

# BESEDE LAHKO BOLIJU BOLJ KOT PESTI

WORDS CAN HURT WORSE THAN FISTS

21

Mateja Pšunder, *dr. ped.*

*Filozofska fakulteta v Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor*

*mateja.psunder@uni-mb.si*

## POVZETEK

Prizadevanja za demokratično šolsko kulturo poleg vsega zajemajo oblikovanje takšnega šolskega ozračja, kjer je vsakdo spoštovan in slišan, oblikovanje ozračja strpnosti, demokratičnega dialoga in odpravljanje kakršnegakoli nasilja, tudi najbolj prikritega. V prispevku smo pozornost namenili pogosto prikriti, a hkrati precej razširjeni obliki nasilja med učenci – zbadanju. Problem zbadanja se poleg navedenega kaže tudi v tem, da ga ni mogoče vselej enačiti z nasiljem, kar podrobneje prikazujemo v teoretičnem delu prispevka. V empiričnem delu prispevka so prikazani rezultati raziskave, kjer smo posebno pozornost namenili zaznavanju zbadanja z vidika žrtev. Raziskava je med drugim pokazala, da učenci ob zbadanju precej pogosteje doživljajo negativna kot pa nevtralna oziroma pozitivna čustva. To je podatek, ki nakazuje potrebo po večji subtilnosti za ta problem v šolah.

**KLJUČNE BESEDE:** *nasilje, verbalno nasilje, neprimerno vedenje učencev, trpinčenje, demokratična šola.*

## ABSTRACT

Efforts to establish a democratic environment in schools require, among others, the establishment of an atmosphere where everyone feels that they are treated with respect and that their voice is heard, an atmosphere of tolerance and democratic dialogue, and the elimination of all forms of violence, even the most subtle. This paper focuses on a frequently overlooked but still quite common form of violence among students – teasing. Besides being subtle, the problem with teasing is also the fact that it cannot always be equated with other forms of violence. This is the focus of the paper's theoretical part. The empirical part presents the results of a survey examining the perception of teasing from the victim's point of view. Research shows that students most frequently respond to teasing with negative rather than neutral or positive emotions. The results call for greater awareness of this problem on the part of schools.

**KEY WORDS:** *violence, verbal abuse, inappropriate student behaviour, maltreatment, democratic school.*

## UVOD

V demokratični kulturi različnost ne razdružuje posameznikov, temveč ob upoštevanju pravic vsakogar omogoča sodelovanje. Prizadevanja za demokratično šolsko kulturo med drugim zajemajo oblikovanje takšnega šolskega ozračja, kjer je vsakdo spoštovan in slišan, oblikovanje ozračja strpnosti, demokratičnega dialoga in odpravljanje kakršnegakoli nasilja, tudi tistega najbolj prikritega. V nasprotju z navedenim pa raziskave (npr. Grujičič, 2007) kažejo, da je agresivno vedenje mladih danes v šolah precej obsežen in pereč problem. Ko govorimo o nasilju med vrstniki v šoli, je pogosto izpostavljeno fizično nasilje, zdi pa se, da sta manj pozornosti deležna verbalno in psihično nasilje. Da bi opozorili na problem verbalnega nasilja v šoli, smo se odločili, da podrobneje raziščemo eno od njegovih najbolj razširjenih oblik – zbadanje<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> V tuji literaturi se kot izraz za eno izmed oblik verbalnega nasilja pojavlja izraz 'teasing'. Podobni slovenski izrazi, ki jih je mogoče najti v angleško-slovenskem slovarju, so: nagajati, dražiti, zbadati, zafrkavati, rogati se, zasmehovati in nadlegovati. V tem prispevku bomo za navedeno uporabljali izraz zbadanje.

## OPREDELITEV ZBADANJA

V prispevku bomo govorili o agresiji oziroma nasilju, zato bomo pojav najprej opredelili. Kristančič (2002, str. 97) opredeljuje nasilje kot „simptom agresivnih in sovražnih dejavnosti posameznih skupin in njih članov.“ Nasilje je po njenih navedbah le ena od ravni izražanja agresije in sovraštva, pri čemer pa agresijo opredeli kot „vse dejavnosti, ki imajo namen povzročiti ali povzročajo škodo drugi osebi, živalim ali neživim predmetom“ (prav tam, str. 98).

V anglosaški literaturi se za vrstniško nasilje najpogosteje uporablja izraz ‚bullying‘, ki se v slovenski jezik prevaja različno. Dekleva (1996) pojasnjuje, da bi lahko bili podobni izrazi v slovenskem jeziku vrstniško ustrahovanje, trpinčenje, nasilje, zafrkavanje, zlorabljanje, grožnje, maltretiranje, šikaniranje in mučenje. Pojasni, da vsak od navedenih izrazov implicira nekaj preveč in nekaj premalo, sam pa se odloči za uporabo izraza ustrahovanje. Olweus (1995, str. 11–12) pojasni, da je ‚bullying‘ (v slovenskem prevodu knjige je uporabljen izraz trpinčenje), ko je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih povzročata sovrstnik ali skupina učencev. Med negativnimi dejanji avtor navaja namerne poškodbe ali povzročanje neugodja – s fizičnimi sredstvi, z besedami (zafrkavanje, poniževanje, žaljenje, porivanje, brcanje, zbadanje, tepenje in tudi spakovanje, uporaba vulgarnih, agresivnih kretenj ali namerna izključitev iz skupine) – torej vse, kar zajema opredelitve agresivnega vedenja. Pri trpinčenju gre za dejanja, ki se izvajajo večkrat in v daljšem časovnem obdobju, značilnost pravega trpinčenja pa je tudi v neravnovesju moči.

Nasilne oblike vedenja so v literaturi o vrstniškem trpinčenju (npr. Owens, Shute in Slee, 2000; Salmivalli, Kaukiainen in Lagerspetz, 2000) razvrščene v: neposredno fizično agresijo (na primer udarjanje, brcanje, spotikanje, suvanje, jemanje stvari, potiskanje, vlečenje), neposredno verbalno agresijo (na primer kričanje, žaljenje, prizadeti koga, zmerjanje, zbadanje, dajanje vzdevkov) in posredne oblike agresije (na primer izločanje posameznika iz skupine, sklepanje prijateljstev z drugimi iz maščevanja, ignoriranje, opravljanje, pripovedovanje slabih oziroma neresničnih zgodb, načrtovanje skrivnosti z namenom vznemirjanja drugega, govorjenje slabih strani za hrbtom, pozivanje drugih, naj se ne družijo z določeno osebo, izdajanje skrivnosti, kritiziranje, spodbujanje drugih k sovraštvu do določene osebe).

Zmerjanje, zbadanje in dajanje vzdevkov torej v literaturi najdemo med oblikami neposredne verbalne agresije oziroma trpinčenja. Natančen študij literature pa vendarle pokaže, da je takšna opredelitev preveč splošna in da

opredelitev zbadanja kot trpinčenja potrebuje dodatno razlago. Boulton (1996) ugotavlja, da je že pri fizičnem nasilju zunanjemu opazovalcu težko postaviti mejo med tem, kdaj gre za surovost in kdaj za vsakdanji direndaj, še težje kot fizično nasilje pa je prepoznati zbadanje kot trpinčenje.

Shapiro, Baumeister in Kessler (1991) zbadanje opredeljujejo kot osebno komunikacijo, ki je usmerjena od povzročitelja do žrtve in vključuje tri komponente: agresijo, humor in dvoumnost. Pojasnijo, da niti čisti humor niti čista agresija ne pomenita zbadanja, šele ko se ti komponenti kombinirata na določen način, je rezultat zbadanje. Pri zbadanju sta torej v žrtev naravnana tako humor kakor tudi agresija. Zaradi te dvojne narave je težko ločevati med zbadanjem kot obliko trpinčenja in zbadanjem, ki vendarle nima negativnega prizvoka.

## RAZUMEVANJE IN POSLEDICE VRSTNIŠKEGA ZBADANJA

Zbadanje pogosto ni mišljeno dobesedno, vendar pa se slabšalni pomen zbadanja običajno močno izpostavlja. Da bi lahko natančneje interpretirali sporočilo zbadanja, ga je treba, pojasnujeta Boxer in Cortés-Conde (1997), vselej obravnavati v določenem kontekstu. Pri tem igrajo pomembno vlogo poprejšnji odnosi med vključenima, namen zbadljivca in interpretacija zbadanja žrtve. S tem se strinjajo tudi Shapiro idr. (1991), ki pa hkrati opozarjajo, da žrtev težko natančno prepozna povzročiteljev namen. Medtem ko zbadljivec vidi svoje motive običajno kot nenevarne, žrtve, še posebno manjši otroci, lahko zbadanje čutijo kot sovražno in boleče. Podobno razmišljata tudi Crozier in Dimmock (1999), ki izpostavita, da od naslovnika ni mogoče pričakovati, da bo zmožen vselej prepoznati zabavne plati zbadanja. Bistvena razlika je namreč med ,smejati se s kom' in ,smejati se komu'.

Čeprav se torej lahko zdi vrstniško zbadanje zlasti za storilca nekaj povsem sprejemljivega in nedolžnega, pa so lahko nekateri otroci ob teh neželenih oblikah vrstniške pozornosti še kako ranljivi. Številne raziskave so nastale z namenom ugotoviti, kakšne so posledice vrstniškega zbadanja v posameznikovem poznejšem življenju. V nadaljevanju jih navajamo nekaj. Mooney, Creeser in Blatchford (1991) so opisali napovedljive posledice zbadanja, čeprav pri zbadanju ni šlo za trpinčenje. Med posledicami je med drugimi mogoče najti zadrego, prestrašenost, zaskrbljenost, osamljenost pa tudi strah, trpljenje in maščevanje. Storch idr. (2004) so ugotovili, da je pogosto zbadanje v otroštvu povezano z depresijo, zaskrbljenostjo, strahom pred negativnim ocenjevanjem in osamljenostjo v poznejšem življenju. Thompson in Smolak (2001) sta ugotovila,

da je negativno zbadanje glede videza v mladosti pomembno povezano s telesno podobo in problemi prehranjevanja v adolescenci in odraslosti.

Tudi sredstva množičnega obveščanja dokazujejo, kot navajajo Landau, Milich, Harris in Larson (2001), možno temno stran zbadanja. Navajajo primer dveh otrok, ki sta storila samomor zaradi ponavljajočega, neusmiljenega in mučnega zbadanja vrstnikov; prvega so vrstniki zbadali zaradi las, drugega pa zaradi teže. Avtorji pojasnijo, da čeprav zbadanje verjetno ni edini ali celo primarni razlog teh tragičnih primerov, ne moremo mimo dejstva o dolgoročnih negativnih posledicah ponavljajočega se trpinčenja in zbadanja s strani vrstnikov.

Zbadanje med vrstniki je v šolah pogost pojav, ki pa je kljub temu precej slabo raziskan. Temeljni razlog za to je gotovo ta, kot pojasnujeta Crozier in Skliopidou (2002), da je besedna agresija precej manj očitna od fizične. Storilec lahko žrtvi besede šepeta ali ji le namigne, in to celo ob učiteljevi prisotnosti, pa dejanje kljub temu ostane učitelju prikrito (Aho, 1998). Da bi opozorili na problem verbalnega nasilja v šoli in prispevali pomemben delček k boljšemu poznavanju in razumevanju tega pojava, smo se odločili, da raziščemo eno izmed njenih precej razširjenih oblik – zbadanje.

## **OPREDELITEV PROBLEMA IN METODOLOGIJA EMPIRIČNE RAZISKAVE**

V prispevku bomo pozornost namenili iskanju odgovora na vprašanje o pogostosti in vsebini zbadanja v odvisnosti od učnega uspeha, posebno pozornost pa bomo namenili odgovoru na vprašanje, kako zbadanje občutijo žrtve. Zanimalo nas bo tudi, ali so občutki ob zbadanju povezani z vsebino zbadanja.

### **RAZISKOVALNA METODA**

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

### **OPIS VZORCA**

V raziskavo smo vključili učence šestih in osmih razredov iz severovzhodnega dela Slovenije. Na ravni interferenčne statistike je bil zajeti vzorec enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične statistične množice in je zajel 246 učencev. Zaradi nepopolnih odgovorov smo iz nadaljnje obdelave izključili 8 anketnih

vprašalnikov, kar pomeni, da je končni vzorec zajemal 238 učencev. Struktura vzorca gleda na razred je bila: 124 je bilo učencev šestega razreda (52,1 %) in 114 učencev osmega razreda (47,9 %). Med anketiranimi je bilo 113 (47,5 %) učencev moškega spola in 125 (52,5 %) ženskega. Vzorec je imel glede na učni uspeh ob koncu preteklega šolskega leta naslednjo strukturo: 5 (2,1 %) učencev je doseglo nezadosten učni uspeh, zadosten učni uspeh je doseglo 9 (3,8 %) učencev, 37 (15,5 %) učencev je bilo dobrih, prav dobrih je bilo 88 (37 %) učencev in odličnih je bilo 99 (41,6 %) učencev.

## **POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV**

Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom, ki smo ga izdelali posebej za to raziskavo. Anketni vprašalnik smo preizkusili na manjši skupini učencev ter ga na osnovi sondažnega preizkusa vsebinsko in jezikovno dopolnili. V prvem delu anketnega vprašalnika smo učence vprašali o nekaterih osebnih podatkih. Drugi del vprašalnika se je nanašal na različne vidike verbalne agresije v šoli na različnih relacijah. Rezultati, predstavljeni v nadaljevanju, predstavljajo le tisti del obsežne raziskava, ki se nanaša na zbadanje med vrstniki.

Anketiranje učencev je potekalo med poukom. Učencem smo pojasnili namen raziskave in podali navodila za izpolnjevanje vprašalnika. Zagotovili smo jim anonimnost in jih prosili, da odgovarjajo iskreno. Podatke anketnega vprašalnika smo statistično obdelali s statističnim programskim paketom SPSS.

## **REZULTATI**

### **RAZŠIRJENOST ZBADANJA MED VRSTNIKI**

Da bi lahko odgovorili na temeljno vprašanje, ki smo si ga v raziskavi postavili, in sicer, kako zbadanje občutijo žrtve, smo učence najprej vprašali, ali so bili v preteklem šolskem letu kdaj deležni zbadanja vrstnikov. Na osnovi podatka, da je neposredna besedna agresija v obliki zmerjanja, dajanja neprijetnih vzdevkov in ranljivega zbadanja med prevladujočimi oblikami trpinčenja (Crozier in Dimmock, 1999), je bilo pričakovati, da je bila večina učencev vsaj kdaj deležna zbadanja v preteklem šolskem letu. Naši podatki so navedeno potrdili. Večina učencev (218 oziroma 91,6 %) v našem vzorcu je odgovorila, da je bila v preteklem šolskem letu vsaj enkrat deležna zbadanja, le majhen odstotek učencev (20

oziroma 8,4 %) je odgovoril, da v preteklem šolskem letu nikoli niso bili deležni zbadanja vrstnikov.

Zanimalo nas je, kako so učenci odgovarjali glede na učni uspeh. Zaradi nizkih frekvenc smo pri izračunu združili nezadostne, zadostne in dobre učence ter jih poimenovali ‚učenci z nižjim učnim uspehom‘. Izračun med učenci glede na učni uspeh ni pokazal statistično pomembne razlike v poročanju o pogostosti zbadanja v preteklem šolskem letu ( $\chi^2 = 5,053$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,080$ ), kljub temu pa je zaznati tendenco, da so učenci z nižjim učnim uspehom (96,1 %) pogosteje poročali, da so jih vrstniki zbadali, kot pa učenci z boljšim učnim uspehom (prav dobri; 94,3 % in odlični; 86,9%).

Raziskave, ki so namenjale pozornost nasilju med vrstniki pri nas (Dekleva, 1996; Pušnik, 1999), so pokazale, da je bilo 20 do 24 % učencev vsaj kdaj pa kdaj oziroma večkrat deležnih nasilja vrstnikov, delež tistih, ki priznavajo večkratno izvajanje nasilja nad vrstniki, pa se giblje med 12 in 14 % (Pušnik, 2003). Ob tem naj opozorimo, da je delež učencev, ki so v naši raziskavi navedli, da so bili deležni zbadanja, precej večji, pri čemer seveda ne smemo spregledati, da zbadanje vselej ne pomeni tudi nasilja, o čemer smo podrobneje pisali v teoretičnem delu prispevka.

V nadaljevanju smo učence prosili, da na petstopenjski lestvici označijo, kako pogosto so bili žrtve zbadanja vrstnikov v preteklem tednu. Odgovorom smo pridali numerične vrednosti, in sicer: 0 – nikoli, 1 – enkrat, 2 – dvakrat, 3 – trikrat ali štirikrat, 4 – petkrat ali večkrat. Pri obdelavi podatkov smo zaradi nizkih frekvenc pri izračunih združili odgovora ‚trikrat ali štirikrat‘ in ‚petkrat ali večkrat‘ ter nov odgovor poimenovali ‚več kot trikrat‘. Odgovori učencev so pokazali, da je bila v preteklem tednu zbadanja vrstnikov deležna dobra polovica učencev (52,9 %). Največ vprašanih je v preteklem tednu doživelo zbadanje vrstnikov enkrat (31,5 %), 16,4 % učencev je bilo zbadanja deležnih dvakrat, več kot trikrat pa je bilo zbadanja deležnih 5 % učencev. V teoretičnem delu prispevka smo poudarili, da gre za trpinčenje v primerih, ko je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem (Olweus, 1995). Po podatkih pričujoče raziskave je bila dobra petina učencev v raziskavi deležna zbadanja v preteklem letu več kot enkrat. Na osnovi teh podatkov seveda ni mogoče oceniti, v katerem od teh primerov bi lahko šlo za trpinčenje. Za to bi potrebovali še druge podatke, in sicer podatke o pogostosti pojavljanja zbadanja v daljšem časovnem obdobju, o tem, ali so učenca zbadale vselej iste osebe, ali je imelo zbadanje negativno konotacijo ipd.

V povezavi z dobljenimi odgovori nas je zanimalo, ali uspeh učenca vpliva na pogostost njegovega poročanja o zbadanju s strani vrstnikov. Odgovori so prikazani v tabeli 1.

Tabela 1: Pogostost zbadanja glede na učni uspeh\*

	Nezadosten		Odličen	Skupaj	
	Zadosten	Dober			
<b>Nikoli</b>		23,5	51,1	55,6	47,1
<b>Enkrat</b>		45,1	35,2	21,2	31,5
<b>Dvakrat</b>		25,5	6,8	20,2	16,4
<b>Več kot trikrat</b>		5,9	6,8	3,0	5,0

\* V tabeli so prikazane odstotne frekvence.

Skalar (2004) pojasnjuje, da učni neuspeh, socialna izključenost in vedenjska težavnost običajno nastopajo vsi trije hkrati, v medsebojni povezavi, se pogojujejo in krepijo. Po navadi pri tem ni mogoče ugotoviti, kateri od treh dejavnikov je bil prvi in je sprožil še preostala dva. Čeprav navaja, da nobenemu posebej ne moremo pripisovati večje teže in pomena, pa poudari, da ima morda storilnostna učinkovitost oziroma učna uspešnost (neuspešnost) vendarle poseben položaj in pomen v trikotniku. Poudari, da vedenjskih težav in socialne izključenosti ni mogoče odpraviti, če učencem ne pomagamo tudi k boljšim učnim uspehom, hkrati pa lahko učna uspešnost že sama po sebi prispeva k boljšemu socialnemu položaju učenca v razredu in prispeva k zmanjšanju njegove vedenjske težavnosti.

Na osnovi navedenega bi bilo mogoče pričakovati, da učenci s slabšim učnim uspehom pogosteje občutijo žaljivo zbadanje s strani vrstnikov (z namenom socialne izključitve) kot učenci z višjim učnim uspehom. Izračun je potrdil našo predpostavko. Med učenci se je glede na učni uspeh pokazala statistično pomembna razlika v pogostosti poročanja o zbadanju s strani vrstnikov ( $\chi^2 = 24,327$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,000$ ). Površen pogled v tabelo 1 pokaže, da so učenci z nižjim učnim uspehom pogosteje poročali, da so jih v preteklem tednu vrstniki zbadali, kot učenci z višjim učnim uspehom, njihove odgovore pa bomo v nadaljevanju pogledali podrobneje.

Odlični (55,6 %) in prav dobri učenci (51,4 %) so najpogosteje poročali, da jih vrstniki v preteklem tednu niso zbadali. Vidimo, da je ta odgovor v obeh skupinah izbralo več kot polovica učencev. Drugi najpogostejši odgovor prav dobrih (35,2 %) in odličnih učencev (21,2 %) je bil, da so jih vrstniki v preteklem tednu zbadali enkrat. Med odličnimi učenci jih je približno enako odgovorilo,



da so jih vrstniki v preteklem tednu zbadali enkrat (21,2 %) oziroma dvakrat (20,2 %). Med prav dobrimi učenci pa jih je precej več poročalo, da so jih vrstniki zbadali enkrat (35,2 %) kot pa dvakrat (6,8 %).

Drugače so odgovarjali učenci z nižjim učnim uspehom (zadostni, nezadostni in dobri učenci). Slaba polovica (45,1 %) teh je najpogosteje odgovorila, da so bili v preteklem tednu deležni zbadanja enkrat, sledijo učenci, ki so odgovorili, da so bili deležni zbadanja dvakrat (25,5 %). Med učenci z nižjim učnim uspehom na tretjem mestu sledijo tisti, ki so odgovorili, da v preteklem tednu zbadanja niso bili deležni (23,5 %).

Vsi učenci, ne glede na učni uspeh, so najmanj pogosto odgovorili, da so bili zbadanja v preteklem tednu deležni več kot trikrat. Iz tabele pa lahko vidimo, da je bilo med njimi najmanj odličnjakov (3,0 %), med prav dobrimi učenci je bilo takšnih 6,8 % in med učenci s slabšim učnim uspehom 5,9 %.

## VSEBINA ZBADANJA MED VRSTNIKI

Učence smo prosili, da se spomnijo primera, ko so jih vrstniki zbadali v preteklem šolskem letu, in pojasnijo, zakaj mislijo, da so jih zbadali na opisan način. Učenci so navajali žaljive besede oziroma vzdevke, ki so jih bili deležni, ali pa opisali, kako so jih vrstniki zbadali. V nadaljevanju navajamo nekatere opise učencev:

*„Rekli so mi znanstvenik.“, „Zbadali so me z imenom mojih staršev.“, „Klicali so me okno.“, „Govorili so mi špeh bomba.“, „Zbadali so me, da sem keson.“, „Zbadali so me z vzdevkom pičlarka in mi govorili, da se samo učim.“*

Kot lahko vidimo, so bile navedbe učencev zelo raznovrstne. Iz nekaterih primerov je bilo mogoče precej zanesljivo sklepati, zakaj so bili učenci deležni zbadanja (npr. „Govorili so mi špeh bomba“ se bržkone nanaša na učenčev videz), v drugih primerih smo lahko o tem le domnevali ali pa tudi ne (npr. „Klicali so me okno.“). Da bi o tem, zakaj so bili učenci deležni zbadanja vrstnikov, izvedeli več, smo opise učencev obravnavali skupaj s pojasnitvami, zakaj so bili deležni prav določenega zbadanja. Razloge za zbadanje smo analizirali (Glaser in Strauss, 1967) in identificirali osem osnovnih kategorij. Tudi v tem primeru so nas zanimali odgovori učencev glede na učni uspeh, ki so prikazani v tabeli 2.

Tabela 2: Pogostost zbadanja glede na učni uspeh\* \*\*

Razlogi za zbadanja	Nezadosten		Odličen	Skupaj	
	Zadosten	Dober			Prav dober
Videz		44,9	37,3	44,2	41,7
Intelektualne sposobnosti		8,2	9,6	16,3	11,9
Fizične značilnosti		12,2	9,6	10,5	10,6
Ljubezenska, spolna vsebina		10,2	13,3	7,0	10,1
Psihološke, socialne značilnosti		8,2	13,3	5,8	9,2
Značilnosti družine		8,2	6,0	7,0	6,9
Izpeljanke iz imena		2,0	7,2	8,1	6,4
Vsebinska neznana		6,1	3,6	1,2	3,2

\* V tabeli so prikazane odstotne frekvence.

\*\* Na vprašanje so odgovarjali učenci, ki so navedli, da so bili v preteklem šolskem letu deležni zbadanja (n = 218).

Med učenci se glede na učni uspeh ni pokazala statistično pomembna razlika v poročanju glede vsebine zbadanja ( $\chi^2 = 12,013$ ,  $df = 14$ ,  $p = 0,605$ ). Iz tabele 2 lahko vidimo, da so učenci ne glede na učni uspeh poročali, da so jih vrstniki zbadali zaradi videza (odlični 44,2 %, prav dobri 37,3 % in drugi učenci 44,9 %). Pri tem so bili pogosto izpostavljeni učenčeva postava, velikost, oblika obraza, pričeska, način oblačenja, barva kože, uporaba pripomočkov (npr. očal) in podobno. Daleč največ zbadljivk v navedeni skupini se je nanašalo na postavo posameznika, in sicer najpogosteje na debelost, precej manj pogosto pa na majhnost in suhost. Med zbadljivkami na račun videza so učenci navajali, da so bili deležni vzdevkov, na primer: špehbomba, debela, bajsa, omara, bolha, mravlja, palček, čivava, malček, prekla, špeglarka, očalarka, mumija, mozolarka, pega in drugih. Odgovori učencev, zakaj so bili deležni zbadanja vrstnikov, so bili med drugim naslednji:

*„... ker sem pač močnejše postave.“, „... ker imam nekaj več kg od mojih vrstnic.“, „... ker nisem iste rasti kot oni. Sem manjši.“, „Mala sem kot mravlja.“, „... ker sem suha (zelo).“, „... zaradi blede kože na obrazu.“, „...ker slabo vidim in nosim očala.“*

Iz tabele 2 lahko vidimo, da so bile vse druge skupine zbadljivk precej manj pogoste v vseh treh skupinah učencev glede na učni uspeh. Odlični učenci so na drugo mesto postavili zbadljivke, ki se nanašajo na posameznikove intelektualne sposobnosti (16,3 %), in na tretje mesto zbadljivke, ki se nanašajo na posameznikove fizične značilnosti (10,5 %). Prav dobri učenci so navedli, da so bili poleg zbadljivk, ki se nanašajo na videz, enako pogosto (13,3 %) deležni zbadljivk, ki vključujejo spolno vsebino, in zbadljivk, ki se nanašajo na psihološke, socialne značilnosti. Učenci z nižjim učnim uspehom pa so na drugo mesto glede pogostosti postavili zbadljivke, ki se nanašajo na fizične značilnosti (12,2 %), ter zbadljivke z ljubezensko, spolno vsebino (10,2 %).

Če pogledamo odgovore vseh učencev ne glede na učni uspeh, vidimo, da so na drugem mestu glede na pogostost zbadljivke, ki se nanašajo na posameznikove intelektualne sposobnosti (11,9 %). Na osnovi odgovorov učencev je raziskava pokazala, da zbadanja niso deležni le učenci, ki so manj bistri in v šoli dosegajo slabši učni uspeh, temveč pogosto tudi tisti učenci, ki so zelo bistri, zelo uspešni, pridno sodelujejo in se pridno učijo. V to kategorijo smo vključili tudi zbadljivke, ki so jih učenci deležni takrat, ko česa ne znajo, ali ko povedo kaj narobe. V nadaljevanju navajamo nekaj navedb učencev:

*„Kličejo med Znanstvenik, ker sem res pameten.“, „Nekaj nisem znala in zdaj me pogosto zbadajo, da sem butasta.“, „Kličejo me glupi, ker sem slabši od njih.“, „Zbadajo me, ker nisem preveč bistra.“, „Kličejo med pišlarka, ker imam v tem šolskem letu samo eno štirko, ker si veliko stvari zapomnim in stvari povem enako, kot nekje piše.“, „Zbadajo me, ker se veliko učim.“*

Kategorije zbadljivk si na tretjem, četrtem in petem mestu sledijo tesno skupaj. Na tretjem mestu so med razlogi za zbadanje posameznikove fizične značilnosti (10,6 %). Učenci so večinoma navajali, da so zbadanja deležni zato, ker so neuspešni v športu na splošno oziroma neuspešni, nerodni, nevešči v določenem športu. V nadaljevanju navajamo nekaj odgovorov učencev, zakaj so bili deležni zbadanja na račun (ne)uspešnosti v športu:

*„... ker nisem znal nogometa.“, „... ker enkrat na tekmi nisem dal gola.“, „... ker sem v športu bolj slab.“, „... ker ne igram nogometa.“, „... ker sem slaba pri odbojki.“*

Le dva učenca sta navedla, da sta bila deležna zbadanja zaradi uspešnosti v športu. Enega so zbadali zaradi tega, ker hitro teče, drugega pa zato, ker je v športu zelo dober. Skoraj enako pogosto kot na račun fizičnih sposobnosti so učenci

navajali, da so jih vrstniki zbadali zaradi ljubezenskih, romantičnih odnosov oziroma z zbadljivkami s spolno vsebino (10,1 %). Navajamo nekaj primerov:

*„Rekli so mi, da sem zaljubljen v sošolko, čeprav nisem.“, „Rekel mi je, da sem v eno in da jo gledam v ...“, „Pisali so na tablo, v koga sem.“*

Tej skupini zbadljivk glede pogostosti tesno sledijo zbadljivke, ki se nanašajo na posameznikove psihološke in socialne značilnosti (9,2 %). Med odgovori učencev v tej skupini je mogoče najti naslednje razloge za zbadanje:

*„... sem sramežljiva.“, „... nisem preveč družabna.“, „... nisem veder.“, „... se pogosto bojim.“ in podobne odgovore.*

Kot je razvidno iz tabele, so med manj pogostimi zbadljivkami zbadljivke na račun družine (6,9 %). V to skupino smo uvrstili zbadljivke, ki se nanašajo na: socialni status družine, narodnost, dejavnost staršev, ime katerega od družinskih članov in podobno. Med zbadljivkami na račun družine so učenci med drugim navedli naslednje odgovore:

*„Rekli so mi: Franci je njegov idol, in sicer zato, ker je mojemu očetu ime Franci.“, „Zbadali so me zaradi mame, ker naj bi bilo njeno ime enako firmi, ki izdeluje ure.“, „Rekli so mi Cigan zaradi moje družine.“*

Na predzadnjem mestu so zbadljivke, ki so povezane s posameznikovim imenom (6,4 %). To so različne rime, povezane z imenom, skrajšave, predelave imen in podobno. Nekaj primerov:

*„Rekli so mi, naj grem v Kenijo – ker se tako pišem.“, „Norčevali so se iz mojega imena.“, „Uporabljali so grdo rimo na moje ime.“*

Zadnja, najmanj pogosta skupina (3,2 %) zajema zbadljivke, ki jih ni bilo mogoče uvrstiti v nobeno od zgoraj navedenih skupin. Ena učenka je na primer odgovorila:

*„Govorili so mi Puppy. Zakaj so me tako klicali, pa ne vem.“*

## POČUTJE OB ZBADANJU

V uvodu prispevka smo navedli nekaj raziskav, ki kažejo na možne negativne posledice bolečega vrstniškega zbadanja na posameznikovo poznejše življenje. Da bi spoznali, kako boleče je vrstniško zbadanje za učence, smo jih prosili, da povedo, kako so se počutili ob zbadanju. Izbirali so lahko med več odgovori, ki smo jih združili v tri velike skupine. Prva skupina predstavlja nevtralno počutje učencev ob zbadanju in zajema odgovor „vseeno mi je bilo“. Druga skupina predstavlja pozitivno počutje učencev ob zbadanju in zajema odgovor „zabaval sem se“. Tretja skupina, ki zajema vse druge odgovore: „bil sem jezen, zelo jezen“, „bil sem žalosten, prizadet“, „bil sem v zadregi“, „bilo me je sram“, pa predstavlja negativna čustva učencev ob zbadanju. Odgovore učencev prikazuje tabela 3.

Tabela 3: Počutje učencev ob zbadanju glede na učni uspeh\*

	Nezadosten			Skupaj
	Zadosten			
	Dober	Prav dober	Odličen	
<b>Nevtralno</b>	34,7	34,9	25,5	31,2
<b>Pozitivno</b>	8,2	10,8	19,8	13,8
<b>Negativno</b>	57,1	54,2	54,7	55,0

\* V tabeli so prikazane odstotne frekvence.

Že površen pogled pokaže, da ob zbadanju učenci precej pogosteje doživljajo negativna čustva (55,1 %; od tega je bilo 24,8 % jeznih, 27,1 % žalostnih in 3,2 % učencev je bilo sram), kot pa nevtralna (31,2 %) oziroma pozitivna (13,8 %). Med učenci se glede na učni uspeh ni pokazala statistično pomembna razlika v poročanju glede občutkov ob zbadanju ( $\chi^2 = 5,370$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,251$ ). Kot je razvidno iz tabele, so učenci v vseh treh skupinah glede na učni uspeh najpogosteje odgovorili, da so ob zbadanju doživljali negativna čustva, na drugo mesto so postavili nevtralna, na tretje mesto pa pozitivna.

Zanimalo nas je, ali med vsebino zbadanja in občutki učencev ob zbadanju obstaja povezanost. Odgovori učencev so prikazani v tabeli 4.

Tabela 4: Pogostost zbadanja glede na učni uspeh\*

Razlogi za zbadanja	Neutrarno	Pozitivno	Negativno
Videz	27,5	15,4	57,1
Intelektualne sposobnosti	19,2	3,8	76,9
Fizične značilnosti	34,8	13,0	52,2
Ljubezenska, spolna vsebina	40,9	22,7	36,4
Psihološke, socialne značilnosti	45,0	10,0	45,0
Značilnosti družine	26,7	13,3	60,0
Izpeljanke iz imena	42,9	0,0	57,1
Vsebina neznana	28,6	42,9	28,6
<b>Skupaj</b>	<b>31,2</b>	<b>13,8</b>	<b>55,0</b>

\* V tabeli so prikazane odstotne frekvence.

Stopnjo povezanosti med navedenima spremenljivkama smo izračunali s kontingenčnim koeficientom, ki je 0,284,  $p = 0,159$  in kaže na nizko korelacijo med navedenima spremenljivkama. Iz tabele lahko vidimo, da so učenci ne glede na vsebino zbadanja ob tem najpogosteje doživljali negativna čustva, razen v primeru zbadljivk z ljubezensko oziroma spolno vsebino, ko so učenci najpogosteje doživljali nevtralna čustva. V vseh primerih – razen zadnjem – so učenci kot druga najpogosteje navajali nevtralna čustva, najmanj pogosto pa pozitivna.

## RAZPRAVA

Temeljni namen prispevka je bil raziskati eno izmed prevladujočih oblik verbalnega nasilja med mladimi – zbadanje. Pri tem nas je zanimalo zlasti, kako zbadanje občutijo žrtve. Raziskava je prinesla kar nekaj zanimivih in uporabnih spoznanj.

Velika večina učencev v tej raziskavi je navedla, da so imeli v preteklem šolskem letu izkušnjo z zbadanjem, dobra polovica anketiranih pa, da so imeli izkušnjo z zbadanjem v preteklem tednu. Učenci s slabšim učnim uspehom so pogosteje kot učenci z boljšim učnim uspehom poročali, da so jih vrstniki zbadali. Še posebej skrb vzbujajoč je podatek, da je dobrih 20 % anketirancev poročalo o ponavljanju zbadanja v preteklem tednu, od teh pa je bilo 5 % učencev zbadanja deležnih več

kot trikrat. Navedeni podatki potrjujejo, da je vrstniško zbadanje zelo razširjeno in hkrati nakazujejo potrebo po tem, da ta problem vzamemo resno.

V nadaljevanju je raziskava pokazala, da po lastnih navedbah učenci ob zbadanju pogosteje doživljajo negativna kot pa nevtralna oziroma pozitivna čustva. V uvodnem delu smo navajali nekatere avtorje (Boxer in Cortés-Conde, 1997, Shapiro idr., 1991), da je za razumevanje zbadanja nujno potrebno poznavanje namena storilca in interpretacije zbadanja s strani žrtve. Glede na možne negativne in dolgoročne posledice zbadanja v posameznikovem poznejšem življenju bi bilo potrebno, ne glede na to, kakšen je namen zbadljivca, v praksi posebno pozornost nameniti temu, kako zbadanje doživljajo žrtve. Vselej namreč zbadljivec ne pojasni (ne želi ali nima priložnosti) naslovniku, zakaj je zbadal ter s kakšnim namenom, in tudi če pojasni, od žrtve ni mogoče pričakovati, da bo zmožna vedno prepoznati zabavne plati zbadanja (Crozier in Dimmock, 1999). Tako se dogaja, da namen zbadanja ni bil negativen, žrtvi pa je z zbadanjem kljub temu povzročil negativna čustva.

Nekatere raziskave (Shapiro idr., 1991; Landau idr., 2001) ob navedenem opozarjajo tudi na problem neustreznega vrednotenja vrstniškega zbadanja s strani učiteljev in staršev. Za otroka je lahko neko zbadanje zelo stresno in obremenjujoče ter pusti boleče spomine, učitelj pa lahko to zbadanje oceni kot povsem nedolžno. Te raziskave nedvomno potrjujejo potrebo po tem, da smo do občutkov žrtev ob zbadanju še posebno pozorni ter da poskušamo razumeti njihovo videnje in dožemanje situacije. Hkrati je treba iskati priložnosti ter spodbujati pogovor med žrtvijo in storilcem.

Sklenemo lahko, da zbadanja torej ne velja pojmovati kot nekaj povsem nedolžnega in sprejemljivega v otroštvu. Kot smo videli, je mogoče zbadanje razumeti tudi kot trpinčenje, zato je nujno, da se navedenega pojava ne spregleda, ignorira, temveč da se o njem govori, pojav čim bolj ozavešči in hkrati resno obravnava. Zavedamo se, da rezultatov raziskave zaradi majhnega vzorca ni mogoče posploševati, kljub temu pa je raziskava prispevala pomemben delček k boljšemu poznavanju in razumevanju ene izmed precej razširjenih oblik verbalne agresije med mladimi.

## LITERATURA

- Aho, S. (1998). The teasers and the teased pupils at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (3), 309–318.
- Boulton, M. J. (1996). Lunchtime supervisors' attitudes towards playful fighting, and ability to differentiate between playful and aggressive

- fighting: An intervention study. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 367–381.
- Boxer, D. in Cortés-Conde, F. (1997). From bonding to biting: Conversational joking and identity display. *Journal of Pragmatics*, 27 (3), 275–294.
- Crozier, W. R. in Dimmock, P. S. (1999). Name-calling and nicknames in a sample of primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 505–516.
- Crozier, R. W. in Skliopidou, E. (2002). Adult recollections of name-calling at school. *Educational Psychology*, 22 (1), 113–124.
- Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. V Šelih, A. (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (113–181). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dittmar, H. (2000). The “body beautiful”: English adolescents’ images of ideal bodies. *Sex Roles*, 42 (9–10), 887–915.
- Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Macmillan.
- Grujičič, B. (2007, 27. januar). Slovenski najstniki čedalje bolj nasilni. (Zdravje in vedenje v šolskem obdobju – intervju s Heleno Jeriček). *Delo, Sobotna priloga*, str. 20–21.
- Kristančič, A. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana, AA Inserco, svetovalna služba.
- Landau, S., Milich, R., Harris, M. J. in Larson, S. E. (2001). “You really don’t know how much it hurts:” children’s and preservice teachers’ reactions to childhood teasing. *School Psychology Review*, 30 (3), 329–143.
- Mooney, A. M., Creeser, R. in Blatchford, P. (1991). Children’s views on teasing and fighting in junior schools. *Educational Research*, 33 (2), 103–112.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Owens, L., Shute, R. in Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 67–83.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pušnik, M. (2003). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: ZRSŠ.



- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. in Lagerspetz, K (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (1), 117–124.
- Shapiro, J. P., Baumeister, R. F. in Kessler, J. W. (1991). A three component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10 (4), 459–472.
- Skalar, V. (2004). Socialna integracija otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. V Meško, G. (ur.), *Preprečevanje kriminalitete (185–196)*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Storch, E. A., Roth, D. A., Coles, M. E., Heimberg, R. G., Bravata, E. A. in Moser, J. (2004). The measurement and impact of childhood teasing in a sample of young adults. *Journal of Anxiety Disorders*, 18 (5), 681–694.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MARCA 2010.