

SISTEMSKI PRISTOP K MEDVRSTNIŠKEMU NASILJU V OSNOVNI ŠOLI¹

305

A SYSTEMIC APPROACH TO PEER
VIOLENCE IN THE PRIMARY SCHOOL

Ingrid Klemenčič, *mag. soc. ped*

Osnovna šola Simona Jenka, Kranj

ingridklemencic@hotmail.com

POVZETEK

Učenci velik del svojega časa preživijo v šoli, kjer so v številnih interakcijah med seboj, z učitelji in drugim osebjem, kar omogoča različne oblike sodelovanja, a tudi nastajanja konfliktnih in nasilnih situacij med učenci. Ko se znajdejo v primežu nasilja, se soočajo s strahom in občutkom nemoči, zato skrivnost pogosto ohranijo zase. Njihove stiske lahko

¹ Raziskavo je avtorica že objavila v priročniku Osnove sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju in evalvacija projekta Nasviz: http://nenasilje.inst-krim.si/images/prirocnik_1.pdf.

prepoznamo s spremenjenim vedenjem v šolskem prostoru in v vrstniški skupini tudi s tem, da postanejo povzročitelji nasilja sami. Definicija medvrstniškega nasilja v šoli se v zadnjih dveh desetletjih širi in poleg fizičnega vključuje čustvene, spolne, verbalne, materialne in druge zlorabe moči. Hkrati se je fokus raziskovalnega interesa razširil z medvrstniškega nasilja na nasilje v odnosih učenec – učitelj, učitelj – učenec in učitelj – starši. Poglobilo se je raziskovanje in razumevanje dejavnikov tveganja ter vzrokov za nasilno vedenje v šoli. V zadnjem desetletju se je oblikovalo enotno stališče, da so modeli, strategije in programi preprečevanja nasilja v šoli uspešni le, če so celoviti, zajemajo vse strukture šole in so sistemski. Na Osnovni šoli Simona Jenka v Kranju smo kot partnerji izvajali projekt z naslovom Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki smo ga evalvirali s pomočjo parametrov, kot so zmanjšanje agresivnosti, spremembe v razredni klimi in v odnosih do učencev s posebnimi potrebami. Rezultati kažejo pozitivne spremembe tako pri učencih, ki so nasilje doživljali, kot pri tistih, ki so ga izvajali. Pozitivne spremembe se kažejo tudi pri največji skupini učencev, ki nasilje med vrstniki opazujejo.

KLJUČNE BESEDE: *medvrstniško nasilje, šola, zloraba moči, nasilje v družini, sistemsko in sistematično preprečevanje zlorabe moči*

ABSTRACT

Children spend a lot of time in school, entering into interactions with other students, teachers, and other staff. It is a place of many levels of cooperation, but also of conflict and, sometimes, violent acts, particularly bullying. Bullied students face fear and feelings of helplessness and shame. They tend to bear the attacks silently, but quite often, they display their problems by changing the way they behave, which sometimes leads them to become bullies themselves. The definition of peer violence has been gradually expanding over the last two decades. Besides physical violence, it now also includes

emotional, sexual, verbal, material, and other abuses of power. At the same time, the research focus has expanded from bullying to violence in the relations between the student and the teacher, the teacher and the student and the teacher and the parent. Research has especially focused on risk factors and causes of violent behaviour in school. The resulting models of preventing violence in school try to find the answer to all the risk factors. In the last decade, it has become a widely accepted fact that only comprehensive, whole-school approach models, strategies and programmes for preventing violence are successful. The Simona Jenka Kranj primary school has been a partner in Systematic approach to peer violence in educational institutions. The project has been evaluated through quantitative parameters, such as decrease in aggressiveness, changes in school climate and relations with special needs students. Results show positive changes in the victims and the bullies, as well as the largest group of students – the observers.

KEY WORDS: *peer violence, school, abuse of power, domestic violence, systemic and systematic prevention of abuse*

UVOD

S pojavom nasilja se srečujemo prav vsi – ali z neposrednim nasiljem ali s posledicami le-tega. Zlasti so raznim oblikam nasilja izpostavljeni otroci doma, v šoli, v prostem času, na družbenih omrežjih in/ali na igrišču. Otroci, ki so tarče ali priče nasilja, o tem redko ali pozno spregovorijo. Prevladujoča oblika nasilnih interakcij v šoli je nasilje med učenci, ki ga je potrebno razumeti v širšem družbenem kontekstu. Naš pogled ne sme biti usmerjen le v posameznika, ki se vede nasilno, ampak v kontekst konkretne medosebne interakcije, situacije, družine in šole, kar pomeni, da pristopimo k pojavu sistemsko (Muršič, 2012). Sistemskost je mogoče razumeti v dveh smereh. V prvi kot vključitev vseh treh ključnih subjektov – učencev, zaposlenih v šoli in staršev – v preprečevanje nasilja v šoli (Olweus, 1995; Pušnik, 1999; Popp, 2003; Ortega del Rey in

Fernandez, 2003) ter na drugi kot širše pojmovanje sistemskega preprečevanja nasilja, ki poleg šole, učencev in staršev zajema vse vrste nasilnih interakcij v šoli in tudi nasilje nad otroki v družini (O'Moore in Minton, 2003; Zabukovec Kerin, 2006; Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2009; Muršič in Filipčič, 2010). Predpostavka pristopa je, da v šoli štejejo vse vrste nasilja in da se je treba na vse odzvati. Na Osnovni šoli Simona Jenka v Kranju smo skupaj z lokalno skupnostjo celostno pristopili k pojavu nasilja v okviru projekta, po katerem smo poimenovali tudi ta prispevek. Raziskovali smo, ali so skrbno načrtovane in izvedene preventivne aktivnosti in intervencije, usmerjene tako v posameznike, razredne skupine, celo šolo ter v sodelovanje s starši, prispevale k zmanjšanju pojavnosti nasilja med vrstniki.

POJMI IN DEFINICIJE

Med oblike medvrstniškega nasilja ne prištevamo le fizičnega in verbalnega nasilja, temveč tudi spolno, materialno, odnosno in internetno nasilje. Enotne definicije nasilja ni enostavno oblikovati, posebej če izhajamo iz predpostavke, da nasilje posameznik doživlja individualno in ga opredeljuje družbeni ter socialni kontekst, iz katerega izhaja. Različnim definicijam pojava je skupno, da je nasilje zloraba moči. Pri raziskovanju pojava nasilja, zlasti nasilja med vrstniki, se je poglobilo raziskovanje dejavnikov, ki nasilje sprožajo in ga vzdržujejo, ter vlogo šole v teh procesih. Vzroki lahko izhajajo iz posameznika, vrstniške skupine, družine. Sistemski pristop pomeni tudi, da vse vrste in oblike nasilja enako štejejo in jih obravnavamo enakovredno.

Nasilju javnost kaže povečano pozornost, zlasti nasilju v družinah, šolah, zavodih, torej v sredinah, ki imajo tudi vzgojno nalogo. Pojem nasilja se skozi čas in prostor spreminja, saj gre za kategorijo, ki jo oblikuje normativno družbeno okolje (Radford 2012, v Lešnik Mugnaioni, 2012). Rigby (2008, str. 21) zapiše, da je »razumevanje nekega vedenja kot nasilnega tudi izrazito individualno, tj. subjektivno, saj vsaka oseba drugače doživlja in pojmuje nasilje ter se do

njega opredeljuje«. M. Elliot (2002) za nasilje uporabi izraz trpinčenje, ki ga razume kot obliko nasilja. Izpostavi, da so otroci, ki so žrtve namernih groženj, navadno prestrašeni in nesrečni, saj jim izpostavljenost takšnim vedenjem povzroča stisko. S pravnega vidika Kanduč (1998, str. 13) nasilje definira kot »neupravičeno uporabo sile ali prisiljevanja. Nasilje se ne nanaša le na telesno nasilje, katerega posledica so smrt, poškodbe, in na spremljajoče psihične težave, temveč tudi na druge oblike individualnega in strukturnega nasilja.« Uvodoma smo zapisali, da v širšo opredelitev nasilja sodi vsaka zloraba moči. Muršič (2010) piše, da zloraba moči pomeni nespoštovanje drugega človeka in njegovih pravic, ga ogroža ali mu že povzroča škodo.

Fizično nasilje je vsaka uporaba fizične sile ali resna grožnja z uporabo sile. Usmerjeno je na človekovo telo ali njegovo življenje (Kuhar, 1999, str. 10). Znaki fizičnega nasilja se kažejo kot odrgnine, modrice, rane in druge poškodbe, torej poškodbe, ki so vidne. Žrtev fizičnega nasilja postane nesamozavestna, saj pogosto za to, da se znajde v primežu nasilja, krivi sebe. Fizično nasilje se pogosto dogaja za štirimi stenami doma. Posledice fizičnega nasilja v družini se pri otrocih izražajo v čustvovanju, težavah s koncentracijo in samopoškodovanju.

Kot psihično nasilje označujemo vsa verbalna in neverbalna dejanja, dogajanja in situacije. Ta dejanja se dotaknejo človekovih čustev na grob, nezaželen, boleč in ponižujoč način. Psihično nasilje prizadene »človekovo dostojanstvo, spodjeda samozavest in samozaupanje žrtve« (Kubale, 2007, str. 155). Psihično nasilje se kaže v različnih oblikah, vse pa imajo enak namen, to je »uveljaviti nadzor nad vsemi življenjskimi področji žrtve, dokazati moč in avtoriteto ter si žrtev olastniniti« (Balažic, 2006, str. 25).

Strukturno (institucionalno) nasilje: Spoznanje, da je nasilje, kot ga občutimo, razumemo, pojmuje in proučujemo, ujet v kulturo in strukturna razmerja moči, je nekatere raziskovalce usmerilo v proučevanje nasilja kot strukturnega oziroma sistemskega fenomena (Žižek, 2007; Lešnik Mugnaioni, 2012). Žižek (2007, str. 44)

zapiše, da »institucije s svojimi mehanizmi delovanja, pravili in vrednotami omogočajo reprodukcijo strukturnega nasilja. S tem utrjujejo neenako porazdelitev moči v družbi«.

Nasilja v družini šola sicer ne doživlja neposredno, se pa sooča z posledicami tega nasilja, ki se najpogosteje zrcalijo v vedenju učencev. D. Horvat (2007) piše, da so otroci, ki so izkusili nasilje v lastnem domu, obremenjeni z občutki manjvrednosti, imajo slabo samopodobo, so nesamozavestni, ne zaupajo sebi in drugim, nimajo občutka varnosti, počutijo se drugačne, zaznamovane, niso večji sproščenega navezovanja stikov in vzpostavljanja odnosov. Filipčič in Klemenčič (2011) pišeta, da se otroci, žrtve nasilja v družini, težje koncentrirajo pri učenju, dosegajo slabše uspehe v šoli in imajo težave z navezovanjem stikov z vrstniki. Tuje empirične raziskave so pokazale, da so otroci, ki doživljajo nasilje v družini (ali odraščajo v družini, kjer eden od staršev izvaja nasilje nad drugim), pogostejše nasilni do vrstnikov v šoli, prav tako pa so pogostejše žrtve vrstniškega nasilja.

Kjer se pojavljajo različne interakcije med otroki in mladostniki, se najpogosteje srečamo s pojavom **nasilja med vrstniki**. To so vrtec, šola, srednja šola, interesne skupine, športni klubi. Najnevarnejši prostori so stranišča, jedilnice, hodniki, šolsko igrišče in garderobe (Zabukovec Kerin, 2002, str. 106). Vstop v šolo prinese vsakemu otroku nove zahteve v stikih z vrstniki, hkrati pa tudi raznolika pričakovanja staršev. Če so pritiski in zahteve vrstnikov, staršev in vrstnikov prehudi, lahko pri posamezniku vzbujajo agresivne težnje in odzive (Klemenčič, 2016).

Mnogi raziskovalci uporabljajo za definicijo medvrstniškega nasilja definicijo prvega sistematičnega raziskovalca tega področja Olweusa (1993, v Pečjak, 2014, str. 9), ki zapiše: »O medvrstniškem nasilju govorimo, kadar je nek učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina vrstnikov«. Sullivan (2011) opredeljuje medvrstniško nasilje z naslednjimi elementi: zavestno, namerno, ponavljajoče se vedenje, agresivno vedenje in/ali manipulativno vedenje in/ali izključevalno vedenje ene ali več

oseb proti eni ali več osebam, ki je/so šibkejšje (fizično, psihično ali socialno), do nasilneža.

Sodobne raziskave v zvezi s pojavom medvrstniškega nasilja po letu 2000 kažejo, da je le-to v šolah razširjeno po vsem svetu, in to ne glede na nacionalne, geografske, kulturne ali politične značilnosti države, kar S. Pečjak (2014) povezuje z dvema dejstvoma: (a) v šolah se je povečala občutljivost za pojav medvrstniškega nasilja in (b) nasilje je težko »izmeriti« oziroma oceniti njegov obseg in pogostost. Velja pa, da če se nanj ne odzovemo, je to sporočilo povzročitelju, da ga lahko izvaja še naprej, tudi izven šolskih prostorov.

Kategorizacije medvrstniškega nasilja se med seboj razlikujejo, vendar se posamezne kategorije med seboj prekrivajo. Novejše kategorizacije, kot je npr. Bergerjeva iz leta 2007 (v Pečjak, 2014, str. 12), ki jo je opravil na podlagi pregleda več tisoč prispevkov v bazi PsychINFO, navaja štiri kategorije medvrstniškega nasilja: fizično nasilje (porivanje, brcanje, poškodovanje lastnine drugega), odnosno/relacijsko nasilje (manipuliranje z medosebnimi odnosi), verbalno nasilje (zbadljivke), spletno nasilje (širjenje govoric preko spleta). S. Pečjak (2014) piše še o posebnih in novih vrstah medvrstniškega nasilja, in sicer o internetnem, spolnem nasilju v šoli in nasilju do učencev s posebnimi potrebami. Odnosno nasilje Sullivan (2011) umešča med neverbalno psihično nasilje. Pod direktne oblike prišteva različne nesramne geste, pod nedirektne oblike pa neverbalno nasilje, ki je bolj subtilno in zahrbtno. Prikrito nasilje vključuje manipulacijo z odnosi, kot so npr. izključevanje iz skupine, ignoriranje in osamitev, rušenje statusa ali odnosa, prepričevanje druge osebe, da žali ali zlorabi tretjo osebo, širjenje zlonamernih govoric, anonimne telefonske klice, žaljiva elektronska sporočila, izključevanje iz skupine, jemanje, skrivanje in uničevanje osebnih stvari, zavračanje komunikacije (Putalazz, 2004; Rigby, 2008; Sullivan, 2011). Otrok, ki vsakodnevno doživlja izločitev ter napade s strani vrstnikov, lahko tudi sam začne posegati po nasilju kot sredstvu obrambe in povračila za storjene krivice (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja, Novakovič, 2016).

NASILJE IN ŠOLA

D. Lešnik Mugnaioni (2009) razume nasilje v šoli širše, zato poleg medvrstniškega nasilja poimenuje še naslednje vrste nasilja v šoli: nasilje učitelja nad učenci, nasilje v odnosu med starši in učitelji in nasilje med zaposlenimi. Avtorica v razmišljanju o nasilju v šoli naredi korak tudi izven zidov šole. Avtorica (prav tam, str. 48) zapiše: »Nasilje v šoli neposredno izziva družbene norme in delovanje šole kot temeljne družbene institucije, kar starši, stroka idr. pojmujejo kot nedopustno. Druge vrste nasilja med vrstniki in mladimi (v lokalnih skupnostih, marginalnih in socialno depri-viligiranih skupinah) so sicer izven raziskovalnega interesa šole, nedvomno pa na pojav nasilja v šoli vplivajo.« Ker so zunaj interesa šole, se zdijo manj pomembne in ogrožajoče.

POMEN ŠOLE IN DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA MEDVRSTNIŠKO NASILJE

Vsekakor ima šola veliko možnosti za odkrivanje nasilja med vrstniki ter ukrepanje in pomoč na vseh ravneh: pomoč posamezniku, ki je žrtev nasilja, posamezniku in skupini, ki nasilje izvaja, in pomoč oziroma ozaveščanje opazovalcev nasilja med vrstniki. T. Verbnik Dobnikar (2002) opozarja, da je nujno, da vodstvo in strokovni delavci namenjajo veliko pozornosti kakovostni organizaciji dela in šolski kulturi. Če se je na šoli razvila izrazito storilnostna in tekmovalna klima, s katero gredo z roko v roki zahteve po poslušnosti in hierarhiji, in če šola ne išče individualnih rešitev in poti, se ustvarja tudi večja napetost, kar sproža več konfliktov med učitelji in učenci in med učenci.

ŠOLA KOT VAROVALNI DEJAVNIK

R. Borum in Verhaagen (2000, v Muršič in Klemenčič, 2012) k varovalnim dejavnikom prištevata prosocialno vključenost, močno socialno oporo, močno navezanost in zavezanost šoli ter pozitivna stališča do intervencij in avtoritete. Za zmanjševanje tveganja za nasilje je zlasti pomemben varovalni dejavnik razumevanja in opore

v drugih, predvsem v družinskih članih in vrstnikih. Dobri odnosi s prosocialno vrstniško skupino, šolska uspešnost, pozitivni odnosi z avtoriteto in ustrezno preživljanje prostega časa pomembno blažijo tveganje za nasilje (Hoge, Andrews in Leschied, 1996). Otroci in mladostniki, ki jih vrstniki zavračajo zaradi njihovega agresivnega vedenja, imajo pogosto izstopajoče težave na področju zaznavanja in interpretiranja vedenja drugih in na področju reševanja medosebnih problemov (Dodge, Pettit, McCaskey in Brown, 1986; Schwartz in dr., 1998), kar še povečuje njihovo tveganje za agresivno odzivanje v konfliktnih situacijah in jim otežuje sklepanje ter ohranjanje ustreznih vrstniških odnosov povečuje zavračanje (Dodge, Price, Coie, in Christopoulos, 1990). Zaznano pomanjkanje socialne opore s strani vrstnikov, staršev in učiteljev se povezuje s slabšo splošno prilagojenostjo (Demaray in Malecki, 2002). Sovražni, napeti in konfliktni odnosi sami po sebi predstavljajo potencialno tveganje za povečano agresivno vedenje (Borum in Verhaagen, 2006).

Šolska kultura in klima sta temeljna dejavnika, ki vplivata na stopnjo nasilja in motečega vedenja na šoli (Pečjak, 2014, str. 97). T. Ažman (2002) izpostavi učitelja, ki ima poleg učencev ključno vlogo pri razvijanju kulture oddelka, še posebej je to razrednik. Ta skrbi, da razred deluje kot skupnost. Razredno klimo Fraser (1989, v Zabukovec, 1998) opredeli kot dogajanje v razredu, ki je določeno z medsebojnimi odnosi (določa naravo in moč medsebojnih odnosov, sodelovanje, medsebojno pomoč), osebnostnim razvojem posameznikov (napredovanje posameznika) in sistemskimi značilnostmi (pravila, mehanizmi kontrole, jasnost pričakovanj).

Ker žrtve medvrstniškega nasilja doživljajo negativna čustva (npr. strah, sovraštvo) do povzročiteljev in opazovalcev, verjetno tudi razredno klimo doživljajo v skladu s tem. Tudi za povzročitelje bi pričakovali, da razredno vzdušje doživljajo bolj negativno (Yoneyama in Rigby, 2006). Ti učenci namreč manj sodelujejo z ostalimi učenci, kar lahko neugodno vpliva na doživljanje razredne klime. Žrtve in/ali povzročitelji nasilja v različnih kulturnih okoljih doživljajo slabše odnose, manj podpore in imajo manj socialnih stikov, izkušajo izoliranost in zavračanje s strani drugih učencev (Nansel idr., 2004). Negativni odnosi s prijatelji in občutki zavračanja torej

pomembno napovedujejo količino viktimizacije in medvrstniškega nasilja.

OPIS KONTEKSTA IN ELEMENTOV IZVAJANEGA PROGRAMA

Šole se z medvrstniškim nasiljem spoprijemajo na različne načine in na različnih ravneh: nekatere prosocialno, v smislu interveniranja, ko se zgodi, druge se problema lotevajo bolj celostno, preventivno. V zadnjem desetletju se je oblikovalo enotno stališče, da so modeli, strategije, programi preprečevanja nasilja v šoli lahko uspešni le, če so celoviti, vsešolski, sistemski (ang. Whole-school approach), ali če šola sistemsko pristopa k preprečevanju nasilja. Sistemskost avtorji razumejo v dveh smereh. (1) Vključitev vseh ključnih subjektov: učencev, učiteljev (šole) in staršev v programe preprečevanja vrstniškega nasilja v šoli (npr. Olweus, 1995; Pušnik, 1999; Popp, 2003); (2) širše pojmovanje systemskega preprečevanja nasilja pa poleg vključitve šole, učencev in staršev zajema vse vrste interakcij v šoli in tudi nasilje nad otrokom v družini (Lešnik Mugnaioni, 2012; Muršič, Filipčič, 2010; Lešnik Mugnaioni idr., 2009; Zabukovec Kerin, 2006). Osnovna predpostavka tega pristopa je, da se je potrebno odzvati na vse vrste in oblike nasilja ter se ukvarjati z nasiljem, preden pride do hujših primerov nasilnih dejanj. Pri obravnavi nasilja se upošteva naslednja načela: ničelna toleranca do nasilja (»do nereagiranja pri nasilju«); individualno doživljanje nasilja (ne sodimo nasilja po lastnih čustvih in izkušnjah); ne minimaliziramo nasilja; upoštevamo moč vpletenih subjektov; nasilno dejanje definira žrtev nasilja; za nasilje je odgovoren povzročitelj; žrtvi verjamemo; nasilno vedenje je izbira; žrtve in povzročitelja ne soočamo; reševanje konfliktov ni enako obravnava nasilja (Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014)

Poleg tega je pomembno, da se vsi v šoli sistematično usposablajo za preventivno delo in učinkovito obravnavo nasilja. Ta načela in ugotovitve smo zasledovali tudi v svojem projektu, ki je bil financiran iz programa Norveškega finančnega mehanizma in se je odvijal od februarja 2015 do avgusta 2016. Nosilec projekta je bil

Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, ki je oblikoval partnersko mrežo izvajalcev. V naši OŠ se je odvijala večina projektnih aktivnosti, s katerimi smo v duhu »pristopa celotne šole« povezovali učence, starše, učitelje in druge zaposlene. Povezovali smo se tudi z drugimi partnerji, ki so sodelovali pri posameznih aktivnostih (Vzgojni zavod Kranj, Društvo za nenasilno komunikacijo, taborniki, Mestna občina Kranj, CSD Kranj – Škrlovec, Wergeland Centre Oslo, III. OŠ Čakovec in drugi). Aktivnosti, ki so potekale na nivoju šole, so naslavljale nasilje neposredno, številne pa so bile namenjene razvijanju sodelovanja med učenci, sodelovanja z učenci z drugih šol in lokalno skupnostjo, razvijanju asertivnosti in (ne nazadnje) pripadnosti šolski skupnosti. Večina aktivnosti se je odvijala na vseh šolah, torej tudi podružničnih (Klemenčič, 2016). Aktivnosti na ravni šole so bile: projektni dan, dva kulturna, noč, medvrstniška učna pomoč na nivoju šole, medgeneracijsko sodelovanje, humanitarne akcije, izdaja dveh tematskih glasil »Šmonce« (literarni natečaj), oblikovan seznam mladinske literature na temo medvrstniškega nasilja.

Za izboljšanje razredne klime je velik del aktivnosti potekal znotraj razredov: učenje strategij reševanja konfliktov, razredni projekti, medvrstniška pomoč, delavnice strokovnih delavk Društva za nenasilno komunikacijo (DNK). Aktivnosti so potekale tudi znotraj različnih skupin, ki so bile oblikovane na osnovi statistične obdelave vprašalnikov (npr. skupina učencev, ki so bili povzročitelji nasilja in imajo čustvene težave, skupaj z učenci, ki so se pokazali kot visoko prosocialni). Tovrstna sestava skupin je omogočala mnogo socialnih stikov in medsebojnega učenja: trije izvedeni tabori skupaj s partnerji in taborniki (Vzgojni zavod Kranj, III. OŠ Čakovec), izdelava fotostripa, Multikulturni festival, raziskovalna naloga na temo asertivnosti ipd. Pri delu s posamezniki je bil poudarek na delu z učenci, ki so izbirali nasilne oblike vedenja do vrstnikov. Vedenje o tem, zakaj učenec v določenem kontekstu izvaja določeno vedenje (kaj je funkcija vedenja), je bila torej osnova za učinkovit program pomoči. Individualno delo je temeljilo na dveh izhodiščih: ugotoviti, kaj je funkcija (nasilnega) vedenja in kaj je to vedenje pri posamezniku sprožilo. Uporabili smo vedenjske pristope, ki temeljijo na funkcionalni oceni vedenja.

ELEMENTI OZIROMA DEJAVNIKI, KI SMO JIH UPOŠTEVALI PRI IZVEDBI PROJEKTA

T. Verbnik Dobnikar (2002) navede naslednje elemente, ki prispevajo h kulturi nenasilja v šoli: (a) Vsaka šola naj oblikuje lastno strategijo preprečevanja nasilja. (b) Šola naj oblikuje jasen sistem vrednot. Učitelj naj poleg snovi poučuje in prenaša na otroke vrednote. (c) Organizacijska kultura šole naj spodbuja k sodelovanju. (d) Šolski red naj bo jasno oblikovan. (e) Prisotnost in nadzor dežurnih učiteljev. (f) Sodelovalna naravnost šolske klime. (g) Vključevanje širokega kroga otrok v interesne dejavnosti, ki pokrivajo različne interese in omogočajo uveljavitev ter organizacijo taborov v naravi. (h) Izvajanje preventivnih programov.

Na osnovi tega celostnega razmisleka in usmerjenosti kulture ter klime šole, ki spodbuja sodelovanje in nenasilje, smo že pred izvajanjem in ob začetku izvedbe projekta preoblikovali naslednje dokumente (Vzgojni načrt, Šolska pravila, razredna pravila ...) in izvajali zgoraj opisane dejavnosti, s katerimi smo zasledovali in razvijali temeljni cilj projekta – zmanjševanje medvrstniškega nasilja v šoli. Posamezne aktivnosti smo na šoli pričeli izvajati že pred projektom, med projektom pa smo izvajali različne aktivnosti, s katerimi smo zasledovali dejavnike, ki vplivajo na zmanjšanje pojavnosti nasilja (Klemenčič, 2016).

D. Lešnik Mugnaioni in I. Klemenčič (2014, 2016) sva k elementom, ki jih navaja T. Verbnik Dobnikar (2002), dodali še naslednje: zaveza za takojšnje ukrepanje ob zaznavi nasilne situacije; takojšnja ustavitev nasilja in zaščita žrtve nasilja (na ravneh posameznik – razred, šola – širša skupnost); procesna intervencija nasilja (na ravneh posameznik – razred, šola – širša skupnost); vključitev staršev. Na tej osnovi smo na novo oblikovali nekatere šolske dokumente in izvajali aktivnosti, s katerimi smo razvijali sodelovanje, povezanost in zasledovali cilje zmanjševanja medvrstniškega nasilja: izobraževali smo vse sodelavce v projektu in oblikovali projektni tim; vsi smo se zavezali k upoštevanju na novo oblikovanih navodil za ravnanje ob pojavu medvrstniškega nasilja; oblikovali smo seznam vseh mogočih intervencij; izvajali smo raznovrstna izobraževanja, obveščali vse sodelujoče in v konkretnih situacijah;

soustvarjali smo konkretne in posamezni situaciji prilagojene ustrezne rešitve.

Ključne pri večini dejavnosti so bile izbira dejavnosti glede na starost, uporaba različnih medijev, vključenost učencev v vse faze in izbira sodelovalnih aktivnosti, razvijali smo predvsem sodelovanje, medsebojno pomoč, odgovornost in asertivno vedenje. Seštevek vseh aktivnosti, tudi tistih, ki smo jih na šoli načrtovali in izvajali pred začetkom projekta, je vplival na zmanjšanje pojavnosti medvrstniškega nasilja na šoli in znižanje splošne agresivnosti učencev.

RAZISKOVALNI PRISTOP IN NAMEN RAZISKAVE

Namen raziskave² je bil ugotoviti, v kolikšni meri se učenci na Osnovni šoli Simona Jenka v Kranju srečujejo z medvrstniškim nasiljem in ali so preventivne dejavnosti, razvijanje kulture nenasilja v šoli in poudarek na razvoju razredne na pripomogle k boljši prepoznavnosti pojava nasilja in predvsem zmanjšanju medvrstniškega nasilja v šoli ter ali so preventivne dejavnosti vplivale na zmanjšanje splošne agresivnosti med učenci. Obenem smo želeli raziskati, če je doživljanje nasilja v družini povezano z nasiljem, s katerim se soočamo znotraj šolskih zidov.

Uporabili smo kvantitativni raziskovalni pristop. Dejavnosti smo evalvirali skozi kvantitativne parametre, kot so zmanjšanje agresivnosti, spremembe v razredni klimi in odnosi do učencev s posebnimi potrebami. Skozi te parametre bomo ugotavljali, ali so bile načrtovane aktivnosti, v katere so bili vključeni učenci, starši, zaposleni v šoli in lokalna skupnost, dovolj učinkovite, da se je pojavnost medvrstniškega nasilja v šoli zmanjšala.

V posameznih aktivnostih projekta so sodelovali učenci in učitelji cele Osnovne šole Simona Jenka Kranj (1099 učencev in 140 strokovnih delavcev), pri vseh projektnih aktivnostih pa okoli

² Raziskava je bila izvedena v okviru magistrskega študija Klemenčič, I. (2016). Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

250 učencev OŠ Simona Jenka Kranj. Uporabili smo naslednje vprašalnike in lestvice:

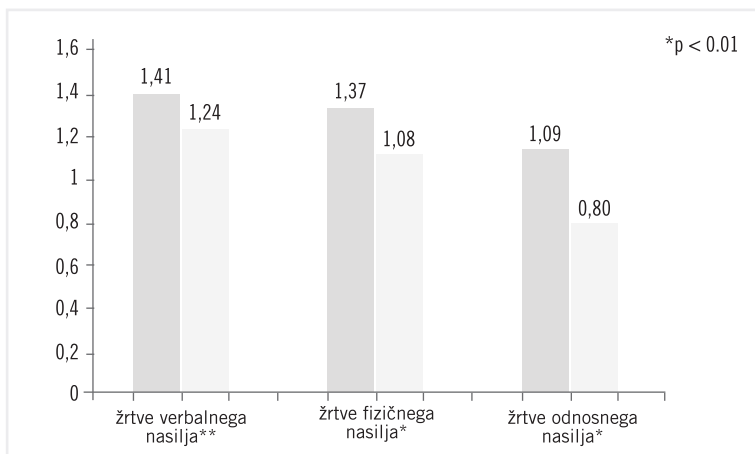
- a. *Lestvice medvrstniškega nasilja v šoli – LMNŠ* (Cheng et al., 2011, v Pečjak, 2014),
- b. *Lestvica agresivnosti za učence in dijake AG-UD* (Kozina, 2014),
- c. *Vprašalnik Družina* (Muršič idr., 2010).

Zbiranje podatkov je potekalo v dveh časovno ločenih obdobjih. Najprej smo zbirali podatke v aprilu 2015 (začetek projekta), drugič pa v aprilu 2016 (po zaključku aktivnosti projekta). Izpolnjevanje vprašalnikov na OŠ Simona Jenka v Kranju se je odvijalo v okviru ur oddelčne skupnosti v posameznem razredu. Vnos je bil opravljen v programski opremi za prediktivno analitiko SPSS 20 (IBM). Na zbranih podatkih je bila uporabljena deskriptivna statistika (aritmetična sredina, standardni odklon, standardne napake povprečja). Hipoteze smo preverjali s t-testom za neodvisne vzorce, ki nam pove, ali se dve neodvisni skupini med seboj v povprečju statistično pomembno razlikujeta, s t-testom za odvisne vzorce ali parnim t-testom, ki za razliko od testa za neodvisne vzorce primerja povprečja odvisnih ali parnih vzorcev, ter Spearmanovim koeficientom korelacije (neparametričen test korelacije zaradi nenormalno porazdeljenih spremenljivk).

REZULTATI IN UGOTOVITVE

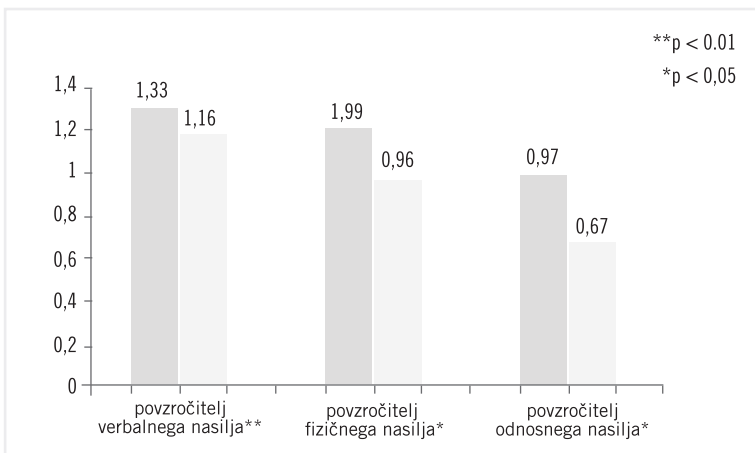
Zanimalo nas je, ali so izvedene aktivnosti v šoli vplivale na pojavnost nasilja (fizičnega, verbalnega in odnosnega) med vrstniki v šoli. Uporabili smo vprašalnik LMNŠ. Uporabili smo t-test za odvisne vzorce (parni t-test), pri katerem smo primerjali povprečja parnih vzorcev.

Iz grafa lahko razberemo, da se je **doživljanje** vseh oblik nasilja med prvim in drugim testiranjem statistično pomembno zmanjšalo. Vrednosti t-testa znašajo: za žrtve verbalnega nasilja $t(391) = 3,47$; za žrtve fizičnega nasilja $t(391) = 4,99$; za žrtve odnosnega nasilja $t(391) = 4,69$.



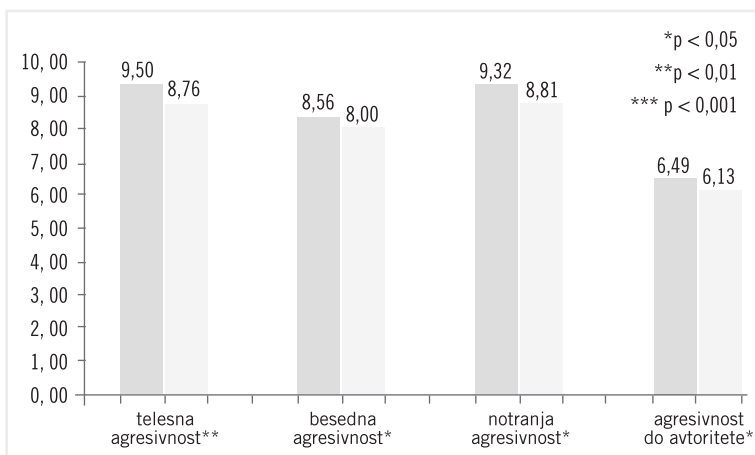
Graf 1: Primerjava doživljanja različnih oblik nasilja med prvim in drugim testiranjem

Iz grafa lahko razberemo, da se je **povzročanje** vseh oblik nasilja med prvim in drugim testiranjem statistično pomembno zmanjšalo. Vrednosti t testa znašajo: za povzročitelje verbalnega nasilja $t(391) = 2,98$; za žrtve fizičnega nasilja $t(391) = 3,92$; za žrtve odnosnega nasilja $t(390) = 4,51$.



Graf 2: Primerjava povzročanja različnih oblik nasilja med prvim in drugim testiranjem

Zanimalo nas je tudi, če se je raven splošne agresivnosti učencev v testiranju po zaključenem projektu zmanjšala v primerjavi z rezultatom pred začetkom projekta, kar smo ugotavljali z vprašalnikom AG-UD. Uporabili smo sestavljene spremenljivke, ki so merile vsoto vseh postavk telesne agresivnosti, besedne agresivnosti, notranje agresivnosti in agresivnosti do avtoritete; izvedli smo t-test za odvisne vzorce (parni t-test), pri katerem smo primerjali povprečja parnih vzorcev med temi sestavljenimi spremenljivkami za prvo in drugo testiranje.



Graf 3 : Prikaz razlik v povprečnih vrednostih za vse štiri vrste agresivnosti glede na prvo in drugo testiranje

Vrednosti t-testa znašajo: za telesno agresivnost $t(167) = 3,15$; $p = 0,002$; za besedno agresivnost $t(169) = 2,29$; $p = 0,023$; za notranjo agresivnost $t(169) = 2,23$; $p = 0,027$; za agresivnost do avtoritete $t(171) = 2,20$; $p = 0,029$. Vrednosti parnega t-testa nam povedo, da so se vrednosti sestavljenih spremenljivk AG-UD statistično značilno znižale za vse oblike agresivnosti – tako za telesno, besedno, notranjo kot tudi za agresivnost do avtoritete. Iz prikaza lahko sklepamo, da je do največjih statistično značilnih razlik prišlo pri postavki telesne agresivnosti.

Ker smo v raziskavi ugotovili, da se je tako **doživljanje kakor povzročanje** vseh oblik nasilja med prvim in drugim testiranjem

statistično pomembno zmanjšalo in da so se statistično značilno **znižale vrednosti sestavljenih spremenljivk za vse oblike agresivnosti** (tako za telesno, besedno, notranjo kot tudi za agresivnost do avtoritete), se strinjamo, da so izbrane preventivne aktivnosti, opolnomočenje učencev in skrb za dobro klimo res varovalni dejavniki pri pojavu medvrstniškega nasilja.

Preverjali smo tudi, če se je raven splošne agresivnosti učencev v testiranju po zaključenem projektu zmanjšala v primerjavi z rezultatom pred začetkom projekta. Merili smo postavke telesne agresivnosti, besedne agresivnosti, notranje agresivnosti in agresivnosti do avtoritete. Vrednosti parnega t-testa nam povedo, da so se vrednosti sestavljenih spremenljivk AG-UD statistično značilno znižale za vse oblike agresivnosti – tako za telesno, besedno, notranjo kot tudi za agresivnost do avtoritete.

Iz prikaza lahko sklepamo, da je do največjih statistično značilnih razlik prišlo pri postavki telesne agresivnosti, kar se sklada z ugotovitvami pri analizi Vprašalnika LMNS, ki kaže na največjo razliko med obema valoma pri fizičnem nasilju – tako pri žrtvah kakor tudi pri povzročiteljih nasilja med vrstniki. A. Kozina (2014) navaja, da se z agresivnostjo povezujejo tudi nižji učni dosežki, saj imajo agresivni otroci slabše razvite učne spretnosti reševanja problemov in pogosteje neuspehe na učnem področju. Vendar pa agresivno vedenje ne vpliva samo na zmanjšane dosežke učencev, temveč se agresivno vedenje pojavlja tudi zaradi učnega neuspeha, kar je pogosto povezano z visokimi pričakovanji staršev. Če sklenemo, je odnos med agresivnostjo in učnimi dosežki recipročen, in sicer nizka učna uspešnost in agresivnost drug drugega krepi v okviru neuspešnih šolskih in starševskih praks (McEvoy in Walker, 2000 v Kozina, 2014).

Zanimalo nas je tudi, ali je medvrstniško nasilje kakorkoli povezano z nasiljem v družini. Uporabili smo Vprašalnik LMNS in Vprašalnik Družine. Iz Vprašalnika LMNS smo uporabili sestavljene spremenljivke, ki so merile, v kolikšni meri je posameznik povzročal verbalno, fizično, odnosno in spletno nasilje. Te spremenljivke smo korelirali s tremi spremenljivkami, ki so merile nasilje v družini, in sicer *Prepiri v naši družini preidejo v nasilje*; *V naši družini so tudi druge oblike nasilja* ter *Tudi jaz sem žrtev nasilja v svoji družini*. Uporabili

smo Spearmanov koeficient korelacije, saj kot kaže Kolmogorov-Smirnov test, se sestavljene spremenljivke, ki so merile nasilnost, niso porazdeljevale normalno (za povzročitelje verbalnega nasilja $KS(289) = 0,25$, $p < 0,01$; za povzročitelje fizičnega nasilja $KS(289) = 0,32$, $p < 0,01$; za povzročitelje odnosnega nasilja $KS(289) = 0,46$, $p < 0,01$). Rezultati kažejo, da obstaja pozitivna povezava med nasiljem v družini in izvajanjem vseh štirih oblik medvrstniškega nasilja. Če upoštevamo vse tri družinske spremenljivke, se najmočnejše povezave kažejo pri povzročanju fizičnega nasilja ($r_s = 0,307$; $r = 0,344$; $r_s = 0,321$), najšibkejšje povezave pa pri povzročanju verbalnega nasilja ($r_s = 0,190$; $r_s = 0,275$, $r_s = 0,281$).

»Nasilje v družini in nasilje v šoli/vrtcu se nam pogosto že intuitivno zdita nekaj tesno povezanega, ugotovitve številnih raziskav pa so le še potrdile te domneve« (Muršič, 2012, str. 27).

Rezultati so pokazali, **da obstaja povezava med nasiljem v družini in nasilnim vedenjem otroka**, ki je priča ali žrtev le-tega, in medvrstniškim nasiljem, kar navaja tudi K. Filipčič (2002). V vseh primerih ima izpostavljenost nasilju na razvoj učenca slab vpliv, zato ga ne smemo zanemariti, tudi če gre »zgolj« za nasilje med partnerjema. Doživljanje nasilja v družini otroke zaznamuje s hudimi psihičnimi posledicami, ki se kažejo v njihovem vedenju, načinu komunikacije ter doživljanju sebe in drugih. D. Horvat (2007) pravi, da so otroci, ki so izkusili nasilje v lastnem domu, obremenjeni z občutki manjvrednosti, imajo slabo samopodobo, so nesamozave-stni, ne zaupajo sebi in drugim, nimajo občutka varnosti, počutijo se drugačne, zaznamovane, niso večji sproščenega navezovanja stikov in vzpostavljanja odnosov. Če izhajamo iz predpostavke, da nasilje v družini pogosto velja za največjo družinsko skrivnost (Plaz in Veselič, 2002), razumemo, da se pri marsikomu pokaže vpetost v nasilje v družini posredno, v njegovem doživljanju, vedenju in ravnanju do tistih, ki so nebolgli in kadarkoli odvisni od njega, do otrok, lastnih ali drugih (Kersnik in Tušek Bunc, 2006, str. 170–171).

Bandura (1991, v Pušnik, 1999) je ugotovil, da so se otroci, ki so opazovali agresivno vedenje odraslega, vedli veliko bolj agresivno in so posnemali vedenja, ki so jih opazovali pri »modelu«. Starši lahko torej zmanjšujejo učinke frustracij svojih otrok tako, da so jim s svojim vedenjem vzgled. Reaktivna agresivnost (Pušnik,

1999) je tista, ki izvira iz težav v družini in se kaže v hitri jezi ter nekontroliranosti.

Strinjamo se z Muršičem (2012, str. 27), ki zapiše, da nasilje v družini vpliva na otrokovo funkcioniranje v šoli (na primer prispeva k otrokovemu vpletanju v nasilje v šoli). Ko učenec za izbrano vedenje izbere nasilje, moramo pri delu z učencem preveriti tudi ta vidik življenja in se nanj odzvati; odziv šole vpliva na družino. Ker govorimo o sistemskem pristopu, ne smemo zanemariti niti možnosti, da so starši lahko nasilni do otroka v zvezi s šolskim uspehom ali vedenjem v šoli. I. Klemenčič (2012) ugotavlja, da slaba ocena v šoli vpliva na družinsko dinamiko. Če dobro preventivno delovanje šole razumemo sistemsko, razumemo tudi, da ima šola ključno vlogo pri odkrivanju suma nasilja v družini in za njegovo prijavo ustrezni instituciji. Šola, ki ne prijavi suma nasilja v družini, ne glede na to, kako so strokovni delavci informacijo o nasilju dobili (pove otrok sam, opazimo spremembe v vedenju ali nam pove nekdo tretji), nasilje tiho podpira.

SKLEP

Analiza rezultatov je pokazala, da se je na Osnovni šoli Simona Jenka doživljanje vseh oblik nasilja pred projektom in po zaključenem projektu zmanjšalo. Ob koncu projekta se je zmanjšalo tudi povzročanje vseh oblik nasilja. Opazovalci prav tako na koncu projekta poročajo, da vidijo manj nasilja na šoli. Sklepamo, da je sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju ustrezen model za preprečevanje nasilja. Ker se je zmanjšala pojavnost nasilja, se posledično kaže pozitiven trend izboljšanja klime v razredih, kar smo ugotovili z raziskavo o razredni klimi pred in po projektu. V razredu, kjer je dobra klima, so ključne vrednote prijaznost, spoštovanje, skrb za drugega in sodelovanje; v takšni socialni skupini je mogoče različne težave reševati hitreje in učinkovito. Dobro razredno klimo lahko razumemo tudi kot varovalni dejavnik pri medvrstniškem nasilju.

Celostni pristop k preprečevanju nasilja je senzibilen in nediskriminatoren. V kulturi dobrih odnosov šteje vsak odnos, zato štejeta tudi vsaka oblika in vrsta nasilnega odnosa. Ta kultura

upošteva mnogovrstnost dejavnikov za pojav nasilja v šoli in zato teži k razumevanju posameznikovega, družinskega, skupnostnega in družbenega konteksta, v katerem je posameznik ravnal nasilno (Lešnik Mugnioni, 2012).

Na šoli smo se začeli sistematično ukvarjati s pojavom nasilja pred tremi leti, pred dvema letoma pa smo z izobraževanjem, ki ga je organiziral The European Wergelan Centre, fokus dela usmerili v medvrstniško nasilje. Zato so nedvomno rezultati raziskave, ki jih predstavljamo, seštevke sistematičnega dela v šoli, ki se z zaključkom projekta ne sme končati. Pomembno je, da se preventivne aktivnosti izvajajo na vseh nivojih, da obstaja mreženje znotraj šole in z lokalno skupnostjo. Vse to vodi k temu, da skrb za kulturo nenasilja poskusimo čimbolj integrirati v predpisan kurikulum. Z raziskavo smo pokazali, kako pomembna sta na eni strani primarna preventiva in na drugi strani sistemski pristop k pojavu nasilja. Le tako bomo zagotovili, da šola (p)ostane varen prostor za učenke in učence.

LITERATURA

- Ažman, T. (2002). *Sodobni razrednik: priročnik z usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Balažic, J. (2006). Zloraba in nasilje v družini in družbi. XII. *Spominsko srečanje akademika Janeza Milčinskega*. Ljubljana: Inštitut za sodno medicino Medicinske fakultete v Ljubljani.
- Borum, R. in Verhaagen, D. A. (2006). *Assessing and managing violence risk in juveniles*. New York, N.Y.; London: Guilford.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Dodge, K., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. in Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monograph of the Society for Research in Child Development* 51(2).
- Dodge, K. A., Price, J. M., Coie, J. D. in Christopoulos, C. (1990). On the development of aggressive dyadic relationships in boys' peer groups. *Human Development* 33(4-5), 260-270.
- Elliot, M. (2002). *Trpinčenje*. Ljubljana: Educy.

- Filipčič, K. (2002). *Nasilje v družini*. Ljubljana: Bonex.
- Filipčič, K. in Klemenčič, I. (2011). *Obravnavanje nasilja v družini. Priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni Fakulteti v Ljubljani.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A., in Leschied, L. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *J Child Psychol Psychiatry*, 37(4), 419-424.
- Horvat, D., Lešnik Mugnaioni, D. in Plaz, M. (2007). *Psihosocialna pomoč ženskam in otrokom, ki preživljajo nasilje – priročnik*. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.
- Kanduč, Z., Korošec, D. in Bošnjak, M. (1998). *Spolno nasilje. Spolnost, nasilje in pravo*. Ljubljana. Inštitut za kriminologijo pri pravni fakulteti, Urad RS za žensko politiko.
- Kersnik, J. in Tušek Bunc, K. (2006). Trpinčen otrok v ambulantni družinske medicine. V: J. Balažič, P. Kornhauser (ur). *Zloraba in nasilje v družini in družbi*. XII. Spominsko srečanje akademija Janeza Milčinskega. Ljubljana: Inštitut za sodno medicino Medicinske fakultete v Ljubljani.
- Klemenčič, I. (2012). Družbene spremembe in učni (ne)uspeh v kontekstu preprečevanja nasilja v družini. V M. Muršič, K. Filipčič, I. Klemenčič, M. Pušnik in D. Lešnik Mugnaioni (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli* (str. 75–101). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Klemenčič, I. idr. (2016) *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ : priročnik št. 2*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti,
- Klemenčič, I. (2016). *Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kozina, A. (2014). *Lestvica agresivnosti za učence in dijake*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Kubale, L. (2007). Žrtve nasilja. V G. Meško (ur.), *Izbrana poglavja iz viktimologije. Mala čitanka viktimologije za varstvoslovce* (str. XX–XX). Maribor: Fakulteta za varnostne vede.
- Kuhar, R. (1999). *O nasilju – priročnik za usposabljanje*. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravna*. Kranj: Šola za ravnatelje.

- Lešnik Mugnaioni, D. (2012). Kako celostno preprečevati nasilje v družini. V M. Muršič, K. Filipčič, I. Klemenčič, M. Pušnik in D. Lešnik Mugnaioni (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli* (str. 145–171). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Lešnik Mugnaioni, D. in Klemenčič, I. (2014). Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 12(1), 33–57.
- Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. in Novakovič, T. (2016). *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: <http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016/#1>
- Muršič, M. in Filipčič, K. (2010). Krog nasilja. Konferenca *Upoštevanje čustev pri soočenju z nasiljem v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Muršič, M. (2012). Prekiniti krog nasilja (za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode). V M. Muršič, K. Filipčič, I. Klemenčič, M. Pušnik in D. Lešnik Mugnaioni (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli* (str. 7–37). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G., Ruan, W.J. in the Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 158(8), 730–736.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci, kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ortega R. Del Rey in Fernandez, I. (2003). Working together to prevent school violence. V P. K. Smith (ur.), *Violence in Schools. The response in Europe* (str. 135–152). London: Routledge Falmer.
- O'Moore, M. in Minton, S. (2003). V P. K. Smith (ur.), *Violence in Schools. The response in Europe* (str. 100–115, 282–289). London: Routledge Falmer.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Plaz, M. in Veselič, Š. (2002). Nasilje nad ženskami in nasilje v družini. V: *Nasilje – nenasilje. Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstvo šol*. (ur) Lešnik Mugnaioni, D. Ljubljana: i2.
- Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti preprečevanja nasilja. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 26–41.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Modeli delovanja. Spodbudno vzgojno-učno okolje. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Pušnik, M. (2012). *Nasilje v šoli v krogu nasilja*. V M. Muršič, K. Filipčič, I. Klemenčič, M. Pušnik in D. Lešnik Mugnaioni (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli* (str. 107-147). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Putallaz, M. in Bierman, L.K. (2004). *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H., Lemerise, E. A., & Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. London: Oxford University Press.
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). Vrstniško nasilje v šoli. V D. Lešnik Mugnaioni, D. (ur), *Nasilje – nenasilje* (str. 35–75). Ljubljana: i2.
- Yoneyama, S in Rigby, K. (2006). Bully/Victim Students & Classroom Climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zabukovec Kerin, K. (2002). Vrstniško nasilje v šoli. V D. Lešnik Mugnaioni (ur.), *Nasilje – nenasilje* (103–122). Ljubljana: i2.
- Žižek, S. (2007). *Nasilje*. Ljubljana: Analecta.
- Zabukovec Kerin, K. (2006). *Nasilje v šoli. Mladi in nasilje v šoli*. Ljubljana: Zavod Ema.
- Spletna stran: <http://nenasilje.inst-krim.si/index.php>