

VPLIV SKUPINSKE DINAMIKE NA NASILJE V RAZREDU

1

THE IMPACT OF GROUP DYNAMICS ON CLASSROOM VIOLENCE

doc. dr. Tomaž Vec, *Pedagoška fakulteta,*
Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
tomaz.vec@pef.uni-lj.si

Mateja Andrinek, *mag. prof. soc. ped.*
VIZ Smlednik, Stanovanjska skupina Ježek, Valburga 5, 1216 Smlednik
mateja23andrinek@gmail.com

POVZETEK

Članek obravnava problematiko medvrstniškega nasilja v povezavi s skupinsko dinamiko, ki se v razredu razvija in je lahko tako zaviralec kot spodbujevalec nasilnih dejanj posameznikov. Otroci in mladostniki v šoli in posledično v vrstniških odnosih velikokrat preživijo več časa kot doma. Ob tem vstopajo v številne konstruktivne in nekonstruktivne interakcije. Raziskovanje skupinske dinamike v razredih in vrstniških skupinah nam nudi več smernic in možnosti tako za uspešno reševanje nasilja in druge problematike v razredu kot tudi za preizpraševanje o vodenju in delovanju odraslih v okvirih skupinske dinamike razreda.

Namen empiričnega dela je osvetlitev pomena skupinske dinamike, ki vpliva na različne faktorje delovanja razreda. Za pridobivanje podatkov sta bila uporabljena dva različna anketna vprašalnika, namenjena učiteljem in učencem, na katera je odgovorilo 41 razrednikov in 218 učencev.

Po mnenju sodelujočih v raziskavi je nasilje v razredih – še posebej verbalno – prisotno vsak dan. Učenci ob tem največkrat zavzamejo vlogo opazovalcev in ob nasilju prepogosto pogledajo stran. Kljub temu da imajo učenci pozitivno mnenje o vodenju razreda svojih razrednikov, pozitivno ocenjujejo učiteljevo sposobnost glede reševanja nasilja in so o poteku intervencij dokaj dobro informirani, o nasilju še vedno najpogosteje zaupajo staršem in prijateljem. V anketiranih razredih vlada večinoma pozitivno vzdušje, nekaj več težav pa imajo učenci na področju reševanja konfliktov, strpnosti in medsebojnega razumevanja. Učitelji različne komponente skupinske dinamike prepoznajo kot pomemben dejavnik za (ne)nasilje v razredu, a se z njim načrtno premalo ukvarjajo.

KLJUČNE BESEDE: *nasilje, razred, skupina, skupinska dinamika, učitelj – vodja razreda*

ABSTRACT

The article deals with the problems of peer-to-peer violence in relation to the group dynamics which develops in the classroom, and which can be an inhibitor as well as a promoter of violent acts of individuals.

The aim of the empirical part is to highlight the significance of group dynamics that affects the various factors of the class activities. In order to obtain data, two different survey questionnaires were used for teachers and pupils, which were answered by 41 class teachers and 218 pupils.

According to the participants in the survey, violence in classes, especially verbal, is present every day. Pupils usually take on the role of observers, but they often "turn a blind eye" to what goes on. Despite the fact that pupils have a positive opinion about classroom management by the class teacher and their

positive assessment of the teacher's ability to deal with violence and that they are well informed about the course of intervention, they still most often entrust violence issues to their parents and friends. In the classes interviewed, there is generally a positive atmosphere, but there are still some problems with conflict resolution, tolerance and mutual understanding. The teachers recognise various components of group dynamics as an important factor for non-violence in the classroom, but, for various reasons, they do not sufficiently deal with it, together with the advisory service.

KEYWORDS: *violence, class, group, group dynamics, class teacher*

MEDVRSTNIŠKO NASILJE

Medvrstniško nasilje je star in univerzalen, vsepovsod prisoten pojav. V Evropi se je zanimanje za problem medvrstniškega nasilja in njegovo sistematično proučevanje najprej pojavilo v skandinavskih državah in Angliji v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Še posebej pa po letu 1982, ko so na Norveškem zaradi hudega trpinčenja s strani vrstnikov samomor storili trije otroci, stari med 10 in 14 let (Pečjak, 2015).

V strokovni literaturi za mednarodno uporabo pojma medvrstniško nasilje največkrat najdemo angleško besedo *bullying*. Te besede v slovenščino ni mogoče dobesedno prevesti. Najpogosteje se uporabljata dva prevoda, in sicer ustrahovanje ter trpinčenje (Pušnik, 1999). V literaturi se pogosto enačita tudi besedi nasilje in agresija. Medtem ko Muršič (2016) piše, da gre pri agresiji za »nasilen čustveni odziv v situacijah, ki so otroku pomembne« (str. 8) in agresija predstavlja sredstvo za doseg cilja (denar, status, oblast, teritorij) (Lešnik idr., 2009), E. Sonjak (2007) meni, da izvor nasilja prihaja iz nestrpnosti, nespoštovanja in zaprtosti do sebe ter drugih, K. Košir (2013) pa ob vsem tem poudarja, da vsak pojav agresivnosti še ne predstavlja medvrstniškega nasilja, je pa medvrstniško nasilje zagotovo vrsta agresivnega vedenja.

Različni avtorji ponujajo različne definicije medvrstniškega nasilja, ki so odvisne od sistema vrednot, veljavnih norm v družbi in od pristopa do težave (Kristančič, Bašič, Posega, Ostrman in Adamčič, 2002). Številni raziskovalci pri opredelitvi medvrstniškega nasilja uporabljajo definicijo skandinavskega znanstvenika in začetnika znanstvenega proučevanja medvrstniškega nasilja Olweusa (1993), ki piše, da o medvrstniškem nasilju govorimo, kadar je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju ali negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina vrstnikov. Oblik in vrst medvrstniškega nasilja je veliko, nekatere so odkrite, mnogo je prikritega (Razpoticnik in Dekleva, 2015): lahko je fizično ali psihično (Sullivan, 2011; Cvek in Pšunder, 2013), lahko besedno, ekonomsko itd. (prav tam). V sodobnem času se več govori o spletnem nasilju, za katerega velja, da je v porastu (Sanders in Phye, 2004; Košir, 2013; Englander, 2013), pa tudi o nasilju do učencev s posebnimi potrebami (Horvat, 2015; Licardo, 2015; Sullivan, 2011; Vanček, 2002), spolnem in homofobičnem nasilju (Pečjak, 2015; Sullivan, 2011; Vanček, 2002), rasnem nasilju (Sullivan, 2011; Leskošek, 2005).

Obstaja še mnogo različnih definicij medvrstniškega nasilja, ki se od zgornje nekoliko razlikujejo, vse pa vsebujejo tri ključne značilnosti:

- negativna dejanja do žrtve so namerno povzročena;
- negativna dejanja do žrtve se ponavljajo;
- med nasilnežem in žrtvijo obstaja neravnovesje moči (psihične ali fizične) (Sanders in Phye, 2004).

SKUPINE, NJIHOVA DINAMIKA IN VRSTNIŠKI ODNOSI

OPREDELITEV SKUPIN

Skupine so socialne mreže (Kobolt, 2009) oziroma okolja, v katerih preživimo večino življenja (Ule, 1997). V njih se udeležujemo kot socialna bitja (Kobolt, 2009), najprej v primarni družini, nato v

šolskih skupnostih, kasneje v delovnih skupinah, ob oblikovanju lastne družine (Ule, 1997). Skupine so sprožilo človekovega socialnega življenja in so nujne za njegov razvoj (Kobolt, 2009), saj v njih v prvi vrsti zadovoljujemo lastne potrebe (Ule, 1997).

B. Marentič Požarnik (1988) pravi, da o socialni skupini lahko govorimo, kadar:

- je to skupnost dveh ali več ljudi s skupnimi cilji in nalogami;
- se člani take skupnosti na poti k skupnim ciljem medsebojno sporazumevajo in sodelujejo;
- obstajajo v njej določeni načini vodenja, pravila obnašanja in sprejemanja novih članov ter sankcije za kršenje pravil;
- v njej najdemo določeno delitev statusov in vlog.

Avtorica (prav tam) dodaja, da v skupino sodijo tudi tisti, ki stojijo ob strani in ne vedo, kaj storiti, a si sodelovanje želijo. Ob vsem tem daje poseben pomen skupinskim ciljem, brez katerih o skupini kot taki ne moremo govoriti. Poudarja, da če v skupini ni skupinskega cilja, tudi ni potrebe po sodelovanju. Včasih je težko odkriti, kaj sploh je skupinski cilj (Vec, 2006). V primeru, ko ima vsak posameznik svoj cilj (pa tudi, če so ti enaki), o skupini in skupinskih ciljih ne moremo govoriti. Kadar sta za doseganje cilja potrebna medsebojna aktivnost in sodelovanje ter imajo posamezniki skupen cilj, ki ga lahko dosežejo le skupaj, govorimo o skupinskem cilju in zares o skupini. B. Marentič Požarnik (1988) zato piše, da mora biti skupinski cilj za večino udeležencev dovolj privlačen, da so se zaradi njega pripravljene odpovedati nekaterim svojim individualnim ciljem.

VODENJE RAZREDA KOT SKUPINE

V vsaki skupini najdemo osebo, katere mnenje šteje več ali s svojimi dejanji in komunikacijo usmerja druge člane skupine. To so vodje, ki imajo največji vpliv na posamezne dejavnosti in doseganje zastavljenih ciljev v skupini (Ule, 2009). »Vodilni položaj je mesto v skupini (instituciji, množici, družbi), ki omogoča maksimalni

vpliv in kontrolo nad skupino.« (Ule, 1997, str. 388) Vloga in položaj vodje se razlikujeta od skupine do skupine, veliko je odvisno tudi od tega, ali je skupina formalna ali neformalna (Ule, 1997).

Otroci potrebujejo na poti odraščanja ob sebi samostojne in odločne osebnosti, ki jih znajo usmerjati pri vsakdanjih stvareh (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). Ker otroci v zadnjem času v šoli preživijo skoraj toliko časa kot doma, je toliko pomembneje, da so te osebe ne le starši, pač pa tudi učitelji.

Kljub temu da je razred (do določene mere) formalna skupina in je učitelj zato formalni vodja skupine, to ne pomeni, da je poglavar v razredu. Za dobro delovanje razreda mora poleg avtoritarnega stila vodenja izvajati tudi demokratični stil, s katerim učencem omogoči možnost odločanja, jih usmerja in spodbuja k doseganju zastavljenih ciljev. Pred tem pa – če učitelj želi, da njegovi učenci dosežejo cilje – mora za to ustvariti pogoje. To pomeni, da v prvi vrsti skrbi za ustrezno ozračje in dinamiko v razredu, saj je to prvi pogoj za dobre učno-vzgojne rezultate (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). Med njim in razredom morajo obstajati dobra in razumljiva komunikacija ter neposredno izraženo medsebojno zaupanje, kar na obeh straneh sproža še kako pomemben občutek varnosti (Kristančič in Ostrman, 1999).

ŠOLSKI RAZRED KOT SOCIALNA SKUPINA?

J. Virk-Rode in J. Belak-Ožbolt (1990) šolski razred opredelita kot socialno skupino, v kateri otrok prihaja v stik z vrstniki, ki so mu slučajno dodeljeni, in si z njihovo pomočjo širi razpon svojih socialnih izkustev ter veščin, ki so potrebne v širšem socialnem okolju. B. Marentič Požarnik (1988) piše, da je razred najprej formalna skupina, ki še nima vseh značilnosti socialne skupine. Učenci namreč niso zbrani po svojih prijateljskih nagnjenjih, saj se mnogi od njih prej niso niti poznali. Sami ne morejo odločati o vodji (učitelju), saj jim je ta dodeljen. Na začetku tudi ne poznajo in sprejemajo ciljev, nalog ter organizacije pouka

Pomen skupnih ciljev kot kriterij za določanje skupinskosti skupine poudarja tudi Bečaj (2001), ki prav tako piše, da razreda na začetku ne moremo uvrstiti v socialno skupino, saj sam po sebi

nima skupinskega cilja, zato učenci tudi nimajo potrebe po sodelovanju. Šele postopoma se učenci v razredu oblikujejo kot prava razredna skupnost, v kateri aktivno sodelujejo pri uresničevanju skupnih ciljev in do katere razvijejo izrazit občutek pripadnosti (Marentič Požarnik, 1988).

SKUPINSKA DINAMIKA

Že Lewin (1939, po Rot, 1983, str. 256) je eksplicitno poudaril dinamično naravo skupine, saj jo je označil za dinamični sistem, ker se znotraj skupine stalno dogajajo spremembe in spremembe v enem delu izzovejo spremembe v drugih delih. Po njem naj bi bile skupine naravnane bolj k temu, da so močne kot šibke, da so prej aktivne kot pasivne, prej spremenljive kot statične, raje katalizirajoče kot popredmetene. Skupino bi po njem morali videti v njenem socialnem polju, kot proizvod vseh sil in teženj, ki veljajo v polju.

Asch (1952, str. 261) je skupino primerjal z vodo; za razumevanje karakteristik vode je sicer pomembno poznati značilnosti njenih elementov vodika in kisika, vendar to ni dovolj – potrebno je proučiti kombinacijo vodika in kisika kot celote. Že različni molekularni odnosi med elementi lahko bistveno spremenijo značilnosti celote (npr. pri prehodu iz pare v tekoče stanje in v led). Enako naj bi bili usmerjeni pri proučevanju skupine: pomembno je sicer poznavanje značilnosti vseh posameznikov, vendar bi morali skupino spoznavati tudi kot celoto. Tako npr. za poznavanje razreda kot skupine ni dovolj, da poznamo, kako delujejo otroci kot posamezniki; razred zares spoznamo, kadar proučujemo, kako deluje kot celota.

SKUPINSKA IN RAZREDNA KLIMA

Izraz skupinska klima se navadno nanaša na trenutno situacijo v skupini (Rus, 2011). »Trenutno situacijo« M. Ule (1997) razume kot psihosocialno vzdušje, ki priča o tem, koliko so člani skupine solidarni med seboj, kako privlačna se jim zdi skupina, koliko se čutijo povezane s skupino in kolikšno odgovornost čutijo do nalog v skupini. Pozitivna skupinska klima vpliva na uspešnost, zadovoljstvo in učinkovitost delovanja skupine (Rus, 2011), kaže pa se

predvsem v prevladovanju pozitivnih čustev med člani (Ule, 1997). Negativna čustva, sovražnost in konfliktnost med člani, pomanjkanje občutka pripadnosti ter odgovornosti za njen (ne)uspeh so znaki nizke povezanosti v skupini oziroma negativne skupinske klime (prav tam).

B. Marentič Požarnik (1988) razlaga kohezivnost kot tesno povezanost med člani skupine in je eden izmed temeljnih atributov razreda kot skupine (Pečjak in Košir, 2008), ki se v primeru ogroženosti skupine poveča (Marentič Požarnik, 1988). Učenci v bolj kohezivnih razredih učinkoviteje komunicirajo in pogosteje ter neposredneje izražajo pozitivna čustva drug do drugega (Pečjak in Košir, 2008), počutijo se odgovorne za uspehe oziroma neuspehe skupine, do katere čutijo veliko pripadnost (Pšunder, 2011).

Načeloma torej velja, da »šola stoji in pade z učiteljem« (Marentič Požarnik, 1987); politiko šole sicer oblikujejo njeni vodilni delavci v sodelovanju z učitelji, dijaki, starši in okoljem (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). B. Marentič Požarnik (1987, 1988) poudarja, da je kljub drugim šolskim delavcem predvsem učitelj tisti, ki lahko z organizacijo pouka spodbuja sodelovanje in medsebojno povezanost učencev, ter da sta uspešnost in zadovoljstvo članov skupine v veliki meri odvisna predvsem od njenega vodje.

Vrednost dobrega učitelja je torej neprecenljiva, a žal velja tudi obratno. Slab učitelj škoduje tako posamezniku kot družbi in njenemu sistemu (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010).

SOCIALNE VLOGE V RAZREDU KOT SKUPINI

Sčasoma se v vseh skupinah (tudi v razredu) razvijajo statusi in vloge (Bertcher in Maple, 1977), kar vidimo kot »dinamičen odnos med posameznikom in skupino« (Ule, 1997, str. 377).

V preteklosti so ugotavljali, da se nekatere vloge pojavljajo v različnih skupinah. Schindler (1957) jih je poimenoval alfa-, beta-, gama- in omega-člani, pri čemer je alfa- vodja, sicer član skupine, ki ima največji vpliv na čustvenem področju, beta- je član skupine, ki se uveljavlja z znanjem in argumenti, svetovalec vodi (pogosto je v ozadju), gama-člani so tisti, ki so solidarni s skupino, nimajo pa večjega neposrednega vpliva na preostale, omega-član pa je tisti,

ki običajno nasprotuje alfi-, uveljavlja se z uporom, nasprotnimi stališči ipd. V sodobnejših pogledih na skupinsko strukturo pogosteje zasledimo, da vsaka skupina izoblikuje svoje, čisto posebne vloge, ki jih težko uvrstimo v sheme. Vsaka socialna vloga predstavlja določeno specializacijo v skupini (glede dela ali opravljanja katerekoli za skupino pomembne funkcije). V povezavi z nasiljem lahko govorimo o treh relativno stabilnih vlogah (Pečjak, 2015), in sicer vlogi nasilneža, vlogi žrtve in več vlogah opazovalcev.

- **Vloga nasilneža:** Olweus (1993) tipičnega nasilneža opiše kot učenca, pri katerem je agresivno vedenje združeno s telesno močjo. Agresija do vrstnikov je njegova poglavitna lastnost (Habbe, Pivk in Grgurevič, 2000), pogosto pa jo izraža tudi do odraslih (Olweus, 1993). Nasilnež si mnogokrat oblikuje nestvarno predstavo moči in nerealno samopodobo (Pečjak, 2015). K. Zabukovec Kerin (2002) pa nasprotno trdi, da je »tipičnega« povzročitelja nasilja težko opisati, saj je razlag za besedo »nasilnež« skoraj toliko kot povzročiteljev.
- **Vloga žrtve:** Žrtve so običajno občutljivi, previdni, sramežljivi in vase zaprti otroci, ki se v primeru napada branijo z jokom ali umikom. V šoli so osamljeni in nimajo niti enega dobrega prijatelja (Habbe, Pivk in Grgurevič, 2000), večina pa jih pogosto prihaja iz družin, kjer konflikte rešujejo konstruktivno, brez vpitja ali pretepanja (Zabukovec Kerin, 2002).
- **Vloga opazovalca:** »Vrstniška skupina ima ključno vlogo pri pojavljanju in vzdrževanju medvrstniškega nasilja: ima to moč, da deluje preventivno ali pa nasilje spodbuja. Pogosto je trpinčenje javni dogodek, ki ima priče, te pa lahko zavzemajo različne vloge in s tem na različne načine vplivajo na nadaljnji potek nasilja« (Košir, 2013, str. 78). Opazovalci torej lahko s svojim odzivom na medvrstniško nasilje pomembno vplivajo na pogostost nasilja v razredu (Pečjak, 2015).

METODOLOGIJA

V raziskavi smo želeli preveriti, v kakšni meri se dogaja nasilje v razredu in ali to vpliva na počutje učencev oziroma obratno, ali je v razredih, kjer učitelji spodbujajo medsebojno povezovanje in pozitivno skupinsko dinamiko, manj nasilja kot v razredih, kjer učenci te spodbude ne prejmejo. Z rezultati raziskave smo hoteli pridobiti uvid v pomembnost dela s celotnim razredom in reševanja navidežno individualnih problemov na skupinski ravni. V ta namen smo zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

Kako pogosto učenci in učitelji v razredu zaznavajo nasilje? Katere vrste nasilja po njihovem mnenju prevladujejo?

Na koga se učenci v šoli lahko obrnejo v zvezi z nasiljem v razredu?

Kako učenci delujejo znotraj razreda? Kako drug na drugega vplivajo in se soočajo s problematičnimi situacijami/konflikti, ki nastajajo med njimi?

Katere vzroke učitelji pripisujejo nasilju v razredu?

Katere preventivne dejavnosti in katere intervence učitelji prepoznajo kot dobre načine soočanja z nasiljem?

Katere dejavnosti (ob poučevanju) učitelji na šoli izvajajo? Kako učitelji spodbujajo dobro počutje v razredu in povezanost učencev v njem?

Kakšen pomen dajejo učitelji poznavanju in delu na skupinski dinamiki razreda za zmanjšanje nasilja? Kako lahko po njihovem mnenju razred vpliva na nasilje posameznikov v razredu?

Za pridobivanje podatkov sta bila uporabljena dva različna vprašalnika (za učitelje in učence), ki sta bila za potrebe te raziskave sestavljena s pomočjo prebrane literature, raziskovanja in lastnih izkušenj. V raziskavi je sodelovalo pet osnovnih šol. Vključenih je

bilo 259 udeležencev: 41 učiteljev – razrednikov (trije moški in 38 žensk) ter 218 učencev (110 deklet in 108 fantov) petih (115 učencev) in osmih (103 učenci) razredov. Zbrani podatki so bili vneseni in urejeni v programu SPSS ter izračunani osnovni statistični parametri in povezave.

REZULTATI

Rezultati kažejo, da so tako učitelji kot učenci v šolskem letu 2017/18 najpogosteje zaznavali verbalno nasilje. Skrbi nas lahko podatek, ki kaže, da 31,71 % učiteljev in 28 % učencev poroča, da verbalno nasilje zaznava večkrat na teden, kar kaže, da je marsikomu takšno nasilje postalo vsakdan. Še več, 81,2 % učencev je v tem šolskem letu že slišalo, kako sošolec grdo govori o drugih sošolcih. Raziskava M. Cvek in M. Pšunder (2013) je prav tako pokazala, da učenci ne glede na razred najpogosteje doživljajo verbalno, psihično in fizično nasilje. Zadnji dve vrsti raziskovanega nasilja (psihično in spletno) učenci in učitelji zaznavajo redkeje, a sledeči podatki še zdaleč niso zanemarljivi: 30,6 % učencev je v tem šolskem letu že videlo ali slišalo sošolca, kako grozi drugemu sošolcu. Še več, 56,7 % učencev je že opazilo, da je sošolec izločil drugega sošolca iz skupine. 7,32 % učiteljev je odgovorilo, da spletno nasilje opažajo precej pogosto, enkrat tedensko, 12,5 % učencev pa je v tem šolskem letu že zaznalo, da je sošolec na spletu objavil neprimerne fotografije o drugem sošolcu brez njegovega dovoljenja. Kljub na videz nizki razširjenosti spletnega nasilja mu je treba namenjati več pozornosti. Tehnologija se razvija z veliko hitrostjo, z njenim razvojem pa se povečuje tudi pojavnost spletnega nasilja (Pečjak, 2015), ki je lahko zelo nevarno, saj nasilnejšem omogoča anonimnost (Košir, 2013), lahko gre v mnogo večjo skrajnost, ob tem pa je tudi težje ukrepati. Posledice enkratnega dogodka so lahko zato mnogo hujše in usodnejše kot pri tradicionalnih oblikah medvrstniškega nasilja (Muršič, 2016).

Čeprav nasilje s starostjo učencev upada (Pečjak, 2015), nismo ugotovili statistično pomembne razlike v fizičnem nasilju med osmim in petim razredom. Lahko pa iz anket razberemo, da se v osmem razredu statistično pomembno dogaja več verbalnega nasilja

kot v petem razredu. To dejstvo tako kot K. Košir in K. Posnic (2016) pripisujemo razvoju in večji verbalni spretnosti starejših učencev, ki pa se ne znajo vedno izraziti na primeren način.

Skrb vzbuja podatek, da kar 28 % anketiranih učencev meni, da so v tem šolskem letu že bili žrtve nasilja, pri čemer ni statistično pomembnih razlik med spoloma. Odstotek je nekoliko višji od 24,1 % v raziskavi M. Cvek in M. Pšunder (2013) in 22,1 % v raziskavi Jeriček Klanšček idr. (2015). V nasprotju z našimi rezultati sta tudi ugotovili, da so žrtve nasilja pogosteje dečki kot deklice. Naprej je 15,2 % anketiranih učencev navedlo, da je v tem šolskem letu že ustrahovalo druge sošolce. Kar 59,2 % anketiranih učencev pa se je opredelilo, da so bili v tem šolskem letu priče oziroma opazovalci pri nasilju. Od tega je 25,7 % takih, ki so bili priča nasilju vsaj dvakrat oziroma večkrat v mesecu. Rezultati so nekoliko nižji kot pri raziskavi britanske organizacije The Annual Bullying Survey (2015, v Razpotnik in Dekleva, 2015), kjer je bilo 69 % vprašanih priča trpinčenju vrstnika, bliže pa so Olweusovi raziskavi (1993), ki pravi, da od 60 do 70 % učencev pri trpinčenju zavzema vlogo opazovalcev, zato je še kako pomembno ravno to skupino učencev spodbujati k sodelovanju pri preprečevanju nasilja (prav tam).

Posebej pomemben podatek za pedagoško osebje na šolah je, da bi po anketah sodeč petina prič ob nasilju pogosto pogledala stran ali dogajanje ignorirala. Zato menimo, da so opazovalci nasilja pri preventivnih ukrepih še posebej pomembna ciljna skupina. Opazovalci so namreč tisti, ki nasilje (nevede) lahko spodbujajo, ob pravilni intervenciji pa ga lahko pomembno preprečujejo. Rezultati anket kažejo, da se v tej vlogi bolje od fantov znajdejo dekleta in bolje od učencev osmega razreda učenci petega razreda, ki bi o opaženem nasilju pomembno pogosteje povedali nekemu, ki nasilje lahko zaustavi. Kar nakazuje tudi, da s starostjo otrok zaupanje v reakcije odraslih ob nasilju upada.

Učenci se v zvezi z nasiljem v razredu najpogosteje obračajo na starše (59 %) in prijatelje (52,5 %). Razredniki so »šele« na tretjem mestu (30,9 %), čeprav imajo na nek način največji vpliv in najpogosteje vodijo intervence pri preprečevanju nasilja. Enak vrstni red o zaupanju glede nasilja sta v svoji raziskavi dobili tudi M. Cvek in M. Pšunder (2013). Craig s sod. (2001, v Pečjak, 2015) pa

je ugotovil, da je eden ključnih razlogov, zakaj učenci pogosteje ne seznanijo učitelja o medvrstniškem nasilju, pomanjkanje zaupanja v učiteljevo sposobnost učinkovite intervencije. Dodaja še prepričanje učencev, da je tožarjenje nekaj slabega, da je situacija brezupna in da se bo nasilnež maščeval, če bo izvedel, da je učenec o njem komu povedal. Olweus (1993, v Pečjak 2015) meni, da učitelji za preprečevanje nasilja v šoli storijo premalo. Poleg tega se z udeleženci v medvrstniškem nasilju premalo pogovarjajo in imajo z njimi premalo stikov. Toda kljub temu da lahko v nekaterih raziskavah beremo o pomanjkanju zaupanja v učiteljevo sposobnost reševanja konfliktov med učenci, so učenci naših anketiranih šol zelo pozitivno ocenili delovanje učitelja, saj jih večina meni, da bi učitelj na nasilje odreagirjal in ga poskušal ustaviti. Intervenca bi se po mnenju učencev nadaljevala s pogovorom z nasilnežem in žrtvijo ter vpletanjem staršev in šolske svetovalne službe. Nema-lokrat bi vsem postopkom sledila kazen ali vzgojni ukrep.

Socialna sprejetost in prijateljstvo sta za posameznike izredno pomembna. Večina anketiranih učencev (80,28 %) se med sošolci počuti odlično ali dobro, v primeru dogovarjanja o zaključnem izletu pa med njimi večinoma poteka odprta razredna komunikacija. Pri vprašanju, kako rešujejo konflikte (na primer vrivanje v vrsti za malico), je kar 45,90 % učencev odgovorilo, da učenca, ki se vriva, pusti pri miru, saj se ne želi kregati. 22,9 % učencev pokliče učitelja v bližini in mu pove, kaj se je zgodilo, 19,7 % pa je takih, ki ne naredijo ničesar. Učenci pri konfliktih uporabljajo tudi druge metode. Na podan primer je petina učencev odgovorila, da reagirajo tudi z destruktivnimi reakcijami (zmerjanje, grožnja, pretep, ščuvanje sošolcev). To kaže, da bi na šolah morali sistematično (več) poučevati o konstruktivnih načinih reševanja različnih konfliktov. Pomembno je, da jih otroci (s)poznajo in ugotovijo, kateri načini posamezniku najbolj ustrezajo in kako so lahko najučinkovitejši.

O tem, da anketirani učenci precej pozitivno ocenjujejo vodenje razreda svojih razrednikov, pričajo njihove mnoge trditve, da se razrednik trudi za prijetno vzdušje v razredu in s svojim vedenjem učencem daje dober zgled, prav tako pa učenci menijo, da v njihovem razredu vlada pozitivno vzdušje in je prisotna visoka

pripravljenost za medsebojno pomoč. Redkeje pa učenci opažajo prisotnost strpnosti in sprejemanja medsebojnih razlik.

Razredno klimo, skupinsko dinamiko in odnos z razrednikom lahko gradimo z različnimi preventivnimi delavnicami, za katere pa iz anket izhaja, da so še vedno bolj izjema kot pravilo. 50,9 % učencev pravi, da imajo takšne delavnice do trikrat letno, 23,10 % pa enkrat mesečno. Zanimivo si le 53,7 % učencev takšnih delavnic želi še več, medtem ko je 22 % učencev do pogostejših delavnic ravnodušnih, kar mogoče pomeni, da v njih ne vidijo pretirane smisla oziroma niso osmišljene na pravi način. Verjetno bi pedagoški delavci morali teme posameznih delavnic ali pogovorov pogosteje izbirati skupaj z učenci, saj bi se na ta način pri učencih dvignil nivo interesa. Pomembno je tudi ovrednotenje posameznih delavnic, pri katerem učitelji skupaj z učenci razpravljajo o tem, kaj je bilo dobro, kaj slabo, česa si želijo še več, kaj jih morda še podrobneje zanima.

Zanimalo nas je, katere razloge za nasilno vedenje učitelji največkrat pripisujejo posameznikom. Učitelji so kot najpogostejši razlog, da se učenci vedejo nasilno, navajali, da se v tistem času ne znajo obvladati, čeprav vedo, da ne delajo prav. Precejšen razlog pripisujejo tudi njihovemu pomanjkanju strpnosti, razumevanja in temu, da učenci menijo, da bodo z nasiljem najučinkoviteje rešili problem. Razlog za nasilno vedenje učitelji najredkeje pripisujejo temu, da imajo učenci takšno vedenje radi in da je to posledica domače vzgoje.

Učitelji so najpogosteje odgovarjali, da jim žrtev o doživljanju nasilja največkrat pove sama (41,50 %), enako pogosto pa jim o dogodku sporočijo drugi učenci (26,8 %) ali nasilje zaznajo sami (26,8 %). Podobno izhaja iz raziskave K. Posnic in K. Košir (2016), ki sta ugotovili, da učitelji na šolah zaznavajo precej manj nasilja kot učenci in da učitelji obseg medvrstniškega nasilja podcenjujejo (Pečjak, 2015). Tako iz teh kot iz naše raziskave sledi, da bi učitelji nujno morali pozorneje spremljati odnose in dogajanje v razredu ter z različnimi oblikami spodbujati učence, da jim o nasilju povedo, saj ga sami zaznajo zaskrbljujoče malo.

PREPREČEVANJE NASILJA S SKUPINSKIMI DEJAVNOSTMI

Anketirani učitelji so odgovarjali, da ob poučevanju najpogosteje izvajajo delavnice na temo ustvarjanja pozitivne skupinske klime (78 % izbir), nenasilne komunikacije ter strpnosti (73,2 % izbir). Otroci imajo v veliki meri tudi delavnice na temo reševanja konfliktov, mediacije (56,10 % izbir) ter nekaterih socialnopsiholoških vsebin (46,3 % izbir). Najmanj pa so anketirani učitelji izvajali delavnice na temo povzročanja nasilja in agresije (22 % izbir) ter zlorabe otrok in mladostnikov (2,4 % izbir). Dobro počutje učencev v razredu učitelji najpogosteje skušajo doseči s spodbujanjem medsebojnega spoštovanja in lastnim prijateljskim ter spoštljivim odnosom do svojih učencev. Zavedajo se, da mora biti za dobro skupinsko klimo v razredu vzpostavljena tudi disciplina, sami pa s pravočasnim prihajanjem v razred učencem dajejo pozitiven zgled in posledično zamujanja ne dovolijo niti njim.

Razred po mnenju učiteljev na posameznikovo (ne)nasilje najbolj vpliva z vzpostavljeno disciplino, pozitivno razredno klimo in medsebojno povezanostjo učencev, tako da lahko sklepamo, da se učitelji zavedajo pomembnega vpliva skupine na nasilje v razredu. Kljub temu pa iz odgovorov učencev in učiteljev razberemo, da učitelji premalo načrtno spodbujajo pozitivno skupinsko dinamiko. Odstotek anketiranih učiteljev, ki pravijo, da imajo učenci različne preventivne delavnice enkrat tedensko, je – zanimivo – precej višji (34,15 %) od anketiranih učencev (11,1 %). Iz tega lahko predvidevamo, da so nekateri učitelji že krajši pogovor na določeno temo med razredno uro navajali kot skupno organizirano delavnico, medtem ko je učenci niso tako zaznali. Učitelj naj bi v prvi vrsti skrbel za ustrezno ozračje in dinamiko v razredu, saj sta to prva pogoja za dobre učno-vzgojne rezultate (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). Med njim in razredom morata obstajati dobra in razumljiva komunikacija ter neposredno izraženo medsebojno zaupanje, kar na obeh straneh sproža pomemben občutek varnosti (Kristančič in Ostrman, 1999). B. Marentič Požarnik (1987, 1988) poudarja, da je kljub drugim šolskim delavcem predvsem učitelj tisti, ki lahko z organizacijo pouka spodbuja sodelovanje in medsebojno

povezanost učencev, ter da sta uspešnost in zadovoljstvo članov skupine v veliki meri odvisna predvsem od njenega vodje.

SKLEPI

Različni avtorji sicer različno kategorizirajo in definirajo posamezne vrste nasilja, a na šolah se, kot kažejo nekatere raziskave, najpogosteje pojavljajo verbalno, fizično in psihično nasilje. Kljub nekaterim novim oblikam nasilja, ki se pojavljajo, je verbalno nasilje še vedno tisto, ki prevladuje, in tisto, s katerim se številni učenci srečujejo vsakodnevno. Slednjemu je zato treba tako na nivoju šole kot družine še vedno posvečati veliko pozornosti in obravnave. Z razvojem tehnologije in njene vedno večje dostopnosti je v porastu tudi spletno nasilje. V naši raziskavi je več kot deset odstotkov učencev že bilo priča objavljaju neprimernih fotografij na spletu, kar je lahko za posameznike zelo nevarno in determinirajoče. Ti podatki zahtevajo izdelane načrte odkrivanja spletnega nasilja ter intervencije pedagoškega osebja na šolah. Veliko vlogo pri odkrivanju in preprečevanju takega in drugačnega nasilja lahko odigrajo opazovalci oziroma priče nasilja, saj so ti precej številčnejši od žrtev in izvajalcev nasilja ter v mnogih raziskavah predstavljajo več kot 60-odstotni delež otrok. Opazovalci so namreč tisti, ki nasilje (nevede) lahko spodbujajo, ob pravilni intervenciji pa ga lahko pomembno preprečujejo. Glede na odgovore v naših anketah kar petina prič ob nasilju pogosto pogleda stran oziroma dogajanje ignorira, zato so opazovalci nasilja pri preventivnih ukrepih še posebej pomembna ciljna skupina.

Socialna sprejetost in prijateljstvo sta za posameznike izredno pomembna. Večina anketiranih učencev se med sošolci počuti odlično ali dobro, v primeru dogovarjanja o zaključnem izletu med njimi večinoma poteka odprta razredna komunikacija. Pri reševanju konfliktov imajo učenci anketiranih šol malo več težav, zato bi pedagoškemu osebju na šolah lahko predlagali več poučevanja o konstruktivnih načinih reševanja konfliktov, ki so lahko sicer zelo različni, zato imajo učitelji ter svetovalni delavci precej prosto pot.

Pomembno je, da jih otroci (s)poznajo in ugotovijo, kateri načini jim najbolj ustrezajo in kako so lahko najučinkovitejši.

Razrednikov trud za pozitivno skupinsko klimo se v prvi vrsti poplača že s tem, da ga opazijo učenci. Rezultati raziskovanja kažejo, da anketirani učenci precej pozitivno ocenjujejo vodenje razreda svojega razrednika, prav tako pa menijo, da v njihovem razredu vlada pozitivno vzdušje in je prisotna visoka pripravljenost za medsebojno pomoč. V skladu s tem so tudi učitelji navajali, da so najpogostejše delavnice, ki so jih izvajali za učence, temeljile na spodbujanju pozitivne skupinske klime. Z delavnicami skušajo učitelji pogosto spodbujati nenasilno komunikacijo, konstruktivno reševanje konfliktov in medsebojno strpnost, pri čemer bi slednjemu morali dati še večjo pozornost, saj se učenci o vladanju strpnosti in sprejemanju medsebojnih razlik v razredu niso strinjali tako pogosto kot o vladanju pozitivne razredne klime.

Pomembnega vpliva, ki ga ima skupina na nasilje, se učitelji po podatkih naše raziskave sicer zavedajo. Razred po njihovem mnenju na posameznikovo (ne)nasilje najbolj vpliva z vzpostavljeno disciplino, pozitivno razredno klimo in medsebojno povezanostjo učencev. Kljub temu pa iz odgovorov učencev in učiteljev o pogostosti načrtnega izvajanja različnih delavnic ugotavljamo, da so učitelji in svetovalna služba iz različnih razlogov na tem področju še premalo aktivni.

Medvrstniško nasilje je tema, ki je na šolah vedno aktualna. Kljub večdesetletnim raziskovanjem te problematike nasilje vedno najde nove pojavne oblike in načine, da pokaže svojo destruktivno naravo. Pomembno je, da so pedagoški delavci na ta pojav občutljivi in se na tem področju neprenehoma dodatno izobražujejo – posebej o izvajanju preventivnih dejavnosti. Le tako bodo uspešni tudi pri zaznavanju, odkrivanju, preprečevanju in hitrem ukrepanju. Otroci se bodo v šolah počutili varno, kar je pomemben dejavnik za dobro počutje, uspešno učenje ter socializacijo, ki jo razvijajo v letih šolanja.

LITERATURA

- Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna Pedagogika*, 52(1), 32–44.
- Bertcher, H. J. in Maple, F. F. (1977). *Creating groups*. Beverly Hills: Sage.
- Cvek, M. in Pšunder, M. (2013). Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 2013, 6(4), 105–116. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HI2ANYKV>
- Englander, E. K. (2013). *Bullying and cyberbullying: What every educator needs to know*. Cambridge Massachusetts: Harvard Education Press.
- Habbe, J., Pivk, M. in Grgurevič, J. (2000). *Nasilje in varnost otrok v šolah: Nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Horvat, M. (2015). Vrstniška sprejetost učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V K. Bakračević Vukman in B. Musli (ur.), *Mladi in nasilje* (str. 79–88). Maribor: Filozofska fakulteta.
- Jeriček, K. H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T., Britovšek, ... Eržen, I. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno s <http://www.nijz.si/publikacije/z-zdravjem-povezano-vedenje-v-solskem-obdobju-med-mladostniki-v-sloveniji-hbsc-2014>
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna Pedagogika*, 13(4), 359–381.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kristančič, A., Bašič, K., Posega, E., Ostrman, A. in Adamčič, P. D. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba.
- Kristančič, A. in Ostrman, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba.
- Leskošek, V. (2005). *Mi in oni: Nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

- Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V., Brejc, M., Filipčič, K. in Barle, L. A. (2009). *Nasilje v šoli: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Licardo, M. (2015). Vrstniška sprejetost učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V K. Bakračević Vukman in B. Musli (ur.), *Mladi in nasilje* (str. 51–68). Maribor: Filozofska fakulteta.
- Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev: [priročnik za učitelje]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič-Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Muršič, M. (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. *Vzgoja in Izobraževanje*, 47(3/4), 5–12.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pečjak, S. (2015). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za psihologijo.
- Posnic, K. in Košir, K. (2016). Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9(3), 5–22.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Pšunder, M. in Dečman Dobrnjič, O. (2010). *Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Razpotnik, S. in Dekleva, B. (2015). Medvrstniško nasilje v šoli: Socialnopedagoški pogled. *Socialna Pedagogika*, 19(3/4), 217–230.
- Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rus, V. S. (2011). *Socialna, societalna in socio-psiho-logija, psiho-sociologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Sanders, C. E. in Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.

- Schindler, R. (1957). Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. *Psyche*, 11, 308–314. Pridobljeno s <http://www.gddg.at/content.php?id=35>
- Sonjak, E. (2007). Vzgoja za strpnost, razumevanje, spoštovanje in sodelovanje. V Z. Jan, N. Zupanec in M. Lončar (ur), *Posvet Kako narediti to državo varno za otroke*, Zbornik referatov in razprav (str. 47–51). Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. Los Angeles: SAGE.
- Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: Analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Vanček, N. (2002). Nasilje in otroci s posebnimi potrebami. V D. Lešnik Mugnaioni (ur), *Nasilje – nenasilje* (str. 77–101). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Vec, T. (2006). Skupinska dinamika – izvor in oblika energije pri delu s skupinami. V 3. *Strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi*. Zbornik prispevkov (str. 223–232). Tolmin: CŠOD Ljubljana.
- Virk-Rode, J. in Belak-Ožbolt, J. (1990). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zabukovec Kerin, K. (2002). Nasilje in otroci s posebnimi potrebami. V D. Lešnik Mugnaioni (ur), *Nasilje – nenasilje* (str. 103–121). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JANUARJA 2019