hvala enako, drugač pa ... Danes sem šla stran (*jok).*« I52 ... »*Žalostna sem in malo jezna.*«

Umik je pogost odziv, ki nam ga opišejo: Lagerspetz (Huesmann, 1994, str. 138) umik opisuje tudi kot nejevoljo in vedenje, ko se delaš, da drugege ne poznaš, kar pa ima lahko veliko skupnega s kasnejšimi pojavnimi prikritimi oblikami agresivnega vedenja.

Eden od odzivov, ki nam ga je opisala ena od deklet, je tudi ta, da *se ne pogovarja več*, torej se zaradi neprijetnih čustev umakne. M68 ... »*... in me pač res prizadene, se umaknem in se ne pogovarjam več.*« A zastavlja se vprašanje, ali se res le umakne in ne pogovarja več ali npr. ignorira, česar pa v pogovoru nismo uspeli razjasniti. Glede na avtorja Milivojevića lahko predvidevamo, da je tako pasivno izražanje oblika izražanja jeze. Vsekakor, pravi avtor, je lahko razlog za uporabo pasivnega agresivnega vedenja v oceni osebe, da ne želi uporabiti direktnih oblik izražanja jeze, ker bi bilo to nesprejemljivo (Milivojević, 1999, str. 324).

Včasih se posameznica skuša braniti, a najpogosteje nima moči (se odzove pasivno): H11 ... »*Tko no, mi je bilo ... tih sem bila.*« L19-20 ... »*Včasih, ko se skregamo, si*

mislim, da ne bi bilo tega treba, pa da se je nesmiselno kregat, včasih stojim zraven, včasih se umaknem, nikoli pa ne reagiram.« L31 ... »Če je kaj narobe, hm, težko povem, se rajši izognem.«

Kot del obrambe z umikom je tudi »skrivanje za« informacijo, ki nam jo posreduje, češ da je sploh ne zanima, kaj si druge mislijo. E17-18 ... »Če me ignorirajo, jih pustim in grem pač k moji družbi, pa me prav nič ne zanima, kaj pač one ... briga me, kaj si one mislijo.« Včasih navajajo, da se ravna po vzoru drugih. »Ja, jaz bi jim na enak način kot one meni, bolj tko, no nazaj rečem, pač ... rečmo, da se branim še kolkr tolk.« Včasih navajajo, da ne vedo, kaj naj rečejo: E23 ... »Ja, ne vem, kako naj se zase postavim, nazaj rečem, da ni res in naj si mislijo, kar hočejo, pa da kaj one sploh vejo, a ne, kako se jaz počutim.«

V to obliko odziva smo uvrstili tudi tale primer:

O18 ... »Pol se pa ne pogovarjam več in grem k kakšni drugi.« Možno pa je, da se za to posredovano informacijo dejansko lahko skrivajo tudi manipulativni odzivni elementi.

Chalvin (2004, str. 33) opiše značilnosti pasivne osebe kot take, ki se odzivajo pasivno, pogosto delujejo, kot da so se vdale v usodo in se podredile drugim, po drugi strani pa se lahko tako tudi izognejo odgovornosti, da bi same storile, kar bi lahko. Pogosto jih zaznamuje neodločnost in strah. Zavračajo konflikte in so zelo občutljive, lahko pa so tudi tarča za kasnejše nenadzorovane izbruhe jeze. Velikokrat se namreč ne cenijo in so kasneje zaradi tega, ker nič ne naredijo, jezne. Imajo občutek neuspešnosti in so zagrenjene ter osamljene.

Le pri enem dekletu smo ugotovili, da večinoma uporablja pasivne in izogibalne oblike vedenj, pri petih drugih pa, da take odzive uporabljajo pogosto. Redkih oz. posameznih odzivov nismo beležili.

7.1.1.6.2 MANIPULATIVEN ODZIV

Manipulativen odziv je pogosto precej neopredeljiv, ni pa nič manj škodljiv kot npr. pasiven ali agresiven. Značilnosti manipulativnega odziva so pogosto zrežirane tako, da zgleda, kot da dekle s svojim vedenjem izkazuje pozornost in ji je mar, kaj se dogaja, misli, da dela dobronamerno, v resnici pa manipulira, igra vlogo tistega, ki se zna prilagajati, ali pa s tišino spravlja druge v akcijo, deluje tudi podtalno, torej na prikrit način. Naj naštejemo nekaj komponent manipulativnega odzivanja:

- *preusmeri pozornost,*
- *se opraviči, a potem se izogiba,*
- *pridobiva prijatelje na svojo stran,*
- *se dela, da ne sliši,*
- *ignorira,*
- *skuša pridobiti učiteljico na svojo stran.*

Pri tej obliki dekle preusmeri pozornost (M56), se na (pretirano) prijazen način opraviči, ker se mora, potem pa se tiste/tistega, ki se mu je opravičila, še vedno izogiba (B30). Ob tem lahko celo uporabi prijazen nasmeh, ki pa ni odkrit. Pogosto opažamo, da posameznica skuša pridobiti prijateljice na svojo stran: P41 ... »Če me ignorirajo druge, k me recimo nikoli ne, pa kakšna A in T, grem k drugim, pa smo skoz skupaj.« Ni redko, da dekleta težave ignorirajo in se delajo, da ne slišijo: H64 ... »Jaz pa se delam, da ne slišim.« A25 ... »Ne vem. Če me ignorirajo, grem mim.«

Ena posameznica skuša posredno vključiti tretjo osebo – učitelja. B33 ... »*Poskusim učitelju dopovedat, da naj nas da on v skupine ali pa tako, da bomo mešani ali pa tako po številkah*«.

7.1.1.6.3 ASERTIVEN ODZIV

Asertiven odziv smo povzeli po Chalvinu (2004, str. 5), ki pravi: »*Asertivnost ali uveljavljanje samega sebe*« bo pomagala tistim, ki ne želijo vstopiti v začaran krog agresivnosti, saj ta hitro vodi v nasilje.« Avtor Milivojević (1999, str. 324) za pojem asertivnosti pravi, da ga nekateri uporabljajo za označitev pozitivne ali konstruktivne agresivnosti. Po našem mnenju je asertiven odziv tisti, ki edini daje možnost temu, da se ne razvijajo prikrite (manipulativne idr.) oblike vedenja. Ob konfliktu se nekatera dekleta dejansko skušajo pogovoriti, rešiti "zadrego" in poravnati nesporazume. Včasih skušajo na miren način vplivati na razrešitev situacije. O miroljubnem načinu reševanja težav (*peacefull means of problem solving*), ki je identičen asertivnemu odzivu, kot smo ga poimenovali mi, piše tudi avtor Lagerspetz (Huesmann, 1994, str. 135). Ugotovil je, da so miroljubni načini raševanja težav in umik bolj običajni za dekleta kot za fante v vseh starostnih skupinah (raziskovali so 8, 15 in 18-letnike) z izjemo 8-letnikov, kjer se razlike še niso izkazale.

D59 ... »*Začneš razmišljat ... sploh če si že kaj podobnega doživel, ne pozabiš in nikoli se tako ne obnašaš do drugih, ker veš, kako je ... in jaz tudi znam postaviti neko mejo, do kam. In jaz se npr. z nekom, ki mi hoče kaj narediti, probam na miren način pogovoriti.*«

A7 ... »*Poskusim se vključiti, jih kaj vprašati, da vidim, kaj bodo naredile.*«

Postavi se zase: A21 ... »*Če meni kaj rečejo, jim rečem najprej to: "Nehaj me tako klicat!"*«

ali pa: A23 ... »*Zakaj mi to delaš?*«

G17 ... »*Ja, če je kaj narobe ... ni mi fajn, včasih skušam kaj pomagati, če se da, ampak včasih se pa glih ne mešam, da ne bi bila še jaz kaj kriva.*«

F39 ... »*in potem jaz povem, kar si mislim o tej stvari in nikoli ne grem v kakšno skupino, ker potem se pa še una iz druge skupine skrega z mano, pa je še slabše.*«

F49, 50 ... »*Ne, ni mi problem povedati, kar mislim, mami mi je pri tem veliko pomagala. Povem in me nič ne ovira.*« L11 ... »*Ja, mal me moti, hm, včasih kaj rečem, se kaj dosti ne kregam.*«

Med asertivne odzive smo vključili tudi primer dekleta, ki težave pri konfliktih edina rešuje s humorjem, kar se nam zdi redka (vsaj v raziskavi), a posebno pozitivna vrednota.

O15 ... »*Ja, bilo mi je grozno, potem pa sem se hecala iz tega in sem jim nazaj vrnila. Zame je bilo veliko boljše, veliko boljše sem se počutila.*«

Prisotnost asertivnega odzivanja smo zasledili pri šestih in le pri eni od njih večkrat.

Ne moremo sicer z gotovostjo trditi, da evidentno le eno dekle uporablja tak način komunikacije, ki vodi v smeri reševanja konfliktov. Pri tem pa se moramo tudi vprašati, ali je takšno odzivanje prisotno zato, ker je od nje pričakovano oz. zahtevano, ali pa ga morda uporablja tam, kjer direktni konflikti niso sprejeti kot vrednota. V sklopu pogovora tega žal nismo uspeli ugotoviti in tako nismo mogli z gotovostjo izključiti morebitnih manipulativnih motivov za tovrstno odzivanje.

7.1.1.6.4 AGRESIVEN ODZIV

• **Direktna verbalna agresivna komunikacija med dekleti**

V teh primerih želijo rešiti spor ali prekiniti prepir z direktnim nagovorom ali »direktno eksplozijo« in so prepričane, da je to pravi in ustrezeni način za reševanje njihovih težav. Še več, pogosto si domišljajo, da imajo do tega vso pravico in da o drugih dekletih v konfliktni situaciji ter o slednji sami vedo dovolj, da je tako postopanje tudi povsem upravičeno.

Te oblike odziva večinoma vključujejo direktno (in ne prikrito) agresivno verbalno komunikacijo. Kadar dekleta uporabljajo samo to obliko »reševanja« težav, ob kateri je evidentna odsotnost veččin uporabe prave komunikacije, nikakor ne morejo rešiti osnovnega problema, ki je konflikt povzročil. Rezultat je veliko kopičenje težav v odnosih.

- B15 ... »Povem sovrstnici, da se je naprdnila!«
- B29 ... »Direkt vprašam, zakaj!!! je to rekla.«
- B58 ... »Samo ... se ne pustim, mu rečem, naj bo tih, da on ni čisto nič boljši, da misli, kakšen frajerček je, ko ima hlače na pol riti, pa majce do kolen, to mi ni glih najbolj všeč.«
- B64-65 ... » Ne vem, mogoče misli, da tudi jaz nisem lepo oblečena, pa sem ji lepo!!! povedala, da če jaz ne bom kdaj lepo oblečena, naj mi to pač POVE!!! , ker se mi to ne zdi nič slabega ... ja, no ... hm... samo če ... zelo ni lepo oblečena, ji pa povem, no, da ne opravljam okoli.«
- C24-25 ... »Jest zmer povem resnico ... in jo včasih recimo Janževka kličem, samo jaz ji to rečem, ker ona mene tudi Murka kliče ... in povem, da tega ne maram, saj dovolim, saj sem se že navadila, samo ona včasih Murček govori, to me najbolj razjezi ... Povem, da me to najbolj razjezi!!!«
- C29 ... »Ja, včasih kakšnemu rečem, naj se ne dela neumnega, ker je že neumen.«
- C53-54 ... »Včasih pa rečem, naj se zase briga !!! ali pa kaj podobnega. Jim povem, da ni prav, da me ignorirajo, da naj mi povedo razlog, pa take ... «
- E20 ... »Kako se jaz obnašam, ja, ne vem ... tko včasih pač rečem nazaj, rečem, da jaz ne bom tih!!! in nazaj rečem in ... potem se pač skregamo, a ne ...«
- M49-51 ... »Poskusm obrazložiti, se skregam, »ukrepam s pogovorom!« »Ampak sem to kmal zvedla, dan, dva potem, sem tudi zvedla, kdo si to zmišljuje, pol sem šla pa tja, pa se pogovorila. Ja, ne vem, sem pač rekla: "Zakaj je to dobro!!!?" ... in pol vedno vsi ostanejo brez besed. In potem sem rekla!: "Glej, če nimaš razloga za dobro, ampak imaš samo za slabo, potem me pusti pri miru, ne zmišluj si tega, pa tko." Mi gre na živce! Prosim, tega mi ne počni več !!!«
- M56 ... »Sicer zdaj tako, ane ... jaz pa tko kej smešnega povem, da gremo na drugo temo, kot da tega sploh ni al pa da se sam odmaknem.«
- M65 ... »Večinoma ali se odmaknem ali se pa prav skregam, no tko.«
- M71 ... »...ali pa rečem : "To, kar rečeš, to si ti! Brigaj se zase!"«
- M86 ... »To si ti!«
- L26 ... »Zakaj si to rekel?!«
- P45 ... »Rečem, naj mi npr. to ne počnejo, ker potem pa mi to še ta mali govorijo A. pečenka!«

- G25-26 ... »*Branim se, pa kakor kdaj, včasih, ko mi katera kaj reče, se tudi skregam, ko mi kdaj katera reče kaj takega, da mi ni všeč, potem pa ... kakšna koza ali krava.*«

Iz rezultatov lahko vidimo, da je prisotnost verbalnega agresivnega vedenja med dekleti pogosta. Med opravljanjem razgovorov jih je pogosto izdal tudi močan in intenziven glas, ko so govorile o tem, kako se ob konfliktnih pogovarjajo z vrstnicami in včasih so bile pri tem prisotne tudi posamezne neverbalne geste ali smeh. Pri tem smo imeli občutek, da jim ni kaj doti mar, kaj meni, misli ali čuti dekleta, ki je izpostavljeno verbalnemu napadu. Tudi nismo opazili, da bi imele med sabo kakšne večje zadržke, ko je treba kaj povedati o tem. Včasih neuspešen poskus pogovora lahko vodi v agresivni odziv. B8 ... »*Poskusim se pomenit.*« (posameznica to zelo poudari ob neverbalnih gestah)

Uporabljajo torej stavke, ki izražajo zahteve, tudi osorne, včasih so prisotne grožnje, poniževanja, posameznice postanejo tarča, na katero se spravijo direktno. Portret osebe z agresivnim odzivom (po Chalvin, 2004, str. 48) je: »*Oseba svoje mnenje pove brez zadržkov, kar preveč naravnost, moteča pa je tudi njegova spontanost, zaradi katere večkrat zadene v živo in dela tudi velike napake.*«

• **Prikriti agresivni odziv**

Raziskave, ki so jih opravili Zahn - Waxler, Iannotti, Cummings & Denham (1990) so dokazale, da so deklice za svojo starost preveč socializirane in da pogosto svoje agresivno vedenje prikrivajo in istočasno pričakujejo negativne posledice neustreznega vedenja od okolja (Putallaz, 2004, str. 54). Le malo jih je bilo, ki bi nam zelo konkretno opisale in posredovale informacije o svojih prikritih odzivih, tem vprašanjem so se tudi spretno izmikale.

Značilnost tovrstnega vedenja (Chalvin, 2004, str. 9) je tudi, da oseba želi ohraniti ugled, zato tendenca k temu, da se težavam skuša izogniti. Prikriti agresivni odziv ima veliko skupnega z manipulacijo. Pri tej obliki dekleta običajno nejevoljno odklanja pogovor z osebo, s katero je v konfliktu (uporaba prikritih oblik agresivnih vedenj), jo ignorira (uporaba prikritih oblik agresivnih vedenj) in z vedenjem, ki ponavadi ne vključuje soočenja, pokaže, kaj si misli.

- C47... »*Glih ne razmišljam, kako se bom maščevala, ampak kaj bom naredila.*«
- L27-28 ... »*... al po MSN-ju, mi je lažje kot direkt.*«

Včasih je agresivno vedenje obrnjeno navznoter - izraža se tiho in zadržano.

- E24-25 ... »*Mislim si grde besede, ampak nikol tega ne rečem. Bolj vase se potegnem, pa se od noter žrem kaj ... pač ... bi jim rekla ... saj v bistvu vem, nazaj jim rečt, da če pač one mene zmerjajo, pa ne vem kaj, da sem neumna, pa če rečejo to, pa jest rečem "Saj si ti tud, a ne!"*«
- E31 ... »*Ja, hm, prasica si včasih rečem – v mislih, pač, ja, ko sem prav jezna.*«

Glede na rezultate, ki smo jih dobili, se nam potrjuje, da imajo dekleta tendenco, da se ob konfliktnih situacijah raje ne soočajo s posameznico, ampak svojo frustracijo skušajo rešiti na drugačen način, kar nam potrjuje tudi teza Xie- ja z raziskovalci, da je uporaba prikrite agresije zaradi ohranitve in povezave z družbenimi mrežami nujna

(Putallaz, 2004, str.16). Zdi se razumljivo, zakaj dekleta želijo sebe ohraniti »v lepi luči«.

- **Druge oblike**

Se opraviči ali kaj podobnega, poskusi se postaviti zase. B49 ... »Pol pa rečem, saj ti imaš tudi kakšen cvek, kaj me pol zajebaš, saj to ni nič slabega, saj ga lahko popraviš.«

Se brani. C67-68 ... »Včasih, če se dve kregata, rečem, naj nehata, včasih ju pa pustim, naj naredita, kar hočeta!«

P31 ... »Pa sem večkrat rekla, da ni res, pa ne verjamejo. Pa rečem, da ni treba vse drugim verjet, kar rečejo.«

E36 ... »Včasih povem, včasih pa sem raje tiho, ker potem skupaj potegnejo, potem več ... vse vpijejo.«

Kadar so dekleta napadene, so bolj ranljive (Putallaz, 2004, str. 16), kadar postanejo tarča žaljivk ali poniževanj, so razburjene in situacijo želijo rešiti, a pogosto ne na direkten način. Opazili smo, da je odziv na konflikt lahko tudi kombiniran in vsebuje v »enem zamahu« več odzivov. O10 ... »Če je kaj hujšega, ja, stopim stran (umik/pasivno) in se pogovorim s kakšno prijateljico (manipulativno), potem pa stopim nazaj k tisti in ji probam !!! s čim obrazložim, zakaj sva se kregale.« (verbalno agresivno)

Iskanje rešitev ... lahko bi ...

P42-43 ... »Jest bi lahko recimo tud dokazala, da neki, kar reče, ni res. Ja, saj se mi ne zdi nujno potrebno, ampak še kar me zafrkava in laže ... ja - rešitev - vsi bi mogli bit prijetli, pa bi blo vse v redu.«

Skoraj nikoli ali le izjemoma dekleta povedo, da se na konflikt odzovejo z vpitjem. Če to že „priznajo“, rečejo, da so to, »da so se drle«, sicer počele, ampak v preteklosti. O9 ... »Prej sem se zelo drla, smo se vsi drli, zdaj pa nič več, smo vsi bolj mirni.« Ni bilo redko, da so rekle, saj zdaj je že boljše, ampak bilo je pa res slabo ali pa, da so v preteklosti imele veliko več težav v komunikaciji. C23 ... »To je bilo tri tedne nazaj.« C79 ... »No, najprej sem bila jezna, pol sva se pa obe skupaj opravičili. In to je bilo 4 mesece nazaj.« P11-12 ... »Nazadnje sem se slabo počutila danes. Smejale so se mi, zakaj, ne vem.« P14 ... »To mi počnejo pogosto, nikoli ne vem, zakaj.«

Ti podatki pa nam nazorno kažejo, da dobro vedo, kaj je socialno nesprejemljivo vedenje in da želijo delovati znotraj svoje skupine homogeno. Tovrstno delovanje skupin sta opisala že avtorja M. in C. V. Sherif (Nastran Ule, 1992, str. 118).

7.1.2 ANALIZA OSEBNEGA POGLEDA UČITELJEV

Bauer (2000, v Marentič Požarnik, 2003, str. 183) pravi: »Da bo učitelj kos vsem nalogam, ki jih sodobna šola postavlja pred njega, potrebuje široko splošno izobrazbo, ustrezen obseg strokovnega in psihološko-pedagoškega znanja, prav tako pa tudi »širok akcijski repertoar«, ki mu omogoča hitro in ustrezno odločanje v kompleksnih učnih situacijah. Gre za obvladovanje raznolikih, zlasti interaktivnih metod, modelov komuniciranja z učenci, načinov miselnega in čustvenega aktiviranja, motiviranja, discipliniranja, vzpostavljanja sodelovalnih odnosov /.../.«

Učiteljev nismo direktno spraševali o tem, kaj menijo o sebi, a smo v razgovorih z njimi dobili podatke o njihovem osebnem pogledu. Podatke, za katere smo menili, da so povezani s pojavom ali izvajanjem prikritih oblik agresivnega vedenja, smo vključili v raziskavo.

Učitelji so večinoma prepričani, da opažajo pojav novih oblik agresivnega vedenja. AL1 ... »*Absolutno se mi zdi, da so se v zadnjih letih začele pojavljati nove oblike nasilnega vedenja.*« MP45 ... »*Jaz mislim, zase, da sem kar dosledna v opazovanju teh prikritih vedenj v razredu.*« Nismo pridobili natančnejših informacij o tem, ali učitelji, ki so prepričani, da so dosledni in da opazijo prikrite oblike vedenja, to tudi res počno. Ob nekaterih kasnejših izjavah in načinih ravnanj, ki so jih izkazali, tega ne moremo trditi. Pojem prikrito agresivno vedenje nekateri učitelji dobro poznajo in razumejo. AL2-4 ... »*Prikrita agresija zame pomeni, da je otrok, recimo, agresiven do drugega otroka s tem, da okolica tega ne vidi ali ne občuti. In absolutno se mi zdi, da je prikritih oblik več. In so veliko bolj nevarne kot pa odkrite.*«

HBO3-5 ... »*No, imam en list papirja, ki sem ga dobila – torej dve deklici, sta med uro matematike ... ena ji je nekaj narekovala, druga pa pisala ... drugi dve pa sta videli, da se tam nekaj dogaja, med odmorom šli v garderobo in tej deklici, ki je pisala, vzeli dnevnik iz torbe, ga prebrali in dali meni. Tam je pisalo v smislu: veš una ja pa taka in taka, kurba, pizda, kuzla in tako naprej... Prikrito nasilje je, ko se kateri kaj ponesreči, ko ji gre kaj narobe, pa ji druga reče: ph! (posmehljivo), posmehovanje, skratka take zadeve ... «*

SS1 ... »*Zame je prikrta agresija ... so vedenja, skozi katera se izraža vedenje na prikrit način, kakšno ignoriranjem pa to, tudi to je prikrta agresija, pa da ga ne upoštevamo, pa da ga zanalašč odrivamo od sebe. Recimo, prikrta oblika je tudi sarkazem. No, oboje je težko ločiti, kaj je sarkazem in kaj cinizem. To je zame prikrta agresija.*«

TVR2 ... »*Slišala sem že za pojem prikrte agresije.*«

Večini se zdi prikrto bolj nevarno. MP44 ... »*Sigurno je boljše direktno, kot pa da se nabira in te agresije (op. prikrte) so potem lahko tudi posledične, ne ... «* A isti učitelj (MP44) navaja, kako zelo ga motijo fizične oblike agresivnega vedenja in se mu zdi najbolj grozno divjanje po hodniku. MP52 ... »*To divjanje po stopnicah, to je za uiti*« a tudi nakaže, da se prikrte oblike skrivajo. MP53 ... »*Ja, in tudi tam vidiš tistega, ki je koga udaril ali odrinil, vseh ostalih pa ne, se ne vidi, ne.*«

Nekaj učiteljev razmišlja o vplivu medsebojnih odnosov in o posledicah, nevarnostih in učinkovitosti ukrepov za odpravo agresivnega vedenja. Učitelji se zavedajo, kako pomembno je, da se s takim vedenjem ukvarjamo. SS7-9 ... »*Npr. smešenje, čeprav jaz, če se to pojavlja, kadar to opazim in ponavadi opazim, pač reagiram oz prekinem tovrstno vedenje, ustrezno ukrepam. To se mi ne zdi kakšna učiteljska strategija, ki naj bi bila vrednota, ne samo za učitelje in samo v odnosu za učence. Odvisno, kakšen človek si. Če si tak, boš to pač naredil, a ne.*«

Za nekatere je prikrto agresivno vedenje zelo moteče in ga težko prenašajo. Navajajo, da se težave pojavijo tam, kjer teh prikritih oblik vedenja ne zmorejo prepoznati. AN26 ... »*Samo one (op. punce) bolj prefinjeno, manj se mi zdi, no, da bi opazil pri njih, mi je težje.*« Le za eno od anketiranih (mlajša učiteljica) se je izkazalo, da ne prepozna dobro prikritih oblik agresivnega vedenja. NB1 ... »*Za agresijo sem že slišala, za prikrto pa še ne.*« Nepoznavanje pojma s strani učitelja – sicer mlajše učiteljice, se nam zdi zaskrbljujoče.

Posamezni anketirani učitelji tudi jasneje izkazujejo svojo senzibilnost, empatičnost in življenje v posameznice. BG23 ... »*... in si mislim, kako strašno prikrto vedenje*

vpliva na mladostnike, na njihovo samopodobo in to ravno sedaj, ko se šele razvijajo, to mora biti zelo težko.« AM21 ... »Npr. zasmehovanje - meni je že to dovolj, ker vem, kako je to lahko težko. Imam osebno izkušnjo in zelo dobro vem, kako je to, če se nekdo v razredu slabo počuti.« Ibid AM56 ... »Jaz včasih kar svoj osebni primer izpostavim in jim povem, kako je bilo takrat ...« PV52 ... »Ker če imaš otroka v razredu, se moraš vanj vživeti, kajne, oz. v cel razred ... bi bilo dobro.«

7.1.2.1 SAMOPERCEPCIJA

Učitelji večkrat razmišljajo o svojem vedenju, pogosto se imajo za dosledne. AM30 ... »Sama sem zelo dosledna, moram reči, da sem zelo, morda celo preveč, ne vem ...« Dejstvo je, da se posamezni učitelji odkrito sprašujejo o razlogih za (ne)uspešnost učiteljev (na splošno) in tudi, kako na to vplivajo medsebojni odnosi. HBO38-39 ... »Se mi zdi, da kar dobro obvladujem stvari, no, ...ker ni bilo takšnih hujših zadev, ali pa vidiš na neki krajši rok, da je bila zadeva uspešna, oz. da smo rešili zadevo, ne ... « Osebno se učitelji v glavnem vidijo kot tolerantne, razumevajoče in večje v komunikaciji z učenci. Pri tem ne moremo z gotovostjo vedeti, ali je to prepričanje res vedno realno ali gre morda le za »lepo predstavo o sebi«. Posamezni učitelji znajo dobro opazovati, zavedajo se težav in so večji tudi v samoevalvaciji in kritičnem pogledu nase. SS50 ... »Glede pričakovanja do sebe pa nisem stoprocenten, lahko bi tudi več naredil, no.« KR21 ... »Jaz mislim, da področje prikritih agresivnih oblik ne zaznavam dovolj dobro in da bi potrebovala še kakšna znanja s tega področja.« TVR91-93 ... »Velikokrat se sprašujem, kaj bi lahko bilo lahko v tej situaciji boljše. Velikokrat mi zmanjka znanj. Kaj bi bilo še za narediti. Ko pa v bistvu začneš spraševati in razmišljati o tem, se pogovarjati, dobiš tudi ideje od drugih.« Nekateri razmišljajo o odgovornosti, o lastnih odločitvah, o odločitvah drugih ter o zgledu učitelja. SS58 ... »Mislim, da je edina stvar, ki jo učitelji (oz. šola) lahko naredimo, to, da delamo z zgledom, že s samim ravnanjem.« Eden od učiteljev zaradi lastnih negativnih izkušenj doživlja prepovedi kot dolgoročno neuspešne. Prizna, da dopušča, da se pravila kršijo, zdi se, da zaradi lastne nedoslednosti. Misli, da je pomemben njegov zgled in ravnanje. Se pa sprašuje, kakšno je njegovo lastno nezavedno ravnanje in delovanje v odnosu do deklic v primerjavi z dečki. SS62-63 ... »Jaz mislim, da se vedem do deklet ali fantov drugače. Mogoče delam kaj, kar se sam ne zavedam, mogoče je način do deklet drugačen ...« Vsaj nekateri učitelji pa se počutijo preveč prepuščeni samim sebi in lastnemu razmišljanju, vedenju in reakcijam. Nekateri priznajo, da so za to deloma „krivi“ tudi sami, saj se premalo pogovarjajo. Nekaj učiteljev meni, da dobro obvladujejo situacije v razredu, tudi odkrivanje prikritih oblik agresivnega vedenja in ukrepanje ob tem. TVR59 ... »Kot mlada učiteljica, 2 leti, lahko rečem, da večino časa v razredu kar obvladujem situacijo, no ja, trudim se.« Mlada učiteljica s kratko delovno dobo deluje zelo prepričljivo in samozavestno in se zdi, da taka dejansko je. Ena učiteljica meni, da je težje opazovati prikrite oblike vedenj deklet v razredu, kjer je prisotna disciplina. Kljub temu meni, da sama pravilno opazuje in dobro obvladuje neustrezne oblike vedenj in je, čeprav pravi, da je težko, zadovoljna z lastnim hitrim in pravilnim opažanjem težavnosti posameznih, imenuje jih, problematičnih otrok.

7.1.2.2 MOČNA PODROČJA UČITELJEV

Malo je učiteljev, ki prepoznajo svoja močna področja, oz. o njih spregovorijo. Eden od učitelj pove: DP49 ... »Jaz mislim, da imam kot učitelj v razredu močno vlogo, ker se z menoj pogovarjajo, tudi zaupajo, povedo ... mislim, da ja, da imam kar močno vlogo«. Drugi nam direktno pove, da se mu zdi, da ima dovolj znanj in da dobro opaža razlike med avtentičnimi in narejenimi situacijami. O nemoči, nepopolnosti in o tistem, kar jim je težko, učitelji neradi spregovorijo. To je tabu tema. Le nekateri so omenili, da jih je strah, da bi škodljivo ukrepali. MNB9 ... »Najtežje mi je, ko gre za to prikrito (op. agresijo) in ko je otrok izsiljevan in se tudi sam nazaj drži, tudi sam prikriva, da se to pravzaprav dogaja.« Prav tako MNB20 ... «... v bistvu ne prenesem, da se spravljajo na nekoga drugega, da so žaljivi in da stopijo čez neke meje ...«

Težko povedo kaj o tem, da se ne znajdejo in da včasih ne vedo, kaj bi bilo najbolje, da so včasih v svojih vlogah zmedeni. Ko posamezni učitelji prestopijo prag in se znajdejo na področju nesamozavestnega ravnanja, želijo prav ta občutek nemoči prikriti.

Pogosto navajajo, da se jim zdi, da je težko biti popoln, hkrati pa je zelo prisotna tendenca, da bi to bili. MM68 ... »Jaz sem po naravi bolj tako, da rajši na dobro voljo vse obrnem in se pohecam, pa to«. To, kar je povedal ta učitelj, je prav zagotovo njegovo močno področje.

Velik pomen pripisujejo lastnemu znanju in izobraževanju, veliko jim pomeni tudi primerno in v praksi uporabno izobraževanje o oblikah agresivnega vedenja, ki so se ga nekateri tudi udeležili. AM35 ... »Imam pa toliko znanja, prebiram knjige in ti marsikaj prav pride.« DP31 ... »Glede samoizobraževanja, nekaj literature imam sam, pobrskam pa tudi kaj po knjižnici.« Informacije o tem, kje in kako pridobivajo dodatna znanja s področja, ki zajema čustveno in vedenjsko področje otrok, so posredovali le nekateri učitelji. Tem pa to veliko pomeni. Posamezni učitelji navajajo, da znanje pridobivajo s prebiranjem knjig, se načrtno učijo, učijo se tudi na izkušnjah in s samoizobraževanjem. Prepričani so, da jim leta prakse in delovne dobe marsikaj doprinesejo pri njihovih izkušnjah, pozornostih in spretnostih v ravnanju in da nekatere stvari, nanašajoč na agresivno vedenje, hitreje rešujejo.

7.1.2.3 PRIČAKOVANJA IN PREPRIČANJA UČITELJEV

Pričakovanja nekaterih učiteljev so visoka. Posamezniki imajo že vnaprej precej negativna pričakovanja do deklet. Tako je ena učiteljica izražala izrazito negativna pričakovanja. AŠ1 ... »Danes so punce stare 12, 13 let veliko bolj agresivne kot fantje.« AŠ9 ... »se vidi po tistih cunjah, ki jih imajo, pa kakšne hodijo okrog, ko strašila.« AŠ3-4 ... »Imam en sedmi razred. Joj, kaj počnejo punce, mislim, nič ne počnejo in vse, vse počnejo, tako da je ... mislim, ne vem, no, ...saj človek sploh ne more verjeti. Živ obup! Ne poslušajo, čvekajo, mislim, še najmanj je to, žvečijo, če bi vsaj delale, ne, niti to ne, potem jih opomniš, te nahrulijo, nič ne delajo in en kup takega verbalnega nasilja je ... « AŠ15 in 17... »...in enega fantka imajo za »pedeljčka« in to samo punce in ga šikanirajo, samo punce, ja.«

Nekateri učitelji so prepričani, da prikritih vrst agresivnega vedenja včasih ni bilo, drugi trdijo nasprotno. Velikokrat razmišljajo o razlogih (razlike po spolu, »drugačnosti«) in vzrokih za otrokovo vedenje. Verjamejo, da se s pogovorom in s

pripravljenostjo pomagati lahko marsikaj reši, da pa pri tem niso vedno uspešni. Menijo, da je pri spoprijemanju z agresivnim vedenjem treba še več pozornosti nameniti opazovanju vedenja in biti dosleden. Posamezniki so prepričani, da so učitelji še vedno preveč zaščiteni. HBO57-58 ... *»Je pa odvisno od osebnosti učitelja, kako gleda na te zadeve, ker vemo, da so tudi učitelji ljudje in da so tudi med njimi taki, ki imajo podobna stališča kot marsikateri otrok, npr. mi smo pa več vredni, ker učimo na tej pa tej šoli, ker imamo tako zaledje in tako bazo in tako naprej ...«*. Dobili smo tudi opis primera, ko se na odnosni ravni neustrezno vede ves kolektiv, ki po drugi strani pričakuje, da se bodo učenci ustrezno vedli. Včasih se zgodi, da učitelji posplošujejo, ali pa jih je strah prihodnosti. MM30-32 ... *»Sem pogledal en film ... v Ameriki je to klasika pa tudi tu je sigurno postalo tako. Da bo postalo načrtno, tega se bojim, ko se skupina deklet postavi proti eni in je to vzrok za samomor nekaterih posameznic«*. MM34-35 ... *»Bo še večji problem, v bistvu, kako bi rekel, v bistvu to postane že nekako »in«. Tile strelski obračuni so postali že zelo pogosti.«* Kot bolj problematična oz. taka, ki imajo manj socialnih veščin ali kažejo agresivna vedenja, učitelji izpostavljajo predvsem dekleta, ki *»so iz južnih republik«*. MM33 ... *»Npr. v Ameriki so afro-američanke, tukaj pri nas pa punce iz južnih republik, pa to je isto ...«* Učitelji so večinoma prepričani, da mora učitelj o koristnosti svojega vedenja razmišljati in uporabljati izkušnje iz preteklosti. Le ena učiteljica si je želela konkretnih receptov, kako z dekleti ravnati.

7.1.2.4 SPREJEMANJE TEŽAV DEKLET

Učitelji različno doživljajo obseg neustreznih vedenj v razredu. Nekateri izražajo nejevoljo zaradi prevelik pravic učencev in menijo, da učenke svoje pravice včasih izkoriščajo. DP46 ... *»Saj če pogledamo pravice in dolžnosti učencev, no predvsem pravice, ker dolžnosti so že itak zelo, zelo skrčene, no, saj teh pravic samih po sebi niti ne potrebujejo, se jih pa zavedajo in to navsezadnje zelo dobro izkoristijo, s čimer se jim dela medvedjo uslugo.«* V pogovorih se je izkazalo, da takrat, ko posamezna dekleta učitelja ne sprejemajo, kar nekaj učiteljev odgovornost hitro preloži na dekleta: one so odgovorne, one ne znajo, one so krive. To vsekakor ni primeren način za reševanje težav in je iskanje *»krivcev«* navzven. Prav tako nekatere učitelje moti, če so dekleta tiho in nič ne rečejo, počutijo se tudi nemočne. Posamezni učitelji težko sprejemajo prikrite oblike agresivnega vedenja in zdi se, da nerealno pričakujejo drugačno vedenje. Po drugi strani ugotavljamo, da učitelji nekatere oblike vedenja razumejo, so realni in vedo, da brez konfliktov v življenju ne gre in se s tem tudi soočijo. MM40 ... *»O vseh teh zadevah, o nasilju, si je treba vzeti čas. Jaz vedno najdem čas pri svojem predmetu za to, jaz se vedno ukvarjam s tem.«* Včasih se učiteljem zdi, da so preveč tolerantni do blagih direktnih verbalnih oblik agresivnega vedenja.

- **Čustveno odzivanje**

Nekaj učiteljev poudarja pomen čustev, pozitivne naravnosti in uporabe humorja v odnosu do učencev. Predvidevamo, da vse to v praksi tudi uporabljajo, kar je nujno potrebno. Na splošno pa bi lahko rekli, da je v šoli danes postalo vse *»preresno«*. Zato ni čudno, da se posamezni učitelji takrat, ko morajo učence kar naprej opozarjati, počutijo kot kakšni *»zmaji«*. AM60 ... *»Včasih pa že mislim, ko tolikokrat rečem, se počutim kakor en zmaj. Po tistem, ko se mi zdi, da izključno*

samo jaz govorim in jim perem možgane, pa se malo ustavim.« Zaradi kakšnega dogodka ali situacije so tudi »šokirani« ali »zgroženi«. Nekaj učiteljev pove, da so pri svojem delu, predvsem ko gre za reševanje konfliktov take narave, kot se pojavljajo v zadnjem času, (zaradi izsiljevanja deklet, ignoriranja težav tako staršev kot otrok) izpostavljeni hudemu **stresu**. PV46 ... »Upam, da se to, kar sem doživela, ne bo ponavljalo. Tudi odličnjakinje so bile grozne ... tam je bilo veliko groznega ... nasilja takega in drugačnega ... Kjerkoli si gasil, si naletel še na kaj... Ko sta se dve odličnjakinji skregali, ko sta želeli biti vsaka »kapo di banda« ...idr. Zbolela bi, če bi to trajalo še eno leto.« AŠ69-70 ... »Povedala bi samo še to, da če bo šlo tako naprej, ne vem, kako bom penzijo dočakala, pa ne samo jaz ... da ne govorim o tistih, ki danes prihajajo učiti. Kako se bodo bockali s tem, ker to tukaj pa je služba, kjer živci še pa še trpijo.« Prav tam, AŠ75 ... » ... in otroci včasih samo čakajo, kdaj te bodo sprovcirali pa to ...« SJ24-25 ... »In mi je grozil, da si bo žile prerezal, da bo šel na urgenco, razbijal je z vrati ... skratka taka scena, da ni bilo res. Da sem čisto šokirana, da me še zdajle trese.« Prav tam, 31-32 ... »In je potem punca rekla, da jo je udarila, da jo je udarila po prsih in ne vem kaj še, celo sceno je naredila zaradi tega, kaj da se ona gre in da jo bo tožila in ne vem kaj še vse. To je noro.« V razgovoru je bilo opaziti čustveno stisko in tudi nestabilnost.

Učitelji si želijo tudi svoje osebne težave reševati med svojimi kolegi v službi. Zavedajo se, da se je pomembno o težavah pogovarjati in morda tudi obelodaniti kakšno »senco«. Pogosto imajo občutek nemoči, zdi se jim, da ne opazijo vsega, da bi morali več in bolje videti in reševati. Nekateri veliko težo bremena prelagajo nase. Še ena učiteljica navaja, da se ustraši tudi že kakšne manjše geste in to ne samo v šoli, temveč tudi doma. Učitelji si želijo pomoči, zlasti takrat, ko so soudeleženi v posameznih konfliktnih situacijah.

- **Želje**

Posamezni učitelji si želijo, da bi zavestno vplivali na samopodobo in samospoštovanje deklet. Take zaskrbljenosti je pri nekaterih celo preveč, saj se zdi, da so pretirano usmerjeni le »nazaj«, v iskanje vzrokov, namesto v konkretno reševanje težav. Večina si želijo reševati težave, včasih pa zapadejo v pretirano »analiziranje« - izkazalo se je, da včasih raje drugih kot sebe. Prepričani so, da naj bi vsak učitelj upošteval doslednost, takojšnje ukrepanje, pogovor in razmišljanje o ravnanju, da pa je res, da je to odvisno tudi od osebnostne značilnosti učitelja.

SS45 ... »Dejansko je pa tako, da se mogoče o teh zadevah premalo pogovarjamo, da bi se lahko več, tudi jaz, priznam.« V glavnem si učitelji želijo dodatnih znanj. KR21 ... »Mislim, da področja prikritih oblik ne zaznavam dovolj dobro in da bi potrebovala še kakšna znanja s tega področja«. AM34 ... »Mislim, da znanja učitelji, kar se tiče agresivnega vedenja, nimamo nikoli dovolj, tako da bi bile kakšne delavnice zelo dobrodošle.« Včasih imajo (preveliko?) željo po »natančnih receptih«. KR27-28 ... »Potrebovala bi pa strategije prepoznavanja in kako, na konkreten način, učitelj to lahko reši. Ampak čisto konkretno npr. da se ti zgodi to, lahko narediš: varianta A, B, C ... tako.«

7.1.2.5 KOMUNIKACIJA: VRSTE ODZIVANJ NA TEŽAVE DEKLET

V vsakodnevnih situacijah si učitelji z dekleti izmenjujejo različne informacije, izražajo svoje želje in pričakovanja ter tudi rešujejo nastale težave na odnosni ravni.

Izkazali so več različnih načinov odzivanja. V svojem razmišljanju o vzrokih in posledicah prikritega agresivnega vedenja se zdijo precej *realni*. Nekateri ob posameznih situacijah, predvsem ko gre za socialne krivice, izkazujejo tudi svojo osebno prizadetost, občutljivost in senzibilnost.

Pri svojem ravnanju in ukrepanju je kar tretjina učiteljev **aktivno/asertivno naravnanih** in v večini primerov ne dopuščajo žaljenja, zbadljivk, zasmehovanja, prestopanja meja, goljufanja, opravljanja, ignoriranja, laganja in manipuliranja. PV11 ... »Ampak ene izločijo. Zdaj bi šle na izlet, ampak sem rekla, da ne, ker potem bodo ene izločile in tiste bodo ždele tam v enem kotu, to se mi ne zdi prav.«

Učitelji so občasno v konkretiziranju zelo skrivnostni in takšno omenjeno odzivanje smo poimenovali kot **manipulativno odzivanje**: Dve anketiranki sta izstopali s svojim nejasnim izražanjem in sta na trenutke ob odgovarjanju na vprašanja delovali precej zbegano. BG 64-88 ... »Se mi zdi, da je bolj porazdeljeno po obeh spolih, zdi se mi, da je več prikritega pri dečkih, ampak ne vem ... mogoče pa pri dekletih ... včasih so punce bolj prikrite, delujejo bolj prefinjeno, tako da je tisto negativno bolj potencirano kot pri moških, mogoče pa je pri dečkih več in manj potencirano, to je moja hipoteza, ni plod nobenih študij, le na pamet govorim.« Druga je skušala delovati navidezno suvereno in se potrjevati z mnenji drugih. Večkrat je izpostavila svojo negativno izkušnjo in predstavila sebe v vlogi žrtve. A17 »... prej jaz tega nisem opazila, slišala pa sem ...« A38-40 ... »Ravno zadnjič je bila ena oddaja, ne vem, kaj je bilo Tarča ali Trenja, ne vem, kaj je bilo, in tam so zelo – nekaj o nasilju je bilo – tam so zelo napadali učitelje, da otroke nič ne ščitijo! Je dejansko trend prelagat odgovornost na učitelje«. Lsta učiteljica ni izkazovala pretiranega razumevanja do deklet. A4 ... »Ne poslušajo, čvekajo ... žvečijo ... te nahrulijo ... nič ne delajo in en kup verbalnega nasilja je ...« A9 ... »Se vidi po tistih cunjah, kar naenkrat imajo vse enake cunje, no ... kot strašila hodijo, mislim ...«. Ali A13-14 ... »V tem razredu je 17 punc in to je živi obup od obupa. Počnejo, ma vse, vse!« In imela negativno mnenje o vlogi staršev. A8 ... »Saj ti otroci so cele dneve sami, če se to tako vzame.« A49 ... »Mislim, da dosti izhaja iz družine, že tam bi moralo biti dosti pogovora, pa tega ni.« A51 ... »Jaz komuniciram z njimi samo po telefonu, ker polovice otrok iz nivoja sploh ne učim, staršev pa sploh ni zraven, no!« Pri tej učiteljici smo opazili tudi distanciranje od opažanja problema agresivnega vedenja nasploh. Ni nam bila čisto jasna njena vloga, nismo opazili, da bi učiteljica kazala večjo pripravljenost za boljše sodelovanje, ampak da išče odgovornost predvsem pri drugih, v tem primeru staršev, njihovega prihajanja in angažiranja. Do deklet (in dečkov) se je postavila v izrazito pasivno pozicijo in vdanost v usodo, se za to opravičevala in krivdo za neustrezno ukrepanje ob težavah prelagala na starše. Osebni angažma te učiteljice ocenjujemo kot nezadovoljiv: bolj kot za dekleta in učence je v skrbeh za lastno pozicijo. Za druge je izražala le skrb in prepričanje, da stvari lahko gredo samo še na slabše. Prepogosto nas je skušala zvabiti v »idilično preteklost«.

Nastran Ule (1992, str. 131) omenja raziskave, ki so ugotovile, da se učitelji do učencev, do katerih imajo negativne predsodke, vedejo drugače kot do učencev, ki jih imajo za normalne ali pozitivne. To ima zagotovo hude posledice tudi za naša dekleta, učitelj si izbere po povsem arbitrarno opredeljenih kriterijih posameznico, ki je »bojda« slaba in tako s svojim obnašanjem in diskriminatorno interakcijo pri dekletih zagotovo vzbudi še dodatne negativne rezultate, od občutkov

nesposobnosti, nevrednosti in gotovo tudi stopnjevanju neustreznega vedenja (prav tam, str. 31). Pri tem obstaja nevarnost, da dekleta povzamejo »predpisano« identiteto.

Pasivnost v odzivanju: Še pri nekaj drugih učiteljih smo opazili, da na odnosni ravni morda le niso naredili vsega, kar bi lahko, in da se pri nekaterih pojavlja tendenca visokih pričakovanj do deklet, pri drugih pa pretirano popuščanje. Nekateri učitelji se opravičujejo, da niso taki, kot bi lahko bili zaradi pomanjkanja časa, vzgojnega načrta ... idr. Tudi ko omenijo konkretne nepravilnosti, ki se jim dogajajo, razlog za neuspeh pogosto pripisujejo pomanjkanju časa. Le redko (včasih pa vendarle) priznajo, da ne ravnajo tako, kot bi bilo ustrezno, in kot govorijo, da bi morali. BG46-48 ... »Ja, na vsak način mislim, da je treba imeti bolj izostren čut, da se je treba v tem ostriti, uriti in poskušati ustrezno ukrepati. Na vsak način. Mislim, tukaj jaz nisem dovolj aktivna, sem preveč pasivna in mislim, da bi morali te stvari bolje opazovati in jih dosledno speljevati ...«. Prav tam, BG57 ... »Zame se mi zdi, da preveč popuščam, da gredo stvari mimo mene ...«

Ista učiteljica je pogosto ponavljala, da – BG23 ... »V tem trenutku nimam kakšnega primera.« in v intervjuju je nekaj časa zagovarjala dečke in nekaj časa deklice. Ni se mogla odločiti, čeprav je pogovor potekal predvsem o agresiji deklic.

Zaradi prevelikih obremenitev ter posledično strahu pred boleznijo in občutka nemoči je pri nekaterih učiteljih prišlo tudi do pretirane pasivnosti v odzivanju. Ena izmed učiteljic omenja tudi veliko večjo izpostavljenost učitelja in strah pred maščevanjem (poškodovanje lastnine in grožnje) otrok. V razgovoru je bilo opaziti precejšnjo čustveno stisko in tudi nestabilnost. Domnevamo lahko, da se zaradi strahu in zatrtih negativnih čustev zgodi, da učitelj namesto, da bi bil dosleden, popušča, zaradi nestabilnosti tako v doživljanju kot v ravnanju pa »izgoreva« in dejansko zboli. Običajno je zelo razočaran nad današnjo situacijo, še posebno, če nima podpore vodstva in se počuti še bolj nemočnega in razočaranega. Tu gre za začaran krog, iz katerega se lahko reši le posameznik sam z »delom na sebi«. Tak učitelj ima morda tudi težave pri iskanju pomoči, ko jo potrebuje.

Še ena učiteljica odkrito spregovori o svoji »neprepričljivi« drži in že omenjenem strahu, za katerega pravi, da se trudi, da bi ga lahko bolj zavestno kontrolirala in bila pri tem uspešnejša. Želja po tem, da bi imela kontrolo, verjetno kaže na to, da je v svoji vlogi precej nemočna.

Agresiven odziv

Tipično agresivnih odzivov učiteljev v pogovorih nismo uspeli ugotoviti. Dva učitelja sta posredno izrazila svoje razočaranje, visoka pričakovanja do deklet in občasno nesprejemanje učenk s težavami, ena učiteljica je dekleta poimenovala z žaljivimi izrazi. HBO9 ... »Ja, jaz mislim, da bi bilo pametno, da bi jih bilo potrebno ozavestiti, ker mislim, da morda marsikatera hoh smrklja se niti zaveda ne, kako izgleda v tisti poziciji ...« Prav tam, HBO 27 ... »Sem ju potem poklicala v kot – ti dve mrhi – in sem rekla: No, tako, mi je x povedala ... če se samo še enkrat zgodi (sem pa kar zagrozila), bom poklicala vajine starše, sem rekla.« Pri tem pa moramo upoštevati, da to ne pomeni nujno, da učitelj tudi v dejanski interakciji z dekleti uporablja tak pristop in besede, kljub temu da tako izražanje vsaj posredno nakazuje

na njegovo naravnost do obravnavane problematike, saj isti učitelj kasneje še pove in izkazuje tudi drug pogled: Prav tam, HBO70-72 ... »Komunikacija je pomembna, kaj vsaka beseda pomeni. Če rečem, ta otrok je pa nesramen in nevzgojen, dostikrat pokaže na to, da je ta otrok problematičen. Lahko pa rečeš, da je zahteven (npr. učitelj, ki je bolj finih besedi), je potem že vprašanje, kaj pomeni ta zahtevnost.«

Glede na celosten vtis po opravljenem intervjuju pa smo se tega učitelja kljub temu odločili umestiti med učitelje z bolj agresivnim načinom odzivanja. HBO130-132 ... »Poleg tega jaz itak ponorim, če nastane kak minimalni »šunder« v razredu, če temu lahko rečem tako. Rečem: pa dragi otroci, jaz se tukaj trudim in skačem in dramtiziram, da si boste nekaj zapomnili, vi boste pa tam klepetali! Ma, ne dovolim! Ne dovolim, pa pika.« Drugi učitelj je svojo nemoč poimenoval, kot da se je sprijaznil s tem, da uporablja »klasični« načina vzgajanja in ugotovili smo, da gre najverjetneje za vzorec ravnanja od permisivnosti k disciplini. SS18-20 ... »Glede same resnosti se mi zdi, sem bil nerazumljen. Ko sem ponudil drugačen način dela, ki naj bi bil bolj sproščen in tega nekako niso dovolj dobro razumeli ali pa ... se je pač izjalovilo in prihajam nazaj, ker vidim, da moram držat kontrolo, vajeti v svojih rokah, kar se učne ure tiče, grem pač nazaj, na klasično ... Ta učitelj še pove, da ga agresivno vedenje pogosto neprijetno preseneti, saj se z njim ne zna soočiti na ustrezen način, empatičnost mu ne pomaga več.

Zgodi se, da se učitelj zelo angažira v razredu tako pri razlagi kot pri disciplini, a pri tem ugotavlja, da ne deluje tako, kot bi si sam želel. Vendar je treba ob tem povedati, da ima že sama formulacija disciplina negativno konotacijo in če učitelj stopi v razred z namenom uvajati disciplino, se lahko dinamika odnosov razvije v nezaželeno smer.

7.1.3 UGOTOVITVE

Pridobljeni odgovori učenk kažejo na to, da kakovostno preživljajo svoj prosti čas in da so aktivne. Po tem, kar so nam povedale, vidimo, da jim aktivna udeležba v različnih dejavnostih in druženje s prijatelji veliko pomeni. Prav tako rade poudarijo svoje spretnosti.

Glede tega, kaj menijo o sebi, smo dobili zelo skope in pogosto nedirektne odgovore, o sebi imajo zadržano stališče. Raziskava nakazuje v smeri, da imajo dekleta do sebe visoka pričakovanja, pri čemer ne moremo biti prepričani, da so realna. V idealnih lastnostih, katere pripisujejo sebi, da naj bi jih imele, so le-te pogosto usmerjene le navzven, v odnose z drugimi. Sebe tudi pogosto opisujejo z negativno konotacijo. Opazna je precejšnja odvisnost od mnenja in sprejemanja drugih vrstnic.

Za dekleta bi bilo pomembno, da bi se jih ozaveščalo o tem, da bi vedele, kaj določeno vedenje pomeni, da bi se znale pravilno odzvati, če so jezne ipd. Rezultati o uspešnem ali neuspešnem soočanju ob posameznih situacijah so nam potrdili domnevo, da dekleta težko poimenujejo svoja čustva. Naše anketiranke večinoma ne prepoznavajo in se ne zavedajo svojih negativnih občutenj in agresivnih impulzov. Ob pogovorih smo bolj kot ne ugotovili, da so prepričane, da izkazovanje čustev ni dobro. Najmanj sprejemljivo čustvo jim je jeza, a istočasno so jo najpogosteje in najbolje opredelile v svojih občutenjih. Pogosto se pojavi neopredeljiva ocena slabega počutja v šoli.

Dekleta so evidentno bolj usmerjena k umiku in izogibanju kot k soočenju s težavami. Vidimo, da je bilo malo posameznic, ki so konkretno opisale uporabo prikritih oblik odzivanja. Precej več je bilo drugih in kombiniranih oblik, ki pa so v večji meri pogosto neopredeljive, jih je težko prepoznati kot tak ali drugačen odziv. Odziv je usmerjen na cilj, vendar ne direktno, to je dejstvo.

V skladu z ugotovitvami avtorice Nastran Ule (2004, str. 333) opazamo, da so dekleta med seboj opredeljena po posameznih skupinah. Njihovi odnosi so evidentno organizirani znotraj določenih pravil, posameznice pa imajo znotraj skupin dodeljene vloge. Vodje imajo pomembno vlogo. Vodjem bi morali posvetiti dodatno pozornost.

Ugotovili smo, da so odnosi med dekleti pogosto težko opredeljivi in da so bili njihovi odgovori neoprijemljivi. Izjave nam je bilo težko kategorizirati.

Najpogosteje se je pojavljal nekonkretni odgovor, da njihovi odnosi niso ne preveč dobri ne preveč slabi, da so srednji ali pa je bil odgovor neprepričljiv v njihovi neverbalni komunikaciji. Prijateljstva z vrstnicami so jim pomembna, opazili smo, da se izven šolskega prostora ne družijo veliko. Raziskava je pokazala, da jih je kar nekaj, ki vrstnice ne prosijo za pomoč, ko jo potrebujejo in jim tudi ne zaupajo. Iz razgovorov smo razbrali, da imajo slabe izkušnje in se raje, kot bi tvegale vzpostavitev odnosa, umaknejo. S tem nismo mogli potrditi navedbe avtorice Simmonsove (2002, str. 10), ki navaja, da pri dekletih strah pred osamljenostjo povzroči, da v odnosih vztrajajo za vsako ceno. Pri isti avtorici pa tudi zasledimo trditev, da se dekleta zaradi strahu in zato, da ne bi doživele prevelikih razočaranj, raje ne spuščajo v preveč intimna prijateljstva, kar pa je precej v skladu s tistim, kar so nam pripovedovale.

Opazili smo, da večinoma ne pokažejo tistega, kar v resnici so, kaj čutijo in kaj v svojih odnosih doživljajo. Med raziskovanjem se je kmalu izkazalo, da so nasprotja pogosto prisotna, da med njimi prihaja do neusklajenosti in da se v večini na to ne znajo ustrezno odzivati oz. da s konflikti ne znajo ravnati na primeren način. V razgovoru pogosto niso znale izraziti tega, kaj dejansko želijo. Precej težav je bilo opaziti v sprejemanju mnenj, prepričanj in predlogov drugih ter jasno razvidnih teženj za prestiž, položaj ali status.

Iz odgovorov, ki smo jih dobili, lahko ugotovimo, da dekleta s pravimi besedami težko ustrezno izrazijo svoje čustvene odzive. Zanimivi so njihovi načini odzivanja, med njimi so tudi ekstremni, kar nekaj je direktnih verbalnih agresivnih odzivov. Da smo pridobili odgovore, smo se morali usmeriti v vedenja posameznic v stanju jeze. Med dekleti je zagotovo več tistih, ki so zaradi konflikta in posredno jeze ter palete drugih prikritih in neizraženih čustev obremenjene, kot tistih, ki znajo s konflikti ravnati, kar nam tudi potrjujejo navedbe avtorice Simmonsove (2002, str. 69) o konfliktnih odzivih deklet, ki pravi, da svoja čustva prekanalizirajo. S tem se izognejo posledicam neustreznih vedenj, svoja čustva pa lahko zadržijo zase. Podatki deklet, ki smo jih dobili, so tudi skladni z navedbami avtorjev Sherifa in Sherifa (v: Nastran Ule, 1992, str. 118), ki pravita, da mladostniki dobro vedo, kaj je socialno nesprejemljivo vedenje in da želijo delovati znotraj skupine homogeno. Dekleta v naši raziskavi to znajo.

Podatki, ki smo jih pridobili od učiteljev, so manj spontani kot tisti, ki smo jih pridobili od deklet. O sebi nam povedo veliko manj. Res je, da to tudi ni bil predmet

naše raziskave, možnost, da o sebi kaj povedo, so imeli. Vendar se zdi sposobnost empatije, ki jo imajo učitelji, precejšnja. Osebnostno se vidijo kot tolerantne in razumevajoče ter večje v komunikaciji z učenci. Pri tem ne moremo zagotoviti vedeti, ali so omenjene navedbe realne ali ne. Ob analizi smo opazili, da le eden od učiteljev ni povedal skoraj nič osebnega in precej nejasnega, da pa so posamezni učitelji večji tudi v samoevalvaciji in kritičnem vpogledu vase. Ugotavljamo pa, da so ponotranjeni standardi pričakovani in prepričani, ki pri posameznikih veljajo, tudi trdno zakoreninjeni. Na to, kako učitelj ocenjuje samega sebe in kako ocenjuje in kaj pričakuje od drugih, gotovo vplivajo stališča, njegov vrednostni sistem, predsodki idr. Toga stališča, nerealni in visoko zastavljeni cilji in s tem večkrat povezana neobjektivna samopodoba so gotovo ovire, ki učitelja onemogočajo. Malo je učiteljev, ki so nam opisali svoja močna področja in še manj tistih, ki so lahko spregovorili o svojih šibkih.

Ko se pri učencih težave, ki jih sami opažajo in navajajo, posamezniki izražajo nejevoljo zaradi prevelikih pravic učencev. Opazili smo, da v primerih, ko posamezna dekleta učitelje ne sprejemajo, učitelj hitro preloži odgovornost na njih.

Večina učiteljev poudarja pomen čustev, pozitivne naravnosti in posamezniki tudi poudarja pomen uporabe humorja v osebnem odnosu do učencev. Posamezniki si želijo zavestno vplivati na samopodobo deklet. Opazili smo, da je pri učiteljih veliko prisotnega prepričanja »učitelj bi moral ... treba bi bilo« ... Pri tem so po eni strani precej brezkompromisni in tako posledično podvrženi tudi lastnim pritiskom. Na drugi strani pa zasledimo razkorak med besedami in dejanji, kot da tudi ne prepoznajo svoje nemoči in s tem morda opravičujejo svojo pasivnost.

Učitelji so izkazali več različnih načinov odzivanja. Za več kot tretjino učiteljev v njihovih razmišljanjih in posredovanih informacijah pa menimo, da so bili tudi precej odprti in odkriti.

7.2 VEDENJE DEKLET

7.2.1 VEDENJE DEKLET – POGLED DEKLET

Avtorica Macoby v prispevku »Aggression in the Context of Gender Development« * (v Putallaz, 2004, str. 3-22) pravi: »Vsa agresija, vključno z uporabo fizičnih oblik, je socialna (družbena). V trenutno sprejeti uporabi (2004) pomeni izraz socialna agresija dejanje z namenom povzročiti škodo v žrtvinih odnosih ali v njenem socialnem položaju/statusu«. Marjanovič Umek v knjigi Razvojna psihologija (2004, str. 347) razlikuje besedno in telesno agresivnost. Navaja, da telesno agresivnost izražajo otroci s pretepanjem, porivanjem, udarjanjem, metanjem stvari v druge ipd., besedno agresivnost pa izražajo s prepiranjem, zmerjanjem in kritiziranjem drugih. Nadalje potrjuje razlike med spoloma glede na izražanje agresivnosti (po Papalia, 2001; Eagly in Wood, 1991; Rice, 1998, v: Marjanovič Umek, str. 347) in sicer, da se dečki pogosteje vključujejo v neposredno (odkrito) agresijo – z dejanji telesne agresije in groženj, medtem ko je pri dekletih pogostejša posredna agresija (ki jo poimenuje tudi socialna, prikrita ali psihološka), kar po njenem pomeni, da dekleta drugim škodijo z uničevanjem ugleda, namerno manipulacijo in razdiranjem odnosov.

Avtorji (Crick, Bigbee in Horwes, 1996; Galen in Underwood, 1997; Papalia, 2003, str. 344) so potrdili domnevo, da se predvsem med deklicami *odkrita* agresija (telesna moč ali ustne grožnje) umakne odnosni ali *prikriti* (poniževanje ali širjenje govoric o drugi osebi, draženje, manipulacija in zahteve po nadzoru) ter da od starosti 9 let tudi drugi to vedenje prepoznajo kot agresivno, saj spoznajo, da izvira iz jeze in ima namen prizadeti druge. Pričujoče poglavje opisuje oblike vedenja, kot jih doživljajo in opisujejo dekleta ... je razvidno, da dekleta vrste vedenj, katerim so izpostavljene, opisujejo podobno kot učitelji, pri čemer pa so njihovi opisi direktnih verbalnih vedenj nekoliko širši.

To se zdi logično, saj to dejansko doživljajo »na svoji koži«. Ko pa gre za opisovanje prikritih oblik, so učitelji tisti, ki so nam posredovali več informacij, kar kaže na to, da oblike bolj prepoznajo.

Ugotovili smo, da so direktne verbalne oblike agresivnega vedenja znotraj šolskega prostora precej razširjene, fizičnih oblik je malo, pri tem je veliko tudi prikritih oblik agresivnega vedenja. Lagerspetz s sodelavci je v raziskavi, ki so jo opravili (Huesmann, 1994, str. 142), zelo jasno izpostavil domnevo, da je potrebna neka stopnja socialne zrelosti za uporabo prikrite agresije. Domnevamo, da je naša raziskava pokazala le delček tistega, kar se skriva pod površjem odnosov med dekleti. Odkrivanje prikritih oblik je bilo zahtevno, v odgovorih so bila precej večča v izmikanju, kar je tudi skladno z domnevami Lagerspetza s sodelavci. (Huesmann, 1994, str. 142). Tudi beleženje teh oblik je bilo zahtevno, saj smo imeli včasih težave, kako posamezne oblike opredeliti in kam jih uvrstiti. Na prvi pogled bi lahko rekli, da je bilo z vidika deklet slišati, da je njihovo socialno življenje precej umirjeno, brez pretresov in da ga obvladajo. Natančnejši pogled je pokazal drugače.

Različne oblike vedenja, ki so jih opisovale, smo ločili na direktno agresivno vedenje in na prikrito (indirektno). Znotraj teh dveh smo skušali identificirati podkategorije. Ugotovili smo, da direktno agresivno vedenje vedno poteka s soočenjem in da je za prikrito obliko značilno, da soočenja ni ter da se dekleta tudi na take načine izognejo konfrontacijam. Potrdila se je domneva, da uporabljajo oblike agresivnega vedenja, pri katerih na prvi pogled ni videti, kot da bi žrtvi želela škodovati. Prej nasprotno - milo pogledajo, se namuznejo in ob njihovih interpretacijah bi si lahko celo mislili, da jim želijo dobro. Prav to je nevarno področje, ki bi mu bilo treba v bodoče posvetiti več pozornosti. Po opravljeni analizi vidimo, da so prikrite oblike agresivnega vedenja prisotne in vedno je ob tem prisoten socialni moment, ki vključuje nezdravo željo po tem, da se vpliva na samozavest in socialni status posameznic v skupini.

Prikrite oblike agresivnega vedenja se pogosto pojavljajo v različnih kombinacijah, najpogosteje ob prisotnosti direktnih verbalnih oblik agresivnega vedenja, katerih je, kot smo že navedli, veliko. Prisotnost različnih kombinacij in težav pri njihovem jasnem prepoznavanju si razlagamo z možnostjo, da je vedenje deklet pravzaprav velika spretnost in da nikoli ne zmoremo ujeti pravega posnetka stanja vseh novih oblik, ki se vedno znova pojavljajo. Postmoderna doba nam prinaša prehitre spremembe tudi na področju prepoznavanja in sledljivosti prikritih agresivnih oblik vedenja.

Zanimivo je, da pri nobeni obliki pojava vedenj nismo opazili razlik glede pogostnosti izvajanj v mestnem ali v vaškem okolju.

7.2.1.1 OBLIKE VEDENJ

7.2.1.1.1 UPORABA DIREKTNIH OBLIK AGRESIVNEGA VEDENJA

V naši raziskavi se potrjujejo spoznanja raziskovalcev o pogostnosti uporabe posameznega agresivnega vedenja, saj redko zasledimo uporabo direktnih fizičnih oblik, ki bi jo dekleta navedle. Kadar so prikrite oblike agresivnega vedenja prisotne, ugotavljamo, da so skrajne, krute in načrtovane tako, da vplivajo na samozavest in status posameznice z namenom njene popolne (in ne le začasne) izključitve. Pogosto izvirajo iz frustracije. Uporaba fizičnih oblik pri dekletih je kombinacija instrumentalne in sovražne agresivnosti, navaja Marjanovič Umek (2004, str. 347): namen deklet je pridobiti prostor ali privilegij (brez dotične posameznice), poleg tega pa ji še prizadejati škodo.

• Uporaba direktnih fizičnih oblik agresivnega vedenja

Treba je poudariti, da je v raziskavi prisotno samo eno dekle, ki nam je zaupalo, da je izpostavljena porivanju, ščipanju in udarcem. Menimo, da se te oblike agresivnega vedenja pojavljajo izven dosega pogleda učiteljev. Da dekleta ne uporabljajo direktnega fizičnega agresivnega vedenja, so nam učitelji v raziskavi tudi sami potrdili. Ekstremne oblike se pojavljajo izven šole, na poti domov, kjer je kontrole manj. V zadnjih letih se tudi v slovenskih medijih stopnjujejo poročila o raznih fizičnih obračunih med učenci in dijaki, ki se stopnjujejo tako po številu kot tudi po sami obliki agresivnega vedenja.

- P23-24 ... »Recimo ena moja sošolka zmeraj boksa fante, se kukr dela močno in sem recimo rekla zanjo, da je kukr en moški, a ne. To ni navada za punce, da bi se boksale, no.«
- H5 ... »Na prejšnji šoli je bilo vse narobe to, ko me je ena skoz porivala po stopnicah.« *
- H28 ... »V redu mi je sedaj na tej šoli. Tam (prejšnja šola) ni bilo v redu. Ena sošolka je dala čist na glas radijo, pa sem šla tja, ga dala manj na glas, pa me je kar po roki udarila.«
- H30-32 ... »Pa stol so mi enkrat umaknili, da sm padla, pa se v glavo udarla, pa v klop so me porinle, pa priščipnile so me enkrat zanalašč, tko kukr ponevedoma, prou namenoma, so se prav spravljale name.«

Pri tem (H) dekletu izvemo, da je bila res deležna agresivnega vedenja (porivanje po stopnicah, brcanje in ogrožanje varnosti), da pa so potem njeni starši to uredili in ji omogočili prešolanje, kjer se direktne oblike agresivnega vedenja ne izvajajo, kar pa ne pomeni, da na tej šoli teh oblik ni prisotnih.

• Uporaba direktnih verbalnih oblik agresivnega vedenja

Xie, Cairns in Cairns (Putallaz, 2004, str. 15) direktne verbalne oblike uvrstijo med oblike socialne agresije, ki poteka s soočenjem. V skupini verbalnih oblik najdemo zafrkavanje, zbadanje, zmerjanje in dodeljevanje neprijetnih vzdevkov. Iz izjav deklet lahko predvidimo, da uporaba direktnih oblik agresivnega vedenja preko verbalnih oblik še kako vpliva na medsebojne odnose in socialni status posameznice v skupini. Dejanja deklet so vedno načrtna. Avtorica Simmons (2002, str.10) za

uporabo direktnih oblik pravi: »Sicer so akcije deklet res včasih tudi fizične, a bolj kot za udarce gre pri njih za uporabo agresivnih in nespodobnih kretenj.«

• **Direktna uporaba groženj in gest**

Pri teh oblikah gre za dokaj neoprijemljiv problem uporabe groženj in agresivnih ter nespodobnih kretenj, ki vključujejo nesramno in predrzno vedenje. Simmonsova (prav tam) pravi, da gre v takih primerih za pritiske psihološke narave, ki se izvajajo tako, da so pogosto nevidni celo za vrstnike in celo učitelje. Tako vedenje vključuje nesramnost in predrznost deklet. B9 ... »Bolj nesramni so bili do mene.« Deklica pokaže z gesto, kako to gre.

- C44 ... »Recimo pri ZG in GEO mora V sedeti zraven T; T pa skozi prepisuje, pa pri TJA tud, pol se pa T začne dret na njo npr: »Šuti!« Al pa »Daj, ne tež! Utihn!«, da mi začne potem ta govoriti: »Da ti ne bom aparat ven zbila ali pa kaj podobnega.« C48 ... »Pač grem do nje in ji povem, da če mi ima kaj za povedat, naj mi pove !!!!«
- H29 ... »...in sta jo E in S skoraj ahm, no E. jo je skor udarila, pa jo je k sreči S prijela.«
- I22 ... »Ali pa sploh nič ne rečejo ...« *jok. Deklica je ob tem pokazala neverbalne agresivne geste, ki jih je bila deležna, in ob tem jokala.

Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko podpremo navedbo avtorice Simmons, da dekleta te oblike vedenja uporabljajo.

• **Uporaba žaljivk in vzdevkov**

Žaljivke so načrtna in direktna dejanja, s katerimi želijo škodovati posameznici in ji pogosto »pokvariti« ali celo izničiti (če je odnos že zelo slab) njen socialni status v skupini, vplivati na njeno samopodobo (toliko bolj, če je že načeta). Dekle se zaradi tega ne more počutiti sprejeto, ve, da je izključena, pogosto tudi izločena. Glede na opise gre za vedenja, kot je »hecanje« (kjer pa humor očitno ni osnovna vsebina komunikacije), komentarji, zbadanje, uporaba grdih besed, izzivanje, nagovarjanje in naslavljanje, poniževanje, posebni načini pogovora, šikaniranje, »štokanje«, vzdevki, zafrkavanje, zmerljivke, žaljivke, žaljivo zbadanje, katerega namen prepoznajo, kot da jih želijo vrstnice prizadeti. Običajno gre za direktne agresivne verbalne oblike vedenja s soočenjem (agresija s soočenjem), ki smo jih prepoznali v različnih izjavah:

- A24... »Pa npr. rečejo, da ne znaš, čeprav tudi one ne znajo, ali pa da te začnejo napadat, da si ti rekel, da se boš javil, pa ni res, vzdevke uporabljajo.«
- B11 ... »Pa to ji je govorila, da ona ni nič boljša, da je ona pač /debela kot svinja/, pa tko ahm.«
- C38-39 ... »Ja, jest ne, ampak druge recimo rečejo T, da ima zobe kot konj, jest rajši rečem, da je neumna kakor kokoš ... in pa to - o videzu.«
- E11 ... »Tud name so se spravle: rekle so, da /smrdim/. Pa mi rečejo, da /sem neumna/, pa da ful smrdim, rečmo, to mi je najbolj ... «
- G26 ... »Največ, kar si rečemo, je kakšna /koza ali krava/. «
- L46 ...» /pametnjakovička/.«
- G29 ... »Zafrkavali smo eno, ko je bila bolj taka močna, čeprav jez ne vem, zakaj je nismo marali, jaz zdaj nikoli več ne bi česa takega naredila, smo zdaj ful dobre prijateljice, smo jo /zafrkavali na račun debelosti/.«

- H38 ... »Ena me je lani napadala (*na tej šoli), letos je pa prjatla z mano, mi pomaga H34... ampak to je letos vseen boljš ... «
- I8, I14 ... »Ne počnejo mi zelo ... samo ... (*jok) ... zafrkavajo me ...(*jok) ... pravijo, da/ sem okužena, pa da sem pes/... Vržejo vame ne kakšne kamne al pa tak, ampak kake papirčke al pa tak ... ko pridem zraven, kar /stran skočijo/ in ko pridem do njih, kar rečejo, da naj zginem ... (*jok)«. I20 ... »Izgini! Si pes! /Si okužena! Mozoljevka/ « I38 ... »Potem, pa rečejo P, al pa da sem tista beseda na P, ki jo ne smejo reči (*jok).«
- F24-26 ... »Drgač pa je o njej grdo govorila, jo preklinjala, pa tko ... ja, a kar povem, al kaj ... hm... veste, jaz drgač nisem tega navajena ... ja, rekla ji je / jebem ti/, pa /spizdi stran/ pa tko ... Zadnji, ki se ga spomnim, je bil v bistvu z eno punco, ki je imela eno mojo sošolko za najboljšo prijateljico, ne? ...to je bilo pred dvema tedni ... Ja, mislim tko, no, /koza/ se kar dost uporablja, to ni hudo, to se kar tko, dost uporablja. Zdaj to včasih je koza v hecu, kdaj pa zares, pa ti potem veš, kdaj je kaj, ja.«
- P5 ... »Ja, grdo govorijo o meni tisto, kar ni res ... Ja, npr. razna imena zame – A. pečenka pa take, ne vem, take žaljivke.«
P58 ... »/Janževka/ ji pravimo, ko smo ji že od četrtega razreda tako rekli, pol pa še fantje kakšne take npr./ koza/, pa take ...«

Na podlagi pridobljenih rezultatov ugotavljamo, da udeleženke pogosto uporabljajo tovrstna vedenja. Res je, da včasih težko presodimo, kje je »zdrava« meja med vzdevki in žaljivkami, med sprejemljivim in nesprejemljivim vedenjem deklet, meja med humorjem in elementi agresivnega vedenja. Nastran Ule (1992, str.128) npr. tovrstno vedenje poimenuje ogovarjanje in pravi, da so izraz določenih antipatij v odnosu do drugega. Avtorica spregovori tudi o humorju, ki lahko doda pozitivno konotacijo, vendar pa se za primere, zbrane v naši raziskavi, zdi, da ne gre toliko za uporabo humorja kot za kontekst namenskega izražanja agresije na nesprejemljiv način z namenskim sporočilom. Smo pa zasledili, da dekleta uporabljajo popačene vzdevke imen in ni vedno nujno, da gre za žaljivi kontekst. L45 ... »Namesto Andreja Andri« ipd.

Po opravljenih intervjujih pa vendarle lahko trdimo, da je uporabe žaljivk in negativnih vzdevkov preveč in da so grobo vdrlji v vsakdan naših deklet. Za marsikatero, ki je izpostavljeno verbalnim oblikam agresivnega vedenja (psovke, žaljivke ipd.), se zdi, da se lahko z žaljivimi označbami dejansko poistoveti. O tem npr. v svojem intervjuju dovolj nazorno pove: E12 ... »Ja, mislila sem, da smrdim, ker moji starši kadijo, samo pač če skoz govorijo, da smrdim.« O tem, da so žaljivke ena najhujših stvari, ki jih uporabljajo, piše v svoji knjigi tudi avtorica Simmons (2002, str.11). Žaljivk in vzdevkov ne moremo uvrstiti v isto kategorijo kot ostale prikrite oblike agresivnega vedenja, so pa z njimi tesno povezane in imajo bolj ali manj prikrit namen škodovati dekletom, uničevati njihov ugled, namerno manipulirati in razdirati odnosni status posameznice. Problematično je, da je evidentna pogosta prisotnost takega vedenja. Vzdevki omogočajo izražanje čustev, ki jih drugače ni mogoče izraziti. Dejstvo je, da ima vsaka žaljivka svoj kontekst, iz katerega izhaja. Bilo bi smiselno podrobneje raziskati, kakšne vzdevke dekleta uporabljajo in zakaj jih posamezne dobivajo.

Nadiranje

Zelo blizu žaljivkam, a nekoliko manj opredeljivo, je nadiranje in kričanje na vrstnice. Gre za interakcijo med posameznicami, ki ima precej nedvoumno sporočilno vrednost. Na prvi pogled se zdijo nekoliko blažje oblike, po podrobnejšem poznavanju pa bi lahko rekli, da morda te oblike vsebujejo bolj prefinjeno tendenco z enakim namenom. Nadiranje in kričanje na vrstnico poteka s soočenjem in vpliva na njen socialni status s tem, da ima izvajalka nadzor nad dogajanjem. V uporabi so tudi v naših šolah:

- A18 ... »Ene so hitre jeze - kričijo in se derejo na drugo.«
- B18 ... »Potem je pa še mene nadirala, da naj bom tih, pa kaj da to mene briga.«
- C10-11 ... »Potem pa začne ena govort, recimo, da naj neha, pa ga začne zmerjat, da naj se neha dret ali pa kaj takega.«
- P4 ... »Ja, me moti, ko druge nasprotujejo mojemu mnenju, pa ko kej povem, da rečejo, da ni res, ko jaz vem, da je res, da me druge preklinjajo, se name derejo, pa tko... «

Razvojni trend izvajanja direktnih agresivnih vedenj, kot so nam jih navedle: *najpogosteje* se poslužujejo uporabe hecanja/šaljenja, komentarjev, uporabe grdih besed, izzivanj, nagovarjanj in naslavljanj, poniževanj, šikaniranj, štokanj, vzdevkov, zafrkavanj, zmerljivk, žaljivk in žaljivih štosov. *Sledijo* nadiranje in kričanje, a so prisotne v manjši meri, v isti meri pa so prisotne tudi direktne grožnje ustrahovanja in agresivne kretnje. *Najmanj* prisotne so direktne fizične oblike omejevanje gibanja, porivanje, ščipanje in udarci.

7.2.1.1.2 UPORABA PRIKRITIH OBLIK AGRESIVNEGA VEDENJA

Avtorica Simmons (2002, str. 22) prikrite oblike prišteva med t.i. *alternativno agresijo*, v katero poleg prikritih oblik vključuje tudi posredne in socialne oblike takega vedenja. Pravi, da je ta oblika pogosto nevidna tako očem odraslega, torej učitelja, kot tudi za vrstnice, ki v to niso direktno vključene (ali direktno prizadete). Pravi: »*Da bi se dekleta izognila socialnim neodobravanjem, se umikajo in skrivajo za krinko narejene prijaznosti in zaupanju medsebojnih skrivnosti.*« (prav tam.) V okolju, ki smo ga raziskovali (šolski prostor), smo opazili, da se pojavlja veliko različnih oblik prikritega agresivnega vedenja. Domnevamo, da je izvajanje posameznic pogosto odraz emocionalnih stisk, ki bi jih bilo smiselno v prihodnosti natančneje raziskati. Razlogi so mnogoteri, imajo izvor v družini, dinamiki v razredu ali drugje. Prikrite oblike so pogosto neoprijemljive. Ker dekleta vedo, da agresivno vedenje ni sprejemljivo, so bolj previdne pri uporabi tako direktnih oblik agresivnega vedenja kot tudi prikritih oblik, ki jih je vse več in so vse bolj raznovrstne. Prikrite oblike (Simmons, 2002, str. 21) dopuščajo dekletom, da se izognejo soočenju. Eden od razlogov je namen vrstnici škoditi in jo prizadeti, medtem ko sam ohranjaš dober status v skupini.

• Žaljivi listki

Pravzaprav smo pričakovali, da bo ta pojav bolj prisoten ali predstavljen s strani deklet. Zanimivo je, da nam je le eno dekle govorilo o prisotnosti žaljivih listkov. Listki z žaljivimi vsebinami vsebujejo različne žaljive vzdevke. Drobna pisemčka,

pravi Simmons (2002, str. 10), ki padejo od neznano kje (na mizo ali celo v šolsko torbo), so za okolico precej neopazna.

- B 72-74 ... »Ja, jest sem tud dobila listke, ko sta mi J pa Ž pisala listke in gor je bilo npr. »Jebi se!« pa ne vem ... pa take ... Ja, ponavadi je na listku pisalo: Janževka!«

Oblike elektronskega druženja

Včasih so uporabljali pisemčka, danes MSN – mesenger, skype, sms-je in druge informacijske možnosti, katerim komaj sledimo. Izkazalo se je, da nove sodobne informacijske tehnologije, razvoj računalništva in telefonije omogočajo še dodatne možnosti druženja, poleg tega pa tudi posredovanja agresivnega vedenja po različnih poteh kot npr. po sporočilnikih. Gre za tipično obliko izvajanja agresije brez soočenja.

Primeri:

- I21 ... »Enkrat mi je en po mesendžerju pošiljal (mislim, da je bil fant), pa sem takoj blokirala, eden mi je skoz pisal, da sem pes.«
- B67-78 ... »Ali pa na MSN - če ti kaj takega napiše (ne vemo kaj), ga samo blokiraš. Ja, smo kar na MSN-ju vsak dan, razen če kaj pišemo, pa se moraš mal učit ... Drgač pa po msn-ju pišejo kar take bedne stvari, npr, če ti je lušten, če bi hodila z njim ... Zadnjič je mojo prijateljico vprašal en, kako si jo brije? Ja, lažje je napisat, kot pa da te vpraša, ker potem vsi zvejo ... Pa eni je enkrat kazal, kako si ga ... pol ga je pa una samo blokirala, pa zbrisala.«
- K20-24 ... »Popoldne smo bile pač na MSN-ju, sem bila jaz, pa me je F kliknila, pa sem še jaz ... Še popoldne smo imeli nekaj v šoli, pač da smo pospravljali okoli, je potem šla pa še F k unim, pa so nekaj začele še o G, potem je pa F hotela – tko me je kliknila, se je hotela dopisovat, sem pa rekla, zakaj so tako grdo govorile o G, je pa rekla, da so se samo hecale, potem je pa še G začela F... Pol smo se pa mal kregale, pol smo bile pa spet prijatle ... Ker je pač F rekla, da so se res samo hecale, da priseže ... Pol smo pa verjeli.«

• Posmehovanje

Posmehovanje in norčevanje bolj kot direktno poteka za hrbti prizadetih deklet in do soočenja z žrtvijo tako pogosto ne pride. Tudi to je načrtno dejanje s ciljem in eden od načinov, s katerim želijo škodovati drugemu dekletu, in z manipulacijo pokvariti njen socialni status. Lagerspetz je l. 1988 s kolegi (Putallaz, 2004, str. 15) to obliko poimenoval indirektna agresija oz. zasledimo za isto vedenje tudi poimenovanje odnosa in socialna agresija. Simmonsova (2002, str. 10) jo poimenuje prikrita (covert) agresija. Pojavne oblike posmehovanja in norčevanja se izražajo različno. Vemo, da je v obdobju adolescence telesni izgled še kako pomemben. Opombe in komentarji glede tega, da nimaš dobrega izgleda, obleke, ali da si debel, zelo vpliva na samospoštovanje in samovrednotenje. Avtorica Orenstein (2002, str. 18) pravi: »Aspekt, kako dekleta v obdobju adolescence izgledajo, je za njih absolutno najpomembnejši. Dekleta imajo v postavljanju »zdravih meja« v tem obdobju precej težav«. Še veliko več težav je na vidiku samovrednotenja posameznic takrat, ko so izpostavljene posmehljivim pripombam vrstnic. V naši raziskavi se je glede na značilnosti posmehovanje nanašalo na:

oblačenje

Z vidika najstniških vrstniških norm je dobro imeti svoj stil oblačenja, ki pa mora biti tak, da te drugi sprejmejo. Včasih je dobro, da so si dekleta podobne, da nosijo isto »firmo«. Videz lahko vpliva na to, ali je posameznica določeni vrstnici simpatična ali obratno. Zafrkavanje in norčevanje iz tega, kako se dekleta oblači, lahko postane za posameznico »nočna mora«. Tako posmehovanje gotovo pripomore k temu, da posameznico izločiš.

- B60-61 in B69 ... *»Ja, A velik zafrkavajo glede tega, kako se oblači, smo se zadnjič glih smejale, ko se je tako čudn oblekla, ko je imela mini kiklico, pa še une žabe, ko se nič ne vidi čez, pa še dokolenke, pa teniske (op. p. privoščljiv smeh), hlače in nato še kiklico ...!?!!«*
- B62-63 ... *»Sem ji jest tud povedala, da se mi pač !!! ne zdi lepo oblečena, da če bi bila brez nogavic, bi bilo mogoče boljše, je pač rekla, da je njej to čist lepo, da ona se pač oblači tako kot njej paše.«*
- C57 ... *»Včasih, npr. zadnjič, ko je bila A čudn oblečena, so se pač vsi o njej zafrkaval in pač o njej pogovarjali ... «*
- P34 ... *»Različne žaljivke tko: da sem neumna, da skoz lažem ... ne vem, take ... ja, pa recimo T skoz, ko se oblečem, ko sem imela eno dolgo majico, mi reče, kako se oblačim, pa da je to iz Srbije pa take ... Tih sem, pa grem stran.«*
- P67... *»No, ko sem imela majco iz Benetk, je pa rekla, kako je to starinsko in kako da se oblačim, pa to.«*

Iz izjav vidimo, da ena med njimi izstopa po pogostnosti izvajanja. Poraja se vprašanje, ali ni morda oblika vedenja povezana s slabšim učnim uspehom in slabšimi socialnimi kompetencami posameznice, saj ima prav ta slabši uspeh od vrstnic. Tega ne moremo z zagotovostjo trditi, ker nismo naredili raziskave na večjem vzorcu učno šibkejših deklet. Povezave z učnim uspehom in socialnimi kompetencami ter vlogami izvajalk ali žrtev bi bile lahko mogoče malo bolje raziskane v morebitnem nadaljevanju ali razširitvi naše raziskave.

telesni izgled

Osební izgled je v mnogočem oblika komunikacije z okolico, v kateri sporočamo svoja prepričanja, stališča in vrednote. »Zafrkljiva ali sarkastična« pripomba vrstnic vpliva na to, kako se dekleta počuti. Pripombe na račun telesnega videza jo spremljajo in jo hitro uvrstijo v določeno skupino, čeprav za tako početje ni nobene realne osnove.

- P5 ... *»Ja, tud jest se nočem pogovarjat z njo, včasih tud jo vsi zajebavajo /zaradi zob/, pa zlo nam gre na živce, ko parfume v šolo nosi, pa se pol tam v šoli parfumira in to tko /smrdi/.«*
- H37 ... *»Ja, ta deklica je govorila, da bi morala iti na stilsko preobrazbo, pa na /lepotno preobrazbo/ v Ameriko pa tko naprej, pa da bi morala lase razredčiti, ko mam pregoste. Da bi morala imeti manj las, da sem tko čudna, pa to, da bi lahko boljš obleke kupovala, ker smo privatniki, da bi mogla boljš »znamke« kupovat, ne pa v Interšparu.«*
- F12 ... *»Ja, nič, tko ... niso se pogovarjale z menoj, govorile so razne stvari o meni, zelo so me opravliale; ja, jaz sem malo bolj močna, ne, pa so me na ta račun, v to smer.«*

nedoločena dejanja ali vedenja

Ugotovili smo, da se pojavlja še ena kategorija posmehovanja, ki je še bolj neopredeljena od ostalih. Dekleta ne vedo natančno, zakaj sploh se jim vrstnice posmehujejo in kaj je »morda« narobe. Verjetno niti ni potrebno, da žrtev karkoli naredi ali reče, dovolj je samo to, da je tam. Zbadljivke potem postanejo same sebi namen in se ne išče več zbadljivk, ki bi šle na vedenje/izgled/govor, ampak se na osebi išče značilnosti, iz katerih bi se lahko norčevale. Dobi se »črno ovco« oz. le-ta pridobi večni status »tarče posmeha«.

- D18 ... *»Ja, no, zelo so jo zafrkavale, tako mislim ...«*
- I18 ... *»Včeraj in danes je pri malici en rekel drugemu, da naj gre za mano naprej, pa noben noče iti, pa vsi se tam nekam ob steno stiskajo in se mi smeji.«*
- P11-12 ... *»Danes so se mi smejale, ne vem, zakaj.«*

• Širjenje govoric

Simmons (2002, str. 36) tovrstno vedenje opisuje kot zelo nedoločljivo in zahrbtno. Dekleta so opisala tudi oblike vedenja, kot je širjenje neresničnih in žaljiv govoric in zgodbic, opravljanje ter laži o posameznici. Večinoma poteka brez soočenja s posameznico, »okoli ovinkov«, a direktno in odprto v komunikaciji z drugimi vrstnicami. Tudi širjenje žaljivih govoric je prikrita oblika agresivnega vedenja, čeprav jo dostikrat zasledimo pod terminom indirektna agresija. Širjenje govoric in opravljanje niso oblike direktnega izražanja in so del socialne agresije, saj je njihov namen vplivati na samozavest posameznice in na njen socialni status. Simmonsova (2002, str. 21) ta vedenja poimenuje kot indirektna in socialna agresija in pravi, da je končni cilj socialna izključitev posameznice (če gre za dalj časa trajajoče agresivno vedenje, usmerjeno na točno določeno posameznico). Simmons (2002, str. 35) pravi tudi, da s takimi vedenji tudi vzdržujejo meje. Iz podatkov, ki smo jih dobili, je razvidno, da je več deklet temu vedenju izpostavljenih, kar ima gotovo posledice in vpliv na njihovo samozavest in socialni status, česar iz njihovih izjav (glej v poglavju osebna raven deklet) to ni bilo evidentno razvidno. Nasprotno, ko smo jih vprašali, so večinoma navajale, da so v skupino dobro vključene in da je okolje v veliki meri podporno oz. spodbudno. Morda so nam znale to izpostavljenost spretno prikriti. Po pridobljenih rezultatih vidimo, da bi se morali v to področje v bodoče še bolj poglobiti.

- A23 ... *»Punce drugim puncam počnejo to, da te govorice širijo, kar nekaj govorijo, si kar nekaj zmislijo, kar ni res.«*
- B6 ... *»Ja, nazadnje smo se skregale, ko so pač o D govorili, da ima dvojne joške.«*
- B13 ... *»Govorijo in spreminjajo in pol smo na konc končno spet srečno vse prjatlce.«*
- C35... *»Pa včasih se ena neki zlaže o tebi, pol pa vse druge mislijo, da je to res. ... Ja, velikokrat se hoče zmazat, npr. Ja, saj nisem nič rekla, al pa, da ona tega sploh ni rekla.«*
- C49 ... *»Druge lažejo naokoli pa take ...«*
- D39-40 ... *»No, to se širijo govorice tako: ta je to rekla, una je to rekla, tega je kar dosti in potem je D pač neki skupaj pomešala in je prišlo pač to ven ... prišlo je pač to ven, da naj bi D imela dvojne joške.«*
- D46 ... *»Ob užaljenosti D prične širiti govorice.«*

- I15-16 ... »Ko smo imeli razredni sestanek, pa so rekle, da nisem nikoli v razredu, da bi se zraven mene družile (*jok). Enkrat so šli celi šoli razlagat, kakšna da sem.«
- P55-56 ... »Skupaj smo tako zgodbico ustvarile o T., ko je res skoz take počela, ampak ne tko po celi šoli, samo v razredu ... neki o njeni mami, ko nima izpita, da sploh nima denarja za avto, pol smo pa rekle, da se skoz neki šverca. To smo pa zato rekle, ker je ona rekla G, da se njejeva sestra šverca pri vlaku gor.«
- P30 ... »Nekaj, kar sem si zapomnila, ja npr. par gostiln v Sloveniji, ko se imenujejo po mojem priimku, pol so pa začele: Ja, ti si pa od enga gostilničarja hčerka, ti maš pa tam gostilno, da te ni sram, pa take.«
- P25 ... »Včasih se ena sošolka kaj zlaže, pa da sem kaj rekla, da naj ne govori kaj slabega o meni, pa je vseeno rekla ... «

Veliko primerov opisov deklet se je nanašalo na »opravljanje za hrbtom«. Vsi ti primeri zajemajo široko paleto vedenj in sicer od opravljanja do obrekovanja, hinavskega vedenja in prišepetavanja. Vidimo, da gre za širok nabor prisotnosti takega vedenja pri naših učenkah.

- A9-13 ... »Spreminjajo svoje osebnosti, delajo se pametne, kao da so nekaj več, da več znajo, en dan se dela, da je njena najboljša prijateljica, naslednji dan se obrne proč. Včasih se obrnejo stran. Včasih se **čudno obnašajo** in se nočejo pogovarjat. Včasih - glih pred tisto, ki jo hočejo prizadeti, povedo naglas, kar je slabo, ampak ne njej direkt ... zanalašč se o tem pogovarjajo.«
- B10-12 ... »No, druga deklica D jo je zelo opravljalna: Ja, da je ful hinavska, da takrat, ko ona kaj potrebuje, je full z D, drgač je pa non-stop s S ..hm .. pa tko so opravljalne, da pač je E ful važna, ko se s S družijo.«
- B20 ... »Ja, pa pove ne vem kam... celi šoli naprej ...«
- B26 ... »Včasih me pač A pa X skupaj opravljata, pa potem, če katera kaj rabi, sem jaz dobra za njih.«
- D38 ... »Ja, saj k tisti prvi puncici so vse rinile ke (tja) pa tja, ker naj bi kao E začela obrekovati, ampak to je D eno tako govorico ven spravila in meni se je to zdelo čisto nespametno in jaz sem pač videla E, no mislim, saj sem videla, da ji ni lahko in sem pač šla tja.«
- D42, F41, I18 ... Pogosto se zgodi, da so dekleta prepričana, da se samo pogovarjajo in da to ni nič takega. Vemo pa, da »pogovarjanje« ni tako nedolžno: »No, zgovarjale sva se.«
- F12 ... »Ja, nič, tko niso se pogovarjale z mano, govorile so razne stvari o meni, zelo so me opravljalne; ja, jaz sem malo bolj močna, pa so me na ta račun, v to smer.«
- F18 ... »Zdaj je še vedno, mislim, na istem, mislim, zdaj nismo več tako po treh skupinah pa to, samo ona je v bistvu še zmeraj tam nekje, ko rada opravlja, pa tako ...«
- F41-42 ... »Najbolj me moti to, da se z nekom družijo, ko gre pa una stran, pa o njem govoriš sama slabe stvari, hinavščina, to pa! Ampak k sreč moram reči, tega ni prav veliko, recimo ene dve punce od 13.«
- G21-22 ... »Npr, moti pa me, da če kateri sošolki kaj poveš, pa potem drugim pove, se zgodi, tudi da opravlja nekaj, kar ni res.« (G) ... Zdaj jih je ful manj, včasih smo vse opravljalne, zdaj pa je takih vedno manj.«
- H14 ... »Na tiho se pogovarjajo.«
- H69 ... »Ja, včasih tud šepetajo.«

- H70-74 ... »Imam dve sošolki, ki samo to delajo ali pa tako naredijo, kot da nekaj govorijo. Ena sošolka je taka, da ji ne smem nič reči. Sam, če kaj rečem, je potem že skregana z menoj. ... Če ji kaj ne posodim, kar zameri (svinčnik, pa vse). Pa enkrat so mi puščico skrili (tri mesece nazaj), enkrat pa copate, pa sem jih pol najdla, ampak to tudi drugim. ... Ne vem, kako se počutim. Saj vem, da se samo hecata. bla, bla, bla, pa tko.«
- I19 ... »Ponavadi jih vidim, ko šepetajo pa kažejo na mene; pogledajo prav proti meni, pa rečejo unale pa take ...(*jok).«
- K11-14 ... »Ponavadi je tako, da se med poukom - ena drugi reče, da ... ne vem, tko no - jo opravlja. Potem pa una druga to zve, ker ji pač ena pove, ki je slišala, potem pa je una z njo, potem se pa začnejo kregati, potem pa gre vsaka še naprej k eni in potem se začnemo skupaj kregati. Se mi zdi, da je opravljanja včasih dost, včasih ga pa ni ... No, ni ga velikokrat, včasih je.«
- K15-19 ... »No, nazadnje tri tedne nazaj, ko je A rekla o B, da ima konjske zobe (ha, ha) pol je pa to C slišala pa je naprej povedala, potem smo se pa začele kregati (15) ... No, pol pri SLJ ni bilo nič, pol med odmorom pa je B prišla, pa je rekla, zakaj je to rekla, potem pa je ona rekla, da ona ni nič, pol je pa vsaka rekla, da ni nič (16) ... Potem pa je B rekla, da je to A rekla, ker da je dobro slišala, potem pa sta se začele kregati (17) ... Potem je A rekla, da ni rekla, pa C tudi, potem je pa še D bila z unima dvema (18) ... Drgač smo bile pa jest pa F pa G pa E pol smo se pa začele kregati.« (19)
- M36 ... »No, pol pri SLJ ni bilo nič, pol med odmorom pa je B prišla, pa je rekla, zakaj je to rekla, potem pa je ona rekla, da ona ni nič, pol je pa vsaka rekla, da ni nič rekla, da je rekla - kazala !!! in tko npr. so povedale naprej in pol so pa naprej povedale, pa spremenile, pa naredile še hujš, ne...«

• **Pridobivanje vrstnic na svojo stran in manipuliranje s prijateljstvom**

Primeri tovrstnih vedenj zajemajo različne prepire in pogosto manipulativne poti pridobivanja prijateljstev (vrstnice na »svojo« stran) s spravljanjem le-teh v resne težave.

- A21 ... »Se nočejo pogovarjati, ene me hočejo »noter« povleči (to je bilo en dan nazaj), hočejo, da druge ignoriram.«
- B7 ... »Smo se skregale, ker nekatere smo bile z D, nekatere pa smo ble z E pa S.«
- B21-22 ... »Ja, zgodilo se mi je, da so mi izdale največje skrivnosti ... prejšnji mesec.«
- B26 ... »Včasih me pač A in X skupaj opravljata, pa potem, če katera kaj rabi, sem jaz dobra za njih, pa tko se mi zdi ... pa če jo vprašaš zakaj, pa potem po svoje razloži ... «
- C66 ... »Res je, da se A in M naredita S in E kot da sta ji najboljši (op.p. prijateljici), drgač pa ...«
- D52 ... »Jaz ... mislim, recimo, kar sem gledala ... če lahko pogledamo mene pa recimo T iz našega razreda, s T se z X zastopi dobr, pa ko gre stran, se objemata na veliko, pa pač to, meni pa včasih še adijo ne reče in mislim – se vidi očitna razlika, ane ...«
- D53 ... »in ima – ona ima pač svoje, bi rekel, pač ... saj se vidi takoj, recimo, ko smo se skregali, se je takoj videlo, katere ima bolj in katere so tko (*na njeni strani), no.«

- F11 ... »Ena punca, ki je hotela biti več od ostalih, je dala eno idejo, da naj bi se vsi spravili proti meni, en ... potem so pa res vse punce šle na uno stran ...«
- P18-19 ... »Ko sem jaz prišla po hodniku, so se kar obrnile stran in se pričele pogovarjat, pa smejat, ja. Še posebej pa ene sošolke. T potem pa še ona druge prepriča v to.«
- D46 ... »V bistvu ona je tako: če bi njej kaj rekel, je ona potem takoj „paf“ in potem ona začne nekaj govoriti naprej; lahko da sploh ni res to in potem ona samo vse prijateljice k sebi potegne, da jih ima – recimo za podporo, jest ne vem, da je ona ta močna, ta šibkejše pa bi dala kar pač preč, a ne ... «
- P27 ... »Hoče imeti prijateljice, hoče, da ji zaupajo, sam da ima prijateljice.«
- E13-14 ... »če se rečmo hočejo rešit spraševanja, potem pa ja, rečejo naglas učitelju, naj mene vpraša, tako da one niso vprašane, da te potunkajo.«
- E35... »Ja, mislim, tko za danes bom rekla, pač da so me hotl v drek potunkat, a ne, da so me spet hotele v težave spravn.«

• Izvajanje (psihičnih) pritiskov

Psihični pritiski, ki se izvajajo, so direktni, potekajo s soočenjem, kritike so hude, pogoste so neumestne pripombe. Silovitih sarkastičnih in kritičnih izrazov ne moremo meriti, jih pa dekleta pogosto uporabljajo in imajo močan naboj – psihični pritisk. Dekleta, ki so večkrat deležne teh oblik nasilja, v intervjuju te oblike večkrat navedejo. Od tega, kako pogosto so pritiskom izpostavljene, je verjetno odvisen tudi manjši ali večji pomen, ki jim ga pripisujejo. Izvajanje psihičnih pritiskov, vzbujanje in povzročanje občutkov krivde posameznicam, je vedenje, ki je bolj subtilno in bolj posredno ter težko dokazljivo.

E22 ... »Ko sem se enkrat slabo počutla, pa sem šla domov, pa so potem drug dan vpile, da sem šla zaradi geografije domov, ker me je hotel vprašat, pa ne vem, kaj še ...«

- H6 ... »Pol je bilo vse narobe, ko so rekle: Zarad tebe smo izgubili med dvema ognjema!, ko jaz nisem dobr metala žoge, pa ne vem ... skoz so govoril, da sem jaz kriva, ko ne znam metat žoge, ja.«
- H9-10 ... »Ne vem, recimo se ne razumemo tudi pri telovadbi ali pa kaj takega ... recimo pri dvojki, ko nisem ulovila žoge, pa tudi pri TJA, ko sem imela nekaj napisan v SLJ – nekaj prevedeno, pa jih je to motilo. So rekle, da to ni fer!/, da tega jaz ne bi smela imeti napisano.«
- H17... »Hm, ... ne vem, kdaj nazadnje ... recimo zaradi TJA, prejšnji teden. Ene štiri od 13 so imele pripombe. Pa pri telovadbi so me skoz, da so zaradi mene zgubil, so me krivili.«

Ne glede na to, da je o tej temi govorilo malo deklet, se nam zdi uporaba teh oblik vedenja kar problematična, saj jim nalaga veliko odgovornost in zelo slabe občutke.

• Izključevanje, ignoriranje, izogibanje, zavračanje in izoliranje

O izogibanju Nastran Ule (1993, str. 128) pove, da se izraža v ustvarjanju socialne distance, ki je izraz potrebe po izogibanju medosebnim odnosom oz. intimnejšim kontaktom. Ali kot za tovrstno vedenje pravi Simmons (2002, str. 32) je to tisto, ki najbolj kliče po tem, da je potrebno nekaj narediti, kajti dekleta posledično zaradi teh vedenj čutijo hudo osamljenost in dolgoročne negativne posledice, bolj kot od kateri drugih oblik. Pravi (prav tam), da so to najbolj sovražne in krute metode, ki so jih s

strani vrstnic sploh lahko deležne. A17 ... »Se delajo, da se kao pogovarjajo o čist drugi temi in da nimamo kaj zraven delat.«

- A8-9 ... »Punce so čudne, en dan so take, drug dan drugačne. Spreminjajo svoje osebnosti, delajo se pametne, kao da so nekaj več, da več znajo, en dan se dela, da je njena najboljša prijateljica, naslednji dan se obrne proč ...«
- A12 ... »Včasih se čudno obnašajo in se nočejo pogovarjat...«
- B36 ... »Ja, je tko, da sta po dve skupaj, pol pa ena ostane brez ...«
- B39... »Onidve nočeta sodelovati, al pa včasih nič ne rečeta, pa pol sami delata, kot da mene ni.«
- C13 ... »Se samo stran obrne al pa reče učiteljici, če lahko dobi svoj atlas.«
- C34 ... »Včasih pa sploh razloga nimajo, pa se kar stran obrnejo.«
- D17 ... »Včasih se tudi ona poskuša vključit v družbo, samo ji glih najbolj ne rata, že zaradi samega obnašanja.«
- H64-65 ... »Ne vem, če me ignorirajo, grem mim. Kakšne dva meseca nazaj.«
- H78-80 ... »Zdaj se je mal umiril, no. No, dve taki sta, ki me ignorirata ... hm ... neki jih je še ... tri. Dve sta pa bolj z menoj.«
- I18 ... »Včeraj in danes pri malici je en rekel drugemu, da naj gre za mano naprej, pa noben noče iti, pa vsi se tam nekam ob steno stiskajo in se mi smejij.«
- F12 ... »Ja, nič, tko niso se pogovarjale z menoj, govorile so razne stvari o meni, zelo so me opravljale; ja, jaz sem malo bolj močna, ne, pa so me na ta račun, v to smer.«

Zdi se, da je tovrstno vedenje pre pogosto prisotno in da bi mu v prihodnosti morali nameniti takojšnjo mikro (podrobno) pozornost. Osamljenost in prisoten strah pred izključenostjo je gotovo posledica izjemno nesočutnega ravnanja.

• Kombinirane oblike

Forme izražanja teh vedenj so pogosto težko prepoznavne, so pa soodvisne od občutenja, dožemanja in razumevanja posameznice, ki je teh vedenj deležna (Simmons, 2002, str 37). Dekleta so nam opisale različne situacije ob prisotnosti takšnih in drugačnih oblik ter različnih drugih prisotnih kombinacij. Pri nekaterih je v izjavi v enem stavku zajetih več različnih oblik. V posameznih primerih nismo vedeli, ali gre za zafrkavanje ali za žaljenje, ali za direktno verbalno obliko ali prikrito, včasih tudi tega ne, ali poteka s soočenjem ali brez. Opazili smo, da so včasih prisotne oblike: »rekla - kazala«, manipuliranje, minimaliziranje težav in drugo.

- K32-33 ... »Ja, da se hoče skregat ... da **enemu reče**, da naj ... enmu drugmu tist, ki se hoče skregat, pa pač un reče in una pač mu je to rekla, da naj ji reče, da naj jo kaj zafrkava, zato, ker se on pač hoče skregat!. Ena punca pač uporablja drugo, da se skrega!«
- A16 ... »T je žoga priletela v roko, jo je res bolelo, pa so rekli, da ji nič ni, da se samo zmišljuje, da je šla žoga samo mimo.« /minimaliziranje težav/
- B69-71 ... »Ja, tudi mene so **zafrkavali**, ko imam ene hlače, ko je kikelca že gor prišita, so pač rekle, da mi pač ne paše, da to ni več v modi ... in potem

čez kakšen mesec so pa rekle, da so to full dobre hlače, da kje sem jih kupila, da bi jih one imele.« Najprej je doživela kritiziranje in čez en mesec pohvale /manipulacija/.

- B79 ... »No, nazadnje pa so prejšnji teden **govorile V**, da se jaz neki ... « /obrekovanje/ »Pol je pa prišla, pa bila z menoj totalno skregana, pa je rekla, da ne bo nikol več govorila z menoj.« /grožnje z namenom vplivanja na status posameznice/ »Potem pa je prišla do mene, pa se je spet z menoj pogovarjala« /hinavščina/, »potem pa sem jo nekaj med TJA vprašala, me je pa začela obtoževati« /obtoževanje/, »da k njej gledam, pa sva bili spet skregani, pa je bila do danes z menoj skregana. Danes sem jo pa nekaj vprašala, mi je pa vse povedala, sva pa ... ne vem ... spet po moje prijateljice ... «
- B80 ... »No, res smo govorile o V.« /opravljanje, obrekovanje/, »da je ful hinavska, da je s tabo ful dobra prijateljica, potem pa je s teboj kar naenkrat skregana. Pa ne vem, če boš njej kaj rekel, bo vse narobe, ona pa lahko vse reče in govori, ali je bilo res ali ni bilo, velik si dovoli. Pa meni je rekla, da me bo enkrat pritegnila, če ne bom rekla kaj.« /grožnje/
- E10 ... »... ker ene punce ful **govorijo**, da smrdiš« /žaljivo nagovarjanje/ »pa ne vem kaj, ful razširjajo govorice« /razširjanje govorice/ »pa govorijo o tem, da se ne smeš z drugimi družiti« /preprečevanje druženja/, »da druge pač prepričujejo, da naj se z njo ne pogovarjajo, pa rečmo« /pridobivanje prijateljic na svojo stran/, »ja, mislim, tko full, mislim, druge kakšne stran odrivajo« /izključevanje/, »full jih v težave spravljajo« /spravljanje v težave/, »da bi se one rešile, pa tko se delajo, da te ne vidijo.« /ignoriranje/
- M37-38 ... »Pol je pa tista prišla do mene, pa kar neki začela **govoriti**, kaj si jaz upam!/, pa ne vem kaj ... kaj sploh lahko izgovorim, tko da te ne pustijo pr mir ... ko je izvedla, da sem o njej govorila ... al pa ... npr. zve, potem pa zadrži zase, pa me potem ignorira. Problem je zaradi tega, ker vse spremenijo in še hujše vzamejo, kot je, potem pa sploh ne vem, zakaj gre ... in potem so skregane z meno.«

Dekleta so kot najpogostejše obliko opisale posmehovanje glede na oblačenje in izgled. Prav tako veliko je prisotnega opravljanja za hrbtom ter manipuliranja s prijateljstvi. Žaljivi listki in uporaba drugih oblik elektronskega druženja se pojavja, vendar ne zelo pogosto. Nekaj vedenj je kombiniranih, lahko rečemo tudi precej neopredeljivih. Tudi kombinirane oblike se pojavljajo pri več kot tretjini, kar ocenjujemo kot veliko.

7.2.1.2 ZNAČILNOSTI

Tudi dekleta nam posredno povedo, da je med njimi več prikritega agresivnega vedenja in da se med njimi veliko dogaja:

- I39 ... »Punce pa bolj prefinjeno.«
- L66 ... »Punce so veliko skupaj in se več in bolj kregajo.«

Kdaj so dekleta najpogosteje žrtve prikritih oblik agresivnega vedenja vrstnic in kdaj pobudnice izvajanja? Omenili smo že, da je raziskava pokazala, da imajo učenke s slabšim učnim uspehom zagotovo manjše sposobnosti v komunikaciji in pri reševanju konfliktov, hkrati pa imajo tudi manjšo podporo s strani staršev. Primer dekleta z najslabšim učnim uspehom: B64-66 ... » ... ji pa povem, no, da ne

opravljam naokoli.« Iz celotnega razgovora pa je bilo možno razbrati, da gre v resnici zgolj za želje, ki pa jih dekleta ne uspe vedno uresničiti.

Včasih se zdi, da posameznice vedo, kaj je prav in kaj ne, kaj je sprejemljivo, svojega vedenja pa večinoma ne znajo in ne zmorejo predvideti. Povedo, da se je treba na miren način pogovoriti, hkrati pa je iz njihovih izjav razvidno, da težave pogosto rešujejo na neustrezen način. V raziskavi se je izkazalo, da so ista dekleta, za katere menimo, da imajo nekoliko slabše komunikacijske veščine oz. so večkrat navedle, da so soudeležene v konfliktih, tudi večkrat izpostavljene agresivnemu vedenju. Večkrat nam je raziskava nakazala, da slabši učni uspeh pogojuje tudi slabše socialne veščine in komunikacijske spretnosti. V našo raziskavo nismo zajeli veliko deklet s slabšim učnim uspehom. Ugotovljena je bila vzročno-posledična povezava: da imajo učenke zaradi slabega učnega uspeha slabše socialne veščine in komunikacijske spretnosti, kar pa v tej raziskavi ni bilo možno potrditi. V bodoče bi to povezavo želeli bolj raziskati v smeri ali vzrokih povezovanja. Predvidevamo, da bi, če bi v raziskavo zajeli le učenke s slabšim učnim uspehom, dobili veliko slabše rezultate, kar se tiče pojavnosti in pogostnosti prikritih oblik agresivnega vedenja, verjetno tako v smislu izvajalk oziroma pobudnic takšnega vedenja kot tudi žrtev. Ne glede na to je več kot opazno, da so oblike prikritega agresivnega vedenja še kako prisotne tudi pri dekletih z boljšim učnim uspehom. Naša raziskava bi se morala v nadaljevanju podrobneje opreti na pridobljene rezultate in odkriti pojavne oblike vedenj pri obeh skupinah deklet (učno bolj in manj uspešnih).

Dekleta, ki imajo o sebi slabo mnenje, so v intervjujih večkrat poročale o prisotnosti različnih oblik direktnega in prikritega agresivnega vedenja s strani vrstnic in vrstnikov. Na podlagi opravljenih intervjujev se zdi, da so bile tudi sicer najpogostejše deležne agresivnih vedenj. Opazili smo, da je učni uspeh teh deklet le »relativno« za stopnjo ali dve slabši. Vsa dekleta (razen ene), s katerimi smo opravili intervju, so imela najmanj dober ali prav dober uspeh. Zanimivi so podatki, da so dekleta s slabšim učnim uspehom skoraj zagotovo navajale, da so deležne etiketiranja.

V posameznih primerih med njimi velja prepričanje, da je samo zaradi »problematičnih in čudnih posameznic« v razredu marsikaj narobe. Če jih ne bi bilo, bi bilo tudi težav manj. C14-15 ... »Večinoma je T tista, zaradi katere so težave v razredu, ne skoz, večinoma pa.«

7.2.1.3 POGOSTNOST

Glede pogostnosti agresivnega vedenja Marjanovič Umek (2004, str. 347) pravi, da v predšolskem obdobju telesna agresivnost prične upadati, da pa zlasti od četrtega leta naprej prične naraščati besedna agresivnost, s starostjo se razvijajo tudi druge oblike posrednega agresivnega vedenja. Pri dekletih smo bili pozorni na izjave, ki so se nanašale na pogostnost izvajanja. Prepričani smo, da je v današnjih šolah prikrto agresivno vedenje med dekletimi prisotno vsak dan. Tarča so predvsem tiste, ki se ne znajo postaviti zase. Njihove vrstnice uporabljajo proti njim različne oblike agresije. Nekateri navajajo, da agresijo doživljajo nekajkrat mesečno. Dekleta, ki so učno manj uspešna in imajo slabši učni uspeh, doživljajo različne oblike direktnega in

prikritega agresivnega vedenja pogosteje. Prav direktnih odgovorov glede na pogostnost ni bilo veliko, nekaj primerov pa vendarle:

- A18 ... »Najhujše je, da se ne neha nikoli, se je že dogajalo, zdaj se je malo nehalo.«
- B75 ... »Ni pa to zdaj vsako uro: je kakšno uro sem pa tja, tko ene dvakrat na mesec, tko nekako.« /prejšnji mesec B22/
- H17 ... »Hm ... ne vem, kdaj nazadnje ... recimo zaradi TJA ... prejšnji teden. Ene štiri od 13 so imele pripombe.«
- H38 ... »Ena me je lani napadala, letos je pa prjatla z mano, mi pomaga.«
- H34 ... »Ampak to je letos vseen boljš ... »
I11 ... »Ne vsak dan ... /skoraj vsak dan/ Med poukom je kar v redu, ne tako zelo, razen med malco, med odmori sem pa zunaj na hodniku.»
- I17 ... »Danes nazadnje.«

Starost deklet (13 let), zajetih v raziskavo, se zdi neka prelomnica, saj so nekatere trdile, da je zdaj veliko boljše, kot je bilo, da pa je bilo grozno/hudo ipd. ... Morali bi se zavedati, da agresivno vedenje ni samo problem osnovne šole. Dekleta razvite prefinjene oblike agresivnega vedenja verjetno nesejo s seboj: najprej od doma v šolo, od šole na pot domov, kasneje v srednjo šolo in naprej v življenje.

Ocena doživljanja vedenj vrstnic

Tudi naši rezultati podpirajo trditve avtorjev Björk in Niemele (v Huesmann, 1994, str. 131-149), da dekleta takrat, ko se nanaša vprašanje na to, kaj se dogaja njim, znajo to zelo dobro opisati.

Na vprašanje, kako doživljajo taka početja, če so tarča one same, smo dobili bolj malo odgovorov. V primerih, ko se prepoznajo kot žrtve agresivnega vedenja, pa dekleta navajajo, da to ni ravno prijetno.

B61 ... »To se mi ne zdi glih najbolj ... LEPO!«

B85 ... »To se mi ni glih zdel ... «

C59... »Ker včasih tud tebe zafrkavajo, pa potem vidiš, kako je to ... « V enem primeru, ko so bila vprašana dekleta iniciatorke neustreznega vedenja, pa se jim zdi težka situacija manj problematična in jo minimalizirajo. Primer C61 ... »Ja, zadnjič mi je bilo to smešen.«

V drugem primeru pa poskuša iskati druge poti in kontakt s prizadetim dekletom - vrstnico. A22 ... »Ampak jaz nisem bila za to in sem se s tisto punco pogovarjala.«

Kaj dekleta najpogosteje priznajo, da počnejo sošolkam?

Zanimalo nas je, kako doživljajo in kaj povedo o tem, da tudi one uporabljajo različne oblike vedenja, ki prizadenejo druge. O tem so težko povedale karkoli, saj so želele ohraniti dobro mnenje o sebi in narediti vtis na izpraševalca. Kljub temu v intervjujih občasno opisujejo zanimive oblike direktnih verbalnih in indirektnih oblik agresivnega vedenja. Ocenjujemo, da smo glede na okoliščine na to vprašanje dobili kar precej odgovorov. Tudi nam je bilo včasih težko prepoznati in izluščiti, kaj druga dekleta počnejo njim in kaj one drugim. Spisek neustreznih vedenj, ki jih druge počnejo njim, je seveda precej obširnejši.

Ponovno – le v enem primeru izvemo, da je posameznica fizično ukrepala. F14 ... »Enkrat se spomnim, da mi je šla ena sošolka tako na živce, da sem jo porinila, ampak tisto je bilo samo enkrat, drugače pa v šoli še nikoli nisem nobenega udarila (smeh).« Nekaj posameznic odkrito pove, da uporabijo verbalne dimenzije ukrepanja. P22 ... »Ja, se mi je zgodilo že velikokrat, da sem kaj rekla, npr. kolk je ta nesramna, kolk mi gre ta na živce ...« L35 ... »Moji odnosi, ja ... ne lažem o njih, včasih kaj grdega rečemo, no ... «

M35 ... »Ja, se mi je zgodilo že velikokrat, da sem kaj rekla npr. kolk je ta nesramna, kolk mi gre ta na živce.« B47 ... »Ponavadi ji rečem: Bod tih!! al pa kakšna koza, krava, Murka - ko se tako piše, pa tko ...« C31 ... »Ja, hm, prasica je, si včasih rečem – v mislih, pač, ja, ko sem prav jezna.« Ena udeleženka nam posredno prizna, da je maščevalna. B23... »Nič nisem naredila ... pač poskusila sem ugotovit, kdo je tema dvema puncama lušten in jima vrnit na isti način.«

Dve dekleti povesta, da izolirata in ignorirata in tudi grozita. B75 ... »Če me kakšna razjezi, se pač ne družim z njo, tudi pogovarjam se ne z njo, pogovarjam se bolj tko z drugimi, pa če ona pride potem zraven, ji pač rečem, da hočem!!!, da mi pov, zakaj je to naredila in kakšen je bil njen namen, da je ona mene užalila !!!...« B45 ... »Se sploh ne zmenim za njih«. H77 ... »Ja, sem tudi jaz eno ignorirala, ko mene ni upoštevala. Ne vem, kakšen let nazaj.«

Iz pogovora zvemo, da ena udeleženka tudi opravlja (ABS) oz. uporablja kombinacijo več oblik (ASS). B42 ... »Ja, hm, ne vem, sem jih pač tudi jaz malo opravljala, pač kdaj sem tudi kateri rekla, naj bo tiho pa naj se ne vmešava pa naj se vmešava v svoje (naj skrbi zase) zadeve, pa to ...«

Kombinacijo zasledimo še v nekaterih drugih precej neopredeljivih primerih, ko npr. evidentno prelagajo odgovornost/ krivdo na druge. C38-39 ... »Jest ne, ampak druge, recimo, rečejo T, da ima zobe kot konj, jest rajši rečem, da je neumna kakor ... pa to ... o videzu!...« Pri eni udeleženci ugotovimo izrazito pasivno obliko v smislu »Ne slišim/ne govorim.« H20-21 ... »Jaz sem ponavadi tako ali tako tiho. Tiho. Nism slišala. Nism govorila nikol (žaljivk).«

Menimo, da v posameznih primerih dekleta ne prepoznajo dobro, kaj počnejo drugim:

- E6 ... »Sem taka, da ne govorim, mislim tko, ne razširjam govoric kukr ostali in pa, ahm, pa ne govorim ... pač – skrivnosti ne izdajam, pa ne govorim tko kot ostali, rečmo, da si se izogiba, pa da rečmo, da greš domov pa se narediš, da ti je slabo.«
- E20 ... »Kako se jaz obnašam, ja, ne vem ... tko, včasih pač rečem nazaj, rečem, da jaz ne bom tih in nazaj rečem in ... potem se pač skregamo, a ne.«

Le pri eni v izjavi je opazno, da ima vpogled vase, v svoja ravnanja kot uvid z nakazanimi rešitvami ali lahko bi rekli, da ji je blizu asertivno ravnanje, kar se je, vsaj v naši raziskavi, izkazalo kot redkost.

- F17,18 ... »Sedaj se s to punco (*s katero sta se v preteklosti slabo) v redu razumem, čeprav ... v bistvu je ona videla, da na tak način ne bo nič dosegla. Zdaj je še vedno na istem, mislim, zdaj nismo več tako po treh skupinah pa to, samo ona je v bistvu še zmeraj tam nekje, ko rada opravlja pa tako ... «
- F44-45 ... »Ja, res, se mi zdi tako, da če narediš napako, je najboljša, da priznaš, kot da imaš v sebi in te to v bistvu razžira. Meni se zdi prav, da si priznaš, pa da poveš, da nisi prav naredi, pa da ne boš več. «F48 ... »Npr. ko sem se z eno prijateljico skregala ... ji povem, kar si mislim ali pa če sem jaz

kaj narobe naredila, priznam krivdo, povem direkt njej, ne pa da bi govorila enim drugim, ne.»

➤ F67... »Ja, meni se zdi, da je najbolje, da razčistiš.«

Posebnosti

Vsaj ena učenka, s katero smo opravili razgovor, je po našem mnenju pogosto deležna precej grobih oblik direktnega in prikritega agresivnega vedenja. V razgovoru z njo smo identificirali dimenzije, ki jih prej nismo zasledili in vsebujejo različne kombinacije prikritih in direktnih oblik agresivnega vedenja (tako s soočenjem kot brez soočenja), dodatno se izvajalec agresivnega vedenja vede kot žrtev, situacijo potencira ter pretirava v reakcijah. Na primer I17 ... »Danes nazadnje, ko sem šla po hodniku, je bila gužva, sem se ga malo dotaknila, sva se malo poribsala, se je pa takoj tja v steno vrgel ... pa skoču stran, pa se tja v steno zabil pa nekaj je rekel, da sem okužena.«

7.2.2 VEDENJE DEKLET – POGLED UČITELJEV

Poglavje obsega prikaz učiteljevega pojmovanja in definiranja prikritih oblik agresivnega vedenja, osebni pogled učiteljev na to, kako dekleta kažejo agresivno vedenje, katere oblike uporabljajo, njihovo mnenje o razlikah med vedenjem deklet in fantov, o vplivu družbenih norm na vedenje, kakšna se jim zdi vloga družine, učitelja, šole in medijev, kako učitelji ravnaajo in katere smernice za delo predlagajo.

7.2.2.1 OBLIKE VEDENJ

Učitelji so potrdili domnevo, da je definicija agresivnega vedenja mnogo širša, kot smo bili prepričani. Iz opisov ugotavljamo, da poleg že ustaljenih oblik, ki jih poznamo, dekleta najdejo še veliko drugačnih načinov, s katerimi lahko škodujejo vrstnicam. Poleg tega opažajo, da se agresivno vedenje včasih izraža v precej »krutih« in intenzivnih pojavnih oblikah. Navajajo, da so v svojem prikitem vedenju (npr. opravljanju za hrbtno) zelo spretni. Žal nimamo študije, ki bi nam pokazala, ali deklice izražajo višjo stopnjo uporabe teh oblik prikritega agresivnega vedenja kot dečki, vsekakor pa lahko na podlagi intervjujev trdimo, da so deklice bolj agresivne, kot smo pričakovali na začetku obdelave podatkov in da oblike agresivnega vedenja obsegajo izredno široko paleto. Glede na rezultate, ki smo jih dobili, bi morali natančneje slediti vsem oblikam vedenja s tega področja, od vključno verbalno-agresivnega, saj se je izkazalo, da so te oblike še kako prisotne.

Ugotavljamo, da za neprepoznavanje prikritih oblik agresivnega vedenja s strani učiteljev obstaja več razlogov: ali si ta pojav različno predstavljajo ali pa za njegovo prepoznavanje nimajo dovolj znanj in izkušenj.

7.2.2.1.1 UPORABA DIREKTNIH OBLIK AGRESIVNEGA VEDENJA

- **Uporaba direktnih fizičnih oblik**

Večina učiteljev je prepričanih, da za dekleta ni značilno, da bi se teple, (družbene norme). TVR99 ... »Punce se ne pretepajo.« Prav tako so prepričani, da dekleta

pridobijo vzorec vedenja od svojih staršev in z vzgojo. Ko pa se zadeve akumulirajo oz. ko so stisnjena v kot, pa je možno, navajajo nekateri učitelji, da se nekontrolirano odzovejo – tako kot je splošno veljavno za fante – s fizičnimi oblikami agresivnega vedenja.

- PV28 ... »En fant in ena deklica sta si šla na živce in sta se tepla tako, da ju narazen nisi mogel dobiti. Jo je en fant kar spraskal in je bila tudi ona, ja, strašno agresivna do njega.«
- SS33 ... »In sem dostikrat opazil pri dekletih: problem, ki se akumulira, se kasneje pojavi v kakšni drugi situaciji intenzivneje. Pritisne nekako na ta spomin in potem se šele pojavi pri dekletih in takrat pa znajo izbruhniti v tej, kako bi rekel, direktni agresiji ali pa karkoli kot npr. lasanje.«

Posamezni učitelji navajajo, da fizične oblike agresivnega vedenja pogosteje uporabljajo mlajša dekleta, tam do 5. razreda, medtem ko tega pri dekletih v 7. razredu pravzaprav skorajda ni več (razen v izjemnih primeri neobvladljive jeze, za katero navajajo, da je res redka):

- HBO42 in 44 ... »Okrog 5. razreda se znajo tudi še deklice stepst, a predvsem s fanti ... se pa punce znajo včasih iz šale včasih pa tudi iz jeze vplesti tudi v kakšno fizično obravnavanje s fanti, morda takrat, ko gre za neobvladljivo jezo, da...«

• **Direktna uporaba groženj in gest**

Nekateri učitelji navajajo, da imajo dekleta včasih »izpade«, ki nam jih opišejo kot verbalne izpade. Eden od učiteljev omenja, da je že v preteklosti pri dekletih opazil prisotnost neverbalnih gest in neverbalne govornice oz. obračanja oči. (HBO115).

- DP2 ... »V prvi vrsti bi lahko izpostavil verbalno nasilje, zmerjanje, to je predvsem pri dekletih opazno.«
- SJ43 ... »Nekatere imajo nekontrolirane izpade, ko čisto pade ven ... in eksplodira. Kaj boste vi meni! In tako, na tak način!«
- TVR4-5 ... »Jaz bi rekla, da gre za izsiljevanje z lepimi besedami ... če boš ti meni, bom jaz tebi, na tak način. Če mi ti danes ne boš pomagala, jaz jutri ne bom s tabo šla ... Tak način veliko opažam.«

• **Žaljivke in vzdevki**

Uporabo vzdevkov, žaljivk in zmerljivk so prepoznali tudi učitelji. Pravijo, da dekleta uporabljajo grše besede na bolj »sladek« način in znajo druga drugo zelo prizadeti, veliko bolj kot fantje. Lahko bi rekli, da se dekleta pretepajo z besedami.

- AL12 ... »Ja, so izkušnje z zafrkavanjem Ana banana in mnogo drugih.«
- AŠ4 ... »Ne poslušajo, čvekajo, mislim, še najmanj je to, da žvečijo, če bi vsaj delale, ne, potem jih opomniš, te nahrulijo in nič ne delajo, en kup takega verbalnega nasilja je.«
- MM18 ... »Če je le mogoče, jo skušajo osmešiti, pa po mizah pišejo prasica, pa bajsja smotana pa take zadeve.«
- AN27 ... »Punce se med sabo bolj na tisto: piflarca pa nepiflarca, pa take stvari, s takimi se bolj obkladajo.«

Pri dekletih smo opazili, da pri žaljivkah ni šale. To nam potrjuje tudi izjava učitelja:

- AŠ29... »Žaljivk v hecu, tega ni veliko, tega ne vidim toliko.«

Občasno uporabljajo precej grobe oblike zmerljivk kot npr.: »pizda«, »kurba«, »krava«, »kuzla« (HBO3).

Če primerjamo navedbe učiteljev in deklet, vidimo, da jih le tretjina poroča o tem, da med dekleti opazijo direktne oblike agresivnega vedenja in še to v redkih primerih, medtem ko kar polovica deklet poroča, da je takšno vedenje med njimi prisotno. Precej verjetno je, da učitelji teh oblik ne prepoznajo in ne vidijo v taki meri kot dekleta, saj nenazadnje nimajo tako dobrega vpogleda v dogajanje in odnose med njih kot one same.

7.2.2.1.2 UPORABA PRIKRITIH OBLIK AGRESIVNEGA VEDENJA

Eden od učiteljev je mnenja, da si dekleta s prikritim agresivnim vedenjem čistijo travme. Prikrito agresijo tako vidi kot kompenzacijo za probleme, ki jih imajo posameznice. PV16 in 24 ... »No in zdaj je bilo to pri nas v razredu, ena deklica ... prikrito nasilje ... eni pač na ta način kompenzirajo svoje probleme, večinoma, no recimo, večinoma ... S puncami je tako, da imajo zglada več razlogov, da to počnejo zaradi visokih pričakovanj staršev in potem vidijo, aha, una pa lahko, pa potem na ta način čistijo svoje traume, da to je res ... «

• Žaljivi listki

Tovrstno vedenje učitelji pogosto vidijo kot nekaj »sproščenega« in pri njem ne opažajo žaljivih vsebin. Avtorica Simmons v svoji analizi (2002, str. 10) pravi, da gre za tipično obliko prikritega agresivnega vedenja, ki poteka na prefinjen način mimo oči učiteljev. Dva učitelja navajata, da je med dekleti npr. kar veliko »dopisovanja«.

- MNB16 ... »Recimo pri dekletih, ko gre za to, kdo bo številka ena ... izgleda to tako: ko je bila vprašana ena deklica, ki bolj potihlo govori, je začel potem, ko se je vsedla, po razredu krožiti listek, katerega avtorica je bila prav deklica, ki je pač številka ena v razredu. Napisala je: Kakšno jamranje, kakšno neznanje, če misliš isto, se podpiši na tale listek!«
- TVR24 ... »V razredu, ja, je tega veliko, recimo, da si dekleta listke pišejo o drugih, tudi o fantih, pa o puncah, od tega, če gredo na pijačo, pa do tega, kolk je ena smotana, tudi na učitelja kakšna pade, različne teme, no...«

Ko krožijo listki, učitelji večinoma samo predvidevajo (in še to redko), da je njihova vsebina sumljiva. Posamezniki pravijo, da namenoma ne gledajo vsebin listkov. Kljub temu pa nekateri poročajo tudi o nedvoumih primerih pisnega opravljanja in hudih zmerljivkah.

- HBO3 ... »No, jaz imam en krasen list papirja: torej dve deklici, sošolki, sta med uro matematike pisali. Ene je nekaj narekovala, druga pa pisala ... Kaj je tam pisalo? V smislu: veš una je pa taka in taka, pizda, kurba, kuzla pa tako naprej...«
- HBO36... »S tem, da je to pisanje bilo že tudi lansko leto in se je že lani začelo s podobnimi izrazi, ne ... «
- Tudi pisanje po mizah (MM17).

Vidimo, da so »listki« v posameznih primerih plod skupnega sodelovanja, več vrstnic proti eni.

Takšno pisanje je precej nevidno. Verjetno bi bilo prav, da bi učitelji temu posvetili več pozornosti. Šele potem bi lahko ugotovili, ali gre dejansko za prefinjene oblike, ki »se lahko uporabljajo« in so bolj ali manj namerno spregledane s strani učiteljev.

Oblike elektronskega druženja:

Tudi učitelji, sicer ne v takem številu kot dekleta, opišejo oblike elektronskega druženja in izvajanja različnih agresivnih oblik preko teh medijev. Eden od učiteljev opisuje izsiljevanje po mobilnem telefonu in MSN-ju.

- SJ14 ... »Se vidi, da se izsiljujejo, imajo tudi mobitele, si pošiljajo kakšne mesidže, take prikrite ... in seveda uporaba računalnika - MSN-ja, ja, se mi zdi, da je dejstvo, da je prisotna prikrita agresija.«

Verjetno bi res morali biti bolj pozorni na to, kaj se dogaja. Zaenkrat se še zdi, da smo pogosto na točki, ko se le zgražamo, kaj se na tem področju dogaja v tujini. Načrtna in ciljno usmerjena agresija, ki ubere pot preko novih elektronskih medijev, je namreč lahko, kot se je izrazil eden od učiteljev, »samomor za posameznico«. Vidimo, da elektronska komunikacija ne pomeni samo druženja, temveč lahko prinaša tudi druge, manj primerne in negativne oblike interakcij.

• Posmehovanje

Posameznice so močno izpostavljene prikritim oblikam agresivnega vedenja zaradi videza (ekstremno je poudarjanje motečih fizičnih lastnosti), oblačenja, učne uspešnosti. Tretjina učiteljev opaža specifično medsebojnega posnemanja videza in oblačenja. Učitelji menijo, da je tovrstno »poudarjanje« precej pogost in očiten pojav. Ocenjujejo, da sta jim videz in oblačenje zelo pomembna.

oblačenje

- TVR17-18 ... »Imela sem ravno en primer, ko so se na eno punco spravile glede oblačenja, češ, kako se oblači, so govorile okrog in jo zasmehovale ... In potem je deklica prišla vsa objokana do mene.«
- SJ13 ... »Punce imajo pogosto kakšne pripombe, da so debele ali pa videz ali obleka, pa ne vem kakšna frizura, ki jim ni všeč, skratka pripombe so vsekakor.«

Pogosta so posnemanja v neprimernem in provokativnem oblačenju, ki se v zadnjih letih po mnenju učiteljev pri nekaterih posameznicah pojavlja v ekstremnih oblikah.

- PV65-66 ... »Je pa res, da so v današnjem času deklice postale bolj agresivne tudi do fantov ... Kako provokativno hodijo oblečene, pa to je za znoret!« in PV69 ... »To bo po mojem šlo še naprej ... «

Vedenje, ki poudarja zunanji videz (oblačenje) je po njihovem mnenju opaznejše pri dekletih od 7. razreda dalje. Učno in socialno uspešnejšim dekletom (katerih značilnost je tudi ta, da se pogosto obnašajo zelo odraslo) je videz izjemno pomemben. Navajajo tudi, da žalitve zaradi oblačenja in neustrezne pripombe o telesnem videzu (debelost, mozoljavost ...) v tem obdobju niso redke.

Ker je opažanj glede neprimernega oblačenja (in ličenja) s strani učiteljev res veliko, lahko sklepamo, da ne gre za pretiravanje glede oblačenja oz. nekakšno nerazumevanje najstniške potrebe po iskanju in oblikovanju lastne identitete, ampak gre za problem, ki presega okvirje ustreznega spoprijemanja z najstniško identitetno krizo.

telesni izgled

- SS10 ... »Opazim tudi razna poimenovanja pod nerekovaji s kakšnimi hibami, ki to niso, kot npr velik, dolg nos ... «
- HB8 ... »Se zmerjajo med sabo, pa debele, pa suhe, pa glede postave, pa to ... «

- MM17 ... »Je pa res drugačna od njih in jo skušajo, če je le mogoče, osmešiti, pa po mizah pišejo, prasica, pa bajsa, pa smotana, pa take zadeve ... «

socialni status

- HBO8 ... »Potem gre zaradi materialnih zadev, ne ... mi imamo pa stanovanje na ..., mi pa hišo na ... Potem pa reče tretja: ja, a ne veš, saj T. imajo pa vikend na ..., halo!!«
- Tudi MP20

nedoločena dejanja ali vedenja

Niso redki primeri, ko učitelji opisujejo posmehovanje ali smešenje, med dekleti pa opažajo tudi privoščljivost.

- SS7 ... »Opazil sem smešenje.«
- HBO5-6 ... »Prikrito nasilje je, ...če se kateri kaj ponesreči, če ji gre kaj narobe, pa druga reče posmehljivo: ph! Posmehovanje, take zadeve ... pomeni tak pha zviška ...«
- KR13-14 ...»Jaz mislim, da se to precej dogaja, razno štokanje, šepetanje, posmehovanje, pa kaj takega ... Punce si bolj podtikajo in delujejo bolj prikrito... «
- AL 43-46 ... »Dekleta, ki plešejo, so se postavile točno na sredo in so jo posmehljivo gledale in so smejale in to tisti nesramen, privoščljiv smeh, ki ga mogoče lahko razume bolj odrasli kot pa otrok ... ker deklica, ki je plesala, se je počutila vau, saj me sprejemejo ... ni razumela, da se dekleta delajo z nje norca.«

Učitelji so nam pri posmehovanjih opisali več oblik, kot so jih navedle učenke. Zanimivo je, da sta dva učitelja govorila tudi o pomenu socialnega statusa, medtem ko dekleta tega niso. Na podlagi pridobljenih rezultatov med njimi in med učitelji vidimo, da se navedbe učiteljev ne razlikujejo od navedb deklet.

• Širjenje govoric

- AL82 ... »Jaz priznam, da so dekleta izredno iznajdljiva, kaj je rekla, to je rekla, una je rekla in se potem sama enostavno ne znajdem.«
- AL98 ... »Opravlja, komplicira, manipulira: jest nisem rekla, saj si ti rekla, da boš ... una je rekla, pa tako naprej v tem stilu ...«
- AL105 ... »od 14 deklic je kakšne 5 takih, ki ne manipulirajo, zelo močna je sredina, ki zelo manipulira, potem so tu še tiste, ki znajo zelo dobro poskrbeti zase, na račun drugega!«

En učitelj opravljanje poimenuje blatenje sošolk.

- PV 20 ... »Punce so toliko brihtne, da pred mano ne bi, potem pa slišim zadaj.«
- PV 26 ... »Pred mano punce vedo, da hitro sledi pogovor, če kaj neustreznega počnejo, so zelo premetene okrog tega, zelo, zelo pazijo in se kontrolirajo.«
- PV36 ... »A in E bi hitro hotele koga oblatiti, če bi se le dalo in če bi bila prilika. Tako se mi zdi. Pa mogoče še ena, te tri imajo jezike bolj nabrušene.«

V primerjavi z opažanji deklet so oblike vedenja popolnoma primerljive in celo identične.

- **Pridobivanje vrstnic na svojo stran in manipuliranje s prijateljstvom**

Manipuliranje, kot ga spodaj opisuje učitelj, lahko poteka z ali brez soočenja: če posameznica ne dojame, za kaj gre, se lahko z njo soočijo direktno, v primeru, ko dojame, pa se lahko previdno umaknejo in delujejo z ozadja.

- DP9 ... »Vsekakor se dogaja in je precej opazno pri učenkah, ki so učno šibkejše, ali pa da so intelektualne sposobnosti nekaterih višje in si potem nekoliko privoščijo tiste, ki pa te stvari ne dojamejo takoj oz. to dojamejo kot šalo, ne pa kot del resnice oz. žaljenja in pravega pravzaprav verbalnega nasilja.«
- TVR97-98 ... »Fantje mislijo koza in rečejo koza, punce pa si mislijo koza in tega ne rečejo, ampak si mislijo: se ti bom že maščevala in potem pride naokrog marsikaj ... Punce prek drugih, na prefinjen način idr. točno tako!«

Na podlagi pridobljenih podatkov vidimo, da učitelji opazijo tudi manipulativne oblike komunikacije med njimi, zato lahko podpremo tudi smernice avtorice Simmons (2002, str. 249), ki trdi, da dekleta pogosto uporabljajo manipulativna vedenja ter da jih je potrebno spodbuditi k temu, da bi privzemale nemalipulativne oblike komunikacije.

- **Izvajanje psihičnih pritiskov**

Učitelji navajajo, da se dekleta medsebojno spravljajo v težave s tožarjenjem (PV 33), s tem, da želijo ena drugo »potunkati«, s skrivanjem stvari, da bi jih s tem spravile v zadrego ali neroden položaj:

- AŠ28 ... »Tudi to se zgodi, da jih hočejo potunkat, tudi to se dogaja!«
- SJ15 ... »Skrivajo kakšne peresnice, torbe ali copate ... «
- AL38 ... »Imaš npr. deklico, pridno, fletno, pazljivo, kar nedvomno do neke posameznice je, do druge pa gre pogosto to tako: Ker te ne maram! In zato ti lahko še škodim! Vse to zraven!«
- DP18 ... »Bil je ravno primer, ko smo rekli, da mora vsak učenec pridobiti še eno ustno oceno, pa je ena učenka, ki je ustno oceno že imela, takoj začela, da ja, da moramo še danes spraševati, da moram vprašati njo, ki da ocene še nima. Se je prav videlo, da ji je slabo želela.«

Učitelji so opisali primere, ko so dekleta spravljale v težave tudi učitelje. Ti rezultati kažejo na to, da gre pri agresivnem vedenju za zelo širok problem in da se dekleta s svojim vedenjem ne ustavijo niti pri njih.

- SJ29-33 ... »Lahko povem primer pri kolegici, ko se je ena punca grdo obnašala, je pa kolegica šla in jo prijela za roko ... je pa potem punca rekla, da jo je udarila po prstih in ne vem kaj še vse ... Celo sceno je naredila zaradi tega, kaj da se ona gre, da jo bo tožila in ne vem, kaj še vse. To je noro!«
- PV53 ... »Ja, punce se pa kar angažirajo in potem skuhamo kaj, tako malo za hrbotom.«

- **Uporaba izsiljevanj in pogojevanj**

Dekleta želijo svoje agresivne tendence skriti. Ko tega ne zmorejo več, se te izrazijo v močnejših in intenzivnejših oblikah vedenja. Včasih uporabljajo tudi manipulacije, ki so evidentno usmerjene v njihovo korist.

Primeri:

- DP2 ... »Pri dekletih je opazno, da ko se oblikujejo posamezne skupine znotraj razreda, je potem težava, kako posameznici omogočiti, da se vključi v skupino, kaj mora storiti, kaj mora prinesiti, ko gre za izsiljevanje ...«
- TVR4-5 ... »Če mi ne boš danes pomagala, jaz jutri ne bom šla s tabo ... na tak način. Pa skrivanje domačih nalog, če mi ti zdaj ne pokažeš, bom uni povedala ... Take stvari, v bistvu izsiljevanje, manipuliranje ipd.«

Kar nam dekleta niso opisale, so nam učitelji. Med drugim to, da s svojim vedenjem tudi izsiljujejo. Učitelji večkrat omenijo, da opazajo, da imajo dekleta takrat, ko je za njih vsega preveč, nekontrolirane »izpade«: na svojo nemoč se odzivajo tudi s histerijo ali jokom. Res pa je, da je »histerija« skrajna oblika nemoči, ki je učitelji ne zaznajo pogosto – omenila sta jo dva; dekleta si namreč prizadevajo, da ne bi pokazale svoje prizadetosti. Odvisno je od samokontrole, pravijo. Nekatere se nekontrolirano »znašajo« nad stvarmi, vrstniki, druge zmorejo to v šoli prikriti in potem izbruhnejo doma.

- SJ43 ... »Imajo nekontrolirane izpade, so čisto v afektu, »padejo ven« ter eksplodirajo ... histerični izbruh v smislu: kaj boste vi meni ... In tako, na tak način.«
- SS36 ... »Tako dekleta to agresivnost pač izrazijo na koncu, ko so res potisnjene v kot s temi zbadanji, ali pa z agresijo, da potem na koncu reagirajo ali histerično ali z jokom. To je to, ko je že toliko akumulirano tega, da ... «
- TVR117 ... »Se pa opaža, da se punce veliko »jokajo« zaradi slabih ocen.«
- SJ10 ... »No, v bistvu punce izsiljujejo določene stvari ali pa imajo kakšne konflikte med sabo ...«

• **Izključevanje, ignoriranje, izogibanje, zavračanje in izoliranje**

Ta oblike je ena najbolj ogrožujočih za posamezna dekleta. Simmons (2002, str. 21) jo poimenuje odnosna agresija, ki ima dejansko namen, da rani čustva, sprejetost, uniči prijateljstva ter izključi posameznice iz skupine. Posamezni učitelji so prepričani, da je ob takemu vedenju prisotno načrtno dejanje.

- AL39 ... »Odklanjajo jo, jo izključujejo, plus, da ji še škodijo zraven in to na zahrbtnen način!«
- SS6 ... »Sem že opazil, da ne spustijo kakšne blizu, v svoj krog oz. jo celo zavračajo oz. jo pod narekovaji bojkotirajo.«
- SS25 ... »Nisem toliko razmišljal o tem, zakaj se dekleta tako vedejo, mislim, da si želijo pustiti vse bolj odprto, da se ne bi zamerile drugim, pa tudi želijo zapreti poti do določenih oseb in to naredijo pač na tak način ... Jim pač ni lastno, da bi se teple.«

• **Kombinirane oblike**

MM3 ... » ... na različne načine, s posmehovanjem, poniževanjem, dajo vedeti, da je (op.: vrstnice) ne cenijo. Eno izločijo zaradi takega ali drugačnega vzroka, ker je ali preveč fajn, boljša od njih ali pa se ustavijo tam, kjer imajo že itak največ problemov, ali postava ali pa izgled ... Po malem in stalno nekaj težijo,

komplikirajo, zahtevajo, se pritožujejo ali pa delajo nered in manipulirajo ... na različne načine...«

KR 20 ... »Posamezne vodje deklet se postavljajo zase, imajo svoj prav, so tudi napadalne, uporabljajo verbalne in psihične oblike.«

V primerjavi z dekleti vidimo, da so učitelji navedli manj kombiniranih oblik. Po eni strani si lahko razlagamo, da jih manj opazijo ali pa da oblike vedenj znajo bolje definirati.

Nekateri so prepričani, da (načeloma) z dekleti lahko bolje komunicirajo in se z njimi pogovarjajo. Pri njih cenijo tudi to, da so se sposobne opravičiti.

7.2.2.2 POZNAVANJE IN RAZUMEVANJE POJMA

Učitelji večinoma izražajo dobro poznavanje pojma odnosnih oblik prikritega agresivnega vedenja, opažajo prisotnost tega vedenja in v posameznih primerih tudi dobro opisujejo, kako se oblike tega vedenja izražajo. Iz tega, kar so nam povedali, lahko domnevamo, da je prikrita oblika agresivnega vedenja v našem okolju oz. našem šolskem okolju še kako prisotna.

Ugotovili smo, da so učitelji o agresivnem vedenju v okolju, kjer poučujejo, dobro osveščeni, čeprav priznavajo, da je tema prikritih oblik za njih še precej nova, vedenje pa, vsaj z njihove strani pa tudi nasploh, dokaj neraziskano. Izkazalo se je, da imajo učitelji, ki pojem dobro poznajo, tudi večje razumevanje pri posameznih obravnavanih temah kot npr. pri ravnanju in ukrepanju. Nekaj učiteljev je izkazalo precej izkustvenega znanja s tega področja. Raziskovanje prikritih oblik agresivnega vedenja se jim zdi pomembno. Pozitivno vlogo pri spoznavanju agresivnega vedenja pripisujejo strokovni literaturi. Zdi se, da zgolj eni učiteljici pojem prikritega agresivnega vedenja ni povsem jasen in razumljiv.

7.2.2.3 VZROKI NASTANKA

Učitelji menijo, da prihaja do pojava različnih oblik prikritega agresivnega vedenja zaradi tega, ker ne posvečamo dovolj pozornosti obravnavi alternativnih oz. drugih oblik vedenja. Po njihovem mnenju je eden od vzrokov tudi to, da so se (ali pa se še vedno) dopuščajo zbiranja v odmaknjenih prostorih (npr. šolska garderoba, šolski hodniki idr.). Vzroke za nastanek takega vedenja vidijo tudi v drugačnosti posameznic (odsotnosti - bolezen, slabši učni uspeh, socialna nezrelost, socialne razlike, težave z vključevanjem). Vsaka uporaba prikritih oblik agresivnega vedenja ima ozadje, ki bi ga bilo smiselno raziskati, kar se običajno ne zgodi. Ko učitelje direktno vprašamo o vzroku, nihče od njih ne govori o morebitnih vzrokih iz družinskega okolja, zato pa o tem toliko več govorijo kasneje, ko jih konkretno vprašamo o vlogi družine.

7.2.2.4 POGOSTNOST

Vsi učitelji so v intervjujih potrdili, da prikrite oblike agresivnega vedenja obstajajo. Prepričani so tudi, da so se pričele pojavljati nove oblike. Zgovoren primer AL1 in

3-6 ... »Absolutno se mi zdi, da so se v zadnjih letih začele pojavljati nove oblike nasilnega vedenja. In absolutno se mi zdi, da je prikritih oblik več. In da so bolj nevarne kot pa odkrite. Pri izvajanju nekega prikritega vedenja pa so absolutno »gršje« deklice, mislim, je več prikritega vedenja ravno pri deklicah ... « Prav tam, AL6-10 ... »Fantje se recimo stepejo, dekleta pa opravljajo za hrbtom, mislim, bolj prikrito in bolj boleče ... Pri dekletih je več psihičnega nasilja kot fizičnega in mislim, da ima tudi daljše posledice, ravno pri dekletih.«

Brez zadržkov navajajo, da so tudi pri dekletih najpogostejše direktne verbalne oblike agresivnega vedenja, kar je pokazala tudi naša analiza pogostosti pojavljanja vedenj. V raziskavi smo želeli ugotoviti tudi, ali so agresivnejše dekleta ali fantje. Nekaj učiteljev je prepričanih, da dekleta uporabljajo več prikritih oblik agresivnega vedenja kot fantje, en učitelj nam je posredoval svoja opažanja, da takšno vedenje med dekleti dosega višek na točki prehoda med otroško in mladostniško dobo.

Omenjeno trditev je zapisal avtor Rotenberg (1984 v Huesmann, str. 134). Pravi, da je indirektno maščevanje v agresivnih spopadih z leti bolj običajno in pogostejše. Od učiteljev smo dobili tudi podatek, da mlajše deklice uporabljajo tudi fizične oblike, starejše pa le takrat, kadar SS4 ... » ... gre preko roba.«. Spet drugi (dva) učitelji navajajo, da v primerjavi s fanti dekleta uporabljajo manj prikritega agresivnega vedenja. Kot smo že zapisali v poglavju o pogostosti agresivnega vedenja, jasnih odgovorov o tem, kdo bolj pogosto uporablja agresivno vedenje, dekleta ali fantje, nismo dobili, zato pa učitelji v večini menijo, da dekleta več, pogosteje in intenzivneje uporabljajo hujše in težje prepoznavne oblike prikritih agresivnih vedenj kot fantje. TVR 10-12 ... »Mislim, da je tudi absolutno več prikritih oblik agresivnega vedenja, pa ne vemo koliko ... kot ledena gora – ena špička je zunaj, bogve koliko jih je notri, ne vemo ...«

Večinoma se učitelji strinjajo, da so prikrite oblike agresivnega vedenja med dekleti pogoste, da so reden pojav v razredih in da so v zadnjem času narasle v intenziteti in se širijo. Navajajo, da je v manjših skupinah prisotnih manj oblik, kar je lahko z vidika kurikularnih prenov (delo v nivojih in manjših heterogenih skupinah) dejansko velika prednost, ki jo je treba izkoristiti. Dejstvo je, da se ob neustreznem ukrepanju agresivno vedenje ponavlja in stopnjuje. Tako učitelji kot učenke so torej potrdili našo domnevo, da je prisotnost različnih prikritih oblik agresivnega vedenja v šolskem vsakdanu pogosta, da se oblike spreminjajo, da naraščajo v intenzivnosti in so dalj časa trajajoče.

7.2.2.5 ZNAČILNOSTI

Več učiteljev opaza večjo spremenljivost oblik vedenj v zadnjih letih. Eden navaja, da se mu zdi, da v preteklosti prikritih oblik agresivnega vedenja pri dekletih in nasploh niso opazali. Povedo, da se dekleta znajo izogibati pogovoru: če se jih opozori na njihovo neustrezno vedenje, se umaknejo. Vedenje deklet se jim zdi bolj prefinjeno in težje opazno.

Ne glede na to, da je problem uporabe agresivnega vedenja velik, je število različnih oblik tega vedenja neraziskano, še posebej pri dekletih. Učitelji so v raziskavi ocenili, da se dekleta, ki uporabljajo agresivno vedenje, neustreznosti takega vedenja včasih zavedajo, včasih pa ne. Zgodi se tudi, da dejanja minimalizirajo ali zanikajo:

AL 23-24 ... »Naj povem primer: vedno kadarkoli izpostaviš: poglej, si tole pa tole rekel, se brani: saj sem samo to reke l... pa ... to ni res, to ni res!«

Žrtve agresivnega vedenja se glede na opažanja učiteljev večinoma ne upajo postaviti zase in se izpostaviti. Ko pa to storijo in če dobijo podporo pri učitelju, se te metode redno poslužujejo. Včasih se popolnoma podredijo vrstnicam ali povzamejo njihovo vedenje, ker to ocenjujejo kot varnejšo možnost. Ker jih je strah izgube prijateljstva, praviloma ob izpostavljenosti določenim agresivnim oblikam vedenja ne poiščejo pomoči. Dekleta, ki izvajajo agresivno vedenje, so po mnenju učiteljev običajno bolj spretna in vedno najdejo razlog oz. način, da svoje vedenje zakrijejo.

KR 14... »Jaz mislim, da so fantje pri tem bolj neprikriti, bolj direktni, punce pa si bolj podtikajo stvari in delujejo bolj prikrito.«

Oblike agresivnega vedenja postajajo vse bolj prefinjene, pojavljajo se nove, nepredvidljive, neoprijemljive in navzven neopazne oblike in zato jih, kot navajajo učitelji, okolica težko prepozna. KR12 ... »Samo ne vidimo zmeraj, ker smo pač zatopljeni v tisto, kar moramo odpredavat ali narediti pri uri. Se pa dogaja marsikaj. Mislim, da precej – razno štokanje, šepetanje, posmehovanje pa kaj takega, ko si pa težko pozoren na vse v razredu, ko je izven našega dosega.« Kljub temu učitelji opažajo, da so prav te oblike (če je učitelj pozoren) vidnejše izven pouka – ob odmorih ali kakšnih drugih dejavnostih. To zagotovo zahteva dodatno usmerjanje pozornosti. Tudi pri dekletih so najbolj opazne fizične oblike agresije, ki pa so v primerjavi s fanti zelo redke.

Učitelji so prepričani, da je vrsto in obliko agresivnega vedenja težko ločevati po spolu in da je pojav vedenja neodvisen od tega. Le en učitelj ocenjuje nasprotno. Verbalno agresivno vedenje se jim zdi veliko hujše od fizičnega, oblike manj prepoznavne, posledice pa bolj dolgoročne.

Navajajo, da se s starostjo deklet pojavljajo spremembe v vedenju, vse manj je odkritega in vse več prikritega agresivnega vedenja. Hkrati opažajo, da so se v zadnjem času tovrstni problemi začeli pojavljati tudi v nižjih razredih. Na podlagi opravljene raziskave žal ne moremo ugotoviti, ali lahko tudi v resnici govorimo o zniževanju starostne meje pojavljanja prikritih oblik agresivnega vedenja, zato se zdi to vprašanje primerno za nadaljnje raziskave. Učitelji opažajo tudi, da pridejo ob koncu šolskega leta te težave veliko bolj do izraza kot med šolskim letom. Za dekleta se zdi značilno tudi to, da prej izbruhnejo v varnem okolju (doma) kot kje v javnosti (v šoli), kjer se pred tem verjetno marsikaj dogaja. Učitelji to utemeljujejo z različnimi razlogi: so bolj zaprte, njihovo vedenje pa manj izrazno. Menijo, da so zaradi družbenih norm (»za punce se to ne spodobi«) prisiljene ravnati na drugačen, manj opazen način. Ali lahko torej domnevamo, da skušajo dekleta takrat, ko ne morejo uporabiti direktne, na tarčo usmerjene agresije, konflikt ponotranjiti, potem pa se nezavedno zgodi, da poiščejo druge oblike izražanja svoje »jeze, frustracije idr.«, kar sproži neustrezno prikrito vedenje. Če je temu res tako, imamo starši in strokovnjaki pred sabo še veliko dela. Prikrite oblike agresivnega vedenja so po mnenju učiteljev dejavnostii, ki potekajo za zaprtimi vrati, s čimer se lahko popolnoma strinjamo.

Učitelji opažajo, da so učno uspešnejša dekleta običajno zelo uspešna, izstopajoča in izjemno pazljiva tudi pri uporabi direktnih in prikritih oblik agresivnega vedenja

proti šibkejšimi, učno manj uspešnimi posameznicam. Smejanje, posmehovanje, nesramnost in privoščljivost ipd. so pogoste oblike, ki jih uporabljajo. Ta dekleta pogosto igrajo vlogo »glavnega«. Znajo izredno dobro delovati na prefinjen način; pri njih je prisotna kombinacija znanja in izsiljevanja. Zelo pogosto izstopajo s svojim znanjem in interesi, učnim uspehom in zgledom, ki je lahko tudi le navidezen (pred učiteljem). Dekleta znajo dobro poiskati izgovore. AL99 ... »*Išče izgovore za vsako stvar. Nobena ni ničesar kriva. V mojem razredu so dekleta, ki so pravi eksperti v takih ravnanjih, takih je kakšne štiri, pet.*«

Ob težavah v komunikaciji hitro zaidejo v pretiravanje in napihovanje težav, zatečejo se k obtoževanju in maščevalnosti. Ko npr. hočejo na vsak način doseči dobro oceno, ob neuspehu jokajo in izsiljujejo. SJ10 ... »*Prikrito agresijo bi opredelila tako, da v bistvu punce izsiljujejo določene stvari.*« Svoje občutke zadržijo zase in po tihem kujejo maščevalne načrte. Svoje težave v komunikaciji minimalizirajo in neustrezno vedenje pogosto zanikajo. AL65 ... »*In velikokrat se zgodi, da potlej tista, kateri je bila ta žaljivka ali žaljivka v narekovajih namenjena, reče, ne, ne, saj ni bilo nič hudega.*« Posameznice se znajo ob opozorilih učitelja, da se neustrezno vedejo, tudi pritožiti, da so neenakopravno obravnavane.

To, da so uspešnejša dekleta veliko pazljivejša pri tem, kdaj kaj počnejo, je potrdilo več učiteljev. So spretni tudi v psihičnem maltretiranju posameznic. HB26 ... »*Ja, sta dve deklici precej psihično maltretirali eno mojo deklico.*« Prav tako se jim ni težko opravičiti in navidezno vzpostaviti ponovno prijateljstvo, kar je le fasada. Pogosto se pojavljajo težave pri ocenjevanju, ko posameznice skušajo z manipulacijami vplivati in škodovati drugim dekletom (privoščljivost, da bi bila določena posameznica vprašana). In ta dekleta pogosto nimajo predsodkov pred obtoževanjem kar vsevprek. Več si upajo. Nekateri učitelji opazijo npr. tudi opazno zavijanje z očmi celo pred učiteljem, če ni tako, kot bi si »manipulatorke« želele.

Edini učinkovit ukrep zoper tolikšno mero izvajanja agresivnega vedenja, pravijo posamezni učitelji, je sodelovanje s starši oz. strah deklet pred nadzorom staršev. Šele ko učitelj in starš sodelujeta, se zgodi, da dekleta sprevidi neprimernost svojega vedenja. Vendar pa pogosto prav pri teh dekletih pride do neke vrste »recidiva«, ko se npr. enako neprimerno vedenje ponovi čez pol leta, jasno – v prikriti enaki ali novi obliki. Posamezni učitelji so prepričani, da v teh primerih verjetno ne gre za zavestne manipulacije z učiteljem, ampak za stisko in hude pritiske, da se zadaj skriva strah pred starši in njihovimi visokimi pričakovanji, iz česar se kasneje lahko med njimi razvije huda tekmovalnost (vloga družine) in „boj“ za status.

Potem so tu primeri nesramnosti deklet z višjim socialnim statusom do tistih z nižjim. Ta dekleta poudarjajo razlike v materialnem statusu in oblačenju, v tem brezobzirno tekmujejo, se hvalijo in se »spravljajo« na šibkejše (socialno ali statusno nižje). Prav tako ekstremno poudarjajo razlike v videzu (npr. zmerjanje zaradi postave, debelosti ...). Pogost problem je to, da se svojega agresivnega vedenja ne zavedajo ali da minimalizirajo neustreznost tega. Ta dekleta se s poudarjanjem statusnih delitev običajno pojavljajo v vlogah vodij in samozadovoljnih posameznic.

Po navedbah dveh učiteljev kot žrtve prikritega agresivnega vedenja izstopajo dekleta z zdravstvenimi težavami, ki so zaradi številnih odsotnosti še dodatno

zapostavljena, saj se zaradi predsodkov in zakoreninjenih prepričanj okolice težko vključijo v posamezno skupino.

Dva učitelja opažata, da so prikritim oblikam agresivnega vedenja zelo izpostavljena tudi učno manj uspešna dekleta z nizkimi socialnimi kompetencami, ki se na novo vključijo v razred, ker večinoma ne znajo ustrezno reagirati in poiskati pomoč.

HBO93 ... »*Deklica I je učno manj uspešna, tudi »kvalificirana« kot otrok s posebnimi potrebami in nanjo se znajo punce spravljeni in so se spravljele, no ...*« Učitelji prej opazijo pojav izvajanja prikritih oblik agresivnega vedenja nad učno šibkejšimi dekleti, kar deloma potrjuje tezo, da so učno šibkejša dekleta socialno manj spretna od vrstnic, da so njihova vedenja prej opazna, imajo manj uvida in spretnosti umika ipd. Tako pogosto postanejo žrtve prikritega agresivnega vedenja, česar si ne upajo povedati, se zapirajo vase in težave minimalizirajo (primer deklice H16 ... »*Ja, se recimo ... mal skregamo ... čist mal*«) Po drugi strani pa ti rezultati kažejo, da so učitelji bolj pozorni na to, kaj se dogaja s temi dekleti ali morda celo, da do neke mere pričakujejo, da bodo postale žrtve agresivnega vedenja in tako dogajanje zaradi tega prej opazijo. Primer učitelja (gl. pod manipuliranje s prijateljstvi - pogled učiteljev).

Socialno manj spretna dekleta tudi težje dojemajo, da so se znašle v vlogi žrtev, ne »spregledajo«, kaj se jim dogaja, da jih vrstnice npr. žalijo, da se nad njimi izvaja morebitno verbalno nasilje (kot primer: AL 43-46) DP9 ... »*Dekleta z višjimi intelektualnimi sposobnostmi si privoščijo šibkejše.*« Šibkejše/žrtve se pogosto pričnejo – zaradi strahu pred zavrnitvijo – vesti v skladu s predsodki, torej tako kot pravzaprav od njih pričakujejo, kar izpostavi tudi avtorica Nastran Ule (1992, str. 131).

Verjetno pa so pogosteje v vlogi žrtev agresivnega vedenja tudi zato, ker so »lahke tarče« in izvajalke verjetno vedo, da ne bodo dobile ustreznega povračila oz. odziva na svoje vedenje. Zanj je namreč potrebna dokajšnja mera socialnih spretnosti, pomaga pa tudi podpora vrstnic, ki je prav tako vezana na dober socialni položaj, ki zopet izvira iz dobrih socialnih spretnosti. Gre torej za »tepež že pretepenega« ali samoizpolnjujoča diskriminacija, kot jo poimenuje Nastran Ule (1992, str. 131).

Dekleta z nižjimi socialnimi kompetencami pogosto uporabljajo katero od drugačnih oblik vedenja, npr. umik, vsiljivost, nesproščenost. Pogosto se tudi intenzivneje odzivajo na žaljivke (reaktivno). Težava je tudi v tem, da večina učno manj uspešnih deklet ne zna dobro sodelovati in da imajo tudi manj močnih področij, pri katerih bi se lahko izkazale in se potrjevale v samospoštovanju. Zagotovo se lahko strinjamo tudi z oceno nekaterih učiteljev, da so vplivi izvajanja prikritega agresivnega vedenja na samopodobo pri dekletih močnejši kot pri fantih.

Njihov status med vrstniki je slab. Taka dekleta v šolah doživljajo izjemne stiske, saj so pričakovanja in zahteve okolice na različnih ravneh do njih prehuda. Posledica je agresivno vedenje kot ventil izražanja do sošolk (dva učitelja menita, da tudi do sošolcev). V stiski, v kateri se znajdejo, se vedejo v skladu s predsodki, začnejo torej kazati znake, ki drugim dajejo opravičilo, da nadaljujejo z diskriminacijo, se do nje grdo obnašajo in manipulirajo s svojimi izjavami, usmerjenimi proti njej (Nastran Ule, 1992, str. 131). Posemezni učitelji so tudi navedli, da dekleta, agresivnega vedenja usmerjenega na njih, pogosto ne prepoznajo kot takega. V primerih, ko ga

prepoznajo, se poskušajo konfrontirati, najpogosteje neuspešno. Domnevamo lahko, da za konfrontacijo nimajo dovolj znanja in veščin. V kolikor se počutijo popolnoma nemočne, pa večinoma ravnajo, kot da jih npr. to, da niso sprejete, ne zanima in to skušajo ignorirati. Nekatera dekleta na neustrezne oblike agresivnega vedenja, usmerjenega proti njim, vsaj na navidez ne reagirajo. Posamezna dekleta s težavami imajo odpor do šole (ne vse).

Značilnosti skupine deklet

V skupinah, menijo posamezni učitelji, se med dekleti po eni strani izraziteje pojavlja častihlepje, rivalstvo in tekmovalnost. MNB14 ... »Katera bo številka ena.« PV23 ... »Punce postanejo ljubosumne, recimo, če hoče katera biti najboljša prijateljica od prijateljice, pa te skupine, ki so po tri dni, to je pogosto, ampak potem se nekako „poglihajo“.« Po drugi strani so v skupinah vedno vodljive posameznice. Precej učiteljev je navedlo, da se znotraj vsakega razreda oblikujejo in delijo skupine deklet, ki imajo običajno dominantno vodjo, ki se ji ostale slepo podrejajo. Tista, ki se ne podredi, »jo skupi«. Učitelji opažajo precej zaprte kroge, kamor težko spustijo še koga. Ustvarjajo se klike, pravi ena učiteljica.

HBO12 ... »Pred poukom, če se le da tudi med glavnim odmorom, rečejo, ali grem lahko lulat pa npr. letijo dol v boks, pa tako naprej ... in se potem ustvarjajo klike in se te prikrite zadeve delajo, ne ... « Kar se dogaja med posameznimi skupinami deklet je pogosto problematično in težko opazno. TVR82 ... »Dekleta, ki prevzemajo glavne vloge, to delajo na bolj prefinjen način, ene npr. z znanjem – odličnjakinje, ki izsiljujejo: ti bom pomagala, če boš ti meni ... «

Učitelji navajajo, da se v posameznem razredu glede na obliko vedenja oblikujejo tri skupine deklet:

- glede na socialni status,
- glede na moč (po učni uspešnosti),
- glede na »opravljanje«.

Primeri:

- AL 106 ... »V skupini (razred) obstajajo tri skupine deklet, najvišje, na sredi in tiste, ki so izločene. Prva pa druga skupina sta vsaka na svoji strani precej močni. Ena skupina je mogoče precej močna v tem, da se oblači po zadnji modi, da hodi na takšne in drugačne dejavnosti in tako naprej in so zaradi tega bolj pomembne in imajo svojo moč, druga pa le močna zaradi opravljanja. Tiste vmes so mogoče bolj problematične kot pa tiste, za katere misliš, aha, to pa je zdaj neka elita v razredu ... «
- AL108 ... »Ravno tiste nekje vmes se mi zdi, da so bolj gobčne in znajo biti bolj grde kot pa ne.«
- HBO13 ... »Veste, kako bi rekla, na nek način so dekleta kot vodje, ampak v bistvu sebi samozadostne, ja, ker so iz takih družin, s takimi priimki, da bi že to moralo očarati mene, kaj šele sošolce ... «

O vzorcih delovanja v socialni strukturi deklet je Cairns (1985) odkril, da je res, da se dekleta pogoste zbirajo v manjših skupinah z vodjo in da pri dekletih obstaja večja težnja po pripadnosti ožji skupini (Huesmann, 1004, str. 135). In k temu so verjetno prisiljene.

- AŠ11 ... »Če ima ena, morajo imeti vse, in če potem ena nima, je to problem!«

Pogosto se dogaja, da se posamezne skupine deklet načrtno spravljajo na posameznice. Eden od učiteljev pravi, da je bilo včasih to značilno za velike razvite države npr. Ameriko, danes pa tovrstno vedenje prihaja k nam, drugi pa, da si dekleta vedno »nagajajo«. Pove, da se »nad posameznicami izvajajo pritiski«, jih izolirajo idr.; niso redke »WC akcije«, kjer uporabljajo zbadljivke, pritiske in verjetno še marsikaj, saj so tam na varnem pred učiteljem, ki tja ne sme.

Že omenjeni avtor Cairns (Huesmann, 1994, str. 135) razlaga, da tesno oblikovane socialne strukture deklet ponujajo več možnosti za medsebojne odnose, kar je po eni strani dodatna možnost za večje razvijanje prikritega agresivnega vedenja med njimi.

Dekleta v razredu

Učitelji vidijo dekleta v razredu pogosto kot zelo klepetave. Če je v razredu veliko deklet, to zagotovo pomeni tudi več težav (slabšo situacijo) za učitelja, kar je za nekatere posameznike zelo moteče. Menijo, da je pri delu, ki poteka v manjših skupinah, prikrito agresivno vedenje lažje opaziti. V večjih skupinah se tako vedenje lažje skriva, pri čemer so dekleta zelo spretna, saj dobro vedo, da določeno vedenje zanje ni sprejemljivo. Dekleta imajo večje potrebe po druženju kot fantje, poudarjajo želje po skupnih izletih idr. Sodelovanje med njimi je v razredu navidezno dobro, dokler učitelj ne zahteva ocen. Takrat stopi v ospredje delovanje skupin, ki se običajno spravljajo na posameznice.

Posebnosti v razredu

Nekateri učitelji čutijo, da se situacija v razredu slabša in vse bolj širi.

AŠ21-22 ... »*Če gledam pri matematiki, jih celo uro krotim. Včeraj npr. jih nisem mogla umiriti ... Če bi bil to eden učenec, mu stopiš za vrat, ne dobesedno, ampak to gre kar naprej, ... se razširja!*« Težave v razredu se bolj pogosto pojavijo ob spremembah, ko se zgodi kaj posebnega, kot npr. prihod nove učenke. Še posebej ko gre pri prišleku za kakšno (učno, zdravstveno idr.) posebnost. Nekaj učiteljev je prepričanih, da so dekleta bolj občutljiva za zunanje spremembe kot fantje. Dodatno obremenjujoče je, če ima dekle, ki se na novo vključi v razred, nizke socialne kompetence. Takrat so težave pogoste in hude. V vsakem razredu se najmeta vsaj dve, ki sta bolj ali manj brez družbe, povedo učitelji.

Nespoštovanje učitelja:

Posamezni učitelji navajajo, da so dekleta v razredu, kjer poučujejo, običajno pri svojem vedenju zelo spretna in pazljiva, tako da jih učitelj težko odkrije pri izvajanju neustreznega vedenja. Opažajo, da se znajo ob njihovi prisotnosti dobro kontrolirati, ob njihovi odsotnosti pa so veliko bolj pogumne. To razložijo s tem, da se jih dekleta verjetno bojijo. Opažajo tudi, da se težave v razredu tekom šolskega leta stopnjujejo, ob koncu šolskega leta so najbolj neobvladljive, v času krajših počitnic se pomirijo. Nekatere so neposlušne, ignorantske (žvečenje, nedelavnost in neposlušnost) tudi do učiteljev. Nekaj se jih se pritožuje, da imajo težave, ker mu dekleta ne priznavajo avtoritete. Menijo, da so med njimi tudi »zahrbtna« posameznice, ki učitelja brez oklevanja zatožijo ravnatelju. So kolektivno močne npr. v skupinskem tožarjenju (PV27) tudi učiteljev, če ne dosežejo namena, da bi dosegle svoj prav, kar nakazuje na manipulativne elemente takega ravnanja. Učitelj jih npr. opozori, pritožijo se zaradi neustreznega načina verbalnega opozorila, navaja en učitelj. Pogosta so tudi neutemeljena tožarjenja učiteljem glede na posameznike. Ko učitelj jasno pokaže, da

je neko vedenje opazil, se znajo trdno postaviti zase. Posameznice so pripravljene narediti sceno in mu posredno grozijo. Dejstvo je, da imajo dekleta med seboj drugačne norme kot v odnosu do odraslih. Poudarjamo, da lahko gre za subjektivno zaznavo učiteljev, saj ni vedno napačno, da učenci zatožijo učitelje, ker drugega niti ne morejo, če učitelji ne ravnajo prav. Po drugi plati pa se verjetno izgublja tudi hierarhična distanca med učitelji in učenci, kar sicer ni nujno slabo, zahteva pa veliko dodatnega dela na sebi in spretnosti v ravnanju vsakega posameznega učitelja. Učitelj je danes v šoli izpostavljen velikim izzivom.

Nekaj učiteljev pove, da dekleta ob težavah običajno pridejo po pomoč in povedo, kaj se dogaja, da pa se letos, v sedmem razredu, to ne zgodi tako pogosto kot je bilo to za njih značilno prej, v nižjih razredih. Učitelji dejansko lahko pomagajo in je nujno, da so o dogajanju vsaj obveščeni (prav tako pa tudi osveščeni) o tem, kaj se dogaja z dekleti, zato se ne zdi smiselno, da molčijo.

Nismo uspeli izvedeti, ali dekleta, v kolikor ne stopijo po pomoč k učiteljem, stopijo kam drugam – lahko da so izgubile vso upanje na pomoč in izboljšave ter tudi do učiteljev več ne hodijo (zaradi slabih izkušenj glede pomoči učiteljev iz preteklosti ipd.) Menimo, da je premalo učiteljev navedlo, da se dekleta zatečejo k njim po pomoč in težko bi rekli, da nezatekanje po pomoč k njim deluje pozitivno. Tu bi se lahko iskale dodatne možnosti iskanja rešitev za dekleta.

Učitelji tudi navajajo, da se žrtvam dogaja, da nočejo v šolo, se zatekajo v bolezen in se ne želijo družiti z vrstnicami.

7.2.3 ZNAČILNOSTI VEDENJA DEKLET V PRIMERJAVI Z VEDENJEM DEČKOV

Sociologinja Campel (Simmons, 2002, str. 31) je za razliko med dekleti in dečki navedla naslednjo trditev: *»Moški imajo z uporabo agresivnega vedenja cilj, da ohranijo svojo integriteto in moč, kontrolo nad okoljem, medtem ko ženske vodi prepričanje, da uporaba agresivnega vedenja determinira njihov odnos z okoljem.«*

Dečki so po naravi drugačni od deklet, so povedali učitelji. Večinoma se strinjajo, da so fizično bolj agresivni od deklet, uporabljajo in pokažejo več fizičnega nasilja. V obdobju adolescence se direktna agresija prej preusmeri v prikrito pri deklicah kot pri dečkih, ki se v socialnih veščinah razvijejo kasneje, trdita avtorja Lagespetz in Bjorkqvist (Huesmann, 1994, str. 134). Ali kot nazorno pove primer: AL93-94 ... *»Kar imam izkušenj glede razlik v vedenju, je tako: fantje rečejo, bejž, bejž in se enostavno obrnejo okrog ... Ko pride do tega, da je mera polna, rečejo: če mi ne boš dal miru, te bom na gobec. Dekleta pa ta konflikt poglabljajo, poglabljajo, poglabljajo in to ne na fizični, ampak na psihični ravni.«*

V zadnjem času opažajo učitelji, da gre tudi pri dekletih za visok porast direktnega verbalnega agresivnega vedenja, ki je bil v preteklosti značilen le za fante. Le en učitelj ocenjuje, da dekleta redkeje od fantov uporabljajo prikrite oblike agresivnega vedenja. Po njegovem mnenju se dekleta zgolj umaknejo vase in reagirajo z užaljenostjo (na ustrezen/neustrezen način). Po drugi strani, pravi, se včasih pokaže,

da znajo biti veliko bolj krute kot fantje in da je njihovo vedenje še bolj potencirano kot pri fantih. To morda kaže na učiteljičino nepoznavanje problema prikritih oblik agresivnega vedenja ali pa na specifičnost situacije, če ne celo na popolnoma transferno osebno doživljanje. Omenjena učiteljica opisuje primer dekleta, ki je bila ustrahovana, negotova in jo je bilo strah vrstnikov.

Učitelji menijo, da so dečki zaradi vpliva računalnika in medijev agresivnemu vedenju bolj izpostavljeni kot deklice. Razlaga, da več časa preživetega za računalnikom dečke spodbuja k agresivnemu vedenju, se zdi smiselna, saj se pri njih res pojavlja več medsebojnega fizičnega obračunavanja, agresivnih groženj in direktnih žaljivk. Vedenje dečkov se učiteljem zdi bolj izrazito od vedenja deklet. Svojo nenaklonjenost posameznikom izkazujejo zelo direktno. TVR94-95 ... »*Fantje svoje vedenje izražajo bolj fizično, tudi grozijo, da bodo udarili in potem tudi primejo, pa ga »ruknejo.*«

Nekaj učiteljev je prepričanih, da so fantje bolj direktni in neprikriti v odnosih kot dekleta. Ocenjujejo tudi, da reagirajo drugače od deklet, so v svojih odnosih bolj odkriti in fer, več izrazijo in povedo v primerjavi z dekleti. Menijo, da fantom tožarjenje ni blizu. Med seboj se tudi razlikujejo: eni so bolj občutljivi kot drugi. Pazljivost pri vedenju oz. pri tem, kaj počnejo, je manjša kot pri dekletih. Ali kot je rekel eden od učiteljev: HBO46 ... »*Prikrite oblike agresivnega vedenja pri fantih niso na tako visokem nivoju kot pri dekletih.*« Dečki so včasih v svojem vedenju zelo nerodni – uporabljajo agresivno obnašanje do deklet, ki so jim všeč, ali kot pravi AN2 ... »*Se spravljajo na punce.*« Na punce se spravljajo na različne načine:

AN5 ... » ... *jih zmerjajo in žalijo s pičlicami, spuščajo komentarje, jih spotikajo.*«
AN8 ... »*Jim sikajo.*« AN17 ... » ... *butajo in sekajo žaljive štose.*«

Učitelji opažajo, da so v zadnjem času dečki bolj opazno pričeli s »povračilnimi udarci«: kadar dekleta pričnejo tožariti, začnejo enako vedenje uporabljati tudi oni. So pa tudi dečki postali bolj previdni pri svojem početju. Menijo, da večinoma ne razmišljajo toliko o posledicah svojega vedenja kot dekleta. Hude izjave in žaljivke pa skušajo minimalizirati. En učitelj opaža, da v zadnjem času tudi dečkih sprožajo govorce, »nedolžne« zbadljivke in žaljivke, ki se nanašajo na telesni videz posameznikov. Učitelji ocenjujejo, da je do spremembe prišlo, ker se zdi, da dečke zadnje čase prav silimo, da namesto direktnih oblik uporabljajo indirektno. Po mnenju nekaterih v preteklosti dečki niso uporabljali prikritih agresivnih oblik. Nekateri izstopajo po pridnosti in umirjenosti. Včasih pa namenoma in direktno ves čas motijo pouk. Učitelji povedo, da je ukvarjanje z neustreznim, v večji meri direktnim agresivnim vedenjem dečkov aktualen problem, ki ga doživljajo v razredih.

Je pa zanimivo opažanje nekaterih učiteljev, da se v posameznih socialnih situacijah nekateri izkažejo bolj empatično kot dekleta in so v komunikaciji bolj odprti. In ne samo to: posamezni učitelji navajajo, da so dečki pripravljeni posameznice tudi ščititi, česar pri dekletih učitelji skorajda ne opazijo. Žal se zgodi, da tudi na neustrezen način (z uporabo fizičnih oblik agresivnega vedenja). Izjave učiteljev so zanimive, saj dekleta veljajo (in jih spodbujajo) za bolj empatične, kar potrjujejo tudi različne raziskave (Malates in Haviland, 1982; Fivush, 1989, 1991; Cole, Teti, in Zahn-Waxler, 2003, v: Putallaz, 2004, str. 52).

Dečki, navajajo učitelji, imajo dobro lastnost: znajo uporabljati humor, česar pri dekletih niso zasledili oz. tega ni nihče od njih omenjal.

Glede na njihova opažanja so se v zadnjem času dečki naučili še nečesa: njihovo fizično usmerjeno agresivno vedenje so spremenili v »majhne zafrkancije«. Posamezni učitelji so prepričani, da so nekateri zelo vešči v izsiljevanju in ustrahovanju. To počnejo tako, da ostali ne opazijo. To se običajno dogaja ob odsotnosti učitelja npr. pred odhodom domov, ob odsotnosti prič. Med dečki so žrtve, ki zaradi tega, da bi imeli mir in da bi bili v skupini sprejeti, pristanejo tudi na podkupovanje.

En učitelj je opisal primer, ko je fant najprej ignoriral učitelja in bežal pred težavami in mu na koncu celo grozil. Nekateri omenjajo, da znajo biti posamezniki izjemno trmasti in se pod nobenim pogojem niso pripravljani učitelju opravičiti.

Nekaj učiteljev je prepričanih, da so dečke v zadnjem času pričeli siliti k uporabi drugačnih oblik vedenja, nekateri celo jasno povedo, da dečkom nadaljevanje določenega vedenja (kot npr. zafrkavanja) ne dovolijo.

Vloga učitelja:

Pri pogovoru z učiteljem nekateri dečki bolj pazijo, kaj počnejo, se skušajo nadaljnjim opozorilom izogniti, vendar določeno vedenje zaradi tega ne izzveni in se vedno znova pojavlja. Če učitelj ne reagira, se vedenje ne samo ponavlja, ampak tudi stopnjuje.

Tabela 6. Značilnosti po spolu, kot jih vidijo učitelji

Dekleta	Dečki
<ul style="list-style-type: none"> - Uporabljajo hujše oblike agresivnega vedenja kot dečki, več prikritih agresivnih oblik vedenja – bolj pogosto. - Uporabljajo dolgotrajna in manipulirajoča vedenja. - Se izgovarjajo. - Iščejo krivce drugje. - Uporabljajo drugačne načine agresivnega vedenja kot dečki. - So bolj zaprte in manj izrazne v odnosih kot dečki. - So v večji meri prisiljene uporabljati prikrite oblike agresivnega vedenja. - Bolj potrebujejo druženje. - Znajo vedenje bolj kontrolirati. - Nenaklonjenost izkazujejo zelo indirektno. - So agresivne tudi do dečkov. - Pri dekletih traja dalj časa, da izbruhnejo. - Znajo bolj prizadeti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uporabljajo lažje oblike agresivnega vedenja. - Opravijo direktno in hitro. - Se manj izgovarjajo. - So pripravljene prevzeti krivdo, več povedo. - V razredu uporabljajo manj prikritih agresivnih oblik vedenja – manj pogosto. - Znajo uporabljati humor. - So bolj empatični kot dekleta. - Nenaklonjenost izkazujejo zelo direktno. - Uporabljajo nasilne grožnje (2x). - Imajo izrazitejše vedenje kot dekleta.

Kako vedenje pri dečkih vidijo dekleta:

Iz izjav pridobljenih od deklet se je v raziskavi pokazalo, da menijo, da dečki bistveno manj ali skoraj ne uporabljajo prikrite oblike agresivnega vedenja, za pridobljene podatke smo ugotovili, da niso relevantni za predmet te raziskave in jih zato v interpretacijo nismo vključili. Vsekakor zase deklice menijo, da je pomembno, da z vsemi ohranjajo dober odnos.

7.2.4 UGOTOVITVE:

SKUPNI ZAKLJUČEK

Pojavne oblike vedenj, ki so nam jih opisali učitelji in dekleta, se med seboj bistveno ne razlikujejo. Ugotovili smo, da so znotraj šolskega prostora precej razširjene verbalne oblike agresivnega vedenja in da so pogosto prisotne tudi prikrite oblike. V celoti lahko potrjujemo trditve nekaterih avtorjev (Crick; Bigbee in Horves, 1996 ter Galen in Underwood, 1997 v: Papalia, 2003, str. 344), ki pravijo, da se odkrita agresija s starostjo umakne prikritim oblikam.

Prav tako lahko prtrdimo trditvam avtorja Lagerspetza, da je za uporabo prikrite agresije potrebna določena socialna zrelost, kar se je v naši raziskavi potrdilo. Ugotovili smo, da se naša dekleta rade izognejo konfrontaciji. Kot prikrite oblike so tako učitelji kot tudi dekleta najpogosteje navedli žaljivke in vzdevke, ki so jim posredovane preko listkov ali drugih medijev, različna posmehovanja glede na oblačenje, osebni izgled ali na nedoločena dejanja, širjenje govoric, pridobivanje vrstnic na svojo stran, manipuliranja s prijateljstvi, izkjučevanje, ignoriranje, izvajanje psihičnih pritiskov na posameznice, zavračanje, izoliranje in izogibanje. Pri tem velja omeniti, da se prikrite oblike agresivnega vedenja pogosto pojavljajo ob prisotnosti direktnih verbalnih oblik agresivnega vedenja, za katere smo ugotovili, da jih je zelo veliko. Omenjena spoznanja potrjujejo tudi številne navedbe avtorice Simmons (2002, str. 11), ki za direktne oblike pravi, da sicer direktnih žaljivk ne moremo direktno uvrstiti v prikrite oblike agresivnega vedenja, da pa so z njimi tesno povezane in imajo v kombinaciji z drugimi oblikami zelo velik in škodljiv vpliv. Opazili smo, da se te oblike vedno pojavljajo s ciljem, da bi posameznicam škodovala, uničevale njihov ugled in razdrle njihov socialni status.

Zato se nam zdi smiselno vzdevke in žaljivke v prihodnosti nadalje podrobneje raziskovati.

Tisto, kar kliče k takojšnji dodatni pozornosti, je veliko število navedb o prisotnem prikitem agresivnem vedenju, kot so ignoriranje, izoliranje, izogibanje, zavračanje, prisotnost kombiniranih oblik, nedoločljivih form izražanja, manipuliranja idr. Pri tem vedenju pravi Simmons (2002, str. 258-259) je potrebna dodatna individualna pozornost in evalvacija posameznih primerov. Včasih ne gre samo za enostransko namerno izključenost samo s strani vrstnic, ampak je tudi vedenje posameznice v odnosu z drugimi morda tako, ki kliče k čustveni ali socialno – interakcijsko naravnani podpori.

Učitelji menijo, da bi se morali bolj poglobljati v značilnosti uporabe prikritih psihičnih oblik agresivnega vedenja. Posamezniki imajo občutek, da se zaradi

prikritega ponavljajočega se agresivnega vedenja deklet učitelji na šoli vrtijo v začaranem krogu. Učitelji opažajo, da so dekleta, ki zavestno uporabljajo agresivne oblike vedenja, po njihovem mnenju izjemno iznajdljive in znajo dobro manipulirati, tako da je njihova dejanja težko ali pa sploh nemogoče opaziti, kar je popolnoma v skladu z navedbami, ki jih je podala tudi avtorica Simmonsova (2002, str. 22). Učitelji navajajo, da dekleta svojih neustreznih dejanj pogosto ne priznavajo in menijo, da dekleta izbirajo druge oblike agresivnega vedenja tudi zaradi drugačnih pričakovanj odraslih.

V posameznih primerih vidimo, da učitelji zaznavajo težave v medosebnih odnosih z dekleti, predvsem z vidika upornosti, predrznosti in neposlušnosti. Kljub temu pa niso navajali kakšnih težjih konfliktov z njimi. Iz tega, kar smo izvedeli od njih, je razvidno, da zaznavajo, da dekleta uporabljajo bolj boleče in prefinjene odnosne psihične pritiske npr. opravljanje, zahrbtnost, željo po škodovanju, blatenju, nesramnosti kot pa poseganje po direktnemu.

Prepričani so, da so psihične oblike agresivnega vedenja veliko bolj boleče kot fizične. Po njihovem mnenju so težje ugotovljive in posledično bolj nevarne. Tudi verbalne oblike agresivnega vedenja ocenjujejo kot vedenje, ki je hujše v primerjavi z direktnim fizičnim agresivnim vedenjem. Da imajo te oblike hude, težke in dolgoročne posledice za vse življenje, je prepričanih več kot polovica učiteljev

Tu se lahko naslonimo na trditve Olweusa (Huesmann, 1994, str. 101), ki se sicer nanašajo na vse oblike agresivnega vedenja, ko pravi, da so posledice izpostavljenosti takemu vedenju dolgoročno negativne. Posamezni učitelji navajajo, da imajo posledice izvajanja prikritih oblik agresivnega vedenja velik vpliv na negativno samovrednotenje deklet. Menijo, da so dekleta, ki so dodatno izpostavljena takim oblikam agresivnega vedenja, bolj negotova, nesamozavestna, počutijo se ogrožene.

Prepričani so, da je pomembno vedeti, kako in kdaj opaziti prikrite oblike agresivnega vedenja, s katerimi smernicami dela bi lahko naredili konkretni premik v šolskem prostoru in kako začrtati pot naprej. Na tej točki so nam učitelji dejansko posredovali konkretne smernice in predloge. Nekaj učiteljev pove, da opažajo, da se težave v šoli, v razredu in pri posameznikih stopnjujejo, če ni ustreznih ukrepov. Enemu učitelju se zdi pomembno, da bi se poglobili v raziskovanje vedenja po spolu. Ena od pomembnih iztočnic, ki so nam jo posredovali, je, da naj bi namesto direktnemu agresivnemu vedenju učitelji več pozornosti namenili prikritemu agresivnemu vedenju.

Po opravljenih razgovorih z učitelji o postavljeni hipotezi, da je prikrita oblika agresivnega vedenja povezana z učnim uspehom, bi temu težko potrdili. Potrjuje se, da so dekleta z nižjim učnim uspehom manj kompetentna in da imajo na voljo manjši spekter socialnih veščin, tako da zaradi svojih neznanj in nespretnosti dejansko uporabljajo več oblik agresivnega vedenja, med drugim precej direktnih verbalnih oblik. Samo predvidevamo lahko, da jih je pri teh dekletih več kot pri »uspešnejših«. Nasprotno vidimo, da je pri učno in socialno uspešnejših dekletih prisotno veliko tistega, kar lahko damo v predal prikritega: po podatkih, ki so nam jih posredovali učitelji, bi morebiti lahko celo trdili, da je prikritih oblik agresivnega

vedenja več prav pri uspešnejših dekletih. To specifikum izvajanja bi bilo smiselno in nujno dodatno raziskati.

Ugotovili smo, da tista dekleta, ki so pogosteje izpostavljena agresivnemu vedenju s strani vrstnic, le-tega hkrati tudi same pogosteje izvajajo.

Dekleta največkrat niso bile pripravljene odprto spregovoriti o lastnem prikitem agresivnem vedenju do vrstnic. Bolj ali manj so prepričane, da tega ne počno. Gotovo si različno interpretirajo nanje usmerjeno agresivno vedenje; nekaterim se zdi npr. določeni vzdevki manj problematični kot drugi. Včasih so sporočila, ki jih dobijo, dvoumna, včasih jih ne razumejo. Zdi se, da tu ni velikih razlik med dekleti, razlike se pojavljajo le v oblikah: močnejša lahko zmerja in daje vzdevke šibkejši, šibkejša pa najde druge skrivne poti, da se maščuje.

V intervjujih izvemo marsikaj o značilnosti vedenja deklet. Zdi se, da sprejemajo dejstvo, da je tako vedenje prisotno, da je tako vedno bilo in bo. Forme izražanja, ki jih uporabljajo, so zelo specifične. Pomembnih premikov v smeri, da bi razmišljale, da bi se dalo neprimerne oblike vedenj preprečiti oz. kaj bi se dalo konkretnega storiti, da do tega ne bi prihajalo, nismo zasledili. Tudi kakšnih konkretnih želja o tem, kaj bi spremenile na bolje in kaj bi se dalo spremeniti na bolje tudi v odnosu do njih, niso posredovale. Dobili smo občutek, da pogosto niso pripravljene na reševanje, kaj šele na preprečevanje konfliktov. Razlogi za „čudna vedenja“, kot včasih dekleta poimenujejo kakšno obliko (in vse v zvezi z našimi opisi prikritega agresivnega vedenja), so gotovo tudi posledica trdno zakoreninjenih prepričanj, ki se jih nihče ne dotakne, ne učitelji, ne šola in ne starši. Menimo, da se s tem ne smemo sprijazniti. Uspešnejši bomo, v kolikor bomo dekletom v pomoč, spodbudo in podporo pri razvijanju nenasilnih strategij v komunikaciji.

Tako odgovori učiteljev kot tudi deklet so nam dali enake podatke: dečki uporabljajo manj prikritih oblik agresivnega vedenja kot dekleta. Uporabljajo bolj izrazita vedenja in več direktnih oblik. So bolj direktni in odkriti, reagirajo drugače, čeprav tudi pri njih učitelji v zadnjem času opažajo prisotnost in porast prikritih oblik agresivnega vedenja.

7.3 DRUŽINA

Družina je primarna in najbolj pomembna socializacijska institucija. Velja tudi za bistven socializacijski model pri nastajanju predsodkov. Starši (po Nastran Ule, 1992, str. 137) otroku namreč predstavljajo model, po katerem otroci izoblikujejo lastno vedenje. Po njenem mnenju imajo starši neomajen vpliv na otroke. Kaj se danes dogaja s starši, ali so večji pri pomoči dekletom, ko imajo težave, smo vprašali dekleta in učitelje, vključene v intervjuje. Delovanje družine, postavljanje jasnih pravil in zahtev, vključenost in sodelovanje staršev je izjemnega pomena in hkrati zelo težko merljivo.

7.3.1 POGLED UČITELJEV

Pomen družine:

Učitelji so prepričani, da imajo najpomembnejšo vlogo v družini starši, pri čemer je vloga družine drugačna kot v preteklosti. DP34 ... »*Kar se sodobne družbe tiče, se je treba zavedati, da je vzgoja v prvi vrsti naloga staršev, da otroci največ prinesejo od doma.*« Učitelji včasih spremenjeno vlogo družine doživljajo kot pomanjkanje komunikacije v družini, kar ni nujno, lahko da gre le za njihovo prepričanje, kar pa ne odraža nujno realnega stanja, saj gre zgolj za njihove domneve. Nekateri so prepričani, da so starši otroku za zgled, pri čemer pa ta pogosto ni najboljši in da starši posredujejo otrokom celo napačne vzorce vedenja, tako npr. niso pozorni pri uporabi »neustreznih« besed. Družina po njihovem mnenju otroka prav z obnašanjem krepko determinira in mu postavi temelje (ne)sprejemljivega agresivnega vedenja že pred vstopom v šolo. Verjetno pa igra veliko vlogo tudi pri tem, ali bo otrok o težavah povedal učitelju ali ne. Pričakovanja učiteljev do staršev so velika.

Kako učitelji doživljajo stike z družino

Učitelji menijo, da se staršev pogovori z učitelji včasih ne dotaknejo; da danes večina njih pogosto brez slabe vesti brani svoje otroke (kar se v preteklosti ni dogajalo); da so (pre)zaščitniški; da minimalizirajo težave svojih otrok; jih podpirajo, tudi če nimajo prav; dejanskim problemom pripisujejo manjšo težo; iščejo privilegije in bonitete; jim dajejo veliko potuhe ter skrbijo izključno le za svoje dobro. Ni redko, da otrokom svetujejo, naj ob udarcu udarijo nazaj. Ko jih učitelji spodbujajo k sodelovanju, so ti starši nezainteresirani. Starše doživljajo kot izjemno večče v pritoževanju in iskanju drugih krivcev. V kolikor ima otrok doma podporo v neustreznem vedenju, postane težava v šoli precej neobvladljiva, menijo učitelji.

Specifike ravnanja staršev v odnosu do deklet:

Učitelji opažajo, da starši bolj pogosto pretirano ščitijo dekleta kot fante. Večkrat so opozorili, da se družina začne hitreje vpletati, ko gre za dekleta. Prav tako se je izkazalo, da so bile družine velikokrat sprte med seboj že pred nastalimi »aktualnimi« konflikti med dekleti. Posamezni učitelji se sprašujejo, ali morda ni razlog, da dekleta običajno ne uporabljajo fizičnih oblik agresivnega vedenja, prav v *vzgoji in pričakovanju* staršev, ki od njih pričakujejo, da so »popolne«, prijazne in se ne vključujejo v obračune. Menijo, da skušajo nekateri starši skušajo preprečiti neustrezna vedenja največkrat takrat, ko se njihova dekleta znajdejo v vlogah žrtev (po prepričanju staršev), a da je način prevečkrat neustrezen. Učiteljem se zdi, da starši dekletom vcepljajo vzorec vedenja, češ da »tega in tega« ne smejo početi. Nekaj jih vidi vzrok za agresivno vedenje v visokih zahtevah staršev. Trdijo, da se *vzorci* vedenja, ki jih dekleta uporabljajo, *prinašajo* od doma, da so zahteve staršev do njih velike, da pa jim po drugi strani posvetijo premalo časa.

Učitelji so opozorili še na eno nevarnost: *tekmovalnost posameznih staršev*, ki se s svojo deklico »postavljajo« in jo občudujejo tako, da to presega vse zdrave meje. Ko se njihova dekleta zapletejo v konflikte, se ponavadi pričnejo pritoževati učitelju, mu postavljati zahteve (tudi nerealne), ki jim učitelj ne more ugoditi zaradi nepripravljenosti staršev, da bi reševali težave, ali ker niso dovolj usposobljeni za reševanje njihovih staršev. Učitelji ocenjujejo, da bi tovrstne težave lahko reševal le kompetenten in več strokovnjak. Zahteve staršev – kot jih doživljajo učitelji – po vsestranskosti učitelja, so nerealne, a v praksi žal pogoste. Če starši ne uvidijo

problema, ga je težko reševati. Ocenjujejo, da takih situacij na šoli ni malo. Ko pride med dekleti npr. do opravljanja, se po izkušnjah enega učitelja starši hitro pritožijo, deleža in odgovornosti lastne hčerke pri tem dogajanju pa nočejo videti, še zlasti bi naj to veljalo za njihove mame. Pri branjenju svojih deklet so starši precej slepi in usmerjeni izključno v iskanje nekega drugega krivca, kar je za dekleta zagotovo zelo škodljivo. Niso redke grožnje in klicanje staršev med seboj. Taka pretirana podpora, menijo učitelji, lahko dekleta pripelje do samozaverovanosti, stalnega blatenja in iskanja krivca drugje. HBO85-87 ... »Če jih starši od zadaj podpirajo, jim bodo potem krila samo še rasla in bo potem še slabše, ker so potem tako vase zaverovani ... Mislijo, da delajo prav, ko rečejo, da to, kar je njihova naredila, sicer ni prav, ampak, kar je naredila druga, je veliko slabše in je ona bolj kriva ... To ni prav. V bistvu tako minimalizirajo problem svojega otroka in s tem delajo deklici medvedjo uslugo!«

Učitelji opažajo, da je tako vedenje še posebej značilno za družine »pomembnih« staršev. Podobne težave v vedenju deklet pa opažajo tudi pri tistih družinah, kjer je vedenjska problematika že v družini sami (en primer) ali pa pri socialno šibkejših družinah. Navajajo, da od mam izvedo več kot od očetov. Očitno je, da tudi komunicirajo več z materami. Glede na rezultate domnevamo, da imajo mame, vsaj kar se tiče sodelovanja z učitelji, močnejšo vlogo kot očetje. Pri posameznih starših opažajo, da so pri svojih deklicah po eni strani zelo zahtevni in strogi, po drugi strani pa popustljivi. Nismo dobili podatkov o tem, da bi bile razlike v pričakovanju staršev glede zahtevnosti po spolu, kar nakazujejo tudi nekatere v preteklosti opravljene raziskave, da so npr. do dečkov strožji pri vzgoji (Lytton in Romney, 1991; Siegal, 1987, v: Putallaz, 2004, str. 52).

Dejstvo je tudi, da se pri družinah pojavljajo velike socialne razlike, ki jih v preteklosti pri nas ni bilo, pravijo učitelji.

Specifike edincev: Nekateri učitelji so prepričani, da imajo edinci vso pozornost tega sveta, so razvajeni, ne zmorejo razumevanja drugih in sebe neprestano postavljajo v ospredje. Kolikor nam je iz študija literature poznano, ni raziskave, ki bi dokončno in enoznačno pokazala, da edinci res izstopajo po razvajenosti in egocentrizmu. Če pa je že bila kaka, jo je naslednja raziskava takoj ovrgla. Verjetno bi bilo smiselno pozornost - bolj kot na vrstni red in število sorojencev - usmerjati še na druge dejavnike, ki močno in pomembno vplivajo na značaj otrok.

Neustrezna vloga staršev:

Po eni strani učitelji starše ocenjujejo za nesodelovalne in neaktivne, po drugi strani pa ocenjujejo tudi, da imajo starši pogosto neustrezna in previsoka pričakovanja in jih označijo kot preveč zaščitniške.

TVR108-111 ... »In večina staršev, vsaj tako kot vidim zdaj, so ZELO! zaščitniški do svojih otrok, zelo... Potuha, preveč je tega. Prej nisem opazila, zdaj sem pa ob tem kar šokirana, absolutno pretirano, eni imajo privilegije, bonitete, ne vem ... groza... Večina staršev je danes takih ... Imajo veliko vlogo pri razvijanju motečega vedenja otrok in jih pri tem podpirajo.«

Ocenjujejo, da starši pogosto ne vedo, kaj počnejo njihovi otroci v šoli in posamezne situacije idealizirajo. Opisujejo tudi izkušnje s pritiski, grožnjami in z maščevalnim in agresivnim vedenjem staršev, kar da ni redkost v učiteljevem vsakdanu. Starši so

po njihovem mnenju pogosto nerealni ali pa ne zmorejo razumevanja, s svojim vedenjem pa, namesto da bi reševali, še spodbujajo dodatne konflikte in nesoglasja. Prag tolerance do npr. verbalnega agresivnega izražanja je v mnogih družinah postal zelo visok. Primeri s tožbami proti učiteljem so danes dejstvo in staršev, ki intervenirajo z odvetniki, se učitelji bojijo. Prav tako grožnje z mediji. V zadnjem času opažajo večjo nemoč šole na eni in večjo moč staršev na drugi strani. Razmerja moči so se torej spremenila. Učitelji si želijo, da bi bili starši bolj uvidevni, kar pa po njihovem mnenju ne pomeni, da se ne bi postavili za otroka. Težje, menijo nekateri učitelji, je tam, kjer starši nimajo vpliva oz. tam, kjer ne zmorejo »odigrati« svoje vloge.

Posamezni učitelji niso zadovoljni s sodelovanjem staršev in ocenjujejo, da je res pripravljena sodelovati največ tretjina staršev. Prepričani so tudi, da je v ozadju vzroka za težave vedno vpliv domačega okolja. O tem, kako bi bilo to treba reševati, imajo svoje zamisli (glej v predloge učiteljev). Na srečanjih in različnih drugih pripravljenih oblikah sodelovanja s starši se dogaja, da učitelji pridejo, staršev pa skorajda ni.

Veliko jih je prepričanih, da sta šola in starši premalo povezani, nekateri pa, da nastane problem, ko starši »pričenjajo delati po svoje«. Kaj se skriva za to konotacijo, pravzaprav ne vemo: svojeglavost staršev ali čudne zahteve učitelja, ki v tem vidi problem. Morda gre že v osnovni ideji bolj za sodelovanje »za« kot sodelovanje »s« (na partnerski ravni) in bi učitelj na tej točki, če je pripravljen, lahko še marsikaj naredil.

Izbrane negativne izkušnje učiteljev s starši: zagovarjanje neustreznega vedenja svojih otrok brez slabe vesti, podpora otrokom tudi, kadar nimajo prav, zaščitništvo za vsako ceno, minimaliziranje težav svojih otrok, iskanje privilegijev in bonitet, dajanje potuhe, spodbujanje egocentrizma, nezainteresiranost, pritoževanje, iskanje drugih krivcev, spodbujanje nesprejemljivega vedenja, slab zgled, prepuščanje otrok samim sebi ter odsotnost pogovora v družinah.

AŠ45-46 ... »Ne vem, včasih bi starši pritekli v šolo, če bi bilo kaj takega ... Sedaj pa oni vržejo iz sebe in gredo naprej, nič drugega.« A49 ... »Mislim, da dosti izhaja iz družine, že tam bi moralo biti dosti pogovora, pa tega ni.«

A51 ... »Jaz komuniciram z njimi samo po telefonu, ker polovice otrok iz nivoja sploh ne učim, staršev pa sploh ni zraven, no!«

Družina, ki nudi oporo

Učitelji opisujejo tudi primere, ko so starši o tem, kar se dogaja, na tekočem, so realni, znajo otroka usmerjati v poskus neagresivnega reševanja težav s pogovorom. Taki starši tudi sodelujejo z učiteljem pri prekrških svojih otrok. Na učitelja se obračajo tudi v drugih primerih. Trdijo, da se takrat, ko starši reagirajo takoj in »normalno«, agresivno vedenje deklet ustavi. Veliko lažje je reševati težave, če so se starši pripravljene soočiti s konkretnimi problemi.

Učitelji si večinoma želijo podpore in sodelovanja s starši. Radi sodelujejo z razgledanimi starši in s tistimi, ki pokažejo zanimanje. Poznajo kar nekaj staršev, ki so zaupniki svojih otrok. To pomeni, da otroci pred starši ne skrivajo informacij.

Podpori staršev pripisujejo močno vlogo in prepričani so, da je vloga staršev praviloma pomembnejša kot vloga učitelja.

Izbrane pozitivne izkušnje učiteljev s starši:

- starši vedo, kaj se dogaja,
- so realni,
- otroka usmerjajo v poskus reševanja težav na ustrezen način,
- podpirajo dekleta in jih spodbujajo k neagresivnemu reševanju težav,
- sodelujejo in so povezani z učiteljem,
- iščejo pri učitelju pomoč,
- so zaupniki svojim otrokom,
- so se pripravljene soočiti s problemi.

Posebnosti:

Nekaj učiteljev meni, da starši delajo razlike med dekleti in fanti. Če nastopijo težave pri dekletih, hitro pridejo v šolo in »rešujejo«, od fantov pa pričakujejo ali zahtevajo, da sami rešijo težave. Štirje učitelji niso odgovorili na vprašanja in niso dodelili staršem ne pozitivne ne negativne vloge.

7.3.2 POGLED DEKLET

Vloga družine:

Pri opravljenih intervjujih z dekleti smo ugotovili, da jih večina živi še v tradicionalnih družinah, z očetom in mamo. Kljub hitremu spreminjanju vloge družine v današnji družbi se take spremembe v naši raziskavi niso pokazale. Ne vemo, kje so vzroki – v tradicionalnih vrednotah, ki se ohranjajo, ali v čem drugem – saj na to nismo bili pozorni. Dekleta izhajajo tako iz urbanega kot ruralnega okolja in v tem primeru temu ne moremo pripisovati nobenih posebnosti. Le eno dekle ima ločena starša. Precej verjetno je, da se v vseh družinah ne morejo izogniti sodobnemu hitremu načinu življenja, reorganizacijam znotraj družine in prezaposlenosti staršev.

V intervjujih z dekleti so se jasno odražali različni vplivi staršev na njihov proces socializacije. Večina deklet je izrazila precejšnjo navezanost na starše. Menimo, da se osebne lastnosti staršev odražajo tudi v dispozicijah deklet. Starši na različne načine in z različno intenzivnostjo vplivajo na njihov razvoj in zdi se, da imajo socializacijske izkušnje, ki jih pridobijo pri starših, velik vpliv tako na socialno kot na asocialno vedenje. V intervjujih tudi nismo zasledili, da bi starši v večji meri direktno vplivali na zaviranje določenega vedenja deklet. Bolj opazen je bil posreden vpliv. V nekaterih primerih je opazno, da starši dekleta podpirajo v »nekonstruktivni komunikaciji«, v smislu »udari ga nazaj« ali »vrni milo za drago« ali pa »ignoriraj jih« ali »nimaš kaj naredit, kot da se umakneš!«

Dekleta, ki se lahko pogovarjajo doma tudi o pritiskih, ki jih doživljajo v šoli, so zagotovo v prednosti pred tistimi, ki doma nimajo »poslušalcev«. Nekaj primerov, ko dekleta čutijo podporo staršev:

- G18,19 ... »Če je blo kaj narobe, sem se obrnila na očija, pa mami, mi ful pomagata. Npr. oči mi je povedal, da če se kaj zgodi, mu moram vedno povedat, da nič ne smem skrivat takega, tko, da ja, kar povem.«
- H33 ... »Pol je mami rekla, zdaj pa tega dost, to bo šlo naprej, je treba neki naredit, po tistem ko ... «
- F15 ... »Velikokrat sem se z mami pogovarjala o tem, potem pa sem se v bistvu postavila bolj na stran, pa ... sem jim tud povedala, da mi to ni všeč, mislim, mamici se lahko zaupam.«
- F40 ... »Ne, ni mi problem povedat, kar mislim, mami mi je pri tem veliko pomagala.«

Zdi se, da starši včasih pod krinko podpore preveč ščitijo svoje otroke. Preveč zaščitniško ravnanje staršev je prisotno, vendar nam je to z izjavo potrdilo le eno dekle. H33-36 ... »Ena me je lani napadala (*na tej šoli), letos je pa prijatla z mano, mi pomaga. Je šla lani mami do nje in se je z njo pogovorila, je potem rekla, da jo je moja mami napadla.«

H54-56 ... »Rajš domov prnesem. Povem mami, pa ji rečem, naj nič ne pove naprej. Če je preveč, gre pa potem mami k razredničarki.«

Samo domnevamo lahko, da nepodporno okolje, zaznamovano s konflikti in agresivnim vedenjem, povzroča večjo ranljivost pri dekletih in da imajo dekleta, pri katerih ne zaznamo zadostne podpore družinskega okolja (in teh je kar nekaj), manjše sposobnosti spopadanja s težavami in konflikti z vrstniki.

Med raziskavo smo bili občasno - glede na opisano situacijo - v dilemi o vrsti podpore v posamezni družini, npr.: L58-60 ... »Največkrat je ta pomoč sestra, dve leti starejša. No, ampak ne poglobiva se v to ne vem kako zelo, ne greva v kakšne detajle pa to, samo mi reče, pust jih pri miru, pejt stran, pa tko. Drgač se pa tudi pogovarjam z mami, pa ona mi to isto reče: pejt stran! ... Drgač se pa o takih problemih največkrat z atekom pogovarjam.« Enkrat najbolj pomaga sestra, potem oče, a nobena od strategij ni taka, da bi se dekle lahko ustrezno soočilo s težavami v prihodnjih konfliktih. Neučinkovita se nam zdi tudi podpora staršev v naslednjem primeru: P52-54 ... »Starši pa rečejo, naj jih pustim pri miru. Ati pa ni čist pri stvari, on sploh ne ve, za kaj se gre. Sestra pa nič ne reče, tiho je, samo da izve.« Zamislimo se lahko tudi ob sledeči izjavi: E37 ... »Ja, se pač potrudim, da staršem povem. Mam tud take prijateljice v šoli, ki jim lahko vse povem, odvisno zaradi česa, včasih povem prijatlici (*izven šole), včasih staršem ... Povem, včasih.« Dekleta poleg staršev pogosto omenjajo tudi prijateljice. B53 ... »Drgač mi pa pomagajo starši, pa prijateljice.« Starševska vloga pri razvoju čustev deklet v takih primerih se ne zdi ravno spodbudna. Zaskrbljujoči so tudi primeri, ko se zdi, da starši težave svojega dekleta ignorirajo. I33 ... »Povedala sem staršem, rekli so, da naj jih ignoriram.«

Dekletom, ki naletijo na problem, za katerega ne vedo, kako naj ga rešijo, in istočasno naletijo tudi doma na gluha ušesa, ali pa jih je strah o problemu spregovoriti, ni lahko. Vstopanje v svet je zanje mnogo, mnogo težje. E38-40 ... »Ja, starši bodo rekli, naj nazaj rečem, da naj se branim. Pa da če me udarijo, da naj nazaj, ane? Saj se tud starša fulkrat skregata in to ful, sam pol gresta pa na sprehod, pol sta pa ful prijatla, ko prideta nazaj, pol pa rečeta, da sta se pač vse zmenila. Nikol me ne tepeta.«

Zdi se, da dekletom najbolj pomagajo prilagodljivi starši, ki se – kadar se dekleta znajdejo v frustracijah in konflikatih – hitro zberejo, razmislijo, dekleta usmerjajo in jim tudi pravilno svetujejo. V okviru naše raziskave pa je deklet, ki bi imele tako podporo, bolj malo, le nekaj. Verjetno pa imajo res pomembno negativno vlogo preveč zaščitniški in preobremenjeni starši.

Zanimivo je, da smo v intervjujih večkrat zasledili, da dekletom znotraj družine nudijo podporo tudi sorojenci (večinoma starejši). Odnosi z brati in sestrami (o tem Papalia, 2003, str. 273) so neke vrste laboratorij, kjer otrok preizkuša skrb za sočloveka in se nauči razumeti drugega. Opazili smo, da se pomoč dekletom s strani sorojencev dogaja predvsem takrat, ko nimajo zadostne podpore staršev in so se dekleta »prisiljena opreti« na starejše sestre, če teh nimajo, pa samo na prijateljice. Da se vzorci lahko oblikujejo tudi s pomočjo sorojencev, so nam potrdila vsaj tri dekleta.

- C70 ... »Doma pa mi pomaga sestra, stara 18 let!«
- F4-5 ... »Saj imam doma sestro, mi velik lahko pomaga. Ne prepirava se, tko včasih skupaj potegneva, drugače pa je dobro imeti sestro.«
- L5-6 ... »Včasih znam težiti svoji sestri, jo najedat in ne popustim.«

Redko zasledimo, da bi dekleta o svojih odnosih s sorojenci povedala kaj več. Seveda na podlagi tega ne moremo sklepati o morebitni slabši kvaliteti medosebnih odnosov, saj vprašanja v intervjuju niti niso bila usmerjena na odnose s sorojenci

7.3.3 UGOTOVITVE

Raziskava je pokazala, da imajo učitelji po eni strani visoka pričakovanja do staršev, vendar imajo z njimi tudi pozitivne izkušnje. Nekateri starši se po poročanjih deklet in učiteljev zavedajo svojih nalog ter poskušajo svoje otroke razumeti in jim nudijo pomoč in podporo, ki jo ti potrebujejo za reševanje konfliktov z neagresivnim vedenjem. Nespodbudna pa je ocena učiteljev, da je takih staršev komaj tretjina. Sklepamo lahko torej, da učitelji družinskih sistemov svojih učencev v večini primerov ne zaznavajo kot dobre. Vsekakor pa pripisujejo družini veliko stopnjo pomembnosti.

Dokler bodo starši preveč zaščitniški in bodo konfliktne situacije brezkompromisno jemali kot agresivne, jih želeli reševati na svojstven način, brez posluha za druga mnenja in ocene, ne bodo zmogli in znali svojim dekletom pokazati, da je konflikt v življenju vsakdanji pojav in da se ga je treba naučiti reševati, menijo učitelji. Pogosto si želijo, da bi bili starši bolj uvidevni, kar pa po njihovem mnenju ne pomeni, da se starši ne bi postavili za otroka (to se nam zdi v veliki meri nerealno). Nekaj učiteljev je bilo izjemno kritičnih, češ da starši večinoma prepuščajo otroke samim sebi in da se je vloga družine tako spremenila, da v današnjih družinah prevladuje popolna odsotnost pogovora. Menimo, da gre morda vendarle za preveč posplošeno trditev učiteljev in da bi bilo dobro razmišljati o tem, kako bi lahko starši in učitelji našli skupni jezik.

Menimo, da pridobljeni podatki posredno rezultirajo navedbo iz študije Windla (1992, v: Putallaz, 2004, str. 55) da ima nizka družinska podpora večje negativne posledice kot obratno. Mnenja učiteljev in deklet o vlogi družine so si precej podobna. Oboji govorijo o tem, da v družini, kjer bi posameznice morale dobiti

potrebno podporo, se to vedno ne zgodi. Ob starševski podpori (prav tam) pa se posledično izraža tudi manj problematičnega vedenja pri dekletih. To trditev tudi mi popolnoma podpiramo.

Učitelji so se bolj poglobili v specifične presojanja o spodbudnih, ustreznih in neustreznih ravnanjih staršev in splošnega doživljanja staršev. V njihovih odgovorih smo večkrat zasledili, da je v veliki meri prisotno »preveč zaščitniško« starševstvo, za katerega menijo, da pogosto ne zmore kritičnega pogleda, kaj šele da bi starši zmogli svojim dekletom konkretno pomagati pri vstopanju v svet in jim biti v oporo. Pri tem se poraja vprašanje, če nimajo nove generacije staršev določene predsodke in menijo, da šola oz. učitelji več ne znajo dobro opravljati vzgojnega dela, svojega poklica.

Tudi v intervjujih, opravljenih med dekleti, je le četrtina povedala, da jih starši podpirajo. Več informacij so nam posredovale o tem, da jim starši pravzaprav ne znajo ali pa ne zmorejo pravilno pomagati, ko je to potrebno. Ob tem lahko razmišljamo predvsem v smeri, da je v delovanju posameznega družinskega sistema verjetno še marsikatera možnost za izboljšavo, če bi le znali najti pot do družin, kar je težko. Zagotovo pa lahko vsaka šola, predvsem pa učitelj individualno naredi največ z vključevanjem staršev, s tem, da jih skuša pridobiti za sodelovanje. Še posebno, ko se dekleta znajdejo v težavah. Čeprav dekleta v tem obdobju izkazujejo še veliko navezanost na starše, je iz opravljenih intervjujev jasno razvidno, da jim le-ti v večini primerov ne nudijo ustrezne opore in tako so primorane pomoč poiskati drugje.

Pri tem ima lahko zelo pomembno (ali večjo) vlogo šola, tamkajšnja svetovalna služba in učitelji, ki je lahko staršem v pomoč pri tem, kako v določenih primerih in težavah ravnati ter kako konkretno ukrepati.

7.4 DRUŽBENE NORME IN VPLIVI MEDIJEV

7.4.1 POGLED UČITELJEV

Učitelji so prepričani, da je danes vpliv odraslih tak, da spodbuja pri otrocih nasilje. Nekateri menijo, da odrasli otrok ne jemljejo resno, se zanje pogosto ne zanimajo in jim ne pomagajo. Po njihovem mnenju otroci živijo v svetu »drugačnih«, »nemogočih« norm in vrednot, ki se izjemno hitro spreminjajo, načini življenja so postali zelo različni. V sodobni čas je vstopil hitri življenjski tempo, strah pred izgubo službe, gnanje in hlepenje po materialnih dobrinah in izguba klasičnih vrednot.

Tretjina učiteljev meni, da je stopnja *tolerance do agresivnega vedenja* kot npr. žaljivk (groženj in drugih negativnih oblik) veliko večja kot v preteklosti. Posledično se pojavljajo in uporabljajo veliko hujše oblike. Obravnavanje teh pa je neresno.

AL 19-22 ... »Če danes komu rečeš Ana banana, to ni več zmerljivka, če hočeš danes zmerjati, moraš uporabljati za nas, vsaj za moje pojme, že veliko hujšo zmerljivko. Stopnja tolerance je absolutno previsoka. Na eni strani se pogovarjamo o ničelni toleranci, ki pa je v družbi nimamo, je nimamo!«

AL25-26 ... »Ti vzdevki so danes hujši, bolj hudi, niso več vzdevki, ampak so prave žaljivke in to danes jemljemo za vzdevek. Če nekomu rečeš budala, kreten ali idiot, mislim, da ni več sprejemljivo. Ampak taki vzdevki so postali zelo pogosti in sami po sebi umevni.«

Na pogostnost uporabe verbalnih oblik agresivnega vedenja smo se v družbi »že kar navadili«, pravijo nekateri učitelji. *Izsiljevanje* in *ustrahovanje* sta postali osrednji metodi za doseg lastnih ciljev. Menijo, da je problem v družbi v neustreznih kazenskih sankcijah in pretiranem toleriranju agresivnega vedenja. Pretiran je poudarek na seksualnosti. SJ8-9 ... »Vse je napeljeno tudi na seksualne zadeve in to se odraža v šoli. Otroci imajo zgrešene predstave o določenih stvareh in to se prenaša med vrstniki.«

Vse to se posledično odraža tudi pri vedenju otrok v šoli. Tudi vpliv računalnika in druge sodobne tehnologije ima velike negativne razsežnosti. Zaradi vsega tega prihaja pri otrocih do zelo zgrešenih življenjskih predstav. In te zgrešene predstave, kaj je prav in kaj narobe, kaj je sprejemljivo in kaj ne, se med vrstniki hitro prenašajo. Omenjene trditve učiteljev potrjujejo tudi navedbo avtorice Nastran Ule, da postane vloga medijev zelo pomembna v najstniških letih, ko modele staršev in učiteljev zamenjajo zvezdniki in heroji iz filmskih platen in glasbenih scen ter da najstniki pogosto prevzemajo agresivna vedenja (2004, str. 159). Tako se zelo pogosto in trdno uveljavijo stališča, da je to sprejemljivo in poveča se neobčutljivost za agresijo (prav tam).

Učitelji so pogosto prepričani, da se v družbi pojavlja »dvojnost« med tistim, kar rečemo in tistim, kar naredimo. Družbeni vplivi so zelo negativni. Dva od učiteljev pravita, da je čas drugačen, da je demokracija prerasla v anarhijo; da je družba postala bolj razgledana, oblike agresivnega vedenja pa postajajo bolj sofisticirane. Ni osveščanja, ki bi pripomoglo k temu, da bi se tako vedenje zmanjšalo, ravno nasprotno. Med učitelji je prisotno prepričanje, da včasih ni bilo toliko agresivnega vedenja.

Spremenila se je vloga in ravnanje staršev. Ti se po eni strani bolj postavljajo za otroke, po drugi strani pa – ko gre za neustrezno vedenje – se pogosto zgodi, da teh težav ne prepoznajo ali pa tega nočejo prepoznati. Otroci so v današnji družbi prepogosto prepuščeni samim sebi, socialno druženje otrok »izumira«, individualizem in materializem prednjačita, ni več solidarnosti in medsebojne pomoči med otroki, ker tega nihče več ne spodbuja. AL30 ... »Otroci se enostavno ne zanimajo več za drugega, razen kadar gre za računalnik ali za posojanje kakšne igrice ali karkoli ... Za tisto pravo solidarnost kot npr. pomagaj mi, ker sem bil bolan, prinesi mi zvezke, pomagaj mi, ker sem v stiski, tega mislim, da je danes vse manj ... «

Po drugi strani učitelji menijo, da se preveč poudarjajo pravice otrok. Ni več redkost, da se učenci spravijo nad učitelja in ga celo napadejo. Pri tem dva učitelja navajata primer iz medijev (tudi strelski obračun), a ne iz lastne prakse. Eden od učiteljev ima občutek, da starši na učitelja prelagajo vse več odgovornosti.

Učiteljem se zdi, da dolgoročno uporaba prikritih oblik agresivnega vedenja (in poudarjajo tudi direktnega verbalnega vedenja) ne prinaša prav nič optimističnega, da trend družbe vodi k poslabšanju ne pa izboljšanju situacije. Menijo, da so bile

razne oblike agresivnega vedenja sicer vedno prisotne in da je bil vedno problem (odkrivanja in ravnanja), da pa se sedaj situacija občutno slabša. Nekoč se o nasilju v šoli ni govorilo, saj je bil učitelj absolutna avtoriteta in je na napačno vedenje učenca ravnal po takrat sprejemljivih metodah (s palico ali ravnilom po prstih, navijanjem ušes, stanja v kotu ipd.) Danes učitelji menijo, da gre na tem področju za precejšnjo nemoč šole in premoč staršev (ko se postavljajo za otroke).

Nekaj učiteljev poudarja porast vse večjih socialnih razlik. Starši so v zadnjih letih v postali zelo različni po statusu, vsak poudarjeno gleda le za sebe in na sebe. Normalno je postalo, da se *bogatejši spravljajo na socialno šibkejše*. Otroci iz šibkejšega okolja imajo tudi evidentno manj prijateljev. Otroci z več denarja pa imajo več *možnosti manipuliranja in umetnega pridobivanja prijateljev*.

Med ljudmi je vse manj smisla za humor, veliko je strahu, nezaupanja, nepoznavanja in previdnosti. Iz generacije v generacijo učitelji opažajo vedno večje pomanjkanje komunikacije.

Družba vse manj tolerira in sprejema drugačnost; tudi med otroki je očitna netoleranca in nesprejemanje drugačnih vrstnikov. Še prav posebno se to pokaže pri odnosu *do deklet, ki so iz južnih republik*, nam pove eden od učiteljev. Ta dekleta so po njegovem mnenju bolj izpostavljena tako direktnim kot prikritim oblikam agresivnega vedenja, kar je pravzaprav postal v našem prostoru aktualen problem.

Polovica učiteljev pove, da se jim zdi, da je agresivno vedenje pri fantih bolj sprejemljivo kot pri dekletih, pri katerih direktne oblike agresivnega vedenja še vedno niso sprejemljive. Trdijo, da se prisotnih tradicij in zgodovinsko pogojenega vedenja ne da kar presekat in da je miselnost posameznikov težko spreminjati. Enako število učiteljev je prepričanih, da dekleta povzemajo in sprejemajo vzorce vedenja, norm in pravil iz okolja, ki ne sprejema direktnega agresivnega vedenja pri dekletih. TVR98-102 ... »*Punce se maščujejo prek drugih, na prefinjen način, ki to več ni ... Mogoče je razlog vzgoja in prepričanje, da se punce ne pretepajo ... Imajo vzorec, da tega ne smejo početi, potem pa morajo uporabiti drug način ... Se pretepajo pa z besedami ...*«

Učitelji v zadnjih letih opažajo še en pojav in sicer, da očitno tudi fante silimo v to, da so pričeli namesto direktnih oblik agresivnega vedenja uporabljati indirektno.

Pet učiteljev ni posredovalo nobenih informacij o tem, kakšen pogled imajo na vpliv družbenih norm.

Vpliv medijev

Zdi se, da imajo učitelji na splošno precej negativen pogled na vlogo medijev. Če pogledamo natančneje, vidimo, da so le trije omenili pozitivno vlogo medijev, v vseh ostalih primerih so si bili enotni, da imajo mediji »grozljivo slab« in negativen vpliv, ki današnjo družbo pelje samo v smeri razmišljanja, kako lažje priti do cilja, kar pa po njihovem mnenju gotovo ne spodbuja in ne minimalizira porasta neustreznih vedenj deklet v družbi. Nasprotno, prepričani so, da so mediji tudi v pomoč staršem, ki so v zadnjem času, bolj kot kdajkoli prej, pričeli to zlorabljati, ko gre kaj narobe, z

grožnjami o (izkrivljenih) objavah v medijih, kjer gre res lahko za težke manipulacije. Pozitivnih vidikov, kot jih nr. opisuje Nastran Ule (2004, str. 160) učitelji ne omenijo.

7.4.2 POGLED DEKLET

Od deklet smo pridobili zelo malo informacij o družbeni pogojenosti in vplivu družbenega okolja na njih. Znano je, da večina družb ne odobrava, da dečki pokažejo strah, deklice pa jezo in s tem posredno tudi agresivnih oblik vedenja kot posledice nerazrešenih »čustvenih izražanj«. Želeli smo izvedeti, kaj nam bodo o tem povedale dekleta, kakšna je po njihovem mnenju razlika v vedenju med njimi in fanti, ali dobijo več posrednih ali neposrednih sporočil, da je nekaj sprejemljivo ali nesprejemljivo. O vsem tem nismo dobili kakšnih konkretnih informacij. Predvidevamo, da bi to lahko bila posledica nesprejetih čustev posameznega spola. Tretjina vseh deklet je navedla nekaj opaznih razlik med spoloma. Zdi pa se nam, da so iz izjav, ki so nam jih posredovale, očitno opazni vplivi stereotipov in prepričanj o tem, kaj je značilno za posamezni spol. Poglejmo nekaj skupnih potez, ki se v intervjujih ponavljajo, o tem, kaj so povedale o razlikah med dekleti in fanti:

Tabela 7. Razlike po spolu, ki jih navajajo dekleta

Dekleta	Dečki
<ul style="list-style-type: none"> - se manj hecajo - pogovarjajo se drugače - so bolj zadržane, sedijo in čakajo - več je konfliktov - reagirajo na noter - so bolj užaljene - izdajajo prijateljstva - bolj težijo fantom, jim »spuščajo« žaljivke - se več in bolj prepirajo med seboj - so bolj prikrite 	<ul style="list-style-type: none"> - se bolj hecajo - zafrkavajo - se tepejo, norijo, dirkajo, grebejo, valjajo - so bolj otročji - vse vleče na seks - so postavljaški - reagirajo agresivno - so manj zamerljivi - hitreje rešijo spore - ne izdajajo skrivnosti - opravljajo le izjemoma

- A28 ... »Fantje so bolj tko, se bolj hecajo od nas. Drugače se pogovarjajo in vedejo, v vsemu - ne vem: drugačne teme imajo.«
- A30 ... »Če so fantje jezni, bolj pokažejo navzven. Vedejo se bolj frajersko, pa tako ...«
- D96 ... »Fantje so bolj otročji. Saj pride kdaj to ... samo oni imajo bolj otročji odnos. Skoz se po tleh valajo, ene par fantov tudi iz heca rečejo, pa tud prizadanejo, vse bolj na seks vleče ..., smo že v teh letih. Kar ene pravljice se zmišljujejo pa govorijo, ta je v to zaljubljen pa un takoj nazaj, da ga bo nabil, pa tako. Fantje ne reagirajo tako mirno, ampak bolj agresivno, punce pa bolj na noter.«
- F27 ... »Drgač je pa več konfliktov med puncami kot pa med fanti.«
- H42 ... »Meni pa se zdi, da fantje hitreje zgladijo spore kakor pa punce ... punce so pa bolj užaljene pa tko ... «

- F51-52 ... »So manj zamerljivi, drgač se pa bolj tepejo, pa direkt zmerjajo, pa se hitreje pomirijo«.
- H42-43 ... »Hm ... punce skoz fantom težijo! S fanti je pa tko, punce fante zafrkavajo včasih glede drugih punc ... recimo ... hm, ... ne vem ... Recimo D+M, včasih kakšna budala ... ampak to fantov ne mot.«
- H81-83 ... »S fanti se jaz boljše razumem. Fantje skoz puncam jemljejo copate pa to. Ja, ravšajo se fantje in punce, oboji. Punce fante tepejo. Fantje se pa pustijo, sploh se ne branijo ... No kakšen A.«
- H84-85 ... »Punce fantom tud kakšne žaljivke spuščajo, za hec. Ne spomnim se, katere. Ne vem! Ne vem, ne spomnim se ... No, kakšen kreten, debil.«
- I39-40 ... »Fantje počnejo isto kot punce, (I39) samo da se fantje ponavadi pokažejo pred vsem, da ...«
- P59-60 ... »Fantje, recimo, so ful ,bolj otročji kot punce, no, recimo se ful zapirajo v stranišče, pa se noter igrajo, pa mečejo po tleh, pa take ... Punce pa niso tolik otročje, no, uni so tolik otročji. Punce tudi, recimo, velik izdajajo naprej, recimo, svoji prijateljici pove, pa prej rečejo, da ne bodo povedale.«
- P61-64 ... Fantje ne izdajajo skrivnosti: »Fantje pa – vsaj kar sem jaz videla, je J nekaj J povedal, pa potem J ni naprej dal, ni naprej izdal. Fantje opravljajo tudi T, ko jim gre na živce, pa recimo, ko ona enega fanta za lase vleče pa se potem ta bran, pa gredo potem fantje skupaj pa se še oni o tem pogovarjajo. Na živce jim gre, ker jih T skoz nekaj komandira.«
- E41... »Ja, med puncami in fanti je tako bolj no, punce včasih bolj zbadajo kakor fantje, pač so tud bolj prikrite, mlatijo se pa ne (* kot fantje,) fantje pa rečejo edino to, da si neumen.«
- G32-35 ... »Fantje so se zdaj ful več začeli pretepati, punce so pa bolj take mirne, nobena se ne pretepa ... Punce pa npr. če se skrega z eno, gre potem k drugi in ji ful neki razlaga o tisti, s katero se je skregala. Rečmo, da se tud mal že kontrolirajo.«

Vpliv medijev

O vplivu medijev smo od deklet pridobili zelo malo informacij. Izvedeli smo pravzaprav to, da uporabljajo mobilne telefone in računalnik. Preko računalnika uporabljajo tudi klepetalnice (Yahoo, MSN). Kot pomembno informacijo bi izpostavili njihova opažanja, da različni mediji pogosto predstavljajo sredstva, preko katerih so deležne nadlegovanj, groženj in žalitev: preko mobilnega telefona (negativna in žaljiva SMS sporočila ter grožnje) ter interneta (nadlegovanja preko MSN sporočila). To kaže, da so tudi preko medijev našle poti za reševanje nastalih konfliktov. Istočasno jim mediji omogočajo, da sproščajo napetosti, frustracije in jezo na posreden način. Konkretno navedbe deklet o nadlegovanju preko klepetalnice in o sovražnih SMS tekstih so sicer redke, a to nikakor ne pomeni, da temu v prihodnosti ni potrebno nameniti dodatne pozornosti. Predvidevamo, da je tovrstno agresivno vedenje bolj pogosto, kot se zdi na prvi pogled. Tega na podlagi pridobljenih rezultatov sicer ne moremo zagotovo trditi, vendar smo kljub temu zbrali dovolj podatkov, ki opravičujejo smiselnost nadaljnjih raziskovanj v tej smeri.

7.4.3 UGOTOVITVE

Pričakovanja kulturnega okolja, v katerem živijo

Učitelji so prepričani, da ima družba drugačna pričakovanja do deklet kot do dečkov. Menijo, da je še vedno prisotnih več neenakosti med spoloma. Pridobljeni rezultati so skladni z mnogimi rezultati opravljenih raziskav, ki potrjujejo razlike med spoloma. Tako Nastran Ule piše, da je odraščanje deklic in dečkov še vedno zaznamovano s stalnimi implicitnimi pogajaji o spolnih neenakostih (2008, str. 227).

Kulturno okolje, v katerem dekleta živijo, ima očitno pomembno vlogo. Omenjeno tezo učiteljev, je potrdilo že mnogo socialnih in kulturnih antropologov (Haralambos, Holborn, Oakley v: Haralambos, 1999, str. 597-599). V »nenasilno« (pridnost, prijaznost, podredljivost, vestnost, brez izsiljevanja, brez fizičnih obračunavanj ...) vedenje so dekleta po mnenju učiteljev potisnjena. Tekom razvoja tudi same oblikujejo prepričanje, da odkrito agresivno vedenje zanje ni sprejemljivo. Od njih se pričakuje, da so »mlade dame«, vljudne in kontrolirane, da znajo dobro poslušati, da ne porivajo, da ne skačejo v besedo. To jim preprečuje, da bi bile lahko v konfliktnih situacijah odprte. Če ravnajo drugače, naletijo verjetno na nepremagljiv zid, ki se mu je treba izogniti. Prav zato, menijo učitelji, dekleta uporabljajo »prikrite« in druge oblike (hinavsko vedenje, provokativno oblačenje ...) agresivnega vedenja. Vemo, da je družbena pozornost usmerjena na spolno specifično vedenje, na kar nas opozarja tudi opisano vedenje deklet. In temu se tudi učitelji v svojih izjavah niso mogli izogniti.

Opisano vedenje deklet ni težava današnjega časa: »žensko agresivno vedenje« je od nekdaj prisotno, le da ji nismo posvečali dovolj pozornosti. Na eni strani velja za ženske tradicionalna podoba šibkosti, ranljivosti in ponižnosti (Zaviršek, 1994, v: Kesič Dimic, 2008, str. 14) na drugi strani, pa se zaradi siljenja v neke vzorce »obrbejo vase« (prav tako Zaviršek, 1994 v: prav tam Kesič Dimic, str. 14) in začnejo iskati poti, da bi se razbremenile teže visokih pričakovanj. Družba še vedno nima pravega odnosa do vedenja deklet. V zadnjih letih se morda zato prikrite oblike njihovega vedenja spreminjajo in dobivajo nove, še bolj neprepoznavne oblike.

O vplivu medijev

Učitelji so izkazali dokaj negativen pogled na vlogo medijev. Če pogledamo natančneje, potem vidimo, da so le trije od vseh omenili vlogo medijev, v vseh primerih so si bili enotni, da imajo mediji »grozljivo slab« in negativen vpliv. Pozitivnih vidikov, kot jih npr. opisuje avtorica Nastran Ule (2004, str. 160) učitelji ne omenijo.

Izrecno niso povedali nič o tem, ali sami kdaj posredujejo dekletom (učencem) informacije o vplivu, nevarnostih in pasteh medijev, kar pa verjetno vsaj nekateri tudi počnejo. Rezultati kažejo, da je področje medijev v pedagoški praksi intervjuiranih učiteljev precej spregledano.

Ker pa vemo, da imajo učitelji vendarle svojo moč in vpliv, menimo, da bi v izvedbi učnega načrta preko uporabe medijev lahko učencem ponudili več. Celo prepričani smo in iz izkušenj vemo, da učitelji, ki jih ni strah računalnika, lahko ponujajo otrokom bolj široke in celostne informacije, poleg tega lahko izkoristijo izjemne priložnosti sodobno-informacijske tehnologije. Verjetno se bodo učenke, ki vedo, da učitelj obvlada računalnik, v primeru agresivnega vedenja preko medijev nanj prej obrnile po pomoč. Nasprotno je učitelj, ki ga je strah uporabe sodobno-informacijske tehnologije, bolj neveden in neizkušen ter težje ustrezno prepozna določene znake prikritega agresivnega vedenja preko medijev.

Menimo, da je bilo v zadnjem času v našem šolskem prostoru narejenega veliko več kot v preteklosti. Potekajo različne aktivnosti (kot npr. projekt SAFE_SI), ki zajemajo posamezne šole in pridejo informacije do vsakega posameznega učenca, nismo zasledili, da bi kdaj bila kakšna aktivnost izvedena ločeno po spolu. Nimamo podatkov o tem, na kakšen način so informacije posredovane, saj se nam zdi ta del prav tako pomemben. Zdi se, da je kljub spremembam za dvig ravni ozaveščenosti potrebno v šole vložiti še veliko več moči in znanja.

O vplivu medijev smo tudi od deklet pridobili zelo malo informacij. Od posameznih deklet smo izvedeli pravzaprav samo to, da uporabljajo mobilne telefone in računalnike. preko katerih so deležne nadlegovanja, groženj in žalitev. To kaže, da so dekleta tudi preko medijev našle poti za reševanje nastalih konfliktov. Uporaba mobilnega nadlegovanja z žaljivkami in grožnjami preko mobilnih telefonov je nedopustna. Dekletom je potrebno posredovati informacije o vplivu, nevarnostih in pasteh sodobne komunikacije, kolikor je v naši moči.

Predvidevamo, da je tovrstno agresivno vedenje bolj pogosto, kot se zdi na prvi pogled. Tega na podlagi pridobljenih rezultatov sicer ne moremo zagotovo trditi, vendar smo kljub temu zbrali dovolj podatkov, ki opravičujejo smiselnost nadaljnjih raziskovanj v tej smeri.

Tudi dekleta bodo vse več v stiku s sodobno informacijsko tehnologijo, saj je le-ta danes vir vseh informacij, o spremembah, o oblikovanju samopodobe idr. Prek interneta iščejo dodaten stik z vrstniki ali »ohranjajo« že obstoječe stike z resničnimi vrstniki. S pretiranim nadzorom ali omejevanjem dosegamo le upor in izgubo stika. Zato je potrebno poskrbeti:

- da dekletom posredujemo čimveč informacij in jih seznanimo z varovanjem zasebnost in kako se zaščititi,
- da se v čimvečji meri prepreči žaljenje, grožnje in izsiljevanje,
- da se jim omogoči zaupanje v tolikšni meri, da morebitna nadlegovanja pokažejo osebi, ki ji zaupajo,
- izboljšati učinkovitost in doslednost dela učiteljev na tem področju.

Pri tem imajo učitelji poleg staršev zelo pomembno vlogo. Je tudi tisti, ki je družini lahko v pomoč (npr. ponudi staršem kot eno od tem roditeljskega sestanka) pri tem, da jih seznanijo, kako lahko družina varno in koristno uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Starši pa bodo verjetno pridobili marsikateri koristni nasvet in lahko bodo tudi preprečili kakšno agresivno vedenje, usmerjeno na njihovega otroka. Učitelj lahko z individualnim ali skupinskim pogovorom seznanijo

učence o načinih varne in sprejemljive uporabe medijev. (kar nekateri počnejo).

7.5 VLOGA UČITELJA IN ŠOLE

7.5.1 VLOGA UČITELJA - POGLED UČITELJA

Eisberg (1992 v: Papalia, 2003, str. 273) na področju vloge učitelja izpostavi, da je on tisti, ki je posamezniku lahko vzor.

Načrtovanje pouka, realizacija ur, domače naloge, preverjanja, pisanje testov, ocenjevanja in še mnogo drugega organizacijskega dela vse bolj preplavlja učitelje. Ko se sooči z vzgojnimi težavami, se od njega pričakuje, da odreagira nemudoma in ustrezno. Disciplinske težave naj bi opazil in jih »zagrabil«. Delo v šoli je stresna služba, pravi eden od učiteljev, večina drugih to pove posredno. Prepričani so, da imata učitelj in šola močan vpliv na posameznika. Nihče od učiteljev na šoli ne mara problemov in vsak se jih trudi reševati po svojih zmožnostih, povesta dva. Nekateri povedo, da med učenci trenutno ne opažajo veliko prikritega agresivnega vedenja. Veliko učiteljev se sprašuje o svoji vlogi: ocenjujejo, da je morda preveč pasivna, čeprav se trudijo delati dobro. Posamezniki prisegajo na najučinkovitejšo pot: preko empatičnosti do učencev. V razmišljanju o spremembah v vlogi učitelja pa le trije menijo, da bi se lahko še kaj spremenilo na bolje.

7.5.1.1 ZGLEDNI UČITELJI, KI UKREPAJO – AKTIVNE VLOGE

Podatki kažejo, da pri učiteljih večinoma zasledimo veliko doslednost in aktivnost ter osebno angažiranje na eni strani in velik občutek nemoči na drugi. Doslednost in aktivnost zahtevata veliko mero odgovornosti, osebne napora in znanja, kadar gre za odnose z učenci. Številni učitelji se s težavami redno aktivno spoprijemajo in ocenjujejo, da so na področju ukrepanja dovolj suvereni. Ne upajo si trditi, da so popolni, slutimo pa lahko, da si prizadevajo, da bi rešili čimveč. Vsako neustrezno vedenje, ki ga učitelj prepozna, poskuša ustaviti in se pogovoriti z učenci (4x). Ko so nemočni, so učitelji (pre)hitro razočarani. Priznavajo tudi delno nemoč (zaradi številnih nalog) in razkorak med svojimi besedami in dejanji, ko pravijo, da morajo ukrepati, dejansko pa tega večkrat ne naredijo. Pogosto menijo, da bi bilo treba vedno reagirati na vse. Do sebe imajo pretežno visoka pričakovanja, pogosto večja, kot zmorejo; velikokrat jih preganja tudi časovna stiska.

Velika večina učiteljev je pozornih na to, kaj se v razredu dogaja. Del učiteljev deluje suvereno in kompetentno, so senzibilno naravnani. Navajajo, da si je treba vzeti čas za pogovor z učenci in si ga tudi vzamejo. Vlogi učitelja pripisujejo veliko težo. Posameznikom se zdi nujno, da je učitelj zgled in menijo, da je tega na šoli premalo. Prepričani so, da mora učitelj o koristnosti svojega vedenja razmišljati in uporabljati izkušnje iz preteklosti. Dejstvo je, da se nekateri temu izognejo, a učitelji ocenjujejo, da so taki na šolah na srečo v manjšini (pa še ti se težko izognejo nujnosti pogovora).

Trije učitelji delujejo precej samozavestno in so prepričani v močno vlogo učitelja in prav tako v rezultate, ki jih s svojim ravnanjem dosežajo. Drugi učitelji tega sploh ne izpostavijo.

Menijo, da naj obvladljive zadeve učitelj rešuje sam, v razredu, s svojo avtoriteto, pri resnejših, hujših situacijah pa naj si poišče pomoč pri reševanju drugje. Učiteljev, ki vedo, da se morajo zanesti nase, in ki jim je jasna njihova vloga, ni malo. Zgledni učitelji se izkazujejo tudi s tem, da učenci k njim dejansko prihajajo po pomoč.

7.5.1.2 DVOMLJIVCI IN TISTI, KI SE IZOGIBAJO ALI NE ZNAJO USTREZNO RAVNATI – PASIVNE IN MANIPULATIVNE VLOGE

Posamezni učitelji dvomijo vase: ocenjujejo, da so premalo suvereni in aktivni v svojih vlogah. Navajajo, da je veliko odvisno od osebnosti in da si ne upajo odločati o vrednotah in prevzemati polno odgovornost. Posamezniki v razgovoru olepšujejo stvari, jih zavijajo v celofan in iščejo bolj mile izraze za opis težav z agresivnim vedenjem (izraz zahteven otrok); po drugi strani pa je iz razgovora razvidno, da imajo verjetno tudi sami težave v komunikaciji, izrazoslovju (smrklja, mula ...), direktnostih, razlagah in da pogosto na netipične, neverbalne oblike neprimernih vedenj ne reagirajo ustrezno.

Eden izmed učiteljev priznava osebne težave, ki jih ima zaradi lastne drže, boji se in v razredu ima v določenih situacijah težave že z »majhnimi gestami in drobnimi občutki. Drug učitelj navaja: TVR11 ... »Nekaj manj kot petina posameznikov raje pogleda stran, kot da bi ukrepala.«

Nekaj učiteljev dvomi, da njihovi kolegi med odmori res dosledno spremljajo vedenje otrok. Prav tako dvomijo v učinkovitost ukrepov. Zagotavljajo, da nimajo podpore pri vodstvu, da je svetovalna služba večinoma neučinkovita, da šola seminarjev ne financira, da so bila predavanja, ki so sicer bila organizirana, slaba, da »Šola za starše« sicer je, ampak so se srečanja starši udeležili le v izjemno majhnem številu.

Tretja skupina opisuje svoje doživljanje pri srečanju z resnejšo situacijo oz. težavo kot šok, kar se jim zdi po svoje vrede, saj so potem o tem prisiljeni razmišljati. Sprva kar ne morejo verjeti, da se določene stvari lahko dogajajo (zatiskanje oči pred resnico?), da pa kasneje te specifične težave oz. situacije po njihovem mnenju zagotovo prinesejo tudi mnogo dobrega, saj se šele takrat učitelji začnejo med sabo res pogovarjati. Prav ti učitelji večkrat poudarjajo, da se v šoli med sabo premalo pogovarjajo o težavah.

Na splošno ocenjujejo, da *nimajo dovolj znanja* o agresivnem vedenju. Nekateri med njimi pa povedo, da so znanje pridobili, da so že poslušali predavanja o agresivnem vedenju in celo, da poznajo oblike in vrste takega vedenja ter strategije ustreznega ravnanja.

Trije izmed učiteljev so prepričani, da vsak doživlja in rešuje težave drugače, po svojih zmožnostih, da pa mora biti vedno pozoren na to, kaj se dogaja in nezaželeno vedenje oz. situacije ustaviti. Ob tem pa so poudarili, da je težko biti pozoren na vse, tudi če se trudiš. Štirje učitelji trdijo, da lahko iz povratnih informacij, ki jih dobi, hitro ugotovi, ali je pri delu dovolj dosleden (doslednost, navajajo posamezni učitelji, je najpomembnejša) in pozoren. Nekateri menijo, da za nekatere sodelavce tega ne bi mogli reči in navajajo, da se MP58 ... »eni malo izogibajo.« Več učiteljev navaja, da je za reševanje težav potreben pogovor, doslednost in enako ravnanje do vseh. Prav tako je pomembno, da otroci vedo, kaj lahko pričakujejo.

Učitelji pravijo, da tudi njihovi kolegi teh težav ne zanikajo. Dejstvo je, da nekateri posvečajo vedenju več pozornosti kot drugi.

Res je, da sez leti pridobi izkušnje in se zato hitreje rešuje nekatere probleme. Nekateri so spoznali, da imajo manj težav s pojavljanjem neustreznega vedenja, če ne uporabljajo samo frontalnih oblik poučevanja.

Izkušnje pri delu z dekleti

Ko učitelji govorijo o svoji vlogi, zelo radi izpostavijo svoje *osebne izkušnje*, ki so lahko zelo močne: enemu od učiteljev se je npr. močno vtisnilo v spomin doživljanje nasilja, ki se je izvajalo nad učenko ter hkrati tudi njena želja po pomoči, ki je žal ni bila deležna.

Drug učitelj je spregovoril o izkušnji v preteklosti, ki se je nanašala na negotovo in prestrašeno deklico, nad katero so se izvajale različne oblike agresivnega vedenja. Deklica je k učitelju prišla po pomoč in jo tudi dobila. Učitelj je bil torej učenki v oporo, k njemu se je deklica lahko zatekla, vendar pa se mu zdi, da strahu in negotovosti deklice večkrat ni zaznal, kar ga »muči« še sedaj: ne ve, kaj se pri posameznicah »skriva zadaj«. Pogosto je učenec učitelju velika uganka.

7.5.2 VLOGA ŠOLE

7.5.2.1 OPRAVLJENO DELO

Šola nadgrajuje delo družine in zato njena vloga ni tako močna kot njihova. Štirje učitelji so trdno prepričani, da je vzgoja sekundarna dejavnost šole. Na posameznih šolah se zdi učiteljem, da kar dobro rešujejo težave. Hkrati pa povedo, da težave sicer res rešujejo sproti, da pa tega ne rešujejo načrtno in sistematično. Da je na šoli prisotno prikrito agresivno vedenje, so prepričani vsi. Nekateri trdijo, da ga je več v učilnicah, drugi so prepričani, da ga je več na hodnikih. Dva učitelja sta ugotovila, da se na šoli veliko pozornosti namenja preprečevanju nasilja in da se o agresivnem vedenju veliko pogovarjajo. Lahko bi se naredilo še več, a zaenkrat učitelji vidijo in prepoznajo večinoma le fizično obliko agresivnega vedenja.

Smiselnost delovanja vidijo prav v ciljnem ukvarjanju s prikritimi oblikami agresivnega vedenja. Na mnogih šolah obveščajo in seznanjajo starše z vedenjem otrok, saj se zavedajo pomembnosti posredovanja informacij.

Zaposleni na manjših šolah kot pozitivno navajajo, da je pri njih zaradi majhnosti šole in vrste okolja malo agresivnega vedenja, ampak pravilno ugotavljajo: AM52-53 ... »Kljub temu da je prisotnost agresivnega vedenja majhna, je treba na tem delati.«

Priložnosti za pogovor

Na posameznih šolah navajajo, da v zbornici v glavnem med seboj sodelujejo, si delijo izkušnje, se posvetujejo, obveščajo razrednika, po potrebi tudi starše. Če je potrebna pomoč, velja dogovor, da se problem reši kolektivno. To je na šoli ustaljena praksa. Pomoč sodelavca je največ, kar večina učiteljev pričakuje in večinoma tudi dobi.

Tretjina učiteljev poudarja kompetentnost šolske svetovalne službe, saj so v preteklosti tudi večje konflikte že rešili z njeno pomočjo. S svetovalno delavko so zadovoljni, z njo se lahko ob kriznih situacijah posvetujejo in tudi dobijo ustrezno pomoč. Učitelj pač potrebuje podporo in pomoč, svetovalna služba pa mora po njihovem mnenju odigrati svojo vlogo učinkovito in ustrezno.

Nekaj učiteljev (ene šole) pa s podporo in pomočjo svetovalne delavke in vodstva ni zadovoljno. Navajajo, da jim neustrezni seminarji ne pomagajo. Ocenjujejo, da seminarji, na katerih se učitelji med seboj ne pogovarjajo, niso dobri. En učitelj pove, da je imel priložnost za pogovor tudi ob srečanju s Centrom za socialno delo in tudi to lahko pomaga, v kolikor seveda naleti tam na ustrezen in strokovno večš kader.

Pozitivni vpliv šole: Na šoli so – gledano dolgoročno – zelo opazne spremembe, če razvijajo preventivno delo in imajo dobro načrtovanje vzgojnih elementov. Pogled vsega kolektiva se spremeni. Učitelji postanejo bolj previdni in pozorni.

7.5.2.2 TEŽAVE

Premalo komunikacije? Tretjina učiteljev pove, da je med učitelji premalo komunikacije. S posameznimi se je težko karkoli dogovarjati, kaj šele reševati težave (*»Komunikacija v kolektivu je standardna in pomanjkljiva.«* MM). Predvidevamo, da odnosi s sodelavci niso vedno najboljši. Poleg slabe komunikacije so lahko v ozadju tudi osebni konflikti, neujemanje s posamezniki idr. Razlogov za to je zagotovo več: odmori so prekratki, urniki učiteljev prenatrpani ... Tu je še strah pred izgubo službe, hlepenje po materialnih dobrinah, veliko je sprememb. Dejstvo je, da se tudi vloga učitelja spreminja: iz tradicionalnega prenašalca znanj v vir informacij, več je zahtev po zelo specifičnih znanjih in veščinah.

Ugotavljajo, da je posledica sicer dobro zamišljene spremembe za učence (da so učitelji več na hodnikih) to, da se učitelji med seboj ne pogovarjajo več, saj jim reorganizacija dela, *»ko so na hodnikih«*, to onemogoča. Res so več z učenci, premalo pa s sodelavci. Res je, pravijo, da se srečujejo na aktivih, a tam se pogovarjajo le o testih.

Težav, ki so jih opisali učitelji, ni malo, pojavljajo pa se na različnih ravneh. Med drugim sta dva ugotovila, da se na šoli *premalo govori* o prikritih oblikah agresivnega vedenja, sploh deklet.

Je šola varna? Le en učitelj nam pove, da je šola varna in da se otroci v njej dobro počutijo. Opažajo, da je več prikritega agresivnega vedenja med odmori kot med poukom. Do večjih težav prihaja še prav posebno med malimi odmori, saj je na posameznih šolah težko doseči, da bi bil dežurni učitelj bolj pozoren tudi takrat: dogaja se marsikaj, česar ne vidijo (težka prepoznavnost). Učitelji pravijo, da je divjanja več na šolah s stopnišči kot na šolah, kjer jih ni, tam je težav po njihovem mnenju veliko manj.

Posamezniki izpostavijo informacijo, da so na nekaterih drugih šolah prisotni varnostniki. Prav ti učitelji se nad varnostniki zgražajo in se jim zdijo odveč.

Storilnostna šola: V šoli je premalo časa namenjenega vzgoji, preveč pa drugemu delu, je povedala več kot tretjina intervjuvanih učiteljev. Ker so prepričani, da na njihovo vlogo vpliva šolski storilnostni sistem, menijo, da jim pri opazovanju vedenja zagotovo kaj pomembnega uide tudi zaradi tega. Iz razgovorov je bilo čutiti, kot da imajo vse šole težave s pomanjkanjem časa in številnimi papirji; k temu naj bi v veliki meri pripomogli prenatrpani programi in učni načrti, učitelj pa se namesto z učenci ukvarja z drobnimi, nepomembnimi stvarmi (seznam, pravilniki ...). Učni načrti mu onemogočajo, da bi se bolj posvetil vzgojnemu delu, kar se jim zdi velik nesmisel. Ker je delovna intenzivnost prenatrpana, učitelj ne more več časa nameniti ukrepanju v razredu. Pozablja se na tematiko vedenja, o reševanju agresivnega vedenja se premalo govori.

Nekateri se kljub svojemu prizadevanju počutijo nemočne. Bolj bi morale biti znane poti iskanja pomoči in posvetovanja s kolegi.

Neukrepanje in neustrezno ukrepanje: Če ni ustreznih ukrepov, se različne (tudi prikrite) oblike agresivnega vedenja širijo in prav to se danes dogaja na naših šolah. Res pa je, da učitelj sam težko kaj naredi. Zato ni nič čudnega, da kot eno od težav navajajo, da je nemočen (zaradi neznanja, nepoznavanja razreda ...). Strategije ukrepanja ob agresivnem vedenju pogosto niso dovolj dobro izdelane, poleg tega pa učitelji že v izhodišču ne znajo natančno oceniti, za katero od oblik agresivnega vedenja sploh gre.

Zaradi tega se pogosto znajdejo v stiski. Dva učitelja konstantno navajata, da se zdi, da ne ukrepajo vedno eni in isti učitelji, drugi pa ne. Posamezni učitelji so prepričani, da ne morejo spreminjati vzorcev vedenja otrok.

Neučinkovitost kazni: Včasih se tudi učitelji ne znajo vživeti v otrokove težave. Težave vidijo v tem, da so kazni za učence postale neučinkovite. Pri tem pa žal ne upoštevajo, da ukrepi, kot npr. prepovedi, niso primerni, saj so dolgoročno neuspešni. Dva učitelja navajata: SJ50 ... »demokracija prerašča v anarhijo.« DP46-47 ... »Kot da je vse naravnano predvsem na otrokove pravice. Saj tudi če pogledamo pravice in dolžnosti učencev, no predvsem pravice, ker dolžnosti so že itak zelo, zelo skrčene, no teh pravic samih po sebi niti ne potrebujejo, se jih pa zelo, zelo dobro zavedajo.«

Mladi učitelji imajo v razredu vedno več težav z disciplino. Kot razloge za takšne težave nekaterih mlajših učiteljev pa učitelji navajajo:

1. da fakultete nikoli niso dajale zadostnih znanj za reševanje tovrstnih težav,
2. da mlade učitelje „zanese“ demokratičnost (nevarnost za mlade učitelje, da gredo od pretirane demokracije v pretirano strogost, pri čemer nastanejo težave v odnosih),
3. če učitelj „spusti“, ga učenci povožijo,
4. če učitelj takoj postavi pravila, je v redu, sicer ne.

Nekateri se včasih šele po študiju soočijo s tem, da to ni poklic zanje. Po drugi strani pa eden od njih meni, da je mlajšim učiteljem lažje kot v preteklosti, ker imajo mentorje, ki jim pomagajo.

Eden od učiteljev (mlajši) nam sam o svoji vlogi ne pove praktično ničesar, le to, da večkrat preveri mnenje učenk. Deluje nesamozavestno.

Nezadostna/neustrezna pomoč: Nekaj učiteljev meni, da težave nastopijo, ker svetovalna delavka pogosto nima časa ali pa tudi neustrezno ukrepa in ker ne nudi konkretnih odgovorov in pomoči. Učitelji imajo težave tudi zaradi tega, ker ravnatelj nima več pravih kompetenc, ne zna učitelju nuditi podpore ali konkretne pomoči, ki jo pričakujejo od njega. Včasih jih pri delu onemogoča tudi kakšna zamera do njega.

(Ne)Iskanje pomoči: Nekateri učitelji iz različnih vzrokov (nezaupanje, pomanjkanje časa ...) ne poiščejo pomoči v zbornici, pri svetovalni službi oz. ravnatelju, ali pa se po pomoč obrnejo le v ekstremnih primerih, »ko že gori voda«. Takrat so se pripravljani obrniti na vse možne strokovne službe.

Težave s starši: Lani so imeli na eni od šol predavanje za starše o agresivnem vedenju, ki se ga je udeležilo le nekaj staršev. Nekateri učitelji so ob tem kritični: za teme, ki jih predstavljajo šole, bi morali biti tudi med starši več zanimanja. Pogosto imajo občutek, da bi morali učitelji najprej izobraževati starše in šele nato otroke. Več jih ocenjuje, da je sodelovanja s starši premalo. Po njihovem mnenju se vse prevečkrat začne reševati težave šele, ko se kaj zgodi. Včasih se da potem težavo rešiti, največkrat pa ne. Starši pogosto tudi nepravilno reagirajo in neupravičeno ščitijo svoje otroke. Takrat, menijo, ima učitelj zvezane roke. En učitelj trdi, da je klicanje staršev na pogovor o težavah popolnoma neučinkovito.

Pritiski staršev: Med težavami, ki jih navajajo učitelji, so se znašli tudi pritiski staršev. Nekaj se jih pritožuje zaradi prevelikega neustreznega poseganja staršev v delo šole.

Eden od njih vidi sebe tudi v vlogi nadomestnega starša. Prepričan je, da lahko učitelj nadomesti ali vsaj kompenzira določene družinske primanjkljaje (kar se zdi rahlo preoptimistično razmišljanje).

7.5.3 PREDLOGI UČITELJEV

Predlogi, ki so nam jih posredovali učitelji, so usmerjeni predvsem v iskanje ustreznih rešitev za preprečevanje agresivnega vedenja ter ukrepanje in pomoč, ko je to že prisotno. Učitelji predlagajo:

Za vse udeležence

- Šola se mora znati spopadati s težavami.
- Šola mora pridobiti več konkretnega znanja s tega področja. (2x).
- Preventivno delo naj bo učinkovito in urejeno.
- Potrebno je načrtno in sistematično reševanje težav. (2x).
- Delavnice bi bile dobrodošle.
- Ravnatelj bi naj bili kompetentni tudi za ta področja dela.
- Svetovalna služba mora obvladati svojo vlogo v podpori in pomoči učiteljem.
- Na aktualne alternativne oblike agresivnega vedenja se je treba bliskovito odzvati s predavanji za učitelje.

- Povečati ozaveščenost o pomembnosti dela na preprečevanju agresivnega vedenja, kar lahko dolgoročno vpliva na število vpisa > tudi o tem je treba razmišljati.
- Poskrbeti za večjo varnost šole.
- Več govoriti o reševanju težav.
- Šola mora v bodoče organizirati predavanja in dodatno zobraževanje o agresivnem vedenju in udeležence seznaniti z oblikami in vrstami takih vedenj ter jih učiti konkretnih strategij ravnanja. (2x).

Za starše

Izobraževanje/ poučevanje

- Preventivne delavnice za starše so (bi bile) dobrodošle. (4x)
- Poučiti starše, da naredijo kaj več za ustrezno vedenje svojih otrok. (2x)
- Osveščanje staršev, da bi znali otroku pomagati in mu stati ob strani.
- Reševanje težav z bolj poglobljenim sodelovanjem s starši.

Sodelovanje

- Izdelati dobro strategijo o »praksi« klicanja staršev na razgovore.

Idej za boljše reševanja problemov v sodelovanju s starši, ki so jih prispevali učitelji, ni prav veliko. Lahko bi rekli, da bi nam dobro poznavanje razvojno-preventivnih dejavnosti na šoli lahko dalo več idejnih predlogov za bodoče delo s starši.

Za učence

Organizacijske rešitve

- Učenci morajo vedeti, kam se lahko obrnejo po pomoč.
- Učilnice naj bi bile med odmori odprte in zato pregledne.
- Pravila, ki jih sprejemajo učenci skupaj z učitelji, naj bodo obešena v vsakem razredu, kršitve naj se zapišejo v disciplinski zvezek.
- Kazenski ukrepi sledijo le, če je kršitev preveč.

Usmerjeno v reševanje

- Učencem je treba dati možnost, da povedo svoje mnenje in razloge za nastanek težav. Istočasno jih je treba usmerjati v to, da se znajo opravičiti.
- Že majhne otroke bi morali spodbujati k sporočanju o agresivnem vedenju.

Projektno delo

- Potekalo naj bi čimveč projektne dela, ker ob tem učenci veliko več povedo, projekti pa nudijo dodatne možnosti za pogovor.
- Pomembno je uporabljati čim več skupinskega dela.

Pri vprašanjih, kako usmeriti delo z učenci, da bi dosegli pozitivne premike, smo dobili kar nekaj organizacijskih napotkov. Dober učitelj je dejansko od vsega začetka pozoren na red in prilagoditve, ki jih lahko izvaja že takoj ob vstopu v razred. Tak učitelj hitro najde ideje za reorganizacijo dela tako, da ni nihče etiketiran, da mali »agresorji« nimajo možnosti vzdihovati, zavijati z očmi idr. Če bi bili učitelji bolj oboroženi z znanjem, bi bili zagotovo bolj vešč in suvereni tudi pri usmerjenem reševanju in delu z učenci. Vsaj v raziskavi, ki smo jo opravili, smo pri učiteljih

zaznali veliko željo po tem, da bi znali učencem ustrežnejše in prej pomagati in jih pravilno usmerjati.

Za dekleta

Izobraževanje

- Smiselno bi bilo, da bi dekleta učili, kako naj se soočajo s konfliktom že z vstopom v šolo.

Predlogi, ki nam jih ponujajo učitelji, niso usmerjeni na specifično deklet, saj smo na to temo dobili le en, vendar pomemben predlog, ki je kompatibilen tudi s smernicami opravljenih raziskav pri delu z dekleti v tujini (npr. Anglija in ZDA).

Za učitelje

Organizacijske izboljšave, spodbude iz šole

- Posredovanje informacij, ki jih učitelj potrebuje za delo s posameznim učencem, naj bi bilo čim bolj učinkovito in ustrezno.
- Enotnost učiteljev v pristopih – učitelji naj se dogovorijo o enotnih kriterijih in se jih tudi držijo.
- Izdelati je treba konkretne strategije prepoznavanja in reševanja težav.
- Šola mora učiteljem nuditi dodatna konkretna znanja.
- Pedagoški sestanki, pogovori in konference naj bodo organizirani tako, da se lahko kasneje znanje uporabi v praksi.
- Na šoli mora biti delo organizirano tako, da ima učitelj kadarkoli možnost poiskati pomoč pri svetovalni delavki in se posvetovati s kolegi.
- Učitelji potrebujejo stalno pomoč in vodenje za sprejemanje sprememb (2x) (predvsem to velja za učitelja – razrednika).
- Pomembna je prostorska organiziranost dela učiteljev.
- Dodelati je treba odgovornost učitelja pri dežurstvih.
- Učitelji naj bi uporabljali čim več različnih oblik poučevanja.
- Učitelj naj bo med odmori prisoten/dežuren na hodniku (3x), da ga učenci vidijo.
- Učilnice naj bodo odprte, saj je nadzor učiteljev tako lahko boljši.
- Organiziranih naj bo več priložnosti izletov (nekoč sindikalni izleti).
- Razredniki naj se posebej ukvarjajo tudi z agresivnim vedenjem deklet.
- Učitelj naj organizira svoje delo tako, da ima v razredu pomoč tudi s strani učencev.
- Dobra izkušnja je opazovanje med narekovanjem.
- Pomembno je, da učitelj po razredu kroži.

Izobraževanje

- Bolj kot interna izobraževanja za učitelje bi bila smiselna individualna zunanja izobraževanja.
- Učitelji naj bi imeli možnost pridobiti več konkretnih znanj in ravnanj s področja agresivnega vedenja (4x) in postali bolj suvereni.

Delo na sebi

- Učitelj naj skuša biti pozoren tudi na manjše stvari, ki se dogajajo.
- Učiti se je treba prepoznavanja pojavov/situacij, ki še niso opredeljeni, in ki prav tako zahtevajo reševanje.
- Razmišljati je treba o vzrokih za težave.
- Več časa je treba posvetiti razvoju odnosa z učenci.
- Učitelj mora razmišljati o vplivu svojega vedenja.

- Učitelj naj se uri v ustreznem ukrepanju.
- Učitelj naj sam vzpostavi kontakte z ravnateljem in svetovalno službo.

Sodelovanje, usmerjeno v komunikacijo

- Medsebojna pomoč kolegom, ki imajo težavnejše razrede.
- Reševati je treba težave s komunikacijo med učitelji.
- Razvijati je treba učinkovito sodelovanje in medsebojno pomoč med učitelji.
- Reagirati ustrežneje na neverbalno komunikacijo.

Učitelji nam ponujajo široko paleto idej, kaj vse bi lahko naredili, da bi bilo lahko njihovo delo naravnano tako, da bi oblike agresivnega vedenja bolj, lažje in prej prepoznali in ukrepali. Z idejami so posredno povedali veliko tudi o svojem doživljanju trenutne situacije, o tem, koliko časa namenjajo socialni dinamiki v razredu, o sodelovanju s kolegi in o izmenjavah izkušenj, o učinkovitih in neustreznih oblikah ravnanja individualno in v razredu. Imajo voljo in načrtno si vzamejo čas za reševanje težav. Rešijo veliko konfliktov, ki so tudi reflektirani in so zaradi pomoči senzibilnega učitelja zagotovo manjši. Če bi šole zmogle prisluhniti učiteljem in pripraviti programe z upoštevanjem postavk, ki so nam jih posredovali učitelji, bi lahko precej zmanjšale število kritičnih situacij, konfliktov in neustreznega vedenja. Pri tem bi morali posebno pozornost nameniti skritemu svetu deklet in se jim približati. Kot je pokazala raziskava, dekleta ločeno od fantov niso deležne kakšne posebne pozornosti. To potrjuje tudi skromno podajanje predlogov za individualno delo z dekleti. Ko smo opravljali raziskavo o njihovem vedenju, so učitelji govorili predvsem o učencih na splošno in ne o vedenju deklet in vedenju fantov ločeno. V tej smeri bi bila v bodoče zagotovo potrebna večja senzibilnost ravnateljev, svetovalnih delavcev in učiteljev.

Ob pojavu prikritega agresivnega vedenja naj šola ne bi bila več korak od žrtve, prepuščene sami sebi, ampak ob njej. Ob tem seveda trčimo na težavo, ki so jo zelo jasno nakazali učitelji: preobilico drugega dela in prepotrebno reorganizacijo časa, kar se zdi v tem trenutku težko izvedljivo in ne moremo pričakovati, da bi učitelji v bližnji prihodnosti lahko storili kaj več kot to, da se pogovorijo.

Ustrezno soočanje s problemom prikritega agresivnega vedenja pa seveda zahteva veliko bolj poglobljeno obravnavo, ki se dotakne vprašanj, kako in kje je nastal problem, kako je z žrtvijo, kako lahko preprečujemo ponavljanje takega vedenja idr. Nekateri so navedli, da je za učinkovito sodelovanje med učitelji v korist učencev potrebno tudi ustrezno vodstvo, ki to spodbuja in ne »zatira« ter ljubosumno razdira vsa učinkovita in produktivna sodelovanja znotraj hiše.

Preventiva

Učitelji menijo, da je preventiva absolutno pomembna in koristna in da če je pravilna, ima pozitivno vlogo. Zgodi pa se, da preventiva ni pravilna. Učiteljem se npr. zdi škoda izgubljati čas za seminarje in predavanja, če ob tem ne zvedo kaj konkretnega. Želijo si poslušati dobra predavanja in dobiti konkretne odgovore o tem, kako ukrepati.

Dotaknili so se sicer razumevanja odnosov, a bolj na relaciji učitelj - učenec kot pa razumevanja odnosov med učenci oz. med dekleti. Po opravljeni raziskavi ugotavljamo, da je še veliko odprtega prav pri razvijanju boljšega razumevanja odnosov med njimi.

Pomembne specifike

Vsak učitelj je svojstven človek, ki deluje po svoje in težko ga je prepričati, da bo ravnal drugače kot sam želi, trdi eden učitelj.

Učitelji so v intervjujih pogosto menili, da bi bilo treba vedno reagirati na vse, kar je neuresničljivo, saj je težko oz. nemogoče biti tako pozoren. To se nam zdi zanimiv fenomen, ki bi mu morali nameniti dodatno pozornost in raziskati, zakaj učitelji tako razmišljajo. Večina učiteljev ima o sebi predstavo, da bi morali probleme največkrat reševati sami, s svojo avtoriteto.

Učitelji so v glavnem prepričani, da je vzgoja sekundarna dejavnost šole. Verjetno pa je res, da se od učiteljev zaradi spremenjenih vlog družine, prezaposlenosti idr. na nek način pričakuje, da bodo prevzeli vlogo socialnih integratorjev.

Pogosto navajajo težave zaradi pomanjkanja časa in dela z dokumentacijo. Ob vsem tem pa niti enkrat nismo slišali, da bi odkrito rekli: dovolj imamo, utrujeni smo od teh zahtev. Morda je kljub temu da se morajo očitno stalno ukvarjati tudi s »papirologijo«, med njimi še vedno prisotna velika mera entuziazma in delovne naravnosti.

Ob navajanju težav v sodelovanju s starši so učitelji do slednjih pogosto precej kritični, češ da z njihove strani ni ustreznega zanimanja, da na predavanja prihajajo le strokovni delavci. To se v praksi pogosto res tudi dogaja, kar kaže na to, da bi bilo treba iskati nove poti za osveščanje in izobraževanje staršev. Po mnenju učiteljev se prevečkrat začnejo reševati težave šele takrat, ko se kaj zgodi. Včasih se da potem težavo rešiti, največkrat pa ne. Učitelji trdijo, da starši pogosto nepravilno reagirajo in neupravičeno ščitijo svoje otroke. Takrat, pravijo, »imajo zvezane roke«. Nekateri menijo, da je klicanje staršev na pogovor o težavah popolnoma neučinkovito. Vprašanje pa je, ali je bilo v teh primerih s strani posameznih učiteljev res narejeno vse, da bi pridobili starše k sodelovanju.

Raziskava, ki smo jo opravili, nam je precej jasno pokazala, da imajo dekleta dejansko precejšnje težave v komunikaciji. S predlogi, ki smo jih zanje od učiteljev dobili, ne moremo biti zadovoljni, saj smo dobili le eno idejo. Spodbuda in pomoč pri tem, kje najti pot, kako se soočiti s konflikti in nadalje, kako v posameznih primerih konkretno ravnati, se zdi prav v primeru deklet še precej daleč.

Predlagamo, da bi v razvojno-preventivnih nalogah na posameznih šolah posebno pozornost namenili področjem, na katerih od učiteljev nismo pridobili veliko novih predlogov (delo z dekleti, z vsemi in s starši). Iz pogovorov, ki smo jih opravili, je očitno, da učitelji veliko več pozornosti kot potrebam otrok in sodelovanju s starši namenjajo razmišljanju o iskanju rešitev za svoje boljše delo, o usvajanje veččin in o organizaciji dela na šoli.

7.5.4 VLOGA UČITELJA - POGLED DEKLET

Četrtnina intervjuiranih deklet se strinja s tem, da so jim učitelji pripravljene pomagati in si želijo njegove pomoči. Ena posameznica je izjavila, da učitelji »le nadirajo«. Dve dekleti sta navedli, da so učitelji pasivni ali pravzaprav čutijo njihovo odsotnost.

Tretjina deklet nam je na tak ali na drugačen način sporočila, da čutijo v razredu nered oz. v posameznih primerih zmedenost učitelja. Dekleta se redko obračajo po pomoč izven razreda in dotičnega učitelja, ki jih poučuje (le v enem primeru). Ena anketiranka nam je navedla, da v nobenem primeru ne bi šla po pomoč. Poglejmo si nekoliko bolj natančno izjave deklet.

✓ Učitelji upoštevajo dekleta in jim pomagajo

Izkazalo se je, da so nekateri učitelji do individualnih značilnosti posameznih deklet pozorni in kažejo razumevanje tako do individualnih potreb kot tudi do težav posameznic. Taki učitelji niso rutinerji, so odzivni in posameznicam tudi dejansko priskočijo na pomoč.

- B33 ... »Eni učitelji upoštevajo želje ... Poskusim učitelju dopovedat, da naj nas on da v skupine ali pa tako, da bomo mešani ali pa tako po številkah, ne vem 1,2,3, da bi bili potem tako ... Pri telovadbi nas da učitelj, drugod pa niti ne, no«.
- B39 ... »Grem potem vprašat učitelja, če grem lahko k tema dvema ... pa pač učitelj dovoli. ... Če sošolki nočeta sodelovati, učitelj igra odbojko v paru z menoj.«
- E37 ... »Mam tud take prijateljice v šoli, ki jim lahko vse povem, odvisno zaradi česa. Včasih povem prijatelji (*izven šole), včasih staršem ... Tud učiteljem, mhm, povem, včasih.«
- G23 ... »Težave ... hm, razrednik pomaga. Včasih, ko so bile težave, smo se vedno med razredno uro potem pogovarjali o tem.«

Opažamo, da se nekateri učitelji pojavljajo v vlogi zaščitnikov, ni pa nujno, da to naredijo na najbolj ustrezen način. E14 ... »Rečmo danes pri zgodovini, pač, one so že bile (vprašane), pa so rekle, da bi se jest javila, samo je potem učitelj rekel, da bodo one vprašane, če bodo tako ... « Posamezni učitelji imajo razvito strategijo medvrstniške pomoči, za katero ne vemo, ali je res sistematična in naravnana v pravo smer. E34 ... » ... rečmo, lahko povemo učiteljici al pa tko ... tko, na sošolke se lahko obrnem, ki jih tud zajebavajo, pol pa skupi, ker jest mam, rečmo, družbo, ko tudi njih ponižujejo, pol pa skupi pač ... rečmo, lahko povemo učiteljici al pa tko ...« Posameznice navajajo, da vedo, da se po pomoč lahko obrnejo, a tega ne naredijo. Razlog je lahko njihova naravnost, lahko tudi to, da učitelji niso dovolj jasni glede tega, kakšno vlogo igrajo, torej res aktivno ali pasivno, da bi se dekleta obrnila po pomoč. H51-52 ... »Na učitelja se lahko obrnem. Ampak, ne, ne grem nikoli do njega.«

✓ Učitelji dekleta nadirajo, jih zmerjajo in jim grozijo

Eno dekle je navedlo, da učitelji nadirajo, zmerjajo in grozijo. Težko bi torej trdili, da je to ustaljena praksa učiteljev, a je vsekakor pomembno, da tudi to omenimo. Poslušnost je za učitelje vrlina meni Orenstein (2000, str 35). B34 ... »Tko pri MAT, TJA itak ne moremo prav velik, ker nas učitelji zmerjajo in nam rečejo, naj bomo tiho, če ne bomo npr. vprašani, pri kakšni LV, TIT in TV pa se včasih punce med poukom kregamo, ene bi eno, druge pa drugo ... «

✓ Pasivna vloga učiteljev /odsotnost učiteljev

Dve dekleti sta sicer težko, a vendarle povedali, da se na učitelja ne morejo obrniti po pomoč. Smo pa v nekaterih primerih vendarle ocenili, da lahko verjamemo, da posamezni učitelji dekletom ne pomagajo v zadostni meri. Ali pa da vrlino znati poslušati zahtevajo od učencev, sami pa včasih tega ne zmorejo (tudi Orenstein, 2000, str. 36).

- G31 ... »Ne, vem h komu na šoli bi stopila, če ... mogoče bi me bilo strah, ne vem.«
 - F16 ... »Imeli smo razredničarko, ki je velikokrat manjkala in ji nisem toliko zaupala.«
 - F36-37 ... »Razredničarka je tko ... hm, no vsaj meni se zdi, da noče upoštevati naših mnenj, npr.: če roko gor držiš ali pa če hočeš kaj reči, zmeraj bo rekla ne, pa če hočeš kaj povedat, reče, bomo to pri razredni uri. Potem pa, ko imamo razredno uro, pa govorimo o TJA in se pač učimo TJA za razredno uro ... Pol pa včasih med odmori govorimo o teh stvareh, ko bi se morali o njih zment med razredno uro.«
- ✓ Učitelji imajo v razredu »nered«

V posameznih situacijah so dekleta zmedena, ker ne vedo, kaj, kje in kdaj lahko kaj počnejo, saj očitno ne obstajajo enotna merila za vse. Zanimivo je, da kar pet deklet bolj ali manj čuti, da vse v razredu ni tako, kot bi moralo biti, da bi delo lahko nemoteno potekalo.

- P7-8 ... »Pri enih urah si več upamo, pri drugih so pa bolj stroge učiteljice pa smo pa bolj tih ... Pri takih, ko je bolj popustljiva učiteljica, da več dovoli, al pa če je taka stroga učiteljica, da zahteva red, tišino, različno.«
 - F26 ... »Ja, se mi zdi, da pa je tega (*konfliktov) kar dost pri posameznih urah pouka: to so ure ZG, TIT, LV – ponavadi se tam več upamo, več hecamo, pa ŠV – to itak, takrat se na eno temo, ki jo obravnavamo ... no takrat speljemo tako, da je ful smešen al pa tko ... se velik hecamo ... «
 - E21 ... »Ja, mislim pri likovni, ko se lahko pogovarjamo, vmes se ful upajo.«
 - H19 ... »Pri ZG, naravoslovju, tehniki, likovni klepetamo, eni pa tudi kričijo, včasih se kregajo.«
 - H86 ... »Pri tehniki pa ... no, punce se derejo na učitelja.«
 - G12 ... »Med urami npr. kakšne listke na račun učiteljev pošiljamo - kolk so tečni ali kaj takega.«
- ✓ Pomoč svetovalne delavke

Le ena posameznica je navedla, da bi se po pomoč ob morebitni stiski obrnila na svetovalno delavko. Podatek je zanimiv, sploh če ga primerjamo z navedbami učiteljev, med katerimi jih je vsaj tretjina omenila to možnost. V primeru deklet torej ne moremo govoriti o zanašanju na pomoč svetovalne službe. Razlogov za to je zagotovo več. Med drugim je lahko šola tako velika, da svetovalne delavke ne poznajo, ali pa je svetovalna služba preobremenjena z drugimi nalogami.

- B 49-50 ... »Če je res zoprna situacija, bi se obrnila najprej k svetovalni delavki ... V bistvu ta prvo gremo k svetovalni kaj takega povedat, potem pa svetovalna do razredničarke, če pa ne, pa še vedno lahko gremo k razredničarki.«

✓ Ne po podporo

Le ena od deklet je navedla, da ne bi šla po pomoč k strokovnemu delavcu šole. In povedala nam je zelo konkretni razlog za to: želi biti vključena med vrstnice in če bi to storila, tega vrstnice ne bi odobravale, zato rajši potrpi.

- H57-58 ... »Ne bi šla do svetovalne delavke ali razrednika, če bi bilo kaj hudega. Ne bi. Nočem, ko pol punce gledajo, kaj naredim, nisem špeca, ne bi, rajš potrpim.«

7.5.5 UGOTOVITVE

Ponekod je jasno razvidno, da so interakcije nekaterih učiteljev s starši slabe. O direktnih odnosnih ravneh učiteljev z učenci pa od učiteljev v raziskavi izvemo bolj malo. Veliko več povedo o vlogah odnosov med učiteljem in starši ter šolo. Morda smo bili ob postavljanju raziskovalnih vprašanj tu malce nerodni in nismo dobili podatkov, ki bi jih želeli. Na področju opazovanja vedenja deklet bi bilo treba v prihodnosti opraviti več raziskav, saj je to področje »potisnjeno« v ozadje, vsaj v raziskovalnem in teoretičnem smislu. Nekoliko so nas presenetili tudi predlogi, saj smo ugotovili, da smo neprimerno manj idej dobili za starše (le tri), za učence (le osem) in enega samega za dekleta, medtem ko je bilo predlogov za učitelja/šolo veliko več (33). Za tako razliko v številu predlogov vidimo vsaj dve razlagi. Možno je, da so učitelji celoten intervju zaznali in dojeli kot evalvacijo lastnega dela in v skladu s to predpostavko so se tudi pri oblikovanju predlogov osredotočili predvsem na svoje delo. Možno pa je tudi, da se zavedajo neustreznega prepoznavanja in iskanja rešitev na področju prikritega agresivnega vedenja deklet, kar se kaže v velikem številu predlogov za delo z učitelji. Hkrati pa velja omeniti tudi možnost, da izrazito osredotočanje na predloge za delo z učitelji (predvsem iz organizacijskega vidika) lahko kaže tudi na pretirano zaupanje v neke ustaljene načine pristopanja k težavam oz. na določeno rigidnost v iskanju novih in inovativnih idej, ki bi sicer lahko vključevale več dela z učenci in njihovimi starši.

Učiteljeva vloga je težka in zahteva veliko čustvene energije. Če samo na hitro pogledamo značilne postavke, ki smo jih dobili, vidimo, da morajo usklajevati in izvajati različne vloge, v katerih so pomembni nosilci. Hkrati morajo znotraj šolskega prostora vzdrževati ravnotežje z vsemi udeleženci. Po rezultatih, ki smo jih dobili, lahko sklepamo, da je večina pri tem zelo uspešna. Tisti, ki so se morda že izčrpali, se bolj kot vase usmerjajo navzven, kar je popolnoma razumljivo.

A prav to je področje, na katerem bi morali v bodoče učiteljem nuditi več pomoči, predvsem pri razvijanju njihovih kompetenc, da se pri reševanju težav agresivnega vedenja ne bi počutili sami. Družba, starši, kolegi in vsi ostali očitno od njih pričakujejo več kot v danih situacijah zmorejo. Učitelj naj bi imel več možnosti, naj ne bi bil le evalvator in vzdrževalec discipline. Zato bi morali biti pozorni na predloge, ki so nam jih zastavili v raziskavi.

Nekateri učitelji izkazujejo ambivalentnost in hitro zapadejo v iskanje slabega.

O pomenu učiteljeve vloge smo od deklet izvedeli bolj malo konkretnega. Morda pa prav rezultati, ki smo jih dobili, kažejo na to, da je vloga učiteljev še vedno velika, da so pozorni na to, kaj se v razredu dogaja in da neustrezna vedenja ob pozornem opazovanju dinamike in postavljanju pravih meja očitno tudi preprečujejo. Na drugi strani lahko rečemo, da je bilo iz razgovorov razvidno, da učitelji v razredu še vedno

hočejo oz. poskušajo vzdrževati »klasični mir«. Tipični učitelj bi si verjetno želel delati popolnoma skladno z učnim načrtom, po uri, da bi si izpopolnil listo obveznosti.

Zaradi tega pa je njegova pozornost žal preusmerjena od dogajanja med učenci, izven možnosti bolj poglobljenega opazovanja dinamike deklet. Dokaj pogosto smo dobili odgovore, da si pri posameznih urah upajo več.

Vprašanje, kam nekateri učitelji v resnici usmerjajo svojo pozornost, se tako zdi povsem na mestu.

Po opravljeni analizi intervjujev z dekleti je bilo opazno, da ne vedo dobro, na koga se lahko obrnejo po pomoč, kar dokazuje tudi spregledanost svetovalne službe z njive strani. Intervjuji pa so pokazali, da imajo nekateri učitelji boljše dorečena pravila in kršitve kot drugi.

In kako je s šolo? V smernicah za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004) je očitno, da bi šola morala odigrati večjo vlogo predvsem takrat, ko je otrok žrtev agresivnega vedenja na šoli. Izkušnje kažejo, da je prikrito agresivno vedenje pogosto nedoločljivo. Otroci so pogosto žrtve, čeprav niso fizično trpinčeni. Zato bi morali najti dovolj časa in prostora, da bi lahko namenili posebno skrb odkrivanju in preprečevanju težav prikritega agresivnega vedenja in podporo v ustreznem ravnanju posebej usmerjeno k dekletom, vsem učencem, staršem in učiteljem.

Omenili smo že, da je veliko učiteljev prepričanih, da je preventivno delo pomembno in koristno, a premalo izvemo o preventivi, ki bi bila naravnana bolj na učence in na konkretne spodbude in pomoč pri iskanju poti o tem, kako se soočiti z agresivnim vedenjem in kako v takih primerih ravnati .

Ob hitrem pregledu lahko ugotovimo, da obstajajo različni dejavniki, zaradi katerih je šola lahko močna ali pa ne. Spodbudno okolje z odnosno ravnijo na različnih nivojih je želja, realnost pa mnogokrat daleč od tega. Vključenost v spodbudno okolje s pravim in reflektivnim odnosom odraslih posameznikov bi bila dobrodošla.

7.6 STRATEGIJE UKREPANJ IN RAVNANJ UČITELJEV

7.6.1 KDAJ UKREPAJO

Ali učitelji ukrepajo ob aktualnih situacijah, ko ne gre več drugače?

Eden izmed učiteljev nam je povedal, da ima trenutno v razredu neko aktualno situacijo, s katero se ukvarja, drugi da je imel zelo hud problem deklice v razredu pred štirimi leti. Nekateri povedo, da se ob nastalih težavah srečajo in pogovorijo z učenkami med odmori ali pa tudi po pouku. Enim učiteljem se tovrstna interakcija izven časa pouka ne zdi problematična, spet drugim pa pomeni veliko dodatnega angažiranja.

Polovica učiteljev navaja, da ukrepajo in reagirajo **takoj in vedno**, če je le mogoče, nekateri ob pojavu direktnega verbalnega agresivnega vedenja ali tudi, če gre le za

gesto nekoga. Drugi reagirajo takoj, ko opazijo oz. menijo, da gre za izsiljevanje, žaljenje, grožnje ali čudno vedenje. Posamezni učitelji tudi navajajo, da reagirajo takoj, ko učenke pri njih poiščejo podporo.

Ukrepanje se zdi nujno zaradi morebitnih kasnejših težav z neobvladljivostjo določenih oblik vedenja. Ena izmed učiteljic navaja, da se ji zdi nujno kontinuirano stalno reševanje teh težav pri dekletih in to ne pred tablo, ker so potem preveč izpostavljene. Pri tem doda, da je priložnosti za pogovor potrebno iskati npr. med izleti in odmori. Spet drugi učitelj meni, da je včasih pošteno izpostaviti tistega, ki izpostavlja druge.

Dva izmed učiteljev ne vidita smisla v pisanju opominov in podobnih vzgojnih ukrepov. Mlajši učitelj, ki je zaposlen v šolstvu štiri leta, tudi izrecno pove, da še nikoli ni izrekel ukrepa. Drugi skuša obvladovati situacije in meni, da mu to uspeva. Verbalne konflikte rešuje takoj, če oceni, da gre za več od tega, počaka in se posvetuje ter naknadno skuša pravilno in ustrezno ukrepati.

Štirje učitelji manj ali bolj indirektno povedo, da ne ukrepajo in sicer: kadar se jim določena situacija ne zdi nič posebnega, kadar ne vedo, kako ukrepati ali - predvidevamo - kadar ne vedo, kako se pogovoriti. Predvsem pri enem je slutiti veliko opravičevanja, ker ne ukrepa, njegovi razlogi za to so se nam zdeli precej neutemeljeni.

7.6.2 KAKO UKREPAJO

Večina učiteljev pravi, da rešujejo težave sami, da je za reševanje težav potreben pogovor, doslednost in enako ravnanje do vseh. Učitelji sicer navajajo, da ustrezno ukrepajo, vendar moramo biti do teh navedb zadržani. Gre namreč za samoocene in tako v resnici ne moremo vedeti, ali se ocena nanaša na mirne in dostojanstvene reakcije ali pa na drugačne, manj ustrezne odzive.

Navajajo, da rešujejo težave predvsem na področjih, za katere se počutijo kompetentne. Eden izmed učiteljev pove, da se počuti nemočnega in ne ve več, kako bi ukrepal in v intervjuju glede raziskovalnega problema predlaga ukrep znižanja učnega uspeha, saj naj bi se po njegovem mnenju združilo otrokovo doseganje učnega uspeha z odnosom učenca do učitelja. Tako razmišljanje se zdi malodane sporno. Isti navaja, da je spoznal, da bo v bodoče treba »držati kontrolno« in uporabiti klasične načine, kar evidentno kaže na to, da se počuti nemočno. Ob analizi se je izkazalo, da so tudi učitelji samo ljudje, in da ukrepajo tudi tako, da »samo naderejo« ali pa »le pogledajo in dosežejo učinek« (3x), kar pa morebiti niti ni sporno, saj navajajo, da ob takšnih situacijah »učenci vedo«, za kaj gre.

Izvemo tudi, da nekaj učiteljev, če se jim zdi potrebno in utemeljeno, uporabijo jasno postavljene meje, eden je v svoji praksi že uporabil zastraševanje in grozeče opozarjanje posameznih deklet (da bo poklical starše), in navaja, da je imelo v vseh primerih na učenke pozitiven učinek. Uporabljajo še ukrepe z odvzemom ugodnosti (izlet), ko se zaradi vedenja posameznikov kaznuje ves razred, kar je prav tako sporno. Pri ukrepanju se poslužujejo tudi uporabe lastnih izkušenj, glede na nastalo

situacijo, seveda. Uporabljajo zgled in avtoriteto, izražanje lastnega mnenja (tudi odkritega nestrinjanja) se jim zdi ustrezno in tudi učinkovito.

Nekaj intervjuiranih učiteljev je prepričanih, da doslednost in pozornost pri opazovanju vedenja pripomoreta k uspešnosti učitelja (5x). Učitelj bi naj bil dosleden v ukrepanju in ravnanju že ob minimalnih odstopanjih v razredu. Tudi neposrednost in realnost imata svojo vlogo. Učitelj naj ne bi stalno sedel za katedrom, je ena od pomembnih informacij.

Ukrepanje se jim zdi povezano z učiteljevo osebnostjo. Empatičnost učitelja je prišla do izraza v treh primerih, ko učitelji navajajo, da je treba dekleta razumeti, jih tolažiti, skušati najti do njih pot in jim omogočiti vključevanje v skupine. Empatičnost je bila posebej izrazita ob omenjanju »zaustavitve« neustreznega vedenja (TVR11 ... »*Jih utiša na empatičen način, da se poskušajo vživeti v kožo drugega.*«) in preko empatičnosti in stremenja k prepoznavanju in ustreznem reagiranju. Dejstvo je, da je vsak, še tako empatičen učitelj včasih neuspešen in ne more vplivati na dogodke. Težavam prikritega agresivnega vedenja se učitelji lahko posvečajo, jih dajejo na prioriteto mesto, a povedo, da žal ne vedno uspešno.

Dva izmed učiteljev, ki poučujeta na isti šoli, nista zadovoljna s sodelovanjem s starši (a na srečo gre za učitelja iz iste šole). Zanimivo je, da v intervjujih nismo zasledili izraza »pogovor s starši«, temveč le izraz »opozorilo staršem (ko gre kaj narobe, se mam opozori, da pretirava), kar se zdi precej alarmantno, tudi razlaga, zakaj tako. Eden od učiteljev tudi pove, da ne ukrepa, ker itak nima smisla, ker starši v šolo ne prihajajo. Drugi navajajo, da počakajo in ne silijo učenk, da bi o težavah spregovorili takoj. Po njihovem mnenju je včasih dovolj učinkovito tudi, da si vzamejo čas in počakajo. Tudi takrat, ko se v razredu kaj dogaja.

Nekateri učitelji, ki so dejansko usmerjeni v otroka, navajajo, da ukrepajo tako, da pri učencih preko individualizacije in na njim sprejemljiv način dosežejo, da prevzemajo odgovornost za svoje vedenje in sami iščejo možne rešitve za nastale težave. Dva druga prav tako ukrepata v smeri razvijanja odgovornosti in zagovornišva ter zaščite učencev. Kar pri nekaj učiteljih se vidi naravnost, ki kaže na to, da deklice pri njih dejansko lahko poiščejo pomoč. Posamezni učitelji povedo, da dajejo učencem možnost, da povedo svoje razloge in videnje za nastanek težav. Istočasno jih usmerjajo tudi v to, da se znajo opravičiti.

Kar nekaj učiteljev predlaga dosledno opazovanje posameznic pri soočanju s prikritimi oblikami agresivnega vedenja (v primerih, ko npr. dekleta pogovor zavračajo). Ker je vedenje deklet bolj prefinjeno in težje opazno, lahko stalen pregled in spremljanje dogajanja ali poizvedovanje, kaj se med njimi v razredu (6) dogaja, omogoča učitelju lažjo odločitev ali je posameznim situacijam treba posvetiti pozornost ali ne. V razgovorih je bilo jasno, da se nekateri učitelji resnično zelo trudijo opazovati in spremljati dogajanje v razredu. Taki tudi dejansko opazijo prisotnost različnih oblik neustreznega vedenja.

Ena izmed učiteljic navaja, da pri njej učenci, ki naredijo kaj narobe (nagajajo sošolkam), v šolo kazensko prinesejo čokolado in na ta način nekako popravijo škodo, ki so jo naredili. Pri tem se večkrat sprašuje o smiselnosti in vzgojnosti papirnatega kaznovanja. Možnost izbire, ali naj krivec prinese čokolado ali ne, da

ponavadi tistemu, ki je bil neprimernemu vedenju izpostavljen – čokolado poje ves razred. Zaenkrat učiteljica pri tem vztraja, saj je prepričana, da na tak način zgladijo medsebojne napetosti in je to istočasno opravičilo. Hkrati je to zabavno.

Enemu izmed učiteljev se zdi, da danes lažje in bolje prepozna prikrite oblike agresivnega vedenja kot v preteklosti, da pa meni, da še vedno ne zna dovolj učinkovito in ustrezno reagirati ob prisotnosti celotne skupine otrok - v razredu. Pri tem se težko odloči, ali bi ukrepal mirno, ravnal obrambno ali pa bi le poskušal nekaj narediti.

Dve od danih rešitev sta jasni, za tretjo smo lahko prepričani, da bi morala biti jasneje definirana. Posameznik se počuti uspešno, kadar se lahko zavestno kontrolira. Odkrito prizna, da se mu dogaja, da pogosto reagira spontano in ne tako, kot bi si želel.

Enemu učitelju se zdi pomembna predvsem sprememba v njegovem razumevanju agresivnega vedenja deklet. Sedaj reagira tudi na npr. zavijanje z očmi, česar v preteklosti ni počel. Meni, da je dekletom dolžan posredovati svoje opažanje (npr. ob neustrezni telesni govorici telesa deklet) in vplivati na razvijanje njihovega zavedanja o vedenju, ki ga uporabljajo. Ob stalnem pojavljanju neprimernega vedenja pa je pomembna doslednost učitelja pri preprečevanju teh oblik vedenja še doda. To, da so v razredih oblikovana pravila vedenja, ki so vsa leta enaka, je nujno (z dorečenim nedopuščanjem posmehovanju). Primer parole v razredu: »*Ne privošči si neustreznega vedenja v razredu.*« Dejstvo je, da je ukrepanje odvisno od osebne naravnosti posameznega učitelja in od posamezne situacije. Nekaj učiteljev prizna, da kdaj reagirajo pretirano.

Da je možno in učinkovito reševanje težav tudi s humorjem, smo izvedeli le od enega učitelja. Uporaba anekdot in dramatizacija je še eden od načinov, ki ga učitelji uporabljajo. Še posebej naj bi bil ta načina še kako učinkovita pri učencih z »večvrednostnimi kompleksi«. V ekstremnih primerih posamezni učitelji napotijo dekleta na pogovor k svetovalni službi.

7.6.3 VRSTE POGOVORA

Pogovor je bil način, ki je v preteklosti vedno deloval. Posameznim učiteljem se zdi, da pogovor pogosto ne zadostuje več. Kljub temu je pogovor še vedno prva izmed izbranih metod soočanja in učitelji imajo veliko povedati o tem, kako naj bi potekal. Navajajo, da so njihovi pogovori včasih uspešni včasih pa ne. Ne glede na nekaj posameznikov pa jih velika večina navaja, da se skušajo takoj pogovoriti in menijo, da je preprost pogovor navkljub vsemu najbolj učinkovit. Tako so nam posredovali kar 21 različnih pogovorov, s katerim učitelj vstopa v odnos:

- direktno usmerjen pogovor (2x),
- direktiven pogovor (1X), ena učiteljica pa navaja, da si direktivnega reševanja ne more privoščiti ali direktna prepoved (1x),
- dogovor v razredu (2x),
- individualen dogovor,
- jasno izraženo mnenje (2x),
- empatičen pogovor,

- kontinuiran pogovor (2x),
- opozorilo,
- pojasnjevanje, razlaganje (2x) in prepričevanje,
- pogovor izven razreda,
- pogovor med poukom, z razredom, pri razredni uri, pogovori v skupinah (6x),
- pogovor o neustreznem vedenju in neprimernosti ravnanj (2x),
- pogovor o drugačnosti/sprejemanju/razlikah/pravicah/zmanjševanju neustreznih vedenj in stigmatizaciji, o nepomembnosti statusnih razlik, enakosti (2x) ,
- pogovor s prikazom vzrokov - posledic ravnanj,
- pogovor s pogledom nazaj (uvid) in načrtovanjem, kako naprej,
- pogovor s postavljanjem meja,
- pogovor z razjasnitvijo situacije,
- pogovor z žrtvijo in tistim, ki izvaja agresivno vedenje,
- pogovor z razrednikom (2x),
- pomirjevalni pogovor,
- preprost pogovor,
- stalni pogovor in očesni stik.

Nekateri učitelji pravijo, da ukrepajo tako, da se najprej pogovorijo (predebatirajo) z razrednikom, kaj naj storijo. Navajajo, da je učinek pogovora nasploh takšen, da dekleta dejansko bolj pazijo, kaj počnejo. Posamezniki sicer navajajo, da se na temo agresivnega vedenja v razredu veliko pogovarjajo, a se ob tem pogosto sprašujejo o smiselnosti razlag in ukrepov. Nekateri pri sebi prepoznajo veliko potrebo po »razlaganju«, ki pa bi jo lahko razumeli tudi kot potrebo po nekem »moraliziranju«.

7.6.4 TEŽAVE, KI JIH NAVAJAJO UČITELJI

Ko smo učitelje vprašali o njihovem ukrepanju in ravnanju, je bilo v dveh primerih opaziti pretirano pazljivost pri »iskanju krivcev« in vidno nesamozavest ob tem. Dva izmed učiteljev se zdita pretirano osredotočena na učne cilje, pri čemer zanemarjata druge vsebine in dogajanja.

Eden se sprašuje o smiselnosti ukrepanj in razlag, ki da so neučinkovite in včasih popolnoma nesmiselne. Štirim učiteljem občutek nemoči ob reševanju težav, o katerem odkrito spregovorijo, povzroča večje težave.

Štirje nam povedo, da jim za uspešno ukrepanje zmanjkuje čas. Drug razlog je preveliko število učencev v razredu. En učitelj celo pove, da se ob klepetanju deklet v razredu razjezi, kar je edinstven primer, da je učitelj spregovoril o tem, se je spustil na nivo čustvenega reagiranja. Omenjeni učitelj se tudi pritoži, da se začnejo težave reševati prepozno in pove, da gašenje požara odkrije le še več.

Posamezniki »olepšujejo« stvari in iščejo nove, drugačne izraze za oznako agresivnega vedenja (izraz zahteven otrok), po drugi strani pa je iz razgovora razvidno, da imajo verjetno sami težave v komunikaciji, izrazoslovju, direktnosti, razlagah ... in prav na netipične (še en njegov izraz), neverbalne oblike neprimernih vedenj ne reagirajo ustrezno.

NE-ji

Opazili smo, da je pri učiteljih prisotnih veliko »ne«. V svoji vlogi zagotovo tisti, ki nameni svoj čas dinamiki v razredu. Lahko sodeluje in je aktiven, podeli svoje izkušnje in dileme z drugimi ali pa ne. Če je učitelj bolj vase zaprt in če ne zmore sodelovati, nima časa ali volje, da bi razvijal svojo asertivnost (na različnih nivojih - tako v odnosu do učencev kot tudi do svojih kolegov) potem mu kaj hitro lahko zmanjša idej za alternativne rešitve. Kot posledica so lahko tudi različne omejitve, ki se lahko izkazujejo kot razlogi, zakaj ne ukrepati. Nekatere, med tistimi, ki so jih učitelji navedli, smo povzeli.

- nedoslednost učitelja 2x,
- negiranje težav agresivnega vedenja (žaljivk) pri dekletih,
- negotovost učitelja (zaradi neprepričljivosti deklice, kaj je res in kaj ni),
- neenako ukrepanje,
- nekoristnost pogovora,
- nemoč učitelja pri delu s skupino (obvlada le posameznike) 4,
- strah pred maščevanjem - grožnje učitelju 4x, ,
- učitelj se počuti žrtev,
- neobvladovanje situacije učitelja,
- neodkritost učitelja (učitelj neodkrito opisuje vrste vedenj deklet),
- neodločnost učitelja,
- nepoznavanje staršev,
- nepozornost učitelja, spregleda,
- ne razmišlja o vzrokih vedenja deklic,
- nerazumevanje pristopa do učencev,
- neresno jemanje težav deklet pri tožarjenju,
- neučinkovitost kazni, neučinkovitost pri delu s starejšimi (razredna stopnja),
- neuspešni poskusi, da bi se učitelj prijavil na seminar za preprečevanje agresivnih oblik vedenj,
- neustreznost ukrepanja,
- nezaupanje,
- nezmožnost razumevanja učencev (njihovega nedela in umika),
- nezmožnost obvladovanja situacij med kratkimi odmori,
- nezadostno znanje učitelja 5X (v določenih situacijah), nima znanj, strategij in napačno zaznava, ugiba, kako naj ukrepa).

Druge težave:

- hud stres učitelja,
- komunikacija s starši le po telefonu,
- napačna in pretirana reakcija učitelja 2X,
- nepozornost učitelja,
- odriavanje/ignoriranje težav učitelja,
- popuščanje učitelja (2x) ,
- prepuščenost lastnim virom moči (razmišljanja, vedenja, reagiranja),
- strah pred škodljivim ukrepanjem,
- zmedenost učitelja,
- izjalovljena sproščenost učitelja in vračanje k »starim« in togim vzorcem ravnanj,

- učitelj prelaga odgovornost na druge (tudi na razred),
- prepozno načrtovanje strategij dela (za nazaj),
- reagiranje učiteljev le na direktne oblike agresivnega vedenja,
- stereotipna prepričanja učitelja (*»Vsi jo poznajo in jo kot tako jemljejo.«*),
- distanciranje učitelja od aktualnih težav,
- dvom v smiselnost in učinkovitost dežuranja med odmori,
- pri prepoznavanju meja,
- pričakovanje takojšnjega učinka,
- pogovori, ki ostanejo v zraku,
- požiranje težav,
- preobremenjenost učitelja 2x,
- učitelj želi imeti mir, brez sprehajanja in telefoniranja med poukom,
- učitelja moti prisiljenost, da ukrepa, ko gre za fizične oblike agresivnega vedenja,
- težave učiteljice, *»ko jo deklico majčken prijela za roko«*,
- deklice se izogibajo pogovoru,
- učitelj pusti učencem, da ga povozijo,
- ukvarjanje samo s posebnimi (sicer je pridobivanje različnosti izkušenj)3x,
- težave, ko ima učenec še učne težave,
- umik in nesodelovanje učenca,
- si oddahne in pusti, da gredo težave drugam (se preselijo),
- težave pri izpeljavi ur pouka.

7.6.5 KO UČITELJ POTREBUJE POMOČ

Ob analizi se je pokazalo, da nekateri učitelji dobro obvladujejo svoj položaj in zdi se, da so trdno prepričani vase in so tudi realni ter težave v največji možni meri zmorejo reševati sami, čeprav gre včasih bolj za izkušnje kot za znanje. Veliko jih pove, da se v stiski (in dilemah) najpogosteje zatečejo po pomoč k sodelavcem, med katerimi najraje izberejo učitelje. Veliko raje imajo pogovore v kabinetih kot v zbornicah, ker imajo tam možnosti večje intimnosti, ker kabinete seveda imajo. Eni opisujejo »terapijo« s prijateljico. Dva učitelja navajata, da se ob kroženju listkov posvetujejo s kolegi. Štirje učitelji povedo, da ko gre zares, grejo po pomoč tudi k svetovalni službi in se s svetovalno delavko posvetujejo. Je pa razveseljivo tudi to, da se posamezni učitelji lahko obrnejo na ravnatelj šole, kot to poročajo, taki so bili trije izmed njih. Dva učitelja navajata, da se na zbornico in svetovalno službo ne obrneta po pomoč.

Ukrepanja in ravnanja učiteljev po spolu

En učitelj izrecno poudari, da ne dela razlik med dečki in deklicami. Dva priznata, da ne ukrepata enako pri dečkih in pri deklicah, da dečkom povesta bolj direktno kot deklicam, eden med njima to posebej poudari. Izvemo, da je eden tolerantnejši do dečkov kot do deklic. Prisotna tolerantnost je spontana, ga ves čas zasleduje in sam težko oceni pogostnost takih ravnanj. Smotrno se zdi vprašanje, kakšno je torej implicitno sporočilo tega učitelja dekletom, če z njimi ravna in komunicira bolj indirektno. Morda gre za paradigmo „družbenih prepričanj“, ki jim je podlegel. Eden pove, da je težava tudi v tem, da so »razumevajoči« učenci, ne glede na spol, pogosto zapostavljeni.

7.6.6 UGOTOVITVE

Zanimivo je, da smo v poglavju Ravnanja in ukrepanja od deklet in učiteljev dejansko pridobili podatke, ki se v veliki meri nanašajo na dekleta (ne pa izključno). Ukrepi učiteljev so pogosto usmerjeni v izboljšanje trenutne situacije, s čimer naj bi se vplivalo na zmanjšanje agresivnega vedenja deklet oz. vseh učencev na šoli. Za doseganje teh ciljev bi morali učitelji biti predvsem usmerjeni na to, kdaj ukrepajo, kako ukrepajo, na usmerjeno pozornost po spolu, katerim težavam se izogniti in kam se zateči po pomoč. Posamezne učenke so povedale, da učitelji od njih pričakujejo, da jih poslušajo, da pa obratno sami ne znajo poslušati, ko jim želijo kaj sporočiti. Verjetno gre lahko tudi v tej smeri razmišljati o rešitvah.

Prepričani smo, da ima to področje še veliko odprtih možnosti. Včasih se nam zdi, da bi bilo potrebno preseči uniformnost in da je posamezni učenec v razredu še vedno premalo motiviran, da se učitelj premalo počuti odgovornega za zagotavljanje varnosti v celotnem šolskem prostoru, da premajhno pozornost usmerja v delo s starši. V okviru časovnih in drugih omejitev (ne-ji) bi se morale iskati in najti alternativne rešitve, ki bi bile dobre za vse vpletene. Tako bi se učitelj deloma tudi razbremenil teže odgovornosti, ki ga okolje včasih neupravičeno prelaga nanj. Tudi dobro vodstvo šole pri spremljanju izvajanja in pomoči pri posredovanju načrtov nima zanemarljive vloge. Res je, da učitelji veliko iščejo sami, se samoizobražujejo, berejo, vendar je dejstvo, da je njihovo področje delovanj zelo široko, kar zahteva veliko angažiranja. Če ima šola dobre smernice in vizijo, potem tudi kontinuirano ponuja podporo in pomoč učitelju z različnimi dejavnostmi (fleksibilno organizacijo dela, predstavitve tem na učiteljskem zboru, vključeni vodeni projekti, sodelovanja z drugimi inštitucijami, posebej oblikovane strokovne skupine znotraj šole, posredovanje pisnih gradiv, informacij idr.).

7.7 PRIPOROČILA

Ne glede na oblikovana priporočila, ki smo jih izluščili iz opravljene raziskave, želimo poudariti tudi vrednost in pomen evropskih in nacionalnih priporočil.

V zadnjih letih so **priporočila Evropske unije** jasna in dajejo poudarek varnosti državljanom. Za obdobje med leti 2007 in 2011 je pripravljena tudi resolucija. (*Resolucija o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete v točkah, strategija/program- usposabljanja staršev in strategija/program – usposabljanje mladoletnikov*, 2007, str.1-24). Državam članicam Sveta Evrope in državam podpisnicam Evropske konvencije so ob sklepni deklaraciji ob koncu konference v Strasbourgu, ki je bila decembra 2002, izdelali priporočila za šole (Tittley, 2005, str. 59) s cilji, ki naj bi vplivali predvsem:

- pri uvajanju pobud, kadar pride do pojavov nasilja, odigrajo svojo vlogo v celoti, tudi tako da preprečevanje nasilja na primeren način vključijo v kurikulum;
- pri sprejemanju posebnih ukrepov za razvijanje ugodne klime v šolah, s katerimi se spodbuja preseganje razdrobljenosti vlog in funkcij različnih notranjih udeležencev šolskega življenja;
- pri spodbujanju šol k odprtosti do skupnosti v katerih delujejo;
- pri zagotavljanju demokratičnega delovanja šol, predvsem priznavanje legitimnega položaja učencev in njihovih staršev.

Nacionalni programi naj bi bili načrtni in taki, da bi podpirali in krepili tako učence kot tudi starše v njihovi vlogi. Nacionalna podpora je nujna, pozornost na temo »Nasilje in duševno zdravje« je pomembna, a s poudarkom, da se ga lotevamo na ustrezen način. Glavno pristojnost za posredovanje informacij o možnih strategijah za oblikovanje smernic ter njihovo umeščanje v šolski prostor ima Ministrstvo za šolstvo in šport v sodelovanju z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo, ki sodeluje z območnimi enotami v državi, le-te pa posredujejo informacije šolskim ustanovam. Pomembna in nujno potrebna je zgodnja identifikacija prikritega agresivnega vedenja na šoli. Te oblike vedenja povzročajo veliko škode tako posameznikom kot celotni družbi. Še posebej so temu izpostavljena dekleta. Posledice so dolgoročne, tako socialne kot čustvene narave.

Za šolski prostor je torej nujno, da ta nameni ustrezno pozornost preventivnim programom, vsakodnevnim intervencijam ter kreiranju šole, kjer se bodo učenci počutili varne pred tem, da se nad njimi ne bodo izvajale ne psihična in ne fizična agresivna vedenja. Dejstvo je, da so nacionalni programi večinoma usmerjeni v preventivno delo in preprečevanje agresivnega vedenja, a žal tistega, ki je usmerjen bolj v preventivno delo le z dečki. Danes je pomembno, da se trudimo ustvariti in oblikovati čimboljšo klimo. Tu se nam ponujajo široke možnosti, da pozornost poleg fizičnim in direktnim oblikam usmerimo v indirektno in prikrite oblike agresivnega vedenja.

Po naši presoji bi lahko bile Smernice za analizo preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru, ki jih je pripravila Komisija za analizo problematike nasilja v slovenskem prostoru ter njihova načela (Marjanovič Umek, 2004), predlagani ukrepi ter primeri dobre prakse vodilo za vsako slovensko šolo. Glede na pridobljene rezultate ocenjujemo, da bi moralo opravljeno delo, ki na šolah poteka, narediti korak naprej predvsem v dopolnjevanju, smernic kot tudi v iskanju konkretnih rešitev za delo z dekleti. Shafer in Korn (2003 v: Gittins, 2005, str. 23) pravita, da lahko obstaja veliko število predlogov, projektov in programov za preprečevanje agresivnega vedenja, toda dokler ni nikogar, ki bi mu bilo mar za znanstvene evalvacije, se zdijo vsaki doseženi uspehi v tej smeri prej naključje kot čudež.

Dobra organizacija posamezne šole, njena jasnost, vizija in preglednost dela, notranja kohezija, odgovornost in podpora ter omogočanje uspeha in udejstvovanja vsakega individualnega posameznika so ključ do uspeha (o tem tudi Galvin, 2005, str. 30). Med alternativne preventivne oblike pomoči bi želeli uvrstiti tudi večje sodelovanje šol s podporo lokalnih skupnosti. Tu gre za načrtno in sistematično povezovanje, ki ga imajo posamezne šole že dobro razvitega, nekatere pa sploh ne. Na tak način bi lahko računale na podporo projektov izven šole in podporo mentorskih programov npr. za izobraževanje učiteljev odkrivanja in prepoznavanja prikritih oblik agresivnega vedenja.

Priporočila iz raziskave smo uredili po vrstnem redu tako, kot so jih v intervjujih zastavili učitelji (glej tudi predloge učiteljev od str. 140 do str. 142).

Predlogi, ki so jih nam posredovali učitelji, so ustrezni in konkretno zastavljeni. Menimo, da so lahko v pomoč vsakemu. Ugotavljamo, da bi bila nujna dodatna

pozornost tistim predlogom, za katere vemo, da se pojavljajo v manjši meri in za katere menimo, da jim učitelji ne posvečajo dovolj pozornosti, pri čemer izstopata delo s starši ter z dekleti. Pri oblikovanju smo upoštevali tudi predloge, ki so nam jih v raziskavi posredovale učenke.

Predlagamo načrtno in sistematično delo. Z raziskavo smo ugotovili, da jim ne posvetimo dovolj pozornosti in da področje dela z njimi zahteva dodatne premisleke. Menimo, da bi z nalogo lahko spodbudili k večji evalvaciji realnega stanja vedenja deklet na naših šolah, da bi se naše delo nadgrajevalo in da bi se zanje našli novi in drugačni pristopi in rešitve, k bolj povezanemu in nadgrajujočemu delovanju na tem področju ter k iskanju novih in drugačnih pristopov oz. rešitev.

Na podlagi pridobljenih rezultatov in ciljev, usmerjenih na specifikko deklet, smo oblikovali naslednja splošna priporočila:

Za vse udeležence:

- Bolje razviti definicijo in razumevanje agresivnega vedenja.
- Usmerjena dodatna pozornost raziskovalcev, učiteljev, deklet in staršev v zaznavanje najbolj škodljivih prikritih oblik agresivnega vedenja deklet.
- Bolje umestiti pomen in posledice verbalnega agresivnega vedenja.
- Bolje umestiti razlike med direktnim in prikritim agresivnim vedenjem.
- Dati poseben poudarek vplivu, nevarnostim in pastem informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Za učitelje:

- Usmerjanje in usposabljanje učiteljev za boljše prepoznavanje razvojnega in socialnega področja, še posebej z dodatno pozornostjo, usmerjeno k dekletom ter za ustreznejše reagiranje ob njihovih posameznih neustreznih vedenjih.
- Spodbujanje učiteljev za večjo občutljivost v opazovanju in spremljanju pojava prikritega agresivnega vedenja med učenci, s tem da se pozornost ne usmerja stran od deklet¹¹.
- Oblikovanje konkretnih priporočil za učitelje, kako ob prisotnosti težav v odnosu v konfliktni komunikaciji med dekleti le-tim učinkoviteje pomagati

¹¹ Učitelj je tisti, ki ima v razredu škarje in platno. Še prav posebno razrednik. Precejšnjo vlogo ima razrednik lahko v tem, kako visoko je razvita občutljivost razreda na agresivno vedenje. Učitelj je tisti, ki na svoj način lahko odpira diskusijo v razredu. Pomembno je, ali je to posameznemu učitelju vrednota ali ne in če je to eden od ciljev, ki je integriran v osnovno delovanje skupine-razreda ali ne. **Primer možnega delovanja učitelja v razredu:** Učitelj lahko pove v razredu zgodbo o tem, kako je sam doživel kakšno agresivno vedenje. Pozoren je na socialno dinamiko v razredu. Kreira nenasilni kurikulum, kjer ni prostora za izvajanje agresivnega vedenja. Deluje načrtno preventivno, naredi tematsko razredno uro.

in jim ponujati možnosti, kako ravnati ALI učitelje doizobraževati v konfliktnem managementu.

- Spodbujanje učiteljev za izvajanje programov znotraj šolskega kurikulumu, ki bi vključevali sodelovanja deklet¹².
- Omogočiti učiteljem možnosti za boljše prepoznavanje prikritih oblik agresivnega vedenja in jih motivirati za modele komunikacij, ki so bolj usmerjeni navznoter in vase, v lastno razmišljanje ter iskanje rešitev kot v iskanje zunanjih okoliščin in vzrokov.
- Učitelja ozaveščati o možni prisotnosti vzgojnih vplivov na dekleta, ki niso nikjer opredeljeni, a so mnogokrat v obliki posredne vzgoje učinkovitejši od napisanega in povedanega (prikriti kurikulum), o možnih posledicah tega in iskanju rešitev.
- Učitelj dobi podporo vodstva, da se vključi v Supervizijo in pomoč, kamor se lahko obrne ob kritičnih situacijah.

Za dekleta:

- Definiranje zdravih odnosov.
- Delo na samopodobi deklet.
- Delo na prepoznavanju čustev.¹³
- Učenje za razumevanje nesoglasij in ustrežnejše in učinkovitejše reševanje problemov, konfliktov in zmanjšanja prisotnosti prikrita agresivnega načina vedenja deklet.¹⁴

¹² Programi naj bi temeljili na specifičnih treningih socialnih veščin in aktivnosti t.i. treningih asertivnosti, ki bi dekleta opremili za ustrežnejše, asertivno reševanje težav. Težili bi k razvijanju samopodobe, pozitivnem podkrepljevanju in jih spodbujali k bolj prosocialnemu vedenju, k uspešnejšemu reševanju lastnih težav in k izražanju sebe. Prav tako bi bila potrebna pozornost usmerjena na nivoju odnosov (pogajanja, sodelovanja v skupini, sklepanja kompromisov, vzdrževanja stikov z drugimi). Ti programi bi naj postali sestavni deli delavnic (projektov, skupin, taborov, diskusij, dela v manjših in večjih skupinah idr.) ki bi jih zajemal tudi vzgojni in učni načrt posameznih šol. Programi naj bi ne bile enkratni, saj je potem njen učinek le kratkotrajen. Socialne veščine bi se lahko utrjevale v dvojicah, manjših in večjih skupinah, programi naj bi bili konkretni in praktični ter vodeni z natančno določenim ciljem za boljše spoprijemanje s prikritim agresivnim vedenjem deklet.

¹³ Vseh, predvsem jeze, razočaranja, strahu in zanikanja

Primer možnega razgovora učitelja z učenko:

»Kadar si jezna, ali ji to odkrito poveš? Kaj narediš namesto tega, da bi se odkrito pogovorila? Kaj se zgodi, če to skrivaš v sebi? Ali je to boljše, kot da bi ji povedala? Učitelj lahko tudi razloži specifično situacijo. Ni potrebno, da učitelj vedno najde rešitve. Lahko pa je dekletom v pomoč pri prepoznavanju njihovih občutenj: Razmisli, ali te je o tem strah spregovoriti? Morda se počutiš izigrano? ...idr.

¹⁴ Spodbujanje deklet na način, da bi lahko dovolj hitro ali pa prej prepoznale potencialno nevarne situacije komunikacij, se z njimi soočile in ravnale na ustrezen način. Tu mislimo tudi npr. prepoznavanje lastne neverbalne govornice telesa in njenih možnih posledic. Učenje pogovarjanja, učenje, da se je ob konfliktnih situacijah dobro soočiti in odkrito povedati o svojih mislih in občutkih.

- Poimenovanje oblik prikritega agresivnega vedenja, da ni dvomov o tem, kaj počnejo.¹⁵
- Oblikovanje nasvetov za dekleta, kako ravnati ob nerešljivih konfliktih.
- Dodatna pozornost, usmerjena k dominantnim dekletom in njihovemu vedenju.
- Zmanjšati občutljivost in ranljivost deklet, ki so pogosteje deležna prikritih izvajanj ob soočenju s prikritimi oblikami agresivnega vedenja.

Za starše:

- Okrepiti sodelovanje učiteljev/šole s starši na bolj neposreden način, staršem pomagati pri razumevanju vedenj deklet in pripraviti programe usposabljanja staršev¹⁶.

Kaj nam torej ponuja prihodnost? Pogled sodobnih varnostnih teorij se je od koncepta, da so za varnost odgovorni drugi, usmeril k pogledu, da je vsak posameznik odgovoren zase in da lahko s samozaščitnim vedenjem pripomore k spremembam. Prav zato mora to področje biti tudi skrb šole, ki pa ne more biti v tem samozadostna in delovati brez deklet in brez partnerskega odnosa s starši in drugimi. Le na ta način bomo dosegli cilj korenitih sprememb.

Možnosti, ki se ponujajo, so široke in zajemajo področja od uvedbe različnih ciljnih projektov in podpore za dekleta, dodatnega izobraževanja in podpornega strokovnega gradiva za učitelje, usmerjeno delo s starši ter mnoge druge. Predvsem je nujno potrebno, da se opravljeno delo spremlja, se ga nujno evalvira in sproti ugotavlja, kaj je bilo na tem področju konkretno narejenega ter išče nove poti in konkretne rešitve naprej.

S pozornostjo, usmerjeno v oblike agresivnega vedenja, bi se moralo začeti že v vrtcu (z načrtovanimi aktivnostmi kot je npr. »Šola za starše«). Že takrat morajo dobri vzgojitelji deklice (in dečke) učiti, da prikrita oblika agresivnega vedenja ni sprejemljiva, prav tako jih morajo učiti o dobrih medsebojnih odnosih in reševanju konfliktov. Prav tako bi morali že v vrtcu dati večjo pozornost reševanju nastalih medsebojnih konfliktov znotraj skupine in tudi znotraj odnosov med deklicami in iskanju rešitev ob neustrezni komunikaciji otrok.

¹⁵ Najti nove poti, da dekleta lahko jasno prepoznajo vzrok in posledico neustreznih vedenj, kot je manipuliranje, izoliranje, šikaniranje in celotna paleta agresivnih vedenj. Dekleta učiti, da ločijo zlonamerna dejanja, kot je npr. izključevanje in psihično maltretiranje od običajnih vedenj.

¹⁶ Težko je postavljati zdrave meje v šolskem prostoru, kadar ni »zdravih meja« doma. Ne moremo natančno predpostaviti do kje lahko sega posamezni učitelj, verjetno bi bili potrebni dodatni mehanizmi, da bi postalo delo učitelja na področju izvajanja preventivnega dela s starši učinkovitejše. Učitelju je lahko v pomoč tudi šolska svetovalna služba, ki pripravi smernice za razgovor s starši.

8 SKLEPNE UGOTOVITVE

Dekleta so še vedno deležne drugačne vzgoje – vzgoje, ki povzdiguje socialno zavedanje in ki razvija njihov občutek za potrebe in dobrobit drugih, kar pa lahko vodi k pomanjkanju zavedanja samega sebe in posledično veliko prikritega izvajanja agresivnega vedenja.

Odnosi med dekleti so zelo kompleksni in zapleteni ter vsebujejo veliko nenapisanih socialnih pravil. Želijo si prijateljskih odnosov in v to so pripravljene veliko vložiti. Po drugi strani pa prav od svojih prijateljic dobijo največ nizkih udarcev in slabih izkušenj, od izdajanja skrivnosti do posrednega prizadevanja bolečin. Problem nastopi, ko dekle postane žrtev neustreznih ravnanj vrstnic. V medsebojnih spopadih namreč kot orožje največkrat uporabljajo odnos in ni naključje, da raziskovalci v zadnjih 20-ih letih za tovrstna vedenja vse pogosteje uporabljajo izraz odnosna agresija.

Ugotovili smo, da so med dekleti precej pogoste direktne verbalne pojavne oblike agresivnega vedenja, ki so običajno kombinirane še s prikritimi oblikami, kar je lahko nevarno, zato menimo, da je treba pojavnim oblikam agresivnega vedenja posvetiti več pozornosti. Zafrkavanja, poniževanja, grdo opravljanje, žaljenje za hrbtom, laganje, izmišljevanje zgodbic, izogibanja, hinavščina, namerno spravljanje v težave in mnoge druge oblike prikritega agresivnega vedenja se morajo umakniti iz šol. Učitelji bi morali biti zelo pozorni že ob prvi direktni žaljivki in bi morali takoj raziskati, kaj se za tem zadaj. Dekleta bi morale biti bolje poučene o tem, kako se lahko primerno postaviš zase brez maščevanja, pritlehnosti, hinavščine, osladnosti in preračunljivosti. Za to si je treba vzeti dovolj časa in tega ne more predpisati noben vzgojni načrt. To lahko naredi vsak učitelj po svoji vesti, vsak s svojim zgledom.

Potrdili smo domnevo, da dekleta agresivno vedenje uporabljajo in da zajema predvsem veliko verbalnih oblik. Poudariti pa moramo, da smo sicer dobili veliko podatkov, ki nakazujejo pogosto uporabo verbalnih oblik agresivnega vedenja, da pa ni nujno, da se vsa dekleta tako vedejo.

Glede na odgovore, v katerih navajajo, da jih najbolj prizadeneta konflikt in agresivno vedenje, lahko sklepamo, da se zaradi teh dejanj počutijo osamljene, čeprav tega nikoli ne navajajo direktno. Dejstvo je, da družbo vrstnikov potrebujejo, da doživljajo osamljenost kot kazen in da jo doživljajo dramatično. Našo domnevo o tem, katere so njihove največje stiske, pa so potrdile tudi njihove navedbe, da jih najbolj ogroža strah pred izolacijo ter da jih nekdo »potlači« ali »pretenta«. Dekleta povedo, da po nastalem konfliktu težko verjamejo opravičilu. Težko je biti brez prijateljic, a ugotovili smo, da so tudi take med njimi.

Razumevanje in doživljanje težav v medsebojnih odnosih ter reševanje teh težav je med dekleti zelo specifično. Zdi se, da bi neprijetna čustva najraje »pospravile pod preprogo«, jih skrile ali se pretvarjale, da jih ni. Samo nekaj deklet je nakazalo rešitve pri odpravljanju neprijetnih situacij in izrazilo željo po spremembah. Odgovorov, ki bi bili usmerjeni v konkretno reševanje težav v odnosih, večinoma nismo dobili.

Odpira se pomembno vprašanje: ali smo posredno pridobili pomembno informacijo o primankljajih, ki jih imajo na področjih socialnega vključevanja, interakcij in razvoja socialnih veščin. Zdi se, da so v veliki meri podvržene normam, pričakovanjem in potrebam okolja. So žrtve pritiska, da morajo ravnati nekonfliktno ter da se morajo s težavami spopadati na hiter in tih način, kar pa pogosto ne privede do ugodnih rezultatov, pač pa lahko potegne za sabo le še dodatna nerazrešena medsebojna razmerja in težave.

Ob vsem tem lahko posledično razmišljamo o smernicah za delo z dekleti, v katere bi vključili teme socialnih veščin, kot so razvijanje prijateljstva, prepoznavanje vedenja, učenje tehnik reševanja konfliktov ipd. Dekleta ne bi smele živeti v prepričanju, da težav v medsebojnih odnosih ne sme biti. Iz njihovih odgovorov pa ugotovimo, da marsikatera misli, da jih res ne sme biti. Ob tem smo potrdili tezo, da so jim idealizirano podoba o reševanju nesoglasij vcepili zanje pomembni odrasli.

Negativne socializacijske izkušnje, ki jih pridobijo doma, zagotovo povečajo pogostnost neustreznega vedenja. Starši lahko vplivajo negativno ali pozitivno: če so v domačem okolju večje motnje, je tudi osebna orientacija posameznega dekleta manj trdna, je bolj ranljiva in bolj nagnjena k podrejanju, ne pa prilagajanju, kar je zanje težje.

Dekleta so le stežka povedale, kaj bi v prihodnosti spremenile v odnosih, kaj si želijo, da bi jim bilo življenje lažje. Vprašanja, ki so se nanašala na želje, so namenoma preslišale ali pa rekle, da nimajo nobenih želja, češ da je situacija »kar v redu.« Le tri so si »dovolile« svoje želje izpostaviti.

Glede na majhno število konkretnih odgovorov o željah po spremembi v odnosih lahko po eni strani domnevamo, da so dekleta naučene, da svojih želja ne izražajo direktno. Zaradi neizraženih želja iščejo druge možnosti in poti izražanja. Po drugi strani pa to kaže na to, da se težav ne zavedajo ali pa da so zaradi neznanja oz. nezadostnih izkušenj prepričane, da je takšno izražanje želja (ne)ustrezno. Tudi na tem področju bi lahko še marsikaj spremenili.

Če se želimo ukvarjati z razumevanjem težav med dekleti, moramo zelo dobro poznati njihov notranji jaz, njihov intimni svet, njihovo doživljanje. Zaradi občutkov, ki jih vznemirjajo, so pogosto izgubljene. Intenziteta odnosov je bolj ali manj neoprijemljiva in bi to zahtevalo dodatne raziskave. Socializacija, ki jih usmerja od agresije, po drugi strani zahteva popolna dekleta, perfekcionistično usmerjen način razmišljanja in pričakovana usmeritev k »lepemu« vedenju in privlačnim dekletom. Taka prepričanja in pričakovanja so v neskladju z realnostjo, s katero se soočajo. Deklet očitno ne starši ne učitelji pogosto ne usmerjajo k ustreznemu reševanju konfliktov, niti k vedenju, ki bi jim omogočilo, da se na ustrezen način »postavijo zase«.

Podatki, ki smo jih pridobili od učiteljev, so manj spontani kot tisti, ki smo jih pridobili od njih. Vendarle se zdi sposobnost empatije, ki jo imajo učitelji, precejšnja. Ugotavljamo pa, da so ponotranjeni standardi pričakovanj in prepričanj, ki pri posameznikih veljajo, trdno zakoreninjeni. Na to, kako učitelj ocenjuje samega sebe in kako ocenjuje druge, gotovo vplivajo njegova stališča, njegov vrednostni sistem, predsodki in drugi dejavniki. Toga stališča, nerealni in visoko zastavljeni cilji

in s tem večkrat povezana neobjektivna samopodoba, so gotovo ovire, ki učitelja onemogočajo. Opazili smo, da je pri njih zelo prisotno prepričanje, kaj vse bi učitelj še moral narediti. Pri tem so po eni strani precej brezkompromisni do sebe in do drugih in tako posledično podvrženi tudi lastnim pritiskom. Na drugi strani pa zasledimo razkorak med besedami in dejanji, kot da ne prepoznajo svoje nemoči in s tem opravičujejo svojo pasivnost.

Učitelji menijo, da bi se morali bolj poglobiti v značilnosti uporabe prikritih psihičnih oblik agresivnega vedenja in da se zaradi prikritega ponavljajočega se agresivnega vedenja deklet učitelji na šoli včasih vrtijo v začaranem krogu. Ni deklet, ki zavestno uporabljajo agresivne oblike; po mnenju učiteljev so namreč izjemno iznajdljive in znajo dobro manipulirati, tako da je njihova dejanja težko ali pa sploh nemogoče opaziti. Svojih neustreznih dejanj pogosto ne priznavajo. Učitelji menijo, da izbirajo druge oblike agresivnega vedenja tudi zaradi drugačnih pričakovanj odraslih.

V posameznih primerih vidimo, da učitelji zaznavajo težave v medosebnih odnosih z dekleti predvsem zaradi njihove upornosti, predrznosti in neposlušnosti. Kljub temu pa ne navajajo kakšnih težjih konfliktov z njimi. Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da dekleta bolj kot direktne uporabljajo boleče in prefinjene odnosne psihične pritiske npr. opravljanje, zahrbtnost, željo po škodovanju, blatenju, nesramnosti. Navajajo, da verjetno ne le v odnosu do vrstnic, ampak tudi do učiteljev.

Učitelji so prepričani, da so psihične oblike agresivnega vedenja veliko bolj boleče kot fizične. Po njihovem mnenju so težje ugotovljive in posledično bolj nevarne. Tudi verbalne oblike agresivnega vedenja ocenjujejo kot vedenje, ki je hujše v primerjavi z direktnim fizičnim agresivnim vedenjem in ima hude, težke in dolgoročne posledice za vse življenje deklet. V to je prepričanih več kot polovica učiteljev.

Posamezni navajajo, da imajo posledice izvajanja prikritih oblik agresivnega vedenja velik vpliv na negativno samovrednotenje deklet. Menijo, da so dekleta, ki so dodatno izpostavljene takim oblikam vedenja, bolj negotove, nesamozavestne, počutijo se ogrožene. Prepričani so, da je pomembno vedeti, kako in kdaj opaziti prikrite oblike agresivnega vedenja, s katerimi smernicami dela bi lahko naredili konkretni premik v šolskem prostoru in kako začrtati pot naprej. Na tej točki so nam dejansko posredovali konkretne predloge. Nekaj učiteljev pove, da opažajo, da se težave v šoli, v razredu in pri posameznikih stopnjujejo, če ni ustreznih ukrepov. Ena od pomembnih iztočnic, ki so nam jo posredovali, je, da naj bi namesto direktnemu agresivnemu vedenju učitelji več pozornosti namenili prikritemu agresivnemu vedenju.

Po opravljenih razgovorih z učitelji o postavljeni hipotezi, da je prikrita oblika agresivnega vedenja povezana z ucnim uspehom, bi temu težko potrdili. Potrjuje se, da so dekleta z nižjim ucnim uspehom manj kompetentna in da imajo na voljo manjši spekter socialnih veščin, tako da zaradi svojih neznanj in nespretnosti dejansko uporabljajo več oblik agresivnega vedenja, med drugimi tudi precej direktnih verbalnih oblik. Samo predvidevamo lahko, da jih je pri teh več kot pri »uspešnejših« dekletih. Po drugi strani pa vidimo, da je pri učno in socialno uspešnejših prisotno veliko tistega, kar lahko damo v predal prikritega agresivnega

vedenja. Po podatkih, ki so nam jih posredovali učitelji, bi morebiti lahko celo trdili, da je prikritih oblik agresivnega vedenja več prav pri uspešnejših. To specifično izvajanja med dekleti bi bilo treba dodatno raziskati.

V raziskavi smo od učiteljev pridobili nekoliko več povratnih informacij o starševski vlogi in vlogi šole in le malo izjav, ki bi kaj več povedale o vlogi medijev in drugih kulturnih dejavnikov, ki igrajo pomembno vlogo v porastu agresivnega vedenja nasploh.

Raziskava je pokazala, da imajo učitelji po eni strani visoka pričakovanja do staršev, posamezniki navajajo, da imajo z njimi tudi pozitivne izkušnje. Nekateri starši se po poročanjih deklet in učiteljev zavedajo svojih nalog ter poskušajo svoje otroke razumeti in jim nudijo pomoč in podporo, ki jo ti potrebujejo za reševanje konfliktov z neagresivnim vedenjem. Nespodbudna je ocena učiteljev, da je takih staršev komaj tretjina. Sklepamo lahko torej, da učitelji družinskih sistemov svojih učencev v večini primerov ne zaznavajo kot dobro delujočih.

Dokler bodo starši konfliktno situacijo brezkompromisno jemali kot agresivno in jih želeli reševati na svojstven način, brez poslušanja za druga mnenja in ocene, ne bodo zmogli in znali svojim dekletom pokazati, da je konflikt v življenju vsakdanji pojav in da se ga je treba naučiti reševati, menijo učitelji. Pogosto si želijo, da bi bili starši do učiteljev in otrok bolj uvidevni. Nekaj jih je bilo izjemno kritičnih, češ da starši pogosto prepuščajo otroke samim sebi in da se je vloga družine tako spremenila, da v današnjih družinah prevladuje popolna odsotnost pogovora in staršev nasploh. Morda gre vendarle za preveč posplošeno trditev in bi bilo dobro razmišljati o tem, kje bi lahko starši in učitelji našli skupni jezik.

Učitelji so se bolj poglobili v specifične presojanja o spodbudnih, ustreznih in neustreznih ravnanjih staršev in splošnega doživljanja staršev kot v iskanje rešitev. V njihovih trditvah smo večkrat zasledili, da je v veliki meri prisotno »preveč zaščitniško« starševstvo, za katerega menijo, da ne zmore kritičnega pogleda vase, kaj šele, da bi starši zmogli svojim dekletom konkretno pomagati pri vstopanju v svet in jim biti v oporo. Pri tem se poraja vprašanje, če nimajo nove generacije staršev določene predsodke, češ da šola oz. učitelji ne znajo več dobro opravljati vzgojnega dela.

Tudi v intervjujih, opravljenih z dekleti, slika staršev ni preveč spodbudna: le četrtnina jih je povedala, da jih starši podpirajo. Več informacij so nam posredovale o tem, da jim pravzaprav ne znajo ali pa ne zmorejo pravilno pomagati. Čeprav v tem obdobju izkazujejo še veliko navezanost na starše, se zdi, da jim v večini primerov ne nudijo ustrezne opore in tako so primorane pomoč poiskati drugje. Ob tem moramo razmišljati, da bi lahko šola in učitelji na tem področju verjetno še veliko naredili, če bi le znali najti pot do družin. Zagotovo pa lahko vsaka šola, predvsem pa učitelj, individualno naredi največ z vključevanjem staršev, da jih skuša (ali pa ne) pridobiti za sodelovanje. Zdi se, kot da tudi šola ne naredi toliko, kot bi lahko.

S pridobljenimi podatki smo skušali dobiti jasnejšo sliko o resnosti prikrita agresivnega vedenja deklet na naših šolah in bolje prepoznati in opredeliti različne prikrte oblike takega vedenja. Preverili smo načine ravnanja strokovnih delavcev – učiteljev in na to navezali njihove predloge za uspešnejše preventivno delo z dekleti

Ugotovili smo, da se na nekaterih šolah pojava prikritih oblik agresivnega vedenja deklet že zavedajo, da znajo oblike deloma dobro prepoznavati. Upamo, da nam bo pri tem v dodatno pomoč tudi opravljena raziskava.

Ugotovili smo, da so učitelji pri svojem vsakodnevnem delu naravnani storilnostno, so osredotočeni na intelektualni razvoj in učni uspeh učencev, manj pozornosti pa posvečajo razvoju socialnih kompetenc posameznikov in njihovi samopodobi – oz. da so v ta del usmerjeni le, ko je to neizogibno in nujno potrebno, kar pa ni spodbudno. Prisotnega agresivnega vedenja večinoma ne merijo (ali le izjemoma), ne opisujejo, ne ocenjujejo, ga ne beležijo. To lahko deloma opravičujemo s tem, da v vzgojno-izobraževalnem kurikulumu še vedno ni dovolj vsebin, ki bi učitelja usmerjale k pozornosti pri opazovanju razvitih socialnih kompetenc in veščin in k spreminjanju vedenja pri posameznikih. Da bi bilo drugače, bo od septembra 2009 v šolah postal obvezen del vsebin tudi Vzgojni načrt šole.

Predlogi o tem, kako ravnati, naj bi bili v pomoč tako dekletom kot učiteljem in staršem. Skušali smo izdelati priporočila za spoprijemanje s prikritimi agresivnimi oblikami vedenja v šolskem prostoru in opisati konkretne predlagane ukrepe za šole, ki so bile v raziskavo vključene.

Na področju opazovanja vedenja deklet bi bilo treba v prihodnosti opraviti več raziskav, saj je to področje »potisnjeno« v ozadje, tako v raziskovalnem kot tudi teoretičnem smislu.

Izčrpanemu učitelju, ki se bolj kot vase usmerja navzven, bi morali nuditi več pomoči, predvsem v sposobnosti prilagajanju na obstoječe norme ter mu pomagati v njegovem reflektivnem razmišljanju, na način, da se pri reševanju težav agresivnega vedenja ne bi počutil samega. Družba, starši, kolegi in vsi ostali očitno od njih pričakujejo več kot v danih situacijah zmorejo. Učitelj naj bi imel več možnosti, naj ne bi bil le evalvator in vzdrževalec discipline. Zato menimo, da bi morali biti pozorni na predloge, ki so nam jih zastavili v raziskavi.

V Smernicah za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004) je očitno, da bi morale šole odigrati večjo vlogo predvsem takrat, ko je posamezni otrok izpostavljen agresivnemu vedenju. Izkušnje kažejo, da je prikrito agresivno vedenje pogosto nedoločljivo. Otroci so pogosto žrtve, čeprav niso fizično trpinčeni. Zato bi morali najti dovolj časa in prostora, da bi lahko namenili posebno skrb odkrivanju in preprečevanju težav prikritega agresivnega vedenja in podporo v ustreznem ravnanju posebej usmerjeno k dekletom, vsem učencem, staršem in učiteljem. Včasih smo imeli občutek, da se pozornost usmerja stran od dejanskih potreb, od prepoznavanja dogajanja med učenci in bolj poglobljenega opazovanja dinamike deklet. To so nam deloma potrdile tudi posamezne izjave deklet.

Omenili smo že, da je veliko učiteljev prepričanih, da je preventivno delo pomembno in koristno, a premalo izvemo o preventivi, ki bi bila naravnana na učence in na konkretne spodbude in pomoč pri iskanju poti o tem, kako se soočiti z agresivnim vedenjem in kako v takih primerih ravnati.

Po opravljeni analizi intervjujev z dekleti se zdi, da ne vedo dobro, na koga se lahko obrnejo po pomoč.

Z raziskavo smo želeli spodbuditi šole, da bi se bolj sistematično ukvarjale s problematiko oz. z načini reševanja prikritega agresivnega vedenja deklet. Če šola nima standardov ravnanj, če ni opravljenih nobenih meritev in če se »pogovarjamo« le ob ekstremnih primerih, je lahko vprašljiva tudi pozitivna in preventivna vloga šole.

Vzroki pojavov prikritega agresivnega vedenja še vedno ostajajo skrivnost, prav tako vrsta in obseg skritega dogajanja med posameznicami. Bolj sistematična raziskava opisanih pojavnih oblik bi bila dobrodošla.

Z opravljeno raziskavo smo želeli narediti konec samoumevnemu prepričanju, da dekleta uporabljajo manj agresivnega vedenja kot dečki oz. sporočiti, da je morda lahko moč šole tudi v tem, da jim skuša pomagati in jim biti v pomoč pri oblikovanju ustreznega socialnega vedenja, pri sodelovanju, reševanju konfliktov, reševanju negativnih odnosov, učenju dogovarjanja, upoštevanja sebe in drugih idr.

Tako odgovori učiteljev kot deklet so nam dali enake podatke: dečki uporabljajo manj prikritih oblik agresivnega vedenja kot dekleta. Oni uporabljajo bolj izrazita vedenja in več direktnih oblik.

Socializacija čustev deklet in dečkov bi morda vodila v spremembo odnosov na šoli pri obeh spolih. To je seveda področje, ki bi zahtevalo podrobnejše raziskovanje in dodatno delo. V bodoče bi morala biti učiteljeva vloga tudi prepoznavanje, kaj se z dekleti dogaja, in ustrezno ukrepanje (poleg staršev). Verjamemo, da je preventivna vloga šole lahko zelo močna in zelo pozitivna. Pomaga lahko tudi staršem pri prepoznavanju pomembne vloge, ki jo imajo, da svoja dekleta spodbujajo in ne zavirajo.

Mnoge raziskave kažejo, da je več pozornosti namenjeno prepoznavanju in preprečevanju direktnih oblik agresivnega vedenja, ki so bolj evidentne, bolj moteče in zahtevajo takojšnje ukrepanje. Podobne rezultate smo dobili tudi v naši raziskavi.

Predvidevali smo, da bo naloga pripomogla k jasnejši predstavi o tem, katere oblike prikritega agresivnega vedenja dekleta uporabljajo. Menimo, da smo to dosegli, da pa bi nadaljne raziskave morale poseči v iskanje deklet, ki so pogosto izpostavljene izvajanju prikritega agresivnega vedenja in jim okrepiti veččine za obrambo pred nasiljem.

Menimo, da bi bilo tudi smiselno v nadaljno raziskovanje prikritega agresivnega vedenja vključiti tako deklice kot dečke. Na ta način bomo dosegli boljše razumevanje vedenja pri obeh spolih, kljub temu da je bilo v preteklosti narejenih več raziskav pri dečkih. Iz istih razlogov se nam zdi smiselno nadaljevanje raziskav prikritega agresivnega vedenja pri dekletih tako iz kvalitativnih kot kvantitativnih aspektov. Sami bi v tem trenutku želeli nadaljevati v smeri mikroanalitičnih študij prikritega agresivnega vedenja deklet.

Ob tem želimo slediti izsledkom spoznanj avtorice Simmons (2002, str. 4), ki pravi: *»Agresivno vedenje deklet je pogosto skrito, prikrito, ni fizično in ostaja neraziskano. Ni nobenih ukrepov, ki bi tako ravnanje ustrezno preprečevalo«* in v bodoče iskali nove poti v tej smeri.

9 LITERATURA

- Aničič, K. idr. (2002). *Nasilje – Nenasilje. Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: I2. Založba Ljubljana.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. idr. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. New York: *Child Development*, 64, str. 139-151.
- Bierman, K. L. idr. (2004). Early Disruptive Behaviors Associated with Emerging Antisocial Behavior among Girls. v Putallaz, M., Bierman, L.K. *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls. A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press, str. 137-161.
- Björqvist, K., Lagerspetz, M. J. in Kaukiainen, A. (1992). Do girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*. Vol 18, str. 117 -127.
- Björqvist, K., Osterman, K. in Kaukiainen, A. (1992). *The Development of direct and indirect aggressive strategies in males and females*. San Diego: Academic Press.
- Blomquist, L. M., Schnell, S. V. (2005). *Helping children with Aggression and Conduct Problems. Best practices for Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Bregant, L. (1987). Disocialnost pri otrocih. *Psihoterapija 15*. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Cencič, M. (1994). *Učitelj – raziskovalec. Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Chalvin, M. J. (2004). *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica: Didakta.
- Connor, F. D. (2002). *Aggression and antisocial Behavior in Children and Adolescents: research and treatment*. London: Guilford Publications.
- Crick, R. N. idr. (2004). Relational Aggression in Early Childhood. You Can't Come to my Birthday Party Unless. V: Putallaz, M., Bierman, L. K. *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls. A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press, str. 71- 89.
- Dey, I. (1988). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dishion, T. J., Patterson, G. P. in Griesler, P. C. (1994). Peer Adaptations in the Development of Antisocial Behavior. A confluence model. V: Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive Behavior. Current Perspectives*. New York: Plenum Press, str. 61- 95.
- Dekleva, B. (1996). *Nasilje med vrstniki in v zvezi s šolo*. Tretji del poročila raziskovalne naloge »Varovanje otrokovih pravic- disciplinsko kaznovanje in preprečevanje nasilja v šoli«. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

- Dekleva, B. (1997). Vrstniško nasilje in ustrahovanje – značilnosti storilcev in žrtev. Ljubljana: *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* št. 48.
- Dekleva, B. (2002). Vrstniško nasilje in ustrahovanje – značilnosti storilcev in žrtev. V: Kanduč, Z. (ur.) *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, str. 44-59.
- Dekleva, B., Razpotnik, Š. ur. (2002). *Nasilje v življenju 15-letnih mladostnikov in mladostnic. Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Erb, H.H. (2004). *Nasilje v šoli in kako se mu lahko zoperstaviš*. Radovljica: Didakta.
- Elium, J. in Elium, D. (1994). *Vzgoja hčera*. Vloga staršev v razvoju zdrave ženske. Ljubljana: Orbis.
- Fekonja, U., Kavčič, T. (2004). *Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. Razvojna psihologija*. Ljubljana. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Založba Rokus, str. 334-349.
- Flanery, D. J. (2005). *Violence and Mental Health in everyday life. Prevention and Intervention Strategies for children and Adolescents*. New York: Altamira Press. Rowman&Littlefield Publishers Inc.
- Flick, U. (1988). *An Introduction to qualitative research*. London: Thousands Oaks. Sage Publication.
- Galvin, P. (2005). Finding uot more. The Role of a school audit in preventing and minimising violence, str. 23-43. V: Gittins, C. (2005). *Europe and violence in schools – How to make a difference. A handbook*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gittins, C. (2006). *Europe and violence reduction in schools – How to make a difference. A handbook*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gurian, M. (1996). *Dečke vzgajamo drugače. Od otroka do izjemnega moškega*. Tržič: Učila.
- Halmi, A. (1999). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Samobor: A.G. Matoš. d. d.
- Harris, J. R. (2008). *Otroka oblikujejo vrstniki*. Ljubljana: Orbis.
- Haralambos, M. in Holborn, M. (1999). *Sociologija. Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive Behavior. Current Perspectives*. New York: Plenum Press.
- Iwaniec D. (2006). *The Emotionaly Abused and Neglected Child. Identification, Assesment and Intervention. A Practice Handbook*. New York: John Willey&Sons, Ltd.
- Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kašnik Janet, M. (2006). *Komunikacija med otroki, mladostniki in starši. Kako obvarovati mladino pred drogami*. Zavod za zdravstveno varstvo. Ravne na Koroškem: Urad za droge pri Ministrstvu za zdravje RS.

- Kesić Dimic, K. (2007). *Adrenalinske deklice, hitri dečki. Svet otroka z ADHD*. Nova Gorica: Educa.
- Kesić Dimic, K. (2008). *ADHD – ali deklice hitijo drugače: spregledanost deklic z motnjo ADHD*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma. Oddaja otrok v vzgojni zavod. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.*
- Kristančič, A. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije. AA Inserco, svetovalna družba.
- Kobolt, A. idr. (2002). Pogovori z osnovnošolci. V: Dekleva, B. (ur.) in Razpotnik, Š. (ur.) *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2002, str. 174-200.
- Koller-Trbović, N. (1994). *Povezanost poremećaja u ponašanju predškolske djece i njihovih obiteljskih neprilika*. Doktorska disertacija, Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Kompare, A. idr. (2002): *Psihologija. Spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
- Kuhar, R. (1999). *O nasilju- priručnik za usposabljanje*. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- Lagerspetz, K. M. in Björqvist, K. (1994). Indirect Aggression in Boys and Girls. V: Huesmann, L. R. *Aggressive Behavior. Current Perspectives*. New York: Plenum Press, str. 131- 149.
- Landeker, M., ur. (2001). *Priročnik za izvajanje preventivnih delavnic*. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- Lamovec, T. in Rojnik, A. (1978). *Agresivnost. Psihologija agresivnosti*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Lešnik, M. D.(2006). *Nasilje v šoli – iskanje skupne poti. Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Pogledi na vodenje*. Brdo pri Kranju: Šola za ravnateljce.
- Macoby, E. E. (2004). Aggression in the Context of Gender Development. v Putalazz, M., Bierman, L.K. *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls. A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press, str. 3-21.
- Marjanovič Umek, L. in ostali (2004). *Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru. Komisija za analizo problematike nasilja v šolah*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marjanovič Umek, L. idr. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete. Založba Rokus.
- Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu. II. Študijsko gradivo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Visoka šola za socialno delo.
- Mesec, B. (2004). Pritlehne teorije v kvalitativnem raziskovanju v socialnem delu. Ljubljana: *Socialno delo*, letnik 34, 2004, št.4.
- Mikuž Kos A., ur. (1999). *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

- Morrison, J. (2006). *DSM-IV Made Easy. The Clinian's Guide to Diagnosis*. New York: Guilford Press.
- Nastran Ule, M. (1992). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nastran Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Zbirka Alfa 1/94. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Newel, S. in Jeffery D. (2002). *Behavioral Management in the Classroom. A Transactional Analysis Approach*. London: David Fulthon Publishers Ltd.
- O'Donnel V. in Campaign Against Bullying. (1995). *Bullying. A resource Guide for Parents and Teachers*. London: Attic Press.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at School. Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School- Based Intervention Program v Aggressive Behavior. Current Perspectives*. New York: Plenum Press, str. 97-130.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci. Kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: ZRSS.
- Orestein, P. (2003). *Schoolgirls. Young women, Self-Esteem, and the Confidence Gap*. New York: Anchor Books A Division of Random House Inc.
- Papalia, E. D. idr. (2003). *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- Pavlović, Z. (1993). *Psihološke pravice otroka. Otrokove pravice onstran pravnega varstva*. Radovljica: Didakta.
- Piphler, M. (1999). *Sodobna Ofelija. Obvarujmo osebnost odraščajočih deklet*. Tržič: Učila.
- Pop, U. (2003). V: Marjanovič Umek, M. in ostali (2004). *Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru*. Komisija za analizo problematike nasilja v šolah. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pšunder, M. (2009). Vzdevki učiteljev kot oblika verbalnega nasilja učencev nad učitelji z vidika izsledka empirične raziskave. Združenje za socialno pedagogiko. Ljubljana: *Socialna pedagogika*. Vol 13, 2009, št. 1.
- Pušnik, M. (1996). *Projekt trpinčenje med otroki in mladostniki. Delovno gradivo*. Ljubljana: ZRSS.
- Pušnik, M. (1998). *Trpinčenje med dijaki ljubljanskih srednjih šol*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah. Modeli delovanja*. Ljubljana: ZRSS.
- Pušnik, M. idr. (2003). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: ZRSS.
- Putalazz, M., Bierman, L. K.(2004). *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Resolucija o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2007-2011*. (2007). Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list. Zakonski, podzakonski in interni akti. Priloga varnosti št 3/2007, str.1-24.

- Richardson, D.S. in Green, L. R.(2003). RIPS/IRSP, 16(2), 11-30. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 2003 N3
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can reduce Bullying at School*. Oxford. Blackwell Publishing.
- Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Rozman, V. (1996). *Ustrahovanje med vrstniki – kako negativne pojave občutijo učenci in kaj vedo starši*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Sagadin, J. (1992). *Osnovne statistične metode za pedagoge*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Simmons, R. (2002). *Odd Girl Out. The hidden Culture of Aggression in Girl*. New York: First Harvest Edition. Harcourt.
- Smith, K., Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insight and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, K., Sharp, S. (1994). *Tackling Bullying in Your school*. A practical Handbook. London: Routledge.
- Struck, P. (1995). *Zuslagen, Zestoren, Selbsterstoren. Wege aus der Spirala der Gewalt*. Darmstad: Germany. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Susman, E. J. in Pajer, K. (2004). Biology-Behavior Integration and Antisocial Behavior in Girls. V: Putalazz, M., Bierman, L. K. *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls. A developmental perspective*. New York. The Guilford Press, str. 23-47.
- Svetina, M., Zupančič, M. (2004). *Spoznalni razvoj v mladostništvu. Razvojna psihologija*. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete. Založba Rokus, str. 525-654.
- Šelih, A. ur. (1996). *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Šterk, T. in ostali (2007). *Kaj morate vedeti o internetu, pa si ne upate vprašati svojih otrok?* (Elektronski vir). Priročnik za starše. Projekt SAFE_SI. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Center za metodologijo in informatiko.
- Štirn, M., ur. (2000). *Varni, močni in svobodni. Priročnik za izvajanje CAP programa za razredno stopnjo osnovne šole*. National center for Assault prevention. New Jersey. Ljubljana: Center za preventivne dejavnosti.
- Titley, G. (2005). *Mladi in preprečevanje nasilja: priporočila za mladinsko politiko*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK: urad za mladino Republike Slovenije.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja. Psihologija vsakdanjega življenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Webster, S. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Zahn-Waxler, C. in Polanichka, N. (2004). Socialization and Female Aggression. V: Putalazz, M., Bierman, L. K. *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press, str. 48-68.

Zakon o varstvu osebnih podatkov (1999, 2001). Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list Republike Slovenije, št.59/99, 57/01 in 59/01.

Zaviršek, D. (2000). *Hendikep kot kulturna trauma*. Ljubljana: cf*

Žižak, A. in Koller – Trbović, N. (2007). Temna stran družinskega življenja v doživljanju otrok in mladostnikov. Združenje za socialno pedagogiko. Ljubljana: *Socialna pedagogika*. Vol 11, 2007, št. 2.

Walker, J. (1992). *Violence and Conflict resolution in schools*. Strasbourg: Council of Europe.

10 DODATEK

PRILOGA 1: Opomnik – Prikaz vprašanj intervjuja za učitelje

Zapisnik intervjuja

Ime (šifra*): npr. AL1

Spol:

Starost:

Izobrazba:

Poklic:

Delo:

Delovna doba:

Pogovor opravljen:

VODILNE TEME:

1. Opis pojma prikrite agresije.
2. Videnje vloge deklet v razredu.
3. Mnenja o potrebni usmerjeni pozornosti glede na spol.
4. Izkušnje učiteljev s prikritimi oblikami agresivnega vedenja pri dekletih.
5. Vloga, ravnanje in odzivanje učiteljev (in šole) na prikrite oblike agresivnega vedenja deklet, ki jih opazijo (ali bolj zaupajo v preventivo ali se jim zdi bolj učinkovito sprotno ukrepanje, kakšne ukrepe imajo na nivoju šole).
6. Ocenjevanje lastnih znanj ter posredovanj ter želja za boljše soočanje s prikritimi oblikami agresivnega vedenja.
7. Razliko v videnju, kako jezo izražajo dekleta in kako dečki?
8. Kje, kdaj in kako si učitelji iščejo pomoč.
9. Strategije ravnanj (s kom se posvetujejo v primerih, ko so v dvomih ali težavah, ali skušajo najti nove strategije ravnanj, iskanje nasvetov, njihova pričakovanja), ki jih uporabljajo.
10. Mnenja o potrebni pozornosti in obravnavi prikritih oblik agresivnega vedenja.
11. Predlogi, želje in mnenja učiteljev.

* Šifra je naključno določena v soglasju z učiteljem in jo poznata le učitelj ter spraševalec

PRILOGA 2: Opomnik – Prikaz vprašanj intervjuja za dekleta

Zapisnik intervjuja

Ime (šifra*):

Starost:

Učni uspeh v preteklem šolskem letu:

Pogovor opravljen (kje, kdaj) :

UVODNA POJASNILA:

VODILNE TEME:

1. Kako bi opisala sebe?
2. Kako bi opisala prepir? Kaj ga po tvojem povzroči?
3. Kako se počutiš med dekleti v šoli, katere stvari te najbolj motijo (kar ti druge počnejo) in kaj te najbolj prizadene? Kako doživljaš, če nekdo nate kriči, te draži, spravlja v težave, te skuša osmešiti, si o tebi izmišlja zgodbe ... Kako se počutiš v takih situacijah?
4. Kako poveš, da si jezna*/razočarana/žalostna? Kaj narediš?
5. Kaj storiš, kadar te druga dekleta začnejo "zafrkavati"?
6. Kdaj se ti je to nazadnje zgodilo? Lahko kaj poveš o tem?
7. Kako si prizadevaš, da rešiš problem, če te nekdo zafrkava ...
8. Si že kdaj sama (s svojimi sošolkami) zafrkavala drugo sošolko? Kdaj in kako to narediš?
9. Imaš s katero od sošolk več takih situacij? Se ti pogosto dogaja z enimi in istimi?
10. Ali opažaš kakšno razliko med vedenjem deklet in fantov v primerih takih konfliktov? Opiši jih. /Se ti zdi, da se fantje vedejo drugače kot dekleta? Kako?
11. Kaj opažaš pri vedenju sošolk in sošolcev v svojem razredu (pri posameznih urah pouka)? Je kaj konfliktov med vami? Kako se to kaže?
12. Kdaj se v šoli/razredu ne počutiš dobro, nemočna ali žalostna? Kdo ti takrat največkrat pomaga?
13. Kakšno vedenje tvojih sošolk in sošolcev te moti/te prizadene?
14. Bi mi rada povedala še kaj, kaj sporočila, kar se ti zdi pomembno, pa te nisem vprašala?

** o jezi: McNeil-Choque s kolegi (1996 v Putallaz, 2004, str. 78) je v svoji študiji utemeljil, da otroci prikrite oblike agresivnega vedenja povezujejo z jezo. Ker smo tudi sami imeli pri pripravljanju ustreznih opornih točk kar nekaj težav (s ciljem, da bi pridobili od deklet odgovore nanašajoč se na poskus opisa pojma prikrite oblike agresivnega vedenja), smo se tudi mi odločili za uporabo tega termina

* Šifra je naključno določena v soglasju z dekletom in jo poznata le učenka ter spraševalec

Opažanja:

PRILOGA 3: Richardsonov konfliktni odzivni vprašalnik - Definiranje direktne in indirektn¹⁷ agresije

Direktno	1. Kričiš ali tuliš na njih.
Vmesno	2. Narediš takšne stvari, da jih vznemirjaš.
Direktno	3. Groziš, da jih boš udaril ali kaj vrgel v njih.
Prikrito	4. Izmišljaš si zgodbice, ki jih spravljajo v težave.
Vmesno	5. Ne pokažeš, da si bil jezen.
Direktno	6. Jih preklinjaš.
Direktno	7. Nekaj vržeš v njih.
Vmesno	8. Skušaj jih osmešiti pred drugimi.
Vmesno	9. Skušaj jih odstraniti iz razreda.
Prikrito	10. Širiš negativne govorice o njegovem videzu nekomu drugemu.
Direktno	11. Udariš (ali ga poskusiš udariti) s kakšnim trdim predmetom.
Direktno	12. Jih žališ ali jih poimenuješ z različnimi imeni.
Vmesno	13. Govoriš naokoli »o neki stvari«.
Prikrito	14. Širiš govorice.
Vmesno	15. Nejevoljno odklanjaš pogovor o čemerkoli.
Direktno	16. Brcneš ali skušaj brcniti drugega.
Vmesno	17. Popolnoma opustitiš »zadevo iz rok«.
Prikrito o	18. Vzameš nekaj, kar pripada drugemu.
Direktno	19. Udariš ali ga skušaj udariti z roko.
Indirektno	20. Grdo jih opravljaš za njihovim hrbtom.
Direktno	21. Jih zagrabiš, mahaš okoli njih ali jih porineš.
Prikrito	22. Kličeš jih z različnimi imeni za njihovim hrbtom.
Prikrito	23. Govoriš drugim, naj se ne družijo z njimi.
Vmesno	24. Počakaš, da se umiri in potem se pričneš pogovarjati o problemu.
Prikrito	25. Govoriš ostalim o stvari.
Direktno	26. Nekaj vržeš (toda ne njega/njo) ali nekaj uničiš, zmečkaš v njegovi bližini.
Prikrito	27. Uničiš ali poškoduješ nekaj, kar je v njihovi lasti.
Prikrito	28. Pritegneš prijatelje na svojo stran.

Povzeto po Deborah South Richardson, Laura R.Green RIPS/IRSP, 16(2), 11-30, Presses Universitaires de Grenoble. Revue Internationale de Psychologie Sociale 2003 N3

¹⁷

Indirektna v našem primeru poimenovana kot prikrita

PRILOGA 4: Prikaz magnetogramskega zapisa opravljenega z enim od deklet

S:- Kaj rada ...

U:- Rada rišem, rada bi postala modna kreatorka ... ne vem, no ... jaz se ne ocenjuje glih ... bolj težko se sama sebe ocenjujem, raje vidim, če me nekdo drug.

S: - In kakšno mnenje imaš o sebi?

U:- Uh, hm... ahm, mh ... nekaj srednjega, včasih sem bolj slabe volje včasih pa dobre. Šola me tko ne obremenjuje preveč, razen kadar sem kaj vprašana. Potem tudi rada plešem, pa igram tenis, predvsem doma z mami veliko kolesarimo, pa se s športom ukvarjamo. Jaz mislim, da sem taka, da se zabavam, mislim – da druge zabavam in se nič tko vase ne zapiram, prijateljev pa nimam glih veliko, pa nimam jih malo, pa tiste, ki jih imam, se dobro razumemo.

S:- Odnosi ...

U:- Ja, jaz bi rekla, da kar dobre. Ko smo bili mi v nižjih razredih, tisto je bilo pa grozno. Tudi jaz sem tam take doživela, da ... Imela sem eno prijateljico, ki sem se zelo dobro razumela z njo (edino ona je bila moja prijateljica). Ena punca, ki je hotela biti več od ostalih, je dala eno idejo, da naj bi se vsi spravili proti meni, ne ... potem so pa res vse punce šle ne uno stran ...

S: Kaj so počele?

U:- Ja, nič, tko niso se pogovarjale z menoj, govorile so razne stvari o meni, zelo so me opravljale; ja jaz sem malo bolj močna, ne, pa so me na ta račun, v to smer. Bila sem žalostna, ker temu nisem verjela, ker si mislim, da ima vsak človek v sebi eno lepoto. Enkrat se spomnim, da mi je šla ena sošolka tako na živce, da sem jo porinila, ampak tisto je bilo samo enkrat, drugače pa v šoli še nikoli nisem nobenega udarila (smeh). Velikokrat sem se z mami pogovarjala o tem, potem pa sem se v bistvu postavila bolj na stran, pa ... sem jim tud povedala, da mi to ni všeč. Mislim, mamici se lahko zaupam. Imeli smo razredničarko, ki je velikokrat manjkala in ji nisem tolk zaupala. Sedaj se s to punco v redu razumem, čeprav... v bistvu ona je videla, da na tak način ne bo nič dosegla, zdaj je še vedno, mislim, na isti, mislim, zdaj nismo več tako po treh skupinah pa to ... Samo ona je v bistvu še zmeraj tam nekje, ko rada opravlja pa tako ... Samo jaz tako mislim: ko ti enkrat postaneš samozavesten, te ne opravljajo več tako. Jaz sem bila prej, se mi zdi, velik manj samozavestna, se mi zdi, da je samozavest veliko ... Ja, to se mi zdi pomembno. Pri tem mi je pomagala tudi prijateljica, ko smo enkrat šle 3 punce v Mc Donalds, pa sem častila ... potem pa je ena hotela še en krompirček, pa dej to, pa te fore, če ne se je pa ona užalila ... Sem rekla, v redu, ne ... Potem mi je pa druga prijateljica rekla, pa zakaj, saj je to tvoj denar, zakaj bi morala ti njej plačevati? Pa sem si rekla, saj res! Takrat vem, da sem v bistvu postala bolj samozavestna.

S:- Se hitro pomiriš ali to traja dalj časa?

U:- Ja, odvisno, kakšen je bil spor. Če je bil spor bolj zoprni, potem to dalj časa traja, drugače pa bolj hitro.

S:- Kako v razredu izgleda sedaj ...

U: v bistvu se dobr razumemo, kako se razumemo hm.. a tko od 1-5 ? ja ...no ... 4 ... samo, včasih so kakšni manjši konflikti ... Zadnji, ki se ga spomnim, je bil v bistvu z eno punco, ki je imela eno mojo sošolko za najboljšo prijateljico, ne? Drgač pa je o njej grdo govorila, jo preklinjala, pa tko ... Ja, a kar povem al kaj ... hm... veste jaz drgač nisem tega navajena ... ja, rekla ji je "jebem ti", pa "spizdi stran" (ha, ha) pa tko ... to je bilo pred dvema tedni... ja mislim tko, no, koza se kar dost uporablja, to ni hudo, to se kar tko, dost uporablja. Zdaj to včasih je koza v hecu, kdaj pa zares, pa ti potem veš, kdaj je kaj, ja. Drgač je pa več konfliktov punce pa fanti

S:- Kako pa je med posameznimi urami pouka

U:- JA, se mi zdi, da pa je tega kar dost pri posameznih urah pouka: to so ure ZG, TIT, LV – ponavadi se tam več upamo, več hecamo, pa ŠV – to itak, takrat se na eno temo, ki jo obravnavamo, no takrat speljemo tako, da je ful smešen al pa tko .. se velik hecamo ... ena punca je no, ko se velikokrat (no saj včasih tudi jaz, ne bom zda rekla, da sem...) no, ena punca je, ki pač tko zlo posebna in se včasih tudi z njo pogovarjam, nič kaj takega, samo v bistvu to je ena sošolka, ki je doma bolj tako, no ... nima kaj preveč, mislim... ne da so revni, ampak mal preprosti bolj ... ja pa ... nič se z njo ne ukvarjajo mislim da, tko – vsaj ona je meni govorila te stvari, ko smo bili v šoli v naravi ... Včasih ona kaj tko govori npr. Tak naglas pri TJA in potem se nam zdi smešen in se ji smejimo ...

S: Kako se ti počutiš med dekleti?

U:- Čist v redu. Tko kot sem že prej omenila, zdaj smo odrasle, pa tko.

Edino, kar manjka, je to, da si ne moremo preveč zaupati, to se meni zdi, ker se vedno nekdo najde, ki bi potem izdal

S:- Te sošolke spoštujejo?

U:- hm, ... ja, me. Se mi zdi, da sem čist tko v sredini, no ...

S: Na koga se v težavah lahko obrneš?

U: razredničarka je tko... hm, no vsaj meni se zdi, da noče upoštevati naših mnenj, npr. Če roko gor držiš ali pa če hočeš kaj reči, zmeraj bo rekla da nima časa. Pa če hočeš kaj povedat, reče”Bomo to pri razredni uri, potem pa, ko imamo razredno uro, pa govorimo o TJA in se tam pač učimo TJA za razredno uro ... pol pa včasih med odmori govorimo o teh stvareh, ko bi se morali o njih zment med razredno uro.

S:- Kako se počutiš, če je med vami kaj narobe?

U:- Ja, večinoma potem tako, da nastaneta dve skupini in ne veš, kam se potem ... in potem jaz povem, kar si mislim o tej stvari in nikoli ne grem v kakšno skupino, ker potem se pa še una iz druge skupine skrega z mano, pa je še slabše. Ne, ni mi problem povedat, kar mislim, mami mi je pri tem veliko pomagala

Najbolj me moti to, da se z nekom družiš, ko gre pa una stran, pa o njej govoriš sama slabe stvari, hinavščina, to pa! Ampak k sreč moram reči, tega ni prav veliko, recimo ene dve punce od 13.

Konflikt – normalno?

U:- Meni se zdi, da je to normalno, zaradi tega, ker je to normalno, v vsakem življenju pride do konflikta, ne more biti vse tako ... Ja, res, se mi zdi tako, da če narediš napako, je najboljšo, da priznaš kot da imaš v sebi in te to v bistvu razžira. Meni se zdi prav, da si priznaš, pa da poveš, da nisi prav nardil, pa da ne boš več ...

S:- Kako ti rešuješ, ko te kdo ...

U:- ja, meni se zdi, da je najbolje, da razčistiš. Po moje je tako, da če hočeš stvari res speljti, je najbolje, da se ti dve osebi pogovorita, ne. npr. ko sem se z eno prijateljico skregala ... ji povem, kar si mislim ali pa če sem jaz kaj narobe naredila, priznam krivdo, ne, povem direkt njej, ne pa da bi govorila enim drugim, ne. Nazadnje je bila taka situacija pred tremi tedni. No, pa ena prijateljica, ki se ji je to zgodilo, je prišla do mene (ponavadi vedno pride do mene). Aja, kaj si mislim ... povem in me nič ne ovira

Vedenje deklet, fantov ...

U:- Meni se zdi, da fantje hitreje zgladijo spore kakor pa punce, ne. So manj zamerljivi, drgač se pa bolj tepejo, pa direkt zmerjajo, pa se hitreje pomirijo, punce so pa bolj užaljene pa tko..

S:- Končali sva, se ti lepo zahvaljujem.

PRILOGA 5: Ilustrativni primer postopka obdelave empiričnega gradiva (intervju z učiteljem)

DP 8	ZAPIS	KODA	KATEGORIJA
01	Vsekakor se mi zdi, da <u>bi bilo potrebno prikrite oblike agresivnega vedenja obravnavati.</u>	Potrebna je obravnava prikritih oblik agresivnega vedenja	Predlagani ukrepi
02	V prvi vrsti bi lahko izpostavili <u>verbalno nasilje</u> , ki poteka med učenci, tako <u>zmerjanje</u> , ko se (to je <u>predvsem pri dekletih opazno</u>), ko se <u>oblikujejo posamezne skupine znotraj razreda</u> , ko je potem <u>težava, kako omogočiti posameznim dekletom, kako se vključiti v skupino</u> , kaj mora npr. storiti, prinesiti, že tisto delo, ko gre potem npr. za <u>izsiljevanje</u> , to npr.	Verbalno nasilje in opazno zmerjanje pri dekletih Oblikovanje skupin znotraj razreda Izsiljevanje Izoliranje posameznic Težava omogočiti dekletom vključevati se v skupine	Definicija Vedenje deklet Vedenje deklet Vedenje deklet Vedenje deklet Ukrepanje/ ravnanje učitelja
03	Vsekakor se mi zdi, da <u>bi bilo potrebno raziskovati vsak posamezni spol posebej</u> , po vedenju, ker imajo sicer določene podobnosti, ampak kljub temu recimo tam <u>od pubertete naprej pa je opazno, da gredo vsak (spol) v svojo smer.</u>	Potrebno bi bilo raziskovanje vedenj po spolu V puberteti različno vedenje deklet in dečkov	Predlagani ukrepi Vedenje učencev
04	oz. da <u>je to tudi povezano s telesnim razvojem</u> , tako da tukaj vsekakor moramo narediti eno ločnico med dekleti in fanti.	Vedenje je povezano s telesnim razvojem po spolu	Vedenje učencev
05	Mislím, da je še nekako uveljavljeno mnenje, <u>da nekako so dekleta bolj pridna in se tudi od njih ne pričakuje, da bi bile nasilne, da bi izsiljevale, fizično obračunavale, da so bolj vestne in pridne.</u>	Uveljavljeno mnenje in pričakovanja o dekletih - pridnost - neenasilnost - vestnost - ne izsiljujejo - ne obračunavajo fizično	Družbene norme Vedenje deklet
06	Tudi verjetno <u>jih silimo v to, da tega ne pokažejo</u> in potem tudi odnos družbe, <u>tudi odnos družbe te prekrške oz. ta nasilja s strani deklet</u> tudi verjetno <u>ostreje reagira</u> , kot pa če bi bilo to za prekršek s strani fantov.	Siljenje deklet v prikrita vedenja Nepravi odnos družbe – ostrejšo reagiranje na prekrške deklet	Družbene norme Družbene norme
07	Sicer se mi zdi, da ta <u>meja pada</u> , ampak kljub temu <u>je še to opazno.</u>	Meja pada, a še vedno obstaja	Družbene norme
08	V sami učilnici, kjer poteka pouk, sem <u>vsekakor mnenja, da je več prikritega.</u>	V učilnici je več prikritega vedenja	Vloga šole
09	Vsekakor <u>se dogaja in je precej opazno pri tistih učenkah, pri katerih se opaža, da so učno šibkejše</u> ali pa da so <u>intelektualne sposobnosti višje in si potem nekoliko privoščijo tiste, ki pa te</u>	Prikrito vedenje se dogaja, je bolj opazno pri učno šibkeljših Tudi dožemanje o tem, da se	Vedenje deklet

	stvari <u>ne dojamajo</u> takoj oz. je pa to oz. to dojamajo kot šalo, ne pa <u>kot del »resnice«</u> oz. <u>žaljenja in pravega pravzaprav verbalnega nasilja.</u>	dogaja žaljenje in verbalno nasilje, je nižje Dekleta z intelektualno višjimi sposobnostmi si privoščijo „šibkejšo“	Vedenje deklet Vedenje deklet
10	Zdi se mi <u>opazno</u> , predvsem v <u>sedmem razredu</u> , <u>ko res pride do tistega telesnega razvoja</u> , da je to predvsem povezano <u>na debelost in na zunanji izgled</u> , to je v tem obdobju bolj pogosto.	Vedenje usmerjeno na izgled postane opaznejše v 7. razredu	Vedenje deklet
11	So pa npr. tudi učenke, ki <u>izstopajo zaradi bolezni</u> in so postavljene pravzaprav na rob skupine in se ne morejo ne včlaniti v to skupino,	Izstopajo učenke zaradi bolezni Postavljene so na rob skupine in nemoč priti v skupino	Vedenje deklet Vedenje deklet
12	seveda je to <u>pogojeno tudi zaradi pogoste odsotnosti</u> , v razredu <u>se več ne morejo vklopiti.</u>	Veliko je odsotnosti, težave z vključevanjem	Definicija
13	Jaz v razredu, bom takole rekel, <u>da bi odreagiraj</u> na čisto vsako stvar, ki se v razredu zgodi, <u>je to nemogoče.</u>	Učitelj ne reagira na vsako stvar, ki se v razredu zgodi	Ukrepanje/ ravljanje učitelja
14	poleg tega tisti, ki <u>imamo</u> , recimo, v <u>določenem razredu samo eno uro na teden</u> , bi to potem že npr. <u>izvajanje normalnega pouka skoraj izničilo</u> ,	Ukrepanje ob manjši prisotnosti pri pouku lahko izniči pouk predmeta	Vloga učitelja
15	vsekakor pa <u>reagiram</u> , <u>če gre</u> za tiste srednje oz. <u>večje oblike</u> , v tem primeru <u>se kar zmenim v razredu</u> oz. je v nadaljnjem procesu <u>o tem obveščen razrednik oz. razredničarka.</u>	Ukrepa ob srednjih in večjih oblikah, se dogovori v razredu ali obvesti razrednika	Ukrepanje/ ravljanje učitelja
16	No, nazadnje je šlo ravno <u>za primer debelosti.</u>	Ukrepal je ob primeru “debelosti”	Ukrepanje/ ravlanje učitelja Vedenje deklic
17	<u>drug primer</u> pa je sicer tudi, ne vem, če ravno lahko rečem, za eno vrsto nasilja, ampak šlo je za primer glede <u>pravilnika glede ocenjevanja.</u>	Drug primer je bil glede na ocenjevanje	Vedenje deklet
18	bil je ravno primer enega dekleta, ko smo rekli, da mora pridobiti vsak učenec še eno ustno oceno, pa je bila <u>ena učenka</u> , ki je ustno oceno že imela in se je videlo, da je za eno učenko, ki ocene še ni imela, takoj <u>začela, ja, ja, moramo še danes spraševati,</u>	Ena učenka je začela “manipulirati”, da bi določena deklica bila vprašana	Vedenje deklet
19	<u>morate vprašati njo</u> , ki ocene še nima, in se je prav videlo, da ji je <u>slabo želela.</u>	Vedenje deklice, ko namenoma želi škoditi	Vedenje deklet
20	In <u>sem tudi takoj odreagiraj</u> na to, <u>sem jo opozoril</u> na to, kaj dela, ne, da to, če je bila ona že vprašana, navsezadnje pravilnik nikjer ne pravi, koliko je maksimalno število, kolikokrat je posamezni učenec lahko vprašan, kar pomeni, da je tudi ona lahko še enkrat vprašana.	Učitelj je takoj reagiral in učenko opozoril	Ukrepanje/ ravljanje učitelja
21	Tako da sem ji kar <u>direktno povedal</u> , <u>da če misli koga »potunkat«, je lahko tudi sama še prej »potunkana«, tako da mora pazit, kaj dela.</u>	Direktno usmerjen pogovor in opozorilo učitelja z učenko	Ukrepanje/ ravlanje učitelja

22	Včasih <u>to rešujem pred celim razredom</u> , kot v tem primeru, ko se mi je zdelo, da gre za celotni razred,	Reševanje pred celotnim razredom	Ukrepanje/ ravnanje učitelja
23	<u>včasih</u> pa to <u>rešujem individualno</u> , <u>odvisno od situacije</u> , so tudi vrednote, za katere mislim, da je smiselno, da vsi vedo.	Individualno ali skupinsko reševanje je odvisno od situacije	Ukrepanje/ ravnanje učitelja
24	Mislim, da sem <u>glede opazovanja</u> teh vedenj <u>kar dosleden</u> .	Učitelj je dosleden v reševanju težav	Ukrepanje/ ravnanje učitelja
25	Npr. če vidim kako <u>kroženje listkov po razredu</u> , jih vedno <u>poberem</u> , <u>berem</u> pa jih <u>ne</u> , navsezadnje pri tem se mi zdi, da gre za zasebno stvar, ampak poberem jih pa vedno, to držo držim,	Listke vedno pobere, jih ne bere, a predebatira z razredničarko	Ukrepanje/ ravnanje učitelja
26	da vedo, kako in kaj, te stvari moram reči, da <u>predebatiram s kolegico</u> , ki je sorazrednik, medtem pa, če gre res za večje <u>kršitve</u> , <u>potem se takoj pogovorimo z dotično osebo</u> ,	Ob večjih kršitvah se pogovorijo z "dotično" osebo	Ukrepanje/ ravnanje učitelja
27	<u>obveščeni so nadalje tudi starši</u> ,	Ob večjih kršitvah obvestijo starše	Vloga šole
28	če pa je potrebno izvesti kakršnikoli <u>vzgojni ukrep</u> , se vključi še vodstvo šole <u>in svetovalna služba</u> (psihologinja),	Ob vzgojnih ukrepih se vključi vodstvo šole oz. svetovalna služba	Vloga šole
29	vsekakor pa <u>morajo biti starši</u> s tem, kaj se dogaja, <u>seznanjeni</u> .	Starši morajo biti seznanjeni	Vloga šole
30	Hm, na <u>svetovalno delavko</u> se sicer lahko obrnem, <u>ne dobim pa tiste konkretne pomoči oz. odgovorov</u> , ki bi jih rabil ali pa potreboval.	Svetovalna služba učitelju ne da konkretnih odgovorov in pomoči	Vloga šole
31	Glede <u>samoizobraževanja</u> je tako, da imam <u>nekaj literature sam doma</u> , tudi <u>pobrskam</u> kaj po knjižnici, kolikor tudi pač čas dopušča,	Nekaj se samoizobražuje in bere	Vloga učitelja Osebna raven Vloga šole
32	zdaj to obdobje ; <u>ob koncu šolskega leta</u> pač vemo, kako je natrpano, ko razen tistega dela, ki ga izvajamo, ker je <u>tega toliko</u> , preprosto drugega dela <u>ne izvajamo</u> .	Ob koncu šolskega leta se preveč ukvarja z drugim delom	Osebna raven Vloga učitelja
33	Vem pa, da ko smo imeli <u>strokovni izpit</u> , je bila ta tema zelo dobro v to vključena, je bilo res, kar je vključevalo tudi to komunikacijo in odnose znotraj razreda, takrat je bilo to res v redu, zelo dobro predstavljeno.	Ob strokovnem izpitu je bila tema agresivnega vedenja dobro vključena v program	Osebna raven
34	Kar se pa tiče <u>sodobne družbe</u> , ne, se je potrebno zavedati, da je <u>vzgoja v prvi vrsti naloga staršev</u> , da otroci največ prinesejo od doma.	V sodobni družbi je v prvi vrsti vzgoja naloga staršev	Družbene norme Vloga družine
35	A se mi zdi, da se pri <u>tej mlajši generaciji staršev</u> vse bolj pojavlja, da se vse bolj <u>začne prenašati</u> , vse bolj <u>prelagati na šolo</u> .	Mlajša generacija staršev je vse bolj začela to prenašati na šolo	Družbene norme Vloga družine
36	Se mi zdi, in <u>mislijo, da bi šola morala vse bolj to in to ... šola je vzgojno-izobraževalna ustanova in je poudarek na izobraževanju</u> , hkrati pa je <u>njena komponenta tudi vzgoja</u> ,	Pričakovanja staršev so visoka Šola ima poudarek na izobraževanju s komponento vzgoje	Vloga družine Vloga šole

37	ni pa namenjeno tako, da bi bila <u>vzgoja</u> primarna dejavnost ampak <u>šele sekundarna</u> .	Vzgoja je sekundarna dejavnost šole	Vloga šole Vloga učitelja
38	Mislím, da bi <u>bilo potrebno</u> , če se lahko tako izrazim, v teh primerih v večini »prevzgojit« <u>starše</u> , ker so, če tako pogledamo, <u>res starši, ki stojijo otroku ob strani, ki mu pomagajo</u> ,	Potrebna bi bila prevzgoja staršev, da bi otroku pomagali in mu stali ob strani	Predlagani ukrepi Vloga družine
39	<u>taki starši, ki res sodelujejo</u> in učitelja podpirajo, <u>takih je maksimalno tretjina</u> , pa že to se mi zdi, da je strašno velika številka.	Staršev, ki sodelujejo in podpirajo otroka, je maksimalno tretjina	Vloga družine
40	Medtem, ko se mi zdi, da se <u>veča število tistih staršev, ki preprosto imajo to zaverovanje v svoj prav in bodo otroka podprli, tudi če je naredil prekršek, ga bodo v tem primeru podprli in ga ščitili</u> ,	Veča se število staršev, ki otroka podpirajo in ščitijo tudi, kadar ta nima prav	Vloga družine
41	v tem primeru pa imamo mi pravzaprav <u>zvezane vse roke</u> , ker če nimaš podpore staršev, lahko sicer izvedeš ne vam kaj in ne vem katere proceduralne postopke, ampak <u>če starš ne uvidi, kje je problem, to ne bo pripomoglo k reševanju</u>	V primeru nepravilnega ščitenja otroka ima učitelj zvezane roke Če starš ne uvidi problema, se težko rešujejo stvari	Vloga učitelja Vloga družine
42	in dejansko je potem tudi <u>problem, ko se pričnejo pritiski staršev</u> ,	Problem je, ko starši pričnejo pritiskati	Vloga družine
43	“Ja, če tega pa tega ne boste naredili, bomo posredovali naprej”... in potem pa je inšpekcija ...	Starši grozijo	Vloga družine
44	Vsekakor se mi zdi <u>pomemben element preventiva</u> , a vsega preventiva itak ne more predvidevat,	Pomembna je vloga preventive	Vloga šole Predlagani ukrepi
45	<u>vedno znova se pojavljajo situacije izven načrtovanega, izven tistega, kar je opredeljeno in jih je treba sproti reševati</u> ...	Pojav situacij izven opredeljenega, ki zahtevajo reševanje	Vloga šole
46	saj tudi če že npr. pogledamo <u>pravice in dolžnosti učencev</u> , no <u>predvsem pravice</u> , ker <u>dolžnosti so</u> že itak zelo, zelo <u>skrčene</u> ,	Učenci imajo veliko pravic in zelo skrčene dolžnosti	Družbene norme Vedenje učencev Osebna raven
47	no, teh <u>pravíc samih po sebi niti ne potrebujejo</u> , se jih pa zelo <u>dobro zavedajo</u> ,	Pravic ne potrebujejo, se jih pa zavedajo	Vedenje učencev
48	in lahko navsezadnje <u>to zelo dobro izkoristijo</u> , s čimer se jim pa navsezadnje dela medvedjo uslugo, ker če pomislímo, kako bo pa potem vzgoja potekala.	Mnenje o izkoriščanju lastnih pravic otrok	Vedenje učencev Osebna raven
49	Jaz mislim, da <u>imam kot učitelj v razredu zelo močno vlogo</u> , ker se le otroci pogovarjajo, tudi <u>zaupajo stvari, povedo</u> , puberteta, kjer se tudi o spolnosti pogovarjamo, pa teke stvari, <u>mislim</u> , da ja, <u>da imam kar močno vlogo</u> .	Prepričanje v močno vlogo, ker se mu učenci zaupajo in z njim pogovarjajo	Osebna raven Ukrepnje/ ravnanje učitelja
50	Mislím, da <u>se naša šola</u> kar dobro <u>zna spopadati s temi težavami</u> ,	Njihova šola se zna dobro spopadati s težavami	Vloga šole
51	<u>imeli smo</u> tudi že kar <u>nekaj večjih problemov</u> oz. enega zelo velikega, pa mislim, <u>da se s tem (tudi prikritimi</u>	Imeli so že večje probleme, s katerimi so se dobro spopadli	Vloga šole

	<u>oblikami) dolgoročno kar dobro spopadamo.</u>	Tudi s prikritimi oblikami se dobro spopadajo	Vloga šole
52	Mislim, pa da so <u>prikrite oblike agresivnih vedenj v zadnjem času porasle.</u>	Prikrite oblike agresivnih vedenj so v zadnjem času narasle	Definicija
53	ta stopnja verbalnega nasilja se vsekakor <u>zvišuje, ne samo v šoli,</u> saj tudi če se peljemo z mestnim avtobusom maš npr. na avtobusu tako izrazoslovje ...	Stopnja verbalnega nasilja se zvišuje vsepovsod	Družbene norme
54	je povezano seveda s tem, no, je sicer <u>precej verbalne direktne agresije,</u> ampak <u>tudi ta prikrita med vrsticami je ...</u>	Precej je direktnega verbalnega agresivnega vedenja in tudi prikrita agresije	Definicija Družbene norme
55	in tudi če pogledamo ta <u>prag tolerance,</u> je v večini primerov zelo visok v <u>mnogih družinah</u>	Prag tolerance je v mnogih družinah zelo visok	Družbene norme Vloga družine
56	tudi <u>edinci, katerim se posveča vsa pozornost tega sveta,</u> od tega izvira, potem <u>tudi majši prag strpnosti oz. razumevanja do drugih oz. postavljanje samega sebe v ospredje.</u>	Edinci imajo vso pozornost tega sveta, sledi nerazumevanje drugih in postavljanje sebe v ospredje	Vloga družine Družbene norme
57	<u>Družba je bolj razgledana,</u> oblike <u>postajajo pa bolj sofisticirane.</u>	Družba je bolj razgledana, oblike agresivnega vedenja pa postajajo bolj sofisticirane	Družbene norme Definicija

PRILOGA 6: Izpis posameznih kategorij prikazanega učitelja

1. Definicija

- Verbalno nasilje in opazno zmerjanje pri dekletih.
- Veliko je odsotnosti, težave z vključevanjem.
- Prikrite oblike agresivnih vedenj so v zadnjem času narasle.
- Precej je direktnega verbalnega agresivnega vedenja in tudi prikrite agresije.
- Družba je bolj razgledana, oblike agresivnega vedenja pa postajajo bolj sofisticirane.

2. Vedenje deklet

- Verbalno nasilje in opazno zmerjanje pri dekletih
- Oblikovanje skupin znotraj razreda.
- Izsiljevanje.
- Izoliranje posameznic.
- Uveljavljeno mnenje in pričakovanja o dekletih: pridnost, nenasilnost, vestnost, ne izsiljujejo, ne obračunavajo fizično.
- Prikrito vedenje se dogaja, je bolj opazno pri učno šibkejših.
- Tudi dojemanje o tem, da se dogaja žaljenje in verbalno nasilje, je nižje.
- Dekleta z intelektualno višjimi sposobnostmi si privoščijo „šibkejše“.
- Vedenje usmerjeno na izgled postane opaznejše v 7. razredu.
- Izstopajo učenke zaradi bolezni.
- Postavljene so na rob skupine in nemoč priti v skupino.
- Ukrepal je ob primeru “debelosti”.
- Drug primer je bil glede na ocenjevanje.
- Ena učenka je začela “manipulirati”, da bi določena deklica bila vprašana.
- Vedenje deklice, ko namenoma želi škoditi.

3. Vedenje posamezne sovrstnice – ni odgovorov

4. Vedenje dečkov – ni odgovorov

5. Vedenje učencev

- V puberteti različno vedenje deklet in dečkov.
- Vedenje je povezano s telesnim razvojem po spolu.
- Učenci imajo veliko pravic in zelo skrčene dolžnosti.
- Mnenje o izkoriščanju lastnih pravic otrok.

6. Družbene norme

- Uveljavljeno mnenje in pričakovanja o dekletih: pridnost, nenasilnost, vestnost, ne izsiljujejo, ne obračunavajo fizično.
- Siljenje deklet v prikrita vedenja.
- Nepravi odnos družbe – ostrejša reagiranje na prekrške deklet.
- Meja pada, a še vedno obstaja.
- V sodobni družbi je v prvi vrsti vzgoja naloga staršev.
- Učenci imajo veliko pravic in zelo skrčene dolžnosti.
- Pravic ne potrebujejo, se jih pa zavedajo.
- Stopnja verbalega nasilja se zvišuje vsepovsod.
- Precej je direktnega verbalnega agresivnega vedenja in tudi prikrite agresije.
- Prag tolerance je v mnogih družinah zelo visok.
- Edinci imajo vso pozornost tega sveta, sledi nerazumevanje drugih in postavljanje sebe v ospredje.
- Družba je bolj razgledana, oblike agresivnega vedenja pa postajajo bolj sofisticirane.

7. Vloga družine

- V sodobni družbi je v prvi vrsti vzgoja naloga staršev.
- Pričakovanja staršev so visoka.
- Potrebna bi bila prevzgoja staršev, da bi otroku pomagali in mu stali ob strani.
- Staršev, ki sodelujejo in podpirajo otroka, je maksimalno tretjina.
- Veča se število staršev, ki otroka podpirajo in ščitijo tudi, kadar ta nima prav.
- Če starš ne uvidi problema, se težko rešujejo stvari.
- Problem je, ko starši pričnejo pritiskati.
- Starši grozijo.
- Prag tolerance je v mnogih družinah zelo visok.

- Edinci imajo vso pozornost tega sveta, sledi nerazumevanje drugih in postavljanje sebe v ospredje.

8. Vloga medijev

9. Vloga učitelja in šole

Vloga učitelja:

- Ukrepanje ob manjši prisotnosti pri pouku lahko izniči pouk predmeta.
- Nekaj se samoizobražuje in bere.
- Ob koncu šolskega leta se preveč ukvarja z drugim delom.
- Vzgoja je sekundarna dejavnost šole.
- V primeru nepravilnega ščitenja otroka ima učitelj zvezane roke.
- Pojav situacij izven opredeljenega, ki zahtevajo reševanje.

Vloga šole:

- V učilnici je več prikritega vedenja.
- Ob večjih kršitvah obvestijo starše.
- Ob vzgojnih ukrepih se vključi vodstvo šole oz. svetovalna služba.
- Starši morajo biti seznanjeni.
- Svetovalna služba učitelju ne da konkretnih odgovorov in pomoči.
- Nekaj se samoizobražuje in bere.
- Šola ima poudarek na izobraževanju s komponento vzgoje.
- Vzgoja je sekundarna dejavnost šole.
- Pomembna je vloga preventive.
- Njihova šola se zna dobro spopadati s težavami.
- Imeli so že večje probleme, s katerimi so se dobro spopadli.
- Tudi s prikritimi oblikami se dobro spopadajo.

10. Ukrepanje/ravnanje učitelja

- Težava omogočiti dekletom vključevati se v skupine.
- Učitelj ne reagira na vsako stvar, ki se v razredu zgodi.
- Ukrepa ob srednjih in večjih oblikah, se dogovori v razredu ali obvesti razrednika.
- Ukrepal je ob primeru "debelosti".
- Učitelj je takoj reagiral in učenko opozoril.
- Direktno usmerjen pogovor in opozorilo učitelja z učenko.
- Reševanje pred celotnim razredom.
- Individualno ali skupinsko reševanje je odvisno od situacije.
- Učitelj je dosleden v reševanju težav.
- Listke vedno pobere, jih ne bere, a predebatira z razredničarko.
- Ob večjih kršitvah se pogovorijo z "dotično" osebo.
- Prepričanje v močno vlogo, ker se mu učenci zaupajo in z njim pogovarjajo.

11. Predlagani ukrepi

- Potrebna je obravnava prikritih oblik agresivnega vedenja.
- Potrebno bi bilo raziskovanje vedenj po spolu.
- Potrebna bi bila prevzgoja staršev, da bi otroku pomagali in mu stali ob strani.
- Pomembna je vloga preventive.

12. Osebna raven

- Nekaj se samoizobražuje in bere.
- Ob koncu šolskega leta se preveč ukvarja z drugim delom.
- Ob strokovnem izpitu je bila tema agresivnega vedenja dobro vključena v program.
- Učenci imajo veliko pravic in zelo skrčene dolžnosti.
- Mnenje o izkoriščanju lastnih pravic otrok.
- Prepričan je v močno vlogo, ker se mu učenci zaupajo in z njim pogovarjajo.

PRILOGA 7: Povzetek seznama izbranih kategorij (povzetek spodaj)

OSEBNA RAVEN:

Analiza osebnega pogleda deklet: učni uspeh, lastnosti in spretnosti, mnenja o sebi, čustveno področje, komunikacija in vpliv odnosov, njihovo počutje med dekleti, doživljanje svoje vloge in vloge drugih, prijateljstva in zaupanje med dekleti, vključevanje v skupine, obvladovanje konflikta, vrste odzivanja na težave, kaj jih najbolj prizadene, odnos do konflikta in reševanje težav v komunikaciji, njihove želje.

Analiza osebnega pogleda učiteljev: Odnos do agresivnega vedenja deklet, samopercepcija učiteljev, prepoznavanje oblik vedenja, močna področja, pričakovanja, prepričanja, čustveno odzivanje, sprejemanje staršev, sprejemanje težav deklet, komunikacija in vrste odzivanja na težave, njihove želje.

VEDENJE DEKLET

VEDENJE DEKLET Dekleta: Kako dekleta kažejo agresivno vedenje, katere oblike uporabljajo, s kakšnim namenom, na kakšen način se to kaže, kaj je posebej značilno zanje in zakaj, kako reagirajo na agresivno vedenje. Kako posamezna vrstnica reagira v določenem primeru (osebna izkušnja učitelja), kako reagira vrstnica na agresijo ali vedenje drugih otrok.

DEFINICIJA Učitelji: Kako učitelji razumejo in definirajo pojem agresivnega vedenja deklet, kako definirajo pojem prikritega agresivnega vedenja, kje vidijo vzroke nastanka, katere vrste opisujejo, značilnosti, ki jih opisujejo, pogostnost pojava, primerjave z direktnimi oblikami, kakšen je njihov splošni pogled na pojem agresivnega vedenja, kakšne posledice vidijo, nove diagnostične smernice.

RAZLIKE V VEDENJU PO SPOLU – vedenje dečkov

Kako dečki kažejo agresivno vedenje, katere oblike uporabljajo in kako se to kaže, kaj je posebej značilno zanje in zakaj, kako reagirajo na agresivno vedenje.

VLOGA DRUŽINE

Kakšen je vpliv družine na agresivno vedenje, kako starši vplivajo na otroke s svojim vedenjem in s katerim, kakšna je vloga družine pri zmanjševanju agresivnega vedenja.

DRUŽBENE NORME IN VLOGA MEDIJEV

Katere družbene spremembe ali vplivi vplivajo na različne oblike agresivnega vedenja, razlike v spolu, spremembe vedenja v primerjavi s preteklostjo. Kakšen je vpliv medijev na agresivno vedenje, Na kakšen način spodbujajo vedenje in v katero smer.

VLOGA UČITELJA IN ŠOLE

Vloga učitelja:

Pozitivna in negativna vloga učitelja, izkušnje učiteljev pri delu z dekleti, pridobivanje znanj, kaj učitelj meni o svoji vlogi, kako učitelj ocenjuje lastno kompetentnost, kaj menijo o vlogi učitelja dekleta.

Vloga šole:

Kakšna je vloga šole pri zaznavanju, opozarjanju in preprečevanju agresivnega vedenja, težave, predlagane smernice, kakšna je naloga učitelja, kakšne so njegove pristojnosti.

Predlagani ukrepi:

Kje vidi možne rešitve, kaj se mu zdi dobro za izboljšanje zaznavanja in preprečevanja agresivnega vedenja, kje vidi primanjkljaje v znanju in kompetencah učitelja, kako bi si želel sam izpopolnjevati, kaj predlaga kot možne ukrepe, smernice za naprej.

UKREPANJE/ RAVNANJE UČITELJA TER SMERNICE

Katere pristope učitelj uporablja, kako ukrepa, ravna, posreduje ob agresivnem vedenju učencev, kako ga zaznava, opozarja nanj in preprečuje, kje išče pomoč, s kom se posvetuje in kaj dela poleg intervencij v polju teme agresivnega vedenja, opazovanju vedenj in dinamike v razredu, kako ocenjuje lastno kompetentnost, doslednost.

PRILOGA 8: Preglednice postopka obdelave empiričnega gradiva