

Dr. Mitja Muršič, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani

UPOŠTEVANJE ČUSTVENIH VIDIKOV ZA CELOVITEJŠE OMEJEVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V ŠOLI

VPSELJAVA TEME

Spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem v šoli – ki prizadeva neposredno in posredno vpletene otroke in njihove družine, celotno šolsko, pa tudi lokalno in širšo družbeno skupnost – ostaja velik izziv, ki smo mu lahko kos le s stalnim skupnostnim sodelovanjem pri načrtnem preprečevanju in postopanju v primerih takšnega nasilja. Sistematično preučevanje medvrstniškega nasilja v šolah se je začelo na začetku 70. let na Norveškem (Smith, 2014: 27), kjer je tematika angažirano pozornost javnosti in politike pritegnila v zgodnjih 80. letih ob samomorih treh otrok, povezanih z izkušnjo takšnega nasilja (Schott, 2014b: 185). Po pristopih, ki so jih v odgovor na izzive medvrstniškega nasilja odtlej razvili v okviru »skandinavskega modela«, so se zgledovali v številnih evropskih državah in drugod po svetu.

V zadnjem desetletju se je v strokovnih in znanstvenih krogih okrepilo stališče, da je posvečanje čustvenim vidikom v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa nepogrešljivo pri celovitem soočanju s problemom nasilja v šoli (glej npr. Cowie, Jennifer, 2007: 81). Pomembnost kurikularnega vključevanja vsebin, kot so razumevanje sebe in drugih ter spoštljivo izražanje čustev, so – poleg vrste referenčnih mednarodnih dokumentov – poudarile tudi prve nacionalne *Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru* (Smernice, 2004). Tudi najnovejša *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (Navodila, 2015) upoštevajo čustvene vidike, usmerjajo h krepitvi čustvene pismenosti otrok in poudarjajo strokovno odgovornost naučiti otroke nenasilnega izražanja različnih čustev v različnih vrstniških kontekstih (prav tam: 16, 26).

Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, ki je s pionirskim raziskovanjem medvrstniškega nasilja v okviru sistemskega pristopa začel sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja (glej Dekleva, 1996), se je za emocionalne razsežnosti tega pojava začel bolj osredotočeno raziskovalno zanimati s projektom »Upoštevanje čustev pri prepoznavanju, obravnavanju in preprečevanju

nasilnega ravnanja v šoli« (2008–2010), katerega rezultat je tudi strokovni priročnik *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*¹ (Muršič s sod., 2010). To tematiko znanstveno obravnava tudi monografija *(O)krog nasilja v družini in šoli* (Muršič s sod., 2012).²

Aktualni projekt Inštituta za kriminologijo »Sistemiški pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ (NasVIZ)«³ pri oblikovanju celovitega preprečevalnega in obravnavnega pristopa poudarja prav znanje o čustvih za celotno krepitev šolske skupnosti in se pri tem mednarodno zgleduje po dobrih, z znanstvenimi dokazi podprtih praksah. Pri prizadevanjih za manj vsakršnega nasilja na šoli zagovarjamo hkratno upoštevanje učnih, socialnih in čustvenih vidikov šolskega življenja kot enako pomembnih (glej Søndergaard, 2014b: 398). Izhajamo iz konsistentnih znanstvenih ugotovitev, da omogočanje pogojev za socialno in emocionalno dobrobit celotne šolske skupnosti spodbuja tudi šolsko učenje in učne dosežke, bolj razvite socialne in emocionalne zmožnosti učencev pa zmanjšujejo tveganje za njihovo vpletanje v medvrstniško nasilje (glej Cefai in Cavioni, 2014: 5, 22).

Ključno strategijo preventivnih prizadevanj vidimo v krepitvi in izboljševanju celotne šolske skupnosti (Muršič, 2012: 32), njene kulture, odnosov, vzdušja, pogojev za učenje in delo (glej Lešnik – Mugnaioni, 2012: 167; Cefai in Cavioni, 2014: 113, 114). Predpostavljamo namreč, da neustrezno socialno okolje šolske skupnosti poraja raznovrstno medosebno nasilje, ki dodatno slabša to socialno okolje ter veča verjetnost novega in hujšega nasilja v odnosih med ljudmi v vzgojno-izobraževalni ustanovi.

RAZUMEVANJE MEDOSEBNEGA NASILJA

Medosebno nasilje – ki je mnogovrstno in mnogooblično – razumemo kot škodljivo zlorabo premoči, ki s kršitvijo pravic sočloveku prizadeva njegove legitimne interese (Muršič, 2012: 10), v primeru šolskih otrok predvsem pravice do izobraževanja, vzgoje in razvoja v fizično in socialno-emocionalno varnem okolju. V vrstniških odnosih šolajočih se otrok o medosebnem nasilju govorimo, ko gre za (praviloma ponavljajočo se)

¹ Priročnik je dostopen na spletni strani <http://za-nenasilno-skupnost.si/>.

² Monografija je dostopna na spletni strani <http://za-nenasilno-skupnost.si/>.

³ Partnerji projekta NasVIZ: OŠ Simona Jenka Kranj, Vzgojni zavod Kranj, Dnevni center za družine in mladostnike Škrlavec, Društvo za nenasilno komunikacijo, European Wergeland Centre, Mestna občina Kranj. Projekt je financiran iz programa Norveškega finančnega mehanizma. Spletna stran projekta: <http://za-nenasilno-skupnost.si>

fizično, psihično, spolno, materialno ali spletno zlorabo v pogojih nesorazmerja telesne in/ali psihosocialne moči med vpletenimi otroci.

Medvrstniško nasilje – v svojih neposrednih in očitnih ali pa posrednih in prikritih oblikah – je vsakdanji, a nikakor prevladujoč pojav v vrstniških skupinah na vsaki šoli. Po načelu kontekstualiziranja skušamo razloge zanj uzreti predvsem v socialnih in drugih okoliščinah, v katere so otroci umeščeni, ne pa predvsem v osebnostnih značilnostih povzročiteljev in žrtev. Slednje je po tradiciji značilno za konceptualno preozek in stigmatizirajoč individualistični zorni kot, ki spregleda, da se neželene osebnostne poteze otrok oblikujejo in tudi vztrajajo pod vplivom neustreznega socialnega okolja in odzivov tega okolja na otroka (glej Dekleva, 2002: 45).

Da bi vrstniške nasilne situacije celoviteje razumeli in na podlagi tega strateško načrtovali ustrezne preprečevalne in obravnavne pristope, nas morajo zanimati situacijski, razredni, šolski, družinski, lokalno skupnostni ter širši družbeni strukturni in kulturni konteksti, ki neposredno ali posredno vplivajo na dogajanje v vrstniških odnosih. Otroci se okoliščinam teh kontekstov v šoli prilagajajo na socialno bolj ali pa manj zaželene načine, tudi z nasilnim vedenjem, ki ga kaže razumeti kot družbeno nesprejemljiv način prilagoditve na pogoje vsakdanjega življenja. Slednji otroku morda ne omogočajo, da bi na nenasilen način dosegel svoj legitimni položaj na šoli (Dekleva, 1996: 118). Takšno medvrstniško nasilje nam ne nazadnje govori tudi o tem, kako sodobna družba s svojimi značilnostmi, problemi in protislovji živi v mladih ljudeh (glej Schott, 2014: 21).

ČUSTVENOST MEDOSEBNEGA NASILJA

Za razumevanje nasilnih situacij, ki je pogoj ustreznega preprečevanja in obravnavanja, nas mora zanimati, kako je neželjeno ali željeno ravnanje otrok v šoli povezano s čustvi, ki jih doživljajo v svojem okolju. Socialni konteksti (zlasti šole in družine) na otrokovo vedenje vplivajo ravno preko njegovega čustvenega odzivanja na okoliščine, v katerih živi, je vzgajan in se izobražuje. Čustva pri tem razumemo – v skladu s kognitivistično-funkcionalistično tradicijo (glej npr. Milivojević, 2008) – kot posledico otrokovega razumevanja in vrednotenja situacij, v katerih je. Čustvo predpostavlja, da se otroku dogaja nekaj zanj pomembnega, prednostnega v pozitivnem ali negativnem smislu, in predstavlja njegov prilagoditveni odziv na situacijo (glej prav tam: 20). Če vemo, kaj je otroku pomembno, kako dojema sebe, svoj položaj, druge ljudi in situacije, v katerih se znajde, bomo lahko razumeli njegova čustva, vključno z morebitnimi nasilnimi čustvenimi odzivi (glej Muršič, Pušnik, 2010: 13). Zanimati nas mora torej subjektivno doživljanje otrok v šoli (Shott, 2014b: 197), to, kako je biti v njihovi »koži«, vlogi, položaju glede moči, vpliva, statusa. Le tako bomo lahko odgovorili na vprašanje (glej Søndergaard, 2014b:

396), kaj vzbuja čustva, ki so uprizorjena v otrokovem vpletanju v medvrstniško nasilje.

Šolsko življenje je izrazito čustveno dogajanje (Hansen, Henningsen in Kofoed, 2014: 292). Soustvarjajo ga ljudje, ki drug z drugim v omejenem prostoru preživijo velik del dneva in ki so si v vsakdanjih interakcijah socialno-psihološko pomembni bodisi v pozitivnem bodisi v negativnem smislu (razen ko gre za medosebno ravnodušnost, ki lahko neželjeno obeležuje vrstniška razmerja v razredu) (glej Pečar, 1991: 39). V takšnem odnosno emocionaliziranem okolju, zaznamovanem tudi s storilnostnimi in tekmovalnimi pritiski učnih standardov, so otroci postavljeni pred izziv, kako socialno in čustveno manevrirati skozi šolski vsakdan ter pri tem zadovoljevati svoje potrebe in iskati dostojno mesto v vrstniški skupini, po možnosti na socialno zaželene načine. Upoštevajmo, da vsak otrok hoče biti všečen, cenjen, uspešen, da hoče imeti prijatelje, se zabavati; če mu ne uspeva, se to lahko izraža skozi stalno neželjeno vedenje (Colverd in Hodgkin, 2011: 5). Izvire vedenja otroka lahko torej empatično uzremo v čustvih, ki jih otrok doživlja v svoji življenjski situaciji (prav tam: 1, 4). Nasilno vedenje do vrstnikov – kot neželeni poskus prilagoditve na pogoje življenja v skupnosti – je načeloma spodbujeno in prežeto z različnimi čustvi. Medvrstniško nasilje je tako bistveno emocionalni fenomen (Dillon, 2015: 32).

Ker je nasilno vedenje vselej del otrokovega čustvenega odzivanja, ga kaže razumeti kot subjektivno osmišljeno »nasilni čustveni odziv«, s katerim skuša otrok doseči nekaj zanj pomembnega oziroma se nečemu zanj pomembnemu izogniti (glej Muršič, Milivojević, Mugnaioni – Lešnik, 2010: 18). Razumevanje čustvenih razlogov in vzgibov za nasilno ravnanje, razumevanje logike, funkcije in sporočilnosti vsakršnega nasilnega odzivanja (glej npr. Goodstein, 2013: 194) je rezultat »emocionalne analize nasilja«, ki omogoča vzgojno-izobraževalno odzivanje na ravni motivov povzročitelja nasilja (glej Milivojević, 2010: 11). Šele razumevanje čustvenosti in motiviranosti nasilnega ravnanja nam omogoča pedagoško neodobranje in nedopuščanje nasilja na strokovno ustrezen in preprečevalno učinkovit način.

Nasilno vedenje nima samo čustvenih razlogov in čustvenega izraza, pač pa tudi čustvene posledice za vse vpletene (glej npr. Goodstein, 2013: 25, 46), kar je dodaten razlog, da znanju o čustvih in čustvenim kompetencam celotne šolske skupnosti posvečamo potrebno pozornost. S »čustvenim opismenjevanjem« bomo, med drugim, pedagoško spodbujali prepoznavanje čustvenega dogajanja pri sebi in drugih, poznavanje celotnega spektra čustev, razumevanje nastajanja čustev in njihove vloge, sprejemanje odgovornosti za lastna čustva, nenasilno izražanje čustev, konstruktivna čustva do samega sebe, ustrezno upravljanje čustev, zmožnost zavzemanja zase in druge ob nasilni viktimiziranosti ter osebnostno prožnost, odpornost, prilagodljivost (glej Filipčič, Muršič, 2010: 8).

Takšno emocionalno opremljanje otrok in odraslih naj se udejanja v vsakodnevnem socialnem in čustvenem učenju skozi kakovostne odnose vseh članov šolske skupnosti (glej Colverd, Hodgkin, 2011: 1). Socialno-emocionalno učenje za nenasilje naj bi v vsakdanu šole prispevalo h krepitvi prosocialnih čustev, kot so sočutje, zaupanje, spoštovanje, ter k preprečevanju in omejevanju nasilnega izražanja tveganih čustev, na čelu z medosebno preziranjem in sovraštvom. Obenem naj bi opolnomočilo ranljive učence, okrepi njihovo odpornost ter odločnost pri postavljanju zase in pri iskanju pomoči. Povzročiteljem nasilja naj bi pomagalo razvijati zmožnost za nenasilno, obzirno uresničevanje svojih teženj, priče nasilja pa opremilo za odzivno in odgovorno posredovanje ter obveščanje zaupanja vrednih odraslih. Dobrodošlo pri takšnih prizadevanjih je, da je tematika nasilja v povezavi s čustvi prikladna za medpredmetno povezovanje, vsebinsko dopolnjevanje, sodelovanje in vključevanje vseh, ki tvorijo učečo se šolsko skupnost (glej Muršič, Filipič, 2010: 9).

MEDVRSTNIŠKO NASILJE V KONTEKSTU SKUPINE

Na medvrstniško nasilje naj se gleda kot na pojav, v katerega se vpletajo običajni otroci v neželenih skupinskih okoliščinah, namesto da se podlega prevladujoči težnji, da bi za medvrstniško nasilje krivili osebno neustreznost otrok in njihovih družinskih okolij (glej Schott, 2014: 31, 49). Seveda pa nas za celovitejšo razumevanje doživljanja in vedenja otrok zanima, kako njihove osebne lastnosti in družinske razmere postanejo pomembne v socialnem kontekstu šole in vrstniškega umeščanja (Mathiassen, 2014: 365, 385), ne da bi jim pri tem pripisovali neposreden vpliv na vpletanje otroka v medvrstniško nasilje. To, ali se bo »k agresiji nagnjen« otrok vedel nasilno, in to, ali bo osebno in družinsko ranljiv otrok postal žrtev vrstnikov, je v veliki meri odvisno od vrstniške skupine in od otrokovega položaja v njej (glej Smith, 2014: 130).

Medvrstniško nasilje je predvsem skupinski pojav (Pečjak, 2014: 65) in posledica vrstniških odnosov (Goodstein, 2013: 61). Razloge za medvrstniško nasilje mednarodna raziskovalna skupnost vse bolj povezuje z dinamičnim socialnim kontekstom vrstniške skupine (glej Schott, Søndergaard, 2014: 2, 8) ter tako presega tradicionalno ukvarjanje s statičnimi neželenimi osebno lastnostmi povzročitelja in njegove žrtve v viktimoškem odnosu dvojice. Medvrstniškega nasilja pač ne moremo pojasniti z osebno lastnostmi vanj vpletenih učencev, ne da bi pri tem upoštevali, da otroci delujejo pod vplivom dogajanja v skupini in da ni nihče vnaprej osebno (ali družinsko) določen za fiksno in »zaklenjeno« vlogo nasilneža ali žrtve. Medvrstniško nasilje vse širši krog raziskovalcev tako razume kot bistveno skupinski pojav, kot del odnosnih problemov, ki se porajajo v kompleksnem in izrazito čustveno obarvanem življenju

vrstniških skupin, v katerih vsakdo skuša predvsem socialno preživeti.

Medvrstniško nasilje se torej običajno doživlja v skupini vrstnikov, v kateri imajo različni udeleženci različne (tudi prekrivajoče se) vloge in doživljajo velik razpon čustev, tudi če so zgolj opazovalci nasilja. S premikom pozornosti od neposredno vpletenih učencev na celotno vrstniško skupino si omogočimo globlje in čustveno rahločutno razumevanje pojava ter se lahko osredotočimo na razvijanje spoštljivih odnosov kot vrednote razredne in šolske skupnosti. (Glej Cowie, 2014: 26, 30.)

Za vsako trajnejšo skupino otrok so značilni procesi vrstniškega vključevanja in izključevanja. Domnevamo pa lahko, da so tisti šolski razredi, ki so bolj obremenjeni z vrstniškim nasiljem, na poseben način čustveno oblikovani – v povezavi z vzpostavljeno razredno kulturo izključevanja (glej Hansen, Henningsen in Kofoed, 2014: 292). Vrstniško nasilje kaže razumeti kot del intenziviranih procesov izrinjanja določenih otrok na skupinsko obrobje. Izključevanje, značilno obeleženo zlasti s čustvom prezira, naj bi povzročiteljem služilo predvsem za zmanjševanje socialne tesnobe in strahu pred lastno izključenostjo (Schott, Søndergaard, 2014: 16, 17). A razširjeno izražanje preziranja v skupini, ironično, še poveča te bojzani in krog je »začaran«, izključevanje brez vsakršnega sočutja pa pogosto stopnjevano. »Vživljanje v drugega« je v takšnem kontekstu kvečjemu v funkciji škodoželjnega predvidevanja, kaj bo izbrano tarčo najbolj prizadelo (glej Shott, 2014: 79). Nameravani učinek skrajnega vrstniškega nasilja je ravno to, da v socialnem prostoru zmanjka empatije za izključenega, ki se ga krivi za lasten položaj (Haavind, 2014: 142).

Uspešnost uresničevanja želje po pripadnosti in vrednem položaju v vrstniški skupini vpliva na otrokovo samopodobo in razvojno pomembne identitetne procese. Bojazen pred izločenostjo je v mnogih običajnih vrstniških skupinah tako razširjena in izražena, da lahko v socialno-emocionalnem vzdušju razreda obstaja splošna težnja nekoga prezirljivo ali celo sovražno izključevati na sistematičen način, v obliki medvrstniškega nasilja (glej Søndergaard, 2014: 62). Glede na to, da so položaji in vloge v hierarhičnih vrstniških skupinah negotovi in spremenljivi, se s tesnobo pred izključenostjo odzivajo tudi tisti, ki so za zdaj statusno visoko umeščeni, a zaradi nestabilne strukture vrstniških skupin kljub temu socialno negotovi (glej Schott, 2014: 40, 62; Smith, 2014: 94).

Za razumevanje poniževalnih in destruktivnih nasilnih interakcij med vrstniki kaže predvsem raziskati tiste značilnosti skupine, zaradi katerih se nekaterim učencem zdi nujno vzdrževati prezir ali celo sovraštvo do prikladnih tarč (glej Shott, 2014: 53, 58). Zanima naj nas, česa se ob tem nadejajo (morda prestižne ali vsaj zasilne vključenosti?) in čemu se hočejo s tem izogniti (morda nesprejetosti in razvrednotenosti?). Nasilno vedenje je lahko za otroka priročno sredstvo za bodisi zavarovanje skupinske ureditve in lastne umeščenosti vanjo bodisi

njeno spreminjanje, če ni zadovoljen s svojo socialno vlogo in položajem.

Najprikladnejša naj bi bila tarča, ki pooseblja tisto ranljivo izpostavljenost, katere se vsi najbolj bojijo. Zdi se, kot da hočejo učenci s poniževalnim in destruktivnim vedenjem, ali pa s spodbujanjem oziroma vsaj s tihim odobravanjem takšnega ravnanja, simbolično uničiti strašljivi položaj ranljivosti, ki ga zaseda žrtev njihovega nasilja. Kot da z nasiljem skušajo zatreti tisto, kar ta oseba predstavlja in na kar jih opominja. (Glej Shott, 2014: 59.)

ČUSTVA V POVEZAVI Z MEDVRSTNIŠKIM NASILJEM V ŠOLI

V našem dosedanjem raziskovanju čustvenih vidikov nasilnih vrstniških situacij smo – med drugim – ugotavljali, kako se vpletenost v medvrstniško nasilje povezuje s čustvi, ki jih učenci doživljajo v šoli, in z njihovimi prepričanji o čustvih (Muršič in Brvar, 2010: 21–26). Ugotovili smo, da so značilna čustva učencev, ki so neposredno doživeli vrstniško nasilje, ponižanost, žalost, nesprejetost, razočaranost, tudi strah, tesnoba, nezaupanje in sovraštvo. Med značilnimi čustvi učencev, ki so se vedli nasilno, so statistično izstopali prezir, sovraštvo, jeza, zavist, privoščljivost, ljubosumje, dolgčas, kljubovanje, po drugi strani pa manko sramu, sočutja, spoštovanja, zaupanja in vedoželjnosti. Povzročanje medvrstniškega nasilja se tukaj torej tvegano povezuje zlasti z »dehumaniziranjem« (preziranjem, sovraženjem), statusno in odnosno posesivnostjo (zavistjo, privoščljivostjo, ljubosumjem) in pogostim dolgočasenjem v šoli, po drugi strani pa s primanjkljajem prosocialnih čustev. Doživljanje nasilja pa se pri »dehumaniziranih« učencih povezuje predvsem z njihovimi internaliziranimi težavami v socialni vključenosti, lahko pa tudi z reaktivnim sovražnim dehumaniziranjem vrstnikov, ki predstavlja tveganje povračilnega nasilja.

Povzročiteljem nasilja se je nasilno izražanje čustev načeloma zdelo dopustno, zanje pa so bila značilna tudi naslednja neustrezna prepričanja o čustvih (prav tam: 24): »Ko čutim močno jezo, bes do nekoga, ga moram na neki način napasti.« In: »Neprijetna čustva, ki jih doživljam, so vedno slaba zame.« Ter: »Ko doživljamo močna čustva, ne moremo več razmišljati.« In: »Mislim, da moram svoja čustva vedno pokazati, ne smem jih držati v sebi.« Takšna prepričanja o čustvih so – zlasti v okoliščinah neustrezne skupinske dinamike – tvegana spodbuda k (impulzivnemu) nasilnemu izražanju čustev, zato smo v strokovnem priročniku predstavili in utemeljili varovalne »antiteze« neustreznim predstavam o čustvih (glej Muršič, Milivojević, 2010: 27–32). Nadalje so se učenci, ki so poročali o lastnem povzročanju in/ali neposrednem doživljanju nasilja v šoli, od skupine »nevpletenih učencev« razlikovali tudi po bolj negativnem doživljanju šole in odnosov v šoli (glej Muršič, Brvar, 2010: 23).

Čustva, ki jih osnovnošolci doživljajo v šoli, in njihova prepričanja o čustvih raziskujemo tudi v že omenjenem

aktualnem projektu Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ ter jih povezujemo z vpletenostjo učencev v medvrstniško nasilje. V prvih, še npubliciranih rezultatih so se glede doživljanja čustev pri povzročiteljih in žrtvah pokazali zelo podobni rezultati kot pri našem zgoraj povzetem preteklem raziskovanju tega področja. Dodatno so povzročitelji odnosnega nasilja – v nasprotju s povzročitelji verbalnega in fizičnega nasilja – poročali tudi o doživljanju strahu in žalosti. V splošnem ugotavljamo razmeroma pogosto sovraženje, dolgočasenje, tesnobo, zaskrbljenost in kljubovalnost v vsakdanjem čustvenem odzivanju anketiranih osnovnošolcev. (NasVIZ, 2016.)

Naše dosedanje ugotovitve se skladajo s številnimi raziskavami (glej npr. Hansen, Henningsen in Kofoed, 2014: 283, 288; Smith, 2014: 112), ki so pri žrtvah vrstniškega nasilja prav tako identificirale strah, tesnobo, nesprejetost, osamljenost, pri povzročiteljih pa preziranje, dolgočasenje in nezainteresiranost za učenje. Tudi pomanjkanje empatije in kljubovalnost se v raziskovanju tega področja konsistentno povezuje z nasilnim vedenjem do vrstnikov (glej Smith, 2014: 105). Pri povzročiteljih se pogosto identificira tudi strah pred lastno viktimiziranoostjo v vrstniških odnosih (Pečjak, 2014: 9).

Pri žrtvah medvrstniškega nasilja naj bi bile čustvene posledice hujše v primeru bolj kronične in pestrejše viktimizacije, zlasti če žrtev krivdo pripisuje sebi (glej Smith, 2014: 113). Žrtve se pogosto počutijo osramočene, ponižane, neustrezne glede lastne socialne iznajdljivosti in zmožnosti ubraniti se (glej Pečjak, 2014: 10). Nasilje in ponavljanje nasilja postaneta del njihovih vsakdanjih pričakovanj, kar prispeva k stalnemu strahu in socialnemu izogibanju (glej Schott, 2014b: 195). Običajno so tarče medvrstniškega nasilja ranljivi učenci, ki so bili skozi daljše obdobje odrinjeni na rob vrstniške skupine in že ob tem čustveno prizadeti. Stopnjevanje izključevanja v obliki nasilja je torej kot »sol na že obstoječo rano«, čustvena stiska pa še toliko večja, ko otrok med vrstniki nima nikogar, ki bi mu pomagal, in se čuti povsem nemočnega ob ponavljajočem se nasilju, če niti med odraslimi nima podporne osebe (glej Dillon, 2015: 129).

Med tveganimi čustvi, ki se povezujejo z angažiranjem v vrstniškem nasilju, velja kot primera dehumaniziranja izpostaviti zlasti prezir (kot odrekanje človeške vrednosti drugemu) in sovraštvo (kot demoniziranje drugega). Pripisovanje manjvrednosti je eden osrednjih čustvenih mehanizmov pri medvrstniškem nasilju (Dillon, 2015: 21), ravno tako sovraštvo (Schott, 2014b: 204).

Najbolj problematična čustvena podlaga medvrstniškega nasilja je prav sovraštvo (Milivojević, Muršič, 2010: 36), povezana z največjim tveganjem resnih, tudi smrtonosnih posledic destruktivnega nasilja. Pri sovraštvu gre za pripisovanje zlobnosti drugemu in za nemejeno težnjo po vsaj simboličnem, socialnem, psihičnem ali ekonomskem, če že ne fizičnem uničenju »zlobnega«, ki si trpljenje »zasluži«. Poniževalno nasilje, ki izhaja iz prezira, pa je načeloma logično omejeno, saj izgubi razlog

za vztrajanje ali celo stopnjevanje, ko druga stran izrazi ponižnost in »prizna« manjvrednost (prav tam). Ko tarča »absolvira lekcijo« in se podredi, se s tem izogne še hujšim oblikam poniževanja (Haavind, 2014: 152, 155).

Pogosta podlaga medvrstniškega nasilja je tudi jeza, pri čemer gre za skrajni poskus prisiliti drugega, da spremeni svoje vedenje. Praviloma je bes (kot afektirana jeza) nadzorovan, običajno ne pripelje do resnih poškodb in ne vztraja, če se druga stran podredi. A tudi nadzorovano nasilno besnenje je – tako kot vsakršno nasilno ravnanje, ne glede na njegovo emocionalno podlago – tvegano in lahko tudi nehote eskalira do najhujših posledic. (Milivojević, Muršič, 2010: 36.)

Pozornost je treba nameniti tudi čustvenim odzivom učencev, ki v nasilno situacijo niso neposredno vpleteni kot povzročitelji ali žrtve, pač pa so posredno udeleženi v kakšni drugi vlogi. Načeloma velja, da so priče medvrstniškega nasilja redko ravnodušne. Če niso spodbujevalci ali vsaj tihi podporniki povzročitelja, običajno doživljajo čustveno stisko (strah, nemoč, krivdo, sram), zlasti če ne zmorejo dejavno zaščititi tarče nasilja (glej Cowie, 2014: 29; Dupper, 2013: 24). Opazovalci nasilja v šoli doživljajo več tesnobe kot tisti, ki niso bili priča nasilju (Smith, 2014: 113). Pogosto so po dogodku zmedeni, negotovi, tesnobni. Lahko razvijejo tudi obrambno neobčutljivost za nasilne situacije, da bi ublažili skrajno neprijetno in neartikulirano doživljanje (Dillon, 2015: 76).

PARADIGMA SOCIALNEGA IN EMOCIONALNEGA UČENJA

V zadnjih desetletjih se je vlogi čustev v vzgoji in izobraževanju pripisovala vse večja pomembnost, paradigma »socialno-emocionalnega učenja« (SEL) pa se je pod tem imenom začela razvijati na začetku 90. let v ZDA, tudi pod vplivom Gardnerjevega koncepta multiple inteligentnosti iz zgodnjih 80. let, ki je zajemal tudi intrapersonalne in interpersonalne razsežnosti inteligence (Humphrey, 2013: 36, 37, 39, 46). Veliko programov SEL se je razvilo prav v okviru poskusov preprečevanja nasilja v šoli.

Socialno in emocionalno učenje v ožjem (kompetenčnem) smislu lahko opredelimo kot vzgojno-izobraževalni proces pridobivanja znanja in veščin, preko katerega posameznik razvija znotrajosebne in medosebne zmožnosti zavedanja, razumevanja sebe in drugih, upravljanja čustev, prosocialnega vedenja v medosebnih odnosih, sodelovanja, komuniciranja, sprejemanja odgovornih odločitev, reševanja praktičnih in odnosnih problemov (glej npr. Cefai, Cavioni, 2014: 11).

V evropskem prostoru so raziskovalci in praktiki od leta 2008 povezani v Evropsko mrežo za socialno in emocionalno kompetentnost, namenjeno razvoju in promoviranju z dokazi podprtih praks s področja socialnega in emocionalnega učenja v šolah (ENSEC, 2016). V Angliji je od leta 2005 široko uporabljan fleksibilen programski vir

SEAL (socialni in čustveni vidiki učenja), ki je zastavljen kot pristop celotne šole k razvijanju socialnih in emocionalnih veščin (Smith, 2014: 159). Evalvacija je pokazala uspešnost nekaterih izvedb tega programskega okvirja tudi na področju zmanjšanja vrstniškega nasilja, bi pa šole potrebovale več usmerjanja in podpore za maksimiziranje učinkov (prav tam). SEAL je nekritično, še pred evalvacijo, postal nacionalna strategija, kasneje izvajana v veliki večini osnovnih šol. Materiali se uporabljajo še danes, čeprav ne gre več za uradno paradigmo šolske politike (glej Humphrey, 2013: 55).

V ZDA je razširjen bolj strukturiran vir SEL (socialno in emocionalno učenje), ki se nanaša na proces neposrednega razvijanja socialno-emocionalnih veščin za vse člane šolske skupnosti (Humphrey, 2013: 1). Gre za vzgojno-izobraževalno aplikacijo koncepta emocionalne inteligentnosti, ki zajema predvsem zmožnosti natančnega zaznavanja čustev, razumevanja in upravljanja čustev (Salovey in Mayer po Humphrey, 2013: 28, 29).

Ločimo univerzalne (preventivne) intervencije SEL za vse učence in ciljne/indicirane (reaktivne) intervencije, ki so usmerjene na učence s specifičnimi tveganji ali z že izraženimi socialnimi, čustvenimi, vedenjskimi težavami (prav tam: 5, 6). Priporoča se uravnotežena raba obojega, kar bolj ali pa manj upoštevajo številni programi socialnega in emocionalnega učenja tudi drugod po svetu, npr. v Nemčiji, na Švedskem, v Španiji, na Finskem, Nizozemskem, v Kanadi, Avstraliji in drugod. Glede na mednarodno razširjenost SEL predstavlja dominantno silo v vzgojno-izobraževalnih sistemih po svetu (prav tam: 4, 50, 62). Šole imajo v zvezi z intuitivno privlačnimi, ne pa toliko znanstveno podprtimi programi socialnega in emocionalnega učenja pogosto prevelika pričakovanja, k čemur prispeva njihova izjemna popularnost. Pretenciozno naj bi hkrati preprečevali čustvene in vedenjske težave, povečevali socialno kompetentnost in izboljševali učne dosežke. (Prav tam: 9, 35.)

Nekateri kritiki programom SEL očitajo konceptualno nejasnost, nekateri pa so kritični do sistematičnega programskega pristopa, ki naj bi čustveno življenje učencev podvrigel ocenjevalnim listam in jih usmerjal, kako naj razmišljajo, doživljajo, ravnajo. Eksplicitno poučevanje socialnih in emocionalnih veščin problematizirajo kot družbeno nadzorovanje v smeri konformizma, paradigmi SEL pa očitajo tudi predpostavljane nezmožnosti učencev za normalno funkcioniranje v medosebnih odnosih. Nekateri SEL dojemajo celo kot poskus spodkopavanja kognitivnih in akademskih funkcij izobraževanja. (Prav tam: 19.)

DOKAZI O POZITIVNEM VPLIVU SOCIALNO-EMOCIONALNEGA UČENJA

Številne pregledne študije vendarle ugotavljajo pozitivne učinke socialno-emocionalnega učenja na zmanjšanje čustvenih in vedenjskih težav, povečanje socialno

zaželenega vedenja, izboljšanje odnosov v šoli in učnih dosežkov (Cefai in Cavioni, 2014: 19, 20). Ena najboljšejših metaanaliz (Durlak et al., 2011) je pokazala zmerne pozitivne učinke teh programov na socialne in čustvene veščine, pa tudi učinke na prosocialno vedenje in vedenjsko-čustvene probleme ter učni uspeh. Tudi zgodnejša pregledna študija (Wilson in Lipsey) je pokazala pozitivne rezultate na področju zmanjševanja agresivnega vedenja (po Humphrey, 2013: 112). Rezultati nekaterih analiz sicer nakazujejo, da je SEL bolj omejeno, ne tako univerzalno koristen. Kaže, da je v dobrobit zlasti ranljivim otrokom, ki imajo vedenjske, čustvene, učne in druge težave (prav tam: 124).

Sklenemo lahko, da je znanstvena baza dokazov učinkovitosti socialno-emocionalnega učenja kljub določenim omejitvam in nekonsistentnostim pozitivna, tako da si lahko obetamo izboljševanje koncepta in njegovih izpeljav na podlagi bodočih znanstvenih ugotovitev (prav tam: 134, 145). Koncept socialno-emocionalnega učenja je potencialno učinkovit, vsaka šola pa lahko razmisli o njegovi uporabnosti v zvezi s svojim specifičnim kontekstom in potrebami. Ni produktivno trditi, da vsaka šola potrebuje eksplicitno programsko učenje socialnih in emocionalnih veščin (glej Durlak po Humphrey, 2013: 136), če pa socialno-emocionalno učenje razumemo onkraj »kompetenčnega pristopa«, kot emocionalno ozaveščeno prizadevanje za vsestransko kakovost šolske skupnosti (glej Hoffman, 2009: 533, 548), pa je univerzalno pripočljivo kot integralni del kulture šole 21. stoletja.

UPOŠTEVANJE ČUSTVENIH VIDIKOV PRI OMEJEVANJU NASILJA

Pri čustveno ozaveščenem pristopu k medvrstniškemu nasilju sta ključni premišljenost in ustvarjalnost pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju prizadevanj. Najboljše preventivne učinke si lahko obetamo, ko k socialno-emocionalnemu učenju za učence, zaposlene in starše pristopi celotna šolska skupnost (glej Cefai, Cavioni, 2014: 23, 24, 26). Cilj čustveno ozaveščenega pristopa pa, kot rečeno, ni zgolj razvijanje socialnih in emocionalnih zmožnosti vseh, ki tvorijo skupnost šole, pač pa tudi izboljševanje socialne strukture in kulturnega sistema razredov in šole kot celote.

Poleg spodbujanja socialne povezanosti za zmanjševanje tesnobe in strahu pred izključenostjo je treba šolajoče se otroke socialno-emocionalno opremiti za vzpostavljanje in vzdrževanje ustreznih vrstniških odnosov, za ustrezno komuniciranje ter reševanje odnosnih problemov in konfliktov v podpornem miroljubnem okolju (glej Laustsen, 2014: 117, 121, 123).

Otrokom pomagajmo oblikovati ustrezna prepričanja o čustvih in krepimo varovalna čustva povezanosti,

pripadnosti, zaupanja, spoštovanja, sočutja. Povzročiteljem pri razvijanju sočutja pomagajmo razumeti posledice nasilnega ravnanja (Goodstein, 2013: 87, 88). Naj dobijo priložnost popraviti škodo in se vključiti v skrb za prizadetega učenca (Smith, 2014: 148). Tako se razvija moralnost, zmožnost za doživljanje krivde, kesanja, za odgovornost in human odnos do žrtve (glej Pečjak, 2014: 101). Ne zamudimo priložnosti, da se iz izkušnje nasilne situacije vsi neposredno in posredno vpleteni čim več (prosocialnega) naučijo.

Strateški cilj naj bo – poleg spodbujanja varovalnih emocij – tudi preprečevanje razvoja tveganih čustev in odpravljanje potrebe po destruktivnem vedenju v vrstniški skupini skozi popravljanje socialne dinamike in odnosnih praks (glej Søndergaard, 2014b: 396). Prizadevajmo si, da učenci ne bodo motivirani za nasilno vedenje, da bodo manj ranljivi, bolj odporni in asertivni, priče primerov vrstniškega nasilja pa odzivne, odgovorne in dobro opremljene.

Ob preprečevanju sistematičnega izključevanja v vrstniški skupini pa je treba razumeti, da so spreminjajoči se vzorci približevanja in oddaljevanja ter grupiranja del običajnih skupinskih procesov, ki jih je treba spremljati, a dopuščati, saj vsiljeno vključevanje prinaša tveganje (glej Søndergaard, 2014b: 396) drugačnega, morda tudi nasilnega vrstniškega izključevanja. Vsiljevanje bližine in prijateljstva med vsemi učenci bi bil izraz naših ne-realističnih statičnih predstav o vrstniških skupnostih brez antipatij in konfliktov. Namesto tega kaže otrokom pomagati socialno-emocionalno navigirati skozi procese vključevanja in izključevanja v dinamičnem vsakdanu vrstniške skupine (prav tam, 2014: 403) ter bdeti nad tem, da ne bo nihče sistematično izrinjan.

Ključno je, da otroke in šolski razred dobro spoznamo, jih ne prepustimo samim sebi, da jih podpiramo, spodbujamo njihovo graditev zaželenih vrstniške skupnosti, ki bo vsakomur omogočala vključenost in potrjevanje lastne vrednosti. Stremeti moramo k temu, da nenasilje postane del vrednotnega sistema vrstniške kulture, nasilje pa neželjeno izstopajoče vedenje, podvrženo vrstniškemu pritisku k spremembi ravnanja (glej npr. Goodstein, 2013: 71, 73, 117; Dupper, 2013: 77). Pri tem so dobrodošla skupna gesla, kot je npr. *Nasilje je »out«, mi smo »in«*.⁴

Učence naj odrasli na šoli z zgledom navdihujejo za doseganje visokih moralnih standardov in jih naslavlajo kot glavni in zaupanja vredni vir za rešitve problemov medvrstniškega nasilja, ne pa kot vzrok tega nasilja (Dillon, 2015: 64, 80, 126). Upoštevajmo, da so mladi »eksperti« za razumevanje medvrstniškega nasilja in da imajo odlične ideje, kako se z njim spoprijeti (prav tam: 239). Namesto da povečujemo nadzor nad učenci, nanje raje vplivajmo preko pozitivnih odnosov ter skupaj

⁴ Glej <http://www.za-nenasilje.si/>.

oblikovanih vrednot in načel kot vodil ustreznega vedenja v medsebojnih odnosih (prav tam: 143).

Pozivanje učencev, naj se ne vedejo nasilno, je z njihove strani zlahka kljubovalno doživeto kot pokroviteljstvo. Raje jih povabimo, naj se skupaj z nami in starši zavzemajo za nenasilno skupnost, tako kot smo storili tudi v projektu NasVIZ s sloganom *JAZ – TI – MI, za nenasilje vsi!* in z domeno spletne strani za-nenasilno-skupnost.si. Osredotočiti se torej kaže na promoviranje zaželenega, ne na zatiranje nezaželenega.

Upoštevati čustvene vidike pojava medvrstniškega nasilja pomeni predvsem prizadevati si za krepitev skupnosti. Učeca se šolska skupnost naj se – navkljub vsem objektivnim oviram – vzpostavi in ohranja kot demokratična, dialoška, strpna, spoštljiva, nerepresivna, miroljubna, dobrohotna, vključevalna, povezana, sodelovalna, sočutna, skrbna, podporna, urejena, učno zahtevna, solidarna, odprta, prilagodljiva, čustveno ozaveščena in opremljena, samosvoja, edinstvena in vsestransko varna.

Takšno skupnost obeležujejo spoštljivi, naklonjeni ali vsaj strpni medsebojni odnosi, ugodno socialno-emocionalno vzdušje, varovalna, prosocialna čustva. Tudi takšna skupnost nasilja seveda ne more izkoreniniti, a medosebno nasilje, ki se na taki šoli pojavi, preveč odstopa od tega, kako ljudje na njej ravnajo drug z drugim, da bi moglo ostati neopaženo in vztrajati ali se celo stopnjevati (glej Dillon, 2015: 118, 128).

Ker se dolgočasenje v šoli kaže kot dejavnik tveganja za angažiranje v medvrstniškem nasilju, naj se šola strukturira in oblikuje tako, da bo zagotavljala čim več možnosti za kreativno udeležbo učencev (Smith, 2014: 156), za njihovo prispevanje in soodločanje o pomembnih vidikih življenja skupnosti. Šola naj poskrbi, da jo bodo otroci lahko doživljali kot atraktivno in zanimivo za vse (Cefai, C., Cavioni, V., 2014: 19). Vsebine in oblike dela naj se navežejo na razvojna zanimanja otrok, da bo šola zanje smiselna in relevantna. »Kratkočasna šola vedoželjnih«, lahko rečemo takšni varnejši šoli.

VIRI IN LITERATURA

- Cefai, C., Cavioni, V. (2013). *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.
- Colverd, S., Hodgkin, B. (2011). *Developing Emotional Intelligence in the Primary School*. New York: Routledge.
- Cowie, H., Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in School. A Whole School Approach to Best Practice*. London: Paul Chapman.
- Cowie, H. (2014). *Understanding the Role of Bystanders and Peer Support in School Bullying*. *The international Journal of Emotional education*, let. 6, št. 3, str. 26–32.
- 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*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 113–182.
- Dekleva, B. (2002). *Vrstniško nasilje in ustrahovanje – značilnosti storilcev in žrtev*. V: Kanduč, Z. (ur.), *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 44–59.
- Dillon, J. (2015). *Reframing bullying prevention to build stronger school communities*. New York, Corwin.
- Dupper, D. R. (2013). *School Bullying: New Perspectives on a Growing Problem*. New York: Oxford University Press.
- Durlak, J. A. et al. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. *Child Development*, let. 82, št. 1, str. 405–432.
- Filipčič, K., Muršič, M. (2010). *O »znanju o čustvih za manj nasilja v šoli«*. V: Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 7–10.
- Goodstein, P. K. (2013). *How to Stop Bullying in Classrooms and Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Hansen, H. R., Henningsen, I. & Kofoed, J. (2014). *When classroom culture tips into bullying*. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 267–298.
- Haavind, H. (2014). *»Who does he think he is?« making new friends and leaving others behind – on the path from childhood to youth*. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 129–158.
- Hoffman, D. M. (2009). *Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States*. *Review of Educational Research*, let. 79, št. 2, str. 533–556.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning – a critical appraisal*. London: Sage publications.

- Laustsen, C. B. (2014). Dispositifs of bullying. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 97–126.
- Lešnik – Mugnaioni, D. (2012). Kako celostno preprečevati nasilje v šoli. V: Muršič, M. (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Mathiassen, C. (2014). Traces of being bullied: 'dynamic effectuality'. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 331–360.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije – razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Muršič, M. s sod. (2010). *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Muršič, M., Brvar, B. (2010). Izbor (s čustvi povezanih) ugotovitev raziskave. V: Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 21–26.
- Muršič, M., Milivojević, Z. & Lešnik Mugnaioni, D. (2010). O medosebnem nasilju in čustvih. V: Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 17–20.
- Muršič, M., Pušnik, M. (2010). Kontekstualno razumevanje čustvenosti nasilja. V: Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 13–16.
- NasVIZ (2016). Še nepublicirani vmesni rezultati empirične raziskave projekta Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ. (Statistični sodelavci: Bertok, E., Karajić, E., Makivić, M.).
- Pečar, J. (1991). *Neformalno nadzorstvo – kriminološki in sociološki pogledi*. Radovljica: Didakta.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schott, R. M. (2014b: 185). The life and death of bullying. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 185–206.
- Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (2014). Introduction: new approaches to school bullying. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 1–18.
- Søndergaard, D. M. (2014). Social exclusion anxiety: bullying and the forces that contribute to bullying amongst children at school. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 47–80.
- Søndergaard, D. M. (2014b). From technically standardised interventions to analytically informed, multi-perspective intervention strategies. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 398–404.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage Publications.
- ENSEC (2016). <http://enseceurope.org>
- Smernice (2004). Ministrstvo za šolstvo in šport RS. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Smernice_nasilje.pdf (dostopno 8. 6. 2016).
- Navodila (2015). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016/> (dostopno 8. 6. 2016).