CELOSTNI PRISTOP K MEDVRSTNIŠKEMU NASILJU

Psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije

uredili Katja Košir in Tanja Špes

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Celostni pristop k medvrstniškemu nasilju

Psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije

Urednici
Katja Košir
Tanja Špes

Januar 2025

Naslov
Title
Celostni pristop k medvrstniškemu nasilju
An Integrated Approach to Bullying

Podnaslov
Subtitle
Psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije
Psychosocial Contexts and Research Strategies

Urednici
Editors
Katja Košir
(Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)

Tanja Špes

Recenzija
Review
Cirila Peklaj
(Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta)

Tina Vršnik Perše
(Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)

Lektoriranje
Language edeting
Nataša Purkat
(Lektor`ca, s.p.)

Tehnični urednik
Technical editor
Jan Perša
(Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)

Oblikovanje ovitka
Cover designer
Jan Perša
(Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)

Grafika na ovitku
Cover graphic
Ozadje, avtor: Yuri_B, pixabay.com, 2016
Roke, avtor: Vilkasss, pixabay.com, 2024

Grafične priloge
Graphic material
Viri so lastni, razen če ni navedeno drugače.
Avtorji prispevkov in Košir, Špes (urednici), 2025

Založnik
Published by
Univerza v Mariboru
Univerzitetna založba
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija
https://press.um.si, zalozba@um.si

Izdajatelj
Issued by
Univerza v Mariboru
Filozofska fakulteta
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija
https://www.ff.um.si, ff@um.si

Izdaja
Edition
Prva izdaja

Vrsta publikacije
Publication type
E-knjiga

Dostopno na
Available at
http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/938

Izdano
Published at
Maribor, januar 2025

Ime projekta
Project name
Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?

Številka projekta
Project number
J5-3114

Financer projekta
Project finacier
ARIS - Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije

Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije

© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba
/ *University of Maribor, University Press*

Besedilo / *Text* © Košir, Špes (urednici), 2025

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.015.3:364.632.(0.034.2)

CELOSTNI pristop k medvrstniškemu nasilju : psihosocialni konteksti in raziskovalne skupine [Elektronski vir] / uredili Katja Košir in Tanja Špes. - 1. izd. - E-publikacija. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2025

Način dostopa (URL): https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/938
ISBN 978-961-286-951-9 (PDF)
doi: 10.18690/um.ff.2.2025
COBISS.SI-ID 224621059

ISBN 978-961-286-951-9 (pdf)

DOI https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025

Cena
Price Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika
For publisher prof. dr. Zdravko Kačič,
rektor Univerze v Mariboru

Citiranje
Attribution Košir, K., Špes, T. (ur.). (2025). *Celostni pristop k medvrstniškemu nasilju: psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. doi: 10.18690/um.ff.2.2025

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

Kazalo

Predgovor
Katja Košir — **1**

1 **Medvrstniško nasilje kot skupinski pojav: predstavitev izhodišč in ciljev raziskave**
Katja Košir — **3**

2 **Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave**
Tanja Špes — **17**

3 **Opisne značilnosti medvrstniškega nasilja in sorodnih konstruktov v različnih točkah merjenja: preliminarni rezultati raziskave**
Marina Horvat, Saša Zorjan — **31**

4 **Odnos med posameznimi oblikami nasilja**
Igor Peras — **45**

5 **Mere vrstniških nominacij: sociometrične mere in nasilje**
Tanja Špes, Rene Markovič — **61**

6 **Vedenje opazovalcev pri medvrstniškem nasilju v povezavi z njihovo moralno nezavzetostjo**
Sonja Pečjak, Tina Pirc — **77**

7 **Odnosi z učitelji in zaznana opora vrstnikov kot dejavnik medvrstniškega nasilja**
Ana Kozina — **93**

8 **Socialni cilji kot dejavnik razlik v izvajanju medvrstniškega nasilja**
Tinkara Koračin, Katja Košir, Tanja Špes — **107**

9 **Medvrstniško nasilje in učno delovanje**
Eva Kranjec — **129**

10 **Skupine učencev glede na izvajanje in/ali doživljanje medvrstniškega nasilja: vloga metode poročanja** **143**
Tina Pivec

11 **Značilnosti razredov, kjer je medvrstniškega nasilja več** **157**
Katja Košir

12 **Etnična raznovrstnost razreda kot dejavnik medvrstniškega nasilja** **177**
Ana Lampret

13 **Kvalitativno raziskovanje medvrstniškega nasilja: izhodišča in utemeljitev** **195**
Janja Usenik

14 **Pogledi na medvrstniško nasilje skozi oči učencev, učiteljev in svetovalnih delavcev** **211**
Janja Usenik, Tanja Špes, Eva Kranjec, Tina Pivec, Igor Peras

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

Predgovor

KATJA KOŠIR

Znanstvena monografija predstavlja izsledke raziskave Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: *kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?* (ARIS, J5-3114 (B)). V projektu smo sodelovali raziskovalke in raziskovalci štirih raziskovalnih organizacij: Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Pedagoškega inštituta ter z Oddelka za fiziko Fakultete za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru. Ta monografija predstavlja sintezni pregled ključnih ugotovitev naše raziskave; v njej članice in člana ožje raziskovalne skupine iz vseh vključenih ustanov prikazujemo ključne rezultate in iz njih izpeljujemo implikacije za pedagoško psihološko prakso in za nadaljnje raziskovanje.

Osrednji del projekta se je nanašal na izvedbo vzdolžne raziskave s tremi merjenju v enem šolskem letu. V raziskavi smo proučevali odnos med psihosocialnimi in učnimi značilnostmi razredov in posameznikov ter vključenostjo v medvrstniško nasilje. S kombinirano uporabo mer samoporočanja in mer, pridobljenih z vrstniškimi nominacijami, smo pridobili celosten vpogled v kompleksno dinamiko vrstniških odnosov v razredu. Ugotovitve, vezane na ta del raziskave, predstavljamo v prvih dvanajstih poglavjih.

Na podlagi ugotovitev kvantitativne raziskave smo oblikovali priročnik s smernicami za preprečevanje medvrstniškega nasilja v mladostništvu. Dosedanje intervencije za preprečevanje medvrstniškega nasilja v mladostništvu so se namreč (za razliko od intervencij pri mlajših učencih) izkazale kot omejeno učinkovite, saj ne upoštevajo ustrezno kvalitativnih sprememb v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja na prehodu v mladostništvo. Ker se mladostniki pogosto upirajo poskusom odraslih, da bi ti vplivali na njihovo vedenje in prepričanja, je pri oblikovanju smernic za preprečevanje medvrstniškega nasilja v mladostništvu ključnega pomena, da mladostnike aktivno vključimo in upoštevamo njihova mnenja. Za preverjanje ekološke veljavnosti in ustreznosti smernic za oblikovanje intervencij, ki bi spodbujale vključujočo kulturo in preprečevale medvrstniško nasilje, smo zato z učenci višjih razredov, učitelji in svetovalnimi delavci izvedli fokusne skupine. Z izvedbo fokusnih skupin smo preverili jasnost, ustreznost in smiselnost naših priporočil. Na podlagi ugotovitev fokusnih skupin smo pripravljena gradiva dopolnili in prilagodili; končno različico smo objavili v priročniku. Proces kvalitativnega raziskovanja in ugotovitve, ki iz tega izhajajo, predstavljamo v zadnjih dveh poglavjih te monografije. Medvrstniško nasilje je kompleksen pojav z dejavniki tveganja in varovalnimi dejavniki na širokem razponu od bioloških dejavnikov do dejavnikov ožjega in širšega družbenega okolja. V tej monografiji si prizadevamo celostno predstaviti dejavnike na ravni šolskega oddelka[1]. Šolsko oziroma razredno okolje predstavlja ključni kontekst socialnega in čustvenega učenja in ima potencial, da pomembno sooblikuje socialno vedenje mladostnikov in, upoštevajoč razvojne potrebe mladostnikov, podpre takšna njihova vedenja, ki jim omogočajo, da svoje socialne cilje zadovoljujejo na načine, ki ne vključujejo medvrstniškega nasilja. Ta vidik se zdi v slovenskem okolju še zlasti pomembno poudariti, saj je sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji zasnovan tako, da učenci praviloma v enakem razrednem okolju preživijo celotno obdobje osnovne šole, to pomeni devet let šolanja. Morebitna neugodna socialna dinamika v razredni vrstniški skupini lahko tako predstavlja stabilen neugoden razvojni kontekst. Prizadevanja odločevalcev, raziskovalcev in praktikov, ki delujemo na področju vzgoje in izobraževanja, bi tako morala biti sistematično usmerjena v krepitev podpornih razvojnih kontekstov na šoli. Želimo si, da bi ta monografija prispevala k oblikovanju na raziskovalnih ugotovitvah utemeljenih pristopov krepitve vključujoče razredne klime in preprečevanja medvrstniškega nasilja.

[1] V monografiji namesto izraza oddelek uporabljamo bolj uveljavljen izraz razred.

MEDVRSTNIŠKO NASILJE KOT SKUPINSKI POJAV: PREDSTAVITEV IZHODIŠČ IN CILJEV RAZISKAVE

KATJA KOŠIR
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
katja.kosir@um.si

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.1

ISBN
978-961-286-951-9

Medvrstniško nasilje je kompleksen pojav, vpet v socialni kontekst, zato ga je treba proučevati z uporabo različnih pristopov in z vključevanjem različnih perspektiv. V tem poglavju so predstavljena izhodišča in cilji projekta, v katerem smo z uporabo raznovrstnih virov podatkov (samoporočanje, vrstniška imenovanja, poročanje učiteljev) in naprednih raziskovalnih načrtov (vzdolžna raziskava, fokusne skupine) raziskali vzajemen odnos med psihosocialnimi značilnostmi učencev in razredov ter vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje v zgodnjem mladostništvu. Dodatno smo proučili vlogo psihosocialnih značilnosti posameznikov in razredov ter vključenosti v medvrstniško nasilje v odnosu do šolske prilagojenosti učencev. Projekt je vključeval dve raziskavi: osrednjo vzdolžno raziskavo s tremi meritvami, izvedeno na velikem vzorcu mladostnikov, in kvalitativno raziskavo. Na podlagi ugotovitev obeh raziskav smo oblikovali smernice za oblikovanje preventivnih in intervencijskih dejavnosti za podporo takšnim razrednim kontekstom, ki predstavljajo varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v mladostništvu.

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
vzdolžna raziskava,
mladostništvo,
značilnosti razreda,
preprečevanje

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

V tem poglavju so predstavljena ključna teoretična izhodišča projekta in pregled raziskav, na ugotovitvah katerih smo utemeljevali naš raziskovalni problem. Opisani so cilji in predvideni izidi projekta. Nadalje je, izhajajoč iz opisa raziskave, izpeljana predstavitev strukture te monografije.

1 Medvrstniško nasilje: pregled in analiza dosedanjih raziskav in relevantne literature

Medvrstniško nasilje, opredeljeno kot agresivno, ciljno usmerjeno vedenje, ki v kontekstu neravnovesja moči škoduje drugemu posamezniku (Volk idr., 2017), predstavlja problem na vseh šolah po svetu in ima izrazito neugodne kratkoročne in dolgoročne posledice tako za vse neposredno vključene kot tudi za opazovalce (npr. Schoeler, 2018). Pretekle raziskave (za pregled glej npr. Menesini in Salmivalli, 2017) so pokazale, da sta tako viktimizacija kot izvajanje medvrstniškega nasilja pojava z zelo raznolikimi dejavniki, ki povečujejo ali zmanjšujejo verjetnost posameznikove vključenosti v medvrstniško nasilje bodisi kot žrtve bodisi kot izvajalca nasilja. V poglavju *Skupine učencev glede na izvajanje in/ali doživljanje medvrstniškega nasilja: vloga metode poročanja* predstavljamo ugotovitve, vezane na skupine udeležencev glede na stopnjo izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja.

Poznavanje dejavnikov, ki sodoločajo verjetnost medvrstniškega nasilja, je ključno za oblikovanje učinkovitih strategij preprečevanja in odzivanja nanj. Te dejavnike lahko razdelimo na dejavnike na ravni šole, razreda in značilnosti posameznega učenca. V slovenskem kontekstu smo dejavnike viktimizacije in medvrstniškega nasilja temeljito proučili predvsem avtorji v okviru raziskovalne skupine tega projekta (glej npr. Košir idr., 2019, 2020 in 2020; Pečjak in Pirc, 2017; Pirc idr., 2019; Pivec idr., 2023). Te raziskave predstavljajo pomembno konceptualno in metodološko izhodišče projekta, katerega izsledke povzemamo v tej monografiji. Med drugim raziskave, izvedene v slovenskem prostoru, kažejo, da v našem okolju dejavniki na ravni šole ne pojasnjujejo pomembnega deleža variance v viktimizaciji učencev oziroma izvajanju medvrstniškega nasilja (Košir idr., 2020), medtem ko lahko na ravni razreda opažamo določene pojasnjevalne dejavnike.

Razred oziroma oddelek je za učence ključen razvojni kontekst, v okviru katerega se med seboj primerjajo, vzpostavljajo odnose, tvorijo manjše skupine, gradijo svoj socialni položaj in tudi izvajajo, doživljajo ter opazujejo medvrstniško nasilje

(Pouwels idr., 2018). Čeprav raziskave kažejo, da dejavniki na ravni razreda (npr. razredna stališča, zaznavanje neodobravajočih stališč učiteljev, pričakovane negativne socialne posledice v primeru branjenja žrtve, močne hierarhije v razredu) po večini pojasnjujejo do deset odstotkov variance v izvajanju in doživljanju medvrstniškega nasilja (npr. Garandeau idr., 2014; Košir idr., 2020; Pan idr., 2020; Saarento idr., 2013), pa v zvezi s tem opozarjamo, da ta podatek najverjetneje podcenjuje pomen dejavnikov medvrstniškega nasilja na ravni razreda. Nekatere značilnosti socialnega delovanja razreda se namreč kažejo v značilnostih posameznikov in jih merimo kot značilnosti posameznikov (npr. socialna sprejetost, priljubljenost), čeprav odražajo delovanje razreda. Za preprečevanje medvrstniškega nasilja je tako ključno razumeti odnos med značilnostmi razredov kot ključnih vrstniških okolij in individualnimi značilnostmi posameznih učencev.

Razumevanje socialnodinamskih dejavnikov medvrstniškega nasilja na ravni razreda je zlasti pomembno na prehodu v obdobje mladostništva, ko pride do pomembnih kvalitativnih sprememb v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja (Yeager idr., 2015). Poleg sprememb v izražanju medvrstniškega nasilja (več odnosnega in spletnega nasilja in manj telesnega nasilja) so na prehodu v mladostništvo ključne spremembe v razlogih za izvajanje medvrstniškega nasilja in v vrstniški dinamiki, ki to nasilje omogoča in vzdržuje. Spremembe v socialni motivaciji učencev (visoko stremljenje po priljubljenosti, moči in statusu v razredu) so pogosto razlog tako za izvajanje medvrstniškega nasilja kakor tudi za odzive opazovalcev, ki so takšni, da vzdržujejo in krepijo dinamiko medvrstniškega nasilja (glej npr. van den Broek idr., 2016). Značilnosti razredov, ki se kažejo kot pomemben dejavnik različnih načinov udeleženosti v procesu medvrstniškega nasilja, predstavljamo v poglavju *Značilnosti razredov, kjer je medvrstniškega nasilja več*. Kot značilnost na ravni razreda, ki lahko predstavlja dejavnik medvrstniškega nasilja, smo proučili tudi etnično raznovrstnost razreda; ugotovitve, vezane na ta vidik, so predstavljene v poglavju *Etnična raznovrstnost razreda kot dejavnik medvrstniškega nasilja*.

Učenci, ki odstopajo od norm vrstniške skupine, lahko postanejo kronične žrtve medvrstniškega nasilja. Zaradi vse večjega vpliva izvajalcev nasilja tudi na opazovalce postajajo učenci, ki nasilje doživljajo, vse bolj osamljeni. Tako ne trpijo le zaradi neposrednega nasilja, ki se izvaja nad njimi, ampak tudi za njegovimi posledicami – vse večjo socialno izolacijo. To pogosto vodi v pripisovanje doživljanja nasilja značilnostim, ki so notranje, nenadzorljive in stabilne (angl. *characterological self-blaming*

attributions), kar stisko še poglobi in prispeva k nadaljevanju viktimizacije (Juvonen in Schacter, 2017).

Opisana dinamika pa ni neugodna le za učence, ki nasilje doživljajo, temveč za vse učence, saj podpira učenje vzorcev vedenja v skupnosti, ki so izključujoči in povsem nasprotni inkluzivni kulturi. Šolsko oziroma razredno okolje predstavlja ključen kontekst socialnega in čustvenega učenja. Ima potencial, da pomembno sooblikuje socialno vedenje mladostnikov in ob upoštevanju razvojnih potreb mladostnikov podpre takšna njihova vedenja, ki jim omogočajo, da svoje socialne cilje zadovoljujejo na načine, ki ne vključujejo medvrstniškega nasilja. Pri tem velja poudariti posebnosti slovenskega okolja −namreč, da učenci praviloma v enakem razrednem okolju preživijo celotno obdobje osnovne šole, kar pomeni devet let šolanja. Morebitna neugodna socialna dinamika v razredni vrstniški skupini lahko tako predstavlja stabilen neugoden razvojni kontekst.

Za oblikovanje učinkovitih programov preprečevanja in spoprijemanja z medvrstniškim nasiljem v mladostništvu je ključno dobro poznavanje in senzibilno upoštevanje ter naslavljanje socialnih motivov učencev ter psihosocialnih značilnosti razrednih kontekstov. Medvrstniško nasilje lahko razumemo le v interakciji značilnosti posameznika z značilnostmi referenčne skupine, ki jih pripada, tj. razreda. V Sloveniji imamo trenutno nekaj raziskav (npr. Košir idr., 2019, 2020, 2022; Pečjak in Pirc, 2017; Pirc idr., 2019; Pivec idr., 2023; Šulc in Bučar Ručman, 2019), ki proučujejo posamezne vidike medvrstniškega nasilja, nimamo pa podatkov, ki bi omogočali oblikovanje celostnega preventivnega in intervencijskega programa za zmanjševanje medvrstniškega nasilja, ki bi naslavljal in upošteval razvojne potrebe mladostnikov in razvojne posebnosti vrstniških skupin v tem obdobju.

2 Vrstniki kot opazovalci medvrstniškega nasilja: vloge opazovalcev in moralna nezavzetost

V mladostništvu je delež učencev, ki izvajajo nasilje, in njihovih podpornikov in posnemovalcev večji kot v otroštvu, zmanjša pa se delež branilcev žrtev (Pouwels idr., 2018). Postaviti se za viktimiziranega učenca in s tem nasprotovati običajno visoko priljubljenemu in vplivnemu izvajalcu nasilja, vključuje socialno tveganje, saj s tem učenec ogrozi lasten status. Zato opazovalci po navadi ostajajo pasivni (t. i. pasivnost opazovalcev; angl. *bystander passivity*). Zaznava, da tudi njihovi vrstniki

ostajajo pasivni, pa običajno okrepi njihovo lastno pasivno držo, saj si učenci to pasivnost napačno razlagajo – kot da njihovi vrstniki odobravajo nasilje. To okrepi (ne)odziv celotne skupine (t. i. pluralistično ignoriranje; angl. *pluralistic ignorance*) in vodi v kronično izvajanje medvrstniškega nasilja (Juvonen in Schacter, 2017).

Pomemben konceptualni vidik sprememb na prehodu v obdobje mladostništva se nanaša na spremenjen odnos med dvema merama vrstniških odnosov: socialno sprejetostjo kot mero posameznikove všečnosti v razredu in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo kot mero vplivnosti in opaznosti v razredu (Cillessen in Marks, 2011). V otroštvu je prekrivanje med socialno sprejetostjo in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo precejšnje; v mladostništvu pa se odnos med socialno sprejetostjo in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo spremeni: prekrivanje med konstruktoma se zmanjša, obe obliki položaja v vrstniški skupini postajata vse bolj vzajemno neodvisni. Če so bili v otroštvu najvplivnejši tisti učenci, ki so bili zaznani kot všečni, v mladostništvu ni več nujno tako. Mladostniki, ki so visoko všečni in ki imajo običajno tudi višjo stopnjo prosocialnega vedenja, običajno niso več zaznani kot najbolj priljubljeni, kar je pri dekletih še bolj izrazito kot pri fantih (Cillessen, 2011). Kot priljubljeni so pogosto zaznani učenci, ki svoj položaj v razredu gradijo z izvajanjem medvrstniškega nasilja (Caravita idr., 2012; de Bruyn idr., 2010; Košir idr., 2020a). Odnose med vidiki socialne sprejetosti ter izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja prikazujemo v poglavju *Mere vrstniških nominacij: sociometrične mere in nasilje*.

Biti priljubljen predstavlja nekaterim mladostnikom enega izmed ključnih ciljev (LaFontana in Cillessen, 2010). Toda priljubljenost je omejena dobrina; da postaneš član majhne skupine priljubljenih, je potrebno strateško vedenje (Pouwels idr., 2018). Del tega vedenja je tudi načrtna raba odnosne agresivnosti. Takšno vedenje zagotavlja prevladujoč položaj v skupini in visoko zaznano priljubljenost. V mladostništvu tako postane agresivno vedenje pomemben dejavnik priljubljenosti. Tveganje za medvrstniško nasilje je večje v razredih, kjer so socialne hierarhije močnejše in kjer je tekmovanje za socialni status večje (Garandeau idr., 2014), oziroma v razredih z močneje vzpostavljenimi normami, da je agresivno vedenje nagrajeno s priljubljenostjo (angl. *aggressive popularity norms*; Ahn idr., 2010, Laninga Wijnen idr., 2020). Dejavnik tveganja na ravni razreda je tudi pojav moralne nezavzetosti (angl. *moral disengagement*; Bandura, 1999), ki se lahko pri izvajalcih in opazovalcih nasilja kaže kot kognitivno preokvirjanje sicer moralno spornega

nasilnega vedenja ali njegovih posledic na način, da priskrbimo še višji moralni cilj, ki upravičuje sredstva, kot prelaganje odgovornosti za nasilno vedenje na druge, zmanjševanje pomena samega nasilnega dejanja in/ali razčlovečenje žrtve (Runions idr., 2019).

V naši raziskavi smo poglobljeno proučili različne vidike vedenja opazovalcev medvrstniškega nasilja v odnosu do njihovih psihosocialnih značilnosti in moralne nezavzetosti. Ugotovitve, vezane na te odnose, so predstavljene v poglavju *Vedenje opazovalcev pri medvrstniškem nasilju v povezavi z njihovo moralno nezavzetostjo*.

3 Medvrstniško nasilje in učno delovanje učencev

Čeprav številne raziskave kažejo na negativne posledice medvrstniškega nasilja za vse vpletene (tudi za opazovalce; glej npr. Juvonen in Nishina, 2014; Pouwels idr., 2018), pa je le malo raziskav (npr. Forster idr., 2020) proučevalo negativne posledice različnih vidikov medvrstniškega nasilja na učno delovanje učencev. Številne raziskave namreč kažejo na prepletenost učnih in socialnih vidikov delovanja učencev v šoli (npr. Košir idr., 2007; Stroet idr., 2013); razredno okolje z močnimi hierarhijami in visoko stopnjo medvrstniškega nasilja ter negotovostjo glede lastnega položaja v skupini ne predstavlja varnega in spodbudnega učnega okolja, ki bi podprlo optimalno učno vedenje učencev. Posameznikova pomanjkljiva socialna vključenost ali doživljanje medvrstniškega nasilja lahko vodi v poslabšanje šolske prilagojenosti (Yang idr., 2018), prav tako pa je lahko učna zavzetost oziroma ustrezna opora pri učnem vključevanju varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja (Forster idr., 2020, Van Ryzin in Roseth, 2018). V raziskavi smo vzdolžno proučili vzajemen odnos med posameznikovim psihosocialnim položajem v razredu, njegovo vključenostjo v procese medvrstniškega nasilja in različnimi vidiki šolske prilagojenosti (učna uspešnost, učna zavzetost). Ugotovitve, vezane na te odnose, so predstavljene v poglavju *Medvrstniško nasilje in učno delovanje*.

4 Socialna motivacija v ozadju dinamike medvrstniškega nasilja

Sodobne opredelitve medvrstniškega nasilja poudarjajo ciljno usmerjenost nasilnega vedenja; v ozadju izvajanja medvrstniškega nasilja so zlasti v mladostništvu cilji po priljubljenosti, moči in statusu (Olthof idr., 2011). Raziskave (npr. Caravita in Cillessen, 2012; Košir idr., 2022; Li in Wright, 2014) kažejo, da so v mladostništvu

visoki socialni cilji priljubljenosti, ki se kažejo kot stremljenje k visokemu vrstniškemu položaju ter moči in vplivu v skupini, pomemben napovednik nasilnega vedenja, medtem ko se cilji, biti sprejet pri vrstnikih in biti všečen, z izvajanjem nasilnega vedenja ne povezujejo. Značilnosti razreda se kažejo kot pomemben moderator tega odnosa: v razredih z močnejšimi hierarhijami je odnos med stremljenjem po priljubljenosti in izvajanjem medvrstniškega nasilja močnejši (Pan idr., 2020). Manj pa so raziskani socialni cilji kot dejavnik vedenja opazovalcev medvrstniškega nasilja, pri čemer velja predpostaviti, da socialni cilj priljubljenosti vodi v manj konstruktivno odzivanje na opaženo medvrstniško nasilje. V raziskovalnem projektu smo vzdolžno proučili odnos med socialnimi cilji učencev in njihovimi vlogami v medvrstniškem nasilju. Prav tako smo za mere strukture vrstniških odnosov kot moderatorske spremenljivke v odnosu med socialnimi cilji in udeleženostjo v medvrstniškem nasilju uporabili izbrane kazalnike, pridobljene z analizo socialnih omrežij. Uporaba teh mer predstavlja pomemben prispevek v razumevanju, kako dinamika razrednih odnosov (procesi vplivanja v razredu) sodoloča odnos med socialnimi cilji in udeleženostjo učencev v medvrstniškem nasilju. Razumevanje teh procesov je nujno za oblikovanje intervencij, ki bi pri učencih z visokimi cilji priljubljenosti podprle socialno vedenje, ki omogoča doseganje priljubljenosti in vpliva v razredu na načine, ki niso škodljivi in ki prispevajo k inkluzivni razredni kulturi. Ugotovitve naše raziskave, vezane na odnos med socialnimi cilji učencev in izvajanjem medvrstniškega nasilja, prikazujemo v poglavju *Socialni cilji kot dejavnik razlik v izvajanju medvrstniškega nasilja.*

5 Podporni odnosi z učitelji in vrstniki kot dejavniki medvrstniškega nasilja

Vedenje učiteljev lahko pomembno sodoloča procese vrstniškega vplivanja; v razredih z nizko stopnjo čustvene opore učitelja učenci med šolskim letom verjetneje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov pri pouku (Shin in Ryan, 2017). Učitelj lahko torej z ustrezno vzpostavljenim odnosom z učenci (t. i. visoko stopnjo opore in visoko stopnjo strukture in zahtevnosti tudi na področju vzajemnega vrstniškega vedenja) pomembno sodoloča procese vplivanja v vrstniških odnosih in s tem pripeva k oblikovanju prosocialnih vrstniških norm. Obenem so pretekle raziskave (npr. Košir idr., 2020) pokazale, da se doživljanje medvrstniškega nasilja v zgodnjem mladostništvu povezuje z nizko oporo vrstnikov. Vidike zaznane opore učiteljev in vrstnikov v povezavi z doživljanjem in izvajanjem medvrstniškega nasilja

predstavljamo v poglavju *Odnosi z učitelji in zaznana opora vrstnikov kot dejavnik medvrstniškega nasilja.*

6 Merjenje medvrstniškega nasilja

Pretekle raziskave (Bouman idr., 2012; Graham idr., 2003) so pokazale, da sta samoporočano in s strani vrstnikov poročano izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja povezana z različnimi psihosocialnimi težavami. Mere samoporočanja in postopki vrstniške nominacije predstavljajo dva najpogosteje uporabljena in uveljavljena načina ocenjevanja izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja (Cook idr., 2010). Mere samoporočanja, ki običajno vključujejo vprašanja o pogostosti izvajanja ali doživljanja medvrstniškega nasilja, predstavljajo osebne izkušnje učencev o tem, da so bili žrtve ali so izvajalci medvrstniškega nasilja (Juvonen idr., 2001; Pellegrini in Bartini, 2000). Nanje vplivajo različne pristranskosti pri ocenjevanju, zaradi katerih prihaja do podcenjevanja ali precenjevanja pojava. Mere vrstniškega poročanja običajno temeljijo na metodologiji vrstniških nominacij; učenci morajo imenovati vrstnike, ki ustrezajo določenim opisom vedenja, ki kažejo na izvajanje ali doživljanje nasilja. Vrstniki so običajno dobro seznanjeni z medvrstniškim nasiljem v razredu in so zato lahko dragocen vir informacij (Salmivalli, 2010). Ker pa neravnovesje moči kot ena od značilnosti medvrstniškega nasilja (Olweus, 1993) ni vedno očitno, lahko sošolci nekatere okoliščine medvrstniškega nasilja spregledajo in s tem podcenijo pojav. Kombinirana uporaba obeh načinov zmanjšuje subjektivnost in druge pristranskosti ter zagotavlja informacije, ki so odraslim običajno skrite (Pellegrini in Bartini, 2000).

V naši raziskavi smo v vseh treh merjenjih uporabili oba načina merjenja medvrstniškega nasilja. Za samoporočanje učencev o izvajanju in doživljanju nasilja smo uporabili uveljavljen vprašalnik, ki omogoča merjenje posameznih oblik medvrstniškega nasilja (telesno, besedno, odnosno in spletno). Metodologijo naše raziskave podrobneje opisujemo v poglavju *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave*. V poglavju *Opisne značilnosti medvrstniškega nasilja in sorodnih konstruktov v različnih točkah merjenja: preliminarni rezultati raziskave* je orisan uporabljen raziskovalni načrt; opisane so preliminarne analize in predstavljene osnovne opisne značilnosti merjenih konstruktov, s poudarkom na različnih oblikah nasilja in viktimizacij. V poglavju *Odnos med posameznimi oblikami nasilja* pa predstavljamo ugotovitve, povezane z odnosom med različnimi oblikami nasilja.

7 Preprečevanje medvrstniškega nasilja v mladostništvu

Obstoječi programi za preprečevanje medvrstniškega nasilja in spoprijemanje z njim tako pri nas kot v tujini v glavnem ne obravnavajo ustrezno vseh posebnosti v socialni dinamiki in pojavnosti medvrstniškega nasilja v mladostništvu, zato so njihovi učinki majhni (Yeager idr., 2015). V naši raziskavi smo vzdolžno proučili subtilne procese in dejavnike socialne motivacije in vrstniškega vplivanja ter s tem omogočili celosten vpogled v kompleksno socialno dinamiko medvrstniškega nasilja v mladostništvu. Na podlagi ugotovitev raziskave smo oblikovali priporočila za oblikovanje preventivnih in intervencijskih dejavnosti za podporo takšnim razrednim kontekstom, ki predstavljajo varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v mladostništvu in podpirajo učinkovito socialno in čustveno učenje mladostnikov. Ta priporočila smo predstavili v Priročniku za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli (Košir idr., 2024): https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/901.

Poskusi vstopanja v vrstniške odnose mladostnikov in vplivanja na njihove osebne odločitve zahtevajo posebno pozornost in senzibilnost, saj se mladostniki na tovrstne poskuse odraslih pogosto odzovejo z odporom (Henriksen idr., 2006; Kärnä idr., 2013). Za programe, namenjene ciljni skupini mladostnikov, je tako še zlasti pomembno, da so dejavnosti izvedene na način, ki podpira njihovo avtonomijo in ki ga mladostniki dojemajo kot relevantnega. Zato smo smernice in priporočila, oblikovana na podlagi ugotovitev kvantitativne raziskave, validirali v postopku izvedbe fokusnih skupin, izvedenih z mladostniki. Ker so smernice namenjene učiteljem kot ključnim akterjem, ki imajo v šolskem okolju možnost vplivati na oblikovanje inkluzivne vrstniške kulture, smo ekološko veljavnost smernic preverili tudi v fokusnih skupinah z učitelji. Nazadnje smo smiselnost priporočil preverili še v fokusni skupini s svetovalnimi delavci. Posebnosti kvalitativnega raziskovanja medvrstniškega nasilja in ugotovitve s fokusnih skupin predstavljamo v poglavju *Kvalitativno raziskovanje medvrstniškega nasilja: utemeljitev in izhodišča.* Ključne ugotovitve s fokusnih skupin z različnimi skupinami udeležencev so opisane v *poglavju Pogledi na medvrstniško nasilje skozi oči učencev, učiteljev in svetovalnih delavcev.*

Viri

Ahn, H. J., Garandeau, C. F. in Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *The Journal of Early Adolescence, 30*(1), 76–101. https://doi.org/10.1177/0272431609350922

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3

Bolger, N., Davis, A. in Rafaeli, E. (2003). Diary methods: capturing life as it is lived. *Annual review of psychology*, *54*, 579–616. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030

Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M. in Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology, 50*, 759–774. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004

Caravita, S. C. S. in Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development, 21*(2), 376–395. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x

Caravita, S. C. S., Gini, G. in Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior, 38*(6), 456–468. https://doi.org/10.1002/ab.21447

Cillessen, A. H. N. (2011). Toward a theory of popularity. V A. H. N. Cillessen, D. Schwartz in L. Mayeux (ur.), *Popularity in the peer system* (str. 273–299). Guilford Press.

Cillessen, A. H. N. in Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. V A. H. N. Cillessen, D. Schwartz in L. Mayeux (ur.), *Popularity in the peer system* (str. 25–56). Guilford Press.

Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T., Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65–83. https://doi.org/10.1037/a0020149

de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 30*, 543–566. https://doi.org/10.1177/0272431609340517

Forster, M., Gower, A. L., Gloppen, K., Sieving, R., Oliphant, J., Plowman, S., Gadea, A. in McMorris, B. J. (2020). Associations Between Dimensions of School Engagement and Bullying Victimization and Perpetration Among Middle School Students. *School Mental Health, 12,* 296–307. https://doi.org/10.1007/s12310-019-09350-0

Garandeau, C., Lee, I. in Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(7), 1123–1133. https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4

Graham, S., Bellmore, A. in Juvonen, J. (2003). Peer victimization in middle school: When self- and peer views diverge. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 117–137. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_08

Henriksen, L., Dauphinee, A. L., Wang, Y. in Fortmann, S. P. (2006). Industry sponsored anti-smoking ads and adolescent reactance: Test of a boomerang effect. *Tobacco Control, 15*, 13–18. https://doi.org/10.1136/tc.2003.006361

Huitsing, G. in Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior, 38*, 494– 509. https://doi.org/10.1002/ab.21438

Juvonen, J., Nishina, A. in Graham, S. (2001). Self-views versus peer perceptions of victim status among early adolescents. V S. Graham (ur.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (str. 105–124). Guilford Press.

Juvonen, J. in Schacter, H. L. (2017). Bullying in school and online contexts: Social dominance, bystander compliance, and the emotional pain of victims. V A. Rutland, D. Nesdale in C. S. Brown (ur.), *The Wiley-Blackwell Handbook of groups processes in children and adolescents* (str. 317–332). Wiley.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. in Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology, 105*, 535–551. https://doi.org/10.1037/a0030417

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., Jurinec, N., Tement, S. (2016). Does being on Facebook make me (feel) accepted in the classroom? The relationships between early adolescents' Facebook usage, classroom peer acceptance and self-concept. *Computers in Human Behavior, 62*, 375–384. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.013

Košir, K., Sočan, G. in Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology, 14*(1), 43–58.

Košir, K., Pivec, T., Klasinc, L. Špes, T. in Horvat, M. (2018). Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja. *Psihološka obzorja, 17*, 171–186. https://doi.org/10.20419/2018.27.494

Košir, K., Klasinc, L, Pivec, T., Špes, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of classroom and individual factors. *European Journal of Psychology of Education, 35*, 381–402. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y

Košir, K. in Tement, S. (2014). Teacher–student relationship and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 409–428. https://doi.org/10.1007/s10212-013-0205-2

Košir, K., Zorjan, S., Mikl, A. in Horvat, M. (2022). Social goals and bullying: Examining the moderating role of self-perceived popularity, social status insecurity and classroom variability in popularity. *Social Development, 31*(2), 438–454. https://doi.org/10.1111/sode.12547.

LaFontana, K. M. in Cillessen, A. H. N. (1999) Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer perceived popularity, *Journal of Genetic Psychology, 160*, 225–241. https://doi.org/10.1080/00221329909595394

Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. in Vollebergh, W. A. M. (2020). Who sets the aggressive popularity norm? It's the number and strength of aggressive, prosocial and bi-strategic adolescents in classrooms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*, 13–27. https://doi.org/10.1007/s10802-019-00571-0

Li, Y. in Wright, M. F. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(1), 146–160. https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z

Nishina, A. in Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development*, *76*(2), 435–450. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x

Menesini, E. in Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22,* 240–253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Blackwell.

Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., in van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*(3), 339–359. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003

Pan, B., Zhang, L., Ji, L., Garandeau, C. F., Salmivalli, C. in Zhang, W. (2020). Classroom status hierarchy moderates the association between social dominance goals and bullying behavior in middle childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 2285–2297. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01285-z

Pečjak, S. in Pirc, T. (2017). Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective. *Studia psychologica 59*(1), 22–33. https://doi.org/10.21909/sp.2017.01.728

Pečjak, S. in Pirc, T. (2019). Unofficial hazing in secondary schools: prevalence, activities, and attitudes. *Psychology in the Schools. 56*(2), 194-205. https://doi.org/10.1002/pits.22211

Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Kalin, J. in Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psihologijske Teme, 18*, 55–74. https://doi.org/10.21909/sp.2017.01.728

Pellegrini, A. D. in Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*, 360–366. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.360

Pirc, T., Štirn, M., Šraj, T., Kocbek, K., Alič, L., Šibilja, J., Dolinar, M. (2019). *Primarna preventiva vrstniškega in spolnega nasilja na škodo otrok: Program NEON - Varni brez nasilja*. Ljubljana: ISA institut, 2019.

Pivec, T., Horvat, M. in Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: a person-oriented approach combining self- and peer-report measures. Children and Youth Services Review, 24, 106720. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106720

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A, H. N. (2016). Peer victimization in adolescence: Concordance between measures and associations with global and daily internalizing problems. *Journal of Adolescence, 53,* 195–206. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.004

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior, 43*, 64–70. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003

Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. in Cross, D. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: shared and distinct mechanisms. J*ournal of Youth and Adolescence, 48,* 1835–1848. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01067-2

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B. in Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 144*(12), 1229–1246. https://doi.org/10.1037/bul0000171

Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R. in Salmivalli, C. (2014). A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likability over time. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1409–1420. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0129-4

Stroet, K., Opdenakker, M.-C. in Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review, 9,* 65–87. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003

Šulc, A. in Ručman, A. B. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje, 30*(1/2), 63-194. https://doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)63-88

van den Broek, N., Deutz, M. H. F., Schoneveld, E. A., Burk, W. J. in Cillessen, A. H. N. (2016). Behavioral correlates of prioritizing popularity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 45,* 2444–2454. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0352-7

Van Ryzin, M. J. in Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1192–1201. https://doi.org/10.1037/edu0000265

Veenstra, R. in Dijkstra, J. K. (2011). Transformations in adolescent peer networks. V B. Laursen in W. A. Collins (ur.), *Relationship pathways: From adolescence to young adulthood* (str. 135–154). Sage.

Volk, A. A., Veenstra, R. in Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and comparability of bullying research. *Aggression and Violent Behavior, 36*, 34–43. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003

Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C. in Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly, 33*(1), 54–64. https://doi.org/10.1037/spq0000250

Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. in Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of antibullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 36–51. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005

MERJENJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA: OPIS METODOLOGIJE KVANTITATIVNE RAZISKAVE

TANJA ŠPES
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
tanja.spes@gmail.com

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.2

ISBN
978-961-286-951-9

Merjenje medvrstniškega nasilja je v preteklosti potekalo predvsem z uporabo kvantitativnih metod, večinoma s samoocenjevalnimi vprašalniki, v zadnjih letih pa se pojav proučuje tudi s kvalitativnimi metodami in z metodo mešanih pristopov. V prispevku v uvodu na kratko orišemo merjenje medvrstniškega nasilja, nato pa se osredinimo na opis metodologije kvantitativne raziskave, ki smo jo izvedli v okviru projekta Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?. Ključni namen kvantitativne raziskave je bil preveriti vzajemen odnos med kazalniki socialne dinamike v razredu in vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje v celotnem šolskem letu, nato pa na podlagi podatkov oblikovati smernice, namenjene učencem in zaposlenim na šoli, za preprečevanje medvrstniškega nasilja in odzivanje nanj. V vzdolžni raziskavi s tremi merjenji, ki smo jo v šolskem letu 2022/2023 smo jo izvedli na 118 osnovnih šolah v Sloveniji, so sodelovali učenci 8. in 9. razreda.

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
merjenje,
kvantitativna raziskava,
metodologija,
samoporočanje,
vrstniško poročanje

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Merjenje medvrstniškega nasilja

Merjenje medvrstniškega nasilja je ključno za razumevanje pojava, njegovo preprečevanje in za načrtovanje ustreznih intervencij. Čeprav pri opredelitvi medvrstniškega nasilja še ni enotnega konsenza, se pri raziskovanju pogosto uporablja definicija, ki jo je oblikoval Olweus (1994) in ki medvrstniško nasilje opredeljuje kot namerno, ponavljajoče se agresivno dejanje, ki ga izvaja eden ali več vrstnikov nad posameznikom, med tistim, ki izvaja nasilje, in tistim, ki ga doživlja, pa obstaja neravnovesje moči. Volk idr. (2014) dodajajo, da je medvrstniško nasilje lahko tudi agresivno dejanje, ki se ne ponavlja, pomembno je namreč upoštevati tako pogostost kot intenziteto nasilnega vedenja in njegove posledice za žrtev. Medvrstniško nasilje se pojavlja v različnih oblikah, in sicer kot telesno, besedno, odnosno ali spletno nasilje, v zadnjih letih pa se kot posebna oblika izpostavlja tudi spolno nasilje.

Pojav medvrstniškega nasilja so proučevali predvsem s kvantitativnimi metodami, pri čemer je za pridobivanje podatkov na večjih vzorcih najbolj razširjena uporaba samoocenjevalnih vprašalnikov (Vivolo-Kantor idr., 2014). Njihova prednost je poleg časovne ekonomičnosti predvsem v tem, da učenci poročajo o svojih zaznavah, kar je še posebej pomembno pri medvrstniškem nasilju, kjer so lahko uporabljene prikrite oblike izvajanja oziroma doživljanja nasilja, ki jih drugi ne opazijo ali si jih napačno interpretirajo (Volk idr., 2017). Kljub prednostim takšnega pridobivanja podatkov so izsledki raziskav, ki vključujejo mere samoocenjevanja, med sabo težko primerljivi, saj so v različnih raziskavah uporabljeni različni vprašalniki z različnimi psihometričnimi lastnostmi, ki temeljijo na različnih definicijah medvrstniškega nasilja. Razlikujejo se tudi v številu postavk, pri čemer nekateri vključujejo eno samo postavko, medtem ko jih drugi zajemajo več. Lahko so večdimenzionalni, razlikujejo pa se tudi v podanih odgovornih lestvicah (Vivolo-Kantor idr., 2014). Nekateri vprašalniki vključujejo opredelitev medvrstniškega nasilja, udeleženci pa nato poročajo o izvajanju ali doživljanju nasilja, medtem ko so pri drugih opisana specifična vedenja, za katera udeleženci označijo ali jih izvajajo oziroma doživljajo (Furlong idr., 2010), pri čemer nekateri vprašalniki vključujejo zgolj izvajanje nasilnega vedenja, ne pa tudi doživljanja (Vivolo-Kantor idr., 2014). Dodatno je z vprašalniki težko ustrezati kriteriju neenakosti moči, saj pogosto ne zajamejo vseh vidikov kompleksnih socialnih interakcij med vrstniki. Pri merjenju prevalence medvrstniškega nasilja so zajeti različni časovni intervali, kdaj naj bi se

opisano vedenje dogajalo (Hunter idr., 2021). Samoocenjevanje je lahko pristransko tudi zaradi podajanja socialno zaželenih odgovorov, pa tudi precenjevanja ali podcenjevanja svojih izkušenj (Cornell in Brockenbrough, 2004).

Zaželeno je, da se pri proučevanju medvrstniškega nasilja ne zanaša samo na podatke, pridobljene z merami samoocenjevanja, temveč se uporabijo tudi mere vrstniškega poročanja oziroma vrstniških imenovanj ali poročanje učiteljev. Pri vrstniških imenovanjih učenci na postavkah, vezanih na nasilno vedenje ali viktimizacijo, navedejo imena tistih sošolcev, ki ustrezajo opisanim vedenjem. Pri poročanju učiteljev so učitelji tisti, ki imenujejo učence, ki izvajajo ali doživljajo nasilje, pri čemer pa je treba upoštevati, da se medvrstniško nasilje večinoma dogaja med odsotnostjo odraslih, zato morda učitelji nimajo vpogleda v razsežnost dogajanja medvrstniškega nasilja med učenci (Cornell in Brockenbrough, 2004). Raziskave (glej Cornell in Bandyopadhyay, 2010; Košir, 2019) kažejo zmerne povezave med podatki, pridobljenimi s samoocenjevanjem, in podatki, pridobljenimi z vrstniškim poročanjem ali poročanjem učiteljev, priporoča se torej uporaba več mer hkrati, saj tak način omogoča vpogled tako v samozaznave učencev kot tudi zaznave vrstnikov in/ali učiteljev (Cornell in Brockenbrough, 2004).

Veenstra in Huitsing (2021) poudarjata, da je medvrstniško nasilje skupinski pojav in ga je zato treba proučevati v skupini, kjer so prisotni različni odnosi med učenci, ki medvrstniško nasilje izvajajo, ga doživljajo in/ali opazujejo. Oblikovala sta tako imenovana vprašanja o omrežjih, vezana na odnose v skupini in vedenja učencev v skupini, tako učenci na primer odgovarjajo na vprašanja, nad kom izvajajo medvrstniško nasilje, kdo izvaja medvrstniško nasilje nad njimi, kdo se postavi zanje, je njihov najboljši prijatelj in podobno. Učenci torej poročajo o svojih odnosih, ki skupaj z ostalimi tvorijo informacije o vseh odnosih v skupini. Pri analizi socialnih omrežij poudarjajo predvsem pomen vzdolžnih raziskav, saj te na podlagi podatkov o odnosih in vedenjih učencev omogočajo vpogled v procese izbire prijateljev in medsebojnega vplivanja vrstnikov, kar je nadalje pomembno pri načrtovanju intervencij za preprečevanje medvrstniškega nasilja.

Medtem ko kvantitativne raziskave omogočajo informacije o pojavnosti, značilnostih, korelatih in napovednikih medvrstniškega nasilja (Acquadro Maran in Begotti, 2021), kvalitativno raziskovanje (npr. intervjuji, fokusne skupine, opazovanje, dnevniški zapisi) omogoča globlji vpogled v pojav in perspektivo

udeležencev, njihovo zaznavanje medvrstniškega nasilja in njihove izkušnje, s tem pa omogoča raziskovalcem, da bolje raziščejo, opišejo in interpretirajo medvrstniško nasilje ter načrtujejo in izvajajo učinkovitejše intervencije za preprečevanje medvrstniškega nasilja (Hutson, 2018; Spadafora idr., 2022). Pomen kvalitativnega raziskovanja medvrstniškega nasilja poudarja tudi Torrance (2000); pravi, da je medvrstniško nasilje nujno proučevati v kontekstu, v katerem se dogaja.

V zadnjih letih se pri proučevanju medvrstniškega nasilja pogosto uporablja pristop mešanih metod, ki omogoča poglobljeno, bolj celostno razumevanje pojava, kot če bi uporabili kvantitativno in kvalitativno metodo posebej (Hong in Espelage, 2011).

Prednosti združevanja obeh metod so odpravljanje pomanjkljivosti uporabe vsake metode posebej, pridobivanje podatkov, ki bi jih lahko z uporabo ene same metode spregledali, bogatejša interpretacija izsledkov raziskave in komplementarnost podatkov. Prav tako triangulacija zagotavlja večjo konvergentno veljavnost ugotovitev (Greene idr., 1989). Uporaba pristopa mešane metode omogoča boljši uvid v pojav medvrstniškega nasilja, vodi do novih spoznanj, prav tako pa lahko morebitna razhajanja v rezultatih posamezne metode vodijo v rekonceptualizacijo raziskovalnih vprašanj in načrtovanje nadaljnjih raziskav, s tem pa poglobijo razumevanje medvrstniškega nasilja (Hong in Espelage, 2011).

V okviru projekta Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli? smo izvedli tako kvantitativno raziskavo, ki jo bomo natančneje opisali v tem poglavju, kot tudi kvalitativno raziskavo, ki je opisana v poglavju *Kvalitativno raziskovanje medvrstniškega nasilja: utemeljitev in izhodišča.*

2 Namen raziskave

Ključni namen kvantitativne raziskave je bil preveriti vzajemen odnos med kazalniki socialne dinamike v razredu in vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje med šolskim letom. Pri tem smo se osredinili na preverjanje značilnosti na dveh ravneh – ravni učencev in ravni razreda.

Na ravni učencev smo proučevali vlogo učencev v medvrstniškem nasilju, se pravi njihovo izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja tako v oddelku kot na spletu ter udeleženost v različnih vlogah opazovalcev. Podatke smo pridobili na podlagi mer samoporočanja in vrstniških nominacij (podrobneje opisani v nadaljevanju).

Nadalje nas je zanimal psihosocialni položaj učenca v razredu, pri čemer smo z merami samoporočanja pridobili podatke o zaznani opori vrstnikov in zaznani kakovosti odnosa med učitelji in učenci, z mero vrstniških nominacij pa smo preverjali sociometrični položaj učencev v oddelku, priljubljenost in prosocialno vedenje. Proučili smo tudi učno zavzetost in socialne cilje učencev.

Na ravni razreda so nas zanimale moralna nezavzetost razreda in razredne norme, da je mogoče priljubljenost v razredu doseči z agresivnim ali prosocialnim vedenjem.

3 Postopek zbiranja podatkov

Podatke kvantitativne raziskave smo zbirali v celotnem šolskem letu 2022/2023, saj je šlo za vzdolžno raziskavo s tremi merjenji, pri čemer so učenci baterijo vprašalnikov, ki je natančneje opisana v nadaljevanju, izpolnjevali na začetku (oktober, november, december 2022), v sredini (februar, marec 2023) in koncu (maj, junij 2023) šolskega leta. Pri izvedbi raziskave so nam pri prvem in drugem merjenju pomagali svetovalni delavci s 118, v tretjem merjenju pa s 117 osnovnih šol iz celotne Slovenije. Šole so se k sodelovanju prijavile na podlagi javnega vabila. Raziskavo je odobrila Komisija za etičnost raziskovanja na Filozofski fakulteti (KER FF).

Svetovalni delavci so se pred izvedbo raziskave udeležili kratkega spletnega izobraževanja, v katerem so jim bila podana navodila za izvedbo raziskave, dodatno pa so prejeli še natančna pisna navodila. Po vsakem merjenju so izpolnjene vprašalnike vrnili raziskovalcem skupaj z obrazcem, kjer so navedli število prisotnih in odsotnih učencev na dan merjenja, njihov spol in morebiten status posebnih potreb, nadarjenosti, status tujca, ali gre za novega učenca na šoli, ob prvem merjenju pa tudi podatek o etnični pripadnosti in zaključnih ocenah pri slovenščini, matematiki in prvem tujem jeziku v preteklem šolskem letu.

V raziskavi so sodelovali učenci oddelkov 8. in 9. razreda, v katerih so svetovalni delavci in delavke na šolah zbrali vsaj 90 % informiranih soglasij staršev za sodelovanje otroka v raziskavi. Pri nadaljnjih analizah smo upoštevali odgovore tistih učenk in učencev, ki so odgovorili na vsaj 80 % postavk na posameznem vprašalniku.

Vprašalnik v natisnjeni obliki so učenci izpolnjevali v slovenskem jeziku, pripravili pa smo tudi različice vprašalnikov v angleškem, albanskem, hrvaškem, bosanskem, srbskem in ukrajinskem jeziku. Pri teh različicah ne gre za priredbe vprašalnikov, temveč zgolj za prevode, za katere smo se odločili na podlagi najštevilčnejše zastopanosti posameznih jezikov v oddelkih sodelujočih osnovnih šol, saj smo v raziskavo želeli vključiti čim več učencev iz posameznih oddelkov.

Odgovore učencev smo pridobili s samoporočanjem in z vrstniškimi nominacijami. Zaradi slednjih smo vsem učencem dodelili šifre in jim ob izpolnjevanju vprašalnika zagotovili šifrant s šiframi vseh sošolcev, tako da so na vprašanjih, ki so zahtevala vrstniška imenovanja, namesto imen sošolk in sošolcev, navajali šifre. Učenci so imeli za izpolnjevanje vprašalnika na voljo 45 minut.

4 Udeleženci

V raziskavi je pri prvem in drugem merjenju sodelovalo 118, pri tretjem merjenju pa 117 osnovnih šol. Pri prvem merjenju je vprašalnik izpolnjevalo 6395 osnovnošolcev, starih od 12 do 16 let (M = 13,43 let, SD = 0,64), od tega jih je 3174 (49,6 %) obiskovalo 8. razred, 3221 (50,4 %) pa 9. razred. 3196 se jih je identificiralo kot moških, 3198 kot žensk, ena oseba spola ni opredelila.

Pri drugem merjenju je sodelovalo 6252 osnovnošolcev, 3114 (49,8 %) osmošolcev in 3138 (50,2 %) devetošolcev, pri čemer jih je bilo 3099 (49,6 %) moškega spola, 3152 (50,2 %) ženskega spola, ena oseba spola ni opredelila.

Pri tretjem merjenju je sodelovalo 3034 (49,8 %) osmošolcev in 3060 (50,2 %) devetošolcev, skupno torej 6094 učenk in učencev, od tega 3057 (50,2 %) fantov, 3036 (49,8 %) deklet, ena oseba spola ni opredelila.

5 Pripomočki

Učenci so izpolnjevali spodaj opisano baterijo vprašalnikov, ki je temeljila na samoporočanju in vrstniških imenovanjih.

Sociodemografska vprašanja so zajemala spol, starost, razred in zaključne ocene učenca pri slovenščini, matematiki in prvem tujem jeziku v preteklem šolskem letu, učenčevo etnično pripadnost in jezik, ki ga govori doma.

Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (APRI-BT: *Adolescent peer relationships index-bully target*; Parada, 2000; slovenska priredba Košir idr., 2019) vsebuje skupno 36 postavk, od tega je 18 postavk vezanih na izvajanje nasilnega vedenja in 18 postavk vezanih na viktimizacijo – doživljanje nasilnega vedenja.

Nasilno vedenje zajema podlestvice besedno nasilje (primer postavke: »sem imel nesramne pripombe o sošolcu/sošolki«), fizično nasilje (primer postavke: »sem potiskala sošolca/sošolko«) in odnosno nasilje (primer postavke: »sem sošolca/sošolko namerno izključila iz aktivnosti, ki jih počnemo z ostalimi sošolci«). Viktimizacija vključuje podlestvice besedna viktimizacija (primer postavke: »se je sošolec/sošolka norčevala iz mene«), fizična viktimizacija (primer postavke: »me je sošolec/sošolka potiskala«) in odnosna viktimizacija (primer postavke: »me je sošolec/sošolka ignorirala, ko je bil/a s svojimi prijatelji«).

Učenci so odgovarjali po šeststopenjski lestvici, in sicer 1 – nikoli, 2 – manj kot enkrat na mesec, 3 – enkrat ali dvakrat na mesec, 4 – enkrat na teden, 5 – nekajkrat na teden, 6 – vsak dan, pri čemer se je pogostost nanašala na izvajanje ali doživljanje medvrstniškega nasilja v oddelku v zadnjih dveh mesecih. V navodilih smo na lestvici izvajanja nasilnega vedenja poudarili, da gre za dejanja, ki jih je učenec storil sošolcem, ki so šibkejši, manj priljubljeni ali manj vplivni od njega, na lestvici viktimizacije pa smo poudarili, da gre za dejanja učencev, ki so močnejši, vplivnejši in bolj priljubljeni od učenca, ki so mu bila ta dejanja storjena.

Koeficienti notranje skladnosti se na poddimenzijah gibljejo med 0,90 in 0,92 (Marsh idr., 2011). Na tem vzorcu koeficienti notranje skladnosti znašajo za podlestvico besedno nasilje pri prvem merjenju 0,82, drugem merjenju 0,84 in tretjem merjenju 0,88; za podlestvico fizično nasilje pri prvem merjenju 0,81, drugem merjenju 0,83

in tretjem merjenju 0,88 ter za odnosno nasilje pri prvem merjenju 0,75, pri drugem merjenju 0,78 in tretjem merjenju 0,86. Koeficienti notranje skladnosti znašajo za podlestvico besedna viktimizacija pri prvem merjenju 0,89, drugem merjenju 0,89 in tretjem merjenju 0,91; za podlestvico fizična viktimizacija pri prvem merjenju 0,84, drugem merjenju 0,85 in tretjem merjenju 0,88 ter za podlestvico odnosna viktimizacija pri prvem merjenju 0,85, drugem merjenju 0,86 in tretjem merjenju 0,89.

Vprašalnik spletnega nasilja (*Revised Adolescent Peer Relations Instrument; Griezel* idr., 2012). Pri pripravi kratke različice vprašalnika smo izhajali iz vsebinske veljavnosti – ocen ustreznosti in jasnosti ter eksploratorne in konfirmatorne faktorske analize, s katerimi smo preverjali nasičenosti posameznih postavk. Postavke, ki so ustrezale vsem kriterijem (ustreznost, jasnost, nasičenost > 0,45), smo nato podrobneje pregledali in izločili tiste postavke, ki so si bile vsebinsko preveč podobne. Prav tako smo postavke prilagodili glede na komentarje ocenjevalcev. Vprašalnik vsebuje šest postavk o nasilnem vedenju (primer postavke: »sem sošolcu/sošolki poslal sporočilo, za katerega sem vedel, da ga/jo bo prizadelo«) in šest postavk o viktimizaciji (primer postavke: »je sošolec/sošolka ustvaril nesramen profil o meni«).

Učenci so odgovarjali po šeststopenjski lestvici, in sicer 1 – nikoli, 2 – manj kot enkrat na mesec, 3 – enkrat ali dvakrat na mesec, 4 – enkrat na teden, 5 – nekajkrat na teden, 6 – vsak dan, pri čemer se je pogostost nanašala na izvajanje ali doživljanje medvrstniškega nasilja med sošolci na spletu v zadnjih dveh mesecih.

Za podlestvico nasilje znašajo koeficienti notranje skladnosti na tem vzorcu pri prvem merjenju 0,77, drugem merjenju 0,76 in tretjem merjenju 0,85, za podlestvico viktimizacija pa 0,81 pri prvem in drugem merjenju ter 0,87 pri tretjem merjenju.

Vprašalnik vloge opazovalcev (*Adolescent Peer Relations Instrument: Participant Roles;* Parada, 2006) meri različne vloge, ki jih učenci zavzemajo kot opazovalci medvrstniškega nasilja. Vprašalnik vsebuje 24 postavk, kjer je po šest postavk povezanih s posamezno vlogo učenca v medvrstniškem nasilju, glede na pojav posameznih vedenj:

- aktivno spodbujanje nasilja, pri čemer učenec nasilje podpre na način, da se pridruži učencem, ki nasilje izvajajo (primer postavke: »Če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi se mu pridružil.«);
- zagovarjanje žrtve, kjer skuša učenec nasilje preprečiti oziroma ga ustaviti, na primer se postavi za viktimizirane učence ali o dogajanju poroča učiteljem ali drugim odraslim na šoli (primer postavke: »Če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi s prijatelji skušal zaustaviti nasilje.«);
- pasivno spodbujanje nasilja, kjer se učenec medvrstniškega nasilja aktivno ne udeleži, a ga podpira tako, da dogajanje opazuje, včasih tudi odobrava (primer postavke: »Če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi opazoval in se smejal, ne bi se pridružil.«);
- ignoriranje medvrstniškega nasilja, pri čemer učenci ne želijo biti vpleteni, medvrstniško nasilje ignorirajo, se umaknejo (primer postavke: »Če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi odšel stran.«).

Učenci so po šeststopenjski lestvici od 1 – sploh ne drži do 6 – popolnoma drži odgovarjali, koliko je opisano vedenje značilno zanje, ko sošolci izvajajo različne oblike nasilja nad drugimi sošolci.

Izvorni vprašalnik dosega ustrezno notranjo zanesljivost posameznih faktorjev, pri čemer Marsh idr. (2011) poročajo o ustreznih koeficientih notranje skladnosti za aktivno spodbujanje nasilja (α = 0,78, 0,86, 0,87), zagovarjanje žrtve (α = 0,89, 0,91, 0,92), pasivno spodbujanje nasilja (α = 0,88, 0,90, 0,91) in ignoriranje medvrstniškega nasilja (α = 0,87, 0,89, 0,91).

Tudi na tem vzorcu dosega vprašalnik ustrezno notranjo zanesljivost za aktivno spodbujanje nasilja (α = 0,72, 0,76, 0,82), zagovarjanje žrtve(α = 0,89, 0,91, 0,92), pasivno spodbujanje nasilja (α = 0,78, 0,82, 0,84) in ignoriranje medvrstniškega nasilja (α = 0,76, 0,80, 0,83).

Lestvica moralne nezavzetosti (*Moral Disengagement in Peer Victimization Scale;* Thornberg idr., 2019) vsebuje 18 postavk, vezanih na moralno nezavzetost, ki vključuje moralno opravičevanje, razpršeno odgovornost in prelaganje krivde na žrtev.

Učenci so na sedemstopenjski odgovorni lestvici od 1 – ne strinjam se do 7 – strinjam se označili, koliko se s posamezno postavko strinjajo (primer postavke: »Če nas je veliko takih, ki izključimo sošolca/sošolko, si je zato sam/a kriv/a.«).

Thornberg idr. (2019) poročajo o koeficientih notranje skladnosti 0,82 in 0,87. Na našem vzorcu notranja zanesljivost vprašalnika znaša 0,85 pri prvem merjenju, 0,88 pri drugem merjenju in 0,91 pri tretjem merjenju.

Lestvica zaznane opore vrstnikov (*Classroom Life Instrument;* Johnson idr., 1983) zajema pet postavk, ki merijo samozaznano oporo vrstnikov. Učenci so na petstopenjski lestvici od 1 – nikoli do 5 – vedno odgovorili, kako pogosto se počutijo tako, kot je zapisano (primer postavke: »Mojim sošolcem je pomembno, kako se počutim.«).

Avtorji lestvice (Johnson idr., 1983) poročajo o zadovoljivi notranji skladnosti lestvice (Cronbachov $\alpha = 0{,}78$), ki se je pokazala tudi na našem vzorcu pri vseh treh merjenjih ($\alpha = 0{,}87, 0{,}89, 0{,}91$).

Lestvica socialnih ciljev (*Social status goals and social status insecurity*; Li in Wright, 2014) meri cilje priljubljenosti, cilje všečnosti in negotovost glede socialnega položaja. Sestavljena je iz 17 postavk. Podlestvica cilji priljubljenosti vsebuje šest postavk (primer: »Med svojimi sošolci želim biti priljubljena.«), podlestvica cilji všečnosti pet postavk (primer postavke: »Želim si, da me sošolci prepoznajo kot dobro osebo.«) in podlestvica negotovost glede socialnega položaja šest postavk (primer postavke: »Zdi se mi, da je moj položaj med sošolci v razredu ogrožen.«).

Učenci so odgovarjali po petstopenjski odgovorni lestvici, 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto in 5 – vedno.

Koeficienti notranje skladnosti znašajo za dimenzijo cilji priljubljenosti 0,83, za dimenzijo cilji všečnosti 0,73 in za dimenzijo negotovost glede socialnega položaja 0,85 (Li in Wright, 2014). Na tem vzorcu znašajo koeficienti notranje skladnosti za dimenzijo cilji priljubljenosti pri prvem merjenju 0,84, pri drugem in tretjem merjenju pa 0,86. Koeficienti notranje skladnosti za dimenzijo cilji všečnosti znašajo pri prvem merjenju 0,74, pri drugem merjenju 0,79 in tretjem merjenju 0,83.

Koeficienti notranje skladnosti za dimenzijo negotovost glede socialnega položaja znašajo pri prvem merjenju 0,83, drugem merjenju 0,85 in tretjem merjenju 0,86.

Lestvica kakovosti odnosa med učenci in učitelji je del lestvice *Inclusive Classroom Climate* (OECD, 2018). Pri kakovosti odnosa med učenci in učitelji smo vključili tako pozitivni kot negativni vidik. Učenci so pri pozitivnem vidiku, ki vsebuje osem postavk, odgovarjali, za koliko učiteljev veljajo opisane trditve na štiristopenjski lestvici od 1 – nihče ali skoraj nihče od učiteljev, 2 – nekateri učitelji, 3 – večina učiteljev, do 4 – vsi ali skoraj vsi učitelji (primer postavke: »Učitelji me jemljejo resno.«). Pri negativnem vidiku, ki vsebuje sedem postavk, so učenci odgovarjali, kako pogosto so se dogajale opisane stvari na štiristopenjski lestvici od 1 – nikoli ali skoraj nikoli, 2 – enkrat na mesec, 3 – enkrat na teden, do 4 – vsak dan ali skoraj vsak dan (primer postavke: »Učitelji so me ocenili strožje kot druge sošolce.«).

Roczen idr. (2020) navajajo notranji koeficient skladnosti na slovenskem vzorcu 0,87 za pozitivni vidik in 0,77 za negativni vidik. Na našem vzorcu so se pokazali ustrezni koeficienti notranje skladnosti tako za pozitivni vidik (α = 0,89, 0,91, 0,94) kot tudi za negativni vidik (α = 0,79, 0,83, 0,86).

Vprašalnik učne zavzetosti (*Behavioural and cognitive engagement in schoolwork;* Assor idr., 2002) se nanaša na vedenjski in kognitivni vidik učne zavzetosti učenca. Vsebuje šest postavk (primer postavke: »Pri učnih urah se trudim, da bi izgledala zaposlena, a v resnici ne sledim pouku.«), od katerih se dve obratno vrednotita. Učenci so na postavke odgovarjali po petstopenjski lestvici od 1 – nikoli ne drži do 5 – vedno drži.

Koeficient notranje skladnosti za izvorni vprašalnik znaša 0,72 (Assor idr., 2002), na našem vzorcu pa 0,74 pri vseh treh meritvah.

Vrstniška imenovanja

Učenci so na vprašanja, vezana na sociometrični položaj učenca, nasilno vedenje, viktimizacijo, vloge opazovalcev, priljubljenost in prosocialno vedenje odgovarjali tudi z vrstniškimi imenovanji, pri čemer so navajali dodeljene šifre sošolk in sošolcev, ki so bile zapisane na šifrantu.

Zanimalo nas je, s kom se učenci v razredu najraje in s kom najmanj radi družijo. Odgovore učencev smo omejili na tri izbire, se pravi, da so pri vseh vprašanjih zapisali šifre do treh sošolk ali sošolcev.

Pri vprašanjih o nasilnem vedenju (»kdo izmed tvojih sošolk in sošolcev je tisti, ki se pogosto spravlja na druge?«) in viktimizaciji (»kdo izmed tvojih sošolk in sošolcev je tisti, na katerega se drugi pogosto spravljajo?«) tako v razredu kot na spletu so učenci navedli šifre vseh tistih sošolk in sošolcev, za katere so menili, da ustrezajo opisu, navedli pa so lahko tudi svojo šifro.

Učenci so pri opisih različnih vedenj vlog opazovalcev navedli šifre vseh tistih sošolcev, ki so ustrezali opisu, pri čemer se je vprašanje »kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se takemu vedenju pridruži, na primer se tudi začne spravljati na sošolce?« navezovalo na aktivno spodbujanje nasilja; vprašanje »kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se postavi za sošolce, na katere se drugi spravljajo?« na zagovarjanje žrtve; vprašanje »kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se s takim vedenjem strinja, ne da bi se mu pridružil?« na pasivno spodbujanje nasilja ter »kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki ne naredi nič, ko se drugi spravljajo na sošolce?« na ignoriranje medvrstniškega nasilja. Pri opisih posameznih vedenj so lahko navedli tudi svojo šifro.

Pri vprašanjih, kdo je najbolj priljubljen v razredu ter kdo je prijazen do drugih in pripravljen pomagati, smo odgovore učencev omejili na tri izbire, se pravi, da so pri vseh vprašanjih zapisali šifre do treh sošolk ali sošolcev, navedli pa so lahko tudi svojo šifro.

Za vse postavke, vezane na vrstniška imenovanja smo surove vrednosti standardizirali glede na oddelek in za oddelek izračunali tudi delež. Na podlagi standardiziranih vrednosti vrstniških imenovanj za kriterij druženje v oddelku smo izračunali tudi socialno preferenčnost in socialni vpliv ter glede na kriterije klasifikacijskega sistema Coie in Dodge (1988), natančneje opisanega v spodnji tabeli, učence umestili v pet sociometričnih skupin, in sicer skupino priljubljenih, skupino zavrnjenih, skupino povprečnih, skupino kontroverznih in skupino prezrtih učencev.

Tabela 1: Kriteriji za umestitev učencev v sociometrične skupine (Coie in Dodge, 1988)

Sociometrična skupina	Socialna preferenčnost *(S_P)*	Socialni vpliv *(S_V)*
Priljubljeni	> 1,0	$Z_p > 0$; $Z_n < 0$
Zavrnjeni	< -1,0	$Z_p < 0$; $Z_n > 0$
Prezrti	$Z_p < 0$; $Z_n < 0$	< -1,0
Kontroverzni	$Z_p > 0$; $Z_n > 0$	> 1,0
Povprečni	$1{,}0 \geq (Z_p - Z_n) \geq -1{,}0$	$1{,}0 \geq (Z_p + Z_n) \geq -1{,}0$

Opombe. Z_p – standardizirane pozitivne izbire; Z_n – standardizirane negativne izbire; socialna preferenčnost *(S_P)* = $Z_p - Z_n$; socialni vpliv *(S_V)* = $Z_p + Z_n$.

Viri

Acquadro Maran, D. in Begotti, T. (2021). Measurement Issues Relevant to Qualutative Studies. V Peter K. Smith in James O'Higgins Norman (ur.). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 233–249). Wiley Blackwell.

Assor, A., Kaplan, H. in Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261–278. https://doi.org/10.1348/000709902158883

Cornell, D. G. in Brockenbrough, K. (2004). Identification of Bullies and Victims: A Comparison of Methods. *Journal of School Violence, 3*(2–3), 63–87. https://doi.org/10.1300/J202v03n02_05

Cornell, D. G. in Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of Bullying. V Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage (ur.). *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (str. 265–276). Routledge.

Coie, J. D. in Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development, 59,* 815–829. https://doi.org/10.2307/1130578

Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., Greif Green, J. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. V Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage (ur.). *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (str. 328–345). Routledge.

Griezel, L., Finger, R. L., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G. in Yeung, A. S. (2012). Uncovering the Structure of and Gender and Developmental Differences in Cyber Bullying. *The Journal of Educational Research, 105,* 442–455. https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629692

Greene , J. C., Caracelli, V. J. in Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11,* 255–274. https://doi.org/10.2307/1163620

Hong, J. S. in Espelage, D. L. (2011). A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school. *Educational Review, 64*(1), 115–126. https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598917

Hunter, S. C., Noret, N. in Boyle, J. M. E. (2021). Measurment Issues Relevant to Questionnaire Data. V Peter K. Smith in James O'Higgins Norman (ur.). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 179–195). Wiley Blackwell.

Hutson E. (2018). Integrative Review of Qualitative Research on the Emotional Experience of Bullying Victimization in Youth. *Journal of School Nursing, 34*(1), 51–59. https://doi.org/10.1177/1059840517740

Johnson, D. W., Johnson, R. T. in Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 114*(1), 135–142. https://doi.org/10.1080/00223980.1983.9915406

Košir, K., Klasinc, L., Špes, T. Pivec, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2019). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education, 35,* 381–402. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y

Li, Y. in Wright, M. F. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(1), 146–160. https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z

Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J., Parada, R. H., Craven, R. G. in Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 701–732. https://doi.org/10.1037/a0024122

OECD (2018). *PISA 2018 Global Competence Questionnaire.* http://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171–1190. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x

Parada, R. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual.* Penright South, DC, Australia: Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.

Parada, R. H. (2006). Adolescent Peer Relations Instruments: Participation Role - APRI: PR. V: R. H. Parada. *School Bullying: Psychosocial Determinants and Effective Intervention. Volume I* (doktorska disertacija). University of West Sidney.

Spadafora, N., Volk, A. A., Dane, A. V. (2022). Using Qualitative Methods to Measure and Understand Key Features of Adolescent Bullying: A Call to Action. *International Journal of Bullying Prevention 4,* 230–241. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00116-y

Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. in Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of School Violence, 18,* 585–596. https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1636383

Torrance, D. A. (2000). Qualitative studies into bullying within special schools. *British Journal of Special Education, 27,* 16–21. https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00151

Veenstra, R. in Huitsing, G. (2021). Social Network Approaches to Bullying and Victimization. V Peter K. Smith in James O'Higgins Norman (ur.). The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention (str. 196–214). Wiley Blackwell.

Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., Westby,R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior, 19*(4), 423–434. https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008

Volk, A. A., Dane, A. V., Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A Theoretical Redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327–343. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001

OPISNE ZNAČILNOSTI MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA IN SORODNIH KONSTRUKTOV V RAZLIČNIH TOČKAH MERJENJA: PRELIMINARNI REZULTATI RAZISKAVE

MARINA HORVAT, SAŠA ZORJAN

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
marina.horvat2@um.si, sasa.zorjan1@um.si

Medvrstniško nasilje in viktimizacija sta kompleksna pojava, povezana z različnimi dejavniki in pojavnimi oblikami. V pričujoči raziskavi smo proučevali nekatere izmed teh dejavnikov v vzdolžni raziskavi s tremi točkami merjenja v enem šolskem letu. Namen tega prispevka je na kratko orisati uporabljen raziskovalni načrt in predstaviti osnovne opisne značilnosti merjenih konstruktov, s poudarkom na različnih oblikah nasilja in viktimizacije. Preliminarni rezultati za vsako točko merjenja kažejo, da je lahko velik delež variabilnosti v pojavnosti samoporočanega nasilja in viktimizacije mogoče pripisati individualnim razlikam. Med posameznimi točkami merjenja (začetek in konec šolskega dela) je zaznati manjši porast samoporočanega nasilja in viktimizacije, vendar ta porast ni zelo izrazit. To lahko delno pojasnimo z velikostjo vzorca, kar pa ne izključuje razlik na ravni posameznikov ali razredov skozi čas.

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.3

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
nasilje,
viktimizacija,
večnivojsko modeliranje,
vzdolžna študija,
opisne statistike

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

1 Uvod

Namen pričujočega prispevka je na kratko orisati značilnosti večnivojskega pristopa k zbiranju in analizi podatkov v šolskem okolju ter predstaviti osnovne opisne statistike konstruktov, zajetih v raziskavo, s poudarkom na nasilju in viktimizaciji v treh točkah merjenja. V zaključku navajamo nekaj omejitev, povezanih z interpretacijo rezultatov, ter podajamo ključne ugotovitve in sklepe.

Večnivojski pristop

Večnivojski pristop lahko opredelimo kot način zbiranja podatkov oziroma populacijo, pri kateri se opazovanja pojavljajo na več ravneh, npr. od posameznikov do skupin, kar ustvari hierarhično ali ugnezdeno strukturo podatkov (Hox idr., 2017). Razlika med večnivojsko strukturo podatkov in strukturo na eni ravni je v tem, da so opazovanja na več ravneh vpeta druga v drugo (Heck idr., 2014).

Hierarhično strukturo podatkov najustrezneje proučujemo z uporabo t. i. večnivojskega modeliranja. Poznamo več izrazov, ki opisujejo idejo večnivojske analize podatkov, npr. hierarhični linearni modeli (angl. *hierarchic linear models*), večnivojska linearna regresija (angl. *multilevel linear regression*), večnivojsko modeliranje (angl. *multilevel modelling*), modeliranje z mešanimi učinki (angl. *mixed models*) idr. (Heck in Thomas, 2020; Hox idr., 2017; Raudenbush in Bryk, 2002; Snijders in Bosker, 2012).

Veliko primerov iz vsakodnevnega življenja pravzaprav predstavlja večnivojsko strukturo podatkov. Vzemimo na primer prebivalce v neki državi. Prebivalci (1. raven) so ugnezdeni znotraj določene pokrajine (2. raven), ki je ugnezdena znotraj države (3. raven). Ali pa npr. zaposleni (1. raven), ki so ugnezdeni znotraj določene organizacijske enote (2. raven), te pa so ugnezdene znotraj določenih organizacij (3. raven). Podobne primere lahko zasledimo tudi v naravoslovju, npr. rastline (1. raven) in habitati (2. raven).

Večnivojski pristopi se pogosto uporabljajo tudi v šolskem kontekstu (Peugh, 2010; Peugh in Heck, 2016). Pri tem velikokrat govorimo o strukturi: učenci (1. raven), ki so ugnezdeni znotraj razredov (2. raven), ti pa so ugnezdeni znotraj šol (3. raven).[1]

Pogosto vprašanje, na katero želimo odgovoriti v kontekstu hierarhično strukturiranih podatkov, je, kako so spremenljivke na individualni ravni in skupinske spremenljivke povezane z izbrano odvisno spremenljivke. Večnivojski pristop nam tako omogoča analizo glavnega učinka in interakcije med napovednimi spremenljivkami, ki so merjene na vsaki izmed upoštevanih ravni, kakor tudi napovednimi spremenljivkami različnih dimenzij, čemur rečemo mednivojska interakcija (angl. *cross-level interaction*) (Hoffman in Walters, 2022). Bistvena prednost takšnega raziskovalnega načrta je upoštevanje soodvisnosti med posameznimi enotami (Hox idr., 2017). Na primer: učenci enega razreda so si med seboj bolj podobni zato, ker obiskujejo isti razred. Podobno velja tudi za odnos razredov do šol.

Nadalje nam takšen pristop omogoča tudi določanje, kolikšen delež variabilnosti lahko pripišemo vsaki izmed merjenih ravni, kar določamo s t. i. intraklasno korelacijo oziroma ICC (angl. *intra-class correlation, ICC*). ICC je mera deleža variabilnosti v odvisni spremenljivki, ki nastane med skupinami v primerjavi s celotno variabilnostjo. Izračunamo jo na podlagi t. i. ničelnega modela (angl. *null model*, *intercept only model*) oziroma modela brez napovednih spremenljivk z delitvijo variabilnosti v dve neodvisni komponenti (varianca napak najnižje ravni ter varianca napak najvišje ravni; za podrobnosti izračuna glej Hox idr., 2017). Intraklasno korelacijo lahko interpretiramo tudi kot povezavo oziroma korelacijo med dvema naključno izbranima enotama iz enake skupine (Holmes Finch in Bolin, 2024; Hox idr., 2017).

Zavzema vrednosti od 0 (brez variabilnosti med skupinami) do 1 (velika variabilnost med skupinami, brez variabilnosti znotraj skupin) (Holmes Finch in Bolin, 2024). Višje vrednosti ICC tako nakazujejo na večjo variabilnost med skupinami. Če imamo na primer model z dvema ravnema (npr. razred-učenec) in dobimo ICC vrednost npr. 0,15; bi to pomenilo, da lahko 15 % variabilnosti v odvisni spremenljivki

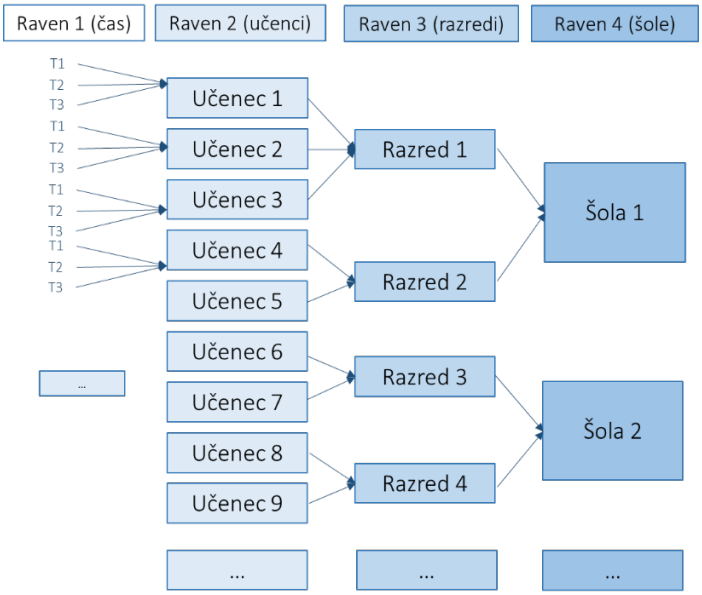
[1] Pri tem velja opozoriti, da so mogoče tudi drugačne strukture podatkov, odvisno od raziskovalnega vprašanja ter značilnosti proučevane populacije.

pojasnimo z razlikami na ravni razredov (2. raven), medtem ko bi preostalih 85 % pripisali razlikam med učenci (na 1. ravni).

Intraklasno korelacijo običajno računamo za odvisne spremenljivke, tj. spremenljivke, katerih vrednosti želimo napovedovati, ter preko tega z morebitnimi napovednimi spremenljivkami, ki so lahko za vsako raven merjenja različne, izračunamo delež pojasnjene variance. Posebnost pri večnivojskih modelih je v tem, da lahko varianco pojasnjujejo na vsaki izmed ravni (Hox idr., 2017).
Poleg vzorcev z (1) ugnezdenimi skupinami (angl. *clustered samples*) avtorja Hoffman in Walters (2022) v preglednem članku razločujeta še med drugimi oblikami večnivojskega pristopa: (2) vzdolžni vzorci, (3) vzdolžni vzorci ugnezdenih skupin (angl. *clustered longitudinal samples*) in (4) navzkrižno razvrščeni vzorci (angl. *cross-classified samples*), pri čemer so lahko posamezne enote razvrščen v dve ali več skupin naenkrat.

Kot omenjeno, so lahko tudi vzdolžni raziskovalni načrti primer večnivojskega pristopa (npr. če merimo istega posameznika večkrat v času), pri čemer čas merjenja predstavlja 1. raven, posameznik pa 2. raven merjenja. Posamezniki pa so lahko potencialno ugnezdeni še v kakšno višjo organizacijsko enoto. Takšen primer smo imeli tudi v raziskavi, ki je predstavljena v tej monografiji in je shematsko prikazana na sliki 1.

Na sliki 1 je prikazan večnivojski model, ki smo ga uporabili v pričujoči študiji. Iz slike lahko razberemo, da gre za model s štirimi ravnmi, pri čemer četrta raven predstavlja raven posameznih šol (n = 117–118). Naslednja raven je raven razredov, ki so ugnezdeni znotraj šol. Iz vsake šole je sodeloval en ali več razredov, število sodelujočih razredov na šolo je bilo v razponu med 1 in 7. Naslednjo, tj. drugo raven predstavljajo učenci, ki so ugnezdeni znotraj razredov in šol. Število sodelujočih učencev na razred se razlikuje od razreda do razreda. Prvo raven predstavlja čas oz. točke merjenja, ki so ugnezdene znotraj vsakega učenca (raven 2), razreda (raven 3) ter šol (raven 4). V raziskavi smo imeli tri točke merjenja, in sicer v začetku, sredini in na koncu šolskega leta (glej tudi poglavje *Kako meriti medvrstniško nasilje in sorodne konstrukte: opis metodologije raziskave*).



Opombe. Prikazan je primer modela s štirimi ravnmi. Shema je le za ponazoritev, v študiji je sodelovalo več učencev, razredov in šol.

Slika 1: Shematski prikaz večnivojskega modela, uporabljenega v študiji

2 Opisne statistike vključenih konstruktov

Osnovne opisne statistike, tj. povprečno vrednost in standardni odklon vključenih samoporočanih konstruktov v raziskavo za vsako točko merjenja povzemamo v več vsebinskih sklopih. V prvem sklopu predstavljamo spremenljivke, vezane na nasilje in viktimizacijo (tradicionalno in spletno),[2] ki predstavljajo osrednji del te raziskave. V naslednjem sklopu prikazujemo podatke za moralno nezavzetost in različne vloge opazovalcev nasilja. Zadnji sklop vsebuje preostale samoporočane spremenljivke (socialni cilji, kakovost odnosa med učenci in učitelji, zaznana opora in učna zavzetost).

Osnovne opisne statistike so bile izračunane s pomočjo programskega orodja IBM SPSS, 29. izdaja (IBM Corp., 2023). Preverjanje ničelnega modela oziroma modela brez napovednikov za izračun vrednosti intraklasne korelacije smo izvedli s

[2] Dodatno smo te spremenljivke merili tudi z vrstniškimi nominacijami, vendar zaradi načina merjenja tega konstrukta v tem delu navajamo osnovne opisne statistike samo za samoporočane mere.

programskim orodjem R (Team in R Development Core Team, 2016), s paketom 'lmer4' (Bates idr., 2015). Raziskava je imela vzdolžni raziskovalni načrt s tremi točkami merjenja. V tem prispevku prikazujemo podatke za vsako merjenje posebej. To pomeni, da smo za vsako točko merjenja posebej izračunali trinivojsko strukturo (šola-razred-učenec).

2.1 Samoporočano nasilje in viktimizacija

V tabeli 1 predstavljamo povprečno vrednost in standardni odklon spremenljivk samoporočanega nasilja in viktimizacije (prikazana sta povprečna vrednost in standardni odklon na splošni meri in na podlestvicah –besedna, fizična in odnosna) ter na meri spletnega samoporočanega nasilja in viktimizacije za vse tri točke merjenja.

Tabela 1: Opisna statistika treh točk merjenja za samoporočano (spletno) nasilje in viktimizacijo ter vloge opazovalcev

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Nasilje in viktimizacija						
Nasilje	1,48	0,58	1,49	0,60	1,54	0,74
Telesno	1,44	0,69	1,45	0,70	1,51	0,82
Besedno	1,71	0,82	1,72	0,83	1,76	0,92
Odnosno	1,28	0,48	1,29	0,51	1,37	0,67
Viktimizacija	1,60	0,71	1,59	0,72	1,64	0,80
Telesna	1,53	0,78	1,52	0,78	1,57	0,87
Besedna	1,88	1,03	1,86	1,02	1,89	1,06
Odnosna	1,40	0,70	1,40	0,72	1,46	0,80
Spletno nasilje	1,27	0,50	1,27	0,50	1,32	0,63
Spletna viktimizacija	1,17	0,44	1,18	0,45	1,24	0,57

Opombe. *M* = povprečna vrednost na lestvici (izračunana kot povprečje vsake postavke, ne kot skupni dosežek na lestvici), *SD* = standardni odklon. Skupni dosežki na lestvicah so bili izračunani, če so udeleženci izpolnili vsaj 80 % postavk na izbrani lestvici oziroma vprašalniku. Število udeležencev pri posameznih merjenjih tako variira, *n*(prvo merjenje) = 6364–6379, *n*(drugo merjenje) = 6217–6237, *n*(tretje merjenje) = 6061–6074.

Samoporočano nasilje. Če najprej pogledamo podatke za povprečne vrednosti spremenljivke samoporočanega nasilja, lahko opazimo, da so vrednosti razmeroma stabilne oziroma rahlo naraščajo skozi čas.[3] Razlika med prvo in tretjo točko

[3] Poudariti je treba, da zaradi velikega vzorca ni pričakovati izrazito velikih razlik med posameznimi merjenji, ko gledamo vrednosti skupnega povprečja. Pri tem se seveda ne izključuje možnost razlik oziroma spremembe v povprečnih vrednosti pri posameznih učencih, razredih ali šolah.

merjenja znaša 0,06 (merjeno na šeststopenjski lestvici, od 1 do 6). Ta razmeroma nizka sprememba nakazuje na relativno konstantnost v samoporočanem nasilju skozi časovno obdobje merjenja. Podobno nakazujejo tudi vrednosti standardnih odklonov, ki so podobno nekoliko večji v tretji točki merjenja. Standardni odkloni sicer odražajo, da se učenci v tej meri razlikujejo. Tudi pri posameznih lestvicah lahko opažamo podoben trend rezultatov, tj. rahlo povišanje povprečnih vrednosti pri tretji točki merjenja. Pri primerjanju povprečnih vrednosti na posameznih točkah merjenja opazimo, da so najvišje vrednosti pri besednem nasilju, sledita telesno in nato odnosno nasilje, pri katerih so bile vrednosti v povprečju najnižje.

Pri pregledu frekvenčne distribucije (podatki niso prikazani) lahko vidimo, da je spremenljivka samoporočanega nasilja za vsa tri merjenja desno asimetrična (vrednosti koeficientov asimetrije so v razponu med 2,43 in 2,64), kar pomeni, da večina podatkov zavzema nižje vrednosti. Pri natančnejšem pregledu lahko opazimo, da od 83 % do 87 % (glede na različne časovne točke) povprečnih vrednosti spremenljivke samoporočanega nasilja zavzema vrednosti med 1 in 2 (kar bi bil ekvivalent odgovoroma »nikoli« in »manj kot enkrat na mesec«). Povprečno vrednost nad 4 je doseglo med 0,8 in 1,7 % vzorca.

Pri posameznih poddimenzijah lahko opazimo, da se porazdelitev podatkov pojavlja tudi pri telesnem nasilju. Nekoliko drugačen vzorec pa lahko opazimo pri izvajanju besednega in odnosnega nasilja. Pri besednem nasilju lahko opazimo, da je vrednost asimetrije še vedno pozitivna, vendar nekoliko nižja (med 1,84 in 1,92), prav tako je sama porazdelitev nekoliko bolj sploščena v primerjavi s telesnim nasiljem in splošno mero nasilja. Delno na to nakazujejo tudi podatki standardnega odklona, ki so višji v primerjavi z ostalimi merami samoporočanega nasilja. Na podlagi pregleda frekvenčne porazdelitve lahko opazimo, da povprečne vrednosti na lestvici besednega nasilja med 1 in 2 v različnih točkah merjenja dosega med 75,6 in 77,3 %, pri preostalih so bili povprečni dosežki višji. Pri odnosnem nasilju pa sta tako asimetrija kot koeficient sploščenosti višja v primerjavi z drugima lestvicama. Takšen rezultat nakazuje na bolj koničasto porazdelitev, kar nakazuje tudi nižji standardni odklon, ne glede na točko merjenja. Povprečno vrednost pod 2 na lestvici odnosnega nasilja je doseglo od 87,5 do 92,3 % učencev.

Dodatno smo za vsako časovno točko izračunali vrednosti intraklasne korelacije. Ta je za različne točke merjenja za splošno izvajanje nasilja znašala med 0,073 in 0,094. Takšne vrednosti nakazujejo, da je velika večina variabilnosti v odvisni spremenljivki (v tem primeru v meri samoporočanega nasilja) na ravni razlik med učenci. Na primer vrednost 0,094 nakazuje, da lahko 9,4 % variabilnosti v odvisni spremenljivki pripišemo razlikam med skupinami, v tem primeru ravni razreda oziroma ravni šol, preostalih 90,6 % pa lahko pripišemo ravni razlik med posameznimi učenci. Če na tem primeru bolj podrobno razločimo med ravnjo razreda in ravnjo šole, lahko opazimo, da je 8,2 % variabilnosti v samoporočanem nasilju na ravni razlik med razredi in 1,1 % variabilnosti na ravni šol. Za posamezne lestvice nasilja (telesno, besedno in odnosno) so vrednosti intraklasne korelacije podobne kot pri združeni skupni meri nasilja.

Samoporočana viktimizacija. Pri pregledu povprečnih vrednosti samoporočane viktimizacije lahko opazimo razmeroma stabilne vrednosti v različnih točkah merjenja (razlika med različnimi točkami merjenja je 0,05; merjeno s šeststopenjsko lestvico). Kljub tej stabilnosti pa je opaziti, da vrednosti minimalno narastejo v tretji točki merjenja. Podobno velja tudi za standardni odklon, ki je najvišji v tretji točki merjenja. Povišanje standardnega odklona v tretji točki merjenja nakazuje, da so razlike med posameznimi vrednostmi na spremenljivki postale izrazitejše. Podoben vzorec rezultatov lahko zasledimo tudi pri posameznih poddimenzijah (besedna, telesna, odnosna viktimizacija). Tudi pri viktimizaciji se pokaže, da v vseh točkah merjenja najvišjo povprečno pogostost dosega besedna viktimizacija, sledi telesna in nato odnosna.

Frekvenčna porazdelitev nam kaže, da je povprečno vrednost na splošni meri viktimizacije pod dve (odgovora »nikoli« in »manj kot enkrat na mesec«) dosegalo približno 80 % vprašanih. Povprečno vrednost tri ali več (ekvivalent enkrat ali dvakrat na mesec) je dosegalo približno pet odstotkov učencev. Tudi koeficienti asimetrije kažejo, da gre za desno oziroma pozitivno asimetrijo (vrednosti koeficientov asimetrije so pribl. 2,1), enako lahko opazimo tudi pri poddimenzijah. Pri teh lahko najizrazitejšo asimetričnost zaznamo pri odnosni viktimizaciji (vrednosti približno 3), medtem ko so nekoliko nižje pri telesni in najnižje pri besedni obliki viktimizacije. S tem povezano je standardni odklon najvišji pri besedni, nižji pa pri telesni in odnosni obliki viktimizacije. Pri pregledu frekvenčne porazdelitve lahko opazimo, da pri telesni viktimizaciji povprečno vrednost pod 2

dosega približno 80 % učencev, podobno velja tudi za odnosno obliko (okrog 85 % učencev). Pri besedni viktimizaciji je porazdelitev bolj raznolika. Povprečne ocene pod dve dosega okrog 65 % učencev, nad tri pa približno 12 % učencev. Tudi primerjava med povprečnimi vrednostmi med posameznimi poddimenzijami nam kaže podobno sliko – najvišje vrednosti lahko opazujemo na besedni lestvici v primerjavi s telesnim in odnosnim vidikom viktimizacije.

Izračuni intraklasne korelacije za samoporočano viktimizacijo so pokazali, da so vrednosti teh v razponu med 0,058 in 0,062 za različne točke merjenja, kar spet pomeni, da lahko velik delež variabilnosti v odvisni spremenljivki (tj. viktimizaciji) za vsako točko merjenja pripišemo prvi ravni, tj. razlikam med učenci. Pri posameznih lestvicah (telesna, besedna in odnosna viktimizacija) ni bistvenih odstopanj od navedenih vrednosti intraklasne korelacije.

Samoporočano spletno nasilje in viktimizacija. Na podlagi primerjave povprečnih vrednosti na spremenljivki spletnega samoporočanega nasilja v treh točkah merjenja lahko opazimo manjši porast v tretji točki merjenja. Razlike so sicer podobno kot pri tradicionalnih oblikah nasilja razmeroma nizke (razlika znaša 0,05, merjeno s šeststopenjskim odgovornim formatom). Tudi vrednosti standardnega odklona nekoliko narastejo v tretji točki merjenja, kar nakazuje na večje razlike med posameznimi vrednostmi na spremenljivki. Povečanje standardnega odklona nakazuje na večjo razpršenost izkušenj učencev s spletnim nasiljem. Analiza frekvenčne distribucije kaže pozitivno asimetrično porazdelitev (koeficient asimetrije je približno 3,5), kar pomeni, da so rezultati zgoščeni pri nižjih vrednostih spremenljivke. Porazdelitev je tudi precej koničasta. Poudariti velja, da ima približno 90 % vzorca povprečno vrednost pod 2 (odgovora »nikoli« in »manj kot enkrat na mesec«) v različnih točkah merjenja. Vrednosti intraklasne korelacije za vsako točko merjenja kažejo na razmeroma nizke razlike med razredi oziroma šolami v samoporočanem spletnem nasilju (vrednosti ICC za vsako točko merjenja so v razponu med 0,054 in 0,074).

Pri primerjavi vseh treh časovnih točk merjenja za spletno viktimizacijo lahko zasledimo podobno težnjo manjšega porasta v povprečnih vrednostih skozi čas, predvsem v tretji časovni točki. Razlike med tremi časovnimi točkami so, podobno kot pri prejšnjih spremenljivkah, razmeroma nizke. Prav tako je v tretji točki merjenja vrednost standardnega odklona nekoliko višja. Frekvenčna distribucija kaže

asimetrijo v desno (koeficienti pribl. 4,5) in koničasto porazdelitev. Pri več kot 90 % učencev so bile povprečne vrednosti spremenljivke pod vrednostjo 2. Vrednosti ICC so bile podobno kot pri spletnem nasilju nizke.

2.2 Moralna nezavzetost in različne vloge opazovalcev nasilja

V drugem sklopu (tabela 2) poročamo o povprečnih vrednostih in standardnih odklonih na spremenljivki moralne nezavzetosti ter vloge opazovalcev nasilja (aktivno spodbujanje, zagovarjanje žrtve, pasivno spodbujanje nasilja ter ignoriranje) za vse tri točke merjenja.

Tabela 2: Opisna statistika treh točk merjenja za lestvico moralne nezavzetosti in različnih vlog opazovalcev

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Moralna nezavzetost	2,01	0,93	1,96	0,97	1,93	1,06
Vloge opazovalcev nasilja						
Aktivno spodbujanje	1,36	0,63	1,36	0,63	1,42	0,72
Zagovarjanje žrtve	4,05	1,35	3,76	1,36	3,54	1,41
Pasivno spodbujanje	1,98	0,90	2,01	0,95	2,01	0,97
Ignoriranje	2,64	1,02	2,68	1,05	2,66	1,09

Opombe. *M* = povprečna vrednost na lestvici (izračunana kot povprečje vsake postavke, ne kot skupni dosežek na lestvici), *SD* = standardni odklon. Skupni dosežki na lestvicah so bili izračunani, če so udeleženci izpolnili vsaj 80 % postavk na izbrani lestvici oz. vprašalniku. Število udeležencev pri posameznih merjenjih tako variira, *n*(prvo merjenje) = 6341–6348, *n*(drugo merjenje) = 6201–6207, *n*(tretje merjenje) = 6040–6043.

Moralna nezavzetost. Povprečne vrednosti na lestvici moralne nezavzetosti zavzemajo vrednosti okoli 2 (na sedemstopenjski odgovorni lestvici), pri čemer lahko v treh časovnih točkah opazimo nižanje povprečne vrednosti na spremenljivki, kar nakazuje na znižanje moralne nezavzetosti v času. Zaznamo lahko povečanje standardnega odklona, kar nakazuje na večje razlike med posamezniki v oceni moralne nezavzetosti. Frekvenčna distribucija je rahlo desno asimetrična in koničasta.

Vloge opazovalcev nasilja. Vloge opazovalcev lahko delimo na štiri lestvice: aktivno spodbujanje nasilja, zagovarjanje žrtve, pasivno spodbujanje nasilja in ignoriranje nasilja. Primerjava povprečij med posameznimi točkami merjenja razkrije, da aktivno spodbujanje nasilja v zadnji točki merjenja minimalno naraste.

Povprečne vrednosti na tej lestvici so razmeroma nizke, frekvenčna analiza pa razkrije, da je več kot polovica udeležencev odgovorila s povprečno oceno 1 pri različnih točkah merjenja. Na podoben trend podatkov (zgoščenost podatkov pri nižjih vrednostih) kažeta tudi pozitivna asimetrija in koničasta porazdelitev. Pri lestvici zagovarjanja žrtve lahko opazimo nekoliko višje povprečne vrednosti v primerjavi z ostalimi lestvicami, v času pa lahko opazimo manjše znižanje povprečnih vrednosti na omenjeni lestvici. Pregled frekvenčne distribucije kaže na normalno porazdelitev spremenljivke, pri čemer povprečno vrednost višjo od 4 dosega približno polovica vprašanih. Pasivno spodbujanje nasilja zajema povprečne vrednosti okoli 2, vrednosti pa so razmeroma stabilne v času, brez izrazitih sprememb. Distribucija je rahlo desno asimetrična (koeficienti približno 1,4), vrednosti na lestvici pa so razmeroma nizke (povprečna ocena pod 2 je značilna za približno polovico udeležencev). Povprečne vrednosti na lestvici ignoriranja nasilja so razmeroma stabilne v času, brez izrazitega trenda naraščanja ali padanja. Frekvenčna distribucija podatkov je podobna normalni, na kar kažejo vrednosti koeficienta asimetrije in sploščenosti.

Spremenljivke iz tega sklopa dosegajo nizke vrednosti intraklasne korelacije, vrednosti ICC v povprečju ne presegajo vrednosti 0,1. To nakazuje, da velika večina variabilnosti izhaja iz razlik med posamezniki, manj pa iz razlik na ravni razreda ali šole.

2.3 Socialni cilji, kakovost odnosa med učenci in učitelji ter zaznana opora in učna zavzetost

Nadalje prikazujemo še povprečne vrednosti in standardni odklon za spremenljivke, ki so merile različne socialne cilje (cilj priljubljenost, cilj všečnost in negotovost socialnega položaja), kakovost odnosa med učenci in učitelji (pozitivni in negativni vidik) ter zaznano oporo in učno zavzetost za vse tri točke merjenja.

Socialni cilji. Vprašalnik socialnih ciljev vsebuje tri lestvice: cilj priljubljenost, cilj všečnost in negotovost socialnega položaja. Cilj priljubljenost dosega povprečne vrednosti nekoliko nad vrednostjo 2 v različnih točkah merjenja (na lestvici od 1 do 5). Med točkami merjenja je opaziti manjše znižanje povprečja na tej lestvici. Sama porazdelitev je v vseh merjenjih podobna normalni. Pri ciljih všečnosti je v času opaziti nekoliko višje znižanje povprečnih vrednosti, kar še posebej velja za tretjo

točko merjenja, pri sicer primerljivem standardnem odklonu. Analiza frekvenčnih podatkov razkriva, da je pri prvem in drugem merjenju povprečno vrednost nad 4 imelo približno 40 % učencev, pri tretjem pa samo 12 %. Porazdelitev za vse točke merjenja po koeficientih asimetrije in sploščenosti je podobna normalni. Porazdelitev, podobno normalni, lahko opazujemo tudi pri lestvici negotovosti socialnega položaja. Pri tej spremenljivki so povprečne vrednosti nekoliko nižje; opaziti je minimalno znižanje povprečja v času, vendar ni tako izrazito kot npr. pri ciljih všečnosti.

Tabela 3: Opisna statistika treh točk merjenja za spremenljivke socialnih ciljev, kakovosti odnosa med učenci in učitelji, zaznane opore in učne zavzetosti

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Socialni cilji						
Cilj priljubljenost	2,48	0,86	2,38	0,88	2,34	0,92
Cilj všečnost	3,78	0,83	3,67	0,89	3,11	0,88
Negotovost položaja	2,27	0,88	2,22	0,88	2,19	0,91
Kakovost odnosa učenec – učitelj						
Pozitivni vidik	2,85	0,70	2,72	0,75	2,65	0,81
Negativni vidik	1,59	0,55	1,63	0,59	1,67	0,65
Zaznana opora	3,35	0,94	3,31	0,96	3,25	1,03
Učna zavzetost	3,78	0,66	3,65	0,69	3,27	0,54

Opombe. *M* = povprečna vrednost na lestvici (izračunana kot povprečje vsake postavke, ne kot skupni dosežek na lestvici), *SD* = standardni odklon. Skupni dosežki na lestvicah so bili izračunani, če so udeleženci izpolnili vsaj 80 % postavk na izbrani lestvici oz. vprašalniku. Število udeležencev pri posameznih merjenjih tako variira, *n*(prvo merjenje) = 6257–6286, *n*(drugo merjenje) = 6137–6156, *n*(tretje merjenje) = 5993–6012.

Kakovost odnosa učenec – učitelj. Kakovost odnosa med učenci in učitelji smo analizirali glede na dve podlestvici: pozitivni in negativni vidik. Pri pozitivnem vidiku lahko skozi čas opazimo manjši padec povprečnih vrednosti, ki pa je še vedno razmeroma nizek (razlika med prvo in zadnjo točko merjenja znaša 0,2 na štiristopenjski odgovorni lestvici), medtem ko se vrednost standardnega odklona v času nekoliko poviša. Frekvenčna distribucija je podobna normalni v vseh treh točkah merjenja. Povprečno vrednost 3 ali več je v različnih točkah merjenja doseglo približno 40 % učencev.

Pri negativnem vidiku so bile povprečne vrednosti nekoliko nižje in so v času minimalno narasle (od prve do zadnje točke merjenja za 0,08 na štiristopenjskem odgovornem formatu). Prav tako je malo narasla vrednost standardnega odklona.

Pri pregledu frekvenčne porazdelitve lahko vidimo, da je porazdelitev desno asimetrična (vrednosti približno 2), kar pomeni, da podatki težko k nižjim vrednostim. Porazdelitev bi lahko opisali tudi kot koničasto, kar velja za vse točke merjenja. Nadaljnja analiza frekvenc razkrije, da je povprečno vrednost med 1 in 2 (pri čemer 1 pomeni odgovore »nihče ali skoraj nihče od učiteljev« ter odgovor 2 »nekateri učitelji«) doseglo približno 80 % učencev.

Zaznana opora vrstnikov. Na lestvici zaznane opore je bila povprečna vrednost na različnih točkah merjenja približno 3,3 (na lestvici med 1 in 5); med merjenji je zaznati le manjša odstopanja v smeri znižanja povprečne vrednosti v času. Standardni odklon je pri vseh merjenjih znašal približno 1. Frekvenčna porazdelitev je podobna normalni, koeficient asimetrije kaže na rahlo levo asimetrijo (koeficient približno −0,4), ter rahlo sploščenost. Povprečno vrednost nad 3 ima približno 60 % udeležencev.

Učna zavzetost. Na lestvici učne zavzetosti so se povprečne vrednosti v različnih točkah merjenja gibale med 3,78 (prvo merjenje) ter 3,27 (tretje merjenje), merjeno na lestvici med 1 in 5. Opazno je torej znižanje povprečnih vrednosti med prvim in zadnjim merjenjem, ob sicer primerljivem standardnem odklonu. Frekvenčna porazdelitev je podobna normalni, rahlo levo asimetrična (koeficient asimetrije približno −0,4). Podroben pregled frekvenc pokaže, da povprečno vrednost 3 ali več pri prvem merjenju dosega 90 % udeležencev, pri drugem merjenju 85 %, pri tretjem pa 75 % udeležencev.

Podobno kot pri drugem sklopu spremenljivk tudi te zavzemajo nizke vrednosti intraklasne korelacije, ki v povprečju ne presegajo vrednosti 0,1. To nakazuje, da velika večina variabilnosti na teh spremenljivkah izhaja iz razlik med udeleženci, manj pa iz razlik na ravni razreda ali šole.

3 Zaključek

Namen tega poglavja je bil predstaviti vzdolžni večnivojski pristop zbiranja podatkov, ki smo ga uporabili v predstavljeni raziskavi, in preliminarne rezultate oziroma osnovne značilnosti konstruktov, vključenih v raziskavo. Ugotovili smo, da vključene mere v treh merjenjih ne variirajo veliko oziroma je opaziti manjši porast v povprečnih vrednostih v določenih merah nasilja in viktimizacije, ter manjši padec

pozitivnejših konstruktov, kot sta npr. opora vrstnikov in učna zavzetost. Vrednosti intraklasnih korelacij za vsako točko merjenja kažejo, da lahko največji delež variabilnosti pripišemo razlikam med posamezniki.

Analiza podatkov v tem poglavju je omejena na vsako merjenje posebej, ne zajema pa vzdolžne oziroma časovne perspektive. Iz analize prečnih podatkov lahko vidimo, da se v povprečju vrednosti izrazito ne spreminjajo, kar bi verjetno lahko pripisali velikemu vzorcu v vsaki točki merjenja. To namreč lahko na skupinski ravni zamegli posamezne razlike v času, kar pa ne pomeni, da takšne razlike ne obstajajo na ravni določenih posameznikov, razredov ali šol. Zbiranje podatkov je trajalo eno šolsko leto, zato je mogoče tudi, da lahko manjša odstopanja pripišemo izbranemu časovnemu intervalu. Omeniti velja še, da v tem poglavju navajamo povprečne vrednosti in standardne odklone le za samoporočane konstrukte, vključene v raziskavo, ne pa tudi s strani vrstnikov poročane nominacije. Te so bile prav tako vključene v raziskavo, vendar zaradi narave merjenja povprečne vrednosti niso najbolj informativne, zato je bolje te podatke analizirati z vidika odnosov med konstrukti oziroma sprememb v času.

Literatura

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. in Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, *67*(1 SE-Articles), 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

Heck, R. H. in Thomas, S. l. (2020). *An introduction to multilevel modeling techniques: MLM and SEM approaches* (4. izdaja.). Routledge.

Heck, R. H., Thomas, S. L. in Tabata, L. N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS* (2. izdaja.). Routledge.

Hoffman, L. in Walters, R. W. (2022). Catching Up on Multilevel Modeling. *Annual Review of Psychology*, *73*, 659–689. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-103525

Holmes Finch, W. in Bolin, J. B. (2024). *Multilevel modeling using R* (3. izdaja). Chapman & Hall.

Hox, J., Moerbeek, M. in van de Schoot, R. (2017). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (3. izdaja). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315650982

IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows* (29). NY: IBM Corp.

Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, *48*(1), 85–112. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.002

Peugh, J. L. in Heck, R. H. (2016). Conducting Three-Level Longitudinal Analyses. *The Journal of Early Adolescence*, *37*(1), 7–58. https://doi.org/10.1177/0272431616642329

Raudenbush, S. W. in Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (2. izdaja). Sage Publications.

Snijders, T. in Bosker, R. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Sage Publishers.

Team, R. D. C. in R Development Core Team, R. (2016). R: A Language and Environment for Statistical Computing. *R Foundation for Statistical Computing*. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74686-7

ODNOS MED POSAMEZNIMI OBLIKAMI NASILJA

IGOR PERAS
Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
igor.peras@pei.si

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.4

ISBN
978-961-286-951-9

Prispevek se osredinja na odnos med različnimi oblikami (telesno, besedno, odnosno in spletno) izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja z uporabo metode samoporočanja. Uporabljeni so podatki (N = 6395) prvega zajema raziskave *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?*. Analiza na podlagi izvedenih hierarhičnih multiplih regresij razkriva močno povezanost med izvajanjem nasilja in doživljanjem nasilja (viktimizacijo), kar kaže, da učenci niso vključeni samo v eno obliko nasilja, ampak se izvajanje in doživljanje nasilja zgodi na različne načine. Regresijski modeli so pokazali, da je izvajanje posameznih oblik medvrstniškega nasilja povezano z izvajanjem in doživljanjem drugih oblik nasilja, vendar se napovedniki razlikujejo. V regresijskih modelih za napovedovanje izvajanja nasilja k varianci pomembno prispevajo tako spremenljivke za izvajanje nasilja kot viktimizacijo. V regresijskih modelih, ki se osredinjajo na napovedovanje viktimizacije, pa je večji del variance pojasnjen s spremenljivkami, vezanimi na doživljanje nasilja (predvsem z vidika besedne in odnosne viktimizacije) v primerjavi z modeli za napovedovanje izvajanja nasilja. Prispevek spola in šolskega uspeha v regresijskih modelih je omejen predvsem na modele izvajanja telesnega in besednega nasilja.

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
telesno,
besedno,
odnosno,
verbalno,
spletno,
regresijski modeli

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Uvod

Medvrstniško nasilje je pojav, ki se kaže v več različnih oblikah, med najpogosteje proučevane spadajo telesno, besedno, odnosno in spletno nasilje (Menesini in Salmivalli, 2017; Zych idr., 2019). Te oblike se lahko raziskujejo kot splošen konstrukt, kjer vsaka posamezna oblika nasilja prispeva k skupni oceni pojavnosti medvrstniškega nasilja (tj. proučevanje medvrstniškega nasilja na eni dimenziji). Po drugi strani pa je mogoče nasilje raziskovati tudi posamično po posameznih oblikah (tj. proučevanje medvrstniškega nasilja po več dimenzijah), kar omogoča natančnejši vpogled v specifične načine izražanja nasilja in ugotavljanje, katera oblika prevladuje v določenem kontekstu (npr. v šoli). Avtorji (npr. Hymel in Swearer, 2015; Salmivalli idr., 2021) navajajo, da medvrstniško nasilje predstavlja kontinuum, kjer na eni strani obstaja izvajanje nasilja (nasilno vedenje), na drugi strani pa doživljanje nasilja (viktimizacija). Učenci in učenke lahko v raziskavah poročajo tako o svojem izvajanju nasilja kot tudi o tem, da ga doživljajo. Enako velja tudi za posamezne oblike nasilja, kar nato omogoča poglobljen vpogled v različne spremenljivke medvrstniškega nasilja in razumevanje njihovih medsebojnih povezav. Tak pristop omogoča raziskovalcem natančne uvide v kompleksnost pojava medvrstniškega nasilja. Npr. raziskovanje medvrstniškega nasilja po posameznih oblikah nam daje vpogled v situacije, kjer določeni učenec doživlja verbalno nasilje v šoli, medtem ko se isti učenec na spletu prav tako sooča z neprimernimi sporočili in komentarji, ki jih prejema od istih vrstnikov, ki izvajajo verbalno nasilje v šolskem okolju. Iz tega izhaja ugotovitev, da je pri raziskovanju medvrstniškega nasilja treba upoštevati tudi posamezne oblike. V skladu z omenjenim je namen pričujočega poglavja predstaviti in proučiti povezave med različnimi oblikami doživljanja (viktimizacije) ter izvajanja medvrstniškega nasilja, kar omogoča boljše razumevanje in ukrepanje v šolskem okolju.

Učenci, raziskovalci in praktiki pogosto različno opredeljujejo medvrstniško nasilje, kar odraža kompleksnost pojava (Hellström in Lundberg, 2020). To pomeni, da se v praksi lahko pojavljajo razlike v razumevanju, kaj spada pod medvrstniško nasilje. Po najpogosteje uporabljeni definiciji v raziskovanju medvrstniško nasilje nastopi, kadar je učenec večkrat in daljše časovno obdobje izpostavljen negativnim dejanjem enega ali več vrstnikov (Olweus, 2013). To nakazuje, da se medvrstniško nasilje lahko pojavi v različnih oblikah, raziskovalci pa so se v preteklih raziskavah osredinjali predvsem na tri osnovne oblike izvajanja in doživljanja nasilja: telesno,

besedno in odnosno nasilje (Hymel in Swearer, 2015; Menesini in Salmivalli, 2017). Telesno nasilje obsega fizična dejanja, kot so udarjanje, porivanje ali brcanje. Verbalno nasilje vključuje dejanja, ki izvirajo iz izrečenih besed, kot so zmerjanje in grožnje. Odnosno nasilje pa se nanaša na oblike nasilja, ki so značilne za socialne odnose med vrstniki, na primer širjenje govoric ali socialna izključitev posameznega učenca ali učenke. Te oblike nasilja so pogosto navedene kot tradicionalne oblike medvrstniškega nasilja (Li idr., 2022), pri čemer sta telesno in besedno nasilje neposredni obliki, odnosno nasilje pa posredna oblika nasilja (Olweus idr., 2019). Ne glede na obliko nasilja, pa v splošnem velja trditev, da se medvrstniško nasilje navadno dogaja skrito pred očmi odraslih (Košir, 2013). Poleg izpostavljenih tradicionalnih oblik je v literaturi v zadnjem obdobju pogosto prepoznana še četrta oblika nasilja, to je spletno medvrstniško nasilje. Spletno nasilje se izvaja na različnih digitalnih platformah, kot so družbena omrežja, spletni klepeti, e-pošta, digitalne slike in druge digitalne tehnologije (Kowalski idr., 2014; Menin idr., 2021). Smith in sodelavci (2008) opredeljujejo spletno medvrstniško nasilje kot agresivno, ponavljajoče se in dolgotrajno nadlegovanje žrtve po elektronskih sredstvih, kjer se žrtev težje ali sploh ne more ustrezno braniti. Vključuje številne različne načine izvajanja nasilja, ki se prilagajajo glede na razvoj tehnologije (Peras in Pivec, 2024). Nekateri viri (Olweus, 2012; Olweus in Limber, 2018) opozarjajo, da ločevanje spletnega medvrstniškega nasilja od tradicionalnih oblik ni enoznačno, saj se lahko spletno nasilje prenaša nazaj v okolje šole ali vpliva na odnose med učenci v šolskem okolju. Vendar pa ima spletno nasilje nekatere značilnosti, ki ga delajo različnega od tradicionalnega (npr. možna anonimnost in izvajanje nasilja na daljavo) (Kowalski idr., 2014). Ne glede na omenjene dileme pa je jasno, da je spletno medvrstniško nasilje smiselno proučevati z tradicionalnimi oblikami nasilja skupaj z zagotavljanjem poglobljenega uvida v dinamiko medvrstniškega nasilja v razredu. Poleg omenjenih štirih oblik nasilja, ki so v središču tega poglavja, pa v literaturi zasledimo tudi nekatere druge oblike, kot je npr. medvrstniško nasilje, vezano na etnično pripadnost (Taiti idr., 2024) ali medvrstniško nasilje, kjer se uporabljajo besede in geste, povezane s spolnostjo (Olweus idr., 2019).

Sodobne raziskave medvrstniškega nasilja kažejo, da oba spola sodelujeta v vseh omenjenih oblikah nasilja. Fantje v absolutnem smislu npr. izvajajo več medvrstniškega nasilja kot dekleta. Čeprav raziskave v celoti ne dajejo enoznačnih odgovorov o povezavi med spolom in posameznimi oblikami medvrstniškega nasilja (Hymel in Swearer, 2015), pa lahko poudarimo ključne značilnosti. Po nekaterih

ugotovitvah so za fante značilne predvsem neposredne oblike nasilja (tj. telesno), medtem ko so za dekleta značilne bolj posredne oblike (Markkanen idr., 2021). Vendar pa druge raziskave (Košir idr., 2018; Salmivalli in Kaukiainen, 2004), ki so proučevale razlike med spoloma v posrednih oblikah nasilja, ne dajejo jasnih sklepov. Hymel in Swearer (2015) poudarjata, da obstajajo različne raziskave, ki kažejo na večjo pojavnost odnosnega, verbalnega in spletnega nasilja med dekleti, čeprav so nekatere raziskave pokazale, da razlike med spoloma niso vedno jasno izražene. Glede na splošne podatke o pojavnosti pa ima več otrok in mladostnikov izkušnjo s tradicionalnimi oblikami medvrstniškega nasilja v primerjavi s spletnim nasiljem (Li idr., 2022). Analiza podatkov iz 65 držav kaže, da je verbalno nasilje med vsemi vrstami povezano z največjimi posledicami za duševno zdravje mladostnikov (Man idr., 2022), pri čemer je bilo identificirano tudi kot najpogostejša oblika medvrstniškega nasilja (Olweus idr., 2019). Oblike izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja so prav tako povezane s starostjo učencev. Telesno nasilje je značilno predvsem za učence nižjih razredov osnovne šole, medtem ko se verbalno, spletno in odnosno nasilje pojavljajo predvsem v višjih razredih osnovne šole in srednje šole (Pichel idr., 2021; Von Marées in Petermann, 2010). Pichel in drugi (2021) ugotavljajo, da doživljanje in izvajanje medvrstniškega nasilja doseže vrh v starostni skupini od 14- do 15-letnikov in nato upade, saj povezava ni linearna.

Proučevanje medsebojnih povezav med različnimi oblikami nasilja je ključnega pomena za učinkovito obravnavo in preprečevanje nasilja v praksi. Že identifikacija tradicionalnega medvrstniškega nasilja predstavlja izziv, saj se pogosto dogaja brez navzočnosti odraslih opazovalcev, pri čemer nekatere oblike, kot je na primer odnosno nasilje, ostajajo pogosto spregledane (Košir, 2015). Če k temu prištejemo še pojavnost in značilnosti spletnega nasilja (Peras in Pivec, 2024), potem je jasno, da je zaznavanje nasilja odraslim oteženo. Razumevanje povezanosti med različnimi oblikami medvrstniškega nasilja lahko v praksi omogoči celovitejše razkrivanje obsega tako izvajanja kot doživljanja nasilja. Če učitelj ali učiteljica zazna eno obliko nasilja pri učencu, lahko preveri, ali se podobne dinamike pojavljajo tudi v drugih okoliščinah med istimi učenci. Pri sistematičnem proučevanju medvrstniškega nasilja se sicer uporabljajo različne raziskovalne metode (Espelage in Swearer, 2003), pri čemer se najpogosteje uporabljajo vprašalniki za merjenje ravni izvajanja in viktimizacije (Salmivalli in Peets, 2011). Pri omenjenih vprašalnikih gre navadno za samoporočanje, kjer učenci podajo svojo oceno o lastnem doživljanju in izvajanju medvrstniškega nasilja. Med različne metode zbiranja podatkov uvrščamo še

vrstniške in učiteljske nominacije (poročanja vrstnikov in učiteljev o zaznavanju nasilja) ter opazovanje vedenja v razredu (Espelage in Swearer, 2003). Čeprav večina raziskav uporablja eno metodo zbiranja podatkov, se za natančnejše razumevanje priporoča triangulacija podatkov, torej združevanje več virov in metod (Košir, 2013; Salmivalli in Peets, 2011). Zato nam triangulacija metod daje celostno sliko o izraženosti nasilja.

Raziskave kažejo, da je odnos med različnimi oblikami medvrstniškega nasilja kompleksen in pogosto medsebojno povezan. Načeloma sta doživljanje in izvajanje nasilja ločena pojava, ki vključujeta različne učence, a se v nekaterih primerih lahko pojavljata hkrati – posamezni učenci lahko prehajajo med vlogami tistega, ki nasilje izvaja, in tistega, ki ga doživlja (Marsh idr., 2011; Menesini in Salmivalli, 2017; Zhou idr., 2024). Korelacijski koeficienti povezanosti med izvajanjem in doživljanjem nasilja so navadno nizki (Marsh idr., 2011) do zmerni (Košir idr., 2018), vendar so višji pri samoporočanja v primerjavi s poročanji vrstnikov (Bouman idr., 2012). Mladostniki, ki so vključeni v različne oblike nasilja, se tudi razlikujejo po svojih psihosocialnih značilnosti. Tako npr. nekatere raziskave (Menesini in Salmivalli, 2017; Zhou idr., 2024) poročajo, da se učenci, ki hkrati doživljajo in izvajajo nasilje, razlikujejo od tistih učencev, ki nasilje izključno doživljajo. S stališča socialne opore so npr. učenci, ki hkrati izvajajo in doživljajo nasilje, tisti, ki poročajo o najmanjši opori vrstnikov in učiteljev (Pivec idr., 2023). Učenci doživljajo tudi različne vzorce viktimizacije, ki se razlikujejo po oblikah doživljanja nasilja (Berkowitz idr., 2015; Oncioiu idr., 2020; Zhou idr., 2024), kar pomeni, da učenci doživljajo nasilje na različne načine. Ob tem velja še, da ko učenec doživi eno obliko viktimizacije, se poveča verjetnost, da bo doživel ali doživlja tudi druge oblike (Nylund idr., 2007; Zhao idr., 2023).

V poglavju bomo z uporabo podatkov raziskave *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?* proučili odnos (a) med posameznimi oblikami izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja (telesno, besedno, odnosno in spletno), pri čemer se bomo osredinili na napovedne modele vseh posameznih oblik, ter (b) vlogo spola in učnega uspeha učencev v napovednih modelih.

2 Metoda

Uporabljena je bila hierarhična multipla regresija za napovedne modele, kjer so napovedane vse oblike izvajanja nasilja in viktimizacije. Analize so opravljene s statističnim programom IBM SPSS 29 na vzorcu prvega (N = 6395) merjenja raziskave *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?*. Uporabljeni so bili naslednji merski pripomočki: Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (APRI-BT: *Adolescent peer relationships index-bully target, Parada, 2000*), vprašalnik Spletnega nasilja (RAPRI: *Revised Adolescent Peer Relations Instrument,* Griezel idr., 2012). Spol in šolski uspeh sta bila v modelih uporabljena kot kontrolni spremenljivki.

3 Rezultati

Po pregledu deskriptivne statistike (tabela 1) je sledilo preverjanje predpostavk za izvedbo hierarhične multiple regresije. Zbrani podatki raziskave so ustrezali predpostavkam za izvedbo analiz, kar pomeni, da je rezultate mogoče posplošiti (Field, 2024). Izvedenih je bilo osem hierarhičnih multiplih regresij, kar je ustrezalo naboru spremenljivk medvrstniškega nasilja. Vsaka oblika doživljanja ali izvajanja nasilja je bila v model vključena kot odvisna spremenljivka. Vse regresije so bile izvedene po metodi Enter v treh korakih. V prvem koraku sta bili vneseni kontrolni spremenljivki (spol, šolski uspeh). V drugem koraku so bile vnesene spremenljivke izvajanja medvrstniškega nasilja. V tretjem koraku so bile vnesene spremenljivke doživljanja medvrstniškega nasilja (viktimizacije). Napovedniki v napovednih modelih so opisani kot pozitivni in negativni. Pozitivni napovedniki nakazujejo na pozitiven odnos med napovednikom in odvisno spremenljivko, pri čemer se višja vrednost napovednika povezuje z višjo vrednostjo odvisne spremenljivke. Negativni napovedniki pa nakazujejo na negativen odnos med napovednikom in odvisno spremenljivko, pri čemer se nižja vrednost napovednika povezuje z višjo vrednostjo odvisne spremenljivke in obratno.

Tabela 1: Deskriptivna statistika in Pearsonovi koeficienti povezanosti

	M	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1,50	0,50	1								
2	3,58	0,95	.17**	1							
3	1,44	0,69	-.27**	-.12**	1						
4	1,71	0,82	-.28**	-.07**	.73**	1					
5	1,28	0,48	-.09**	-.07**	.55**	.63**	1				
6	1,27	0,50	-.05**	.00	.49**	.55**	.55**	1			
7	1,53	0,78	-.19**	-.07**	.61**	.49**	.38**	.36**	1		
8	1,88	1,03	-.04**	-.03**	.33**	.41**	.33**	.30**	.61**	1	
9	1,40	0,70	.09**	-.05**	.18**	.20**	.30**	.22**	.43**	.65**	1
10	1,17	0,44	-.02	-.05**	.31**	.31**	.34**	.49**	.44**	.48**	.49**

Opombe. 1 – spol, 2 – šolski uspeh, 3 – telesno nasilje, 4 – besedno nasilje, 5 – odnosno nasilje, 6 – spletno nasilje, 7 – telesna viktimizacija, 8 – besedna viktimizacija, 9 – odnosna viktimizacija in 10 – spletna viktimizacija.

Tabela 2: Hierarhična multipla regresija za napovedovanje telesnega nasilja

	B	SD_B	*β*	*p*
Konstanta	0,32	0,03		< ,001
Spol	–0,04	0,01	–0,03	< ,001
Ocene	–0,04	0,01	–0,05	< ,001
Besedno nasilje	0,41	0,01	0,48	< ,001
Odnosno nasilje	0,14	0,02	0,10	< ,001
Spletno nasilje	0,10	0,01	0,07	< ,001
Telesna viktimizacija	0,36	0,01	0,41	< ,001
Besedna viktimizacija	–0,10	0,01	–0,15	< ,001
Odnosna viktimizacija	–0,03	0,01	–0,03	0,00
Spletna viktimizacija	0,00	0,02	0,00	0,79

Opomba. Tabela prikazuje končni regresijski model z vsemi vključenimi napovedniki.

V tabeli 2 so predstavljeni rezultati hierarhične multiple regresije za telesno nasilje. V prvem koraku sta kontrolni spremenljivki pojasnili 7,6 % variance odvisne spremenljivke. Spremenljivke izvajanja nasilja in doživljanja nasilja v drugem in tretjem koraku pojasnijo dodatnih 48,2 % oziroma 9 % variance odvisne spremenljivke. Celoten model pojasni 64,8 % variance v telesnem nasilju. Spol, šolski uspeh in besedna viktimizacija so se izkazali kot negativni napovedniki, medtem ko so se besedno nasilje, odnosno in spletno nasilje, telesna viktimizacija in odnosna viktimizacija izkazali kot pozitivni napovedniki. Najmočnejša napovednika sta bila besedno nasilje in telesna viktimizacija.

Tabela 3: Hierarhična multipla regresija za napovedovanje besednega nasilja

	B	SD_B	*β*	*p*
Konstanta	0,26	0,04		< ,001
Spol	−0,21	0,01	−0,13	< ,001
Ocene	0,02	0,01	0,02	0,01
Odnosno nasilje	0,44	0,02	0,26	< ,001
Spletno nasilje	0,27	0,02	0,17	< ,001
Telesno nasilje	0,55	0,01	0,47	< ,001
Telesna viktimizacija	−0,07	0,01	−0,07	< ,001
Besedna viktimizacija	0,19	0,01	0,24	< ,001
Odnosna viktimizacija	−0,11	0,01	−0,10	< ,001
Spletna viktimizacija	−0,08	0,02	−0,04	< ,001

Opomba. Tabela prikazuje končni regresijski model z vsemi vključenimi napovedniki.

V tabeli 3 so predstavljeni rezultati hierarhične multiple regresije za besedno nasilje. V prvem koraku sta kontrolni spremenljivki pojasnili 8,3 % variance odvisne spremenljivke. Spremenljivke izvajanja nasilja in njegovo doživljanja v drugem in tretjem koraku pojasnijo dodatnih 55,3 % oziroma 2,5 % variance odvisne spremenljivke. Celoten model pojasni 66,1 % variance v besednem nasilju. Spol, telesna, odnosna in spletna viktimizacija so se pokazali kot negativni napovedniki. Šolski uspeh, odnosno, spletno in telesno nasilje in besedna viktimizacija so se pokazali kot pozitivni napovedniki. Telesno in odnosno nasilje ter besedna viktimizacija so bili najmočnejši napovedniki.

Tabela 4: Hierarhična multipla regresija za napovedovanje odnosnega nasilja

	B	SD_B	*β*	*p*
Konstanta	0,30	0,03		< ,001
Spol	0,05	0,01	0,05	< ,001
Ocene	–0,01	0,01	–0,03	0,00
Spletno nasilje	0,25	0,01	0,26	< ,001
Telesno nasilje	0,10	0,01	0,14	< ,001
Besedno nasilje	0,23	0,01	0,39	< ,001
Telesna viktimizacija	–0,01	0,01	–0,01	0,33
Besedna viktimizacija	–0,03	0,01	–0,06	< ,001
Odnosna viktimizacija	0,13	0,01	0,19	< ,001
Spletna viktimizacija	–0,02	0,01	–0,01	0,23

Opomba. Tabela prikazuje končni regresijski model z vsemi vključenimi napovedniki.

V tabeli 4 so predstavljeni rezultati hierarhične multiple regresije za odnosno nasilje. V prvem koraku sta kontrolni spremenljivki pojasnili 1,1 % variance odvisne spremenljivke. Spremenljivke izvajanja nasilja in doživljanja nasilja v drugem in

tretjem koraku pojasnijo dodatnih 46 % oziroma 2,2 % variance odvisne spremenljivke. Celoten model pojasni 49,2 % variance v odnosnem nasilju. Spol, telesno, besedno in spletno nasilje ter odnosna viktimizacija so bili pozitivni napovedniki. Kot negativni napovedniki so se pokazali šolski uspeh, besedna in spletna viktimizacija. Najmočnejša napovednika sta bila spletno in besedno nasilje.

Tabela 5: Hierarhična multipla regresija za napovedovanje spletnega nasilja

	B	SD_B	*β*	*p*
Konstanta	–0,02	0,03		0,56
Spol	0,08	0,01	0,08	< ,001
Ocene	0,02	0,01	0,04	< ,001
Telesno nasilje	0,08	0,01	0,11	< ,001
Besedno nasilje	0,16	0,01	0,26	< ,001
Odnosno nasilje	0,28	0,01	0,27	< ,001
Telesna viktimizacija	–0,02	0,01	–0,02	0,10
Besedna viktimizacija	–0,01	0,01	–0,03	0,05
Odnosna viktimizacija	–0,06	0,01	–0,09	< ,001
Spletna viktimizacija	0,40	0,01	0,35	< ,001

Opomba. Tabela prikazuje končni regresijski model z vsemi vključenimi napovedniki.

V tabeli 5 so predstavljeni rezultati hierarhične multiple regresije za spletno nasilje. V prvem koraku sta kontrolni spremenljivki pojasnili 0,2 % variance odvisne spremenljivke. Spremenljivke izvajanja nasilja in doživljanja nasilja v drugem in tretjem koraku pojasnijo dodatnih 39,1 % oziroma 8,6 % variance odvisne spremenljivke. Celoten model pojasni 47,8 % variance v spletnem nasilju. Kot pozitiven napovednik so se pokazali spol, šolski uspeh, telesno, besedno in odnosno nasilje ter spletna viktimizacija. Kot negativen napovednik se je pokazala odnosna viktimizacija. Telesna in besedna viktimizacija sta bila na meji statistične značilnosti. Kot najmočnejši napovedniki so se pokazali spletna viktimizacija, odnosno in besedno nasilje.

V tabeli 6 so predstavljeni rezultati hierarhične multiple regresije za telesno viktimizacijo. V prvem koraku sta kontrolni spremenljivki pojasnili 3,9 % variance odvisne spremenljivke. Spremenljivke izvajanja nasilja in doživljanja nasilja v drugem in tretjem koraku pojasnijo dodatnih 34,2 % oziroma 20 % variance odvisne spremenljivke. Celoten model pojasni 57,9 % variance v telesni viktimizaciji. Telesno nasilje, besedna, odnosna in spletna viktimizacija so se pokazali kot pozitivni napovedniki. Spol se je pokazal kot negativni napovednik, kar pomeni, da so fantje

poročali o največ doživljanja telesne viktimizacije. Šolski uspeh in spletno nasilje sta bila na meji statistične značilnosti. Telesno nasilje in besedna viktimizacija sta se izkazala kot najmočnejša napovednika.

Tabela 6: Hierarhična multipla regresija za napovedovanje telesne viktimizacije

	B	SD_B	*β*	*p*
Konstanta	0,18	0,04		< ,001
Spol	–0,12	0,01	–0,08	< ,001
Ocene	0,01	0,01	0,02	0,06
Telesno nasilje	0,55	0,01	0,49	< ,001
Besedno nasilje	–0,08	0,01	–0,08	< ,001
Odnosno nasilje	–0,02	0,02	–0,01	0,33
Spletno nasilje	–0,03	0,02	–0,02	0,10
Besedna viktimizacija	0,31	0,01	0,41	< ,001
Odnosna viktimizacija	0,06	0,01	0,06	< ,001
Spletna viktimizacija	0,19	0,02	0,11	< ,001

Opomba. Tabela prikazuje končni regresijski model z vsemi vključenimi napovedniki.

Tabela 7: Hierarhična multipla regresija za napovedovanje besedne viktimizacije

	B	SD_B	*β*	*p*
Konstanta	–0,20	0,05		< ,001
Spol	0,05	0,02	0,02	0,01
Ocene	0,01	0,01	0,01	0,21
Telesno nasilje	–0,26	0,02	–0,18	< ,001
Besedno nasilje	0,36	0,02	0,29	< ,001
Odnosno nasilje	–0,10	0,02	–0,05	< ,001
Spletno nasilje	–0,05	0,02	–0,02	0,05
Odnosna viktimizacija	0,64	0,02	0,44	< ,001
Spletna viktimizacija	0,20	0,03	0,09	< ,001
Telesna viktimizacija	0,51	0,02	0,39	< ,001

Opomba. Tabela prikazuje končni regresijski model z vsemi vključenimi napovedniki.

V tabeli 7 so predstavljeni rezultati hierarhične multiple regresije za besedno viktimizacijo. V prvem koraku sta kontrolni spremenljivki pojasnili 0,2 % variance odvisne spremenljivke. Spremenljivke izvajanja nasilja in doživljanja nasilja v drugem in tretjem koraku pojasnijo dodatnih 18,4 % oziroma 41,2 % variance odvisne spremenljivke. Celoten model pojasni 59,8 % variance v besedni viktimizaciji. Kot najmočnejša napovednika sta se pokazala odnosna in telesna viktimizacija.

Tabela 8: Hierarhična multipla regresija za napovedovanje odnosne viktimizacije

	B	SD_B	*β*	*p*
Konstanta	0,13	0,04		< ,001
Spol	0,13	0,01	0,10	< ,001
Ocene	–0,03	0,01	–0,03	< ,001
Telesno nasilje	–0,05	0,02	–0,05	0,00
Besedno nasilje	–0,12	0,01	–0,14	< ,001
Odnosno nasilje	0,27	0,02	0,19	< ,001
Spletno nasilje	–0,12	0,02	–0,08	< ,001
Spletna viktimizacija	0,39	0,02	0,24	< ,001
Telesna viktimizacija	0,06	0,01	0,06	< ,001
Besedna viktimizacija	0,37	0,01	0,54	< ,001

Opomba. Tabela prikazuje končni regresijski model z vsemi vključenimi napovedniki.

V tabeli 8 so predstavljeni rezultati hierarhične multiple regresije za odnosno viktimizacijo. V prvem koraku sta kontrolni spremenljivki pojasnili 1,2 % variance odvisne spremenljivke. Spremenljivke izvajanja nasilja in doživljanja nasilja v drugem in tretjem koraku pojasnijo dodatnih 10,1 % oziroma 39,3 % variance odvisne spremenljivke. Celoten model pojasni 50,7 % variance v odnosni viktimizaciji. Kot najmočnejša napovednika sta se pokazala besedna in spletna viktimizacija.

Tabela 9: Hierarhična multipla regresija za napovedovanje spletne viktimizacije

	B	SD_B	*β*	*p*
Konstanta	0,41	0,03		< ,001
Spol	–0,01	0,01	–0,01	0,34
Ocene	–0,01	0,01	–0,02	0,03
Telesno nasilje	0,00	0,01	0,00	0,79
Besedno nasilje	–0,04	0,01	–0,07	< ,001
Odnosno nasilje	–0,02	0,01	–0,02	0,23
Spletno nasilje	0,34	0,01	0,39	< ,001
Telesna viktimizacija	0,08	0,01	0,15	< ,001
Besedna viktimizacija	0,05	0,01	0,12	< ,001
Odnosna viktimizacija	0,17	0,01	0,28	< ,001

Opomba. Tabela prikazuje končni regresijski model z vsemi vključenimi napovedniki.

V tabeli 9 so predstavljeni rezultati hierarhične multiple regresije za spletno viktimizacijo. V prvem koraku sta kontrolni spremenljivki pojasnili 0,2 % variance odvisne spremenljivke. Spremenljivke izvajanja nasilja in doživljanja nasilja v drugem in tretjem koraku pojasnijo dodatnih 25 % oziroma 17,3 % variance odvisne spremenljivke. Celoten model pojasni 42,4 % variance v spletni viktimizaciji. Kot najmočnejša napovednika sta se pokazala spletno nasilje in odnosna viktimizacija.

4 Razprava

Namen tega prispevka je bil preveriti odnos med posameznimi oblikami izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja glede na metodo samoporočanja. Dodatno smo preverjali povezanost vseh oblik izvajanja nasilja in viktimizacije s spolom in šolskim uspehom. Ugotovili smo, da je veliko variance v posameznih oblikah doživljanja in izvajanja nasilja mogoče pojasniti s posameznimi oblikami nasilja, vendar se kažejo razlike predvsem z vidika izvajanja nasilja in viktimizacije.

Primerjava regresijskih modelov kaže na jasno povezavo med nekaterimi oblikami izvajanja nasilja in viktimizacije. Iz analiziranih podatkov je razvidno, da doživljanje ali izvajanje ene oblike nasilja pogosto ni izoliran primer, temveč so učenci pogosto vpleteni v različne oblike nasilja hkrati. To je skladno z ugotovitvami nekaterih tujih raziskav, ki prihajajo do podobnih sklepov (npr. Zhou idr., 2024).

Pri posameznih oblikah nasilja pa opazimo nekatere pomembne vzorce. Iz napovednih modelov je razvidno, da so učenci poročali o prepletu nekaterih oblik nasilja. Tako je za regresijske modele, ki se nanašajo na telesno nasilje (tako za doživljanje kot izvajanje telesnega nasilja), značilno, da se napovedniki nanašajo predvsem na oblike telesnega in besednega medvrstniškega nasilja. V regresijskih modelih za napovedovanje besednega nasilja (tako doživljanja kot izvajanja besednega nasilja) pa so najmočnejši napovedniki povezani z izvajanjem in doživljanjem odnosnega in telesnega nasilja. V obeh primerih gre za preplet t. i. tradicionalnih oblik medvrstniškega nasilja (Li idr., 2022).

Na splošno je iz rezultatov mogoče razbrati, da so v modelih za napovedovanje izvajanja nasilja vključeni napovedniki viktimizacije in izvajanja nasilja. Pri napovednikih, ki so se osredinjali na napovedovanje doživljanja nasilja, pa napovedniki niso bili toliko povezani z izvajanjem nasilja, temveč predvsem z doživljanjem drugih oblik nasilja oziroma viktimizacije. To je še posebej razvidno pri modelih napovedovanja besedne in odnosne viktimizacije, kjer so najmočnejši napovedniki povezani z doživljanjem viktimizacije.

Iz omenjenih rezultatov lahko izpeljemo pomemben sklep, ki sicer ne kaže na kavzalnost (zaradi narave podatkov lahko govorimo zgolj o povezanosti), vendar lahko prispeva k pomembnemu načinu ravnanja odraslih ob odkritju tradicionalnega

medvrstniškega nasilja. Pri učencih, ki so poročali o izvajanju tradicionalnih oblik nasilja, je mogoče zaznati napovednike tako izvajanja nasilja kot viktimizacije, medtem ko učenci, ki so poročali predvsem o viktimizaciji, poročajo predvsem o drugih oblikah viktimizacije (čeprav se elementi izvajanja nasilja prav tako pojavljajo, vendar je njihova napovedna moč manjša). To lahko pomeni, da je izvajanje tradicionalnih oblik nasilja lahko povezano tako z doživljanjem nasilja kot z viktimizacijo (t. i. učenci nasilneži-žrtve), medtem ko empirični podatki nakazujejo, da učenci, ki so pretežno žrtve odnosnega in besednega nasilja, ne poročajo toliko o izvajanju nasilja. Te ugotovitve seveda ne moremo posploševati, vendar se zdi, da je za učence, ki poročajo o doživljanju odnosnega in besednega nasilja, bolj verjetno, da nasilja ne bodo izvajali ali bili v to vpleteni že prej. Pomembno je poudariti, da to ne pomeni, da se učenci, ki pretežno poročajo o viktimizaciji, ne morejo znajti tudi v vlogi nasilnežev, temveč da je preplet vlog (tj. nasilnež-žrtev) značilen predvsem za učence, ki poročajo o izvajanju nasilja, in manj za tiste, ki poročajo o doživljanju nasilja. K tej ugotovitvi pritrjujejo tudi podatki o varianci, saj imajo v modelih napovedovanja odnosne in besedne viktimizacije največjo napovedno moč spremenljivke, povezane z doživljanjem nasilja.

Z vidika spletnega medvrstniškega nasilja smo ugotovili, da so najmočnejši napovedniki vezani na spletno okolje. V regresijskem modelu za napovedovanje izvajanja spletnega medvrstniškega nasilja je bil najmočnejši napovednik doživljanje spletnega nasilja. Podobno velja za regresijski model za napovedovanje spletne viktimizacije. To je skladno s sistematičnimi pregledi literature na področju spletnega medvrstniškega nasilja, ki zaključujejo, da sta izvajanje in doživljanje spletnega nasilja neizpodbitno povezana in najmočneje napovedujeta drug drugega (Kowalski idr., 2014; Zych idr, 2019). Prispevek kontrolnih spremenljivk (spola in šolskega uspeha) pa je v regresijskih modelih razviden predvsem v varianci napovedovanja izvajanja telesnega in besednega nasilja.

Viri

Berkowitz, R., De Pedro, K. T. in Gilreath, T. D. (2015). A Latent Class Analysis of Victimization Among Middle and High School Students in California. *Journal of School Violence*, *14*(3), 316–333. https://doi.org/10.1080/15388220.2014.980424

Bouman, T., Van Der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M. in Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with

internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology*, *50*(6), 759–774. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004

Espelage, D. L. in Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, *32*(3), 365–383.

Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (Sixth). Sage Publishing.

Griezel, L., Finger, L. R., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G. in Yeung, A. S. (2012). Uncovering the Structure of and Gender and Developmental Differences in Cyber Bullying. *The Journal of Educational Research*, *105*(6), 442–455. https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629692

Hellström, L. in Lundberg, A. (2020). Understanding bullying from young people's perspectives: An exploratory study. *Educational Research*, *62*(4), 414–433. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1821388

Hymel, S. in Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, *70*(4), 293–299. https://doi.org/10.1037/a0038928

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Košir, K. (2015). Vloga opazovalcev v procesu medvrstniškega nasilja. *Mladi in Nasilje*, 41–49.

Košir, K., Pivec, T., Klasinc, L., Špes, T. in Horvat, M. (2018). Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja. *Psihološka obzorja*, 171–186. https://doi.org/10.20419/2018.27.494

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. in Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1073–1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernández, M. in Blasco-Fontecilla, H. (2022). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*. https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x

Man, X., Liu, J. in Xue, Z. (2022). Effects of Bullying Forms on Adolescent Mental Health and Protective Factors: A Global Cross-Regional Research Based on 65 Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*.

Markkanen, I., Välimaa, R. in Kannas, L. (2021). Forms of Bullying and Associations Between School Perceptions and Being Bullied Among Finnish Secondary School Students Aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention*, *3*(1), 24–33. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y

Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G. in Hamilton, L. R. (2011). Construct Validity of the Multidimensional Structure of Bullying and Victimization: An Application of Exploratory Structural Equation Modeling. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 701–732.

Menesini, E. in Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, *22*(sup1), 240–253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G. in Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *21*(2), 100221. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221

Nylund, K., Bellmore, A., Nishina, A. in Graham, S. (2007). Subtypes, Severity, and Structural Stability of Peer Victimization: What Does Latent Class Analysis Say? *Child Development*, *78*(6), 1706–1722.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(5), 520–538. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751–780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Olweus, D. in Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, *19*, 139–143. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012

Olweus, D., Limber, S. P. in Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*(1), 70–84. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7

Oncioiu, S. I., Orri, M., Boivin, M., Geoffroy, M.-C., Arseneault, L., Brendgen, M., Vitaro, F., Navarro, M. C., Galéra, C., Tremblay, R. E. in Côté, S. M. (2020). Early Childhood Factors Associated with Peer Victimization Trajectories From 6 to 17 Years of Age. *Pediatrics*, *145*(5), e20192654. https://doi.org/10.1542/peds.2019-2654

Parada, R. H. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual.*

Peras, I. in Pivec, T. (2024). Spletno medvrstniško nasilje: Ključne informacije in vloga učiteljev_ic pri preprečevanju ter odzivanju. *Vzgoja in Izobraževanje*, *55*(1-2), 53–58. https://doi.org/10.59132/viz/2024/1-2/53-58

Pichel, R., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Feijóo, S., Varela, J. in Rial, A. (2021). Bullying, Cyberbullying and the Overlap: What Does Age Have to Do with It? *Sustainability*, *13*(15), 8527. https://doi.org/10.3390/su13158527

Pivec, T., Horvat, M. in Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: A person-oriented approach combining self- and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, *144*, 106720. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106720

Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T. in Garandeau, C. F. (2021). Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(4), 1023–1046. https://doi.org/10.1111/jora.12688

Salmivalli, C. in Peets, K. (2011). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (ur.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (str. 322–340).

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. in Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376–385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Taiti, M. C., Palladino, B. E., Lo Cricchio, M. G., Tassi, F. in Menesini, E. (2024). Negative attitudes towards ethnic minorities and ethnic bullying and discrimination: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–19. https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2371547

Von Marées, N. in Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools: Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, *31*(2), 178–198. https://doi.org/10.1177/0143034309352416

Zhao, B., Guo, J., He, Q., Jiang, L. in Hu, W. (2023). School Bullying Victimization Types of Primary School Students and Associations with School Adaptation: A Latent Profile Analysis. *Child Indicators Research*, *16*(2), 755–775. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09995-5

Zhou, Y., Li, J., Li, J., Wang, Y. in Li, X. (2024). Latent profiles of bullying perpetration and victimization: Gender differences and family variables. *Child Abuse & Neglect*, *149*, 106682. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106682

Zych, I., Farrington, D. P. in Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 4–19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008

MERE VRSTNIŠKIH NOMINACIJ: SOCIOMETRIČNE MERE IN NASILJE

TANJA ŠPES,[1] RENE MARKOVIČ[2, 3]

[1] Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
tanja.spes@gmail.com
[2] Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor, Slovenija
rene.markovic@um.si
[3] Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Maribor, Slovenija
rene.markovic@um.si

Vrstniški odnosi so za učence osrednjega pomena. Socialno sprejetost učencev najpogosteje merimo s sociometrično preizkušnjo, s katero ugotavljamo socialni položaj učenca v oddelku in odnose v skupini. Na podlagi rezultatov sociometrične preizkušnje lahko učence razdelimo v skupine priljubljenih, prezrtih, povprečnih, zavrnjenih in kontroverznih učencev. V našem prispevku nas je zanimalo, ali se sociometrične skupine razlikujejo v izvajanju in doživljanju telesnega, besednega in odnosnega nasilja. Za preverjanje razlik med skupinami smo uporabili multivariatno analizo variance. Ugotovili smo, da v vseh merjenjih med skupinami obstajajo statistično značilne razlike, in sicer na splošno je skupina kontroverznih učencev pogosteje izvajala vse oblike nasilja v primerjavi z drugimi skupinami. Skupina zavrnjenih učencev je poročala o najpogostejšem doživljanju besedne in odnosne viktimizacije, o telesni, besedni in odnosni viktimizaciji pa je pogosto poročala tudi skupina kontroverznih učencev.

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.5

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
vrstniške nominacije,
sociometrični položaj,
sociometrična preizkušnja,
nasilje,
viktimizacija

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

1 Uvod

Vrstniške skupine predstavljajo učencem pomemben kontekst, v katerem se učijo o sebi in drugih ter razvijajo socialne spretnosti, ki jim omogočajo, da so med vrstniki sprejeti (Rubin idr., 2015).

Kako bodo učenci v neki skupini sprejeti, je med drugim odvisno od tega, kako učinkovito uporabljajo socialne spretnosti, pri čemer gre med socialno sprejetostjo in socialnimi spretnostmi za vzajemen odnos – uporaba socialnih spretnosti lahko prispeva k večji socialni sprejetosti, vendar pa tudi kakovost vrstniških odnosov vpliva na razvoj socialnih spretnosti (Merrel, 1999; v Pečjak in Košir, 2008). Vrstniški odnosi torej predstavljajo rezultat in dejavnik socialnih spretnosti (Pečjak in Košir, 2009).

Kakovost vrstniških odnosov oziroma socialno sprejetost lahko merimo na različne načine, pri čemer so najpogostejši tisti, ki vključujejo učence, učitelje ali neposredno opazovanje vedenja (Rubin idr., 2015). Najpogosteje se za oceno sprejetosti učenca uporablja sociometrična preizkušnja, ki je podrobneje opisana v nadaljevanju.

Sociometrična preizkušnja

Sociometrično preizkušnjo je za merjenje odnosov v družbi na podlagi svoje sociološke teorije razvil Jakob Levy Moreno, nadalje pa so jo na področju pedagoške psihologije razvijali neodvisno od Morenove teorije (Pečjak in Košir, 2008).

V šolskem kontekstu se sociometrična preizkušnja uporablja za: I) ugotavljanje učenčevega socialnega položaja v oddelku oziroma njegove socialne sprejetosti, II) za ugotavljanje odnosov v oddelku, torej, kako so učenci v oddelku med seboj povezani ter III) za ugotavljanje stopnje povezanosti celotnega oddelka. Poznavanje socialne sprejetosti učencev v šoli je pomembno, ker je ta povezana z učno uspešnostjo in vedenjem v oddelku, hkrati pa odnosi med učenci določajo, kako se bo oddelek odzval na različne šolske situacije (Pečjak in Košir, 2008). Podatki, zbrani s sociometrično preizkušnjo, lahko torej učitelju pomagajo pri bolj celostni predstavi o socialnih odnosih med učenci v oddelku.

Sociometrična preizkušnja je ena izmed najbolj razširjenih metod, s katerimi se ugotavlja sociometrični položaj učenca, ki ga lahko opredelimo kot položaj posameznika v skupini, ki ji pripada, in ki ga določajo drugi člani skupine s svojimi izbirami po vnaprej določenem kriteriju (Pečjak in Košir, 2008). Sociometrični položaj torej kaže odnos med posameznikom in skupino (Cillessen, 2011, v Košir, 2013).

Sociometrični položaj se določa na podlagi sociometričnega vprašalnika. Ta zajema kriterije, se pravi vprašanja, ki jih zastavimo učencem in ki jih določimo glede na namen sociometrične preizkušnje ter so vezani na dejavnosti skupine, v kateri izvajamo sociometrično preizkušnjo.

Sociometrično preizkušnjo lahko izvedemo na različne načine, pri čemer upoštevamo tudi starost učencev:

- Imenovanje sošolcev je najpogosteje uporabljan postopek, pri katerem učenci navedejo tiste sošolce, ki ustrezajo zastavljenemu kriteriju, ta je lahko pozitiven (npr. *Napiši tri učence, s katerimi se najraje družiš*) ali negativen (npr. *Napiši tri učence, s katerimi se najmanj rad/-a družiš*).
- Razvrščanje sošolcev zajema ocenjevalne lestvice, kjer učenci vsakega sošolca ali naključno izbrano skupino sošolcev na lestvici od 1 do 5 ocenijo na danem kriteriju (npr. *V kolikšni meri se želiš igrati s tem sošolcem?*). Prednost takšnega pridobivanja podatkov je v enakovredno pridobljenih rezultatih za vsakega učenca, v izogibanju negativnemu kriteriju in kriteriju z omejenim številom izbir, vendar pa je ta postopek manj učinkovit pri razlikovanju med prezrtimi in zavrnjenimi učenci (Pečjak in Košir, 2008).
- Primerjanje sošolcev v parih, kjer učenci izmed vsakega para sošolcev izberejo enega učenca.
- Sociometrična preizkušnja s slikami, kjer učenci izberejo določeno število slik sošolcev. Ta postopek je primeren za predšolske otroke, otroke nižjih razredov osnovne šole ali učence z nizko bralno kompetentnostjo (Pečjak in Košir, 2008).

Kot že omenjeno, lahko pri sociometrični preizkušnji uporabimo različne kriterije, in sicer realne ali hipotetične, splošne ali specifične, osebne ali socialne ter pozitivne ali negativne. Pri izvedbi sociometrične preizkušnje se običajno uporablja

kombinacija pozitivnega in negativnega kriterija, saj ta omogoča razdelitev učencev v sociometrične skupine glede na stopnjo njihove všečnosti in njihove opaznosti v oddelku, kar nadalje omogoča umestitev učencev v pet sociometričnih skupin in bolj celostno razumevanje vrstniških odnosov (Pečjak in Košir, 2008). Nekateri avtorji opozarjajo tudi na morebitne negativne posledice uporabe negativnega kriterija na odnose v oddelku, ki pa jih raziskave ne ugotavljajo (glej npr. Mayeux idr., 2007).

Pri uporabi kriterija lahko tega omejimo s številom izbir, ki jih podajo učenci. Nekateri avtorji (npr. Petillon, 1980, v Pečjak in Košir, 2008) poročajo, da kriterij z neomejenim številom izbir povečuje veljavnost rezultatov sociometrične preizkušnje, omogoča vpogled v socialno ekspanzivnost posameznika in pri uporabi pozitivnega in negativnega kriterija daje vpogled v razmerje med zavrnjenimi in všečnimi sošolci pri posameznem učencu. Rezultati raziskav sicer kažejo na visoke korelacije med podatki, pridobljenimi s kriterijem z omejenim in neomejenim številom izbir, kar pomeni, da je uporaba kriterija z omejenim številom izbir metodološko upravičena (Pečjak in Košir, 2008).

Rezultate sociometrične preizkušnje lahko predstavimo tabelarično, v t. i. sociomatriki, ali grafično, v t. i. sociogramu, izračunamo lahko različne sociometrične indekse (npr. indeks sprejemanja, indeks ekspanzivnosti posameznega učenca, indeks kohezivnosti za skupino). Ob uporabi pozitivnega in negativnega kriterija lahko, kot že omenjeno, učence postavimo v pet sociometričnih skupin po dvodimenzionalnem klasifikacijskem sistemu, ki med učenci ločuje glede na socialno preferenčnost in socialni vpliv (Pečjak in Košir, 2009). Socialna preferenčnost je mera socialne všečnosti in je opredeljena kot razlika med standardiziranimi pozitivnimi in negativnimi izbirami, ki jih je prejel učenec. Socialni vpliv je mera socialne opaznosti v oddelku in je opredeljen kot vsota standardiziranih pozitivnih in negativnih izbir (Newcomb idr., 1993).

Učenci, ki imajo veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir in je zanje značilna visoka socialna preferenčnost, so postavljeni v skupino priljubljenih učencev (Newcomb idr., 1993). Pri tem je pomembno poudariti, da se priljubljenost, vezana na sociometrično skupino, razlikuje od s strani vrstnikov zaznane priljubljenosti. Pri sociometrični skupini priljubljenih učencev gre za učence, ki so v oddelku dobro sprejeti in s katerimi se sošolci radi družijo, gre torej za učence, ki so všečni. Pri s strani vrstnikov zaznani priljubljenosti gre za učence, ki so v oddelku opazni, vidni

oziroma kul (Košir, 2013; Rubin, 2015). Raziskave (glej npr. Parhurst in Hopmeyer, 1998) kažejo, da sociometrična priljubljenost in s strani vrstnikov zaznana priljubljenost nujno ne zajemata enake skupine učencev in da so korelacije med obema merama zmerne do močne (Rubin idr., 2015). Rezultati raziskave Košir in Pečjak (2004) so pokazali, da sociometrična priljubljenost in s strani vrstnikov zaznana priljubljenost v zgodnjem mladostništvu predstavljata podoben konstrukt, pozneje pa med njima pride do sprememb. V pričujočem poglavju se torej nanašamo na sociometrično skupino priljubljenih učencev.

Učenci, ki prejmejo veliko negativnih in malo ali nič pozitivnih izbir, se umeščajo v skupino zavrnjenih učencev, za katere je značilna nizka socialna preferenčnost. Prezrti učenci prejmejo malo ali nič izbir in imajo nizek socialni vpliv, kontroverzni učenci pa prejmejo veliko tako pozitivnih kot negativnih izbir in imajo visok socialni vpliv oziroma so v oddelku zelo opazni (Newcomb idr., 1993). Povprečni učenci v prejetih izbirah ne izstopajo, so pa opaznejši v primerjavi s prezrtimi učenci (Rubin idr., 2009).

Značilnosti učencev v sociometričnih skupinah

Predvsem v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja so se raziskave osredinjale na značilnosti učencev iz različnih sociometričnih skupin (Košir, 2007). Rezultati metaanalize Newcomba idr. (1993), ki temeljijo na podatkih raziskav, ki so za ugotavljanje socialne sprejetosti uporabljale dvodimenzionalni klasifikacijski sistem, so pokazali, da v splošnem za učence v sociometričnih skupinah veljajo naslednje lastnosti:

- priljubljeni učenci so med vrstniki dobro sprejeti, imajo veliko prijateljev, so socialno spretni, asertivni, imajo visoke kognitivne sposobnosti, so manj agresivni in se ne umikajo iz socialnih situacij, zanje je značilno prosocialno vedenje;
- zavrnjeni učenci, pri katerih nekatere raziskave (npr. Inderbitzen idr., 1997) ločujejo med zavrnjenimi agresivnimi učenci in zavrnjenimi zadržanimi učenci. Zavrnjeni agresivni učenci so bolj agresivni, imajo nižje kognitivne sposobnosti, v nasprotju s priljubljenimi učenci nimajo spretnosti, s katerimi bi uravnavali agresivno vedenje, pogosto agresivne oblike vedenja uporabljajo za reševanje konfliktov in doseganje želenih ciljev, medtem ko

se zavrnjeni zadržani učenci umikajo iz socialnih položajev, so anksiozni in manj socialno spretni;
- prezrti učenci so manj agresivni, se vedejo manj moteče in se vključujejo v manj socialnih interakcij v primerjavi s skupino povprečnih učencev, nasprotno zavrnjenim učencem prezrti učenci ne predstavljajo rizične skupine za težave pozneje v življenju, so pa v primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami v oddelku manj opazni;
- kontroverzni učenci izražajo kombinacijo vedenja priljubljenih in zavrnjenih učencev, bili naj bi bolj agresivni v primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami, so pa tudi družabni in socialno spretni;
- vedenje povprečnih učencev v raziskavah o značilnostih sociometričnih skupin predstavlja standard za primerjavo.

Ugotovitve raziskav odnosa med sociometričnimi skupinami in medvrstniškim nasiljem so pogosto nekonsistentne in nasprotujoče si (glej Cañas idr., 2022; Wiertsema idr., 2023), pri čemer nasilje izvajajo tako tisti, ki so v oddelku dobro sprejeti, kot tisti, ki so zavrnjeni, pogosto pa učenci, ki so hkrati sprejeti in zavrnjeni. Največ viktimizacije doživljajo zavrnjeni učenci (npr. Boulton in Smith, 1994).
V raziskavi nas je zanimalo, ali se med sociometričnimi skupinami priljubljenih, prezrtih, zavrnjenih, kontroverznih in povprečnih učencev pojavljajo razlike v izvajanju in doživljanju različnih oblik medvrstniškega nasilja.

2 Metoda

V analize so bili vključeni učenci, ki so bili postavljeni v eno izmed petih sociometričnih skupin in so izpolnili zadostno število postavk na vprašalniku. Pri analizah, vezanih na nasilno vedenje, je tako pri prvem merjenju vključenih 6317 učencev, pri drugem 6207 učencev in pri tretjem 6026 učencev. Pri analizah, vezanih na viktimizacijo, je pri prvem merjenju vključenih 6302 učencev, pri drugem 6197 učencev in pri tretjem 6013 učencev.

V analizah v tem poglavju smo uporabili podatke sociometrične tehnike s pozitivnim in negativnim kriterijem, omejenim na tri izbire, natančneje opisane v poglavju *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave*. Na podlagi surovih izbir učencev, ki smo jih standardizirali glede na oddelek, smo izračunali socialno

preferenčnost in socialni vpliv, nato pa na podlagi klasifikacijskega kriterija Coie in Dodge (1988) učence umestili v pet sociometričnih skupin – skupino priljubljenih, zavrnjenih, prezrtih, kontroverznih in povprečnih učencev. Uporabili smo tudi vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (APRI-BT: *Adolescent peer relationships index-bully target;* Parada, 2000; slovenska priredba Košir idr., 2019).

Za preverjanje razlik v pogostosti izvajanja in doživljanja telesnega, besednega in odnosnega nasilja med skupinami priljubljenih, zavrnjenih, prezrtih, kontroverznih in povprečnih učencev smo uporabili multivariatno analizo variance – MANOVO. V primerih statistično značilnih rezultatov smo izvedli še post hoc primerjave (enofaktorska analiza variance, Games-Howell post hoc test).

3 Rezultati

V tabeli 1 so predstavljene deskriptivne statistike (*M, SD*) za spremenljivke telesno, besedno in odnosno nasilje za sociometrične skupine priljubljenih, prezrtih, povprečnih, zavrnjenih in kontroverznih učencev v vseh treh merjenjih.

Tabela 1: Deskriptivne statistike za posamezne oblike nasilja glede na sociometrično skupino

		1. merjenje			2. merjenje			3. merjenje		
		n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*
Telesno nasilje	priljubljeni	1771	1,46	0,69	1738	1,47	0,69	1672	1,55	0,82
	prezrti	973	1,39	0,58	975	1,39	0,59	968	1,46	0,76
	povprečni	1835	1,44	0,68	1782	1,45	0,71	1786	1,51	0,82
	zavrnjeni	1268	1,40	0,67	1265	1,42	0,68	1192	1,44	0,79
	kontroverzni	470	1,63	0,91	447	1,59	0,89	408	1,63	0,97
Besedno nasilje	priljubljeni	1771	1,73	0,80	1738	1,73	0,82	1672	1,78	0,90
	prezrti	973	1,66	0,77	975	1,66	0,75	968	1,69	0,86
	povprečni	1835	1,68	0,81	1782	1,73	0,82	1786	1,77	0,90
	zavrnjeni	1268	1,64	0,77	1265	1,67	0,82	1192	1,68	0,90
	kontroverzni	470	1,99	1,05	447	1,90	1,01	408	1,95	1,12
Odnosno nasilje	priljubljeni	1771	1,26	0,45	1738	1,29	0,52	1672	1,35	0,64
	prezrti	973	1,26	0,45	975	1,26	0,43	968	1,34	0,64
	povprečni	1835	1,29	0,49	1782	1,29	0,49	1786	1,38	0,66
	zavrnjeni	1268	1,25	0,48	1265	1,28	0,52	1192	1,35	0,68
	kontroverzni	470	1,39	0,62	447	1,35	0,63	408	1,52	0,87

Opombe. n – število udeležencev, *M* – povprečna vrednost, *SD* – standardni odklon. Učenci so odgovarjali na lestvici od 1 – nikoli do 6 – vsak dan.

Rezultati multivariatne analize variance so pokazali majhno, a statistično značilno razliko v pogostosti izvajanja medvrstniškega nasilja med različnimi sociometričnimi skupinami pri prvem (F (12, 16694) = 7,86, p < 0,001, Wilksova Λ = 0,985, ηp^2 = 0,005), drugem (F (12, 16403) = 3,43, p < 0,001, Wilksova Λ = 0,993, ηp^2 = 0,002) in tretjem (F (12, 15925) = 5,60, p < 0,001, Wilksova Λ = 0,989, ηp^2 = 0,004) merjenju. Nadalje so rezultati enofaktorske analize variance pokazali, da se sociometrične skupine statistično značilno razlikujejo v izvajanju vseh treh oblik nasilja, telesnem, besednem in odnosnem, pri vseh treh merjenjih. Za ugotavljanje razlik med posameznimi skupinami smo izvedli Games-Howell post hoc test.

Parne primerjave so pri prvem merjenju pokazale statistično značilne razlike v pogostosti izvajanja telesnega nasilja med sociometrično skupino kontroverznih učencev in skupino priljubljenih (p = 0,002), prezrtih (p < 0,001), zavrnjenih (p < 0,001) in povprečnih (p < 0,001) učencev, pri čemer kontroverzni učenci telesno nasilje izvajajo pogosteje. Prav tako se v telesnem nasilju razlikujeta skupini priljubljenih in prezrtih učencev (p = 0,027), in sicer priljubljeni učenci dosegajo višje povprečne vrednosti v pogostosti izvajanja telesnega nasilja. V pogostosti izvajanja besednega nasilja se statistično značilno razlikujeta skupini zavrnjenih in priljubljenih učencev (p = 0,012), pri čemer besedno nasilje pogosteje izvajajo priljubljeni učenci, prav tako se sociometrična skupina kontroverznih učencev statistično značilno razlikuje od skupin priljubljenih, prezrtih, zavrnjenih in povprečnih učencev (p < 0,001). V pogostosti izvajanja odnosnega nasilja se skupina kontroverznih učencev statistično značilno razlikuje od skupin priljubljenih, prezrtih, zavrnjenih (p < 0,001) in povprečnih (p = 0,015) učencev, pri čemer kontroverzni učenci nasilje izvajajo pogosteje.

Parne primerjave pri drugem merjenju so pokazale, da se v izvajanju telesnega nasilja skupina kontroverznih učencev statistično značilno razlikuje od skupine povprečnih (p = 0,022), prezrtih (p < 0,001) in zavrnjenih (p = 0,003) učencev, pri čemer kontroverzni učenci nasilje izvajajo pogosteje. Prav tako se v izvajanju telesnega nasilja skupina priljubljenih učencev statistično značilno razlikuje od skupine prezrtih učencev (p = 0,013), pri čemer priljubljeni učenci nasilje izvajajo pogosteje. V izvajanju besednega nasilja se skupina kontroverznih učencev statistično značilno razlikuje od skupine priljubljenih (p = 0,009), povprečnih (p = 0,007), prezrtih (p < 0,001) in zavrnjenih (p = 0,003) učencev, pri čemer kontroverzni učenci nasilje izvajajo najpogosteje. V izvajanju odnosnega nasilja se statistično značilno razlikujeta

skupina kontroverznih in skupina prezrtih učencev (p = 0,041), pri čemer ti nasilje izvajajo v manjši meri.

Parne primerjave pri tretjem merjenju so pokazale, da skupina priljubljenih učencev telesno nasilje statistično značilno izvaja več kakor skupina prezrtih učencev (p = 0,035) in skupina zavrnjenih učencev (p = 0,002), prav tako skupina kontroverznih učencev statistično značilno izvaja nasilje pogosteje od skupine prezrtih učencev (p = 0,019) in od skupine zavrnjenih učencev (p = 0,004). V izvajanju besednega nasilja se statistično značilno razlikujeta skupina priljubljenih učencev in skupina zavrnjenih učencev (p = 0,040), pri čemer skupina priljubljenih učencev nasilje izvaja pogosteje. Nadalje se statistično značilno skupina kontroverznih učencev razlikuje od skupine priljubljenih učencev (p = 0,025), prezrtih učencev (p < 0,001), povprečnih učencev (p = 0,017) in skupine zavrnjenih učencev (p < 0,001), pri čemer skupina kontroverznih učencev nasilje izvaja najpogosteje. V izvajanju odnosnega nasilja se statistično značilno razlikuje skupina kontroverznih učencev od skupine priljubljenih (p = 0,002), prezrtih (p = 0,002), zavrnjenih (p = 0,003) in povprečnih (p = 0,024) učencev, pri čemer ponovno kontroverzni učenci nasilje izvajajo več kakor preostale skupine.

Tabela 2: Deskriptivne statistike za posamezne oblike viktimizacije glede na sociometrično skupino

		1. merjenje			2. merjenje			3. merjenje		
		n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*
Telesna viktimizacija	priljubljeni	1771	1,51	0,74	1735	1,52	0,76	1666	1,59	0,86
	prezrti	971	1,51	0,72	975	1,46	0,71	971	1,51	0,78
	povprečni	1829	1,50	0,77	1779	1,51	0,77	1780	1,57	0,88
	zavrnjeni	1262	1,55	0,79	1261	1,54	0,83	1190	1,57	0,89
	kontroverzni	469	1,69	0,96	447	1,62	0,95	406	1,65	0,97
Besedna viktimizacija	priljubljeni	1771	1,76	0,91	1735	1,74	0,89	1666	1,80	0,98
	prezrti	971	1,79	0,95	975	1,76	0,94	971	1,77	0,98
	povprečni	1829	1,83	1,00	1779	1,84	1,01	1780	1,90	1,06
	zavrnjeni	1262	2,09	1,16	1261	2,07	1,19	1190	2,05	1,15
	kontroverzni	469	2,11	1,21	447	1,99	1,12	406	2,05	1,22
Odnosna viktimizacija	priljubljeni	1771	1,28	0,54	1735	1,27	0,54	1666	1,32	0,62
	prezrti	971	1,36	0,59	975	1,33	0,62	971	1,40	0,71
	povprečni	1829	1,35	0,64	1779	1,38	0,64	1780	1,45	0,79
	zavrnjeni	1262	1,64	0,94	1261	1,65	0,96	1190	1,68	1,02
	kontroverzni	469	1,45	0,79	447	1,45	0,86	406	1,53	0,86

Opombe. n – število udeležencev, *M* – povprečna vrednost, *SD* – standardni odklon. Učenci so odgovarjali na lestvici od 1 – nikoli do 6 – vsak dan.

V tabeli 2 so predstavljene deskriptivne statistike (*M, SD*) za spremenljivke telesna, besedna in odnosna viktimizacija za sociometrične skupine priljubljenih, prezrtih, povprečnih, zavrnjenih in kontroverznih učencev pri vseh treh merjenjih.

Rezultati multivariatne analize variance so pokazali majhno, a statistično značilno razliko v pogostosti doživljanja viktimizacije med različnimi sociometričnimi skupinami pri prvem (F (12, 16655) = 22,93, $p < 0{,}001$, Wilksova $\Lambda = 0{,}958$, $\eta p^2 = 0{,}014$), drugem (F (12, 16377) = 24,80, $p < 0{,}001$, Wilksova $\Lambda = 0{,}953$, $\eta p^2 = 0{,}016$) in tretjem F (12, 15890) = 20,12, $p < 0{,}001$, Wilksova $\Lambda = 0{,}961$, $\eta p^2 = 0{,}013$) merjenju. Nadalje so rezultati enofaktorske analize variance pokazali, da se pri prvem in drugem merjenju sociometrične skupine statistično značilno razlikujejo v doživljanju vseh treh oblik viktimizacije, telesne, besedne in odnosne, medtem ko se v tretjem merjenju statistično razlikujejo le v besedni in odnosni viktimizaciji. Za ugotavljanje razlik med posameznimi skupinami smo izvedli Games-Howell post hoc test.

Parne primerjave so pri prvem merjenju pokazale statistično značilne razlike v pogostosti doživljanja telesne viktimizacije med sociometrično skupino kontroverznih učencev in skupinami priljubljenih ($p = 0{,}002$), prezrtih ($p = 0{,}003$), in povprečnih ($p < 0{,}001$) učencev, pri čemer skupina kontroverznih učencev poroča o pogostejšem doživljanju telesne viktimizacije. Nadalje skupini zavrnjenih in kontroverznih učencev poročata o statistično značilnem pogostejšem doživljanju besedne viktimizacije v primerjavi s skupinami priljubljenih, prezrtih in povprečnih učencev ($p < 0{,}001$). Med skupino zavrnjenih učencev in drugimi sociometričnimi skupinami se pojavljajo statistično značilne razlike v doživljanju odnosne viktimizacije ($p < 0{,}001$), pri čemer skupina zavrnjenih učencev poroča o najpogostejšem doživljanju odnosne viktimizacije. V doživljanju odnosne viktimizacije so statistično značilne razlike tudi med skupinami priljubljenih in povprečnih ($p = 0{,}007$), prezrtih ($p = 0{,}013$) in kontroverznih ($p < 0{,}001$) učencev, kjer priljubljeni učenci najmanj poročajo o doživljanju odnosne viktimizacije.

Parne primerjave pri drugem merjenju so pokazale, da se v doživljanju telesnega nasilja statistično značilno razlikujeta skupina prezrtih in kontroverznih učencev ($p = 0{,}014$), pri čemer učenci iz skupine kontroverznih poročajo o pogostejši telesni viktimizaciji. Pri besedni viktimizaciji se statistično značilno razlikujeta skupini priljubljenih ter povprečnih ($p = 0{,}015$), zavrnjenih in kontroverznih učencev ($p <$

0,001), pri čemer skupina priljubljenih učencev manj poroča o doživljanju besedne viktimizacije. Prav tako se v besedni viktimizaciji skupina zavrnjenih učencev statistično značilno razlikuje še od skupin prezrtih in povprečnih učencev (p < 0,001), skupina kontroverznih učencev pa od skupine prezrtih učencev (p = 0,001), in sicer učenci iz skupin zavrnjenih in kontroverznih poročajo o pogostejši besedni viktimizaciji.

Skupina priljubljenih učencev se v doživljanju odnosne viktimizacije statistično značilno razlikuje od skupin prezrtih (p = 0,041), povprečnih, zavrnjenih in kontroverznih učencev (p < 0,001), pri čemer skupina priljubljenih učencev o odnosni viktimizaciji manj poroča, medtem ko skupina zavrnjenih učencev poroča o statistično značilnem višjem doživljanju odnosnega nasilja v primerjavi s preostalimi skupinami (p < 0,001).

Parne primerjave pri tretjem merjenju so pokazale statistično značilne razlike med skupino zavrnjenih učencev in skupinami priljubljenih (p < 0,001), prezrtih (p < 0,001) in povprečnih (p = 0,004) učencev v doživljanju besednega nasilja, o katerem skupina zavrnjenih učencev poroča pogosteje. Do statistično značilnih razlik prihaja tudi med skupino kontroverznih učencev in skupinama priljubljenih (p = 0,002) in prezrtih učencev (p < 0,001), kjer učenci iz skupine kontroverznih poročajo o višji stopnji doživljanja besednega nasilja. Statistično značilno se razlikujeta tudi skupini priljubljenih in povprečnih učencev (p = 0,033), pri čemer priljubljeni učenci o besedni viktimizaciji poročajo manj, ter skupini prezrtih in povprečnih učencev (p = 0,010), kjer učenci iz skupine prezrtih o besedni viktimizaciji poročajo najmanj. Med skupino zavrnjenih učencev in skupinami priljubljenih, prezrtih, povprečnih (p < 0,001) in kontroverznih (p = 0,041) učencev se pojavljajo statistično značilne razlike v doživljanju odnosne viktimizacije, pri čemer o njej skupina zavrnjenih učencev poroča največ. Statistično značilne razlike v odnosni viktimizaciji so tudi med skupino priljubljenih učencev in skupinami kontroverznih, povprečnih (p < 0,001) in prezrtih (p = 0,028) učencev, in sicer učenci iz skupine priljubljenih o besedni viktimizaciji poročajo najmanj.

4 Razprava

V raziskavi nas je zanimalo, ali se sociometrične skupine priljubljenih, prezrtih, povprečnih, zavrnjenih in kontroverznih učencev razlikujejo v izvajanju in doživljanju telesnega, besednega in odnosnega nasilja.

Ugotovili smo, da je skupina kontroverznih učencev vse tri oblike nasilja, telesno, besedno in odnosno, izvajala najpogosteje in se v pogostosti izvajanja telesnega, besednega in odnosnega nasilja pri prvem merjenju statistično značilno razlikovala od vseh preostalih skupin, prav tako se je od vseh preostalih skupin razlikovala v izvajanju besednega nasilja pri drugem in tretjem merjenju ter v izvajanju odnosnega nasilja pri tretjem merjenju. Pri drugem merjenju se je razlikovala v izvajanju telesnega nasilja v primerjavi s skupinami prezrtih, povprečnih in zavrnjenih, pri tretjem merjenju pa v primerjavi s skupinama prezrtih in zavrnjenih učencev. Pri drugem merjenju se je v izvajanju odnosnega nasilja razlikovala od skupine prezrtih učencev. Naši rezultati se skladajo z ugotovitvami raziskav (npr. Boulton in Smith, 1994; Farmer idr., 2010), da izvajalci nasilja pogosto zavzemajo sociometrični položaj kontroverznih. Newcomb idr. (1993) so ugotovili, da kontroverzni učenci izražajo višje ravni agresivnega vedenja v primerjavi s povprečnimi in zavrnjenimi učenci. Kontroverzni učenci naj bi bili pretirano vpeti v odnose z vrstniki, zaradi česar jih drugi učenci zaznavajo kot hkrati bolj agresivne in družabne, prav tako je mogoče, da je njihovo vedenje med vrstniki nenormativno, s čimer si v vrstniški skupini zagotavljajo dominanten položaj. Da so učenci, ki izvajajo nasilje, pogosto tako priljubljeni kot zavrnjeni, potrjujejo tudi rezultati metaanaliz (Cañas idr., 2022; Wiertsema idr., 2023). Kontroverzni učenci so morda nasilni samo do nekaterih vrstnikov, medtem ko so med vrstniki, ki niso žrtve nasilja, dobro sprejeti (Cañas idr., 2022), pogosto pa poleg agresivnega vedenja uporabljajo prosocialne spretnosti (Farmer idr., 2010).

V nasprotju z ugotovitvami nekaterih raziskav (glej Newcomb idr., 1993), da se zavrnjeni učenci pogosteje vključujejo v agresivne oblike vedenja, zavrnjeni učenci v naši raziskavi ne poročajo o pogostem izvajanju nasilnega vedenja. Poleg že omenjenih primerjav s skupino kontroverznih učencev se je pokazalo, da so zavrnjeni učenci besedno nasilje pri prvem in tretjem merjenju ter telesno nasilje pri tretjem merjenju izvajali redkeje kakor priljubljeni učenci. To bi lahko pojasnili z ugotovitvami Rubin idr. (2015), da naj bi zgolj polovica zavrnjenih učencev izražala

agresivno vedenje in da naj bi se s starostjo povezava med agresivnim vedenjem in zavrnjenostjo s strani vrstnikov manjšala, še posebej med fanti (Rubin idr., 2015). Na drugi strani raziskave ugotavljajo, da so pogosto zavrnjeni tisti učenci, ki kažejo visoko stopnjo socialne anksioznosti, umika in izogibanja socialnim interakcijam (Rubin idr., 2009), kar kaže na to, da je vsakršna oblika socialnega vedenja, ki je v določenem kontekstu obravnavana kot deviantna, verjetno povezana z zavrnitvijo s strani vrstnikov ali zmanjšano sprejetostjo (Rubin idr., 2015). Skladno s predhodnimi ugotovitvami (npr. Newcomb idr., 1993; Boulton in Smith, 1994; Sandstorm in Cillessen, 2003), da največ viktimizacije doživljajo zavrnjeni učenci, so rezultati te raziskave pokazali, da zavrnjeni učenci poročajo o pogostejšem doživljanju besedne viktimizacije v primerjavi s skupinami priljubljenih, prezrtih in povprečnih učencev pri vseh treh merjenjih, pa tudi o več odnosne viktimizacije v primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami pri vseh treh merjenjih.

Prav tako o pogostejšem doživljanju viktimizacije v primerjavi z drugimi skupinami poroča skupina kontroverznih učencev, pri čemer doživljajo več telesne viktimizacije v primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami pri prvem merjenju in v primerjavi s skupino prezrtih učencev pri drugem merjenju. Prav tako doživljajo več besedne viktimizacije v primerjavi s skupinami priljubljenih, prezrtih in povprečnih učencev pri prvem merjenju, pri drugem merjenju v primerjavi s prezrtimi učenci, pri tretjem merjenju pa v primerjavi s skupinama priljubljenih in prezrtih učencev. Doživljajo tudi več odnosne viktimizacije v primerjavi s skupino priljubljenih učencev pri vseh treh merjenjih. Pretekle raziskave (npr. Putallaz, 2007) kažejo, da skupina kontroverznih učencev običajno ni viktimizirana, treba pa je upoštevati, da podatki o pogostosti doživljanja in izvajanja nasilja v naši raziskavi temeljijo na merah samoporočanja.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati tudi, da najpogostejše značilnosti posameznih sociometričnih skupin seveda ne veljajo za vse učence iz določene sociometrične skupine, te so lahko namreč precej heterogene, prav tako pa sociometrični položaj ni trajna ali nespremenljiva lastnost posameznika, saj je odvisen tako od značilnosti posameznika kot tudi od značilnosti skupine, ki ji pripada. Nadalje so sociometrične skupine, ki so oblikovane na podlagi klasifikacijskih sistemov, postavljene na principih verjetnosti in umetno določenih kriterijih (Košir, 2013). V naši raziskavi smo kriterij omejili s številom treh izbir, ki bolj socialno ekspanzivnim učencem onemogoča imenovanje vseh želenih sošolcev,

druge učence pa sili v navajanje več sošolcev, kot bi jih navedli sicer. Na podlagi tega so morda nekateri učenci uvrščeni v drugačno sociometrično skupino kot bi bili pri neomejenem kriteriju.

Prav tako ima omejitve tudi sama uporaba sociometrične preizkušnje. Ta ni anonimna, saj učenci navajajo imena svojih sošolcev, kar zagotavlja informacijo o vzajemnih izbirah med učenci, vendar pa morda zaradi neanonimnosti nekateri učenci niso imenovali vseh sošolcev.

V raziskavi smo se osredinili zgolj na spremenljivki izvajanje in doživljanje nasilja v določenih sociometričnih skupinah, nismo pa preverjali drugih konstruktov, s katerimi bi lahko poglobili razumevanje vedenja učencev.

Viri

Boulton, M. J. in Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*(3), 315–329. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x

Cañas, E., Estevez, E. in Estevez, J. F. (2022). Sociometric Status in Bullying Perpetrators: A Systematic Review. Frontiers in Communication, 7, https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.841424

Coie, J. D. in Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development, 59,* 815–829. https://doi.org/10.2307/1130578

Inderbitzen, H. M. , Walters, K. S. in Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. J*ournal of Clinical Child Psychology, 26,* 338–348. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2604_2

Košir, K. (2011). Pregled preučevanja vrstniških odnosov pri šolskih otrocih in mladostnikih. *Anthropos, 1-2,* 111–140.

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli.* Subkulturni azil.

Košir, K. in Pečjak, S. (2004). Sociometry as a method for investigating peer relations: What does it actually measure? *Educational Research, 47,* 127–145. https://doi.org/10.1080/0013188042000337604

Mayeux, L., Underwood, M. K. in Risser, S. D. (2007). Perspectives on the ethics of sociometric research with children: How children, peers, and teachers help inform the debate. *Merrill-Palmer Quarterly, 53,* 53–78. doi: 10.1353/mpq.2007.0002

Newcomb, A. F. in Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology, 19,* 856–867. https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.856

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of the popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113,* 99–128. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99

Parkhurst, J. T. in Hopemayer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence, 18,* 125–144. https://doi.org/10.1177/027243169801800200

Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme.* Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., Dearing, K. (2007). Overt and Relational Aggression and Victimization: Multiple Perspectives within the School Setting. *Journal of School Psycholgy, 45*(5), 523–547. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003

Rubin, K. H., Coplan, R. in Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60,* 141–171. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Rubin, K.H., Coplan, R. Chen, X., Bowker, J.C., McDonald, K. in Heverly-Fitt, S. (2015). Peer relationships in childhood. V M. H. Bornstein in M.E. Lamb (ur.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (7. izdaja), 591–649. Psychology Press.

Sandstrom, M. J. in Cillessen, A. H. N. (2003). Sociometric Status and Children's Peer Experiences: Use of the Daily Diary Method. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(4), 427–452. doi: 10.1353/mpq.2003.0025

Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 95*(1), 34–55. https://doi.org/10.1002/jad.12109

VEDENJE OPAZOVALCEV PRI MEDVRSTNIŠKEM NASILJU V POVEZAVI Z NJIHOVO MORALNO NEZAVZETOSTJO

SONJA PEČJAK, TINA PIRC
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
sonja.pecjak@ff.uni-lj.si, tina.pirc@ff.uni-lj.si

V prispevku prikazujemo različna vedenja učencev 8. in 9. razreda ob opazovanju medvrstniškega nasilja na splošno in glede na spol ter povezanost teh vrst vedenja z moralno nezavzetostjo. Podatki so bili zbrani s pomočjo samoporočanja in vrstniških nominacij pri treh zaporednih merjenjih. Pri samoporočanju učencev sta med šolskim letom zaznana porast aktivnega spodbujanja nasilja in upad zagovarjanja žrtve. Rezultati vrstniških nominacij so pokazali, da je v razredih v povprečju od osem do devet odstotkov učencev, ki aktivno spodbujajo nasilje, od sedem do osem odstotkov tistih, ki ga pasivno spodbujajo, od devet do deset odstotkov učencev zagovarja žrtev in od deset do enajst odstotkov jih medvrstniško nasilje ignorira. Pri ugotavljanju razlik med spoloma smo pri samoporočanju pri vseh merjenjih ugotovili, da so fantje pomembno pogosteje aktivno in pasivno spodbujali ter ignorirali medvrstniško nasilje, dekleta pa pomembno pogosteje zagovarjala žrtve. Glede na vrstniške nominacije so fantje pomembno pogosteje aktivno in pasivno spodbujali medvrstniško nasilje, dekleta pa zagovarjala žrtve in ignorirala nasilje. Nadalje sta se pokazali pomembna pozitivna povezanost moralne nezavzetosti z aktivnim in pasivnim spodbujanjem medvrstniškega nasilja ter ignoriranjem in pomembna negativna povezanost z zagovarjanjem žrtev. Smeri teh povezanosti so bile enake ne glede na način zbiranja podatkov, vendar močnejše pri samoporočanju.

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.6

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
vedenje opazovalcev,
moralna nezavzetost,
spol,
nominacije,
samoporočanje

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

1 Uvod

Opazovalci pri medvrstniškem nasilju

Medvrstniško nasilje (MVN) je v šolah splošno razširjen pojav. Opredeljeno je kot namerno, ciljno usmerjeno in ponavljajoče se agresivno vedenje ene/več oseb proti eni/več osebam in vključuje neravnovesje moči (Volk idr., 2017). Raziskave kažejo, da je v njem v povprečju aktivno udeleženih od 20–35 % učencev - v vlogi izvajalcev nasilja, tistih, ki nasilje doživljajo oz. so v obeh vlogah (Pečjak idr., 2021). Vendar pa to nasilje praviloma ne vključuje le diadnega odnosa med izvajalcem nasilja in tistim, ki nasilje doživlja, ampak največkrat poteka ob navzočnosti opazovalcev. Medvrstniško nasilje je v mladostništvu velikokrat sredstvo za doseganje višjega socialnega položaja med vrstniki, za kar pa izvajalci nasilja potrebujejo občinstvo. O svoji vlogi opazovalcev pri medvrstniškem nasilju poroča velik delež učencev (63–73%, Oh in Hazler, 2009); od tega se jih v višjih razredih OŠ in v srednji šoli v vlogi učencev opazovalcev pojavlja od 43 do 72 % (Bradshaw idr., 2007; Waasdorp idr., 2018). V mladostništvu je delež učencev, ki izvajajo nasilje, ter njihovih podpornikov in posnemovalcev večji kot v otroštvu, zmanjša pa se delež zagovornikov žrtev (Pouwels idr., 2018), kar potrjuje tezo, da je izvajanje nasilja v tem obdobju ciljno usmerjeno vedenje za vzpostavljanje čim višjega socialnega statusa. Bolj kot je posamezniku priljubljenost pomemben cilj, večja je verjetnost, da bo »uporabljal« nasilno vedenje oziroma podprl nasilno vedenje drugih, zato da jo doseže.

Vloge opazovalcev

Pri tem pa opazovalci nasilja niso enotna kategorija, ampak lahko zavzemajo različne vloge in s tem na različne načine vplivajo na nadaljnji potek nasilja (Parada, 2006; Salmivalli, 2010). Lahko so pomočniki ali aktivni spodbujevalci izvajalca nasilja (pomagajo izvajalcu nasilja, tako da npr. držijo žrtev, ga spodbujajo pri izvajanju nasilja); pasivni spodbujevalci (namenjajo izvajanju nasilja pozornost, tako da ga npr. opazujejo, snemajo, se smejijo učencem, ki doživljajo nasilje, s čimer ga krepijo), ignoranti (se umaknejo ali se delajo, da ničesar ne opazijo) in zagovorniki žrtve (posredujejo pri nasilju – ga poskušajo ustaviti ali podprejo oz. tolažijo učenca, ki doživlja nasilje). V študiji na slovenskem vzorcu učencev zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in srednješolcev se je izkazalo, da za učence in dijake najmanj drži, da so v vlogi aktivnih in pasivnih spodbujevalcev, sledi vloga

ignorantov, najbolj pa zanje drži, da so v vlogi zagovornikov žrtve (Pečjak in Pirc, 2014).

Pri tem obstajajo razlike v vlogi opazovalcev glede na spol. Raziskave (npr. Pöyhönen idr., 2010; Salmivalli idr., 1998; Trach idr., 2010) konsistentno ugotavljajo, da je za dekleta bolj verjetno, da se bodo znašle v vlogi zagovornic žrtve, fantje pa pogosteje v vlogi aktivnih in pasivnih spodbujevalcev medvrstniškega nasilja. Glede vloge ignorantov pa dajejo raziskave mešane rezultate – nekatere ugotavljajo, da je med njimi več deklet (Salmivalli idr., 1998), druge pa, da med spoloma ni razlik (Trach idr., 2010). Študija Salmivallija in sodelavcev (1998) je pokazala še, da so vloge opazovalcev od 6. do 8. razreda zmerno stabilne, pri čemer je bilo v 8. razredu več aktivnih spodbujevalcev, zagovornikov žrtve in ignorantov ter manj pasivnih spodbujevalcev v primerjavi z merjenjem v 6. razredu.

Zakaj proučevati vloge opazovalcev pri medvrstniškem nasilju? Zato, ker imajo ti kot največja socialna skupina v razredu veliko potencialno moč, da agresivno vedenje vrstnikov izvajalcev nasilja krepijo ali ga ustavljajo, predvsem ob pomoči odraslih. Študije kažejo, da je branjenje žrtev povezano z manj medvrstniškega nasilja v šolah in boljšimi socialno-emocionalnimi izidi pri žrtvah, npr. manj anksioznosti, depresije in boljšo samopodobo (Salmivalli idr., 2011). Zato je pomembno vprašanje, kako spodbuditi učence, ki opazijo nasilje, k temu, da bi se postavili v bran učencu, ki doživlja nasilje. Odgovor na to vprašanje je kompleksen, saj se je – skladno s socio-kognitivno teorijo (Bandura, 2002) in ekološko teorijo razvoja (Bronfenbrenner, 1979) treba zavedati, da je vedenje opazovalcev medvrstniškega nasilja posledica kompleksnega interaktivnega delovanja številnih individualnih in kontekstualnih dejavnikov, ki vplivajo na to, da se učenci znajdejo v eni od vlog opazovalcev.

Povezanost vlog opazovalcev z nekaterimi psihosocialnimi dejavniki pri učencih

Dosedanje raziskave kažejo, da obstajajo trije najpogostejši razlogi, zakaj opazovalci v mladostništvu razmeroma redko posežejo v medvrstniško nasilje (Obermann, 2011): prvič, ker ima vsak primer tega nasilja praviloma več opazovalcev, zaradi česar pride do razpršitve odgovornosti opazovalcev, kar se imenuje učinek opazovalcev (Darley in Latané, 1968), ali do t. i. pluralističnega ignoriranja. Učenci opazovalci pričakujejo, da bodo drugi stopili v zaščito žrtvi ali pa si napačno razlagajo pasivno

držo vrstnikov, kot da ti odobravajo nasilje, zato tudi sami ne naredijo ničesar. Drugič, opazovalce pogosto zadrži to, da so izvajalci nasilja priljubljeni učenci z veliko moči (Mayeux in Cillesen, 2008), kar zahteva od opazovalcev veliko poguma, da se jim zoperstavijo, saj s tem tvegajo, da bodo ogrozili lasten socialni status. In tretjič, stališča opazovalcev do žrtve nasilja so pogosto manj pozitivna in s tem se zmanjša verjetnost poseganja v situacijo izvajanja medvrstniškega nasilja. Razlog, zakaj v mladostništvu opazovalci bolj dopuščajo medvrstniško nasilje, je torej predvsem v velikem pomenu, ki ga ima v tem obdobju vrstniška sprejetost, položaj med vrstniki in pripadnost skupini.

Študije so med individualnimi dejavniki pri opazovalcih medvrstniškega nasilja najpogosteje proučevale moralno nezavzetost, empatijo, socialne cilje, socialni status, zaznano oporo vrstnikov in zaznano samoučinkovitost; med kontekstualnimi dejavniki pa razredne norme, stališča do nasilja in šolsko klimo (Jenkins in Tennant, 2023; Pronk idr., 2013; Salmivalli idr., 2011).

Menesini in Camodeca (2008) sta ugotovila, da kažejo ignoranti v okoliščinah medvrstniškega nasilja manjša občutja krivde in sramu (torej večjo moralno nezavzetost) kot zagovorniki žrtve. Ker je odnos med moralno zavzetostjo in vlogo učenca opazovalca pri medvrstniškem nasilju eno od raziskovalnih vprašanj tega poglavja, v nadaljevanju podrobneje predstavljamo koncept moralne nezavzetosti in ugotovitve nekaterih dosedanjih študij o tem odnosu.

Moralno presojanje in moralna nezavzetost pri medvrstniškem nasilju

Pri razumevanju vloge moralnosti pri medvrstniškem nasilju si lahko pomagamo z Restovim kognitivno-razvojnim modelom moralnosti (1983). Vključuje štiri vidike moralnega razumevanja: *moralno občutljivost* (učenec se mora zavedati, da pri medvrstniškem nasilju obstaja moralni problem), *moralno presojo* (učenec se odloči za moralno delovanje), *moralno motivacijo* (učenec stoji za lastnimi moralnimi vrednotami in daje prednost moralnemu delovanju) in *moralni značaj* (učenec sledi moralnim dejavnostim). Prvi dve dimenziji predstavljata socialno kognicijo, drugi dve dimenziji pa vedenje in sta neposredno povezani z medvrstniškim nasiljem. Vendar pa dobro razvita sposobnost moralnega presojanja ne vodi samodejno k moralnemu vedenju. Včasih se posamezniki kljub moralnim standardom in normam, ki jih imajo, ne vedejo v skladu z njimi. Ta razhajanja med normami in vedenjem se imenujejo

moralna nezavzetost. Pojem označuje razhajanja med dobro razvito sposobnostjo posameznika za moralno presojanje (kaj je prav in kaj ne) in njegovim vedenjem (Bandura, 2002). Posameznik torej ve, kaj je prav/dobro/primerno in kaj ne, vendar se ne vede moralno. V primeru moralne nezavzetosti izključi svoje moralne standarde in upravičuje svoje nemoralno vedenje na različne načine, s čimer zmanjša lastno napetost, občutja krivde in sramu.

Bandura (2002) navaja več mehanizmov moralne nezavzetosti: *moralno opravičevanje* (opazovalec opravičuje izvajanje nasilja nad drugimi z dobrimi moralnimi nameni, kot npr. *V redu je, če se spravljaš na nekoga, ki grdo govori o tvojih prijateljih.*), *minimaliziranje škodljivih učinkov* (opazovalec zmanjšuje škodljivost posledic medvrstniškega nasilja za viktimizirane učence, kot npr. *Besedno nasilje je manj škodljivo kot fizično nasilje.*), *razpršitev odgovornosti* (posameznik zmanjšuje pomen individualne odgovornosti in se sklicuje na druge, ki to tudi počnejo, kot npr. *Saj to vsi delajo.*), *obtoževanje žrtve* (pasivni opazovalec ali izvajalec nasilja izraža prepričanje, da si žrtev zasluži trpljenje z izjavami, kot so npr. *Če ne moreš biti tak kot vsi drugi sošolci, si si sam kriv, če se spravljajo nate ali te izključujejo.*), *ugodne primerjave* (pri katerih opazovalci zmanjšujejo pomen izvedenega nasilja s poudarjanjem, da so druge oblike nasilja resnejše in hujše).

Moralna nezavzetost in vloge učencev opazovalcev

Povezava med moralno nezavzetostjo in izvajanjem nasilja je bila v preteklih študijah že večkrat potrjena (npr. Bandura idr., 1996; Gini idr., 2014), v zadnjem desetletju pa raziskovalce zanima še povezava med moralno (ne)zavzetostjo in vedenjem opazovalcev nasilja.

Tako npr. Luo in Bussey (2022) pri mladostnikih ugotavljata, da se postavijo v bran viktimiziranemu učencu, le če imajo poleg občutka moralne zavzetosti še dobro razvit občutek lastne učinkovitosti in če torej presodijo, da se bodo znali zoperstaviti izvajalcu nasilja, sicer pa ne. Enako ugotavljata tudi Thornberg in Jungert (2013), in sicer da je moralna zavzetost negativno povezana z naklonjenostjo izvajalcu nasilnega vedenja, pozitivno pa z vlogo zagovornika žrtve. Študije kažejo, da imajo zagovorniki in ignoranti nižjo stopnjo moralne nezavzetosti kot spodbujevalci nasilneža ali nasilneži. Zagovorniki se čutijo bolj odgovorne za nudenje pomoči, od ignorantov pa se razlikujejo po tem, da se čutijo tudi učinkovitejše za nudenje

pomoči oz. podporo žrtvi (Pozzoli idr., 2012; Obermann, 2011; Thornberg in Jungert, 2013; Thornberg idr., 2015).

Opredelitev raziskovalnega problema

Zanimalo nas je, koliko učenci, vključeni v našo raziskavo, izkazujejo določeno vedenje kot opazovalci medvrstniškega nasilja, in sicer na splošno ter glede na spol pri vseh treh merjenjih – na začetku, sredi in na koncu šolskega leta. Izhajali smo iz mer samoporočanja oz. iz rezultatov samoocenjevalnega vprašalnika o vlogah opazovalcev. Ugotavljali smo tudi, kakšen je v povprečju delež učencev, ki se kot opazovalci v razredu vedejo na določen način pri vseh treh merjenjih, pri čemer smo izhajali iz vrstniških nominacij. Na koncu pa so nas zanimale povezanosti med vrstniškimi nominacijami in merami samoporočanja ter moralno nezavzetostjo, prav tako pri vseh treh merjenjih.

2 Metoda

Udeleženci

V rezultatih je pri posameznih analizah navedeno število učencev, ki so bili upoštevani pri izračunih.

Pripomočki

Uporabili smo Vprašalnik o vlogah opazovalcev (*Adolescent Peer Relations Instrument: Participant Roles;* Parada, 2006) in vrstniške nominacije za vloge opazovalcev ter Lestvico moralne nezavzetosti (*Moral Disengagement in Peer Victimization Scale*; Thornberg idr., 2019).

Obdelava podatkov

Najprej smo na celotnem vzorcu za vsako merjenje izračunali aritmetične sredine, standardne deviacije in asimetrijo ter sploščenost. Glede na to, da so porazdelitve večinoma odstopale od normalne, smo v nadaljnji obdelavi podatkov uporabili neparametrične teste – Friedmanov test s post hoc Wilcoxonovimi testi za primerjavo vedenja opazovalcev med vsemi tremi merjenji, Mann-Whitneyjev U-test

za primerjavo med fanti in dekleti ter Spearmanove koeficiente (ϱ) korelacije za ugotavljanje povezanosti med vedenjem opazovalcev in moralno nezavzetostjo.

3 Rezultati z razpravo

Vedenje učencev opazovalcev medvrstniškega nasilja

Najprej prikazujemo opisno statistiko za vedenje opazovalcev in moralno nezavzetost v celotnem vzorcu pri vseh treh merjenjih, in sicer tako pri merah samoporočanja kot tudi vrstniških nominacijah, pri čemer vsakemu prikazu sledijo izračuni razlik med posameznimi merjenji.

Tabela 1: Prikaz opisnih statistik za vedenja opazovalcev in moralno nezavzetost, pridobljenih s samoporočanjem (SP) pri vseh treh merjenjih

Merjenje	Spremenljivka	*M*	*SD*	*As*	*Spl*
1. (*N* = 6348)	SP_AS	1.36	0.63	3.01	12.48
	SP_PS	1.98	0.90	1.39	2.28
	SP_ZŽ	4.05	1.35	–0.21	–0.92
	SP_I	2.64	1.02	0.63	0.19
	Moralna nezavzetost	2.01	0.93	1.69	3.94
2. (*N* = 6207)	SP_AS	1.36	0.63	3.05	12.99
	SP_PS	2.01	0.95	1.40	2.16
	SP_ZŽ	3.76	1.36	0.01	–0.91
	SP_I	2.68	1.05	0.63	0.17
	Moralna nezavzetost	1.96	0.97	1.83	4.38
3. (*N* = 6040)	SP_AS	1.41	0.71	2.79	10.13
	SP_PS	2.00	0.97	1.39	2.11
	SP_ZŽ	3.53	1.41	0.16	–0.87
	SP_I	2.66	1.09	0.66	0.06
	Moralna nezavzetost	1.93	1.05	1.78	3.77

Opombe. AS – aktivno spodbujanje, PS – pasivno spodbujanje, ZŽ – zagovarjanje žrtve, I – ignoriranje

Tabela 1 kaže, da aritmetične sredine pri vedenjih aktivnega in pasivnega spodbujanja ter pri moralni nezavzetosti pri vseh treh merjenjih odstopajo od normalne porazdelitve, pri čemer se pri vseh treh merjenjih kaže podoben vzorec – za učence v povprečju najmanj drži, da aktivno spodbujajo nasilje, sledijo pasivni spodbujevalci in tisti, ki nasilje ignorirajo, najbolj pa zanje drži, da v situacijah medvrstniškega nasilja zagovarjajo žrtve. Pri moralni nezavzetosti pa lahko opazimo pri učencih med letom rahel upad.

V tabeli 2 prikazujemo razlike med tremi merjenji.

Tabela 2: Rezultati Friedmanovih testov in post hoc Wilcoxonovih testov vezanih rangov za vedenje opazovalcev pri samoporočanju pri vseh treh merjenjih

Test	Primerjava	χ^2	*Z*	*df*	Adj. *p*	*d*
Friedmanov test		34.51		2		
Wilcoxonov test	AS_1 vs. AS_2		–0.12		1.000	–0.00
	AS_1 vs. AS_3		5.68		0.003	0.07
	AS_2 vs. AS_3		6.37		0.003	0.08
Friedmanov test		5.03		2		
Wilcoxonov test	PS_1 vs. PS_2		2.39		0.051	0.03
	PS_1 vs. PS_3		2.21		0.081	0.03
	PS_2 vs. PS_3		–0.49		1.000	0.01
Friedmanov test		824.00		2		
Wilcoxonov test	ZŽ_1 vs. ZŽ_2		–20.44		<.001	–0.26
	ZŽ_1 vs. ZŽ_3		–29.65		<.001	–0.39
	ZŽ_2 vs. ZŽ_3		–15.24		<.001	–0.20
Friedmanov test		3.97		2		
Wilcoxonov test	I_1 vs. I_2		2.96		0.009	0.04
	I_1 vs. I_3		1.37		0.513	0.02
	I_2 vs. I_3		–0.65		1.000	–0.01

Opombe. *N* = 5649; AS_1, AS_2, AS_3 – aktivno spodbujanje pri prvem, drugem oz. tretjem merjenju, PS_1, PS_2, PS_3 – pasivno spodbujanje pri prvem, drugem oz. tretjem merjenju, ZŽ_1, ZŽ_2, ZŽ_3 – zagovarjanje žrtve pri prvem, drugem oz. tretjem merjenju, I_1, I_2, I_3 – ignoriranje pri prvem, drugem oz. tretjem merjenju

Rezultati v tabeli 2 kažejo, da se pojavijo pomembne razlike med prvim in tretjim ter med drugim in tretjim merjenjem pri aktivnem spodbujanju medvrstniškega nasilja – v povprečju za učence pri drugem in tretjem merjenju to pomembno bolj drži, pri čemer so velikosti učinkov zelo majhne. Bolj izrazite so razlike pri zagovarjanju žrtev, in sicer to vedenje iz merjenja v merjenje za učence pomembno manj drži. Velikosti učinkov so majhne do zmerne. Omeniti velja še, da je od prvega do drugega merjenja prišlo do spremembe tudi v ignoriranju nasilja, pri čemer je bila velikost učinka teh sprememb zanemarljiva.

V tabeli 3 vidimo, da porazdelitve deležev učencev v posameznih vlogah, ki smo jih izračunali na podlagi vrstniških nominacij, prav tako odstopajo od normalnih, Opazimo lahko, da so porazdelitve drugačne kot pri merah samoporočanja (tabela 1). Pri vrstniških nominacijah porazdelitve bolj odstopajo od normalnih kot pri merah samoporočanja, pri čemer najbolj odstopa porazdelitev pri zagovarjanju žrtve. Rezultati kažejo, da so učenci, ki aktivno spodbujajo medvrstniško nasilje, v povprečju dobili v razredu od 8 do 9 odstotkov vrstniških nominacij, učenci, ki

pasivno spodbujajo medvrstniško nasilje, od 7 do 8 odstotkov, od 9 do 10 odstotkov nominacij so prejeli tisti učenci, ki zagovarjajo žrtve, in od 10 do 11 odstotkov tisti, ki nasilje ignorirajo. Razlike v deležih učencev prikazuje tabela 4.

Tabela 3: Prikaz povprečnih deležev učencev v vedenju opazovalcev pri vrstniških nominacijah (VN) pri vseh treh merjenjih

Merjenje	Spremenljivka	*M*	*SD*	*As*	*Sp1*
1. (*N* = 6786)	VN_AS	0.08	0.13	1.98	3.82
	VN_PS	0.08	0.09	1.68	3.88
	VN_ZŽ	0.10	0.12	1.85	4.32
	VN_I	0.11	0.10	1.39	2.60
2. (*N* = 6780)	VN_AS	0.09	0.13	1.94	3.64
	VN_PS	0.08	0.09	1.58	3.23
	VN_ZŽ	0.09	0.11	1.95	4.81
	VN_I	0.11	0.10	1.47	3.02
3. (*N* = 6721)	VN_AS	0.08	0.12	1.87	3.48
	VN_PS	0.07	0.09	1.51	2.69
	VN_ZŽ	0.09	0.11	2.26	7.07
	VN_I	0.10	0.10	1.69	4.73

Tabela 4 : Rezultati Friedmanovih testov in post hoc Wilcoxonovih testov vezanih rangov za vedenja opazovalcev glede na vrstniške nominacije pri vseh treh merjenjih

Test	Primerjava	χ^2	Z	df	Adj. *p*	*d*
Friedmanov test		38.20		2		
Wilcoxonov test	AS_1 vs. AS_2		3.79		0.003	0.05
	AS_1 vs. AS_3		3.61		0.003	0.04
	AS_2 vs. AS_3		0.08		1.000	0.00
Friedmanov test		6.43		2		
Wilcoxonov test	PS_1 vs. PS_2		0.94		1.000	0.01
	PS_1 vs. PS_3		–2.48		0.039	–0.03
	PS_2 vs. PS_3		–3.88		0.003	–0.05
Friedmanov test		194.82		2		
Wilcoxonov test	ZŽ_1 vs. ZŽ_2		–8.19		0.003	–0.10
	ZŽ_1 vs. ZŽ_3		–13.94		<.001	–0.17
	ZŽ_2 vs. ZŽ_3		–5.65		0.003	–0.07
Friedmanov test		133.52		2		
Wilcoxonov test	I_1 vs. I_2		–3.12		0.006	–0.04
	I_1 vs. I_3		–12.73		<.001	–0.15
	I_2 vs. I_3		–9.97		<.001	–0.12

Opomba. *N* = 6696

V tabeli 4 vidimo, da so pri različnem vedenju sicer nastale pomembne spremembe med šolskim letom, a velja omeniti le upad nominacij za učence, ki zagovarjajo žrtve in ignorirajo medvrstniško nasilje, saj imajo te majhen učinek, pri drugih spremembah pa so bile velikosti učinkov zanemarljive.

Ključne ugotovitve so, da je med učenci opazovalci v 8. in 9. razredu manjši delež učencev, ki aktivno in pasivno spodbujajo medvrstniško nasilje ali ga ignorirajo, večji pa je delež učencev, ki zagovarjajo žrtve, kar ugotavljajo tudi druge študije (npr. Pečjak in Pirc, 2014). Poleg tega so se pokazale razlike glede na način zbiranja podatkov. Pri samoporočanju učencev se je med šolskim letom pomembno povečalo aktivno spodbujanje in ignoriranje medvrstniškega nasilja ter upadlo zagovarjanje žrtev. Pri vrstniških nominacijah pa ugotavljamo samo porast v navedbah učencev, ki aktivno spodbujajo medvrstniško nasilje, pri preostalih pa navedbe upadajo. Razlike v dobljenih podatkih glede na način poročanja morda lahko pripišemo temu, da je vse odzive učencev, ki jim pripisujemo določeno vedenje, včasih v vedenju težko prepoznati. Gre morda za subtilna vedenja – npr. spodbujanje izvajalca nasilja s kakšno mimogrede izrečeno besedo, ki je vrstniki niti ne slišijo, učenec pa sam pri sebi ve, da spodbuja nasilje. S tega vidika bi lahko postavili tezo, da so vrstniške nominacije v primerjavi s samoporočanjem bolj robustna mera zbiranja informacij. Skladen je le zaznan upad zagovarjanja žrtve, kar kaže, da se verjetno zaradi različnih razlogov – npr. želje po vrstniški sprejetosti – marsikateri učenec ne zoperstavi sošolcem – še posebej tistim bolj priljubljenim, ko ti izvajajo nasilje nad vrstniki.

Vedenje opazovalcev medvrstniškega nasilja glede na spol

V nadaljevanju prikazujemo razlike v deležu zastopanosti pri vedenju opazovalcev med dekleti in fanti.

Rezultati v tabeli 5 kažejo, da so pomembne razlike v vseh vrstah vedenja opazovalcev glede na spol pri prvem merjenju, in sicer za fante pomembno bolj drži, da aktivno in pasivno spodbujajo medvrstniško nasilje ter ga ignorirajo, za dekleta pa, da zagovarjajo žrtve. Vzorec razlik med spoloma je enak tudi pri drugem in tretjem merjenju za aktivno in pasivno spodbujanje ter zagovarjanje žrtev, pri ignoriranju pa (v drugem in tretjem merjenju) ni bilo pomembnih razlik med spoloma.

Tabela 5: Razlike med fanti (F) in dekleti (D) pri samoporočanju (SP) pri vseh treh merjenjih

Merjenje	Spremenljivka	Skupina	*N*	*Md*	Mann-Whitneyev *U*
1.	SP_AS	F	3152	1.17	3931925.00***
		D	3171	1.00	
	SP_PS	F	3152	1.83	4184087.50***
		D	3171	1.67	
	SP_ZŽ	F	3152	3.67	6300457.00***
		D	3171	4.50	
	SP_I	F	3152	2.67	4737931.50***
		D	3171	2.50	
2.	SP_AS	F	3022	1.17	3575472.50***
		D	3085	1.00	
	SP_PS	F	3022	2.00	3840787.00***
		D	3085	1.67	
	SP_ZŽ	F	3022	3.33	5779801.50***
		D	3085	4.00	
	SP_I	F	3022	2.67	4634709.00
		D	3085	2.50	
3.	SP_AS	F	2967	1.33	3157056.50***
		D	2977	1.00	
	SP_PS	F	2967	2.00	3704287.50***
		D	2977	1.67	
	SP_ZŽ	F	2967	3.00	5446081.00***
		D	2977	3.67	
	SP_I	F	2967	2.67	4475361.99
		D	2977	2.50	

Opomba. $p < .001$***

Tabela 6 kaže, da so razlike v vedenju opazovalcev med spoloma, pridobljene s pomočjo vrstniških nominacij, nekoliko drugačne od tistih, ki smo jih pridobili s samoporočanjem. Tudi pri vrstniških nominacijah so bili fantje pomembno pogosteje imenovani pod opisi aktivnega in pasivnega spodbujanja medvrstniškega nasilja v primerjavi z dekleti pri vseh treh merjenjih, dekleta pa pomembno pogosteje kot fantje pod opisom zagovarjanja žrtve. Ti naši rezultati so skladni z ugotovitvami številnih raziskav o razlikah med spoloma (Pöyhönen idr., 2010; Salmivalli, 1998; Trach idr., 2010). Izkazalo pa se je, da so bila dekleta v primerjavi s fanti pri vrstniških nominacijah pomembno pogosteje imenovana kot tista, ki medvrstniško nasilje ignorirajo, in sicer prav tako pri vseh treh merjenjih.

Tabela 6 : Razlike v deležu vedenj opazovalcev med fanti (F) in dekleti (D) pri vrstniških nominacijah (VN) pri vseh treh merjenjih

Merjenje	Spremenljivka	Skupina	*N*	*Md*	Mann-Whitneyev *U*
1.	VN_AS	F	3208	0.09	2345352.50***
		D	3218	0.00	
	VN_PS	F	3208	0.09	2932714.00***
		D	3218	0.00	
	VN_ZŽ	F	3208	0.05	6495455.50***
		D	3218	0.10	
	VN_I	F	3208	0.09	5578266.50***
		D	3218	0.10	
2.	VN_AS	F	3204	0.09	2299432.50***
		D	3215	0.00	
	VN_PS	F	3204	0.09	3107087.00***
		D	3215	0.00	
	VN_ZŽ	F	3204	0.04	6427301.50***
		D	3215	0.08	
	VN_I	F	3204	0.08	5649726.50***
		D	3215	0.09	
3.	VN_AS	F	3183	0.09	2346030.00***
		D	3182	0.00	
	VN_PS	F	3183	0.08	3187378.50***
		D	3182	0.00	
	VN_ZŽ	F	3183	0.04	6267478.50***
		D	3182	0.08	
	VN_I	F	3183	0.07	5743037.00***
		D	3182	0.09	

Opomba. p <.001***

Povezanost med moralno nezavzetostjo in vedenjem opazovalcev

Na koncu prikazujemo še povezanosti med vedenjem opazovalcev, pridobljenimi s pomočjo samoporočanja in vrstniških nominacij ter moralno nezavzetostjo pri vseh treh merjenjih.

Tabela 7 : Spearmanove ϱ korelacije med vedenjem opazovalcev glede na samoporočanje (SP) in vrstniške nominacije (VN) ter moralno nezavzetostjo (MN) pri vseh treh merjenjih

Merjenje		AS	PS	ZŽ	I
1.	MN-SP (N = 6299)	.36	.41	–.30	.17
	MN-VN (N = 6341)	.23	.25	–.14	–.06
2.	MN-SP (N = 6162)	.41	.48	–.31	.15
	MN-VN (N = 6201)	.24	.22	–.11	–.06
3.	MN-SP (N = 5998)	.43	.52	–.27	.18
	MN-VN (N = 6043)	.21	.19	–.09	–.04

Opomba. Vse korelacije so pomembne na ravni p < 0.01**

Rezultati v tabeli 7 pritrjujejo ugotovitvi, da je moralna nezavzetost eden od pomembnih dejavnikov, ki je povezan s tem, kako se bo učenec odzval, kadar bo priča medvrstniškemu nasilju, kar poudarjajo številne študije (npr. Pozzoli idr., 2012; Obermann, 2011; Thornberg idr., 2015). Povezanosti med moralno nezavzetostjo in posameznim vedenjem so smiselne – aktivno in pasivno spodbujanje ter ignoriranje se z moralno nezavzetostjo povezuje pozitivno, zagovarjanje žrtev pa negativno. Pri prvih dveh oblikah vedenja so povezanosti tudi višje kot pri ignoriranju, kar kaže, da je pri aktivnem in pasivnem spodbujanju več moralnega opravičevanja, minimaliziranja nasilja ipd., ker se zavedajo družbene nesprejemljivosti medvrstniškega nasilja in morajo bolj opravičevati svoje neustrezno vedenje kot tisti, ki nasilje ignorirajo.

Primerjava teh povezanosti glede na način zbiranja podatkov pa kaže podoben vzorec povezanosti pri vseh treh merjenjih – pri vrstniških nominacijah so te povezanosti šibkejše, pri samoporočanju pa močnejše. Pokažejo se razhajanja v povezanosti med aktivnim spodbujanjem in moralno nezavzetostjo, kjer so povezanosti šibke (pri vrstniških nominacijah) do zmerno pozitivne (pri samoporočanju). Še bolj so ta razhajanja opazna pri pasivnem spodbujanju – korelacije so zmerne do močne pri samoporočanju in šibke pri vrstniških nominacijah. Zagovarjanje žrtev se pri samoporočanju z moralno nezavzetostjo povezuje zmerno negativno, pri vrstniških nominacijah pa so vrednosti korelacij zelo šibke, a prav tako negativne. Med ignoriranjem in moralno nezavzetostjo za samoporočanje obstajajo šibke pozitivne korelacije, pri vrstniških nominacijah pa so te povezanosti negativne, a zanemarljive. To razliko lahko delno pojasnimo z večplastnostjo konstrukta moralne nezavzetosti. V skladu s kognitivno-razvojnim modelom moralnosti (Rest, 1983) meri vprašalnik predvsem socialno kognicijo pri opazovanju medvrstniškega nasilja – moralno občutljivost in moralno presojanje, ne pa dejanskega moralnega vedenja. Učenci se namreč lahko zavedajo, da gre pri medvrstniškem nasilju za moralni problem in da to nasilje ni sprejemljivo, pa vendar zaradi različnih razlogov ne upoštevajo lastnih moralnih vrednot in ne zaustavijo nasilja (ne vedo, kako ustaviti nasilje; ne upajo si, ker nasilje izvaja priljubljen učenec ipd.).

4 Zaključek

Razhajanje v podatkih o vedenju opazovalcev pri medvrstniškem nasilju glede na način njihovega pridobivanja (s samoporočanjem oz. vrstniškimi nominacijami) kaže na potrebo po triangulaciji pri pridobivanju podatkov, še zlasti če na njihovi podlagi načrtujemo določeno posredovanje. Vsaka od mer ima namreč določene prednosti in slabosti. Pri določanju vedenja učencev glede na samoporočanje je prednost ta, da so nekatera vedenja opazovalcev lahko manj izrazita/vidna – npr. pri pasivnem spodbujanju ali zagovarjanju žrtve, zaradi česar vrstniki potem ne imenujejo sošolca za to vedenje. Po drugi strani pa se s poročanjem vrstnikom izognemo nekaterim pristranostim, kot je npr. dajanje socialno zaželenih odgovorov, kot to velja za samoporočanje. Pri tem pa se je treba zavedati, da gre za informacije z različnih perspektiv in ne za bolj ali manj »pravilne« podatke.

Viri

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. in Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, *71*(2), 364–374.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education, 31*(2), 101–119. https://doi.org/10.1080/0305724022014322

Bradshaw, C., Sawyer, A. in O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: perceptual differences between students and school staff, *School Psychology Review,* 35, 361–383. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Darley, J. M. in Latané, B. (1968). Bystanders intervention in emergencies: Diffusion of responsabilty. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*(4), 377–383. https://doi.org/10.1037/h0025589

Gini, G., Pozzoli, T. in Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 40*, 56–68. https://doi.org/10.1002/ab.21502

Jenkins, L. N. in Tennant, J. (2023). Social-Emotional Skill-based Differences Between Active and Passive Bystanders of Bullying. *Contemporary School Psychology,* 27, 469–478. https://doi.org/10.1007/s40688-022-00407-7

Luo, A. in Bussey, K. (2022). Mediating role of moral disengagement in the perpetration of cyberbullying by victims and bystanders. *Journal of Adolescence*, *94*(8), 1142–1149. https://doi.org/10.1002/jad.12092

Mayeux, I. in Cillesen, A. H. N. (2008). It's not just being popular, it's knowing it, too: The role of self-perceptions of status in the associations between peer status and agression. *Social Development, 17*(4), 871–888. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00474.x

Menesini, E. in Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(2), 183–196. https://doi.org/10.1348/026151007X205281

Obermann, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239–257. https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276

Oh, I. in Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International, 30*, 291–310. https://doi.org/10.1177/0143034309106499

Parada, R. H. (2006). Adolescent Peer Relations Instruments: Participation Role - APRI: PR. V: *R. H. Parada. School Bullying: Psychosocial Determinants and Effective Intervention. Volume I (doctoral thesis).* Sidney: University of West Sidney.

Pečjak, S. in Pirc, T. (2014). I am a bystander in peer bullying: What can I do? *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko, 29*(1), 155–168.

Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli.* Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior, 43,* 64–70. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003

Pöyhönen, V., Juvonen, J. in Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(2), 143–163. https://www.jstor.org/stable/23098039

Pozzoli, T., Ang, R. P. in Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development*, *21*(4), 686–703. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x

Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L. in Willemen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, *51*(6), 669–682. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.002

Rest, J. R. (1983). Morality. V: P. H. Mussen (ur.). *Manual of child psychology* (str. 495–555). (4. izdaja, Vol. 3). New York: Wiley.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *24*(3), 205–218. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15,* 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Salmivalli, C. in Peets, K. (2011). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 322–340). New York: The Guilford Press.

Thornberg, R. in Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*(3), 475–483. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003

Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G. in Jungert, T. (2015). Unique and interactive effects of moral emotions and moral disengagement on bullying and defending among school children. *The Elementary School Journal, 116*(2), 322–337. https://doi.org/10.1086/683985

Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. in Hong, J. S. (2019) Moral Disengagement and School Bullying Perpetration in Middle Childhood: A Short-Term Longitudinal Study in Sweden, *Journal of School Violence, 18*(4), 585–596. https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1636383

Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T. in Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian journal of school psychology*, *25*(1), 114–130. https://doi.org/10.1177/0829573509357553

Volk, A. A., Veenstra, R. in Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and comparability of bullying research. *Aggression and Violent Behavior, 36,* 34–43. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003

Waasdorp, T. E. in Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, *47*(1), 18-33. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1

ODNOSI Z UČITELJI IN ZAZNANA OPORA VRSTNIKOV KOT DEJAVNIK MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

ANA KOZINA
Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
ana.kozina@pei.si

Učitelji so pomembni graditelji občutka varnosti in sprejetosti v razredu in s tem ključni pri preprečevanju in zmanjševanju medvrstniškega nasilja. Prispevek raziskuje pozitivne in negativne vidike odnosov učencev z učitelji ter vlogo vrstniške opore pri doživljanju in izvajanju medvrstniškega nasilja v enem šolskem letu. Podatki kažejo pomemben porast izvajanja (ne pa tudi doživljanja) medvrstniškega nasilja med šolskim letom ter pomembno vlogo kontekstov, to je učiteljskega in vrstniškega. Učenci, ki navajajo več pozitivnih in manj negativnih vidikov odnosov z učitelji, poročajo o manj izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja. Učenci z več vrstniške opore poročajo o manj doživljanja medvrstniškega nasilja. V priporočilih za prakso poudarjamo krepitev odnosne kompetentnosti učiteljev ter socialnega in čustvenega učenja v razredih.

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.7

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
učitelji,
vrstniki,
odnosi,
medvrstniško nasilje,
odnosna kompetentnost

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Uvod

Raziskovanje izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja vključuje tudi raziskovanje kontekstov, znotraj katerih se to pojavlja (Hong in Espelage, 2012; Thomas idr., 2018), to je kontekst šole. Pomen kontekstov poudarjata razvojno-sistemska teorija (Overton, 2015) in Bronfenbrennerjev ekološki model (1979). Oba navajata vpliv večnivojskih interakcij, kot je na primer odnos med učenci in učitelji, na izide na ravni učencev. Še posebej pomembne so dolgotrajne interakcije, torej interakcije med posameznikom, npr. učencem, in učitelji skozi daljša časovna obdobja, npr. v enem šolskem letu (Bronfenbrenner in Morris, 1998). V kontekstu šole so tako učitelji ključni, predvsem kot graditelji odnosov tako z učenci kot tudi, posredno z razredno klimo in občutkom varnosti in sprejetosti, med učenci (Hamre idr., 2013; Pianta, 1999; Verschueren in Koomen, 2012).

V raziskovanju odnosov med učenci in učitelji lahko opazimo pozitivne (toplina, bližina, skrb, čustvena podpora) in tudi negativne vidike (konflikti, nezadovoljstvo, nepoštena obravnava). Pri pozitivnih vidikih odnosov se učenci počutijo varne v odnosu, lahko dejavno vstopajo v razredno okolje, učinkoviteje uravnavajo svoja čustva, učinkoviteje rešujejo konflikte, imajo več občutka lastne vrednosti in predvsem ustvarjajo podobne podporne odnose tudi v vrstniških interakcijah (npr. Sabol in Pianta, 2012; Verschueren in Koomen, 2012). Učenci na primer pogosteje poročajo o svojih težavah z vrstniki, če imajo z učitelji pozitiven odnos. Tako lahko učitelji prej prepoznajo izpostavljenost nasilju ter hitreje in učinkoviteje obravnavajo medvrstniško nasilje (Reavis idr., 2010). Hkrati se tudi bolj odzivajo na potrebe učencev, s katerimi imajo pozitivne odnose. Odnos je sicer dvosmeren, kar pomeni, da izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja učencev vpliva tudi na kakovost njihovih odnosov z učitelji (Demol idr., 2020). Vendarle pa je v odnosu med učenci in učitelji odrasla oseba tista, ki s svojo odnosno kompetentnostjo prevzame odgovornost za kakovost odnosa in tako deluje podporno (Jull in Jensen, 2002).

Raziskave vpliva pozitivnih in podpornih odnosov med učenci in učitelji na različne izide na ravni učencev so razmeroma pogoste (za pregled glej Wentzel, 2009), manj pozornosti pa je namenjene negativnim vidikom teh odnosov. Ti so enako pomembni ali celo pomembnejši kot pozitivni. Na primer, raziskave kažejo, da učenci, ki imajo negativen odnos s svojim učiteljem, zamujajo pomembne priložnosti za socialno in čustveno učenje, kar jih lahko izpostavi večjim težavam pri prilagajanju

(Brendgen idr., 2007). Če so učenci v manj podpornih ali celo negativnih odnosih z učitelji, lahko to vodi v vedenje, ki temelji na izkazovanju moči in povračilnih ukrepih v odnosih z vrstniki, in s tem v kompenzacijo za nesprejetost pri učitelju (npr., Weyns idr., 2019). Prav tako so lahko učenci, ki nimajo podpornih odnosov z učitelji, pogosteje izpostavljeni medvrstniškemu nasilju in o njem redkeje poročajo učiteljem (Bjereld, 2018).

Raziskave, ki so prečno proučevale odnos med pozitivnimi odnosi z učitelji in medvrstniškim nasiljem, ugotavljajo negativen odnos; bolj pozitivni odnosi se povezujejo z manj izvajanja in doživljanja nasilja v otroštvu in mladostništvu (Bae idr., 2019, Hong idr., 2020). Vzdolžne raziskave ugotavljajo podobno, torej pozitiven odnos z učitelji kot varovalni dejavnik doživljanja nasilja (Runions in Shaw, 2013, Serdiouk idr., 2016). Vendarle pa vse raziskave tega ne potrjujejo (npr. Elledge idr., 2016; Troop-Gordon in Kopp, 2011). Obstaja le nekaj raziskav, ki so proučevale vpliv negativnih odnosov z učitelji na socialne in čustvene izide učencev, npr. depresivnost in anksioznost (Murray in Greenberg, 2000; Schwab in Rossmann, 2019) ter medvrstniško nasilje (Espelage idr., 2015). Raziskave, ki so prečno proučevale odnos med negativnimi odnosi z učitelji in medvrstniškim nasiljem, ugotavljajo pozitivno povezanost negativnih odnosov in izvajanja medvrstniškega nasilja (npr. Espelage idr., 2015) ter doživljanja medvrstniškega nasilja (npr. Marengo idr., 2019). Tudi v tem primeru nekatere raziskave ne pokažejo pomembnih povezav (npr. Garner idr., 2014).

Dodatne vpoglede dajejo ugotovitve metaanaliz, ki hkrati zajamejo ugotovitve več raziskav. Na primer, metaanaliza Bokkela in sodelavcev (2022) je pokazala negativne, nizke do srednje povezanosti med odnosi učencev z učitelji ter izvajanjem in tudi doživljanjem medvrstniškega nasilja. Dodatne vzdolžne analize znotraj te metaanalize so razkrile, da pozitiven odnos z učitelji vodi v manj izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju ob nadzorovanju odnosa med odnosi z učitelji in izpostavljenostjo medvrstniškemu nasilju ob začetnem merjenju. Negativni vidiki odnosov so se izkazali kot bolj povezani z doživljanjem medvrstniškega nasilja v primerjavi s pozitivnimi vidiki odnosov, kar pa se ni izkazalo za izvajanje medvrstniškega nasilja. Podobno v svoji metaanalizi ugotavlja tudi Lei s sodelavci (2016). Hkrati metaanalize izpostavijo pomanjkanje vzdolžnih raziskav pri raziskovanju odnosa med kakovostjo odnosa z učitelji ter izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja. Posamezni primeri raziskav kažejo, da pozitivni učinki

odnosov z učitelji vztrajajo med šolskim letom (Serdiouk idr., 2016) in v več šolskih letih (Runions in Shaw, 2013).

Poleg opore učiteljev sta v razredu pomembni tudi opora in povezanost z vrstniki. Učenci, ki pogosteje doživljajo medvrstniško nasilje, so tudi pogosteje nesprejeti pri vrstnikih, imajo nižji socialni status v skupini in v šoli poročajo o manj prijateljskih vezeh. Učenci, ki izvajajo medvrstniško nasilje, pa imajo pogosto visok socialni status, so med vrstniki priljubljeni in poročajo o več prijateljskih vezeh (Košir idr., 2020, Pečjak idr. 2021, Salmivalli in Peets, 2018).

V poglavju bomo z uporabo podatkov raziskave *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?* proučili odnos (1) med pozitivnimi in negativnimi vidiki odnosov med učenci in učitelji na začetku šolskega leta ter izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja med šolskim letom in (2) med zaznano oporo vrstnikov ob začetku šolskega leta in izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Vključitev obeh vrst opore, tako učiteljske kot vrstniške, nam bo omogočilo širši pregled kontekstualnih dejavnikov, za katere predpostavljamo, da pomembno sooblikujejo pojavnost medvrstniškega nasilja. Hkrati bomo pojavnost medvrstniškega nasilja spremljali vzdolžno, skozi šolsko leto (na začetku, na sredini in ob koncu šolskega leta).

2 Metoda

Uporabili bomo analizo kovarianc za ponovljene meritve z odvisno spremenljivko medvrstniško nasilje, doživljanje in izvajanje ter odnosi z učitelji (pozitivni in negativni vidiki) in zaznano oporo vrstnikov pri prvem merjenju v vlogi kovariatov. Analize so opravljene s statističnim paketom SPSS na vzorcu prvega (N = 6395), drugega (N = 6252) in tretjega (N = 6094) merjenja raziskave *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?* in z uporabo naslednjih merskih pripomočkov: Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (*APRI-BT: Adolescent peer relationships index-bully target;* Parada, 2000), Lestvica zaznane opore vrstnikov (*Classroom Life Instrument;* Johnson idr., 1983), Lestvica kakovosti odnosa med učenci in učitelji (*Inclusive Classroom Climate*, OECD, 2018).

3 Rezultati

Po pregledu opisnih statistik za v analizah uporabljene spremenljivke (tabela 1) smo za analizo razlik v izvajanju in doživljanju nasilja med šolskim letom uporabili analizo kovarianc za ponovljene meritve. Izvedli smo dve zaporedni analizi, naprej z odvisno spremenljivko izvajanje nasilja (tabela 2) in nato za spremenljivko doživljanja nasilja (tabela 3). V obeh primerih smo uporabili enake kovariate, to so odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), odnosi z učitelji (negativni vidiki) in opora vrstnikov na začetku šolskega leta. Pred izvedbo obeh analiz smo preverili potrebne predpostavke. Analiza sferičnosti je v obeh primerih pokazala, da predpostavki o sferičnosti ni zadoščeno (izvajanje nasilja: χ^2 ([2]) = 528,843, p < ,001; doživljanje nasilja: χ^2 ([2]) = 284,096, p < ,001), zato smo pri interpretaciji ugotovitev uporabili Huynh-Feldtov kriterij (v obeh primerih je epsilon presegal vrednost 0,90).

Tabela 1: Opisne statistike analiziranih spremenljivk pri vseh treh merjenjih, na začetku, na sredini in ob koncu šolskega leta

	Prvo merjenje		*Drugo merjenje*		*Tretje merjenje*	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
izvajanje nasilja (*N* = 5497)	1,474	0,574	1,488	0,591	1,545	0,734
doživljanje nasilja (*N* = 5480)	1,602	0,706	1,600	0,718	1,633	0,791
+ odnosi (*N* = 5533)	2,862	0,694	2,738	0,740	2,652	0,811
- odnosi (*N* = 5549)	1,590	0,542	1,624	0,580	1,671	0,641
opora (*N* = 5512)	3,366	0,933	3,314	0,950	3,264	1,019

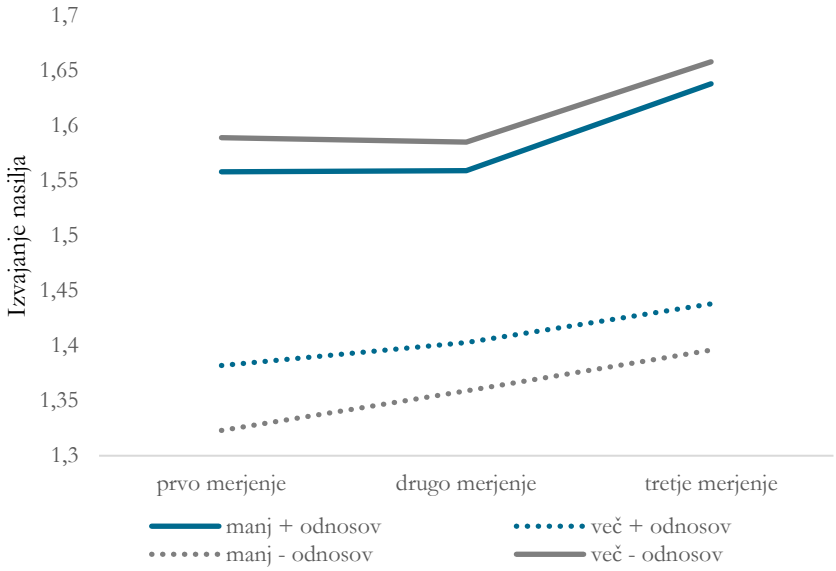
Opombe. V oklepajih je *N* za posamezno spremenljivko za vsa tri merjenja, ki je uporabljen v analizah kovarianc. Zaradi manjkajočih vrednosti se *N* med seboj razlikujejo. + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), – odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki), opora = opora vrstnikov.

Analiza kovariance za ponovljene meritve kaže na pomembne spremembe v izvajanju medvrstniškega nasilja skozi šolsko leto (tabela 2). Tako pozitivni kot negativni vidiki odnosov z učitelji ob začetku šolskega leta so se izkazali kot pomemben dejavnik teh sprememb (slika 1). Vrstniška opora ob začetku šolskega leta se ni izkazala kot pomemben dejavnik izvajanja medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Mere velikosti učinkov so nizke. Izvajanje medvrstniškega nasilja narašča skozi šolsko leto, med sredino in koncem šolskega leta bolj strmo pri tistih učencih, ki poročajo o manj pozitivnih in o več negativnih vidikih odnosov z učitelji. Ti skozi šolsko leto poročajo tudi o več izvajanja medvrstniškega nasilja (slika 1).

Tabela 2: Rezultati analize kovariance za ponovljene meritve za spremenljivko izvajanje nasilja

	SS	df	MS	*F*	*p*	η^2
izvajanje nasilja	1,608	1,833	0,877	4,922	,009	,001
izvajanje nasilja * + odnosi	1,663	1,833	0,907	5,090	,008	,001
izvajanje nasilja * – odnosi	2,248	1,833	1,226	6,880	,001	,001
izvajanje nasilja * opora	0,352	1,833	0,192	1,077	,336	,000

Opombe. + odnosi so odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), – odnosi so odnosi z učitelji (negativni vidiki), opora = opora vrstnikov, MS = srednji kvadrat, SS = vsota kvadratov.



Opombe. Za prikaz učinka kovariantov smo te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, manj (pod vrednostjo mediane) in več (nad vrednostjo mediane), + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), – odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki).

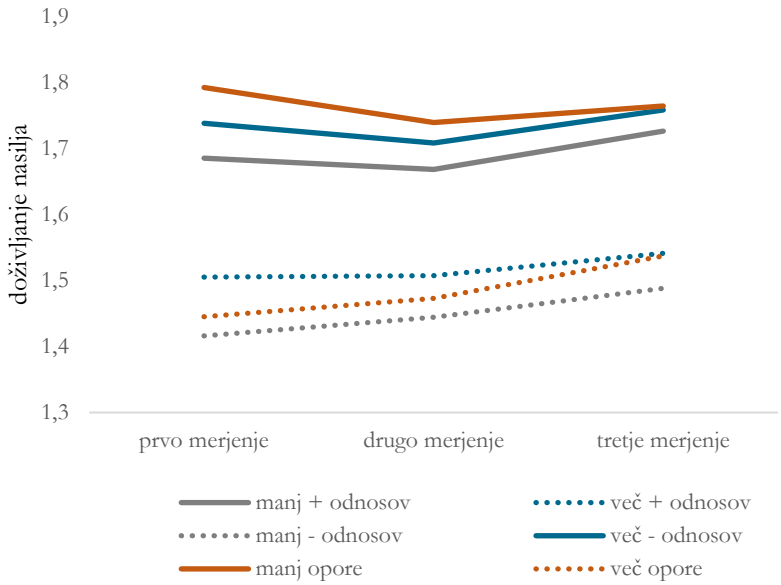
Slika 1: Odnosi z učitelji (pozitivni in negativni vidiki) in izvajanje medvrstniškega nasilja

Analiza kovariance za ponovljene meritve kaže, da se doživljanje nasilja med šolskim letom ne spreminja pomembno (tabela 3). Se je pa pokazalo, da so tako pozitivni kot negativni vidiki odnosov z učitelji kot tudi vrstniška opora ob začetku šolskega leta pomemben dejavnik doživljanja nasilja med šolskim letom. Učenci, ki poročajo o manj opore vrstnikov, manj pozitivnih vidikih odnosov in več negativnih vidikih odnosov z učitelji, poročajo o več doživljanja medvrstniškega nasilja v primerjavi z učenci, ki poročajo o več opore vrstnikov, več pozitivnih vidikih in manj negativnih vidikih odnosov z učitelji (Slika 2). Tudi tu so mere velikosti učinkov nizke.

Tabela 3: Rezultati analize kovariance za ponovljene meritve za spremenljivko doživljanje nasilja

	SS	df	MS	*F*	*p*	η2
doživljanje nasilja	0.027	1,905	0,014	0.058	,937	,000
doživljanje nasilja * + odnosi	4,089	1,905	2,146	8,748	<,001	,002
doživljanje nasilja * – odnosi	4,219	1,905	2,214	9,026	<,001	,002
doživljanje nasilja * opora	23,39	1,904	12,287	50,045	<,001	,009

Opombe. + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), – odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki), opora = opora vrstnikov, MS = srednji kvadrat, SS = vsota kvadratov.



Opombe. Za prikaz učinka kovariantov smo te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, manj (pod vrednostjo mediane) in več (nad vrednostjo mediane), + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), – odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki).

Slika 2: Odnosi v učitelji (pozitivni in negativni vidiki), opora vrstnikov in doživljanje nasilja

4 Razprava

Prispevek skladno z razvojno-sistemsko teorijo (Overton, 2015) in Bronfenbrennerjevim ekološkim modelom (1979) prepoznava pomen konteksta pri razumevanju doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja. Manj pozitivnih vidikov odnosov in več negativnih vidikov odnosov z učitelji se povezuje z več doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Sklepamo, da je moč odnosa

povezana tako s pogostejšim iskanjem opore v primerih doživljanja medvrstniškega nasilja pri učiteljih, s katerimi imajo učenci pozitivne odnose, in s tem omogočanjem njihovega posredovanja v procesih medvrstniškega nasilja kot tudi s posrednim vplivom oblikovanja varne razredne klime, kjer je manjša verjetnost pojavnosti medvrstniškega nasilja. Tako izvajanje kot tudi doživljanje medvrstniškega nasilja je pogostejše pri pogostejšem poročanju o negativnih vidikih odnosov z učitelji v primerjavi z manj pogostim poročanjem o pozitivnih vidikih odnosov z učitelji. To lahko kaže na negativno pristranost, to je večjo dovzetnost za negativne vidike odnosov (Lei idr., 2016; Vaish idr., 2008). O podobni premoči negativnih vidikov odnosov poročajo metaanalize, še posebej to velja za doživljanje medvrstniškega nasilja (Lei idr., 2016). Zaradi ob pregledih literature ugotovljene raziskovalne vrzeli pri raziskovanju negativnih vidikov odnosov so naše ugotovitve še toliko pomembnejše in kličejo tako po nadaljnjem raziskovanju področja kot tudi usmerjanju pozornosti na načine vstopanja učiteljev v odnos z učenci. V zvezi s tem je pomembna podpora odnosni kompetentnosti učiteljev tako na ravni njihovega začetnega kot tudi in predvsem nadaljnjega izobraževanja (več v Štremfel idr., 2024). Ker so odnosi z učitelji še posebej pomembni za določene skupine učencev, to so učenci, ki se srečujejo z več izzivi (npr. Roorda idr., 2011; Vandenbroucke idr., 2018), na primer učenci iz socialno in ekonomsko manj spodbudnih okolij, učenci manjšinskih etničnih skupin in s priseljenskimi ozadji, v prihodnje predlagamo vključitev analiz, ki bodo odgovorile na vprašanje, ali so odnosi z učitelji še posebej pomembni za posamezne skupine učencev. Nadalje je z metodološkega vidika zanimivo raziskati odnose učencev z učitelji z uporabo mer na ravni učenca in na ravni razreda ter uporabo tako mer samoporočanja kot tudi drugih mer pri poročanju o izvajanju in doživljanju medvrstniškega nasilja.

Poleg pomembnosti odnosov učencev z učiteji v procesih medvrstniškega nasilja podatki kažejo tudi pomembnost vrstniške opore, in sicer pri doživljanju medvrstniškega nasilja. Učenci z več vrstniške opore poročajo o manj doživljanja medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Ugotovitve so skladne z raziskavami, ki potrjujejo pomen vrstniške podpore (Košir idr., 2020, Lucas- Molina idr., 2022, Zych idr., 2019), socialnega statusa (Wiertsema idr., 2022) in prijateljskih vezi (Bianchi idr. 2021) v medvrstniškem nasilju. Mehanizma, ki dokazano podpreta vrstniško povezanost v razredu, sta socialno in čustveno učenje ter krepitev socialnih in čustvenih kompetenc na ravni razreda (Kozina, 2020). Ob okrepljenih socialnih in

čustvenih kompetencah na ravni razreda raziskave poročajo o pozitivnih učinkih na učne, socialne in čustvene izide učencev (npr. Sklad idr.,2012).

Podatki tudi kažejo porast izvajanja medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Ker podobnih raziskav v literaturi nismo zasledili, težko sklepamo na posplošljivost naših ugotovitev. Porast izvajanja medvrstniškega nasilja najverjetneje odraža dinamiko šolskega leta, to je porast izzivov in zahtev, tako učnih in socialnih, med šolskim letom. Hkrati s tem porastom izzivov raziskave sicer kažejo na porast vrstniške povezanosti med šolskim letom in slabšanje povezanosti z učitelji (Escribano idr., 2021; Hunter Gehlbach idr., 2012). To je lahko tudi posledica večanje učnih izzivov na eni strani in upada učne zavzetosti na drugi strani. V nadaljnjih analizah se zato zdi smiselno z uporabo naprednejših statističnih metod (analize rastnih krivulj) analizirati odnose med omenjenimi spremenljivkami. Zanimivo hkrati ne zaznamo porasta doživljanja medvrstniškega nasilja. Dodatne analize različnih skupin medvrstniškega nasilja (analize latentnih profilov) lahko ponudijo dodaten vpogled, to je, ali se je povečala samo članstvo v skupini učencev, ki izvaja medvrstniško nasilje, ali tudi članstvo v skupini učencev, ki doživlja medvrstniško nasilje. Mogoča pa je tudi pristranost v poročanju o medvrstniškem nasilju. Ugotovitve odstirajo tudi nekatera druga dodatna raziskovalna vprašanja, povezana z dinamiko pojavnosti medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Namreč, čeprav podatki ne kažejo pomembnih sprememb v doživljanju medvrstniškega nasilja v času, analize sprememb za skupine, ki imajo več ali manj kontekstualne opore, izkazujejo različne poti sprememb, ki bi jih bilo smiselno obravnavati z naprednejšimi statističnimi metodami (vzdolžne analize profilov). Vzdolžne analize so še posebej pomembne, saj raziskave kažejo, da se odnosi med učenci in učitelji med šolskim letom spreminjajo oz. slabšajo (Hunter Gehlbach idr., 2012), na kar kažejo tudi opisne statistike naše raziskave, medtem ko se odnosi z vrstniki zaradi vedno večje povezanosti izboljšujejo (Escribano idr., 2021), kar pa sicer iz opisnih statistik naše raziskave ni razvidno.

5 Zaključek

Prispevek z vključitvijo tako pozitivnih kot tudi negativnih vidikov odnosov med učitelji in učenci ter vzdolžnimi analizami odgovarja na raziskovalne vrzeli, izpostavljene v raziskavah in metaanalizah s področja raziskovanja pomembnosti odnosov v medvrstniškem nasilju (npr. Lei idr., 2016; Roorda idr., 2011). Poglavje

sicer odstre le enega izmed kontekstov, ki jim učenci pripadajo, in tako doda le manjši košček k mozaiku medvrstniškega nasilja. Vendar pa je to del konteksta, ki je v šolskem okolju pomemben in dovzeten za spremembe. S spodbujanjem socialnega in čustvenega učenja (Durlak, 2015) in tudi s krepitvijo odnosne kompetentnosti učiteljev (Jull in Jensen, 2002) namreč lahko podpremo odnose tako med učenci kot med učitelji in učenci in s tem prispevamo k preprečevanju in zmanjševanju medvrstniškega nasilja. V okolju kakovostnih odnosov med učenci in učitelji se ustvari varna in sprejemajoča razredna klima, ki podpre samouravnavanje učencev in zmanjšuje potrebo po izboljšanju socialnega statusa z uporabo moči. Vzpostavitev pozitivnih odnosov in preprečevanje negativnih vidikov odnosov pa nista pomembna samo z vidika preprečevanja medvrstniškega nasilja, temveč tudi z vidika povezanosti učencev s šolo in njihovo celostno dobrobitjo (Gehlbach idr., 2012). Navsezadnje pa je uspeh preventivnih programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja, ki jih v veliki meri izvajajo učitelji, odvisen tudi od kakovosti odnosov, ki jih imajo ti z učenci.

Viri

Bae, H.-O., Choo, H. in Lim, C. (2019). Bullying experience of racial and ethnic minority youth in South Korea. *Journal of Early Adolescence, 39*(4), 561–575. https://doi.org/10.1177/0272431618776121

Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., Galli, F. in Alivernini, F. (2021). Bullying and Victimization in Native and Immigrant Very-Low-Income Adolescents in Italy: Disentangling the Roles of Peer Acceptance and Friendship. *Child Youth Care Forum, 50*, 1013–1036. https://doi.org/10.1007/s10566-021-09612-6

Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology, 23*(8), 1110–1118. https://doi.org/10.1177/1359105316644973

Bokkel I. M., Roordab, D. L., Maesa, M., Verschuerena, K. in Colpina, H. (2022). The Role of Affective Teacher–Student Relationships in Bullying and PeerVictimization: A Multilevel Meta-Analysis. *School Psychology Review,* 1–20. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218

Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M. in Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 26–38. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.26

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. V W. Damon, & R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology (5. izdaja)* (993–1028). Wiley.

Demol, K., Leflot, G., Verschueren, K. in Colpin, H. (2020). Revealing the transactional associations among teacher-child relationships, peer rejection and peer victimization in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(11), 2311–2326. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01269-z

Durlak, J. A. (ur.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice.* Guilford Publications.

Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A. in Cavell, T. A. (2016). Social risk and peer victimization in elementary school children: The protective role of teacher-student relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 691–703. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0074-z

Escribano, D., Doldán-Martelli, V., Lapuente, F. J., Cuesta, J. A., Sánchez, A. (2021). Evolution of social relationships between first-year students at middle school: from cliques to circles. *Scientific Reports, 11* (1), 1–13. https://doi.org/10.1038/s41598-021-90984-z

Espelage, D. L., Sung Hong, J., Rao, M. A. in Thornberg, R. (2015). Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. *Violence and Victims, 30*(3), 470–487. https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-14-00046

Gehlbach, H., Brinkworth, M. in Harris, A. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology, 82*, 690–704. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113*(4), 461–487. https://doi.org/10.1086/669616

Hong, J. S. in Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003

Hong, J. S., Song, E., Llorent, V. J., Patel, S. in Voisin, D. R. (2020). Can adult care diminish the effects of friends' assaultive behaviors on bullying perpetration among African American youth? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 29*(2), 242–258. https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1552223

Johnson, D. W., Johnson, R. T. in Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 114(1),* 135–142.

Juul, J. in Jensen H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence.* Apostrof

Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education, 35*, 381–402. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y

Kozina, A. (ur.) (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter.* Verlag dr. Kovač.

Lei, H., Cui, Y. in Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1311. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311

Lucas-Molina B., Pérez-Albéniz A., Solbes-Canales I., Ortuño-Sierra J., Fonseca-Pedrero E. (2022). Bullying, Cyberbullying and Mental Health: The Role of Student Connectedness as a School Protective Factor. *Psychosocial Interventions, 31*(1), 33–41. https://doi.org/10.5093/pi2022a1

Marengo, D., Settanni, M., Prino, L. E., Parada, R. H. in Longobardi,C. (2019). Exploring the dimensional structure of bullying victimization among primary and lower-secondary school students: Is one factor enough, or do we need more? *Frontiers in Psychology, 10,* 770. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00770

Murray, C. in Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology,* 38(5), 423–445. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0

OECD (2018). *PISA 2018 Global Competence Questionnaire.* http://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf

Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. In R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (pp. 1–54). Hoboken, USA: Wiley. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy102

Parada, R. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual.* Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.

Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli.* Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association.

Reavis, R. D., Keane, S. P. in Calkins, S. D. (2010). Trajectories of peer victimization: The role of multiple relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*(3), 303–332. https://doi.org/10.1353/mpq.0.0055

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. in Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Runions, K. C. in Shaw, T. (2013). Teacher-child relationship, child withdrawal and aggression in the development of peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 319–327. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.09.002

Salmivalli, C. in Peets, K. (2018). Bullying and victimisation. V W. M. Bukowski, B. Laursen in K. H. Rubin (ur.), *Handbook of peer interactions , relationships, and groups* (302–322). The Guilford Press.

Schwab, S. in Rossmann, P. (2019). Peer integration, teacher-student relationships and the associations with depressive symptoms in secondary school students with and without special needs. *Educational Studies, 46*(3), 302–315. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584852

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. in Gravesteijn, C. (2012). Ef-fectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skills, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools, 49,* 892–909. https://doi.org/10.1002/pits.21641

Serdiouk, M., Berry, D. in Gest, S. D. (2016). Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology,46*(1), 63–72. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.08.001

Štremfel., U., Kozina, A., Vršnik Perše, T., Odak, I., Pikić Jugović, I., Paleczek, L., Frederiks, V., Roczen, N., Rožman, M., Elliason, N., Dahlstroom, H., Tome, G., Gapar De Matos, M., Bakić, H., Ojsteršek, A., Perković, I. (2024). *Opolnomočenje učiteljic in učiteljev za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter zavedanja raznolikosti: Priporočila projekta Roka v roki: opolnomočenje učiteljic in učiteljev za politiko in prakso.* Dostopno na: https://handinhand.si/documents/29/HiH_Policy_Guidelines_SVN_FINAL.pdf

Thomas, H. J., Connor, J. P. in Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 53*(5), 437–451. https://doi.org/10.1007/s00127-017-1462-1

Troop-Gordon, W. in Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development, 20*(3), 536– 561. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x

Vaish, A., Grossmann, T. in Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in socialemotional development. *Psychological Bulletin, 134*(3), 383–403. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.383

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. in Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research, 88*(1), 125–164. https://doi.org/10.3102/0034654317743200

Verschueren, K. in Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205–211. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation in school* (302–322). Routledge.

Weyns, T., Colpin, H., Engels, M. C., Doumen, S. in Verschueren, K. (2019). The relative contribution of peer acceptance and individual and class-level teacher–child interactions to kindergartners' behavioral development. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 259–270. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.009

Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M. in Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 95*(1), 34–55. https://doi.org/10.1002/jad.12109

Zych, I., Ttofi, M. M. in Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, and Abuse, 20*(1), 3–21. https://doi.org/10.1177/15248380166834

SOCIALNI CILJI KOT DEJAVNIK RAZLIK V IZVAJANJU MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

TINKARA KORAČIN, KATJA KOŠIR, TANJA ŠPES
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
tinkara.koracin@gmail.com, katja.kosir@um.si, tanja.spes@gmail.com

Socialni cilji mladostnike usmerjajo k doseganju želenega socialnega položaja v vrstniški skupini, ki ga pogostokrat dosežejo z izvajanjem medvrstniškega nasilja. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako se učenci po izraženosti socialnih ciljev razlikujejo v izvajanju medvrstniškega nasilja, negotovosti zaradi socialnega položaja in zaznani opori vrstnikov, ter preveriti, ali spol igra vlogo moderatorja v odnosu med socialnimi cilji in izvajanjem medvrstniškega nasilja. V naši raziskavi je sodelovalo 6244 učencev. Rezultati so pokazali, da učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti izvajajo več nasilja v primerjavi z drugimi in poročajo o več negotovosti zaradi socialnega položaja, učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti pa izvajajo manj nasilja in, poročajo o več zaznane opore vrstnikov. Spol se je izkazal kot pomemben napovednik v odnosu med socialnimi cilji priljubljenosti in izvajanjem nasilja. Učinek je pri fantih večji kot pri dekletih.

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.8

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
socialni cilji priljubljenosti, socialni cilji naklonjenosti, medvrstniško nasilje, zaznana opora, negotovost zaradi socialnega položaja, mladostniki

Opomba:
Prispevek temelji na Koračin, T. (2024). *Socialni cilji kot dejavnik razlik v izvajanju medvrstniškega nasilja v obdobju zgodnjega mladostništva : magistrsko delo* [Magistrsko delo, T. Koračin]. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=88550

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

1 Uvod

Socialni cilji

Socialni cilji so miselne predstave socialnih izidov, ki jih posameznik želi doseči z interakcijami s svojimi vrstniki. Usmerjajo njegovo vedenje, ocenjevanje in čustvovanje (Jarvinen in Nicholls, 1994; Li in Wright, 2014; Ojanen in Findley-Van Nonstrand, 2014). Avtorji pri tem razlikujejo med cilji priljubljenosti (*angl.* agentic/popularity goals) in cilji naklonjenosti (*angl.* communal/likeability goals). Prvi se nanašajo na neodvisnost, dominantnost in položaj v vrstniški skupini, drugi pa na potrebo po odnosih, pripadnosti in intimnosti (Hagemeyer in Neyer, 2012).

Tako socialni cilji priljubljenosti kot naklonjenosti naj bi vodili k doseganju želenega vrstniškega položaja (Levy idr., 2004; Rubin idr., 2006; Sijtsema idr., 2009). Sijtsema in sodelavci (2009) poročajo, da mladostniki, ki želijo doseči določen socialni položaj v vrstniški skupini, pogosto sledijo tako ciljem priljubljenosti kot naklonjenosti, saj kljub želji po visokem položaju ne želijo izgubiti podpore pomembnih drugih. Tako se na primer lahko vedejo agresivno in dominantno, obenem pa so do vrstnikov pozorni in prijazni. Tako poskušajo ohraniti ravnovesje med doseganjem želenega socialnega položaja in izražanjem socialnih ciljev naklonjenosti (Sijtsema idr., 2020).

Vloga socialnih ciljev v odnosu do medvrstniškega nasilja

Nasilno vedenje je lahko ciljno usmerjeno (Hawley, 1999); teorija nadzora virov (*angl.* resource control theory) (Hawley, 2003) predpostavlja, da so ljudje izpostavljeni različnim okoljem, v katerih prilagajajo svoje vedenje na način, ki jim omogoča ohranjanje socialnih virov. Tako je na primer priljubljenost omejen vir, ki določa hierarhijo v razredu. Posledično ne morejo biti priljubljeni vsi mladostniki, zato se agresivnost in nasilje pogostokrat zdita kot učinkoviti strategiji za ohranjanje položaja v vrstniški skupini (Pouwels idr., 2018).

Li in Wright (2014) ugotavljata, da mladostniki, ki bolj izražajo socialne cilje priljubljenosti, manj pa cilje naklonjenosti, in mladostniki, ki bolj izražajo socialne cilje priljubljenosti in naklonjenosti, poročajo o več izvajanja odnosnega nasilja. Prav tako vrstniki mladostnikov, ki izražajo visoke socialne cilje priljubljenosti in nizke cilje naklonjenosti, poročajo, da ti izvajajo več telesnega nasilja v primerjavi z drugimi. O povezanosti med cilji priljubljenosti in agresivnim vedenjem poročajo

tudi nekatere druge raziskave (npr. Cillessen idr., 2014; de Bruyn idr., 2010; Duffy idr., 2017; Garandeau in Lansu, 2019; Košir idr., 2021; Wright idr., 2012).

Nasprotno naj bi se posamezniki, ki jim priljubljenost ne pomeni veliko, vedli manj agresivno (Cillessen idr., 2014). Cilji naklonjenosti naj bi bili pozitivno povezani s prosocialnim vedenjem in vrstniško sprejetostjo (Ojanen in Finley Van-Nonstrand, 2014). Negativno naj bi se povezovali z agresivnim vedenjem (Kiefe in Ryan, 2008; Košir idr., 2021). Li in Wright (2014) navajata, da naj bi mladostniki, ki izražajo visoke socialne cilje naklonjenosti in nizke cilje priljubljenosti, poročali o manj izvajanja odnosnega nasilja v primerjavi z drugimi.

Vloga spola v odnosu do socialnih ciljev in medvrstniškega nasilja

Dekleta naj bi v primerjavi s fanti bolj izražala socialne cilje naklonjenosti (Caravita in Cillessen, 2012; Cillessen in Mayeux, 2004; Li in Wright, 2014). V splošnem naj bi bila namreč skrbnejša in naj bi dajala večji poudarek na odnose, prav tako pa naj bi jim bilo pomembno, da jih vrstniki sprejemajo in jih imajo radi (Li in Wright, 2014; Rose in Asher, 1999; Rose in Rudolph, 2006). Fantje naj bi v primerjavi z dekleti bolj izražali socialne cilje priljubljenosti (Ojanen, 2007; Ojanen, 2014; Puckett idr., 2008; Rose in Rudolph, 2006). To Rubin in sodelavci (2006) pojasnjujejo z razlikami v socializaciji, ki naj bi fante spodbujala k večji tekmovalnosti in dominantnosti, dekleta pa k skrbi za druge in intimnim odnosom.

Več raziskav (npr. Caravita idr., 2010; de Bruyn idr., 2010; Ojanen idr., 2012; Shin, 2017; Sijtsema idr., 2009) ugotavlja, da naj bi spol igral vlogo moderatorja v odnosu med socialnimi cilji in izvajanjem nasilja. Caravita in Cillessen (2012) poročata, da je povezanost priljubljenosti in socialnih ciljev priljubljenosti z agresivnim vedenjem statistično značilna tako za fante kot za dekleta, a naj bi bil učinek pri fantih večji. Tako naj bi se predvsem fantje, ki bolj izražajo socialne cilje priljubljenosti, pogosteje agresivno vedli, da bi dosegali želen socialni položaj.

Negotovost zaradi socialnega položaja

V obdobju mladostništva tekmovanje za vrstniški položaj postane intenzivnejše. Mladostniki se lahko zato pogosto počutijo negotovo in zaskrbljeno glede svojega položaja v družbi (Ojanen idr., 2007; Salmivalli idr., 2005). Tako imenovana

negotovost zaradi socialnega položaja (*angl.* social status insecurity) se navezuje na občutek anksioznosti, nezadovoljstva in strahu, ko socialni položaj mladostnika ni tako visok, kot bi si sam želel, ali pa ga vrstniki ogrožajo. Občutki negotovosti se med mladostniki pojavljajo zelo pogosto. To se lahko zgodi tudi, če se zdi socialni položaj mladostnika zelo visok ali če je ta prepoznan kot priljubljen (Košir idr., 2021; Li in Wright, 2014; Long in Li, 2019; Zhang idr., 2022).

Sijtsema in sodelavci (2009) poročajo, da naj bi mladostniki, ki so zaskrbljeni in negotovi glede lastnega socialnega položaja, velikokrat uporabljali agresivne strategije, s katerimi želijo ubraniti ali okrepiti svoj položaj. Li in sodelavci (2010) poročajo o pozitivni povezanosti med negotovostjo zaradi socialnega statusa in uporabo telesne ter odnosne agresije, o kateri poročata tudi Long in Li (2019). Skladno s temi ugotovitvami nekateri avtorji (npr. Li in Wright, 2014; Salmivalli in Peets, 2009; Wright idr., 2021) poročajo o pozitivni povezanosti negotovosti zaradi socialnega položaja s socialnimi cilji priljubljenosti. Mladostniki, ki izražajo več negotovosti zaradi svojega socialnega položaja, naj bi bolj izražali socialne cilje priljubljenosti, manj pa socialne cilje naklonjenosti in izvajali več odnosnega nasilja.

Zaznana opora vrstnikov

Zaznana opora naj bi zmanjševala verjetnost vključevanja v medvrstniško nasilje in tako delovala kot varovalni dejavnik pred morebitnim razvojem težav čustvovanja zaradi viktimizacije (npr. depresija) (Despoti idr., 2020). Kiefer in Ryan (2008) poročata, da se socialni cilji naklonjenosti povezujejo z vzpostavljanjem in vzdrževanjem kakovostnih prijateljskih odnosov. Prav tako naj bi se pozitivno povezovali z vrstniško oporo (Kiefer idr., 2015). Nasprotno naj bi mladostniki, ki se pogosteje nasilno vedejo, zaznavali manj vrstniške opore (Flaspohler idr., 2009; Moran idr., 2013). Podobno ugotavljata tudi Demaray in Malecki (2003), ki poročata, da naj bi tisti, ki izvajajo nasilje, poročali o nižji zaznani opori vrstnikov.

Kljub ugotovitvam o povezanosti naklonjenosti in prosocialnih vrst vedenja z vrstniško oporo Rose in sodelavci (2004) ugotavljajo, da imajo priljubljeni mladostniki več prijateljev in več vrstniške opore v primerjavi z manj priljubljenimi. Nekatere raziskave (npr. Cillessen in Mayeux, 2004; Kiefer idr., 2015; Rodkin idr., 2000) ugotavljajo, da se vrstniška opora povezuje tudi s socialnimi cilji priljubljenosti.

Mladostniki, ki poročajo o relativno visoki stopnji opore vrstnikov, naj bi prav tako pogosteje izvajali nasilje (Salmivalli idr., 1997; Vaillancourt idr., 2003).

Namen

Namen raziskave, ki temelji na magistrskem delu Koračin (2024), je ugotoviti, kako se učenci glede na izraženost socialnih ciljev razlikujejo v izvajanju medvrstniškega nasilja, negotovosti zaradi socialnega položaja in zaznani opori vrstnikov. Prav tako smo želeli preveriti, ali spol igra vlogo moderatorja v odnosu med socialnimi cilji in izvajanjem medvrstniškega nasilja. V skladu s tem smo si zastavili naslednje cilje:

- ugotoviti, ali se bodo dekleta in fantje razlikovali v izraženosti socialnih ciljev priljubljenosti in naklonjenosti,
- ugotoviti, ali se bodo učenci razlikovali v izvajanju nasilja, negotovosti zaradi socialnega položaja in zaznani opori vrstnikov glede na različno izražene socialne cilje priljubljenosti in naklonjenosti,
- ugotoviti, ali bo spol v vlogi moderatorja v odnosu med socialnimi cilji in izvajanjem medvrstniškega nasilja.

2 Metoda

Udeleženci

V analize so bili vključeni učenci, ki so sodelovali pri prvem merjenju.

Pripomočki

Uporabili smo demografske podatke (spol, starost, razred), Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje in viktimizacija, Revidiran vprašalnik medvrstniških odnosov: spletno nasilno vedenje/viktimizacija, Lestvico socialnih ciljev, Lestvico negotovosti zaradi socialnega statusa in Lestvico zaznane opore.

Statistična obdelava podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo programa IBM SPSS Statistics 22. Naše spremenljivke se niso porazdeljevale normalno. Za ugotavljanje razlik v izraženosti socialnih ciljev naklonjenosti in priljubljenosti med spoloma smo uporabili

neparametričen test Mann-Whitneyjev U test. Za ugotavljanje razlik v izvajanju posameznih oblik nasilja (telesno, besedno, odnosno in spletno), zaznani opori vrstnikov in negotovosti zaradi socialnega položaja med skupinami glede na izraženost socialnih ciljev priljubljenosti in naklonjenosti smo uporabili neparametričen test Kruskal-Wallis. Kot posthoc analize za ugotavljanje, med katerimi skupinami prihaja do razlik v navedenih spremenljivkah, smo uporabili Mann-Whitneyev U test. S pomočjo dodatka PROCESS avtorja Andrewa F. Hayesa smo izvedli moderatorsko analizo, s katero smo želeli preveriti moderatorsko vlogo spola v odnosu med socialnimi cilji priljubljenosti in izvajanjem nasilja.

Postopek uvrščanja učencev v skupine glede na izraženost socialnih ciljev

Na podlagi razvrščanja Li in Wright (2014) smo za preverjanje odnosa med izraženostjo socialnih ciljev in medvrstniškega nasilja učence razvrstili v skupine glede na različne kombinacije nižje/vmesno/višje izraženih socialnih ciljev naklonjenosti in priljubljenosti. Kot nižje izražene socialne cilje smo opredelili vrednosti, nižje od 25. percentila, kot višje izražene socialne cilje pa vrednosti, višje od 75. percentila. V skupino nižje izraženih ciljev priljubljenosti so bile razvrščene vrednosti od vključno 1 do vključno 1,83 (n = 1405). V skupino vmesno izraženih ciljev priljubljenosti so bile vključene vrednosti med 1,83 in 3 (n = 2942). V skupino višje izraženih ciljev priljubljenosti pa so bile vključene vrednosti od vključno 3 do vključno 5 (n = 1897). V skupino nižje izraženih ciljev naklonjenosti so bile umeščene vrednosti od vključno 1 do vključno 3,40 (n = 1979). V skupino vmesno izraženih ciljev naklonjenosti so bile umeščene vrednosti med 3,40 in 4,40 (n = 2397). V skupino višje izraženih ciljev naklonjenosti pa so bile umeščene vrednosti od vključno 4,40 do vključno 5 (n = 1868).

Glede na različne kombinacije nižje/vmesno/višje izraženih socialnih ciljev priljubljenosti in naklonjenosti smo oblikovali pet skupin, ki so podrobneje predstavljene v tabeli 1.

Tabela 1: Prikaz umeščanja učencev v skupine glede na izraženost socialnih ciljev

Izraženost SCP	Izraženost SCN	
nižje	nižje	Nižje izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (*N* = 853)
vmesno	nižje	Nižje ali vmesno izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (*N* = 2586)
nižje	vmesno	
vmesno	vmesno	
vmesno	višje	Višje izraženi cilji naklonjenosti (*N* = 937)
nižje	višje	
višje	vmesno	Višje izraženi cilji priljubljenosti (*N* = 908)
višje	nižje	
višje	višje	Višje izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (*N* = 960)

Opombe. SCP – socialni cilji priljubljenosti, SCN – socialni cilji naklonjenosti.

3 Rezultati in razprava

Primerjava izraženosti socialnih ciljev glede na spol

V analizo smo vključili 6216 učencev, ki so svoj spol opredelili kot moški (*N* = 3101) ali ženski (*N* = 3115). Rezultati so pokazali, da dekleta (*M* = 3,90; *SD* = 0,76) izražajo cilje naklonjenosti statistično značilno višje ($U = 4114374$; $p < 0{,}001$) kot fantje (*M* = 3,67; *SD* = 0,87). Prav tako pa so rezultati pokazali, da fantje (*M* = 2,58; *SD* = 0,88) izražajo cilje priljubljenosti statistično značilno višje ($U = 4145386{,}5$; $p < 0{,}001$) kot dekleta (*M* = 2,37; *SD* = 0,83).

Naše ugotovitve se tako skladajo s preteklimi raziskavami, ki poročajo o več izraženosti socialnih ciljev naklonjenosti pri dekletih (Caravita in Cillessen, 2012; Li in Wright, 2014). Ta naj bi dajala večji poudarek na bližnje odnose in skrb za druge (Li in Wright, 2014; Rose in Asher, 1999; Rose in Rudolph, 2006). Fantje pa v primerjavi z dekleti bolj izražajo socialne cilje priljubljenosti, kar je prav tako skladno z ugotovitvami nekaterih raziskav (npr. Ojanen, 2007; Ojanen, 2014; Puckett idr., 2008; Rose in Rudolph, 2006), ki navajajo, da naj bi ti v primerjavi z dekleti izražali več socialnih ciljev priljubljenosti. Rubin idr. (2006) to pojasnjujejo z vidika vzgoje, ki naj bi fante spodbujala k večji dominantnosti in tekmovalnosti.

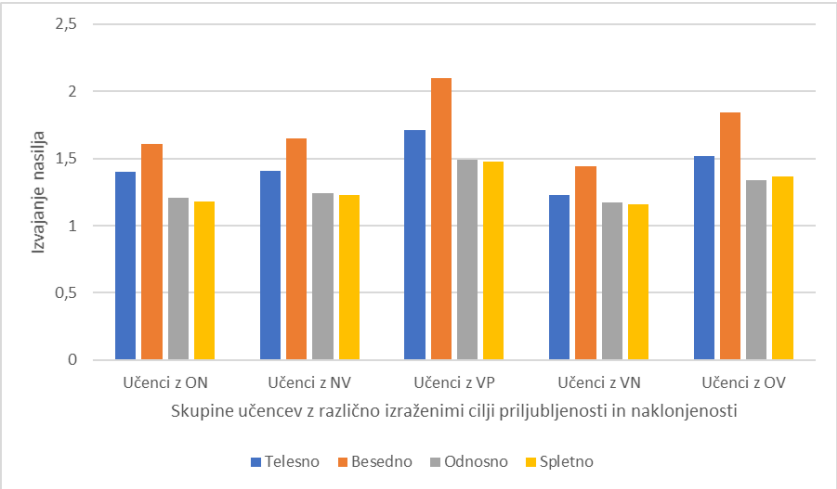
Primerjava učencev glede na izraženost socialnih ciljev v izvajanju nasilja

V tabeli 2 prikazujemo mere opisne statistike samoporočanega izvajanja različnih oblik medvrstniškega nasilja za skupine učencev glede na izraženost socialnih ciljev.

Tabela 2: Primerjava povprečij izvajanja nasilja med učenci z različno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (povzeto po Koračin, 2024)

	Učenci z ON (*N* = 853)		Učenci z NV (*N* = 2586)		Učenci z VP (*N* = 937)		Učenci z VN (*N* = 908)		Učenci z OV (*N* = 960)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
TEL	1,40	0,68	1,41	0,63	1,71	0,89	1,23	0,40	1,52	0,77
BES	1,61	0,79	1,65	0,74	2,10	0,99	1,44	0,59	1,84	0,89
ODN	1,21	0,42	1,24	0,43	1,49	0,68	1,17	0,29	1,34	0,55
SPL	1,18	0,43	1,23	0,39	1,48	0,72	1,16	0,33	1,37	0,60

Opombe. TEL – telesno nasilje, BES – besedno nasilje, ODN – odnosno nasilje, SPL – spletno nasilje, ON – nižje izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti, NV – nižje ali vmesno izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti, VP – višje izraženi cilji priljubljenosti, nižje ali vmesno izraženi cilji naklonjenosti, VN – višje izraženi cilji naklonjenosti, nižje ali vmesno izraženi cilji priljubljenosti, OV – višje izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti, *N* – število, *M* – povprečje, *SD* – standardna deviacija.



Graf 1 : Primerjava povprečij izvajanja nasilja med učenci z različno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti

Rezultati Kruskal-Wallisovega testa so pokazali, da se pojavljajo statistično značilne razlike med skupinami v izvajanju telesnega ($\chi2 = 262{,}517$; $p < 0{,}001$), besednega ($\chi2 = 393{,}516$; $p < 0{,}001$), odnosnega ($\chi2 = 282{,}467$; $p < 0{,}001$) in spletnega nasilja ($\chi2 = 321{,}775$; $p < 0{,}001$).

Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti

Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti poročajo o statistično značilnem višjem izvajanju *telesnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 294976; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 923027; p < 0,001), v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 255104.5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 379762,5; p < 0,001). Prav tako poročajo o statistično značilno večji meri izvajanja *besednega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 258372; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 844981,5; p < 0,001), v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 223779,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 372662; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti prav tako poročajo o statistično značilno večji meri izvajanja *odnosnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 269580; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 892823,5; p < 0,001), v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 273346,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 384987,5; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti prav tako poročajo o statistično značilni večji meri izvajanja *spletnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 264592,5; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 914219,5; p < 0,001), v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 282105,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 410883; p = 0,001).

Naši rezultati, vključno z ugotovitvami preteklih raziskav (npr. Cillessen idr., 2014; de Bruyn idr., 2010; Garandeau in Lansu, 2019), nakazujejo, da socialni cilji priljubljenosti za doseganje mladostnikovega želenega položaja spodbujajo izvajanje različnih oblik nasilja. Mladostniki, ki si prizadevajo doseči položaj priljubljenih, se več nasilno vedejo. Možno je, da priljubljenost tistim, ki izvajajo nasilje, predstavlja pomembnejšo vrednoto kot naklonjenost in zaradi tega večkrat izvajajo agresivno vedenje (Garandeau in Lansu, 2019), ki se zdi učinkovita strategija za ohranjanje ali pridobivanje položaja v vrstniški skupini (Pouwels idr., 2018). Poleg tega je treba upoštevati to, da je socialni položaj v vrstniški skupini nekaj spremenljivega in nestalnega (Košir, 2017), kar pomeni, da se morajo za njegovo ohranjanje truditi tudi že priljubljeni učenci. Zato lahko za ohranitev priljubljenosti še naprej izvajajo nasilno vedenje (Zhang idr., 2022).

Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti

Tudi učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti poročajo o statistično značilno večji meri izvajanja *telesnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 365622; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 1141427,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 328404,5; p < 0,001). Kot že omenjeno, v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti, učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti poročajo o statistično značilno manj izvajanja *telesnega nasilja* (U = 379762,5; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti poročajo o statistično značilni večji meri izvajanja *besednega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 328436,5; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 1076260,5; p < 0,001) in v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 296771,5; p < 0,001). Kot že omenjeno, v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti ter naklonjenosti poročajo o statistično značilno manjši meri izvajanja *besednega nasilja* (U = 372662; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti prav tako poročajo o statistično značilno večji meri izvajanja *odnosnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti

in naklonjenosti (U = 332315; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 1090262; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 340040; p < 0,001). V primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti pa učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti poročajo o statistično značilno nižjem izvajanju *odnosnega nasilja* (U = 384987,5; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti poročajo tudi o statistično značilni večji meri izvajanja *spletnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 300855,5; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 1037421; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 321749; p < 0,001). Kot že omenjeno, pa v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti ter naklonjenosti poročajo o statistično značilno nižji meri izvajanja *spletnega nasilja* (U = 410883; p = 0,001).

Ugotovitev, da tudi učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti izvajajo več nasilja, se zdi še posebej zanimiva, saj naj bi socialni cilji naklonjenosti mladostnika usmerjali k bolj prosocialnemu in manj agresivnemu vedenju (Li in Wright, 2014; Rubin idr., 2006; Volk idr., 2012; Wright idr., 2012). Eno od možnih pojasnil je tudi, da naj bi bila priljubljenost predvsem v obdobju mladostništva povezana tako s pozitivnimi kot negativnimi lastnostmi (De Bruyn in Cillessen, 2006). Mladostniki, ki želijo doseči določen socialni položaj v vrstniški skupini, pogosto sledijo tako ciljem priljubljenosti kot naklonjenosti. Pri tem lahko predvidevamo, da izražajo tako prosocialna vedenja, s katerimi želijo preprečiti izgubo podpore njim pomembnih drugih (Sijtsema idr., 2009), kot tudi agresivna in asocialna vedenja, s pomočjo katerih skušajo utrditi svoj položaj v vrstniški skupini (Caravita in Cillessen, 2012; Schwarz idr., 2010; Wright idr., 2012). Z obema načinoma naj bi bili namreč uspešnejši v pridobivanju statusa kot le z enim (Sijtsema idr., 2020).

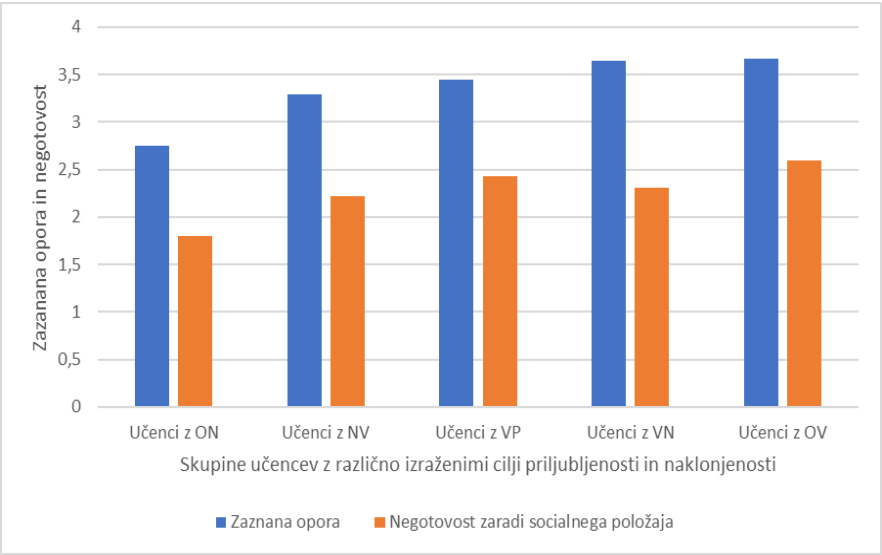
Učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti

Učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti poročajo o statistično značilno manjši meri izvajanja *telesnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 332960; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 967793; p < 0,001), in kot že omenjeno, v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti (U = 255104,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 328404,5; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti prav tako poročajo o statistično značilni manjši meri izvajanja *besednega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 345427,5; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 938713,5; p < 0,001), in kot že omenjeno, v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti (U = 223779,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 296771,5; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti prav tako poročajo o statistično manjši meri izvajanja *odnosnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 1049548; p < 0,001), in kot že omenjeno, v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti (U = 273346,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 340040; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti poročajo o statistično značilno manjši meri izvajanja *spletnega nasilja* v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 1049548; p < 0,001), in kot že omenjeno, v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti (U = 282105,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 321749; p < 0,001).

Naše ugotovitve so tako skladne z izsledki preteklih raziskav, ki navajajo, da naj bi se mladostniki, ki jim je občutek pripadnosti in naklonjenosti pomembnejši od priljubljenosti, manj agresivno vedli (npr. Kiefer in Ryan, 2008; Košir idr., 2021; Volk idr., 2012). Pri ugotavljanju razlik v izvajanju odnosnega in spletnega nasilja pa v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti ni bilo statistično pomembnih razlik. Ti naj bi imeli glede na nizko izraženost ciljev manj interesa za doseganje višjega socialnega položaja ali vzpostavljanje intimnih odnosov z vrstniki (Li in Wright, 2014). Mogoče je torej, da gre za skupino učencev, ki se ne izpostavlja socialnim stikom in zato ne izvaja odnosnega ali spletnega nasilja.

Primerjava učencev glede na izraženost socialnih ciljev v zaznani opori vrstnikov in negotovosti zaradi socialnega položaja

V tabeli 3 prikazujemo mere opisne statistike zaznane opore vrstnikov in negotovosti zaradi socialnega položaja za skupine učencev glede na izraženost socialnih ciljev.



Graf 2: Primerjava povprečij zaznane opore in negotovosti zaradi socialnega položaja med učenci z različno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti

Tabela 3: Primerjava povprečij zaznane opore vrstnikov in negotovosti zaradi socialnega položaja med učenci z različno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (povzeto po Koračin, 2024)

	Zaznana opora			Negotovost zaradi socialnega položaja		
	N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*
Učenci z ON	836	2,75	1,02	853	1,80	0,74
Učenci z NV	2545	3,29	0,87	2586	2,22	0,78
Učenci z VP	926	3,45	0,84	937	2,43	0,88
Učenci z VN	897	3,64	0,87	908	2,31	0,89
Učenci z OV	956	3,67	0,90	960	2,59	1,05

Opombe. ON – nižje izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti, NV – nižje ali vmesno izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti, VP – višje izraženi cilji priljubljenosti, nižje ali vmesno izraženi cilji naklonjenosti, VN – višje izraženi cilji naklonjenosti, nižje ali vmesno izraženi cilji priljubljenosti, OV – višje izraženi cilji priljubljenosti in naklonjenosti, *N* – število, *M* – povprečje, *SD* – standardni odklon.

Zaznana opora vrstnikov

Rezultati Kruskal-Wallisovega testa so pokazali, da prihaja do statistično pomembnih razlik med skupinami v *zaznani opori vrstnikov* (χ^2 = 537,394; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti poročajo o statistično značilno večji meri *zaznane opore vrstnikov* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 190513,5; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 860926,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti (U = 355485,5; p < 0,001).

Iz navedenih ugotovitev, da učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti poročajo o več zaznane opore vrstnikov, bi lahko sklepali, da bodo učenci ravno v prijateljskih odnosih pridobili občutek, da je drugim zanje mar, da so cenjeni, vključeni v socialno mrežo njim pomembnih odnosov (Rose idr., 2004) in tako zaznavali njihovo podporo ter občutek pripadnosti (Cillessen idr., 2014). Poleg tega naši rezultati nakazujejo, da bodo učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti zaznavali več vrstniške opore, saj je to skupina, ki v primerjavi z drugimi izvaja najmanj nasilja, kar je skladno z ugotovitvami preteklih raziskav (npr. Li in Wright, 2014).

Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti poročajo o statistično večji meri *zaznane opore vrstnikov* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 197179; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje

ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 885418,5; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi naklonjenosti (U = 365941; p < 0,001).

Rose in sodelavci (2004) ugotavljajo, da imajo priljubljeni mladostniki več prijateljev in zaznavajo več vrstniške opore v primerjavi z manj priljubljenimi. Pri tem moramo omeniti, da gre v našem primeru za skupino učencev, ki med drugim izvaja tudi več nasilja. Na tem mestu se pojavi vprašanje, ali vrstniki te učence res podpirajo ali to počnejo iz strahu pred tem, da bi tudi sami postali žrtve medvrstniškega nasilja.

Negotovost zaradi socialnega položaja

Rezultati Kruskal-Wallisovega testa so pokazali, da se pojavljajo statistično pomembne razlike med skupinami v negotovosti zaradi socialnega položaja (χ^2 = 390,392; p < 0,001). Učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti poročajo o statistično značilno večji meri *negotovosti zaradi socialnega položaja* v primerjavi z učenci z nižje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 230137; p < 0,001), v primerjavi z učenci z nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti (U = 1038967; p < 0,001) ter v primerjavi z učenci z višje izraženimi cilji naklonjenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji priljubljenosti (U = 383602,5; p < 0,001).

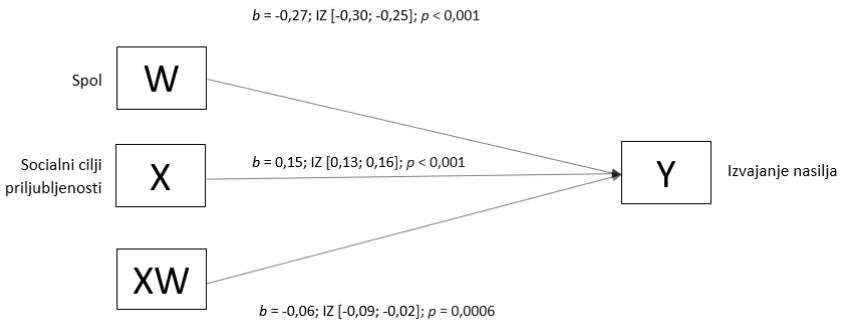
Naše ugotovitve se tako deloma skladajo z raziskavami, ki poročajo, da naj bi učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje izraženimi cilji naklonjenosti poročali o več negotovosti zaradi socialnega položaja (Košir idr., 2021; Li in Wright, 2014; Salmivalli in Peets, 2009). Ker naj bi željo po priljubljenosti izražali predvsem učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti (Caravita in Cillessen, 2012; Schwarz idr., 2010; Wright idr., 2012), se lahko zato počutijo najbolj negotovo in zaskrbljeno glede svojega položaja. Pomembno je omeniti, da je skupina učencev z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti med drugim tista, ki v naši raziskavi poroča o največ izvajanja nasilja. Tudi Košir in sodelavci (2021) poročajo, da naj bi mladostniki, ki izražajo večjo željo po priljubljenosti, manj želje po všečnosti vrstnikom in več negotovosti zaradi lastnega socialnega položaja, izvajali več nasilja. Prav tako lahko na podlagi naših rezultatov ugotovimo, da gre za skupino učencev, ki v primerjavi s preostalima dvema skupinama z višje izraženimi cilji priljubljenosti ali naklonjenosti poroča o najnižji zaznani opori vrstnikov. To

lahko še dodatno vliva občutek dvoma in negotovosti o tem, ali bodo med vrstniki prepoznani kot priljubljeni in obenem ne zmanjšuje verjetnosti vključevanja v medvrstniško nasilje (Despoti idr., 2020).

Rezultati pa kažejo, da med učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti ter učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti ne nastajajo statistično pomembne razlike v negotovosti zaradi socialnega položaja. Ta ugotovitev se zdi zanimiva, saj bi glede na izsledke raziskav (npr. Caravita in Cillessen, 2012) pričakovali, da bo o večji negotovosti poročala skupina učencev z višje izraženimi cilji priljubljenosti in nižje ali vmesno izraženimi cilji naklonjenosti. Tovrstne ugotovitve bi pričakovali tudi z vidika, da učenci z višje izraženimi cilji priljubljenosti in naklonjenosti v naši raziskavi poročajo o statistično značilno večji zaznani opori vrstnikov, iz česar bi sklepali, da bodo zato imeli manj dvoma in skrbi glede svojega socialnega položaja. Tako pa se zdi, da je ta težje dosegljiv od prijateljskih odnosov z vrstniki.

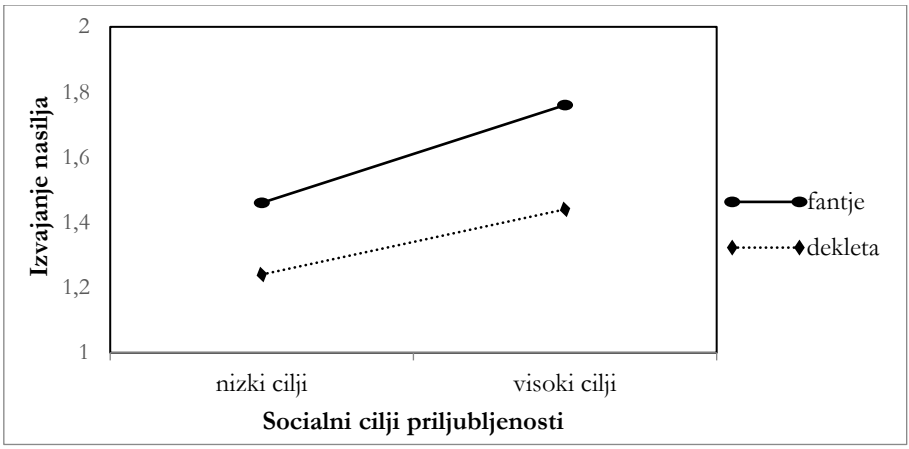
Moderatorska vloga spola

V moderatorsko analizo smo vključili 6216 učencev, ki so svoj spol opredelili kot moški (N = 3101) ali ženski (N = 3115). Rezultati, razvidni na sliki 1, so pokazali, da je model statistično značilen (R^2 = 0,1169; F(3, 6202) = 273,5453; p < 0,001). V moderatorski analizi se je za statistično pomembno izkazala tudi interakcija (b = -0,06; IZ [-0,09; -0,02]; p = 0,0006).



Opombe. b = regresijski koeficient, IZ = interval zaupanja, p = statistična pomembnost

Slika 1: Grafični prikaz moderatorskega modela



Slika 2: Moderatorska vloga spola v odnosu med socialnimi cilji priljubljenosti in izvajanjem nasilja (povzeto po Koračin, 2024)

Slika 2 prikazuje interakcijo med spolom in socialnimi cilji priljubljenosti v napovedovanju izvajanja nasilja med mladostniki. Spol se je izkazal kot statistično značilen moderator (p < 0,001) v tem odnosu. Socialni cilji priljubljenosti predstavljajo pozitiven napovednik izvajanja nasilja za oba spola. Analiza enostavnih učinkov je pokazala, da je odnos med socialnimi cilji priljubljenosti in izvajanjem nasilja močnejši pri fantih (b = 0,17; IZ [0,15; 0,20]; p < 0001) kot pri dekletih (b = 0,12; IZ [0,09; 0,14]; p < 0,001) pri nižje izraženih socialnih ciljih priljubljenosti, učinek pa se še poveča pri višje izraženih ciljih priljubljenosti.

Naši rezultati se tako skladajo z ugotovitvami, da je povezanost socialnih ciljev priljubljenosti z agresivnim vedenjem statistično značilna tako za fante kot za dekleta, a naj bi bil učinek pri fantih večji (Caravita in Cillessen, 2012). To ugotovitev lahko deloma pojasnimo s porastom tveganega vedenja v mladostništvu, ki naj bi mu bili bolj podvrženi fantje. Ti naj bi bili bolj impulzivni in naj bi se bolj tvegano vedli, kar pogostokrat predstavlja normo priljubljenih učencev (Blakemore idr., 2010).

Na podlagi naših ugotovitev, da socialni cilji priljubljenosti napovedujejo izvajanje nasilja tako pri fantih kot pri dekletih, bi lahko sklepali, da norme vrstniških skupin, v katere so vključeni učenci, ki smo jih zajeli v naš vzorec, cenijo ali celo poveličujejo nasilno vedenje.

4 Zaključek

Skladno z navedenimi ugotovitvami predlagamo določene smernice, ki jih lahko strokovni delavci v šolah uporabijo pri svojem delu z učenci v zgodnjem mladostništvu. Medtem ko socialni cilji naklonjenosti spodbujajo bolj prosocialno vedenje, socialni cilji priljubljenosti delujejo kot dejavnik tveganja za izvajanje medvrstniškega nasilja. Pri tem je treba upoštevati razredne norme, ki jih največkrat določajo priljubljeni učenci, in sicer, katero vedenje je med mladostniki (ne)zaželeno (Cillessen, 2011; Košir, 2017). Cilj preventivnih programov bi tako lahko bilo poleg poznavanja razrednih norm predvsem spreminjanje načinov, s katerimi postanejo mladostniki priljubljeni in s katerimi ohranjajo svoj želeni položaj (Košir idr., 2021). Naše ugotovitve nakazujejo, da je učinek že nižje izraženih socialnih ciljev priljubljenosti na izvajanje nasilja pri fantih večji kot pri dekletih, zato bi bilo smiselno dodatno pozornost usmeriti na fante v zgodnjem mladostništvu in oblikovati preventivne programe, s katerimi bi lahko ti na ustrezen in primeren način izrazili željo po tekmovalnosti in tveganem vedenju. Medvrstniško nasilje je sistemsko vprašanje, ki zahteva reševanje na različnih ravneh (Hensums idr., 2023; Moore in Woodcock, 2017; Polanin idr., 2021). Skladno z raziskavami in našimi ugotovitvami predlagamo, da se na ravni razreda spodbujajo pomen spoštovanja med učenci, vzajemna pomoč, povezanost in sprejemanje. Omenjene vrednote se lahko krepijo s sodelovalnim vedenjem (Van Ryzin in Roseth, 2019), pri čemer so učenci primorani s skupnimi močmi opraviti nalogo, projekt, imajo pri tem različne vloge in jim je z učiteljevo spodbudo omogočena čim bolj neposredna interakcija. Ker se vrstniki pogostokrat zgledujejo po učencih, ki so prepoznani kot priljubljeni (Cillessen, 2011), bi bilo smiselno del odgovornosti pri dejavnostih, ki spodbujajo prosocialnost in skrb za skupnost, predati prav njim.

Viri

Baartmans, J. M., van Steensel, F. J., Mobach, L., Lansu, T. A., Bijsterbosch, G., Verpaalen, I., ... in Klein, A. M. (2020). Social anxiety and perceptions of likeability by peers in children. *British Journal of Developmental Psychology*, *38*(2), 319–336. https://doi.org/10.1111/bjdp.12324

Blakemore, S., Burnett, S. in Dahl, R. E. (2010). The role of puberty in the developing adolescent brain. *Human brain mapping, 31*(6), 926–933. https://doi.org/10.1002/hbm.21052

Caravita, S. C. S. in Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development, 21*(2), 376–395. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. in Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: is Tom involved? *The journal of early adolescence, 30*, 138–170. https://doi.org/10.1177/0272431609342983

Cillessen, A. H. N. in Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Children Development, 75*(1), 147–163. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x

Cillessen, A. H., Mayeux, L., Ha, T., de Bruyn, E. H. in LaFontana, K. M. (2014). Aggressive effects of prioritizing popularity in early adolescence. *Aggressive behavior*, *40*(3), 204–213. https://doi.org/10.1002/ab.21518

Cillessen, A. H. N. (2011). Toward a theory of popularity. V Cillessen, A. H. N., Schwartz, D. in Mayeux, L. (ur.), *Popularity in the Peer System* (str. 273–299). The Guilford Press.

De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N. in Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 30*(4), 543–566. https://doi.org/10.1177/0272431609340517

Demaray, M. K. in Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, *32*(3), 471–489. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086213

Despoti, G., Kokkinos, C. M. in Fanti, K. A.(2020). Bullying, victimization, and psychopathy in early adolescents: The moderating role of social support. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(5),747–764. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1858787

Duffy, A. L., Penn, S., Nesdale, D. in Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Popularity: Does it magnify associations between popularity prioritization and the bullying and defending behavior of early adolescent boys and girls?. *Social Development*, *26*(2), 263–277. https://doi.org/10.1111/sode.12206

Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. in Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, *46*(7), 636–649. https://doi.org/10.1002/pits.20404

Garandeau, C. F. in Lansu, T. A. M. (2019). Why does decreased likeability not deter adolescent bullying perpetrators? *Aggressive Behavior,* 1–12. https://doi.org/10.1002/ab.21824

Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental review*, *19*(1), 97–132. https://doi.org/10.1006/drev.1998.0470

Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of experimental child psychology, 85*(3), 213–235. https://doi.org/10.1016/s0022-0965(03)00073-0

Hensums, M., Brummelman, E., Larsen, H., van den Bos, W. in Overbeek, G. (2023). Social goals and gains of adolescent bullying and aggression: A meta-analysis. *Developmental Review*, *68*, 101073. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101073

Kiefer, S. M., Alley, K. M. in Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging. *Research in middle level education, 38*(8), 1–18. https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184

Kiefer, S. M., Matthews, Y. T., Montesino, M., Arango, L. in Preece, K. K. (2013). The effects of contextual and personal factors on young adolescents' social goals. *The Journal of Experimental Education*, *81*(1), 44–67. https://doi.org/10.1080/00220973.2011.630046

Kiefer, S. M. in Ryan, A. M. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 417. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.417

Koračin, T. (2024). *Socialni cilji kot dejavnik razlik v izvajanju medvrstniškega nasilja v obdobju zgodnjega mladostništva. Magistrsko delo.* Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Košir, K. (2017). *Pedagoška psihologija za učitelje (izbrane teme).* Univerzitetna založba univerze v Mariboru. https://doi.org/10.18690/978-961-286-023-2

Košir, K., Zorjan, S., Mikl, A. in Horvat, M. (2021). Social goals and bullying: Examining the moderating role of self-perceived popularity, social status insecurity and classroom variability in popularity. *Social development,* 1–17. https://doi.org/10.1111/sode.12547

Li, Y., Wang, M., Wang, C. in Shi, J. (2010). Individualism, collectivism, and Chinese adolescents' aggression: Intracultural variations. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *36*(3), 187–194. https://doi.org/10.1002/ab.20341

Li, Y. in Wright, M.F. (2014). Adolescents' Social Status Goals: Relationships to Social Status Insecurity, Aggression, and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence,* 43, 146–160. https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z

Litwack, S. D., Aikins, J. W. in Cillessen, A. H. (2012). The distinct roles of sociometric and perceived popularity in friendship: Implications for adolescent depressive affect and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, *32*(2), 226–251. https://doi.org/10.1177/0272431610387142

Long, Y. in Li, Y. (2019). The longitudinal association between social status insecurity and relational aggression: Moderation effects of social cognition about relational aggression. *Aggressive behavior,* 1–13. https://doi.org/ 10.1002/ab.21872

Moore, B. in Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, *54*(7), 689–702. https://doi.org/10.1002/pits.22028

Moran, S., Bundick, M. J., Malin, H. in Reilly, T. S. (2013). How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are?. *Journal of Adolescent Research*, *28*(3), 348–377. https://doi.org/10.1177/0743558412457

Ojanen, T., Aunola, K. in Salmivalli, C. (2007). Situation-specificity of children's social goals: Changing goals according to changing situations? *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 232–241. https://doi.org/10.1177/0165025407074636

Ojanen, T. in Findley-Van Nostrand, D. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: Longitudinal links during middle school. *Developmental Psychology, 50*(8), 2134–2143. https://doi.org/10.1037/a0037137

Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotpeter, J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., El Sheikh, A., Torgal, C. in Robinson, L. (2021). A Systematic Review and Meta-analysis of Interventions to Decrease Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Prevention Science, 23*(3), 439–454. https://doi.org/10.1007/s11121-021-01259-y

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M in Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior, 43,* 64–70. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003

Puckett, M.B., Wargo Aikins, J. in Cillessen, A.H.N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive behavior, 34*(6), 563–576. https://doi.org/10.1002/ab.20280 idr., 2008

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. in Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36*(1), 14–24. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.14

Rose, A. J. in Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98–131. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98

Rose, A. J., Swenson, L. P. in Carlson, W. (2004). Friendships of aggressive youth: Considering the influences of being disliked and of being perceived as popular. *Journal of Experimental Child Psychology*, *88*(1), 25–45. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.02.005

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. in Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. V N. Eisenberg, W. Damon in R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (str. 571–645). John Wiley & Sons.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Salmivalli, C., Huttunen, A. in Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian journal of psychology*, *38*(4), 305–312. https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040

Shin, H. (2017). Friendship dynamics of adolescent aggression, prosocial behavior, and social status: The moderating role of gender. *Journal of youth adolescence*, *46,* 2305–2320. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0702-8

Sijtsema, J. J., Lindenberg, S. M., Ojanen, T. J. in Salmivalli, C. (2020). Direct aggression and the balance between status and affection goals in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*, 1481–1491. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01166-0

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S. in Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *35*(1), 57–67. https://doi.org/10.1002/ab.20282

Vaillancourt, T., Hymel, S. in McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of applied school psychology, 19*(2), 157–176. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10

Van Ryzin, M. J. in Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive behavior*, *45*(6), 643–651. https://doi.org/10.1002/ab.21858

Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V. in Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation?. *Aggressive behavior*, *38*(3), 222–238. https://doi.org/10.1002/ab.21418

Zhang, Y., Lan, X., Cui, G. in Wang, J. (2022). The silver lining in the dark cloud of social status insecurity: The mediating role of popularity goals in the association between social status insecurity and Chinese adolescents' bullying bystander behaviors. *Journal of interpersonal violence*, *37*, 17–18. https://doi.org/10.1177/08862605211023489

Wright, M. F., LI, Y. in Shi, J. (2012). Chinese Adolescents' Social Status Goals: Associations with Behaviors and Attributions for Relational Aggression. *Youth Society, 46*, 566. https://doi.org/10.1177/0044118X12448800

Wright, M. F., Wachs, S. in Huang, Z. (2021). Adolescents' popularity-motivated aggression and prosocial behaviors: The roles of callous-unemotional traits and social status insecurity. *Frontiers in psychology*, *12*, 1–23. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606865

MEDVRSTNIŠKO NASILJE IN UČNO DELOVANJE

EVA KRANJEC
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
eva.kranjec@um.si

Medvrstniško nasilje ima lahko številne posledice, med katerimi sta tudi znižana raven učne zavzetosti in učne uspešnosti. Čeprav je negativna povezanost med vpletenostjo v medvrstniško nasilje in učno uspešnostjo dobro dokumentirana, mehanizmi te povezave še niso povsem pojasnjeni. V tem poglavju povzemamo dosedanja spoznanja o povezanosti teh spremenljivk, s poudarkom na sodobnih modelih, ki v kontekstu medvrstniškega nasilja pojasnjujejo pomen interakcijo učenčevih značilnosti z značilnostmi njegovega okolja. Prikazujemo tudi preliminarne rezultate analize povezanosti med različnimi vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje, učno zavzetostjo in uspešnostjo pri slovenskih učencih osmih in devetih razredov skozi tri časovne točke merjenja. Naše ugotovitve potrjujejo pretekle raziskave in predstavljajo pomembno izhodišče za nadaljnje proučevanje kompleksnejših moderacijskih in mediacijskih modelov, ki prispevajo k razvoju ustreznih programov za spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem.

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.9

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
učna zavzetost,
učna uspešnost,
moderacijski modeli,
mediacijski modeli

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

1 Medvrstniško nasilje v šolskem kontekstu

Ena od temeljnih pravic otroka je, da se izobražuje v varnem okolju. Izobraževanje bi moralo spodbujati celostni razvoj osebnosti učenca, vključno z njegovimi talenti ter intelektualnimi in telesnimi sposobnostmi. Poleg tega bi moralo pripravljati otroke na odgovorno življenje v svobodni družbi, hkrati pa krepiti vrednote, kot so razumevanje, mir, strpnost, enakopravnost spolov in prijateljstvo (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989). Kljub temu pa šola ni vedno prostor, kjer se učenci počutijo varno. Pretekle sistematične študije (npr. Mori idr., 2015) kažejo, da se v šoli kar 20 % učencev ne počuti varno. Dojemanje varnosti v šoli je pogosto tesno povezano z različnimi notranjimi in šolskimi dejavniki, še posebej s težavami v duševnem zdravju in izpostavljenostjo medvrstniškemu nasilju.

Medvrstniško nasilje v šolskem kontekstu predstavlja vseprisoten pojav, pri katerem se nekateri učenci nasilno vedejo do svojih sošolcev zato, da bi jim škodovali, čeprav tarče njihovega nasilja morda niso storile ničesar, kar bi sprožilo takšen napad, in se ne morejo braniti. Nasprotno se vrstniška viktimizacija nanaša na izkušnjo ustrahovanja, ki je pogosto opredeljena kot večkratno in dolgotrajno nadlegovanje, ki ga izvaja en ali več učencev (Olweus, 1993, 2010). V raziskavah o medvrstniškem nasilju in viktimizaciji so zapisane razlike v opredelitvah, zato ni vedno jasno, ali se ugotovitve nanašajo na učence z visoko stopnjo nasilnega vedenja, visoko viktimizirane učence ali na tiste, ki hkrati izvajajo in doživljajo nasilje. Kadar ni mogoče natančno opredeliti ali pripisati ugotovitev eni ali več specifičnim vlogam v medvrstniškem nasilju, se uporablja izraz »vpletenost v medvrstniško nasilje« (Kochenderfer-Ladd idr., 2021).

Posledice medvrstniškega nasilja in viktimizacije segajo dlje od neposredne psihološke in fizične škode ter se v otroštvu in mladostništvu kažejo tudi v šolskem kontekstu. Na najširši ravni se izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja povezujeta z nižjimi učnimi dosežki, hkrati pa so bili prepoznani tudi obratno sorazmerni učinki medvrstniškega nasilja na različne oblike učne zavzetosti in samopodobe (Ladd idr., 2017). Namen tega poglavja je osvetliti odnos med različnimi vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje, učno zavzetostjo in učno uspešnostjo. Pregled temelji na sodobnih raziskovalnih izsledkih in modelih ter se dopolnjuje s preliminarnimi rezultati slovenske raziskave o medvrstniškem nasilju.

Povezanost medvrstniškega nasilja z učno zavzetostjo

Učna zavzetost je opredeljena kot »aktivna vključenost učencev v šolske in obšolske dejavnosti ter njihova predanost izobraževalnim ciljem in učenju« (Christenson idr., 2012, str. 816). Predstavlja večdimenzionalni konstrukt s tremi dimenzijami: čustveno-motivacijsko zavzetostjo (npr. uživanje, zanimanje za učni proces, občutek povezanosti z učitelji ter vrstniki, identifikacija s šolo, vrednote, samoučinkovitost, raven motivacije, cilji in aspiracije), vedenjsko zavzetostjo (npr. udeležba učencev pri šolskih, obšolskih in drugih družabnih dejavnostih, prilagojeno šolsko vedenje in upoštevanje pravil, izkazovanje truda in vztrajnosti) ter kognitivno zavzetostjo (npr. uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij) (Appleton idr., 2006, 2008; Fredricks idr., 2004; Griffiths idr., 2009). Nekateri raziskovalci (npr. Appleton idr., 2006) opredeljujejo učno zavzetost le na kontinuumu od nizke do visoke ravni zavzetosti, medtem ko drugi (npr. Skinner, 2009) delijo ta kontinuum na raven nizke/visoke zavzetosti in nizke/visoke odtujenosti. Učno zavzeti učenci razvijajo občutke pripadnosti, povezanosti in vključevanja ne le v šolskem okolju, temveč tudi na drugih področjih življenja (Appleton idr., 2008), višja raven učne zavzetosti pa se povezuje z boljšim telesnim in duševnim blagostanjem (Griffiths idr. 2009). Nasprotno so manj učno zavzeti učenci izpostavljeni tveganju za učno neuspešnost in opustitev šolanja (Appleton idr., 2008). Pozitivna povezanost med učno zavzetostjo in učno uspešnostjo je bila že večkrat potrjena (Buhs idr., 2006; Lei idr., 2018; Wentzel, 1993), opišemo pa jo lahko kot rezultat interakcije treh glavnih dejavnikov: kontekstualnih dejavnikov (npr. šolska klima), učnega procesa (tj. zavzetosti) in učnega izida (tj. uspešnosti) (Christenson idr., 2012). Učenci, ki so motivirani za učenje in razvijanje spretnosti, ki si želijo biti učno kompetentni in aktivno sodelujejo v učnih dejavnostih v razredu, so bolj verjetno učno uspešni tudi skozi čas (Wentzel, 1993).

Čeprav je povezanost med medvrstniškim nasiljem in učno uspešnostjo dobro dokumentirana (npr. Nakamoto in Schwartz, 2010; Riffle idr., 2021; Samara idr., 2021; Schwartz idr., 2005), v zdaj dostopni literaturi zasledimo manj raziskav, ki bi proučile neposredne ali posredne učinke medvrstniškega nasilja in viktimizacije na učno zavzetost. Viktimizacija namreč lahko povzroči odtujenost od šole zaradi negativnih izkušenj, kot so kaznovanje, fizične poškodbe in zasramovanje, kar prispeva k neprilagojenemu odnosu do šole in znižani motivaciji za sodelovanje v učnem procesu. Učenci, ki doživljajo medvrstniško nasilje, tako kažejo nižje ravni

čustvene povezanosti s šolo, kar sčasoma vodi do upada zanimanja za šolske dejavnosti (Ladd, 2017) in nižje učne uspešnosti. To podpirajo raziskave pri mlajših, visoko viktimiziranih učencih, ki kažejo manj navdušenja nad šolo in se je v primerjavi s tistimi, ki niso bili žrtve nasilja, pogosteje izogibajo. Vzdolžna študija Buhsa in sodelavcev (2006), v kateri so raziskovalci spremljali posameznike od njihovega petega do 11. leta starosti, je pokazala, da se pri otrocih, stalno izpostavljenih negativnim vrstniškim interakcijam, kot sta ustrahovanje ali izključevanje, razvije odpor do šole. Ta odpor se lahko kaže kot čustvena odtujenost od šole in porast izogibalnega vedenja, kot je upad obiskovanja ali sodelovanja pri šolskih dejavnostih.

Povezanost med medvrstniškim nasiljem, viktimizacijo in nižjo učno zavzetostjo potrjujejo tudi poznejše raziskave. Juvonen in sodelavke (2011) so spremljale učence, stare od 11 do 12 let, v treh enoletnih intervalih. Učenci z visoko stopnjo viktimizacije so bili po ocenah učiteljev manj učno zavzeti in so dosegali nižje povprečne ocene v primerjavi z drugimi učenci. Razlika med visoko viktimiziranimi in nizko viktimiziranimi učenci je ostala enaka skozi vsa merjenja. Vendar pa kljub podobnosti povezav med merjenimi konstrukti v različnih razredih lahko izkušnje z medvrstniškim nasiljem kumulativno vplivajo na učno uspešnost, kar pomeni, da kronično viktimiziranim učencem hitreje upada učni uspeh. Podobno ugotavljajo Li in sodelavci (2011); izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilje se negativno povezujeta s čustveno zavzetostjo v šolskem okolju, vendar ne pri tistih, ki zavzemajo vlogo ignoriranja nasilja. Učenci z visoko stopnjo nasilnega vedenja prav tako kažejo nižje ravni vedenjske zavzetosti, medtem ko viktimizirani učenci ali nasilneži - žrtve ne poročajo o pomembno različnih ravneh vedenjske zavzetosti. Čustvena zavzetost se v zgodnjem mladostništvu zmanjšuje nelinearno, pri čemer vrstniška opora predstavlja varovalni dejavnik le-te, medtem ko ima prisotnost težavnih vrstnikov in različnih oblik nasilja negativne učinke nanjo.

Prepoznani so bili tudi posredni učinki medvrstniškega nasilja na učno uspešnost prek učne zavzetosti. Čeprav neposredni učinki viktimizacije na učno uspešnost niso bili značilni, so Totura in sodelavci (2014) potrdili posredni učinek viktimizacije na zmanjšano učno uspešnost preko pogosteje doživetega psihološkega stresa (tj. depresivnosti, anksioznosti, jeze, otožnosti) in zmanjšane zavzetosti za šolske dejavnosti (tj. šolske samoučinkovitosti, učenja, usmerjenosti k ciljem). Viktimizacija torej ovira učno uspešnost tako, da ogroža psihološko blagostanje učencev in

njihovo sposobnost aktivnega sodelovanja v učnih dejavnostih. Podobno sklepajo tudi Samara in sodelavci (2021) v nedavni metaanalizi, ki je proučila posredne učinke vrstniške viktimizacije na učno uspešnost otrok in mladostnikov prek spoznavno-motivacijskih dejavnikov. Učenci, vpleteni v katero koli obliko medvrstniškega nasilja, kažejo značilno nižje ravni učne zavzetosti, motivacije in samopodobe, kar nadalje prispeva k nižji učni uspešnosti.

Za razumevanje proučevanega področja je ključna tudi vloga opazovalcev medvrstniškega nasilja. Dorio in sodelavci (2021) poročajo o različnih ravneh učne zavzetosti pri treh skupinah učencev opazovalcev – učencih, ki podpirajo nasilno vedenje, zagovornikih učencev, ki doživljajo nasilje, in učencih, ki ignorirajo nasilje. Učenci, ki podpirajo nasilje, kažejo zmanjšano raven čustvene zavzetosti v šoli, kar je mogoče delno pripisati pogostejši ruminaciji. Pri skupini učencev, ki ignorirajo nasilje, je bil potrjen posredni učinek njihovega vedenja na nižjo raven čustvene zavzetosti preko pogosteje doživete ruminacije in depresivne simptomatike; tisti, ki so priča nasilju, vendar v tem ne sodelujejo neposredno, so tako izpostavljeni tveganju znižane čustvene zavzetosti, kar je lahko posledica povečane ruminacije, ki vodi v depresivno simptomatiko. Učenci, ki branijo žrtve, prav tako poročajo o pogostejši ruminaciji, depresivni simptomatiki in zmanjšani čustveni zavzetosti v šolskem okolju v primerjavi s tistimi, ki poročajo o manj zaščitniškem vedenju. Čeprav je vedenje proti medvrstniškemu nasilju (npr. branjenje) konceptualizirano kot prilagodljivo in prosocialno po naravi, raziskava kaže, da je ta skupina učencev prav tako izpostavljena tveganju za viktimizacijo in ponotranjenim težavam, kot sta ruminacija in depresivnost.

Povezanost medvrstniškega nasilja z učno uspešnostjo

Učna uspešnost je opredeljena kot napredek pri doseganju izobraževalnih ciljev, ki zajemajo usvajanje znanja, pridobivanje spretnosti in znanja na različnih učnih področjih. Koncept se nanaša predvsem na dosežke v šolskem okolju, in ne na pridobivanje znanja zunaj šole. Učno uspešnost lahko opredelimo kot zvezno ali dihotomno spremenljivko. Kontinuirana opredelitev vključuje različne stopnje uspešnosti, medtem ko binarna opredelitev deli učence na učno uspešne in učno neuspešne. Učna uspešnost je najpogosteje obravnavana kot zvezna spremenljivka, saj je dosežene spretnosti in znanje mogoče vedno dalje razvijati. Merjenje učne uspešnosti običajno vključuje dve metodi: šolske ocene, ki jih podeljujejo učitelji, in

rezultate standardiziranih testov znanja oziroma dosežka (npr. nacionalno preverjanje znanja). Včasih se uporablja kombinacija obeh metod. Čeprav so te mere pogoste in najdostopnejše, se pojavljajo določene kritike. Ocene se lahko med učitelji in šolami razlikujejo zaradi različnih učnih načrtov in standardov znanja, standardizirani testi pa pogosto merijo sposobnost reševanja testov, in ne le temeljnega vsebinskega znanja (Bolt, 2011).

Čeprav najpogosteje citirane študije (npr. Nakamoto in Schwartz, 2010; Schwartz idr., 2005) ugotavljajo šibko, vendar statistično značilno negativno povezanost med viktimizacijo in učno uspešnostjo, nekateri raziskovalci niso potrdili neposredne povezanosti med omenjenima spremenljivkama (npr. Totura idr., 2014). Sodobni izsledki sistematičnih študij (npr. Samara idr., 2021) prav tako nakazujejo na različne ravni povezanosti med medvrstniškim nasiljem in učno uspešnostjo; učenci, ki se vključujejo v različne oblike medvrstniškega nasilja, so bolj verjetno tudi nižje učno uspešni, še posebej visoko viktimizirani učenci, ne pa nujno tudi učenci z visoko stopnjo nasilnega vedenja in učenci, ki so v vlogi nasilnež-žrtev. Odsotnost močne povezanosti med viktimizacijo in učno uspešnostjo je do določene mere pričakovana, saj so dejavniki učne uspešnosti, opredeljene kot povprečje zaključnih ocen (npr. inteligentnost, izobrazba staršev, družbenoekonomski položaj) in/ali standardiziranih testov znanja oziroma dosežka različni, nekateri pa imajo lahko pomembnejše učinke kot izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja (Ladd idr., 2017). Sočasno so lahko šibke ali ničelne povezave viktimizacije z učno uspešnostjo posledica odsotne linearne povezanosti, kar dopušča možnost drugih oblik odnosov, npr. kvadratnih oz. nelinearnih (Kochenderfer-Ladd idr., 2021).

2 Ugotovitve slovenske raziskave o medvrstniškem nasilju

Povezanost med različnimi vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje, učno zavzetostjo in učno uspešnostjo je bila osrednja tematika tudi v naši vzdolžni raziskavi (glej poglavje *Medvrstniško nasilje kot skupinski pojav: predstavitev izhodišč in ciljev raziskave*). Pri slovenskem vzorcu učencev 8. in 9. razredov osnovnošolskega izobraževanja je bila ugotovljena negativna povezanost med samoporočanim nasilnim vedenjem in viktimizacijo, učno uspešnostjo (M1) ter učno zavzetostjo v vseh treh točkah merjenja (tabela 1). Učenci, ki pogosteje izvajajo nasilje, poročajo o nižjih ravneh učne zavzetosti in učne uspešnosti. Podobne korelacije ugotavljamo med samoporočano viktimizacijo in učno zavzetostjo, vendar so te manj izrazite.

Učenci, ki poročajo o visoki stopnji nasilnega vedenja in viktimizacije, kažejo nižjo raven učne zavzetosti tako sočasno kot vzdolžno, prav tako so nižje učno uspešni. Čeprav so povezave nizke, so skladne s preteklimi raziskavami (npr. Ladd, 2017; Riffle idr., 2021). Podobno negativno povezanost ugotavljamo pri učencih opazovalcih; učenci, ki se pogosteje vključujejo v aktivno ali pasivno spodbujanje nasilja ali ga ignorirajo, kažejo manj učne zavzetosti, v kontekstu aktivnega spodbujanja nasilja pa tudi nižjo učno uspešnost. Nasprotno pa učenci, ki zagovarjajo žrtve nasilja, skozi eno leto poročajo o višji učni zavzetosti, kar je skladno s preteklimi raziskavami (npr. Dorio idr., 2021; Ladd, 2017; Samara idr., 2021; Waasdorp idr., 2022). Povezava z učno uspešnostjo pri teh učencih je sicer pozitivna, vendar ima malo učinka (Cohen, 1988).

Tabela 1: Povezanost med izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja, učno zavzetostjo in učno uspešnostjo

	Učna zavzetost			Učna uspešnost
M1	**M1**	**M2**	**M3**	**M1**
APRI – *nasilno vedenje*	–0,34**	–0,29**	–0,23**	–0,10**
APRI – *viktimizacija*	–0,12**	–0,09**	–0,05**	–0,06**
APRI – vloge opazovanja				
1. Aktivno spodbujanje nasilja	–0,24**	–0,20**	–0,17**	–0,13**
2. Zagovarjanje žrtve	0,33**	0,30**	0,25**	0,06**
3. Pasivno spodbujanje nasilja	–0,26**	–0,24**	–0,20**	–0,01
4. Ignoriranje nasilja	–0,10**	–0,06**	–0,07**	–0,01

Opombe. N = 5870–6379. M1 = 1. merjenje. M2 = 2. merjenje. M3 = 3. merjenje. APRI = povprečni skupni dosežki na podlestvicah nasilno vedenje in viktimizacija ter vloge opazovalcev. $^{**}p < 0{,}001$.

Čeprav se kaže, da ima izvajanje medvrstniškega nasilja škodljive učinke na učno zavzetost in učno uspešnost, na podlagi takšnih spoznanj ne moremo predvideti vzročne povezanosti. Razlogi za nižjo povezanost med nasiljem in učno uspešnostjo so lahko večplastni in vključujejo tudi druge spremenljivke, kot sta npr. socialna opora (Xiong idr., 2020) in šolska klima (Wang idr., 2014). Šole z zaznano varnostjo in bolj učno zavzetimi učenci imajo namreč večji delež učencev, ki zagovarjajo žrtve nasilja in o njem tudi poročajo (Waasdorp idr., 2022).

Prav tako se verjetnost iskanja pomoči poveča, kadar učenci dojemajo učitelje kot podporne in skrbne (Eliot idr., 2010). Nasprotno pa neugodna šolska klima oziroma dojemanje šolskega okolja kot zelo konfliktnega, nepravičnega, neprijaznega in nepodpornega (Gendron idr., 2011) povečuje verjetnost, da agresivno vedenje in medvrstniško nasilje v šoli postaneta norma (Unnever in Cornell, 2003). To se kaže

tudi pri našem vzorcu učencev, saj o več izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja poročajo učenci v razredih z negativnejšimi odnosi z učitelji, nižjo učno zavzetostjo in višjimi normami, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem. V teh razredih je tudi več samoporočanega aktivnega in pasivnega spodbujanja nasilja ter ignoriranja nasilja (glej poglavje *Značilnosti razredov, kjer je medvrstniškega nasilja več*).

Vzorci povezanosti med izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja, učno zavzetostjo in uspešnostjo so tako bolj zapleteni. Večji del preteklih vzdolžnih raziskav (za pregled glej Laith in Vaillancourt, 2022) namreč kaže, da medvrstniško nasilje in viktimizacija predstavljata tako dejavnika kot posledico nižje ravni učne zavzetosti in uspešnosti, vključevanje v medvrstniško nasilje pa se povezuje tako z visoko kot nizko učno uspešnostjo. Učenci, katerih učni dosežki se razlikujejo od povprečja njihovih vrstnikov – bodisi v smislu podpovprečnih bodisi nadpovprečnih dosežkov – imajo večje tveganje za doživljanje nasilja (npr. Eisenberg idr., 2003; Park idr., 2017), izvajanje nasilja pa je močno odvisno od šolskih norm, vzpostavljenih v danem okolju (npr. Kochenderfer-Ladd idr., 2021). V naslednjem razdelku predstavljamo sodobne teoretične okvirje, ki upoštevajo zapleteno naravo (npr. nelinearno, dvosmerno) odnosov med vključevanjem v medvrstniško nasilje in učno uspešnostjo.

3 Moderacijski in mediacijski modeli medvrstniškega nasilja in učne uspešnosti

Za boljšo organiziranost in razlago ugotovitev o smeri odnosa med medvrstniškim nasiljem in učno uspešnostjo so Kochenderfer-Ladd in sodelavci (2021) razvili modele, ki sočasno upoštevajo značilnosti otroka oziroma učenca in njegovega okolja (angl. *child-and-environment models*). V tovrstnih modelih avtorji upoštevajo usklajeno delovanje učenčevih značilnosti in značilnosti njegovega okolja, ki skupno pojasnjujejo neprilagojene ali prilagojene izide posameznika. Modeli izhajajo iz naslednjih predpostavk: (a) ne značilnosti otroka ne značilnosti okolja ne morejo samostojno pojasniti neprilagojene ali prilagojene izide otrok, (b) tako značilnosti otroka kot značilnosti okolja morajo biti opazne in pomembne za vse vpletene, (c) način, kako ti dejavniki součinkujejo, določa tveganje otrok za izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja. Dva izstopajoča modela, s katerima lahko pojasnimo

povezanost medvrstniškega nasilja in učne uspešnosti, sta moderacijski model in mediacijski model.

Moderacijski model odnosa učenec – okolje

Moderacijski model odnosa učenec – okolje (angl. *child-and-environment moderation model;* Kochenderfer-Ladd idr., 2021) pojasnjuje učno uspešnost kot dejavnik tveganja na ravni učenca v povezavi s šolskimi normami in pričakovanji. Tako lahko nizka ali visoka učna uspešnost predstavlja tveganje za vključevanje v medvrstniško nasilje, odvisno od prevladujočih vrstniških družbenih norm. Moderacijski model vključuje dve predpostavki: (1) učno manj uspešni učenci so v šolskem okolju z zmernimi ali visokimi pričakovanji glede učne uspešnosti izpostavljeni večjemu tveganju vključevanja v medvrstniško nasilje, medtem ko so njihovi uspešnejši vrstniki manj ogroženi, (2) učno bolj uspešni učenci so izpostavljeni večjemu tveganju vključevanja v medvrstniško nasilje, če njihovi dosežki presegajo zunajšolske družbene norme.

Z drugimi besedami, v okoljih, kjer so vrstniške norme usklajene z učno uspešnostjo (tj. z vrednotami šole), so učenci z nižjimi učnimi dosežki bolj stigmatizirani in izpostavljeni izvajanju ter doživljanju medvrstniškega nasilja. Nasprotno pa so v okoljih, kjer vrstniki razvrednotijo ali podcenjujejo učno uspešnost (tj. vrstniške norme nasprotujejo šolskim vrednotam), učenci z nižjimi učnimi dosežki redkeje izpostavljeni nasilju ali vrstniški viktimizaciji, saj njihovi učni dosežki ne odstopajo od vrstniških norm (tj. nižji dosežki niso stigmatizirajoča značilnost otroka). Obe predpostavki modela interakcije med učencem in okoljem povzemamo na sliki 1.

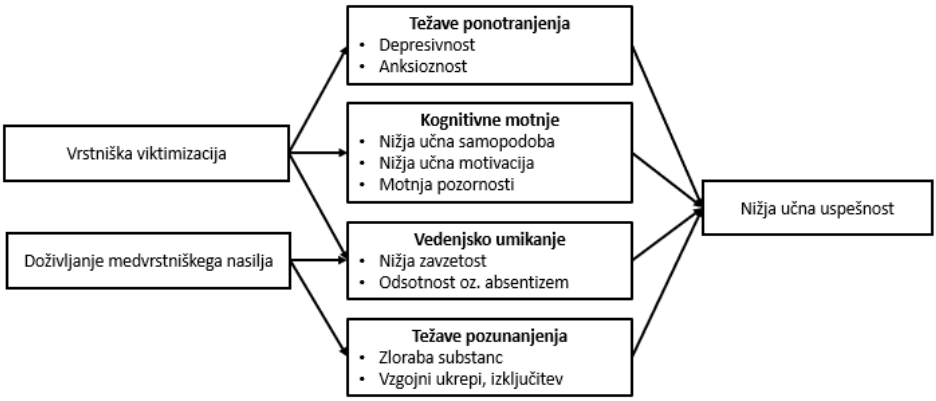
	UČENEC	
	Nizka učna uspešnost	Visoka učna uspešnost
Vrstniške norme, povezane z uspešnostjo	Tveganje za udeleženost v medvrstniškem nasilju	Brez tveganja za udeleženost v medvrstniškem nasilju
Vrstniške norme, ki podcenjujejo uspešnost	Brez tveganja za udeleženost v medvrstniškem nasilju	Tveganje za udeleženost v medvrstniškem nasilju

Slika 1: Moderacijski model odnosa učenec – okolje
(prirejeno po Kochenderfer-Ladd idr., 2021)

Mediacijski model odnosa otrok – okolje

Drugi model, ki ga predlagajo Kochenderfer-Ladd in sodelavca (2021), je mediacijski model odnosa učenec – okolje (angl. *child-and-environment mediation model*). Ta vključuje različne spremenljivke, ki posredujejo odnos med udeleženostjo v medvrstniškem nasilju in učno uspešnostjo: težave ponotranjenja in pozunanjenja, kognitivne motnje in vedenjsko umikanje (slika 2). Predpostavka avtorjev je torej, da dejavniki na ravni otroka oziroma učenca posredujejo povezanost med vključevanjem v medvrstniško nasilje in učno neuspešnostjo, saj usmerjajo pozornost in energijo učencev proč od šolskega dela, ovirajo motivacijo in zmožnosti učencev za uspešno delovanje v šoli.

Čeprav predstavljena modela ponujata smiselno in na predhodnih raziskavah utemeljeno izhodišče, dokazi, ki podpirajo moderacijski model, niso tako obsežni kot dokazi, ki podpirajo dobro raziskan mediacijski model. Vendar pa se mediacijske študije odnosa med medvrstniškim nasiljem in učno uspešnostjo razlikujejo glede na moč, zato bo v prihodnjih raziskavah treba proučiti, ali je to raznolikost mogoče pripisati razlikam v vrstniških normah glede učne uspešnosti (okoljski dejavniki) ali možnosti, da v nekaterih šolskih okoljih boljši dosežki kršijo norme vrstnikov in prispevajo k izvajanju ter doživljanju medvrstniškega nasilja (Kochenderfer-Ladd idr., 2021).



Slika 2: Mediacijski model odnosa učenec – okolje
(prirejeno po Kochenderfer-Ladd idr., 2021)

3 Zaključek

Preliminarni rezultati naše raziskave o povezanosti med različnimi vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje, učno zavzetostjo in učno uspešnostjo učencev sovpadajo s preteklimi raziskovalnimi izsledki. Vendar pa, kot kaže pregled trenutno dostopne literature, so vzorci povezav med navedenimi spremenljivkami bolj kompleksni, saj vključevanje v medvrstniško nasilje lahko predstavlja tako predhodnika kot posledico nižje učne uspešnosti in zavzetosti (npr. Eisenberg idr., 2003; Ladd idr., 2017; Park idr., 2017). Na podlagi preliminarnih ugotovitev lahko predpostavimo, da je v tovrstnem raziskovalnem kontekstu pomembnejša napovedna vrednost učne zavzetosti kot ene najmočnejših dejavnikov poznejše učne uspešnosti. Podobno kot ugotavljajo drugi raziskovalci (npr. Riffle idr., 2021), je nižjo povezanost med vidiki vključenosti v medvrstniško nasilje in učno uspešnostjo mogoče pojasniti z drugimi dejavniki. Glede na prepoznane vzorce povezav v naši raziskavi lahko kot možne dejavnike predpostavimo druge značilnosti učencev ali razrednega okolja. To so moralna nezavzetost, cilji priljubljenosti ali všečnosti, odnosi z učitelji in vrstniki in razredne norme, kar sovpada tudi s sodobnimi moderacijskimi in mediacijskimi modeli odnosov med učencem in njegovim okoljem (npr. Kochenderfer-Ladd idr., 2021). Ti predstavljajo obetavno izhodišče za nadaljnje raziskovanje medvrstniškega nasilja kot skupinskega pojava. Proučevanje vlog opazovalcev medvrstniškega nasilja v kontekstu učne uspešnosti je prav tako pomembno. Nekatere raziskave (npr. Riffle idr., 2021) kažejo, da je vedenje, povezano z medvrstniškim nasiljem, ki velja za bolj pozitivno (npr. branjenje žrtev), lahko povezano tudi z nižjo učno uspešnostjo ali pa so te pozitivne povezave, podobno kot v našem primeru, zelo nizke. Takšna spoznanja kažejo, da bi se morali obstoječi programi, namenjeni preventivi medvrstniškega nasilja, osrediniti na pomen posrednih spremenljivk in učinek izpostavljenosti nasilju za vse učence, ne le na tiste, ki so neposredno vpleteni v izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja.

Literatura

Appleton, J. J., Christenson, S. L. in Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. in Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427– 445. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Bolt, N. (2011). Academic Achievement. V S. Goldstein in J. A. Naglieri (ur.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (str. 8–9). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_20

Buhs, E. S., Ladd, G. W. in Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1–13. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1

Christenson, S. L., Reschly, A. L. in Wylie, C. (ur.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. izd.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dorio, N. B., Demaray, M. K. in Riffle, L. N. (2021). Bullying bystanders and emotional school engagement: The roles of rumination and depression. *Psychology in the Schools, 59*, 1–17. https://doi.org/10.1002/pits.22619

Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D. in Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *The Journal of School Health, 73*(8), 311–316. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb06588.x

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. in Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*(6), 533–553. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. in Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Gendron, B. P., Williams, K. R. in Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence, 10*(2), 150–164. https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166

Griffiths, A. J., Sharkey, J. D. in Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. V R. Gilman, E. S. Huebner in M. J. Furlong (ur.), *Handbook of positive psychology in the schools* (str. 197–211). Routledge.

Juvonen, J., Wang, Y. in Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 152–173. https://doi.org/10.1177/0272431610379415

Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W. in Thibault, S. A. (2021). School bullying and peer victimization: Its role in students' academic achievement. V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 619–638). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch34

Konvencija o otrokovih pravicah. (1989). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf

Košir, K., Klasinc, L., Špes, T. Pivec, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2019). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education, 35*, 381–402. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y

Ladd, G. W., Ettekal, I. in Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826–841. https://doi.org/10.1037/edu0000177

Laith, R. in Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 64*, Article 101722. https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722

Lei, H., Cui, Y. in Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(3), 517–528. https://doi.org/10.2224/sbp.7054

Li, Y., Doyle Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J. in Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4), 329–342. https://doi.org/10.1177/0165025411402578

Mori, Y., Tiiri, E., Khanal, P., Khakurel, J., Mishina, K. in Sourander, A. (2021). Feeling unsafe at school and associated mental health difficulties among children and adolescents: A systematic review. *Children (Basel, Switzerland), 8*(3), 232. https://doi.org/10.3390/children8030232

Nakamoto, J. in Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*(2), 221–242. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. V S. R. Jimerson, S. M. Swearer in D. L. Espelage (ur.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (str. 9 –33). Routledge.

Parada, R. (2006). *School bullying: Psychosocial determinants and effective intervention*. Volume I [Doktorska disertacija]. University of Western Sydney.

Park, S., Lee, Y., Jang, H. in Jo, M. (2017). Violence victimization in Korean adolescents: Risk factors and psychological problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(6), 541. https://doi.org/10.3390/ijerph1405054

Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodriguez-Harris, D. J. in Emmons, J. D. (2021). Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls. *Journal of School Psychology, 86*, 49–63. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.002

Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S. in Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2209. https://doi.org/10.3390/ijerph18052209

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. in Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 425–435. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.425

Totura, C. M. W., Karver, M. S. in Gesten, E. L. (2014). Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(1), 40–52. https://doi.org/10.1007/s10964-013-9918-4

Unnever, J. D. in Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence, 2*(2), 5–27. https://doi.org/10.1300/J202v02n02_02

Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 80*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D. in Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 360–377. https://doi.org/10.1037/spq0000084

Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 4–20. https://doi.org/10.1177/0272431693013001001

Xiong, Q., Shi, S., Chen, J., Hu, Y., Zheng, X., Li, C. in Yu, Q. (2020). Examining the link between academic achievement and adolescent bullying: A moderated moderating model. *Psychology Research and Behavior Management, 13*, 919–928. https://doi.org/10.2147/PRBM.S278453

SKUPINE UČENCEV GLEDE NA IZVAJANJE IN/ALI DOŽIVLJANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA: VLOGA METODE POROČANJA

TINA PIVEC
Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
tina.pivec@pei.si

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.10

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
izvajanje nasilja,
doživljanje nasilja,
skupine medvrstniškega nasilja,
samoporočanje,
vrstniško poročanje

Izvajanje in doživljanje nasilja nista neodvisna konstrukta, zato so lahko mladostniki uvrščeni v različne skupine glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja medvrstniškega nasilja, to so nasilneži, žrtve, nasilneži-žrtve in neudeleženi. Namen tega prispevka je na podlagi metod samoporočanja in/ali vrstniškega poročanja o izvajanju in doživljanju nasilja določiti skupine ter jih primerjati v posameznih značilnostih. Rezultati so pokazali, da samo z metodo samoporočanja ali vrstniškega poročanja ni ustrezno klasificirati udeležencev, kar kaže na ključno vlogo triangulacije pridobivanja podatkov pri raziskovanju medvrstniškega nasilja. Presenetljivo je bilo zaznati podobne razlike med skupinami, ki so bile identificirane z različnimi metodami. Predvsem nasilneži so tisti, ki so zaznani kot visoko priljubljeni, z visoko moralno nezavzetostjo in hkrati s pozitivnimi izbirami za druženje. Nasprotno velja za žrtve nasilja, ki poročajo o nizki opori vrstnikov in dobrih odnosih z učitelji. Nasilneži-žrtve so bili nekoliko bolj podobni nasilnežem kot žrtvam, vendar je bilo veliko odvisno od metode poročanja. Neudeleženi imajo višjo oporo vrstnikov in so zaznani kot prosocialni. Izsledki kažejo na to, da je nasilje učinkovit način za krepitev socialnega položaja in pridobivanje vrstniške opore, kar bi bilo treba reševati s spreminjanjem razrednih norm.

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Skupine udeležencev medvrstniškega nasilja

Medvrstniško nasilje je bilo v zadnjih desetletjih precej raziskano (Košir idr., 2020; Menesini in Salmivalli, 2017; Moore idr., 2017; Ten Bokkel idr., 2023), a vendar še zmeraj predstavlja perečo težavo v vsakdanu mladostnikov, kar poudarja nujo po nadaljnjem raziskovanju tega pojava tudi v slovenskem šolskem prostoru. Medvrstniško nasilje je bilo prvotno opredeljeno kot izpostavljenost mladostnika agresivnemu vedenju ali drugim negativnim dejanjem v daljšem časovnem obdobju, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina vrstnikov (Olweus, 1997) in ga je mogoče opisati kot namerno povzročitev škode ali željo povzročiti škodo oz. neugodje zaradi neravnovesja moči (Olweus, 1993). Nadaljnje definicije medvrstniškega nasilja prepoznavajo naslednje skupne značilnosti (Salmivalli in Peets, 2018): (i) namen je škodovati, (ii) nasilje traja dlje časa in (iii) med tistim, ki izvaja nasilje, in tistim, ki ga doživlja, obstaja razlika v moči. Avtorji trdijo, da je lahko enkraten dogodek prav tako medvrstniško nasilje (Smith, 2014). Novejše opredelitve ga označujejo kot ciljno usmerjeno vedenje (Volk idr., 2014), drugi avtorji (npr. Runions idr., 2018) pa poudarjajo, da so lahko v ozadju drugačni motivi, kot je izvajanje nasilja zaradi zabave ali zaradi odzivanja na doživljanje nasilja. Medvrstniško nasilje tako predstavlja kompleksen socialni pojav, v katerega je vključena celotna vrstniška skupina, in je v veliki meri odvisno od okolja, v katerem se pojavlja (npr. razred, šola) (Salmivalli idr., 2011). Izvajanje in doživljanje nasilja nista neodvisna konstrukta, zato so lahko mladostniki uvrščeni v različne skupine glede na stopnjo izvajanja medvrstniškega nasilja in/ali doživljanja viktimizacije, in sicer na tiste, ki izvajajo nasilje (t. i. nasilneži), tiste, ki ga doživljajo (t. i. žrtve), tiste, ki hkrati izvajajo in doživljajo nasilje (t. i. nasilneži-žrtve), in tiste, ki v medvrstniško nasilje niso vključeni (t. i. neudeleženi oziroma opazovalci medvrstniškega nasilja). V strokovnem jeziku bi bilo primerneje uporabljati prvotno naštete izraze, vendar bodo zaradi jasnosti besedila in za lažje razumevanje rezultatov uporabljeni izrazi nasilneži, žrtve, nasilneži-žrtve in neudeleženi, podobno kot se uporablja v tuji znanstveni literaturi (npr. Antoniadou idr., 2019; Yang idr., 2016).

Namen prispevka je prepoznati različne skupine udeležencev medvrstniškega nasilja glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilnega vedenja z ozirom na različne metode poročanja (tj. metoda samoporočanja in vrstniškega poročanja ter kombinacije obeh metod) ter razlike v socialnih značilnostih med njimi.

Različne metode merjenja medvrstniškega nasilja

Navkljub intenzivnemu empiričnemu raziskovanju medvrstniškega nasilja v zadnjih desetletjih je še vedno nejasno, kako učinkovito izmeriti izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja (Volk idr., 2017). Razlog za to je lahko v tem, da se opredelitev medvrstniškega nasilja raziskovalcev razlikuje od opredelitve medvrstniškega nasilja v šolah. Raziskovalci so tako uporabili različne vprašalnike, takšne z definicijo medvrstniškega nasilja (npr. Olweusov vprašalnik nasilja in viktimizacije (Olweus Bully/Victim Questionnaire; Solberg in Olweus, 2003)), medtem ko drugi vprašalniki vsebujejo le opise posameznih oblik nasilnega vedenja – t. i. vedenjski pristop k proučevanju nasilja (npr. Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija; angl. *Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target;* APRI-BT; Marsh idr., 2011).

Vprašalniki za merjenje medvrstniškega nasilja so lahko namenjeni samoporočanju učencev ali poročanju drugih, kot so vrstniki, učitelji in starši. V obdobju mladostništva sta najučinkovitejši metodi samoporočanje in poročanje vrstnikov (Volk idr., 2017). Pri samoporočanju mladostniki poročajo o svojih izkušnjah z nasiljem, kar omogoča zaznavo dejanj, ki jih drugi ne opazijo ali ne dojemajo kot nasilje (Bouman idr., 2012). Vendar pa lahko prav subjektivnost te metode vodi do socialno zaželenih odgovorov ali pa v prikrivanje nasilja zaradi sramu ali strahu, medtem ko izvajalci nasilje dojemajo kot šalo ali ga ne prepoznajo kot nasilje oziroma menijo, da je njihovo vedenje upravičeno (Juvonen idr., 2001). Poročanje vrstnikov zmanjšuje subjektivnost in zaradi večjega števila poročevalcev odpravlja napake v merjenju ter ponuja širši vpogled v dinamiko socialne skupine (Bouman idr., 2012), vendar vrstniki niso prisotni pri vseh nasilnih dejanjih, zlasti pri spletnem nasilju, ali pa se nasilja ne zavedajo (Card in Hodges, 2008). Kljub navedenim pomanjkljivostim so vprašalniki najpogosteje uporabljena metoda za merjenje medvrstniškega nasilja (Salmivalli in Peets, 2018) in so tudi zanesljivi, vendar je vprašljiva njihova teoretska veljavnost (Volk idr., 2017), saj ni nujno, da se mladostniško dojemanje medvrstniškega nasilja ujema z definicijami medvrstniškega nasilja, ki jim sledijo raziskovalci.

Razlike med samoporočanjem in vrstniškim poročanjem se kažejo v povezanosti med obema metodama poročanja, ki je nizka do zmerna (korelacije variirajo med 0,10 in 0,50) (Košir idr., 2020; Ladd in Kochenderfer-Ladd, 2002). Na podlagi tega

avtorji priporočajo sočasno uporabo obeh metod za zmanjšanje napak in povečanje zanesljivosti ter veljavnosti podatkov (Bouman idr., 2012; Volk idr., 2017). Nasilje in viktimizacija sta povezana tudi z raznimi težavami glede na metodo samoporočanja in metodo vrstniškega poročanja (Bouman idr., 2012). Samoporočano nasilje in viktimizacija sta bolj povezana s težavami ponotranjanja (npr. depresivnost, anksioznost, nizka samopodoba; Bouman idr., 2012), s strani vrstnikov poročano nasilje in viktimizacija pa sta bolj povezana s težavami v medosebnih odnosih (npr. zavrnitev s strani skupine; Bouman idr., 2012).

Klasifikacija udeležencev glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja medvrstniškega nasilja

Za klasifikacijo skupin medvrstniškega nasilja sta bili doslej v raziskavah največkrat uporabljeni metoda samoporočanja in metoda vrstniškega poročanja. Zaradi pomanjkljivosti obeh metod so lahko rezultati pristranski, kar onemogoča konsistentnost ugotovitev o razširjenosti in psihosocialnem delovanju različnih skupin udeležencev medvrstniškega nasilja.

Pri uporabi metode samoporočanja za klasifikacijo skupin udeležencev medvrstniškega nasilja je bila navadno kot mejna vrednost za klasifikacijo določeno, da mladostnik izvaja in/ali doživlja medvrstniško nasilje »od dva- do trikrat na mesec« (npr. vprašalnik Olweus Bully/Victim Questionnaire; Solberg in Olweus, 2003). Določitev takšne meje je precej arbitrarna, predvsem glede na to, da pogostost nasilja ni zmeraj merilo za izvajanje in/ali doživljanje nasilja. Pri vrstniškem poročanju so vrstniške nominacije preoblikovane v deleže. Za klasifikacijo so bile v preteklosti večinoma uporabljene naslednje mejne točke: 0,5 *SD* (npr. Schwartz, 2000), 0,8 *SD* (Schwartz idr., 1997) in 1 *SD* (Yang in Salmivalli, 2013) nad povprečno vrednostjo. Glavno merilo za izbiro kritične točke je velikost posamezne skupine udeležencev medvrstniškega nasilja. Če je vzorec večji, je uporabljen strožji kriterij (Yang idr., 2015). Novejše raziskave (Antoniadou idr., 2019; Kochel idr., 2015; Pivec idr., 2023; Yang idr., 2016) vključujejo na posameznika usmerjene pristope, kot je analiza latentnih profilov, kar odpravlja določanje skupin na podlagi vnaprej določenih mejnih točk, hkrati pa omogoča tudi hkratno uporabo metode samoporočanja in vrstniškega poročanja.

Uporaba ustreznih kriterijev klasifikacije udeležencev v skupine je predvsem pomembna, kadar se primerja skupine v psihosocialnih značilnostih. Raziskave so pokazale, da imajo udeleženci, ki izvajajo in/ali doživljajo nasilje, več psihosocialnih težav kot tisti, ki so manj vključeni v medvrstniško nasilje ali viktimizacijo (Pivec idr., 2023; Yang idr., 2016). Izvajalci nasilja imajo višjo raven težav pozunanjanja, tisti, ki doživljajo nasilje, pa višjo raven težav ponotranjanja. Največ težav med vsemi udeleženci pa imajo tisti, ki hkrati izvajajo in doživljajo nasilje, saj izražajo tako težave pozunanjanja kot ponotranjanja (Kelly idr., 2015; Pivec idr., 2023).

2 Metoda

Število udeležencev, ki so sodelovali v vseh treh točkah merjenja, je opisano v poglavju *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave*. V tem prispevku je bil za metodo samoporočanja o izvajanju in doživljanju nasilja uporabljen Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (APRI-BT: *Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target;* Parada, 2000; slovenska priredba Košir idr., 2019), kot metoda vrstniškega poročanja pa vrstniška imenovanja (več v poglavju *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave).*

Za klasifikacijo udeležencev v različne skupine glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja je bila določena mejna vrednost 1 *SD* nad povprečno vrednostjo posamezne mere, kar je skladno s predhodnimi raziskavami, ki so bile izvedene na večjih vzorcih (npr. Yang idr., 2016) in namenom prispevka – prepoznati ekstremne skupine glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja. Kot neudeleženi so bili prepoznani le tisti udeleženci, ki so imeli povprečje nižje od 1 *SD* pod povprečno vrednostjo oziroma najnižje mogoče povprečje (M = 1,00) ali najmanjše možno število izbir pri svojih sošolcih. Če udeleženci niso ustrezali zastavljenim kriterijem, v nadaljnje analize niso bili vključeni. Za analize je bilo uporabljeno programsko orodje IBM SPSS, 29. izdaja. Zaradi jasnosti so bile v predstavitev rezultatov vključene le post hoc primerjave, pri čemer so rezultati MANOV na voljo pri avtorici prispevka.

3 Rezultati

V tabeli 1 so zapisane povprečne vrednosti in standardni odkloni za samoporočano in vrstniško poročano izvajanje in doživljanje nasilja. Na podlagi seštevka med povprečno vrednostjo in 1 *SD* je bila določena mejna vrednost za uvrstitev v skupine na podlagi izvajanja in/ali doživljanja nasilja.

Tabela 1: Mejne vrednosti za samoporočano izvajanje in doživljanje nasilja ter vrstniško poročano izvajanje in doživljanje nasilja

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	M (SD)	*M + 1SD*	*M (SD)*	*M + 1SD*	*M (SD)*	*M + 1SD*
Samoporočano izvajanje nasilja	1,48 (0,58)	2,06	1,49 (0,60)	2,09	1,54 (0,74)	2,28
Samoporočano doživljanje nasilja	1,60 (0,71)	2,31	1,59 (0,72)	2,31	1,64 (0,80)	2,44
Vrstniško poročano izvajanje nasilja	0,10 (0,17)	0,27	0,11 (0,18)	0,29	0,11 (0,17)	0,28
Vrstniško poročano doživljanje nasilja	0,09 (0,15)	0,24	0,09 (0,15)	0,24	0,09 (0,15)	0,24

Iz tabele 2 sta razvidna število in odstotek udeležencev, ki so presegali zastavljene kriterije za uvrstitev v skupino glede na samoporočane vrednosti izvajanja in/ali doživljanja nasilja v vseh treh točkah merjenja. Skupno udeleženci v skupinah samoporočanih nasilnežev, žrtev in nasilnežev-žrtev predstavljajo manj kot 20 % celotnega vzorca, dodatnih 5,6–9,1 % udeležencev celotnega vzorca pa je poročalo o izrazito nizki stopnji izvajanja in doživljanja nasilja. Odstotek udeležencev v posameznih skupinah je ostajal precej stabilen vse šolsko leto, nekoliko se je zvišalo le število neudeleženih konec šolskega leta. Pregled kontingenčnih tabel kaže, da večina udeležencev ostaja v istih skupinah skozi šolsko leto, vendar obstaja tudi več udeležencev, ki prehajajo iz ene skupine v drugo skozi čas, največ takšnih prehodov je med skupinama nasilneži in nasilneži-žrtve, prav tako pa so se pojavili tudi primeri prehajanja iz skupin neudeleženih v skupine, ki izvajajo in/ali doživljajo nasilje oziroma iz skupine žrtev v skupine nasilnežev ali nasilnežev-žrtev.

Tabela 2: Število učencev v prepoznanih skupinah glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja z metodo samoporočanja v treh točkah merjenja; odstotek se nanaša na celoten vzorec, ne le na prepoznane skupine

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Samoporočani nasilneži	429	6,3	449	6,6	330	4,8
Samoporočane žrtve	510	7,5	478	7,0	454	6,7
Samoporočani nasilneži-žrtve	328	4,8	325	4,8	364	5,3
Samoporočani neudeleženi	378	5,6	432	6,3	620	9,1

V tabeli 3 sta predstavljena število učencev in odstotek celotnega vzorca za posamezne skupine glede na vrstniško poročanje o izvajanju in/ali doživljanju nasilja. Skupni odstotek vrstniško poročanih skupin glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja je primerljiv skupnemu odstotku samoporočanih skupin oziroma je nekoliko višji (približno 22–23 % celotnega vzorca), pri čemer je bilo v skupino neudeleženih vključenih kar 25,5–27,3 % učencev. Odstotek udeležencev v vseh skupinah je precej stabilen skozi šolsko leto. V vrstniško poročanih skupinah je bilo precej manj opaznega prehajanja iz skupine v skupino med šolskim letom, predvsem iz skupine neudeleženih ali vanjo. Največ prehodov je bilo iz skupine nasilneže-žrtev ali vanjo, medtem ko sta skupini nasilneži in žrtve ostali stabilnejši celotno šolsko leto.

Tabela 3: Število učencev v prepoznanih skupinah glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja z metodo vrstniškega poročanja v treh točkah merjenja; odstotek se nanaša na celoten vzorec in ne le na prepoznane skupine

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Vrstniško poročani nasilneži	769	11,3	799	11,7	778	11,4
Vrstniško poročani žrtve	669	9,8	687	10,1	699	10,3
Vrstniško poročani nasilneži-žrtve	85	1,2	104	1,5	87	1,3
Vrstniško poročani neudeleženi	1861	27,3	1825	26,8	1736	25,5

V tabeli 4 je zajeto število učencev v posameznih skupinah glede na samoporočano in s strani vrstnikov poročano stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja. Odstotek učencev v teh skupinah glede na obe metodi poročanja je precej nižji kot pri upoštevanju zgolj ene metode poročanja, saj znaša manj kot pet % celotnega vzorca, medtem ko je neudeleženih od 2,5 % do 6,8 %. Odstotek udeležencev v skupinah je bil precej stabilen celotno šolsko leto. Pregled kontingenčnih tabel kaže, da prehodov iz ene v drugo skupino skoraj ni, pri čemer je treba opozoriti, da niso bili ves čas v skupine imenovani isti udeleženci.

Tabela 4: Število učencev v prepoznanih skupinah glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja z metodo samoporočanja in vrstniškega poročanja v treh točkah merjenja; odstotek se nanaša na celoten vzorec, ne le na prepoznane skupine

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Po obeh metodah poročani nasilneži	138	2,0	144	2,1	97	1,4
Po obeh metodah poročani žrtve	145	2,1	138	2,0	125	1,8
Po obeh metodah poročani nasilneži-žrtve	18	0,3	15	0,2	11	0,2
Po obeh metodah poročani neudeleženi	171	2,5	167	2,5	229	3,4

Z MANOVO v vsaki točki merjenja smo preverili razlike med posameznimi skupinami v moralni nezavzetosti, opori vrstnikov, pozitivnih odnosih z učitelji, pozitivnimi in negativnimi izbirami glede druženja, zaznani priljubljenosti in prosocialnem vedenju, ki so predstavljene v spodnjih tabelah. V tabelah 5–7 so zaradi jasnosti predstavljene le statistično značilne razlike med skupinami glede na različne metode poročanja. Iz tabele 5 so razvidne razlike med samoporočanimi skupinami, in sicer se skozi vsa tri merjenja kaže podoben vzorec razlik med skupinami, pri čemer so nasilneži in nasilneži-žrtve imeli višjo moralno nezavzetost kot žrtve, najnižjo pa so imeli neudeleženi. Ti so poročali o najvišji samoporočani opori vrstnikov, sledili so jim nasilneži, nasilneži-žrtve, o najnižji opori vrstnikov so poročale žrtve. Neudeleženi so najvišje ocenili pozitivne odnose z učitelji, sledijo žrtve, nasilneži in nasilneži-žrtve. Samoporočani nasilneži in nasilneži-žrtve so bili večkrat izbrani kot tisti, s katerimi se njihovi sošolci želijo družiti, pri čemer so žrtve prejele najvišje deleže negativnih izbir. Podobno so bili nasilneži in nasilneži-žrtve

bolj zaznani kot priljubljeni pri sošolcih. Kot najbolj prosocialni so bili prepoznani neudeleženi, sledile so žrtve, njim pa nasilneži in nasilneži-žrtve.

Tabela 5: Razlike med skupinami glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja z metodo samoporočanja v treh točkah merjenja

	Prvo merjenje	Drugo merjenje	Tretje merjenje
Moralna nezavzetost	N = NŽ > Ž > NE	N = NŽ > Ž > NE	N = NŽ > Ž > NE
Opora vrstnikov	NE > N > NŽ > Ž	NE > N > NŽ > Ž	NE > N > NŽ > Ž
Pozitivni odnosi z učitelji	NE > Ž > N = NŽ	NE > Ž = N > NŽ	NE > Ž = NŽ = N
Druženje – pozitivne izbire	N = NŽ = NE > Ž	N = NŽ = NE (< N) > Ž	N = NŽ > NE > Ž
Druženje – negativne izbire	Ž > NŽ = N = NE (< NŽ)	Ž > NŽ > N = NE	Ž > NŽ = N = NE
Zaznana priljubljenost	NŽ = N = NE (< NŽ) > Ž	N = NŽ > Ž = NE	NŽ = N > Ž = NE
Prosocialno vedenje	NE > Ž > NŽ = N	NE > Ž > NŽ = N	NE > Ž > NŽ = N

Opombe. N – nasilneži, Ž – žrtve, NŽ – nasilneži-žrtve, NE – neudeleženi.

V tabeli 6 so predstavljene primerjave skupin glede na metodo vrstniškega poročanja. Vzorec primerjav pri vprašalnikih, ki so se nanašali na samoporočanje, je precej podoben primerjavi med samoporočanimi skupinami glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja, vendar so pri vrstnikih prepoznani nasilneži-žrtve v primerjavi s samoporočanimi nasilneži-žrtvami manjkrat izbrani kot pozitivne izbire za druženje in večkrat kot negativne izbire, tudi v primerjavi s samoporočanimi in vrstniško poročanimi žrtvami. Podobno se je pokazalo tudi za zaznano priljubljenost, saj so vrstniško poročani nasilneži-žrtve manj priljubljeni glede na vrstniško poročane nasilneže in neudeležene kot velja za samoporočane nasilneže-žrtve.

Tabela 6: Razlike med skupinami glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja z metodo vrstniškega poročanja v treh točkah merjenja

	Prvo merjenje	Drugo merjenje	Tretje merjenje
Moralna nezavzetost	N > NŽ > Ž = NE	N > NŽ = Ž = NE	N > NŽ > Ž = NE
Opora vrstnikov	NE = N > NŽ = Ž	NE = N > Ž = NŽ	NE= N = NŽ (< NE) = Ž (< N, NE)
Pozitivni odnosi z učitelji	NE = Ž > NŽ (= NE) = N (< NE)	NE > Ž = NŽ (=NE) > N	NE > Ž = NŽ (=NE) > N
Druženje – pozitivne izbire	N = NE > NŽ = Ž	N = NE > NŽ = Ž	N = NE = NŽ > Ž
Druženje – negativne izbire	NŽ > Ž > N > NE	NŽ > Ž > N > NE	NŽ > Ž > N > NE
Zaznana priljubljenost	N > NE = NŽ > Ž	N > NE = NŽ = Ž (< NE)	N > NE = NŽ > Ž
Prosocialno vedenje	NE > Ž > NŽ = N	NE > Ž > NŽ = N	NE > Ž > NŽ = N

Opombe N – nasilneži, Ž – žrtve, NŽ – nasilneži-žrtve, NE – neudeleženi.

Iz tabele 7 so razvidne razlike v skupinah glede na stopnjo samoporočanega in vrstniško poročanega izvajanja in doživljanja nasilja. Zaradi majhne številčnosti skupine nasilnežev-žrtev ($n < 20$) so bile primerjave za to skupino nekoliko otežene, vendar je razviden podoben vzorec razlik med samoporočanimi skupinami oziroma vrstniško poročanimi skupinami.

Tabela 7: Razlike med skupinami glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja z metodama samoporočanja in vrstniškega poročanja v treh točkah merjenja

	Prvo merjenje	Drugo merjenje	Tretje merjenje
Moralna nezavzetost	N > NŽ > Ž > NE	N > NŽ = Ž > NE	N = NŽ > Ž > NE
Opora vrstnikov	NE > N > NŽ > Ž	NE = N > NŽ = Ž	NE = N = NŽ > Ž
Pozitivni odnosi z učitelji	NE > Ž > N = NŽ	NE > Ž = NŽ (=NE) = N (< N, Ž)	NE = Ž = NŽ = N (< NE, Ž)
Druženje – pozitivne izbire	N = NE = NŽ (< N) = Ž	N = NE = NŽ (< N) = Ž (< NE)	N = NŽ = NE (< N) = Ž (< N)
Druženje – negativne izbire	Ž = NŽ = N (< Ž) < NE	Ž = NŽ = N (< N) < NE	Ž = NŽ = N (< Ž) > NE (= NŽ)
Zaznana priljubljenost	N > NŽ = NE (< N) > Ž (= NŽ)	N > NŽ = Ž = NE	N > Ž = NE = NŽ
Prosocialno vedenje	NE > Ž = NŽ = N (< Ž)	NE > Ž > NŽ = N	NE > Ž > NŽ = N

Opombe. N – nasilneži, Ž – žrtve, NŽ – nasilneži-žrtve, NE – neudeleženi.

4 Razprava

Namen tega prispevka je bil prepoznati različne skupine glede na stopnjo izvajanja in/ali doživljanja nasilja glede na različne metode poročanja ter preveriti razlike med skupinami. Ugotovili smo, da vsi udeleženci, ki ustrezajo zastavljenim kriterijem glede samoporočanega ali vrstniško poročanega izvajanja in/ali doživljanja nasilja, predstavljajo manj kot 20 % vzorca; če upoštevamo obe metodi poročanja, pa le manj kot pet % vzorca. Praviloma je bila najmanjša skupina nasilneži-žrtve ne glede na metodo poročanja. Odstotek udeležencev v posameznih skupinah je bil precej stabilen skozi šolsko leto, ne velja pa to za stabilnost na ravni posameznika, saj so ti bodisi ostali v isti skupini pri naslednjih merjenjih bodisi so bili uvrščeni v drugo skupino. Veliko udeležencev pa pri naslednjih merjenjih ni več ustrezalo zastavljenim kriterijem, zato niso bili več uvrščeni v skupine, ki izvajajo in/ali doživljajo nasilje, oziroma med neudeležene. Pregled kontingenčnih tabel je pokazal, da je bilo glede na metodo največ prehodov iz ene skupine v drugo pri metodi samoporočanja, medtem ko je bila, ne glede na metodo, skozi čas najmanj stabilna skupina nasilnežev-žrtev.

Primerjava klasifikacije skupin glede na metodo poročanja kaže na to, da so precejšnja odstopanja pri uvrščanju v posamezne skupine. Pregled prekrivanja med samoporočanimi in vrstniško poročanimi skupinami odstira, da je izredno pomembno uporabiti triangulacijo pri preverjanju medvrstniškega nasilja, saj je bil le majhen odstotek udeležencev uvrščen v posamezno skupino glede na obe metodi poročanja. Presenetljivo pa vrstniki o zelo majhnem številu učencev poročajo, da izvajajo in doživljajo nasilje hkrati, saj je bil le približno odstotek celotnega vzorca uvrščen v to skupino, medtem ko so udeleženci sami poročali, da hkrati izvajajo in doživljajo nasilje (približno pet % celotnega vzorca). Za to obstaja več razlag, saj obstaja možnost, da vrstniki o nasilju ne poročajo, dejanj ne pojmujejo kot nasilna oziroma pri izvajanju nasilja niso prisotni (Card in Hodges, 2008), lahko pa udeleženci poročajo o dejanjih, ki ne upoštevajo značilnosti definicij medvrstniškega nasilja (npr. neravnovesje v moči). Prav tako pa je treba opozoriti, da se vrstniško poročanje lahko nanaša le na delež vrstniških nominacij, medtem ko samoporočanje zajema pogostost doživljanja ali izvajanja nasilja (Boulton idr., 2012). To pojasni tudi razlike v številčnosti med samoporočanimi in vrstniško poročanimi neudeleženimi, saj so bili kot vrstniško poročani neudeleženi klasificirani tisti udeleženci, ki niso bili izbrani kot tisti, ki se pogosto spravljajo na druge oziroma se nanje pogosto spravljajo, kot samoporočani neudeleženi pa so bili prepoznani tisti, ki so označili, da nikoli ne izvajajo ali doživljajo nobene izmed oblik nasilnega vedenja.

Dodaten vpogled v dinamiko medvrstniškega nasilja daje primerjava prepoznanih skupin glede na njihove značilnosti. Ne glede na metodo poročanja so nasilneži (ter samoporočani nasilneži-žrtve) izstopali v moralni nezavzetosti, torej najbolj zanikajo svoje moralno sporno vedenje, prav tako pa so žrtve imele višjo moralno nezavzetost kot neudeleženi, kar lahko vodi do tega, da prevzamejo krivdo za doživljanje nasilja oziroma zaradi neustrezne kognitivne rekonstrukcije dogajanja začnejo izvajati nasilje in tako lahko hkrati izvajajo in doživljajo medvrstniško nasilje (Falla idr., 2022; Thornberg in Jungert, 2014). Neudeleženi zaznavajo najvišjo oporo vrstnikov, vendar vrstniško poročani in po obeh metodah poročani nasilneži delno poročajo o podobni stopnji opore kot neudeleženi (podobno, kot je bilo ugotovljeno v Flaspohler idr., 2009), stalno pa žrtve poročajo o najnižji opori vrstnikov. O pozitivnejših odnosih z učitelji poročajo neudeleženi in vrstniško poročane žrtve, medtem ko nasilneži in nasilneži-žrtve poročajo o manj pozitivnih odnosih z učitelji. Največ kontradiktornosti se je pokazalo predvsem pri izbiri tistih, s katerimi se želijo ali ne želijo družiti, saj so vrstniki v skoraj enakem deležu za druženje izbrali

nasilneže, neudeležene in samoporočane nasilneže-žrtve, medtem ko so bili vrstniško poročani nasilneži-žrtve manjkrat izbrani kot pozitivna izbira oziroma so prednjačili v negativnih izbirah. Splošno gledano, so kot negativne izbire za druženje vrstniki izbirali žrtve (in vrstniško poročane nasilneže-žrtve). Nasilneži so bili, ne glede na metodo poročanja, izbrani kot najbolj priljubljeni, pri čemer so se jim pridružili tudi samoporočani nasilneži-žrtve, medtem ko so bili neudeleženi in žrtve manj priljubljeni. Neudeleženi so bili ne glede na metodo poročanja izbrani kot tisti, ki so prijazni do drugih in jim pripravljeni pomagati, medtem ko so bili nasilneži-žrtve in nasilneži manjkrat izbrani kot tisti, ki so prijazni do drugih in so pripravljeni pomagati.

5 Zaključek

Primerjava med posameznimi skupinami glede na metodo poročanja tako odstira socialno dinamiko medvrstniškega nasilja in ponuja več pomembnih uvidov. Prvič, nasilneži imajo pomembno vlogo v vrstniški skupini, saj zaznavajo visoko stopnjo opore med vrstniki, hkrati pa tudi vrstniki poročajo, da bi se z njimi želeli družiti in da so priljubljeni. Pri tem predvsem izstopajo s strani vrstnikov prepoznani nasilneži. Drugič, žrtve zaznavajo nizko oporo vrstnikov, manj se želijo družiti z njimi, hkrati pa so manj priljubljene, ne glede na metodo poročanja, vendar poročajo o razmeroma pozitivnih odnosih z učitelji. Tretjič, zdi se, da je uvrstitev v skupino nasilnežev-žrtev največkrat odvisna od metode poročanja. Morda bi sprememba postavk ali dodajanje postavk (npr. se na doživljanje nasilja odzove z nasiljem) vrstniškim nominacijam prispevala k jasnejšemu razločevanju. Predvsem samoporočani nasilneži-žrtve so bili po značilnostih precej podobni samoporočanim nasilnežem, medtem ko so bili vrstniško poročani nasilneži-žrtve manj zaželena družba in bili prepoznani kot manj priljubljeni. Četrtič, neudeleženi, ki nikoli ne izvajajo in doživljajo nasilja, so precej prosocialni, zaznavajo višjo oporo vrstnikov, vendar so tudi manj priljubljeni kot nasilneži. Rezultati znova kažejo na to, da je nasilje v obdobju srednjega mladostništva učinkovit način za krepitev socialnega položaja ter pridobivanje vrstniške opore, kar pomeni, da je treba preprečevanje in odzivanje na medvrstniško nasilje reševati celostno – v celotni vrstniški skupini.

Pomanjkljivost prispevka je, da so bile določene zelo arbitrarne meje za vključitev v posamezne skupine, zato bi bilo ustrezno analize izvesti še z uporabo na posameznika usmerjenih metod (npr. analiza latentnih profilov), pri čemer bi bilo

nujno upoštevati obe metodi poročanja. Izbira mer socialnih odnosov onemogoča vpogled v težave ponotranjanja oz. pozunanjanja, ki so značilne za skupine, ki izvajajo in/ali doživljajo nasilje. Prav to bi lahko ponudilo dodatne razlage za razumevanje kompleksnosti medvrstniškega nasilja v mladostništvu.

Viri

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M. in Fanti, K. A. (2019). Traditional and Cyber Bullying/Victimization Among Adolescents: Examining Their Psychosocial Profile Through Latent Profile Analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*(2), 85–98. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00010-0

Bouman, T., Van Der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M. in Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology*, *50*, 759–774. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004

Card, N. A. in Hodges, E. V. E. (2008). Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, *23*(4), 451–461. https://doi.org/10.1037/a0012769

Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K. in Romera, E. M. (2022). Why do Victims become Perpetrators of Peer Bullying? Moral Disengagement in the Cycle of Violence. *Youth and Society*, *54*(3), 397–418. https://doi.org/10.1177/0044118X20973702/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_0044118X20973702-FIG1.JPEG

Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. in Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, *46*(7), 636–649. https://doi.org/10.1002/PITS.20404

Gladden, M. R., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E. in Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements*. https://stacks.cdc.gov/view/cdc/21596

Juvonen, J., Nishina, A. in Graham, S. (2001). Self-Views versus Peer Perceptions of Victim Status among Early Adolescents. V J. Juvonen in S. Graham (ur.), *Peer harassment: The plight of the vulnerable and victimized* (str. 105–124). The Guilford Press.

Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J. in Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine*, *73*, 100–105. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020

Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L. in Yabko, B. A. (2015). Bully/victim Profiles' differential risk for worsening peer acceptance: The role of friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *41*, 38–45. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.05.002

Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, *35*(2), 381–402. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y

Ladd, G. W. in Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, *14*(1), 74–96. https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.1.74

Menesini, E. in Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, *22*, 240–253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. in Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, *7*(1), 60. https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *12*(4), 495–510. https://doi.org/10.1007/BF03172807/METRICS

Pivec, T., Horvat, M. in Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: A person-oriented approach combining self- and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, *144*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106720

Runions, K. C., Salmivalli, C., Shaw, T., Burns, S., Cross, D. in Runions, C. C. (2018). Beyond the reactive-proactive dichotomy: Rage, revenge, reward, and recreational aggression predict early high schoolbully and bully/victim status. *Aggressive Behavior*, *44*, 501–511. https://doi.org/10.1002/ab.21770

Salmivalli, C. in Peets, K. (2018). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (Second edition, str. 302–321). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2008-19117-018

Salmivalli, C., Voeten, M. in Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *40*(5), 668–676. https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090

Smith, P. K. (2014). Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies. *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. https://doi.org/10.4135/9781473906853

Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K. in Colpin, H. (2023). Bullying and Peer Victimization: A Multilevel Meta-Analysis. *School Psychology Review*, *52*(2), 110–129. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218

Thornberg, R. in Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, *40*(2), 99–108. https://doi.org/10.1002/AB.21509

Volk, A. A., Dane, A. V. in Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, *34*(4), 327–343. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001

Volk, A. A., Veenstra, R. in Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, *36*, 34–43. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003

Yang, A., Li, X. in Salmivalli, C. (2016). Maladjustment of bully-victims: validation with three identification methods. *Educational Psychology*, *36*(8), 1390–1407. https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1015492

ZNAČILNOSTI RAZREDOV, KJER JE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA VEČ

KATJA KOŠIR
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor/Slovenija
katja.kosir@um.si

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.11

ISBN
978-961-286-951-9

V poglavju utemeljujemo pomen proučevanja značilnosti na ravni razredov za razumevanje medvrstniškega nasilja. Povzemamo ugotovitve preteklih raziskav, ki so proučevale demografske in psihosocialne značilnosti razredov: velikost razreda, starost učencev, razredne hierarhije, razredne norme, moralno nezavzetost ter odnose med učitelji in učenci. Te raziskave kažejo, da izrazite razredne hierarhije in norme, ki povezujejo priljubljenost z agresivnostjo, povečujejo tveganje za nasilje. Prav tako je več nasilja v razredih z več moralne nezavzetosti, slabšimi odnosi z učitelji in višjimi cilji priljubljenosti. V zadnjem delu poglavja predstavljamo preliminarne rezultate naše raziskave: povezanosti med načini udeleženosti v medvrstniškem nasilju in značilnostmi razredov na razredni ravni; osnovno enoto torej predstavljajo razredi. Naši preliminarni podatki potrjujejo ugotovitve preteklih raziskav, ki so proučevale dejavnike različnih načinov udeleženosti v medvrstniškem nasilju na ravni psihosocialnih značilnosti razredov.

Ključne besede:
značilnosti razredov,
razredne norme,
odnosi v razredu,
priljubljenost,
razredne hierarhije,
moralna nezavzetost

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Medvrstniško nasilje kot skupinski pojav

Sistematično raziskovanje medvrstniškega nasilja sega v 70. leta preteklega stoletja (Smith, 2011), vendar pa je bila raziskovalna pozornost dolgo usmerjena pretežno na proučevanje značilnosti in doživljanja učencev, ki so tarče nasilja, in učencev, ki nasilje izvajajo. Šele pionirsko delo Christine Salmivalli in njene raziskovalne skupine (Salmivalli idr., 1996) je opozorilo na pomen konceptualizacije medvrstniškega nasilja kot skupinskega pojava, ki ga s svojim (ne)odzivanjem pomembno sodoločajo vsi udeleženci neke vrstniške skupine. Salmivali in sodelavci (1996) so opisali tudi vloge, ki jih opazovalci medvrstniškega nasilja zavzemajo, in njihov vpliv na dinamiko medvrstniškega nasilja. Opredelili so šest mogočih načinov udeležbe v medvrstniškem nasilju: izvajalec nasilja, pomočnik/posnemovalec pri nasilju (pozneje tudi aktivni spodbujevalec), podpornik nasilja (pozneje tudi pasivni spodbujevalec) nevpleteni, zagovornik žrtve in žrtev oziroma tarča nasilja. Ta konceptualizacija medvrstniškega nasilja kot skupinskega procesa je pravzaprav pomenila spremembo paradigme na področju proučevanja medvrstniškega nasilja in je vodila v proučevanje vloge različnih načinov udeleženosti v medvrstniškem nasilju za njegovo dinamiko. Pri tem Rosen in sodelavci (2020) opozarjajo, da so bili nekateri načini udeleženosti (npr. izvajalec nasilja, zagovornik in žrtev/tarča nasilja) vendarle proučevani bolj kot drugi, ki so bili deležni manj raziskovalne pozornosti (npr. pasivni in aktivni spodbujevalec in nevpleteni).

V približno istem obdobju, kot je izšlo zgoraj omenjeno pionirsko delo, so raziskave, ki so medvrstniško nasilje proučevale z opazovanjem, pokazale, da se to v večini primerov dogaja javno, pred očmi vrstnikov; ti so pri izvajanju nasilja navzoči v od 85 do 88 % primerov (Craig idr., 2001; Hawkins idr., 2001) in da obstaja pozitivna povezanost med trajanjem medvrstniškega nasilja in številom navzočih opazovalcev (O'Connell idr., 1999). Te raziskave tudi kažejo, da se opazovalci na medvrstniško nasilje redko odzovejo (le v manj kot 20 % primerov), če pa se, to običajno hitro in učinkovito ustavi nasilje (Hawkins idr., 2001). A tudi če opora opazovalcev ni učinkovita pri ustavljanju nasilja, lahko predstavlja za perspektivo tistega, ki nasilje doživlja, veliko razliko (Salmivalli idr., 2011), saj sporoča socialno oporo in preprečuje razvoj smoobtoževalnih atribucij, torej pripisovanje doživljanja nasilja sebi (glej Schacter in Juvonen, 2015). Ob tem se odpira vprašanje, kako prej navedene ugotovitve o vedenju opazovalcev izpred več kot dveh desetletij prenesti

v kontekst spletnega nasilja: kakšna je vloga opazovalcev v spletnem okolju, kjer je občinstvo hkrati nevidno in (še zlasti na socialnih omrežjih) brezmejno.

V šoli, ki je ključni kontekst, kjer se otroci in mladostniki srečujejo, sodelujejo, se družijo in torej vstopajo tudi v odnose, ki so konfliktni oziroma lahko že v izhodišču ali postopno razvijejo neravnovesje moči, predstavlja ključno vrstniško skupino oddelek oziroma razred.[1] Razred je med šolanjem razmeroma stabilno socialno okolje in ne predstavlja le konteksta za usvajanje učne snovi. Je tudi socialni kontekst za učenje socialnega vedenja – vedenja, ki je primerno v različnih kontekstih – za učenje o sebi kot o učencu ter o svojem položaju v statusni hierarhiji, o odnosih med učenci, o pomenu tekmovanja in sodelovanja in o prijateljstvu. Je torej eden ključnih formativnih kontekstov, kjer poteka socialno in čustveno učenje (za pregled glej npr. Košir, 2013). Psihosocialne značilnosti razreda v odnosu do medvrstniškega nasilja so bile v ospredju zanimanja našega raziskovalnega projekta, čemur smo prilagodili tudi metodologijo – poleg mer samoporočanja smo uporabili tudi mere vrstniških nominacij, ki omogočajo izračun nekaterih mer, ki bolje kot zgolj na razred agregirane individualne mere odražajo psihosocialne značilnosti razredov. V tem poglavju predstavljamo preliminarne rezultate; poročamo o povezanostih med različnimi načini vključenosti v medvrstniško nasilje in psihosocialnimi značilnostmi na ravni razreda.

Raziskave sicer kažejo, da dejavniki na ravni razreda po večini pojasnjujejo do deset odstotkov variance v izvajanju in doživljanju medvrstniškega nasilja (npr. Košir idr., 2020; Saarento idr., 2013). Podoben delež variance pojasnjuje raven razreda tudi na podatkih, ki jih predstavljamo v tej monografiji (glej *Opisne značilnosti medvrstniškega nasilja in sorodnih konstruktov v različnih točkah merjenja: preliminarni rezultati raziskave*). Ob tem je treba upoštevati, da ta podatek najverjetneje podcenjuje pomen dejavnikov medvrstniškega nasilja na ravni razreda. Nekatere značilnosti socialnega delovanja razreda se namreč kažejo v značilnostih posameznikov in jih merimo kot značilnosti posameznikov, čeprav odražajo delovanje razreda. Na primer, stopnjo zaznane opore vrstnikov v raziskavah merimo kot značilnost na ravni posameznika, čeprav ne odraža stabilne značilnosti učenca, ampak je v veliki meri sodoločena z značilnostmi razreda. Enako velja za sociometrični položaj učencev v razredu,

[1] Čeprav je izraz oddelek z vidika šolske terminologije najustreznejši izraz, v nadaljevanju uporabljamo izraz razred, ki je na področju pedagoške psihologije in v splošni rabi bolj uveljavljen.

njihovo zaznano priljubljenost in druge na vrstniške odnose, povezane s konstrukti. Psihosocialni položaj učenca v razredu določajo tako nekatere značilnosti učenca kot značilnosti socialnega konteksta, torej razreda, v katerem učenec vzpostavlja vrstniške odnose.

V nadaljevanju naprej povzemamo ugotovitve predhodnih raziskav o dejavnikih medvrstniškega nasilja na ravni razreda, nato pa predstavljamo preliminarne ugotovitve o povezanosti udeleženosti v medvrstniškem nasilju z drugimi psihosocialnimi značilnostmi razreda iz naše raziskave.

2 Dejavniki medvrstniškega nasilja na ravni razreda

V zadnjih dveh desetletjih so bile izvedene številne raziskave, ki so – izhajajoč iz pojmovanja medvrstniškega nasilja kot skupinskega pojava, proučevale, katere demografske in psihosocialne značilnosti razredov določajo raven medvrstniškega nasilja v razredu – torej katere značilnosti razredov delujejo kot varovalni dejavniki oziroma dejavniki tveganja za medvrstniško nasilje. V nadaljevanju povzemamo ugotovitve teh raziskav in navajamo naslednje ključne značilnosti razredov, ki so bile proučevane kot potencialen dejavnik stopnje medvrstniškega nasilja v razredu: velikost razreda, starost učencev, razredne hierarhije, razredne norme, moralna nezavzetost in odnosi med učitelji in učenci.

Velikost razreda

Čeprav bi v manjših razredih zaradi ugodnejšega razmerja med učenci in učitelji, ki potencialno omogoča več spremljanja in nadzora, pričakovali manj medvrstniškega nasilja, raziskave tega večinoma ne potrjujejo (za pregled glej Pouwels in Garandeau, 2021). Redke raziskave so ugotovile pozitivno povezanost med številom učencev v razredu in stopnjo medvrstniškega nasilja (npr. Khoury, Kassabri idr., 2004), večina raziskav pa ne ugotavlja povezanosti (npr. Thornberg idr., 2017) ali pa ugotavljajo celo negativno povezanost (Garandeau idr., 2014, Saarento idr., 2013). Pouwels in Garandeau (2021) razlagata, da je mogoče te nekonsistentnosti delno pojasniti z razlikami v načinih merjenja medvrstniškega nasilja v posameznih raziskavah, delno pa jih pojasnjujejo tudi ugotovitve, da so izvajalci nasilja v manjših razredih (v primerjavi z večjimi) običajno bolj priljubljeni, učenci, na katere je nasilje usmerjeno, pa manj priljubljeni (Garandeau idr., 2019).

V naši raziskavi smo, izhajajoč iz priporočil na podlagi ugotovitev preteklih raziskav, ki ne kažejo konsistentnega odnosa med velikostjo razreda in stopnjo medvrstniškega nasilja v razredu, velikost razreda vključili kot kontrolno spremenljivko, in ne kot napovednik. Tako jo bomo upoštevali v nadaljnjih analizah, v prikaz preliminarnih rezultatov pa je v tem poglavju ne vključujemo.

Starost

Vedenje opazovalcev je pogojeno tudi z razvojnimi vidiki in se na prehodu v obdobje mladostništva spremeni. Mladostniki kot opazovalci medvrstniškega nasilja verjetneje zavzemajo manj konstruktivne vloge – se vedejo na načine, ki podpirajo medvrstniško nasilje in se v manjši meri postavijo v bran tistim, na katere je nasilje usmerjeno (Lambe idr., 2019; Pouwels idr., 2018b). Spremeni se tudi odnos med posameznikovo vlogo v medvrstniškem nasilju in njegovim socialnim položajem; izvajalci nasilja in njihovi sledilci so ocenjeni kot bolj priljubljeni v primerjavi z obdobjem otroštva (Pouwels idr., 2018a).

V mladostništvu se poleg načinov izražanja medvrstniškega nasilja, ki postajajo vse bolj prikriti in takšni, da jih zgolj s površnim opazovanjem vrstniške dinamike ni mogoče zaznati (prevladuje odnosno in spletno nasilje), spremeni tudi socialna dinamika, ki je v ozadju tega nasilja. Učenci, ki izvajajo medvrstniško nasilje, so običajno socialno spretni posamezniki z močno željo po vplivu in priljubljenosti v razredu. Izvajanje nasilja je zanje pogosto prav v funkciji doseganja visokega položaja v razredu. V zvezi s tem velja opozoriti na razlike med socialno sprejetostjo (biti všečen, sprejet v skupini) in priljubljenostjo (biti opazen, imeti moč in vpliv na skupino). Socialna sprejetost se nanaša na všečnost posameznika in sprejetost v skupini. Učenci z visoko socialno sprejetostjo so torej sociometrično priljubljeni: od vrstnikov so prejeli veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir; imajo visoko socialno preferenčnost (glej Košir, 2013). Zaznana priljubljenost pa se nanaša na to, koliko vrstniki posameznika zaznavajo kot priljubljenega, vplivnega v razredu. V nasprotju s socialno sprejetostjo (sociometrično priljubljenostjo, visoko socialno preferenčnostjo) pomeni s strani vrstnikov zaznana priljubljenost dejavnik tveganja za različne negativne izide, povezuje pa se tudi z višjo stopnjo izvajanja medvrstniškega nasilja. Oba konstrukta smo merili tudi v naši raziskavi, za njuno operacionalizacijo glej poglavje *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave*.

V otroštvu je prekrivanje med socialno sprejetostjo in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo precejšnje: učenci, ki jih imajo sošolci radi in jih sprejemajo, so običajno tudi zaznani kot najbolj priljubljeni in vplivni v razredu. To so praviloma učenci, ki se vedejo prosocialno in nasprotujejo medvrstniškemu nasilju. V mladostništvu pa se odnos med socialno sprejetostjo in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo spremeni: prekrivanje med konstruktoma se zmanjša, postajata vse bolj vzajemno neodvisna (za pregled glej Rosen idr., 2020).

S spremenjenim odnosom med socialno preferenčnostjo in zaznano priljubljenostjo je mogoče pojasniti tudi porast medvrstniškega nasilja v mladostništvu. Pomen priljubljenosti v mladostništvu naraste; biti priljubljen je za nekatere mladostnike eden od najpomembnejših ciljev (Lafontana in Cillessen, 2010). Toda priljubljenost je omejena dobrina; za to, da postaneš član majhne skupine priljubljenih, je potrebno strateško vedenje (Pouwels idr., 2018a). Del tega je tudi načrtna raba odnosne agresivnosti. Takšno vedenje zagotavlja dominanten položaj v skupini in visoko zaznano priljubljenost. V mladostništvu tako postane agresivno vedenje pomemben dejavnik priljubljenosti. Vzdolžne raziskave (za pregled glej Pouwels idr., 2016; Pouwels idr., 2018b) so pokazale, da je za to, da postaneš priljubljen, ključna kombinacija določene mere prosocialnosti in nasilnega vedenja. Ko učenec doseže visok položaj v skupini, postane njegov status priljubljenosti samookrepljujoč, kar vpliva na norme celotne vrstniške skupine.

Vendarle se tudi razredi v mladostništvu med seboj razlikujejo: zgoraj opisana dinamika je sicer v mladostništvu verjetnejša, obstajajo pa tudi razredi, kjer si visokega položaja v vrstniški hierarhiji ni mogoče zagotoviti z nasilnim vedenjem. Razredi se namreč razlikujejo v normah, povezanih s priljubljenostjo, ki jih opisujemo v nadaljevanju.

Razredne norme

V vsakem razredu se oblikujejo norme, povezane z vrednotenjem medvrstniškega nasilja: razredi se razlikujejo v tem, koliko je medvrstniško nasilje v razredu običajno, sprejeto in nagrajevano pri vrstnikih. V zvezi s tem se v literaturi najpogosteje omenjajo tri vrste norm: injunktivne norme, deskriptivne norme in norme, vezane na priljubljenost (Pouwels in Garandeau, 2021).

Injunktivne norme so opredeljene kot prepričanja učencev o tem, v kolikšni meri je medvrstniško nasilje sprejeto v razredu (Salmivalli in Voeten, 2004). V razredih z bolj negativnimi stališči do medvrstniškega nasilja je tega nasilja manj (Scholte idr., 2010), kar je potrdila tudi raziskava na vzorcu slovenskih učencev višjih razredov osnovne šole (Košir idr., 2020). Vendarle pa ugotovitve raziskav o odnosu med razrednimi injunktivnimi normami in stopnjo medvrstniškega nasilja v razredu niso povsem jasne; mnogi mladostniki se namreč kljub negativnim stališčem do medvrstniškega nasilja vedejo nasilno (Salmivalli in Voeten, 2004). Te ugotovitve so raziskovalce usmerile v proučevanje ne le učinka stališč učencev do medvrstniškega nasilja na ravni razreda, temveč tudi njihovega dejanskega vedenja v situacijah medvrstniškega nasilja. Ta vidik se nanaša na deskriptivne norme, ki so opredeljene kot povprečna stopnja tega nasilja v razredu.

Deskriptivne norme vplivajo na to, koliko so učenci, ki izvajajo nasilje, sprejeti pri vrstnikih. Raziskave kažejo, da so v razredih, kjer je nasilja več in je torej bolj normativno, učenci, ki izvajajo nasilje, bolj sprejeti v razredu (Sentse idr., 2007). Nadalje so raziskave (npr. Sentse idr., 2015, Scholte idr, 2010) pokazale tudi, da se medvrstniško nasilje v razredih, kjer je izvajanje nasilja bolj povezano s pozitivnimi izidi, krepi po načelih učenja z opazovanjem: vrstniki v takih razredih verjetneje posnemajo izvajalce medvrstniškega nasilja.

Posebna oblika norm, ki se zdi pomembno povezana z medvrstniškim nasiljem v razredu, so tudi norme, povezane z dejavniki priljubljenosti v razredu. V vsakem razredu obstajajo statusne hierarhije: nekaterim članom skupine drugi člani skupine pripisujejo več socialne moči in višji status kot drugim. Na priljubljenost vezane razredne norme se nanašajo na dejavnike, ki omogočajo visoko priljubljenost in socialni položaj v razredu (Laninga-Wijnen in Veenstra, 2021). Skupine se razlikujejo v tem, kaj so dejavniki tega visokega položaja – torej v tem, s kakšnim vedenjem si je mogoče pridobiti socialno moč in vpliv v razredu. Pri tem imajo na oblikovanje norm največ vpliva učenci, ki jih vrstniki zaznavajo kot najbolj priljubljene. V zvezi s tem so avtorji najpogosteje proučevali dve vrsti na priljubljenost vezanih razrednih norm: norme, vezane na prosocialno vedenje, in norme, vezane na agresivno vedenje. Prosocialne norme priljubljenosti (ang. *prosocial popularity norms*; Laninga-Wijnen in Veenstra, 2021) so opredeljene kot povezanost med prosocialnimi vrstami vedenja in priljubljenostjo znotraj razreda. V razredih, kjer je ta povezanost višja, učenci torej kot priljubljene zaznavajo sošolce, ki se vedejo prosocialno. Drugo

skrajnost predstavljajo agresivne norme priljubljenosti (ang. *aggressive popularity norms*; Laninga-Wijnen in Veenstra, 2021), ki so opredeljene kot povezanost med izvajanjem medvrstniškega nasilja in zaznano priljubljenostjo znotraj razreda. Če je ta povezanost visoka, to pomeni, da so v razredu kot priljubljeni v večji meri zaznani učenci, ki izvajajo medvrstniško nasilje. V razredih, kjer so bolj uveljavljene te norme, je več vrstniškega zavračanja, več viktimizacije, slabše učno delovanje in manj pozitivno doživljanje šole (Dijkstra in Gest, 2015). V zvezi z oblikovanjem teh norm Laninga-Wijnen in sodelavci (2020a) ugotavljajo, da jih pomembno določa delež socialno dominantnih agresivnih in bistrateških (torej takih, ki strateško uporabljajo agresivno in prosocialno vedenje) učencev v razredu. Obenem delež agresivnih učencev, ki niso socialno dominantni, in socialno dominantnih prosocialnih učencev prispeva k nižanju norm, da se priljubljenost povezuje z agresivnim vedenjem.

Obe vrsti norm sta vzajemno neodvisni, kar pomeni, da so lahko v razredu hkrati prisotne visoke ali nizke norme, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem, in norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem. Laninga-Wijnen in sodelavci (2020b) tako ugotavljajo, da se v visoko prosocialnih razredih (torej razredih, kjer so s prosocialnostjo povezane norme visoke, z agresivnostjo povezane norme pa nizke) prijateljstva ohranjajo na osnovi prosocialnega vedenja. V mešanih razredih (torej razredih, kjer sta enako prisotni obe vrsti norm) ter v agresivnih razredih (torej razredih, kjer so na agresivnost vezane norme višje), je za ohranjanje prijateljskih odnosov pomembnejše agresivno vedenje. Prosocialno vedenje priljubljenih posameznikov tako predstavlja varovalni dejavnik, ki preprečuje razvoj agresivnih prijateljstev in krepi prosocialno vedenje v odnosih le ob odsotnosti priljubljenih učencev, ki se vedejo agresivno.

V naši raziskavi smo proučili povezanost različnih vidikov vključenosti medvrstniškega nasilja z na priljubljenost vezanimi razrednimi normami, ki so bile operacionalizirane kot korelacija med s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznano prosocialnostjo oziroma nasilnim vedenjem znotraj razredov. V tem poglavju prikazujemo povezanosti med različnimi načini udeleženosti v medvrstniškem nasilju ter normami, da se priljubljenost povezuje z agresivnostjo oziroma priljubljenostjo na ravni razredov.

Izrazitost razrednih hierarhij

Poleg položaja v vrstniški skupini, kot ga operacionalizira koncept zaznane priljubljenosti in ki je (čeprav ga določajo tudi značilnosti skupine) načeloma individualna značilnost posameznega učenca, je za razumevanje pojava medvrstniškega nasilja pomembno tudi, kako se zaznana priljubljenost kot mera socialnega položaja porazdeljuje v razredu. Izrazitost razrednih hierarhij se nanaša na to, kako velike so razlike v zaznani priljubljenosti med posamezniki znotraj razreda. Močnejše, izrazitejše hierarhije predpostavljajo večje razlike v statusu med posamezniki znotraj razreda: to pomeni, da je manj učencev izrazito priljubljenih. Čeprav bi z evolucijske perspektive pričakovali, da močnejše hierarhije v razredu pomenijo manj nasilja (za pregled glej Pouwels in Garandeau, 2021), raziskovalne ugotovitve kažejo ravno nasprotno: bolj izrazite razredne hierarhije, operacionalizirane kot standardna deviacija v zaznani priljubljenosti znotraj razreda, napovedujejo porast medvrstniškega nasilja (Garandeau idr., 2014) in predstavljajo dejavnik tveganja tudi za poznejše doživljanje odnosne viktimizacije (Wolke idr., 2009). Podobno se je na vzorcu slovenskih mladostnikov pokazalo, da cilji priljubljenosti močneje napovedujejo izvajanje nasilja v razredih z močneje izraženimi razrednimi hierarhijami (Košir idr., 2022).

Laninga-Wijnen in sodelavci (2019) poročajo, da izrazitost hierarhij v razredu napoveduje tudi norme, vezane na priljubljenost. Tako se v razredih, kjer so hierarhije izrazitejše (torej razredi z malo izrazito priljubljenimi učenci) med šolskega leta verjetneje okrepijo norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem, medtem ko postajajo norme, da je mogoče priljubljenost doseči s prosocialnim vedenjem, vse manj pogoste.

V naši raziskavi je bila izrazitost razrednih hierarhij podobno kot v drugih raziskavah operacionalizirana kot standardna deviacija v zaznani priljubljenosti na ravni razredov.

Moralna nezavzetost

Moralno nezavzetost (ang. *moral disengagement*) lahko opredelimo kot niz socialnokognitivnih mehanizmov, ki omogočajo posamezniku, da »izklopi« sankcioniranje samega sebe v obliki sramu, krivde ali negativnega samovrednotenja,

ki jih načeloma občuti, kadar prekrši lastne moralne standarde (Bandura, 1999). Moralna nezavzetost se pojavlja tako pri opazovalcih kot pri učencih, ki izvajajo medvrstniško nasilje. Učenci, ki izvajajo medvrstniško nasilje ali ga podpirajo, se običajno zavedajo, da je tovrstno dejanje moralno sporno, mehanizem moralne nezavzetosti pa se jim od tega zavedanja pomaga distancirati in posledično preprečiti negativno samovrednotenje (Killer idr., 2019). Raziskave kažejo, da se moralna nezavzetost na ravni posameznika konsistentno pozitivno povezuje z izvajanjem ter podpiranjem medvrstniškega nasilja (Killer idr., 2019, Thornberg idr., 2019) in negativno z zagovarjanjem žrtve (Doramajian in Bukowski, 2015).

Nekatere raziskave se osredinjajo tudi na moralno nezavzetost kot značilnost razreda. Prepričanja, značilna za moralno nezavzetost, so namreč lahko skupna učencem znotraj določenega razreda in predstavljajo pomemben del skupinskih norm in razredne kulture (Thornberg idr., 2021). Kolektivno moralno nezavzetost lahko opredelimo kot skupek prepričanj, povezanih s pojavom moralne nezavzetosti, ki si jih delijo pripadniki določene družbene skupine (npr. učenci znotraj oddelka) in je povezana s skupinsko dinamiko. Raziskave (npr. Thornberg idr., 2021) so pokazale, da se kolektivna moralna nezavzetost povezuje tako z izvajanjem kot z doživljanjem medvrstniškega nasilja znotraj oddelka.

V naši raziskavi smo kot mero moralne nezavzetosti na ravni razreda uporabili povprečno stopnjo moralne nezavzetosti znotraj posameznih razredov.

Opora vrstnikov

Opora vrstnikov predstavlja pomemben varovalni dejavnik za viktimizacijo oziroma njene učinke; učenci, ki doživljajo nasilje, poročajo o višji samopodobi in so v razredu bolj sprejeti in priljubljeni, če imajo oporo vsaj enega od sošolcev (Sainio idr., 2011). Raziskava na vzorcu slovenskih mladostnikov je pokazala, da učenci, ki doživljajo nasilje, zaznavajo manj opore vrstnikov, medtem ko učenci, ki nasilje izvajajo, poročajo o višji stopnji zaznane opore vrstnikov (Košir idr., 2020). V raziskavi, poročani v tej monografiji, nas je zanimalo, v kolikšni meri se razredi razlikujejo v vrstniški opori učencem glede na njihov način udeleženosti v medvrstniškem nasilju. V tem poglavju preliminarne ugotovitve predstavljamo kot korelacije med zaznano vrstniško oporo in različnimi načini udeleženosti v medvrstniškem nasilju na ravni razredov.

Odnosi z učitelji

Prej opisane spremembe v vrstniški dinamiki na prehodu v obdobje mladostništva – torej porast manj konstruktivnih načinov udeležbe v medvrstniškem nasilju – je mogoče delno pojasniti tudi s spremembami v odnosu do odraslih avtoritet, do katerih prihaja v obdobju mladostništva. Večja težnja mladostnikov po avtonomiji se lahko do neke mere kaže tudi v nasprotovanju pravilom, ki jih poskušajo uveljaviti učitelji in drugi odrasli (glej Rosen idr., 2020). Učitelji, ki zmorejo vstopati v odnose z mladostniki na način, da upoštevajo in priznavajo avtonomijo mladostnikov, obenem pa jasno komunicirajo in utemeljujejo pričakovanja glede vedenja v vrstniških odnosih ter mladostnikom omogočajo poti za doseganje priljubljenosti tudi s prosocialnimi vedenji, lahko pomembno vplivajo na stopnjo medvrstniškega nasilja v razredu. Tako na primer Kloo in sodelavci (2023) poročajo, da učenci v razredih, kjer zaznavajo več avtoritativnega vodenja učiteljev (torej vodenja, ki vključuje tako strukturo kot oporo), poročajo o manj izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja. Dodatno so avtorji ugotovili, da izmed obeh dimenzij avtoritativnega vodenja zgolj opora negativno napoveduje medvrstniško nasilje. Podobno navajajo ten Bokkel in sodelavci (2021), da učenci, ki poročajo o več bližine v odnosih z učitelji, poročajo o manj viktimizacije, medtem ko se konfliktnost v odnosu z učitelji povezuje z višjo stopnjo viktimizacije. Obenem avtorji niso ugotovili vzdolžnih odnosov med odnosi z učitelji in viktimizacijo. O vzdolžnih odnosih med obema merama poročajo Demol in sodelavci (2020), ki ugotavljajo, da viktimizacija med šolskim letom napoveduje manj podporne odnose z učitelji. Tudi rezultati metaanalize (ten Bokel idr., 2023) kažejo, da se kakovostni odnosi z učitelji povezujejo z manj tako izvajanja kot doživljanja medvrstniškega nasilja.

V naši raziskavi smo uporabili mero odnosov med učitelji in učenci, ki omogoča ločeni oceni tako pozitivnih kot negativnih vidikov odnosa z učitelji; v tem poglavju poročamo o na razred agregiranih merah pozitivnih in negativnih vidikov odnosa z učitelji v odnosu do različnih vidikov udeleženosti v medvrstniškem nasilju na ravni razreda.

3 Ugotovitve naše raziskave: povezanost med različnimi načini udeleženosti v medvrstniškem nasilju in psihosocialnimi značilnostmi razredov na ravni razreda

Kot preliminarne ugotovitve naše raziskave o značilnosti razrednih okolij, ki se povezujejo z različnimi načini udeleženosti v medvrstniškem nasilju, navajamo korelacije med načini udeleženosti v medvrstniškem nasilju in značilnostmi razredov. Gre za korelacije na razredni ravni; osnovno enoto torej predstavljajo razredi. V raziskavo je bilo pri prvem in drugem merjenju vključenih 328 razredov, pri tretjem merjenju pa 325 razredov. V nadaljevanju poročamo o korelacijah na ravni razredov, pri čemer v oklepajih ločeno navajamo korelacije za vsa tri merjenja.

Izvajanje nasilja in doživljanje medvrstniškega nasilja v povezavi s psihosocialnimi značilnostmi razredov

O več izvajanja medvrstniškega nasilja poročajo učenci v razredih, kjer poročajo tudi o:

- več doživljanja nasilja (0,71; 0,68; 0,69),
- več izvajanja spletnega nasilja (0,72; 0,74; 0,73),
- več doživljanja spletnega nasilja (0,54; 0,52; 0,57),
- več aktivnega spodbujanja nasilja (0,60; 0,68; 0,75),
- več pasivnega spodbujanja nasilja (0,59; 0,59; 0,61),
- več ignoriranja nasilja (0,20; 0,28; 0,25),
- manj zagovarjanja žrtve (-0,38; -0,44; -0,38),
- več moralne nezavzetosti (0,68; 0,69; 0,72),
- manj opore vrstnikov (-0,21; -0,31; -0,26),
- višjih ciljih priljubljenosti (0,27; 0,31; 0,28),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,23; -0,29; n.s.)
- višji negotovosti glede lastnega položaja (0,24; 0,29; 0,31),
- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,24; -0,24, -0,22),
- bolj negativnih odnosih z učitelji (0,32; 0,40; 0,32),
- nižji učni zavzetosti (-0,45; -0,48; -0,42),

- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,14; n. s.; n. s.).

O več doživljanja medvrstniškega nasilja poročajo učenci v razredih, kjer poročajo tudi o:

- več izvajanja spletnega nasilja (0,54; 0,52; 0,60),
- več doživljanja spletnega nasilja (0,69; 0,64; 0,65),
- več aktivnega spodbujanja nasilja (0,43; 0,44; 0,58),
- več pasivnega spodbujanja nasilja (0,38; 0,34; 0,42),
- več ignoriranja nasilja (0,25; 0,19; 0,17),
- manj zagovarjanja žrtve (-0,18; -0,19; -0,21),
- več moralne nezavzetosti (0,43; 0,37; 0,51),
- manj opore vrstnikov (-0,43; -0,37; -0,40),
- višjih ciljih priljubljenosti (0,16; 0,20; 0,22),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,19; -0,17; n.s.),
- višji negotovosti glede lastnega položaja (0,48; 0,48; 0,49),
- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,23; -0,21; -0,19)
- bolj negativnih odnosih z učitelji (0,40; 0,44; 0,35),
- nižji učni zavzetosti (-0,25; -0,21; -0,22),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,11; n.s.; n.s.).

Iz prikazanih podatkov je razvidno, da prihaja na ravni razredov do močne povezanosti med doživljanjem in izvajanjem nasilja. Pričakovano – v razredih, kjer učenci v povprečju poročajo o več izvajanja nasilja, poročajo tudi o več doživljanja nasilja. Prav tako se močno povezujeta izvajanje in doživljanje tradicionalnega in spletnega nasilja: v razredih, kjer učenci poročajo o več izvajanja in doživljanja tradicionalnega nasilja, poročajo tudi o več izvajanja in doživljanja spletnega nasilja.

V razredih, kjer je nasilja v kakršni koli obliki več, učenci poročajo tudi o manj konstruktivnem vedenju opazovalcev: v takih razredih je več aktivnega in pasivnega spodbujanja nasilja, več ignoriranja nasilja in manj zavzemanja za žrtve nasilja.

V razredih, kjer je nasilja več, je več tudi moralne nezavzetosti – torej pojmovanja nasilja kot upravičenega. Prav tako učenci iz razredov, kjer je nasilja več, poročajo o nižji opori vrstnikov ter o manj pozitivnih in bolj negativnih odnosih z učitelji. V večji meri poročajo tudi o tem, da jim je priljubljenost pomemben cilj, o negotovosti glede lastnega statusa in o nižji učni zavzetosti. V razredih, kjer je več izvajanja in doživljanja nasilja, so bolj uveljavljene norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (a le pri prvem merjenju).

Vedenje opazovalcev v povezavi s psihosocialnimi značilnostmi razredov

O več samoporočanega aktivnega spodbujanja nasilja poročajo učenci v razredih, kjer poročajo tudi o:

- več moralne nezavzetosti (0,52; 0,56; 0,65),
- manj opore vrstnikov (-0,12; -0,12; -0,27),
- višjih ciljih priljubljenosti (0,23; 0,25; 0,19),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,16; -0,27; -0,18),
- več negotovosti glede lastnega položaja (0,22; 0,19; 0,30),
- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,14; -0,16; -0,23),
- bolj negativnih odnosih z učitelji (0,21; 0,24; 0,27),
- nižji učni zavzetosti (-0,27; -0,37; -0,41),
- nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem (-0,12; n.s.; n.s.),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,20; 0,11; 0,20).

O več samoporočanega pasivnega spodbujanja nasilja poročajo učenci v razredih, kjer poročajo tudi o:

- več moralne nezavzetosti (0,60; 0,61; 0,69),
- manj opore vrstnikov (-0,22; -0,25; -0,19),
- višjih ciljih priljubljenosti (0,26; 0,22; 0,24),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,16; -0,19; n.s.),
- več negotovosti glede lastnega položaja (0,14; 0,13; 0,24),

- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,21; -0,27; -0,19),
- bolj negativnih odnosih z učitelji (0,20; 0,18; 0,17),
- nižji učni zavzetosti (-0,45; -0,44; -0,37),
- nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem (-0,16; -0,17; -0,22),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,17, n. s.; 0,16).

Več samoporočanega ignoriranja nasilja ugotavljamo v razredih, kjer učenci poročajo tudi o:

- več moralne nezavzetosti (0,23; 0,30; 0,32),
- manj opore vrstnikov (-0,22; -0,27; n.s.),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,16; -0,26; n.s.),
- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,12; -0,16; n.s.),
- nižji učni zavzetosti (-0,18; -0,30; -0,14),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,16; n. s.; n. s.).

O več zagovarjanja žrtev nasilja poročajo učenci v razredih, ki poročajo tudi o:

- manj moralne nezavzetosti (-0,41; -0,44; -0,41),
- več opore vrstnikov (0,32; 0,35; 0,39),
- višjih ciljih všečnosti (0,37; 0,42; 0,38),
- bolj pozitivnih odnosih z učitelji (0,34; 0,36; 0,38),
- manj negativnih odnosih z učitelji (-0,11; -0,16; -0,18),
- višji učni zavzetosti (0,46; 0,56; 0,54),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem (0,14; 0,22, 0,21),
- nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (-0,19; -0,19; -0,17).

V razredih, kjer učenci poročajo o več moralne nezavzetosti – torej razumevanja nasilja kot upravičenega in sprejemljivega – je verjetneje, da bodo učenci nasilje aktivno ali pasivno spodbujali ter ga ignorirali in da se ne bodo postavili za tiste, ki nasilje doživljajo. V razredih, kjer učenci poročajo o manj konstruktivnih vlogah opazovalcev, poročajo tudi o manj opore vrstnikov, višjih ciljih priljubljenosti, več negotovosti glede lastnega statusa, o manj pozitivnih in bolj negativnih odnosih z učitelji ter o nižji učni zavzetosti. V razredih z višjimi normami, da je mogoče priljubljenost dosegati z nasilnim vedenjem, in z nižjimi normami, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem, učenci poročajo o več takšnega odzivanja na nasilje, ki nasilje spodbuja in krepi.

V razredih, kjer učenci več poročajo o tem, da se ob opaženem nasilju postavijo za tistega, ki ga doživlja, učenci poročajo tudi o manj moralne nezavzetosti, kar pomeni, da nasilje v manjši meri pojmujejo kot upravičeno. Poročajo tudi o več opore vrstnikov, pozitivnejših odnosih z učitelji, manj negativnih odnosih z učitelji in o višji učni zavzetosti. Več branjenja žrtve je tudi v razredih, kj so ermanj uveljavljene norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem, in bolj uveljavljene norme, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem.

4 Zaključek

Sklenemo lahko, da naši preliminarni podatki potrjujejo ugotovitve preteklih raziskav, ki so proučevale dejavnike različnih načinov udeleženosti v medvrstniškem nasilju na ravni psihosocialnih značilnosti razredov. V nadaljevanju načrtujemo izvedbo kompleksnejših analiz; z večnivojskimi analizami bomo preverili odnos med načini udeleženosti v medvrstniškem nasilju in psihosocialnimi značilnostmi razredov med šolskim letom, pri čemer bomo nekatere značilnosti razredov operacionalizirali tudi z merami analize socialnih omrežij, preverili pa bomo tudi smer povezanosti med udeleženostjo v medvrstniškem nasilju in psihosocialnimi značilnostmi razredov.

Razumevanje značilnosti razredov in interakcij med individualnimi značilnostmi učencev ter psihosocialnimi značilnostmi razredov je ključno za učinkovito načrtovanje in izvedbo preventivnih in intervencijskih programov. Številni programi preprečevanja medvrstniškega nasilja in spoprijemanja z njim so spregledali pomembno vlogo razrednega konteksta; osredinjanje zgolj na žrtve in izvajalce

nasilja ne more imeti dolgoročnih učinkov, kar še posebej velja v mladostništvu. Obstoječi preventivni in intervencijski programi so se večinoma izkazali kot zmerno učinkoviti za preprečevanje in zmanjševanje medvrstniškega nasilja pri otrocih in kot manj učinkoviti pri mladostnikih (Gaffney idr., 2021) – torej v obdobju, ko medvrstniško nasilje praviloma doseže vrh. Preventivnih programov, ki bi obravnavali posebnosti medvrstniškega nasilja v mladostništvu, je malo (za pregled glej Terplan, 2024), njihova učinkovitost pa je še bolj kot v zgodnejših obdobjih odvisna od psihosocialnih značilnosti razrednih okolij (Salmivalli idr., 2021).

Viri

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3

Craig, W. M., Pepler, D. in Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22–36. https://doi.org/10.1177/0143034300211002

Demol, K., Leflot, G., Verschueren, K. in Colpin, H. (2020). Revealing the transactional associations among teacher-child relationships, peer rejection and peer victimization in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(11), 2311–2326. https://doi.org/ 10.1007/s10964-020-01269-z

Dijkstra, J. K. in Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence, 35*, 79–96. https://doi.org/10.1177/0272431614524303.

Doramajian, C. in Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly, 61*, 144–172. https://doi.org/ 10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144

Gaffney, H., Ttofi, M., in Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology, 85*, 37–56. https://doi.org/ 10.1016/j.jsp.2020.12.002

Garandeau, C. F. in Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives, 13*(3), 147–152. https://doi.org/ 10.1111/cdep.12331

Garandeau, C., Lee, I. in Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(7), 1123–1133. doi: 10.1007/s10964-013-0040-4

Hawkins, D. L., Pepler, D. J. in Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512–527. https://doi.org/10. 1111/1467-9507.00178.

Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. in Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior, 45*(4), 450–462. https://doi.org/10.1002/ab.21833

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. in Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology, 34*(3-4), 187–204. https://doi.org/ 10.1007/s10464-004-7414-4

Kloo, M., Thornberg, R. in Wänström, L. (2023). Classroom-level authoritative teaching and its associations with bullying perpetration and victimization. *Journal of School Violence, 22*(2), 276-289. https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2180746

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli.* Maribor: Pedagoška fakulteta UM in Subkulturni azil.

Košir, K., Klasinc, L, Pivec, T., Špes, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of classroom and individual factors. *European Journal of Psychology of Education, 35,* 381–402. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y

Košir, K., Zorjan, S., Mikl, A. in Horvat, M. (2022). Social goals and bullying: Examining the moderating role of self-perceived popularity, social status insecurity and classroom variability in popularity. *Social Development, 31*(2), 438–454. https://doi.org/10.1111/sode.12547.

Lafontana, K. M. in Cillessen, A. H. N. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development, 19*(1), 130–147. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x

Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M. in Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect, 65*, 112–123. https://doi.org/10. 1016/j.chiabu.2017.01.012

Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Garandeau, C., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. in Vollebergh, W. A. M. (2019). Classroom popularity hierarchy predicts prosocial and aggressive popularity norms across the school year. *Child Development, 90,* 637–653. https://doi.org/10.1111/cdev.13228

Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. in Vollebergh, W. (2020a). Who sets the aggressive popularity norm in classrooms? It's the number and strength of aggressive, prosocial, and bi-strategic adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*, 13–27. https://doi.org/10.1007/s10802- 019-00571-0

Laninga-Wijnen, L., Steglich, C., Harakeh, Z., Vollebergh, W., Veenstra, R. in Dijkstra, J. K. (2020b). The role of prosocial and aggressive popularity norm combinations in prosocial and aggressive friendship processes. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(3), 645–663. https://doi.org/10.1007/s10964- 019-01088-x

Laninga-Wijnen L. in Venstra R. (2021). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. V B. Halpern-Felsher (ur.). *The Encyclopedia of Child and Adolescent Health*. Elsevier.

O'Connell, P., Pepler, D. in Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22,* 437–52. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238

Pouwels, J. L. in Garandeau, C. F. (2021). The role of the peer group and classroom factors in bullying behavior. V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (Ur.). *The Wiley Blackwell handbook of bullying. Volume* 1 (str. 450–466). Wiley.

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2016). Peer victimization in adolescence: Concordance between measures and associations with global and daily internalizing problems. *Journal of Adolescence, 53*, 195–206. https://doi.org/ 10.1016/j.adolescence.2016.10.004

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018a). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior, 43,* 64–70. https://doi.org/ 10.1016/j.avb.2018.10.003

Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018b). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development, 27*(4), 732–747. https://doi.org/10.1111/sode.12294

Rosen, L. H., Scott, S. R., Kim, S. Y in Higgins, M. G. (2020). Bullying through the eyes of the peer group: Lessons learneed through multiple vantage points. V L. H. Rosen, S. R. Scott in S. Y. Kim (Ur.). *Bullies, victims, and bystanders. Understanding child and adult participant vantage points* (str. 213–248). Palgrave Macmillan.

Terplan, S. (2024). Razumevanje in naslavljanje medvrstniškega nasilja med mladostniki. *Vzgoja in izobraževanje, 55*(1-2), 35–39.

Thornberg, R., Wänström, L. in Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology, 37*(5), 524–536. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1150423

Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. in Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*(3), 421–434. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. in Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. International *Journal of Behavioral Development*, 35, 144–151. https://doi.org/10.1177/0165025410378068

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkquist, K., Ősterman, K. in Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Agressive Behaviour, 22*(1), 1–5. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T

Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T. in Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 1023–1046. https://doi.org/10.1111/jora.12688

Salmivalli, C. in Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. International *Journal of Behavioral Development, 28*, 246–258. https://doi.org/10.1080/01650250344000488

Salmivalli, C., Voeten, M. in Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Association between reinforcing, defending, and the frequency of culliyng behavior in Classroom. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668–676. https://doi.org/ 10.1080/15374416.2011.597090

Schacter, H. L. in Juvonen, J. (2015). The effects of school-level victimization on self-blame: Evidence for contextualized social cognitions. *Developmental Psychology, 51*, 841–847. https://doi.org/ 10.1037/dev0000016

Scholte, R., Sentse, M. in Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*, 789–799. https://doi.org/ 10.1080/15374416.2010.517161

Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C. in Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 1009–1019. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9150-3

Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N. in Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 943–955. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7

Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 419–423. https://doi.org/10.1177/0165025411407459

ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K. in Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review, 52*(2), 1–20. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218

ten Bokkel, I. M., Verschueren, K., Demol, K., van Gils, F. E. in Colpin, H. (2021). Reciprocal links between teacher-student relationships and peer victimization: A three-wave longitudinal study in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(11), 2166–2180. https://doi.org/10.1007/ s10964-021-01490-4

Thornberg, R., Wänström, L., Gini, G., Varjas, K., Meyers, J., Elmelid, R., Johansson, A. in Mellander, E. (2021). Collective moral disengagement and its associations with bullying perpetration and victimization in students. *Educational Psychology, 41*(8), 1–16. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1843005

Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. in Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of School Violence, 18*, 585–596. https://doi.org/10.1080/15388220.2019.163638

Wolke, D., Woods, S. in Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 835–851. https://doi.org/10.1348/026151008X383003

ETNIČNA RAZNOVRSTNOST RAZREDA KOT DEJAVNIK MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

ANA LAMPRET
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
ana.lampret1@um.si

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.12

ISBN
978-961-286-951-9

Etnična raznovrstnost razrednih skupnosti, ki lahko predstavlja pomemben dejavnik medvrstniškega nasilja, v zadnjih letih v Sloveniji in Evropi precej narašča. Namen raziskave je bil na vzorcu 6391 udeležencev (87,6 % pripadnikov slovenske etnične pripadnosti) proučiti vlogo etničnega statusa učenca in razredne klime (tj. zaznana opora razreda, moralna nezavzetost razreda) na odnos med etnično raznovrstnostjo razreda in stopnjo vključenosti učencev v medvrstniško nasilje (tj. viktimizacijo in izvajanje medvrstniškega nasilja). Rezultati večnivojskega modeliranja so pokazali statistično značilen interakcijski učinek etničnega statusa in etnične raznovrstnosti, etnične raznovrstnosti in zaznane opore razreda ter trismernega učinka etničnega statusa, etnične raznovrstnosti in moralne nezavzetosti razreda na izvajanje medvrstniškega nasilja. Kot statistično značilen pa se je pokazal tudi interakcijski učinek etnične raznovrstnosti razreda in moralne nezavzetosti na viktimizacijo. Študija izpostavlja pomen krepitve vključujoče razredne klime v etnično raznovrstnih kontekstih za učinkovito zmanjšanje medvrstniškega nasilja znotraj razreda.

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
etnična raznovrstnost razreda,
zaznana opora razreda,
moralna nezavzetost razreda,
mladostniki

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

1 Medkulturnost, vidiki učenčeve etnične identitete in medvrstniško nasilje

V Sloveniji in Evropi se že dobro desetletje srečujemo s precejšnjim porastom etnične raznovrstnosti prebivalstva, kar potrjuje več kot dvakratno povečanje števila imigrantov v Evropi in Sloveniji v letih 2012–2022 (Eurostat, 2023).

Vzgojno-izobraževalne institucije zato zaznavajo velik porast etnične raznovrstnosti razrednih skupnosti (UNHCR, 2018). Pozornost raziskovalcev se tako med drugim usmerja na razumevanje etnično osnovanega medvrstniškega nasilja (tj. nasilja, katerega cilj je škodovati drugemu zaradi njegovega etničnega izvora oz. identitete) in vloge, ki jo ima pri tem etnična raznovrstnost razreda oz. šole (Kuldas idr., 2021).

V preteklosti so se raziskave, ki so želele proučevati etnično osnovano medvrstniško nasilje, osredinjale predvsem na razlike v pojavnosti medvrstniškega nasilja glede na etnično pripadnost učenca, njegovo rasno skupino oz. etnični status njegove etnične skupine. Etnična pripadnost (ang. *ethnicity*) je samodoločena ali pripisana pripadnost posameznika določeni etnični skupini, ki jo družijo skupen jezik, vrednote, vera oz. prepričanja, kulturne navade oz. običaji in fizične značilnosti, kot so rasa, telesne značilnosti ipd. (Bhopal, 2004, v Kuldas idr., 2021). Etnični status (ang. *ethnic status, group status*) pa označuje položaj, ki ga etnična skupina zavzema glede na delež v družbi, pri čemer ločimo status etnične večine in manjšine (Ülger idr., 2018).

Omenjene raziskave med učenci glede na rasno skupino in etnični status niso odkrile pomembnih razlik (Vitoroulis in Vaillancourt, 2015, Vitoroulis in Vaillancourt, 2018), raziskovalci pa so se v skladu s tezo, da je medvrstniško nasilje kompleksen in od konteksta odvisen družbeni pojav (Volk idr., 2017), poleg vidikov učenčeve etnične identitete osredinili na vlogo razrednih dejavnikov, kot je etnična raznovrstnost razreda (Kuldas idr., 2021).

Etnična raznovrstnost razreda in medvrstniško nasilje

Etnično raznovrstnost razreda (ang. *classroom ethnic diversity*) lahko opredelimo kot stopnjo vključenosti učencev različnih etničnih pripadnosti v razred (Basilici idr., 2022). Predstavlja pomemben dejavnik medvrstniškega nasilja, saj sovpliva na morebitna neravnovesja moči med posameznimi etničnimi skupinami (Graham,

2006) in tako v interakciji z drugimi individualnimi in kontekstualnimi dejavniki bistveno sodoloča razvoj in pojavne oblike medvrstniškega nasilja in vloge, ki jih v kontekstu medvrstniškega nasilja zavzemajo pripadniki različnih etničnih skupin (Kuldas idr., 2021).

Vloga učenčevega etničnega oz. migrantskega statusa v odnosu med etnično raznovrstnostjo razreda in medvrstniškim nasiljem

Pretekle študije so poskušale ugotoviti, kako etnična raznovrstnost razreda razjasnjuje vključenost v medvrstniško nasilje glede na etnični oz. migrantski status učenca. Večina študij je ugotovila, da so učenci z migrantskim ozadjem verjetneje viktimizirani v šolskih kontekstih, kjer predstavljajo etnično manjšino (Agirdag idr., 2011), medtem ko je navzočnost več pripadnikov etničnih manjšin povezana s povečano viktimizacijo učencev, pripadnikov etnične večine (Plenty in Jonsson, 2017). Rezultati potrjujejo teorijo nesorazmernosti moči (ang. *Power Imbalance Theory*, Graham, 2006), ki predpostavlja, da številčna premoč ene izmed etničnih skupin znotraj razreda nad drugimi vodi v povečanje izvajanja medvrstniškega nasilja njenih pripadnikov nad manjševilnimi pripadniki drugih skupin. Visok delež migrantov na šoli je bil v preteklih študijah povezan s povečanim izvajanjem nasilja, ne glede na etnični status učenčeve skupine (Walsh idr., 2015), kar se sklada s teorijo tekmovanja etničnih skupin (ang. *Ethnic-group competition theory*, Coenders idr., 2004, v Vervoort idr., 2010), ki predpostavlja, da v etnično heterogenih razredih pripadniki etničnih skupin med seboj tekmujejo za socialno prevlado znotraj razreda.

Vloga razredne klime pri medvrstniškem nasilju

Podporna razredna klima, ki se kaže v visoki stopnji opore učitelja in sošolcev, je povezana z nižjo stopnjo vključenosti v medvrstniško nasilje, kot tudi z različnimi vidiki učenčevega blagostanja. Raziskovalci predpostavljajo, da bi razredna klima lahko pojasnila oz. blažila neugodne učinke individualnih in razrednih značilnosti, kot je etnična raznovrstnost, na vključenost v medvrstniško nasilje (Dietrich in Cohen, 2021). Vlogo razredne klime pri povezanosti med etnično raznovrstnostjo razreda oz. šole in medvrstniškim nasiljem sta do zdaj proučevali samo dve študiji.

Agirdag in sodelavci (2011) so raziskovali potencialni mediatorski učinek medetnične šolske klime, opredeljene kot stopnje medetničnih prijateljstev in konfliktov na šoli, na povezanost med etnično raznovrstnostjo šole in samoporočano viktimizacijo. Ugotovili so, da je stopnja medetničnega konflikta (tj. samoporočana pogostost konfliktov z učenci, pripadniki drugih etničnih skupin) mediirala povezanost med etnično raznovrstnostjo šole in viktimizacijo za učence z migrantskim ozadjem. Stopnja medetničnega konflikta je bila pozitivno povezana s samoporočano viktimizacijo, ob upoštevanju stopnje medetničnega konflikta pa etnična raznolikost za učence z migrantskim ozadjem ni več igrala zaščitne vloge.

Walsh idr. (2015) so ugotovili, da zaznana podpora s strani vrstnikov (tj. samoporočana stopnja sprejemanja in pomoči s strani vrstnikov) moderira odnos med deležem migrantov na šoli in vključenostjo v medvrstniško nasilje. Ugotovili so, da je višji delež migrantov na šoli povezan z višjo stopnjo poročanja o fizičnem obračunavanju ne glede na migrantski status učenca, vendar pa je v okoljih z nizko podporo vrstnikov tovrstna povezanost za učence nemigrante še večja kot v okoljih z visoko podporo vrstnikov. Prav tako so ugotovili, da je negativna povezanost med deležem migrantov in viktimizacijo močnejša v okoljih z nižjo podporo vrstnikov v primerjavi z okolji z visoko podporo vrstnikov. Podporni razredni konteksti lahko pripomorejo k lažji integraciji učencev z migrantskim ozadjem in tako kljub večanju etnične raznovrstnosti razreda vodijo v nižjo stopnjo zaznane ogroženosti in tekmovalnosti učencev, pripadnikov etnične večine. Znotraj razrednih kontekstov z nizko zaznano podporo vrstnikov, kjer so med pripadniki etničnih skupin pogosta trenja in tekmovalnost (Esses idr., 2008, v Walsh idr., 2016), pa etnična raznovrstnost razreda, v skladu s teorijo tekmovanja etničnih skupin (Coenders idr., 2004, v Vervoort idr., 2010), vodi v povečano vključenost v medvrstniško nasilje.

Vloga moralne nezavzetosti pri medvrstniškem nasilju

Moralna nezavzetost vključuje zanikanje ali opravičevanje moralno spornega vedenja (npr. medvrstniškega nasilja) oz. njegovih posledic, da bi tako dosegli cilj ali zaobšli negativno vrednotenje samega sebe zaradi kršitve lastnih etičnih standardov (Runions idr., 2019, v Košir in Ribič Hederih, 2021).

Moralna nezavzetost se konsistentno pozitivno povezuje z izvajanjem in podpiranjem medvrstniškega nasilja (Killer idr., 2019), saj učencem omogoča, da se kljub zavedanju moralne spornosti medvrstniškega nasilja, s kognitivnim prestrukturiranjem od njega distancirajo in lastno vedenje uskladijo s ponotranjenimi moralnimi standardi (Košir in Ribič Hederih, 2021).

Čeprav je bila moralna nezavzetost večinoma proučevana le na individualni ravni, pa novejše raziskave proučujejo tudi njen kolektivni vidik. Prepričanja, značilna za moralno nezavzetost, so namreč lahko skupna pripadnikom celotnega razreda in predstavljajo pomemben del razredne klime in skupinskih norm, ki se v študijah prav tako povezuje s stopnjo vključenosti v medvrstniško nasilje (Thornberg idr., 2021).

Moralna nezavzetost razreda bi bila lahko pomemben dejavnik etnično osnovanega medvrstniškega nasilja, saj vključuje opravičevanje izvajanja nasilja nad posamezniki, ki odstopajo od norm dominantne skupine (Fandrem idr., 2021).

2 Opredelitev raziskovalnega problema

Namen študije je bil raziskati vlogo etničnega statusa učenca in dejavnikov razredne klime (tj. zaznane opore razreda in moralne nezavzetosti razreda) na odnos med etnično raznovrstnostjo razreda in vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje (tj. viktimizacijo in izvajanje medvrstniškega nasilja).

V skladu s preteklimi raziskavami predvidevamo, da etnični status sodoloča odnos med etnično raznovrstnostjo razreda in vključenostjo v medvrstniško nasilje. Na podlagi teorije tekmovanja etničnih skupin (Coenders idr., 2004, v Vervoort idr., 2010) in teorije nesorazmernosti moči (Graham idr., 2006) smo predvidevali, da bodo z večanjem etnične raznovrstnosti razreda učenci pripadniki etnične večine in manjšine poročali o povečanem izvajanju medvrstniškega nasilja. Prav tako smo predvidevali, da bodo učenci, pripadniki etničnih manjšin, z večanjem etnične raznovrstnosti razreda poročali o nižji stopnji viktimizacije, medtem ko bodo učenci, pripadniki etnične večine, poročali o višji stopnji viktimizacije.

Skladno z ugotovitvami Agirdaga in sodelavcev (2011) ter Walsha in sodelavcev (2015) smo predvidevali, da dejavniki razredne klime (tj. zaznana opora razreda in moralna nezavzetost razreda) sodoločajo odnos med etnično raznovrstnostjo

razreda in vključenostjo v medvrstniško nasilje. Pričakovali smo, da bo zaznana opora razreda delovala kot blažilnik za trenja in tekmovalnost, ki so najpogosteje v ozadju višje stopnje vljučenosti v medvrstniško nasilje v etnično raznovrstnih razredih (Vervoort idr., 2010), in vodila v nižjo stopnjo vključenosti v medvrstniško nasilje. Predvidevali smo, da bo ugoden učinek zaznane opore v etnično heterogenih razredih večji, saj skladno s teorijo tekmovanja etničnih skupin (Coenders idr., 2004, v Vervoort idr., 2010) obravnava enega izmed primarnih razlogov povečane vključenosti v medvrstniško nasilje v etnično raznovrstnih razredih (Walsh idr., 2015). Prav tako smo predvidevali, da bo moralna nezavzetost razreda v etnično raznovrstnih razredih vodila v še večjo vključenost v medvrstniško nasilje kot pri etnično homogenih razredih, saj vključuje opravičevanje izvajanja nasilja nad učenci, ki odstopajo od norm dominantne skupine (Fandrem idr., 2021).

Kot zadnje smo predvidevali, da se učinek moralne nezavzetosti razreda na odnos med etnično raznovrstnostjo razreda in izvajanjem medvrstniškega nasilja razlikuje glede na etnični status učenca. Ker je znotraj moralno nezavzetih razredov izvajanje medvrstniškega nasilja legitimen način pridobivanja socialnega statusa, bodo pripadniki etničnih manjšin, ki imajo omejene druge načine pridobivanja socialne priljubljenosti (npr. slabo poznavanje jezika, nizek socialnoekonomski status), pridobivali moč in pogosteje izvajali medvrstniško nasilje (Fandrem idr., 2021).

3 Metoda

Udeleženci

Vzorec raziskave je sestavljalo 6391 udeležencev (49,8 % deklet), vključenih v 1. merjenje. Od tega je bilo 5578 opredeljenih kot pripadnikov etnične večine (50,2 % dečkov) in 788 kot pripadnikov najmanj ene etnične manjšine (51,9 % deklic) (za podrobnejši opis vzorca glej poglavje *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave*).

Pripomočki

Za potrebe raziskave smo poleg demografskih podatkov (spol in pripisana etnična pripadnost) uporabili *Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje in viktimizacija, Lestvico moralne nezavzetosti* in *Lestvico zaznane opore vrstnikov* (za podrobnejši opis glej poglavje *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave*).

Etnična raznovrstnost razreda. Etnično raznovrstnost razreda smo izračunali kot kompozitni indeks. Uporabili smo Simpsonov indeks raznovrstnosti (*SID*, ang. *Simpson Diversity Index*; Simpson, 1949, v Budescu in Budescu, 2012), ki v izračunu upošteva število različnih etničnih skupin in delež, ki ga vsaka od teh skupin predstavlja. Formula za izračun Simpsonovega indeksa:

$$SID = 1 - \sum_{i=1}^{g} p_i^2$$

Kratica *SID* predstavlja etnično raznovrstnost razreda, *p* predstavlja delež učencev znotraj razreda, ki so pripadniki etnične skupine *i*, *g* pa predstavlja število vseh etničnih skupin znotraj razreda. Indeks računa verjetnost, da bosta naključno izbrana učenca znotraj razreda druge etnične pripadnosti. Vrednosti se gibljejo od 0 do 1, višje vrednosti pa nakazujejo na večjo etnično raznovrstnost oz. heterogenost razreda.

Priprava podatkov in statistične analize

Iz baze so bili najprej izključeni vsi udeleženci, ki niso imeli navedenega podatka o etnični pripadnosti ($n = 4$). Za namene računanja indeksa etnične raznovrstnosti smo pri učencih z več etničnimi pripadnostmi upoštevali samo eno. Upoštevana je bila tista etnična skupina, ki je bila znotraj razreda najredkejša, s čimer smo poskušali kar se da ohraniti etnično raznovrstnost razreda. Na podlagi etnične pripadnosti učenca smo prav tako določili etnični status njegove etnične skupine, pri čemer smo pripadnikom zgolj slovenske etnične skupine pripisali status etnične večine.

Podatki so bili nato uvoženi v Excel, kjer so bili pomočjo vrtilne tabele pridobljeni podatki o številu pripadnikov posamezne etnične skupine znotraj razreda. Ta podatek je bil nato uporabljen za izračun deleža pripadnikov določene etnične skupine znotraj razreda, ta pa za izračun indeksa etnične raznovrstnosti razreda. Učence, ki so bili pripadniki maloštevilnih etničnih manjšin ($n = 52$), ki v raziskavo niso bile vključene, smo uvrstili pod kategorijo drugo, zanje pa je bil izračunan lasten delež. Spremenljivke na razredni ravni (tj. moralna nezavzetost razreda in zaznana opora razreda) so bile pridobljene z izračunom razrednega povprečja povprečnih vrednosti učencev na posamezni lestvici.

Za preverjanje raziskovalnih vprašanj in hipotez smo zaradi večnivojskosti raziskovalnega problema in gnezdene narave podatkov uporabili večnivojsko oz. hierarhično linearno modeliranje (ang. *Hierarchical Linear Modelling; HLM*) (za podrobnejšo razlago večnivojskega pristopa glej poglavje *Opisne značilnosti medvrstniškega nasilja in sorodnih konstruktov v različnih točkah merjenja: preliminarni rezultati raziskave*). Večnivojsko modeliranje je bilo z vsemi vključenimi napovedniki in kontrolno spremenljivko izvedeno za vsako od odvisnih spremenljivk. Za lažjo interpretacijo rezultatov smo po zgledu Hoxa in sodelavcev (2017) s pomočjo programa *IBM SPSS Statistics* neodvisne spremenljivke na ravni učenca centrirali glede na razredno povprečje, na ravni razreda pa glede na skupno povprečje celotnega vzorca. Spremenljivka etnični status je bila v model dodana necentrirano (0 = etnična manjšina, 1 = etnična večina), prav tako spremenljivka spol (0 = moški spol, 1 = ženski spol). Modela smo testirali v integriranem razvojnem okolju *RStudio* (RStudio Team, 2015), z uporabo knjižnic *lme4* (Bates idr., 2024) in *lmerTest* (Kuznetsova idr., 2020). Za ocenjevanje parametrov smo uporabili omejeni algoritem največjega verjetja (ang. *Restricted Maximum Likelihood*, *REML*). Računanje enostavnih učinkov interakcij in vizualizacije so bili narejeni s pomočjo knjižnic *interactions* (Long, 2021), *effects* (Fox idr., 2022) in *ggplot2* (Wickham idr., 2024).

4 Rezultati in razprava

Opisne statistike in testiranje večnivojskega modela

V tabeli 1 so prikazani opisne statistike in korelacijski koeficienti napovednikov in odvisnih spremenljivk.

Na podlagi linearnega modela s presečiščem in brez dodatnih napovednikov smo varianco odvisnih spremenljivk razdelili na raven učenca, razreda in šole. Ta je za spremenljivko izvajanje nasilja pokazal mejno statistično značilne razlike med šolami, $\sigma^2 = 0{,}00577$, χ^2 (1) = 4,886, $p = 0{,}027$, ICC = 0,01792, in statistično značilne razlike med razredi, $\sigma^2 = 0{,}02474$, χ^2 (1) = 115,754, $p < 0{,}001$, ICC = 0,09474.

Za spremenljivko viktimizacija so se kot statistično značilne pokazale razlike med šolami, $\sigma^2 = 0{,}00924$, χ^2 (1) = 8,691, $p = 0{,}003$, ICC = 0,01860, kot tudi razlike med razredi, $\sigma^2 = 0{,}01842$, χ^2 (1) = 34,163, $p < 0{,}001$, ICC = 0,05569.

Tabela 1: Opisne statistike ter korelacijski koeficienti napovednikov in odvisnih spremenljivk

	M	*SD*	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Raven učenca										
1. Spol	0,50	0,51								
2. Etn. stat.	0,13	0,34	0,013							
3. Mor. nez.	2,01	0,93	–0,209**	0,015						
4. Zaz. op. vrst.	3,35	0,94	–0,098**	–0,044**	0,041**					
5. Izv. med. nas.	1,48	0,58	–0,258**	0,006	0,546**	–0,026**				
6. Viktim.	1,60	0,71	–0,61**	0,008	0,236**	–0,316**	0,487**			
Raven razreda										
7. Etn. raz. razreda	0,20	0,20	0,013	0,439**	0,019	–0,044**	0,018	0,015		
8. Mor. nez. razreda	2,01	0,30	–0,008	0,005	0,322**	–0,049**	0,253**	0,146**	0,062**	
9. Zaz. op. razreda	3,35	0,28	–0,005	–0,044**	–0,050**	0,302**	–0,083**	–0,142**	–0,141**	–0,157**

Opombe. $^{*}p < 0{,}05$. $^{**}p < 0{,}001$; *M* = povprečje povprečja odgovorov, *SD* = standardna deviacija povprečja odgovorov; Etn. status = etnični status učenčeve etnične skupine, Mor. nez. = moralna nezavzetost, Zaz. op. vrst. = zaznana opora vrstnikov, Izv. med. nas. = izvajanje medvrstniškega nasilja, Etn. raz. razreda = etnična raznovrstnost razreda, Mor. nez. razreda = moralna nezavzetost razreda, Viktim. = viktimizacija, Zaz. op. razreda = zaznana opora razreda.

Ker razlike med šolami pojasnjujejo majhen del variance odvisnih spremenljivk (ICC < 0,02), smo jih v nadaljnjih analizah opustili. Za obe odvisni spremenljivki smo izvedli dvonivojsko linearno modeliranje na ravni učenca in razreda.

Večnivojske analize

Rezultati večnivojskega modeliranja za odvisni spremenljivki izvajanje medvrstniškega nasilja in viktimizacija so prikazani v tabeli 2 in tabeli 3. V model so bile vnesene centrirane spremenljivke (glej podpoglavje *Priprava podatkov in statistične analize*).

Izvajanje medvrstniškega nasilja

Tabela 2: Večnivojski model za odvisno spremenljivko izvajanje medvrstniškega nasilja

	Model z napovedniki	
	Koeficient(*SE*)	*t*
Presečišče	1,562(0,009)	173,626**
Kontrolne spremenljivke		
Spol	0,182(0,012)	−14,848**
Raven učenca		
Etn. status	−0,042(0,027)	−1,578
Zaz. opora vrst.	−0,030(0,007)	−4,394**
Moralna nezavzetost	0,299(0,007)	42,617**
Raven razreda		
Etn. raz. razreda	−0,032(0,037)	−0,842
Zaz. opora razreda	−0,092(0,022)	−4,226**
Mor. nez. razreda	0,456(0,022)	20,824**
Etn. raz. razreda x zaz. opora razreda	−0,262(0,108)	−2,429*
Etn. raz. razreda x mor. nez. razreda	0,084(0,118)	0,710
Med nivojske interakcije		
Etn. status x etn. raz. razreda	0,205(0,092)	-2,225*
Etn. Status x mor. nez. razreda	−0,051(0,094)	−0,539
Etn. status x etn. raz. razreda x mor. nez. razreda	0,767(0,338)	2,267*

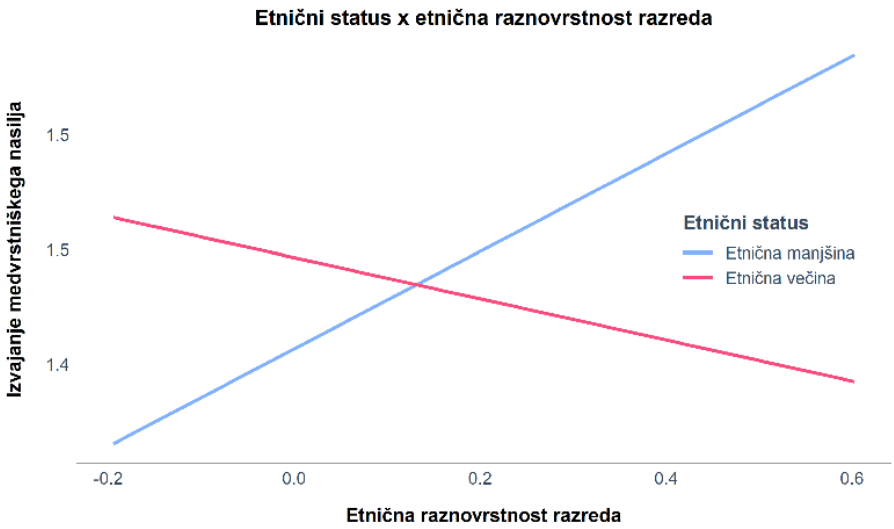
Opombe. $^{*}p < 0{,}05$. $^{**}p < 0{,}001$; Etn. status = etnični status učenčeve etnične skupine, Zaz. op. vrst. = zaznana opora vrstnikov, Etn. raz. razreda = etnična raznovrstnost razreda, Zaz. opora razreda = zaznana opora razreda, Mor. nez. razreda = moralna nezavzetost razreda.

Model se je po vključitvi napovednikov pokazal kot statistično značilen, $\sigma^2 = 0{,}01175$, χ^2 (12) = 2257,700, $p < 0{,}001$. Iz tabele 2 je razvidno, da se spremenljivki etnični status učenca in etnična raznovrstnost razreda nista pokazali kot statistično značilna napovednika izvajanja medvrstniškega nasilja, kar je skladno z izsledki pregledne študije in metaanalize, ki kažeta, da je učinek teh spremenljivk odvisen od drugih individualnih in kontekstualnih dejavnikov (Basilici idr., 2022, Vitoroulis in Vaillancourt, 2018). Kontrolna spremenljivka spol ter zaznana opora in moralna nezavzetost na individualni in razredni ravni so se skladno s pričakovanji pokazale kot statistično pomembni napovedniki izvajanja medvrstniškega nasilja.

Interakcijski učinki

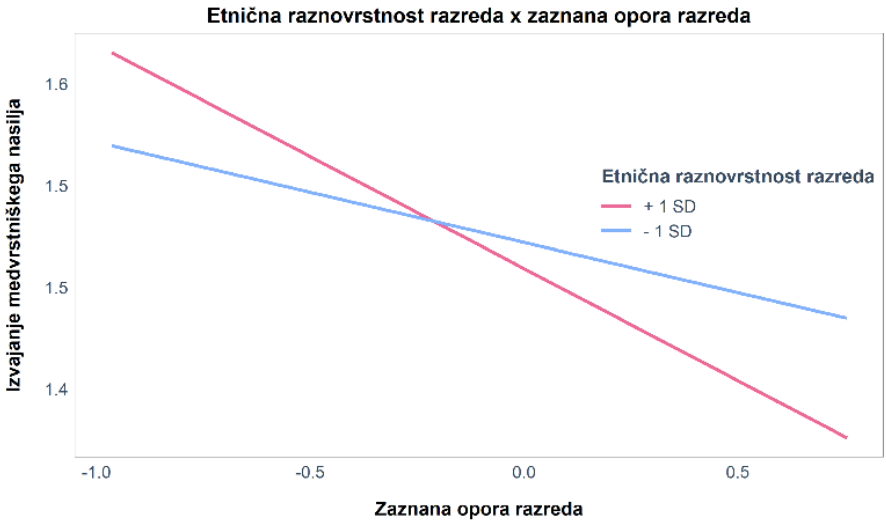
V model z odvisno spremenljivko izvajanje medvrstniškega nasilja je bilo vključenih pet interakcijskih učinkov (glej tabelo 2). Kot statistično značilni so se pokazali trije – interakcijski učinek etnične raznovrstnosti in zaznane opore razreda, etničnega

statusa in etnične raznovrstnosti ter etnične raznovrstnosti, etničnega statusa in moralne nezavzetosti razreda. Kot statistično neznačilni sta se pokazali interakciji etničnega statusa z moralno nezavzetostjo razreda ter etnične raznovrstnosti razreda in moralne nezavzetosti razreda, ki sta bili v model vključeni kot nižjeredni interakciji trismernega učinka etničnega statusa, etnične raznovrstnosti in moralne nezavzetosti razreda.



Slika 1: Interakcijski učinek etničnega statusa in etnične raznovrstnosti na izvajanje medvrstniškega nasilja

Na sliki 1 je razviden grafični prikaz učinka interakcije med etničnim statusom in etnično raznovrstnostjo na izvajanje nasilja. Z večanjem etnične raznovrstnosti razreda se je pri učencih, pripadnikih etnične manjšine, nepomembno večalo izvajanje medvrstniškega nasilja (β = 0,13, SE = 0,10, p = 0,19), medtem ko je pri učencih, pripadnikih etnične večine, nepomembno upadalo (β = -0,05, SE = 0,05, p = 0,30). Čeprav je učinek etnične raznovrstnosti na izvajanje medvrstniškega nasilja glede na etnični status neznačilen, pa se enostavna učinka kljub temu toliko razlikujeta, da je interakcija statistično značilna. Rezultati potrjujejo tezo, da imajo v etnično raznolikih razredih, kjer je učencev, pripadnikov etničnih manjšin, več, ti tudi več moči (Graham, 2006), s katero poskušajo izzvati dominantni status etnične večine (Vervoort idr., 2010, Walsh idr., 2016), kar vodi v povečano izvajanje medvrstniškega nasilja.

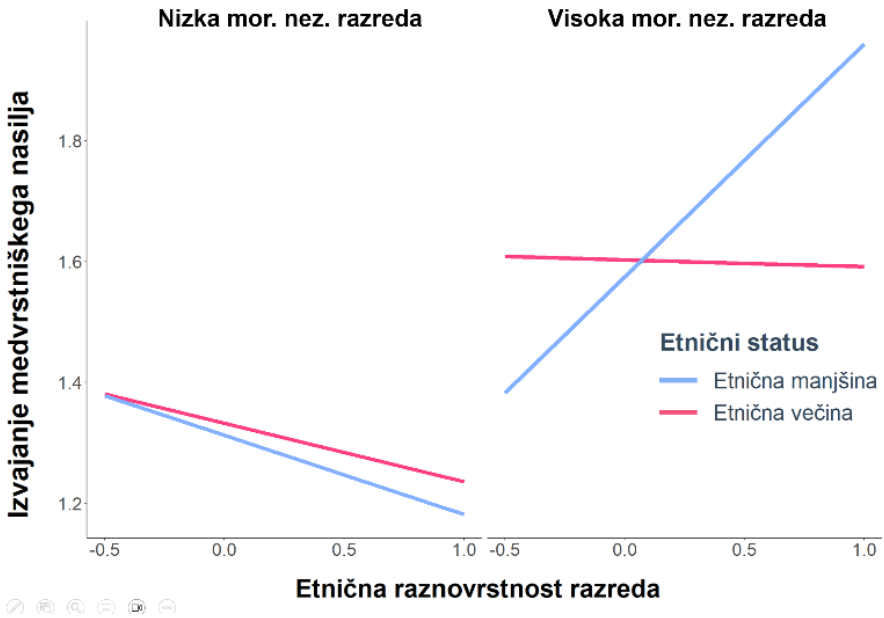


Slika 2: Interakcijski učinek etnične raznovrstnosti in zaznane opore razreda na izvajanje medvrstniškega nasilja

Na sliki 2 je razviden grafični prikaz učinka interakcije med etnično raznovrstnostjo in zaznano oporo razreda na izvajanje medvrstniškega nasilja. V etnično raznovrstnih razredih je izvajanje medvrstniškega nasilja z večanjem zaznane opore razreda pomembno upadalo (β = -0,11, SE = 0,04, p = 0,01), v etnično homogenih razredih pa je izvajanje medvrstniškega nasilja z večanjem zaznane opore razreda upadalo nepomembno (β = -0,05, SE = 0,04, p = 0,27). Ugoden učinek zaznane opore razreda je bilo zaznati zgolj za etnično raznovrstne razrede, kar v skladu s predpostavkami Walsha in sodelavcev (2015) nakazuje na ključno vlogo podpornega razrednega okolja pri blaženju trenj in tekmovalnosti, ki naj bi v etnično raznovrstnih razredih vodili v povečano izvajanje medvrstniškega nasilja (Vervoort idr., 2010).

Na sliki 3 je razviden grafični prikaz učinka trismerne interakcije etničnega statusa, etnične raznovrstosti in moralne nezavzetosti razreda na izvajanje medvrstniškega nasilja. V moralno nezavzetih razredih se je pri učencih, pripadnikih etničnih manjšin, z večanjem etnične raznovrstnosti razreda pomembno večalo poročanje o izvajanju medvrstniškega nasilja (β = 0,38, SE = 0,15, p = 0,01), medtem ko je pri drugih učencih ostajalo stabilno (β = -0,01, SE = 0,07, p = 0,87). Znotraj razredov z nizko moralno nezavzetostjo je poročanje o izvajanju medvrstniškega nasilja pri učencih, pripadnikih etničnih manjšin, z večanjem etnične raznovrstnosti razreda

nepomembno upadalo (β = -0,13, SE = 0,14, p = 0,37), enako tudi pri preostalih učencih (β = -0,10, SE = 0,07, p = 0,18). Znotraj etnično heterogenih in moralno nezavzetih razredov, kjer je izvajanje medvrstniškega nasilja uveljavljen način pridobivanja socialnega statusa, učenci, pripadniki etničnih manjšin, ki pridobivajo moč, izvajajo tudi več medvrstniškega nasilja. Povečano izvajanje medvrstniškega nasilja pa bi lahko bil tudi način samoobrambe pred marginalizacijo oz. diskriminacijo, ki je pogostejša znotraj moralno nezavzetih razredov (Fandrem idr., 2021).



Opombe. Mor. nez. razreda = moralna nezavzetost razreda.

Slika 3: Interakcijski učinek etničnega statusa, etnične raznovrstnosti in moralne nezavzetosti razreda na izvajanje medvrstniškega nasilja

Viktimizacija

Model se je po vključitvi napovednikov pokazal kot statistično značilen, σ^2= 0,00888, χ^2 (10) = 1024,110, p < 0,001. Iz tabele 3 je razvidno, da se spremenljivki etnični status učenca in etnična raznovrstnost razreda nista pokazali kot statistično značilna napovednika, kar je v skladu z že prej omenjenimi rezultati preteklih preglednih študij (Basilici idr., 2022, Vitoroulis in Vaillancourt, 2015). Kontrolna spremenljivka

spol ter zaznana opora in moralna nezavzetost na individualni in razredni ravni so se skladno s pričakovanji pokazali kot statistično pomembni napovedniki viktimizacije.

Tabela 3: Večnivojski model za odvisno spremenljivko viktimizacija

		Model z napovedniki	
		Koeficient(*SE*)	*t*
	Presečišče	1,635(0,012)	132,623**
Kontrolne spremenljivke			
	Spol	−0,064(0,017)	−3,819**
Raven učenca			
	Etn. status	0,004(0,037)	0,122
	Zaz. opora vrst.	−0,245(0,009)	−26,402**
	Moralna nezavzetost	0,166(0,010)	17,310**
Raven razreda			
	Etn. raz. razreda	−0,002(0,051)	−0,040
	Zaz. opora razreda	−0,304(0,030)	−10,200**
	Mor. nez. razreda	0,279(0,028)	9,970**
	Etn. raz. razreda x zaz. opora razreda	−0,163(0,148)	−1,098
	Etn. raz. razreda x mor. nez. razreda	0,387(0,138)	2,797*
Med nivojske interakcije			
	Etn. status x etn. raz. razreda	−0,134(0,126)	--1,061

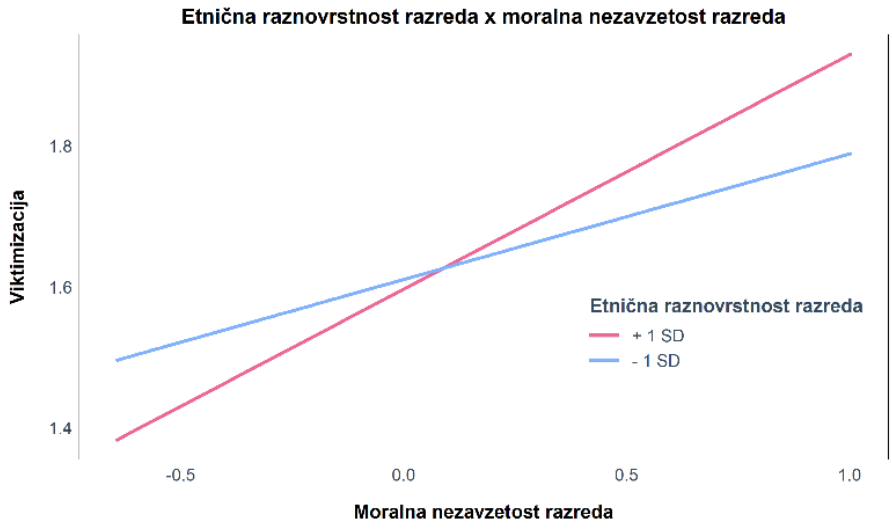
Opombe. $^{*}p < 0{,}05$. $^{**}p < 0{,}001$; Etn. status = etnični status učenca, Zaz. op. vrst. = zaznana opora vrstnikov, Etn. raz. razreda = etnična raznovrstnost razreda, Zaz. opora razreda = zaznana opora razreda, Mor. nez. razreda = moralna nezavzetost razreda.

Interakcijski učinki

V model z odvisno spremenljivko viktimizacija so bili vključeni trije interakcijski učinki (glej tabelo 3). Kot statistično značilen se je pokazal interakcijski učinek etnične raznovrstnosti in moralne nezavzetosti razreda. V nasprotju z našimi pričakovanji se je kot statistično neznačilna pokazala interakcija etnične raznovrstnosti in zaznane opore razreda. Prav tako se je neskladno s preteklimi raziskavami (Agirdag idr., 2011, Plenty in Jonsson, 2017) kot neznačilna pokazala interakcija med etničnim statusom in etnično raznovrstnostjo razreda.

Na sliki 4 je razviden grafični prikaz učinka interakcije etnične raznovrstosti in moralne nezavzetosti razreda na viktimizacijo. V etnično raznovrstnih razredih je z naraščanjem moralne nezavzetosti razreda izrazito in pomembno naraščalo poročanje učencev o viktimizaciji (β = 0,33, SE = 0,05, p < 0,001), v etnično

homogenih razredih pa je z večanjem moralne nezavzetosti razredov poročanje o viktimizaciji manj strmo, a pomembno naraščalo (β = 0,18, SE = 0,05, p < 0,001). Čeprav je moralna nezavzetost razreda neugodno vplivala na poročanje o viktimizaciji tako znotraj etnično raznovrstnih kot homogenih razredov, pa je, skladno z našimi predpostavkami, pri etnično heterogenih vodila v znatno neugodnejše izide. Ker je znotraj moralno nezavzetih razredov izstopanje oz. drugačnost opravičljiv razlog za viktimizacijo, izvajanje medvrstniškega nasilja pa manj tvegano (Fandrem idr., 2021), je znotraj etnično raznovrstnih razredov, kjer zaradi svoje etnične pripadnosti izstopa več učencev, več poročanja o viktimizaciji.



Slika 4: Interakcijski učinek etnične raznovrstnosti in moralne nezavzetosti razreda na viktimizacijo

5 Zaključek

Študija obravnava odnos med etnično raznovrstnostjo razreda in vključenostjo v medvrstniško nasilje (tj. izvajanje medvrstniškega nasilja in viktimizacijo) ter raziskuje vlogo, ki jo imajo v tem odnosu etnični status učenca in dejavniki razredne klime (tj. zaznana opora razreda, moralna nezavzetost razreda).

Izsledki študije kažejo, da tako etnična raznovrstnost razreda kot tudi etnični status učenca sama po sebi nista dejavnika tveganja za vključenost učencev v medvrstniško

nasilje, pač pa ima ključno vlogo pri določanju narave njunega odnosa razredna klima. Učinki zaznane opore kot dejavnika vključujočega etnično raznovrstnega razrednega konteksta se kažejo v nižji vključenosti v medvrstniško nasilje, »blažilni« učinek le-te pa je precej večji kot pri etnično homogenih razredih in vodi v pozitivnejše izide. Nasprotno lahko trdimo za moralno nezavzetost, ki odraža negativni vidik razredne klime (Thornberg idr., 2021) in predstavlja še posebej pomemben dejavnik za etnično-osnovano medvrstniško nasilje (Fandrem idr., 2021).

Na podlagi ugotovljenega lahko trdimo, da je znotraj etnično raznovrstnih razredov toliko pomembneje spodbujati kohezivnost, sodelovanje in sprejemanje drugačnosti, izidi vključujoče razredne klime pa v tovrstnih razredih vodijo v veliko ugodnejše izide.

Viri

Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M. in Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(4), 465–473. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.09.009.

Basilici, M.C., Palladino, B. E. in Menesini, E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 65*, 1–12. doi:10.1016/j.avb.2022.101762.

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. in Walker, S. (2024). *lme4: Linear mixed-effects models using 'Eigen' and S4*. doi:10.32614/CRAN.package.lme4

Budescu, D. V. in Budescu, M. (2012). How to measure diversity when you must. *Psychological Methods*, *17*(2), 215–227. doi:10.1037/a0027129.

Dietrich, L. in Cohen, J. (2021). Understanding classroom bullying climates: the role of student body composition, relationships, and teaching quality. *International Journal od Bullying Prevention, 3*, 34–47. doi:10.1007/s42380-019-00059-x

Eurostat (2022). *Migration and migrant population statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics.

Fandrem, H., Strohmeier, D., Caravita, S. C. in Stefanek, E. (2021). Migration and bullying. V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: a comprehensive and international review of research and intervention* (str. 361–378). John Wiley & Sons Ltd.

Fox, J., Weisberg, S., Price, B., Friendly, M. in Hong, J. (2022). *Effects: Effect displays for linear, generalized linear, and other models*. doi:10.32614/CRAN.package.effects

Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 317–321. doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x.

Hox, J., Moerbeek, M. in Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (3. prenovljena izd.). Taylor & Francis. doi:10.4324/9781315650982.

Jelen Madruša, M. in Majcen, I. (ur.) (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. ISA Institut. http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf.

Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. in Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior, 45*(4), 450–462. doi:10.1002/ab.21833.

Košir, K in Ribič Hederih, B. (2021). Igra vlog kot pristop spodbujanja socialnega in emocionalnega učenja pri pouku psihologije. V M. Puklek Levpušček in K. Depolli Steiner (ur.), *Izzivi in prakse poučevanja psihologije v srednjih šolah* (str. 99–123). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/download/272/405/6231?inline=1

Kuldas, S., Dupont, M. in Foody, M. (2021). Ethnicity-based bullying: Suggestions for future research on classroom ethnic composition. V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: a comprehensive and international review of research and intervention* (str. 253–272). John Wiley & Sons Ltd.

Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. Bojesen Christensen, R. H. (2020). *lmerTest: Tests in linear mixed effects models*. doi:10.32614/CRAN.package.lmerTest

Plenty, S. in Jonsson, J. O. (2017). Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(6), 1275–1288. doi:10.1007/s10964-016-0564-5.

Long, J. A. (2021). *Interactions: Comprehensive, user-friendly toolkit for probing interactions*. doi:10.32614/CRAN.package.interactions

Rstudio Team. (2015). *RStudio: Integrated development for R*. http://www.rstudio.com/

Thornberg, R., Wänström, L., Gini, G., Varjas, K., Meyers, J., Elmelid, R., Johansson, A. in Mellander, E. (2021). Collective moral disengagement and its associations with bullying perpetration and victimization in students. *Educational Psychology, 41*(8), 1–16. doi:10.1080/01443410.2020.1843005

UNHCR. (2018). Global trends: forced displacement in 2017. *United Nations High Commissioner for Refugees*. https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends 2017.html

Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B. in Gaertner, S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology, 67*, 88–103. doi:10.1016/j.jsp.2017.10.002

Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J. in Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 1–11. doi:10.1007/s10964-008- 9355-y

Vitoroulis, I. in Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive Behavior, 41*(2), 149–170. doi:10.1002/ab.21564.

Vitoroulis, I. in Vaillancourt, T. (2018). Ethnic group differences in bullying perpetration: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Adolescence, 28*, 752–771. doi:10.1111/jora.12393

Volk, A. A., Veenstra, R. in Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and comparability of bullying research. *Aggression and Violent Behavior, 36*, 34–43. doi:10.1016/j.avb.2017.07.003

Walsh, S. D., De Clercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C. M., Madsen, K. R. in Stevens, G. W. (2016). The relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement in physical fighting and bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(1), 1–16. doi:10.1007/s10964-015-0367-0

Wickham, H., Chang, W., Henry, L., Pedersen, T. L., Takahashi, K., Wilke, C., Woo, K., Yutani, H., Dunnington, D. in van der Brand, T. (2024). *ggplot2: Create elegant data visualisations using the grammar of graphics*. doi:10.32614/CRAN.package.ggplot2

KVALITATIVNO RAZISKOVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA: IZHODIŠČA IN UTEMELJITEV

JANJA USENIK
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
janja.usenik@um.si

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.13

ISBN
978-961-286-951-9

Medvrstniško nasilje je resen in kompleksen družbeni problem, ki zahteva poglobljeno raziskovanje z različnih zornih kotov. Večina obstoječih empiričnih raziskav o medvrstniškem nasilju je kvantitativne narave. Nanašajo se predvsem na razširjenost tega pojava, dejavnike tveganja in varovalne dejavnike ter negativne posledice, ki jih ima medvrstniško nasilje za njegove udeležence. Nasprotno pa je kvalitativnih raziskav na tem področju malo. Namen tega poglavja je predstaviti teoretska izhodišča kvalitativnih metod raziskovanja in utemeljiti njihovo rabo pri proučevanju medvrstniškega nasilja. Kvalitativno raziskovanje omogoča podrobnejši opis in interpretacijo medvrstniškega nasilja, saj ponuja poglobljeno razumevanje izkušenj in pogledov posameznikov, ki so z njim povezani, to so otroci, mladostniki, starši, učitelji in drugi odrasli. V poglavju podrobneje opišemo dve najpogostejši metodi kvalitativnega raziskovanja, to sta intervju in fokusne skupine, ter ju uporabimo na področju raziskovanja medvrstniškega nasilja. Poleg prispevka, ki jih kvalitativne metode prinašajo, v poglavju opozorimo tudi na njihove omejitve.

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
kvalitativne metode,
intervju,
fokusne skupine,
omejitve raziskovalnih metod

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

Medvrstniško nasilje obravnavamo kot resen družbeni problem, ki prizadene otroke in mladostnike po vsem svetu (Garbarino, 2004). Ker gre za pojav, ki lahko močno vpliva na življenje posameznika in skupin, je raziskovanje medvrstniškega nasilja izjemno pomembno. Razumevanje njegovih vzrokov, oblik in posledic je ključno za razvoj učinkovitih preventivnih programov in intervencij, ki pomagajo ustvarjati varnejše in spodbudnejše družbeno okolje.

Četudi je število raziskav o medvrstniškem nasilju v zadnjem desetletju močno narastlo, večina teh študij temelji na uporabi kvantitativnih metod in obravnava vidike, kot so stopnja pojavnosti medvrstniškega nasilja, varovalni dejavniki in dejavniki tveganja ter negativne posledice medvrstniškega nasilja (za pregled glej Smith idr., 2021). Pomanjkanje raziskav, ki bi temeljile na rabi kvalitativnih metod pridobivanja podatkov, je presenetljivo glede na to, da zahteva razumevanje medvrstniškega nasilja globlji vpogled v zaznavanje in izkušnje, ki jih imajo z njim otroci, mladostniki, pa tudi učitelji, starši oz. vsi, ki se z njim srečujejo. Namen tega poglavja je predstaviti temeljna izhodišča kvalitativnih metod raziskovanja in utemeljiti njihovo rabo, ko gre za proučevanje medvrstniškega nasilja.

1 Psihološko raziskovanje: kvantitativni ali kvalitativni pristop?

Psihologi pri proučevanju ljudi uporabljamo bodisi kvantitativni bodisi kvalitativni pristop raziskovanja ali pa kombinacijo obojega. Z etimološkega vidika kvantitativno raziskovanje pomeni ugotavljanje, koliko je neke entitete, medtem ko je kvalitativno raziskovanje povezano z opisovanjem sestavnih lastnosti entitete. Veliko psiholoških raziskav dejansko odraža obstoj tega razlikovanja. Precej kvantitativnih raziskav se namreč ukvarja s štetjem pojavov, količin ali velikosti povezav med entitetami, medtem ko je cilj kvalitativnih raziskav zagotoviti vsebinsko bogate oz. poglobljene opise raziskovanega pojava (Gelo idr., 2008).

Kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristopi se med seboj jasno razlikujejo po načinu zbiranja in analizi podatkov. Kvantitativne raziskave zahtevajo pretvorbo pojavov v številske vrednosti, da se lahko izvede statistična analiza. Nasprotno pa kvalitativne raziskave vključujejo zbiranje podatkov v neštevilski obliki, kot so besedila, slike, videoposnetki itd. Poleg tega se kvantitativni in kvalitativni pristopi razlikujejo tudi po ciljih znanstvenega raziskovanja ter temeljnih paradigmah in metateoretičnih predpostavkah, na katerih so zasnovani. Pri kvantitativnih pristopih

imajo psihološki in družbeni pojavi objektivno realnost. Odnosi med temi pojavi se proučujejo glede na povezanost med spremenljivkami in splošno veljavnih vzročnih učinkov, ki omogočajo napovedovanje. Nasprotno pa kvalitativni pristopi obravnavajo realnost kot družbeno in psihološko konstruirano.

Kvalitativni pristop raziskovalcem omogoča, da obravnavajo in razumejo poglede, izkušnje, čustva in motivacijo udeležencev (Lurhmann, 2006). Poglobljenost podatkov raziskovalcem pomaga interpretirati in poenotiti različne perspektive udeležencev (Mishna, 2004). Cilj kvalitativnega znanstvenega raziskovanja je tako razumeti vedenje in kulturo ljudi ter njenih skupin z vidika tistih, ki so proučevani (Bryman, 1988, str. 46). Običajno se pri tem uporablja majhno število udeležencev, medtem ko se pri kvantitativnih pristopih raziskovanja hipoteze praviloma preverja na velikem vzorcu. Kvalitativne metode so na splošno učinkovitejše pri zajemanju redkih ali manjšinskih mnenj (Patton, 1990), ki se v kvantitativnih podatkih največkrat izločijo.

Psihološke raziskave, opravljene s kvantitativnimi metodami merjenja, se pri preverjanju teorij v večini opirajo na eksperimentalne in korelacijske tehnike. Razlog za to je, da je v psihologiji, tako kot v drugih vedenjskih disciplinah, skozi zgodovino prevladovala pozitivistična/postpozitivistična paradigma, medtem ko so se kvalitativni raziskovalni pristopi razvili iz povsem drugačnih filozofskih predpostavk, kot sta fenomenologija in hermenevtika (Silverman, 2004). Medtem ko kvantitativne raziskave zahtevajo vnaprejšnje poznavanje konceptov, ki se bodo merili, kvalitativne raziskovalcem omogočajo raziskovanje fenomenoloških vidikov, ki morda niso znani (Cypress, 2015).

V nedavni analizi študij o medvrstniškem nasilju, objavljenih med letoma 1976 in 2019, so Smith in sodelavci (2021) ugotovili, da jih je med izbranimi empiričnimi članki več kot tri četrtine (76,3 %) temeljilo na kvantitativnih podatkih, 15,4 % jih je temeljilo na kombinaciji kvantitativnih in kvalitativnih podatkov, manj kot desetina (8,4 %) pa jih je temeljila samo na kvalitativnih podatkih. Poleg tega so v isti analizi ugotovili, da se je delež člankov, ki so temeljili na kvalitativnih ali mešanih metodah, v zadnjih 15 letih zmanjševal (Smith idr., 2021).

Poleg tega, da je število opravljenih kvalitativnih raziskav medvrstniškega nasilja precej manjše od števila opravljenih kvantitativnih raziskav na to temo, pregled

strokovne literature pokaže tudi na izrazito pomanjkanje preglednih študij, ki bi sintetizirale ugotovitve že izvedenih kvalitativnih raziskav o medvrstniškem nasilju. Pomembni izjemi sta Thornbergova (2011) pregledna študija kvalitativnih raziskav medvrstniškega nasilja in delo Pattona in sodelavcev. (2017), v katerem avtorji analizirajo raziskovalne strategije, uporabljene v vključenih študijah, in sintetizirajo njihove ugotovitve. Tovrstni pregledi kvalitativnih raziskav so pomembni, saj raziskovalcem in strokovnim delavcem ponujajo najnovejše vpoglede v pojav medvrstniškega nasilja in priporočila za njegovo preprečevanje, hkrati pa lahko ponudijo smernice za uporabo kvalitativnih metod proučevanja, kot so poglobljeni intervjuji, fokusne skupine, etnografske študije in druge.

2 Utemeljitev kvalitativnega raziskovanja medvrstniškega nasilja

Obstoječe kvantitativne raziskave o medvrstniškem nasilju so dale pomembne informacije o njegovi pojavnosti, značilnostih, vlogi udeležencev in nekaterih osrednjih povezanih spremenljivkah ter napovednikih tega pojava. Kljub temu pa nekateri avtorji (npr. Bosacki idr., 2006; Spadafora idr., 2022; Woodhead in Faulkner, 2008) svarijo pred pretiranim zanašanjem na kvantitativne metode merjenja, kadar gre za raziskovanje medvrstniškega nasilja, saj udeležencem ponujajo zelo omejene možnosti razpravljanja o tem pojavu iz njihove lastne perspektive.

Študije, ki so pri raziskovanju medvrstniškega nasilja uporabile kvalitativne metode, so se osredinjale predvsem na opisovanje in pojasnjevanje izkušenj udeležencev nasilja, torej tistih, ki nasilje izvajajo, žrtev, opazovalcev, pa tudi pomembnih odraslih (npr. staršev, učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev) (za podrobnejši pregled glej Patton idr., 2017). Najpogosteje uporabljene tehnike kvalitativnega raziskovanja v študijah so bile intervjuji in fokusne skupine. Večina do zdaj opravljenih kvalitativnih študij je uporabila t. i. perspektivo udeleženca, kar pomeni, da so raziskovalci poskušali raziskati pogled udeležencev raziskave in njihovih izkušenj za to, da bi bolje razumeli, kako posamezniki, skupine oz. družba konstruirajo pomen medvrstniškega nasilja (Patton idr., 2017). Pri uporabi perspektive udeleženca raziskovalec namreč pusti ob strani predhodne teorije in predpostavke ter dovoli, da podatki govorijo sami zase. Zato so izsledki, pridobljeni v tovrstnih kvalitativnih raziskavah medvrstniškega nasilja, odvisni od konteksta in lahko pripeljejo do nekaterih nepričakovanih ugotovitev (Spadafora idr., 2022).

Na področju raziskovanja medvrstniškega nasilja lahko kvalitativne metode ponudijo poglobljene informacije o tem, kako otroci in mladostniki razumejo ta pojav in koliko se ga zavedajo (Mishna idr., 2008). Raziskovalci lahko s pomočjo kvalitativnih metod merjenja bolje raziščejo, opišejo in interpretirajo posameznikove izkušnje z medvrstniškim nasiljem, še zlasti, kadar gre za mlajše udeležence. Tako so študije medvrstniškega nasilja, ki so uporabile kvalitativne metode raziskovanja, proučevale izkušnje in zaznave otrok in mladostnikov, ki so bili vpleteni v medvrstniško nasilje, vključno z njihovimi odzivi (npr. Athanasiades in Deliyanni-Kouimtzis, 2010), strategijami spoprijemanja z nasiljem (npr. Cotter idr., 2017) in motivi, ki so vodili v nasilje (npr. Varjas idr., 2010). V pregledni študiji kvalitativnih raziskav o medvrstniškem nasilju Patton in sodelavci (2017) pišejo, da so raziskovalci, ki so pri proučevanju uporabljali kvalitativne metode raziskovanja, poročali o tem, da so njihove ugotovitve razširile dognanja prejšnjih kvantitativnih raziskav, jih razjasnile in dale podlago za oblikovanje smernic za preprečevanje medvrstniškega nasilja (Patton idr., 2017).

V nasprotju z deduktivnim kvantitativnim raziskovanjem je kvalitativno raziskovanje običajno induktivno, kar omogoča odkrivanje novega znanja, razumevanje pomena in razvoj teorije (Kral, 2008). Kljub tem prednostim se je večina raziskav medvrstniškega nasilja, ki so bile opravljene do zdaj, osredinila na deduktivno raziskovanje tega pojava, kar pa je po mnenju nekaterih (npr. Spadafora idr., 2022; Torrance, 2000) prineslo nepopolne rezultate. Zaradi omejenega fokusa na vnaprej določene hipoteze in kvantitativne kazalnike deduktivno raziskovanje pogosto spregleda globlje razumevanje kompleksnih družbenih pojavov, kot je medvrstniško nasilje. Kvalitativno raziskovanje pa omogoča raziskovalcem, da skozi neposredno interakcijo z udeleženci pridobijo pogled v njihove izkušnje, zaznave in kontekst, v katerem doživljajo nasilje. To prinaša bogatejše in bolj celostne podatke, ki lahko razkrijejo skrite vzorce in dinamike, ki jih kvantitativni pristopi pogosto zanemarijo.

Kvantitativni podatki o medvrstniškem nasilju omogočajo različne statistične analize (npr. korelacije, regresijske analize, analize socialnih omrežij), ki se lahko uporabijo za proučevanje presečnih in vzdolžnih povezav s širokim spektrom psihosocialnih in bioloških spremenljivk. Omogočajo tudi preverjanje hipotez o vzrokih in posledicah medvrstniškega nasilja (Reinjtjes idr., 2018). Vendar pa Spadafora in sodelavci (2022) opozarjajo, da je s kvantitativnimi metodami težko raziskati vse, kar zajema opredelitev medvrstniškega nasilja, to je: (1) neravnovesje moči, (2) ciljna

usmerjenost vedenja in (3) negativne posledice vedenja (Volk idr., 2014). Tako je pri proučevanju neravnovesja moči med nasilnežem in žrtvijo z uporabo kvantitativnih metod merjenja težko upoštevati številne odtenke, ki jih takšna socialna dinamika predstavlja. Na primer, ali poleg socialnega vpliva in priljubljenosti obstajajo še drugi viri, ki prispevajo k neravnovesju moči pri različnih oblikah medvrstniškega nasilja? S pomočjo uporabe kvalitativnih metod (npr. fokusnih skupin ali intervjujev) lahko raziskovalci udeležence vprašajo ne samo, kdo ima po njihovem mnenju socialno moč in katere vidike oz. sposobnosti povezujejo z močjo, temveč tudi, zakaj menijo, da imajo nekateri vrstniki to socialno moč in kako jo uporabljajo v vrstniškem kontekstu (Spadafora idr., 2022).

Nadalje Spadafora in sodelavci (2022) opozarjajo, da so kvantitativne študije sicer zagotovile dokaze, da je medvrstniško nasilje ciljno usmerjeno agresivno vedenje, ki se lahko uporablja za doseganje različnih ciljev (npr. pridobivanje virov, izboljšanje statusa), vendar pa tovrstne študije ne ponujajo poglobljenih informacij o tem, kako otroci in mladostniki dojemajo koristnost medvrstniškega nasilja. Medtem ko kvantitativne metode omogočajo udeležencem, da izberejo ali ocenijo motive, na podlagi katerih bi sami izbrali nasilno vedenje, kvalitativne metode omogočajo, da natančneje pojasnijo, zakaj so se odločili za določeno vedenje in kaj bi po njihovem mnenju z njim pridobili ali izgubili. Zmožnost prostega pojasnjevanja, ki jo imajo udeleženci v kvalitativnih raziskavah, jim lahko pomaga pri priklicu motivov, ki so bolj nezavedne narave (Kahneman, 2011). Tako sta na primer Thornberg in Delby (2019) s pomočjo intervjujev mladostnikov ugotovila, da je maščevanje pomemben dejavnik, ki prispeva k medvrstniškemu nasilju; Runions in sodelavci (2018) pa, da se medvrstniško nasilje velikokrat uporablja sadistično, brez izrecnega namena, razen za zabavo.

Kvantitativne študije so dokazale številne negativne posledice, ki jih ima medvrstniško nasilje za žrtve nasilja. Med njimi so predvsem anksioznost, depresivnost, samomorilne misli in vedenje, slabše telesno zdravje in slabše učno delovanje (npr. Copeland idr., 2014; Wolke in Lereya, 2015). Podatki, pridobljeni s pomočjo kvalitativnih metod raziskovanja, pa so zajeli tudi nekatere negativne posledice medvrstniškega nasilja, ki jih kvantitativne raziskave redko upoštevajo, kot so zamenjava šole (Shute idr., 2008), slabši športni rezultati ali umik iz športa in manj možnosti za prijateljstva (Wójcik in Mondry, 2020). Kvalitativni podatki o škodljivem vplivu doživljanja medvrstniškega nasilja so lahko pomembno vodilo pri

oblikovanju najboljših praks za oblikovanje intervencij, ki ustrezno podpirajo specifične potrebe žrtev. Žrtvam lahko omogočijo, da razkrijejo svoje izkušnje in stališča, kar lahko raziskovalci, pedagoški delavci in drugi strokovni delavci uporabijo za učinkovitejšo pomoč žrtvam in boljše preventivne ukrepe. Prav tako kvantitativne raziskave še vedno ne dajejo odgovorov na nekatera ključna vprašanja o medvrstniškem nasilju, kot je na primer, kako otroci in mladostniki razlikujejo med zlonamernim vedenjem, ki je škodljivo, in igrivim norčevanjem ali grobim igranjem, ki je razmeroma neškodljivo in morda za udeležence celo prijetno (Spadafora idr., 2022). Kvalitativne študije lahko pomagajo odgovoriti na tovrstna vprašanja in tako zapolniti vrzeli v poznavanju učinkov medvrstniškega nasilja.

Na pojav medvrstniškega nasilja pomembno vpliva socialni kontekst, v katerem se nasilje pojavlja. Kot opozarja Torrance (2000), je zato nujno medvrstniško nasilje raziskovati znotraj tega socialnega konteksta. Kvalitativne metode raziskovanja so za to zelo primerne, ker dajejo vpogled v načine, kako otroci in mladostniki dojemajo in ustvarjajo socialni kontekst, v katerem živijo. Raziskovalcem omogočajo, da raziščejo zaznavanje in razumevanje medvrstniškega nasilja z vidika tistih, ki so s tem pojavom neizogibno povezani: to so praviloma otroci in mladostniki ter njihovi učitelji in starši. Z analizo individualnih izkušenj in stališč lahko raziskovalci medvrstniško nasilje interpretirajo v okviru specifičnega socialnega konteksta, v katerem se pojavlja. Torrance meni (2000), da lahko kvalitativne študije na tem področju razširijo in povečajo veljavnost izsledkov kvantitativnih raziskav.

3 Metode zbiranja podatkov pri kvalitativnem raziskovanju medvrstniškega nasilja

Čeprav je v primerjavi s kvantitativnimi raziskavami še vedno sorazmerno malo kvalitativnih študij o medvrstniškem nasilju, je v njih mogoče zaslediti širok nabor metod zbiranja podatkov (za podrobnejši pregled glej Spadafora, 2022), med njimi: fokusne skupine, polstrukturirani intervjuji, etnografsko terensko delo in opazovanje udeležencev, študij literature in posredne kvalitativne metode, kot so vinjete, metoda fotopripovedi in druga vizualna dela, ki jih ustvarijo otroci in mladostniki.

V nadaljevanju sta podrobneje predstavljeni dve kvalitativni metodi, ki se najpogosteje uporabljata pri raziskovanju medvrstniškega nasilja: intervju in fokusne skupine.

Intervju

Intervju kot kvalitativna raziskovalna tehnika omogoča raziskovalcem medvrstniškega nasilja, da se poglobijo v osebne izkušnje posameznikov in tako pridobijo bogate podatke o njihovih miselnih procesih, čustvih in stališčih v zvezi s tem pojavom. Intervju običajno predstavlja neposredno interakcijo med raziskovalcem in udeležencem študije, kar omogoča poglobljeno raziskovanje posameznikovih izkušenj in dojemanja (Curry idr., 2009). Brinkmann in Kvale (2015) pravita, da se med intervjujem znanje konstruira v interakciji med spraševalcem in intervjuvancem (str. 4). Kvalitativni intervju opredeljujeta kot poskus, da bi razumeli svet s stališča udeleženca in da bi prepoznali pomen njegove/njene izkušnje (str. 3). Intervjuji so še posebej uporabni, kadar želimo proučiti odnos, vrednote, mnenja in izkušnje udeležencev, saj odprta vprašanja navadno dajejo več možnosti za bolj poglobljene odgovore (Curry idr., 2009). Odločitev, koga bomo intervjuvali in katera vprašanja bomo v intervjuju udeležencu/ki zastavili, temelji na raziskovalnem namenu in postavljenih raziskovalnih vprašanjih. Vprašanja, namenjena intervjuvancu, so pogosto tudi raziskovalna vprašanja, zastavljena tako, da so udeležencem razumljiva (Creswell in Poth, 2018).

Pri raziskovanju medvrstniškega nasilja se intervjuji običajno izvajajo s tistimi, ki so vanj neposredno vpleteni, to so učenci, učitelji, starši in svetovalni delavci. Raziskovalci pri tem postavljajo občutljiva vprašanja, zato je ključno, da vzpostavita zaupanje in varno okolje, kjer se intervjuvanci počutijo udobno in so pripravljeni deliti svoje izkušnje. Okolje ena na ena, v katerem običajno poteka intervju, lahko spodbudi iskreno izmenjavo izkušenj in občutkov. Zelo pomembno pri izvajanju tovrstnih intervjujev, še posebej z žrtvami nasilja, pri katerih intervjuji praviloma sprožijo negativne misli in čustva, pa je, da raziskovalec spodbuja odprto in varno okolje ter razvija odnos z udeležencem (Mack idr., 2009).

Creswell in Poth (2018) določata naslednje korake pri izvajanju intervjuja:

a) *Določitev raziskovalnih vprašanj*, na katere naj bi intervju odgovoril. Gre za splošno vprašanje odprtega tipa, ki se osredinja na razumevanje proučevanega pojava. Primer raziskovalnega vprašanja bi lahko bil npr.: Kako učenci doživljajo medvrstniško nasilje, ki so mu priča v šoli?

b) *Identificiranje intervjuvancev*, ki lahko odgovorijo na zastavljena raziskovalna vprašanja. Intervjuvance izberemo na podlagi vključitvenih kriterijev, ki smo si jih zastavili. Če raziskujemo medvrstniško nasilje, bi na primer izbrali učence, ki so bodisi žrtve bodisi opazovalci nasilja, morda tudi učitelje ali šolske svetovalne delavce.

c) *Določitev oblike intervjuja* na podlagi razmisleka o tem, kakšna oblika interakcije utegne spodbuditi najkoristnejše informacije za odgovor na raziskovalna vprašanja. Želimo si ustvariti okoliščine, v katerih bodo intervjuvanci sproščeni in odprti za pogovor. Pri raziskovanju občutljive teme, kot je medvrstniško nasilje, bi se tako morda odločili za polstrukturiran intervju ena na ena, saj ta oblika omogoča dovolj fleksibilnosti za poglobljeno raziskovanje, hkrati pa zagotavlja zaupnost in udobje za intervjuvanca.

d) *Oblikovanje protokola za izvedbo intervjuja*, ki vključuje osnovna odprta vprašanja, ki jih bomo zastavili. Vprašanja oblikujemo na način, ki spodbuja razmišljanje in omogoča intervjuvancu, da deli svoja osebna doživetja in občutke.

e) *Pilotno testiranje*, na podlagi katerega po potrebi prilagodimo vprašanja in protokol za izvedbo intervjuja. Na primer, povabimo enega ali dva učenca, ki ustrezata vključitvenim kriterijem, da sodelujeta v pilotnem intervjuju. Na podlagi njunega odziva in morebitnih težav, ki se pojavijo, prilagodimo vprašanja ali način izvedbe intervjuja.

f) *Določitev primerne lokacije za izvedbo intervjuja.* Če intervjuvamo učence o medvrstniškem nasilju, bi lahko izbrali miren prostor v šoli, kot je pisarna šolske svetovalne službe, kjer ni motenj in intervjuvanci ne bodo izpostavljeni pritisku ali opazovanju drugih.

g) *Pridobitev informiranega soglasja udeležencev.* Pred začetkom intervjuja zagotovimo, da so udeleženci dobro obveščeni o namenu raziskave, načinu zbiranja podatkov in svojih pravicah. Na primer, učencu in njegovim staršem pojasnimo, kako bodo podatki uporabljeni, in zagotovimo, da razumejo, da lahko kadarkoli prekinejo sodelovanje brez posledic.

h) *Izvedba intervjuja.* Spraševalec naj bi poskrbel za dobro izvedbo intervjuja tako, da ostaja znotraj raziskovalnega okvirja, ki ga je zastavil in predstavil udeležencu, da sledi zastavljenemu protokolu, se drži predvidenega časa, je spoštljiv in vljuden do udeleženca. V mislih naj ima to, da je dober

spraševalec tisti, ki med intervjujem predvsem dobro posluša sogovornika in govori manj od njega.

i) *Odločitev o tem, kaj od intervjuja bo zapisano*. Pomembno je, da zapisujemo vse pomembne informacije, hkrati pa spoštujemo zasebnost in anonimizacijo udeležencev, kjer je to potrebno.

Fokusne skupine

Fokusne skupine so vodene razprave med posamezniki, ki potekajo v majhni skupini. Predstavljajo relativno nestrukturirano, a vodeno razpravo na določeno temo. Raziskovalcem omogočajo, da pridobijo vpogled v razmišljanje udeležencev in njihovo mnenje o raznolikih področjih življenja. Poleg podatkov o tem, kaj udeleženci mislijo o določeni tematiki, lahko s fokusnimi skupinami pridobijo tudi podatke o tem, kako razmišljajo in zakaj (Creswell in Poth, 2018).

Prednost fokusnih skupin pred nekaterimi drugimi (kvalitativnimi) metodami je, da razširijo razpon odgovorov, aktivirajo nekatere pozabljene podrobnosti o posameznih izkušnjah in pomagajo sprostiti zavore, ki sicer udeležence raziskav odvračajo od tega, da bi razkrili informacije (Curry idr., 2009). Fokusne skupine lahko ponudijo odprto, podporno okolje, v katerem udeleženci razpravljajo poglobljeno tudi o tako občutljivih tematikah, kot je medvrstniško nasilje. To je bilo na primer razvidno v nedavno opravljeni raziskavi med mladostnicami o izkušnjah spolnega nadlegovanja, ki so ga doživljale od svojih vrstnikov med šolskimi urami (Slaaten in Malterud, 2024). S pomočjo fokusnih skupin so raziskovalci ugotovili, da so dekleta doživljala specifične vidike nezaželene spolne pozornosti, ki so jih fantje pogosto trivializirali in označevali kot normalne. Razprava v obliki fokusnih skupin je omogočila dekletom, da odkrito spregovorijo o svojih izkušnjah, kar je razkrilo vzorce vedenja mladostnikov in odzive pedagoških delavcev, ki prispevajo k vzdrževanju spolnega nadlegovanja (Slaaten in Malterud, 2024).

Fokusna skupina predstavlja kompleksno socialno situacijo, v kateri je ključna interakcija med udeleženci (to fokusne skupine ločuje od intervjuja ali ankete). Udeleženci namreč sodelujejo med sabo, na primer postavljajo vprašanja drug drugemu, izzivajo drug drugega, se strinjajo ali si nasprotujejo (Carey in Asbury, 2016). Fokusne skupine omogočajo zbiranje podatkov v naravnem kontekstu (npr. med odmorom ali po pouku v šoli), namesto v nadzorovanem okolju. Gre za

posnemanje naravne situacije, s čimer fokusne skupine zmanjšajo dekonteksualizacijo, ki se sicer običajno zgodi pri raziskovanju (Braun in Clarke, 2013). Udeleženci pri komunikaciji drug z drugim uporabljajo svoj jezik in načine, kako govoriti o določeni temi, kot je npr. medvrstniško nasilje. S tem nam dajejo dostop do znanja, ki ga druge metode nimajo, in omogočajo generiranje povsem novega ali nepričakovanega znanja.

Število udeležencev v fokusni skupini je običajno od štiri do dvanajst. Braun in Clarke (2013) priporočata, naj fokusna skupina ne bi imela manj kot štiri in ne več kot osem udeležencev. Pri večjem številu udeležencev se namreč utegne zgoditi, da vsi ne pridejo do besede, hkrati pa lahko takšna skupina postane težje obvladljiva. Pri izbiri udeležencev se srečamo z vprašanjem heterogenosti oz. homogenosti udeležencev, glede katerega ni enoznačnega odgovora. Kljub temu homogenost udeležencev običajno prevlada: udeleženci imajo skupno osnovo, na podlagi katere lahko začnejo razpravo. Prav tako homogenost ustvarja znano socialno okolje, kar pomeni, da se bodo udeleženci v skupini počutili udobneje (Braun in Clarke, 2013). Nekateri avtorji se bolj nagibajo k temu, da se udeleženci fokusne skupine med seboj ne poznajo. Spet drugi menijo, da medsebojno poznavanje udeležencev spodbuja k razpravi (Bibou-Nakou idr., 2012). Na primer. ko nekdo v fokusni skupini omeni primer medvrstniškega nasilja, ki se je na šoli zgodil, drugi običajno vedo, za kaj gre, in to lahko pripomore k pestrejši razpravi in kompleksnejšim podatkom. Po drugi strani pa se lahko zaradi medsebojnega poznavanja udeleženci počutijo ranljivejše in so manj pripravljeni na razkrivanje in odprto razpravo (Braun in Clarke, 2013).

Izvedba fokusne skupine navadno zahteva eno do dve uri. Na začetku lahko udeležencem predstavimo dražljaj (npr. videoposnetek, v katerem učitelj ukrepa, ko se zgodi medvrstniško nasilje), ki jih spodbudi k pogovoru. Pogovor se snema, kar omogoča natančen zapis besed, ki jih udeleženci uporabijo za izražanje svojih pogledov in stališč (Carey in Asbury, 2016). Pred začetkom fokusne skupine udeležencem predstavimo osnovna pravila, za katera želimo, da se jih vsi v skupini držijo, na primer: Ni pravilnih ali napačnih odgovorov. Lahko se ne strinjate z nekom in poveste mnenje, ki je drugačno od mnenja drugih. Toda: če se ne strinjate, to izrazite na spoštljiv način. Ne govorite drug čez drugega (Braun in Clarke, 2013).

Pred izvedbo fokusne skupine oblikujemo katalog vprašanj, o katerih želimo, da udeleženci med seboj razpravljajo. Vprašanja, ki jih postavimo udeležencem, praviloma sledijo načelu lijaka, kar pomeni, da si sledijo od splošnejših k bolj specifičnim. Začnemo lahko s splošnim vprašanjem, kot je npr.: Kako bi opisali vzdušje in odnose med učenci na vaši šoli? in nadaljujemo z bolj specifičnimi vprašanji. Pozorni moramo biti na jezik, ki ga uporabljamo za postavljanje vprašanj in za vodenje pogovora: ta mora biti ustrezen glede na starost in sociokulturno ozadje udeležencev. Vprašanja so lahko bolj ali manj strukturirana: medtem ko nestrukturirana vprašanja udeležencem dopuščajo, da se navežejo na kateri koli vidik obravnavane tematike, struktirirana vprašanja usmerjajo njihovo pozornost na specifične vidike (Braun in Clarke, 2013).

Poleg tega, da fokusne skupine omogočajo identifikacijo novih konceptov v zvezi z medvrstniškim nasiljem, ponujajo tudi priložnost za razvoj učinkovitih intervencij. Podatki, ki jih zberemo s pomočjo fokusnih skupin, lahko namreč ponudijo pomembne vsebine, ki jih je mogoče vključiti v programe za preprečevanje medvrstniškega nasilja, in to v jeziku, ki ga otroci in mladostniki uporabljajo in razumejo (Spadafora idr., 2021).

4 Omejitve kvalitativnih metod raziskovanja medvrstniškega nasilja

Pomembno je poudariti, da tudi kvalitativne metode raziskovanja niso brez pomanjkljivosti. Različni avtorji (npr. Creswell, 2013; Queirós idr., 2017) omejitve kvalitativnih metod zbiranja podatkov vidijo predvsem v njihovi časovni potratnosti, omejenem obsegu in pomanjkanju objektivnosti. Kvalitativne raziskave od udeležencev običajno zahtevajo veliko več časa v primerjavi s kvantitativnimi metodami merjenja, kot so npr. ankete. Prav tako kvalitativno zbrani podatki od raziskovalcev terjajo obsežno delo pri prepisovanju in analizi podatkov (Queirós idr., 2017).

Ker so kvalitativne metode usmerjene na manjše vzorce in specifične kontekste, rezultatov običajno ni mogoče posplošiti na širšo populacijo. Še večji izziv pa predstavlja pristranskost oz. subjektivnost. Ta se lahko pojavi tako pri raziskovalcih kot pri udeležencih. Podatki, pridobljeni s pomočjo kvalitativnih metod raziskovanja, so interpretirani skozi prizmo raziskovalčevih lastnih prepričanj, vrednot, znanja in izkušenj, kar lahko vodi v nezavedno subjektivnost (Schonfeld in

Mazzola, 2013). Poleg tega utegnejo raziskovalcem kvalitativni podatki v primerjavi s kvantitativnimi predstavljati navidezno manjši izziv. Ta pa jih lahko vodi do lažnega občutka kompetentnosti za analizo dobljenih podatkov, ki v resnici zahtevajo precejšnje usposabljanje, prakso in znanje, da bi jih lahko pravilno uporabili in interpretirali (Sofaer, 2002).

Pri kvalitativnih raziskavah medvrstniškega nasilja velik izziv predstavlja tudi dajanje socialno zaželenih odgovorov (Schonfeld in Mazzola, 2013). Nasilneži lahko zanikajo svojo agresivnost, medtem ko lahko žrtve pretiravajo s svojimi opisi, da bi pridobile sočutje (Patton idr., 2017). Prav tako se utegne zgoditi, da so udeleženci zadržani pri razkrivanju svojih izkušenj in pogledov na medvrstniško nasilje, saj jih je npr. strah razkriti podrobnosti o nasilju ali pa se sramujejo dogodkov, ki so se jim zgodili.

5 Zaključki

Kvalitativne metode raziskovanja so izredno primerne za raziskovanje medvrstniškega nasilja, saj ta pojav proučujejo z zornega kota posameznika oz. skupine, ki ga doživlja, in interpretirajo v okviru specifičnega socialnega konteksta. Tako lahko kvalitativno raziskovanje medvrstniškega nasilja ponudi informacije o tem, kako otroci in mladostniki razumejo in koliko se zavedajo tega nasilja. Raziskovalcem omogoča, da bolje raziščejo, opišejo in interpretirajo ta pojav ter načrtujejo dejavnosti v zvezi z njegovim preprečevanjem. Kljub temu pa velja na koncu poudariti še, da kvantitativnih in kvalitativnih metod raziskovanja medvrstniškega nasilja ni treba postavljati v opozicijo. Oba načina raziskovanja se namreč lahko med seboj pomembno dopolnjujeta in skupaj prispevata k boljšemu poznavanju tega področja.

Viri

Athanasiades, C. in Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 328–341. https://doi.org/10.1002/pits.20473

Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H. in Chatzilambou, P. (2013). Bullying/victimization from a family perspective: A qualitative study of secondary school students' views. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 53–71. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0101-6

Bosacki, S. L., Marini, Z. A. in Dane, A. V. (2006). Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education, 35*, 231–245. https://doi.org/10.1080/03057240600681769

Braun, V. in Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners.* Sage Publications.

Brinkmann, S. in Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.* (3. izdaja) Sage Publications.

Bryman, A. (1999). The debate about quantitative and qualitative research. V Bryman, A. in Burgess, R. (ur.), *Qualitative Research* (str. 35–69). Sage.

Carey, M. A. in Asbury, J. E. (2016). *Focus group research.* Routledge.

Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C. in Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(21), 7570–7575. https://doi.org/10.1073/pnas.1323641111

Cotter, K. L., Evans, C. B. in Smokowski, P. R. (2017). Measuring adolescent violent behavior across groups: Assessing measurement invariance of the violent behavior checklist–modified. *Journal of interpersonal violence*, *32*(7), 1087–1102. https://doi.org/10.1177/0886260515587665

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. izdaja). Sage.

Creswell, J. W. in Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. izd.). Sage.

Cypress, B. S. (2015). Qualitative research: the "what,""why,""who," and "how"!. *Dimensions of Critical Care Nursing, 34*(6), 356–361. https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000150

Curry, L. A., Nembhard, I. M. in Bradley, E. H. (2009). Qualitative and mixed methods provide unique contributions to outcomes research. *Circulation, 119*, 1442–1452. https://doi.org/10.1161/circulationaha.107.742775

Garbarino, J. G. (2004). Foreword. V D. L. Espelage in S. M. Swearer (ur.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention (str. xi–xiii).* Lawrence Erlbaum Associates.

Gelo, O., Braakmann, D. in Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative psychological and behavioral science*, *42*, 266–290. https://doi.org/10.1007/s12124-008-9078-3

Kral, M. J. (2007). Psychology and anthropology: Intersubjectivity and epistemology in an interpretive cultural science. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 27*(1-2), 257–275. https://doi.org/10.1037/h0091296

Luhrmann, T. M. (2006). Subjectivity. *Anthropological Theory, 6*(3), 345–361. https://doi.org/10.1177/1463499606066892

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow.* Macmillan.

Mack, R., Giarelli, E. in Bernhardt, B. A. (2009). The adolescent research participant: strategies for productive and ethical interviewing. *Journal of Pediatric Nursing, 24*(6), 448–457. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2008.07.009

Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Chools, 26*(4), 234–247. https://doi.org/10.1093/cs/26.4.234

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. izdaja). Sage.

Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S. in Kral, M. J. (2017). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying and victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, *18*(1), 3–16. https://doi.org/10.1177/1524838015588502

Queirós, A., Faria, D.o in Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European journal of education studies.* http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1017

Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Vink, G., Aleva, L. in van der Meulen, M. (2018). Differences between resource control types revisited: A short term longitudinal study. *Social Development*, *27*(1), 187-200. https://doi.org/10.1111/sode.12257

Runions, K. C., Salmivalli, C., Shaw, T., Burns, S. in Cross, D. (2018). Beyond the reactive-proactive dichotomy: Rage, revenge, reward, and recreational aggression predict early high school bully and bully/victim status. *Aggressive Behavior, 44*(5), 501–511. https://doi.org/10.1002/ab.21770

Schonfeld, I. S. in Mazzola, J. J. (2012). Strengths and limitations of qualitative approaches to research in occupational health psychology1. V Sinclair, R., Wang, M. in Tetrick, L. E. (ur.) *Research methods in occupational health psychology* (str. 268-289). Routledge.

Shute, R., Owens, L. in Slee, P. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles, 58*(7-8), 477–489. https://doi.org/10.1007/s11199-007-9363-5

Silverman, D. (2004). *Qualitative research: Theory, method and practice* (2. izdaja). Sage.

Slaatten, H. in Malterud, K. (2024). Boys perpetrating sexual harassment on peer girls in secondary school: A focus group study about pupils' experiences. *Scandinavian journal of public health*, *52*(5), 582–589. https://doi.org/10.1177/14034948231172250

Smith, P., Robinson, S. in Slonje, R. (2021). The school bullying research program: Why and how it has developed. V P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (ur.), *The Wiley handbook of bullying* (str. 42–59). John Wiley & Sons.

Sofaer, S. (2002). Qualitative research methods. *International Journal for Quality in Health Care, 14*(4), 329–336. https://doi.org/10.1093/intqhc/14.4.329

Spadafora, N., Volk, A. A. in Dane, A. V. (2022). Using qualitative methods to measure and understand key features of adolescent bullying: A call to action. *International journal of bullying prevention*, *4*(3), 230–241. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00116-y

Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'—The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society, 25*, 258–267. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x

Thornberg, R. in Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research, 61*(2), 142–160. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376

Torrance, D. A. (2000). Qualitative studies into bullying within special schools. *British Journal of Special Education, 27*(1), 16–21. https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00151

Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L. in Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, *11*(3), 269. http://escholarship.org/uc/uciem_westjem

Volk, A. A., Dane, A. V. in Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, *34*(4), 327–343. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001

Wolke, D. in Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood, 100*(9), 879–885. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667

Woodhead, M. in Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research. V P. Christensen in A. James (ur.), *Research with children* (str. 10–39). Routledge.

Wójcik, M. in Mondry, M. (2020). "The game of bullying": Shared beliefs and behavioral labels in bullying among middle schoolers. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 24*(4), 276–293. https://doi.org/10.1037/gdn0000125

KVALITATIVNO RAZISKOVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA: IZHODIŠČA IN UTEMELJITEV

JANJA USENIK,[1] TANJA ŠPES,[2] EVA KRANJEC,[1] TINA PIVEC,[3] IGOR PERAS[3]

[1] Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
janja.usenik@um.si, eva.kranjec@um.si
[2] Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
tanja.spes@gmail.com
[3] Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
tina.pivec@pei.si, igor.peras@pei.si

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.14

ISBN
978-961-286-951-9

Medvrstniško nasilje se pojavlja v socialnem kontekstu, zato je nujno, da ta pojav proučujemo v samem okolju, v katerem do njega prihaja. To poglavje predstavlja del izsledkov kvalitativne študije, ki je nastala v sklopu projekta *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?*. Njen namen je bil preveriti, kakšne poglede imajo učenci, učitelji in svetovalni delavci na gradiva, ki so nastala v sklopu projekta in so namenjena preprečevanju ter odzivanju na medvrstniško nasilje, obenem pa raziskati njihov širši pogled na to tematiko. V fokusnih skupinah je sodelovalo 19 učencev, 20 učiteljev in šest svetovalnih delavk. Tematska analiza zbranih podatkov je pokazala, da udeleženci predstavljena gradiva dojemajo kot smiselna in pomembna. Pri preprečevanju nasilja prepoznavajo pomen socialno-čustvenega učenja, zlasti krepitve odnosnih kompetenc. Zbrani rezultati kažejo na pomen skupnega delovanja vseh zaposlenih pri vzpostavljanju šolske kulture, ki si prizadeva za varno in spodbudno učno okolje ter se ustrezno odziva na medvrstniško nasilje.

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
fokusne skupine,
učenci,
učitelji,
svetovalni delavci

Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Uvod

Medvrstniško nasilje obravnavamo kot resen družbeni problem, ki prinaša številne kratkoročne in dolgoročne negativne posledice za vse udeležene (Le Menestrel, 2020). Nasilno vedenje učencev in dijakov predstavlja enega resnejših izzivov sodobnih učnih okolij (Henry, 2020), s katerim se spoprijemajo vsi, ki so vanje neposredno ali posredno vpleteni. Tega se vse bolj zaveda tudi širša javnost, informirana z nekaterimi primeri nasilja med otroci in mladostniki, ki so odmevali v slovenskem medijskem prostoru v zadnjih letih. Število raziskav, ki so bile opravljene na področju medvrstniškega nasilja, je v zadnjih letih močno naraslo in pomagalo razjasniti sliko tega kompleksnega socialnega pojava. Kljub temu pa ostajajo nekatera vprašanja neodgovorjena, zlasti z vidika perspektive vseh udeleženih v šolsko nasilje, to so učenci, njihovi starši, učitelji, strokovni in drugi delavci na šolah. Vsaka izmed teh skupin nosi edinstveno perspektivo, ki vpliva na razumevanje, prepoznavanje in odzivanje na nasilne dogodke v šolskem okolju.

Kvalitativne metode raziskovanja, kot so npr. poglobljeni intervjuji ali fokusne skupine, omogočajo raziskovalcem, da proučijo življenje posameznikov, njihove izkušnje, poglede in razmišljanja ter opisujejo in interpretirajo družbene pojave (Creswell, 2013). Pri raziskovanju medvrstniškega nasilja uporaba kvalitativnih metod omogoča raziskovalcem, da dobijo globlji pogled v to, kako otroci in mladostniki, pa tudi odrasli, razumejo medvrstniško nasilje in kaj menijo o njegovih značilnostih (Mishna idr., 2008). Prav tako lahko natančneje proučijo, opišejo in interpretirajo posameznikove izkušnje z medvrstniškim nasiljem, kar je še posebej pomembno pri mlajših udeležencih (Hutson, 2018). Že v prejšnjem poglavju smo opozorili na pomanjkanje raziskav na področju medvrstniškega nasilja, ki bi uporabile kvalitativne metode raziskovanja. Teh je v primerjavi s kvantitativnimi študijami precej manj, po podatkih metaanalize, ki so jo opravili Smith in sodelavci (2019), manj kot desetina. Podobno tudi pregled raziskav o medvrstniškem nasilju, ki so bile opravljene v slovenskem prostoru, kaže na veliko prevlado kvantitativnih študij nad kvalitativnimi (Šulc in Bučar Ručman, 2019).

Učenci kot neposredni udeleženci ali priče nasilnih dejanj pogosto doživljajo te izkušnje na način, ki je globoko prepleten z njihovim dojemanjem lastne vloge v šolskem socialnem okolju. Kljub temu pa rezultati fokusnih skupin, opravljenih v študiji Hopkinsa in sodelavcev (2013) kažejo, da imajo mladostniki zelo podobno

razumevanje o tem, kakšne so značilnosti medvrstniškega nasilja. Opisovali so ga kot vedenje, s katerim želi nasilnež namenoma škoditi žrtvi, obenem pa med njima obstaja nesorazmerje moči. V kvalitativni študiji, ki so jo opravili Hellström in sodelavci (2015), so mladostniki menili, da je žrtvino doživljanje bolečine in škode merilo za opredelitev nasilja, in ne le posledice nasilja. Ta ugotovitev je po mnenju avtorjev lahko še posebej pomembna za identificiranje spletnega nasilja, kjer uporaba »tradicionalnih« meril nasilja morda ni najustreznejša. Nadalje so udeleženci v študiji Hopkinsa in solelavcev (2013) izrazili prepričanje, da tisti, ki izvaja nasilno vedenje, nima nadzora nad svojim vedenjem, tako nasilneže kot žrtve medvrstniškega nasilja pa so opisovali v negativni luči. Podobno so učenci, ki so sodelovali v študiji Ybarra in sodelavcev (2019), izrazili prepričanje, da so najpogostejše žrtve medvrstniškega nasilja tisti učenci, ki so »drugačni«, tihi in na splošno nepriljubljeni. Med lastnostmi, ki tovrstne učence delajo drugačne od večine, so navajali njihove osebnostne značilnosti (negotovost, impulzivnost, pasivnost), intelektualne sposobnosti (bodisi višje ali nižje od drugih) ter razlike v zunanjem videzu (oblačila, higiena, višina, teža) in telesnih sposobnostih (zlasti na področju športa).

Kvalitativne raziskave, ki so bile opravljene na področju medvrstniškega nasilja, so podrobneje ugotavljale tudi, kakšne strategije otroci in mladostniki uporabljajo, ko se znajdejo v medvrstniškem nasilju v različnih vlogah (tj. v vlogi žrtve, nasilneža ali opazovalca). Udeleženci so povedali, da odraslim, še posebej učiteljem, neradi poročajo o nasilju, ki se jim dogaja, njihova pripravljenost povedati pa se je s starostjo še zmanjševala (Oliver in Candappa, 2007). Kljub temu pa je verjetnost, da bi povedali svojemu prijatelju, skozi odraščanje ostala visoka in kaže, da otroci in mladostniki poročanje o medvrstniškem nasilju prijateljem dojemajo kot manj tvegano možnost. Nepripravljenost povedati je lahko posledica različnih dejavnikov. V več kvalitativnih študijah so otroci in mladostniki kot vzrok, da o nasilju ne spregovorijo z učitelji ali starši, navedli odzive odraslih, ki so jih označili kot neučinkovite, neobčutljive ali pretirane, pa tudi vpliv vrstniških kultur, ki odvračajo od poročanja o nasilju odraslim ali drugih oblik iskanja pomoči (Athanasiades in Deliyanni-Kouimtzis, 2010; Eliot idr., 2010; Oliver in Candappa, 2007; Thapa idr., 2013). Prav tako je raziskovalce zanimalo, zakaj opazovalci v situacijah medvrstniškega nasilja morda ne posredujejo, čeprav se zavedajo, da je nasilje napačno. Udeleženci fokusnih skupin in intervjujev so jim povedali, da so se bali, da bi tudi sami postali žrtev nasilja oz. da jih je bilo strah socialne izločitve (Strindberg idr., 2020; Ybarra idr., 2019).

Ko gre za medvrstniško nasilje, imajo osrednjo vlogo pri njegovem prepoznavanju in ustreznem obravnavanju učitelji. Zanje je še posebej pomembno, da razumejo, kaj je medvrstniško nasilje in kakšne so njegove različne oblike, da bi ga znali prepoznati in ustrezno obravnavati (D'Urso idr., 2017). Raziskave kažejo, da učitelji navadno podcenjujejo stopnjo nasilja med učenci ali celo ne prepoznavajo medvrstniškega nasilja kot problema (O'Moore, 2000). Poleg tega imajo učitelji pogosto napačna prepričanja o tem pojavu, na primer, da bo pomoč žrtvi nasilje samo še poslabšala ali pa da so si žrtve same krive, da se vrstniki do njih vedejo nasilno (Graham, 2010). Obstoječe študije pa kažejo na to, da so ravno prepričanja in stališča učiteljev tista, ki vplivajo na njihovo oceno resnosti situacije in to, ali jo bodo zaznali kot nasilje (Yoon idr., 2016).

S tem poglavjem želimo predstaviti del izsledkov kvalitativne študije, ki je nastala v sklopu projekta *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?*. V okviru aplikativnega dela tega projekta smo oblikovali smernice za preprečevanje in ukrepanje v primeru nasilja in Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli (Košir idr., 2024). Tako je bil primarni namen kvalitativne študije preveriti, kakšne poglede imajo učenci in učitelji na zastavljene smernice ter kaj o priročniku menijo svetovalni delavci. Ob tem nas je zanimala tudi širša perspektiva, to je, kako navedene skupine zaznavajo in se odzivajo na medvrstniško nasilje ter kako pri tem dojemajo svojo vlogo. Rezultati, predstavljeni v poglavju, se osredinjajo zlasti na slednje in osvetljujejo poglede na medvrstniško nasilje skozi oči učencev, učiteljev in svetovalnih delavcev.

2 Metoda

2.1 Udeleženci

Izvedli smo tri fokusne skupine z učenci, v katerih je sodelovalo skupno 19 učencev 8. in 9. razreda (devet fantov in deset deklet), starih od 13 do 15 let (M = 14,00, SD = 0,88) s treh različnih slovenskih osnovnih šol. Prav tako smo izvedli tri fokusne skupine z učitelji, v katerih je sodelovalo skupno 19 učiteljic in en učitelj, starih od 26 do 61 let (M = 45,70, SD = 8,99). Učiteljice in učitelj poučujejo različne predmete, njihova delovna doba pa je bila od sedem mesecev do 38 let (M = 18,98, SD =

11,26). Med sodelujočimi je bilo 17 razrednikov. Izvedli smo tudi fokusno skupino s svetovalnimi delavki, v kateri je bilo šest udeleženk, starih od 31 do 52 let (M = 41,83, SD = 8,77), z delovno dobo od sedem do 26 let (M = 17,00, SD = 7,35).

2.2 Pripomočki

Za namen študije smo izdelali priročnik za izvedbo fokusnih skupin, ki so ga izvajalci teh skupin uporabili za načrtovanje in izvedbo zbiranja podatkov. Priročnik smo razdelili v tri dele, ki vsebinsko ustrezajo (1) pripravi na fokusno skupino (npr. priprava materiala), (2) izvedbi le-te (npr. razlaga namena srečanja udeležencem, predstavitev osnovnih pravil skupine, predstavitev smernic in postavljanje vprašanj, vezanih na razumljivost in izvedljivost vsake smernice, ter vprašanj, povezanih s tematiko, predstavljeno v smernici) in (3) delu, ki sledi izvedbi fokusne skupine (npr. dodatna vprašanja, zahvala).

2.3 Postopek in obdelava podatkov

Delo vseh šestih fokusnih skupin z učenci oz. učitelji je potekalo na šolah v učilnici, ki je bila pripravljena za to. Po uvodnem delu smo udeležencem fokusnih skupin predstavili smernice za preprečevanje medvrstniškega nasilja in ukrepanje v tem primeru in jih povprašali o razumljivosti in smiselnosti vsake od posameznih smernic ter o morebitnih težavah v zvezi z njenim upoštevanjem. Vsaki predstavljeni smernici so sledila odprta vprašanja, ki so se nanašala na to, kako udeleženci doživljajo in razumejo medvrstniško nasilje, kako ravnajo v takšnih situacijah in kako medvrstniško nasilje rešujejo v razredu oziroma na šoli. Učiteljem smo poleg teh zastavili še vprašanja o vzpostavljanju podpornih odnosov v razredu in socialno-čustvenem učenju.

Fokusna skupina s svetovalnimi delavkami je potekala v spletnem konferenčnem okolju (MS Teams). Po uvodnem delu smo udeleženke povprašali o njihovih pogledih na Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli (Košir idr., 2024). Sledila so odprta vprašanja o pojavnosti medvrstniškega nasilja na njihovi šoli, dojemanju tega pojava in primerih dobrih praks pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj na šoli.

Vsaka od fokusnih skupin je trajala približno 90 minut. Pogovor v skupini smo posneli v zvočni obliki. Na tej podlagi je nastal prepis pogovora, ki je omogočal poznejšo analizo rezultatov. Pridobljene podatke smo analizirali s tematsko analizo (Braun in Clarke, 2006; 2013). Ta je vključevala seznanitev z besedilom (pozorno in večkratno branje prepisa), določanje pomembnih tem, oblikovanje kod in kategorij. Zaradi obsežnosti rezultatov v nadaljevanju predstavljamo samo nekaj od identificiranih tem, ki so po naši presoji pomembne za to poglavje.

3 Rezultati in razprava

3.1 Rezultati fokusnih skupin z učenci

Učenci so razmišljali o razlogih, zakaj se nekdo odloči za nasilno vedenje. Nekateri učenci povezujejo nasilje s težavami in stiskami nasilnežev, npr.: *»Dostikrat ima tisti, ki ponižuje, neko svojo stisko. In se zato pač spravlja na druge.«* Po mnenju učencev se nasilje uporablja za vzdrževanje ali krepitev statusa v skupini, pa tudi za pridobitev socialne moči. Prav tako so nekateri učenci menili, da tisti, ki izvajajo nasilje, iščejo pozornost pri drugih oz. potrditev, da so v razredu sprejeti in priljubljeni. Ena izmed učenk je povedala: *»Oni [nasilneži] imajo občutek, da so več vredni in bolj sprejeti, če bodo druge poniževali … oni mislijo, da je to super za njihov ugled.«*

Ko se nasilno vedenje dogaja v razredu, se učenci o tem pogovarjajo s svojimi sošolci in prijatelji zunaj razreda. Ti pogovori so namenjeni predvsem ozaveščanju lastnih pogledov in medsebojnemu deljenju mnenj o dogajanju. Ko pride do medvrstniškega nasilja, poskušajo učenci na različne načine izraziti svoje nasprotovanje nasilju. Eden izmed načinov je, da to jasno povedo – v smislu, *»da to, kar se dogaja, ni prav«*. Nekaj učencev je poudarilo tudi, da je pomembno, da se kot opazovalci ob medvrstniškem nasilju ne smejijo, npr.: *»Pokažemo, da nam res ni smešno … Ker drugače se vsi samo smejijo zraven in potem [nasilneži] dobijo še dodatno pozornost in potem to še večkrat počnejo.«* Med uspešnimi strategijami ukrepanja ob nasilju so učenci omenili ignoriranje nasilneža, zlasti ko gre za verbalno nasilje, kot so žaljivi komentarji in opazke. Pri zagotavljanju lastne varnosti in zaščite so učenci poudarili pomen podpore prijateljev, na katere lahko računajo, če bi se znašli v vlogi žrtve nasilja.

Učenci so večinoma izražali večjo naklonjenost do žrtve kakor do nasilneža, npr.: *»… večinoma je tako, da daš večjo podporo tistemu, ki je žrtev.«* Pomoč vrstniku, ki doživlja nasilje, po prepričanju učencev zahteva predvsem sposobnost empatije, kar so opisovali npr. kot *»probaš se najprej postaviti v njegovo kožo, pa mu potem pomagati«*, ali pa *»moraš se ti postaviti v tisto vlogo [žrtve] pa razmišljati, kako bi bilo tebi, če bi se ti to zgodilo«*. Nekaj učencev je povedalo, da bi se z žrtvijo poskušali pogovoriti in/ali jo bolj vključevati v svojo družbo. Pri postavljanju na stran žrtve pa so kljub temu previdni, saj je po njihovem mnenju krivda za medvrstniško nasilje večkrat (tudi) na strani žrtve.

Ob tem pa so učenci pojasnjevali tudi, zakaj se, ko se dogaja medvrstniško nasilje, večkrat ne odločijo za (dejavnejše) ukrepanje. Nekateri ne verjamejo, da bi s postavitvijo na stran žrtve kaj pomagali oz. so celo prepričani, da bi situacijo s tem še poslabšali. Opozorili so predvsem na fizično nevarnost, da bi se zaradi njihove pomoči žrtvi nasilnež obrnil proti njim. Prav tako so povedali, da ima nasilnež *»navadno tudi neko skupino podpornikov, prijateljev za sabo«*, kar poveča njegovo moč. Poleg tega so omenili tudi socialne posledice, ki bi jih dejavnejše zavzemanje za žrtev utegnilo imeti zanje, predvsem socialno izključitev. Ena od učenk je tako povedala: *»To punco, ki smo jo imeli v razredu, tista, ki je bila izključena, so vsi izključili. Jaz je nisem in na koncu so potem še mene izključili.«* Pri tem so učenci poudarili, da so učinki posredovanja in posledice, ki bi jih utegnilo imeti posredovanje ob nasilju, odvisni od socialnih norm, ki so postavljene v razredu. Prav tako je učinkovitost posredovanja, ko pride do medvrstniškega nasilja, odvisna od števila tistih, ki se postavijo za žrtev, pa tudi od tega, kdo od učencev se postavi za sošolce, ki so žrtve nasilja, npr.: *»Tisti, ki ima velik vpliv v razredu, ki ga vsi poslušajo. Če bo on to rekel, se bo prej nehalo kot nekdo, ki ima dva prijatelja v razredu in je tudi on žrtev nasilja.«* Učenci so bolj pripravljeni tvegati in se odzvati na nasilje, če gre za njihovo najboljšo prijateljico ali prijatelja. Pomisleki o tveganju socialne izključitve se pojavijo zlasti, ko z žrtvijo niso v tesnem prijateljskem odnosu.

Glede iskanja pomoči odraslih ob medvrstniškem nasilju si učenci med seboj niso bili enotni. Nekateri so povedali, da v takšnih primerih poiščejo pomoč pri učiteljih, npr.: *»Greš do razrednika in poveš situacijo,«* oz. pri svojih starših, npr.: *»Starš te vseeno bolj pozna kot učitelj in te bo lažje razumel.«* Spet drugi so povedali, da pomoč odraslih poiščejo, šele ko gre za resno situacijo medvrstniškega nasilja in po opravljenem razmisleku. Preden se učenci odločijo poročati odraslim o medvrstniškem nasilju, ki

se dogaja, namreč razmislijo o resnosti situaciji in možnih posledicah poročanja. Resnost situacije presojajo tudi glede na obliko nasilnega vedenja. Eden izmed učencev je bil mnenja, da ni potrebe po posredovanju odraslih, kadar gre za odnosno nasilje: *»Mislim, da samo to, da se nekoga izključi, v bistvu ni razlog, da se učitelja pokliče… saj te tudi v službi nimajo vsi radi.«* Drugi učenec je menil, da tudi poročanje o spletnem nasilju ni smiselno, saj je storilec anonimen. Iz odgovorov učencev je mogoče razbrati, da v medsebojnih konfliktih težijo k neodvisni obravnavi situacij brez neposredne vpletenosti učiteljev ali drugih odraslih, saj je tako *»manj komplikacij«,* in se odločijo za vpletenost odraslih samo, ko to *»res preide v neko malo bolj hujšo zadevo«.* Poudarjajo, da je še posebej ob fizičnem nasilju bolje poiskati pomoč učitelja.

Pri iskanju pomoči odraslih je učencem pomembno, da ima njihovo poročanje o medvrstniškem nasilju zares pozitiven učinek in da vedo, da jim bodo učitelji lahko pomagali: *»Ker po navadi greš do učitelja, ko veš, da bo dobro odreagiral.«* Prav tako je pri poročanju učiteljem in svetovalnim delavcem učencem najpomembnejši odnos, ki ga imajo z njimi, predvsem medsebojno zaupanje. Pri tem še posebej poudarjajo vlogo razrednika oziroma razredničarke. Učencem se zdi pomembno tudi, da učitelji ravnajo proaktivno, npr.: *»Če učitelj vidi nekoga, ki je v stiski, da mu gre pomagati, ne pa da čaka, da mu bo nekdo prišel povedat [o nasilju], in bo šele potem ukrepal.«*

Glede poročanja odraslim ob medvrstniškem nasilju imajo učenci različne izkušnje. Nekateri učenci so poročali o hitrem odzivanju učiteljev in svetovalnih delavcev, ki njihovo poročanje jemljejo resno, medtem ko so drugi povedali, da jih učitelji ne jemljejo resno, situacijo podcenjujejo ali precenjujejo, npr.: *»Učitelji dostikrat malo pretiravajo glede na to, kaj se dogaja, ker včasih res niso zelo hude stvari.«* Učenci so poročali, da učitelji pogosto ne ukrepajo pravočasno, kar vodi do občutka nezadostne podpore, npr. *»navadno, ko pride učitelj zraven k nasilju, ali se je že dolgo dogajalo, je že na točki, ker je že bila narejena škoda«.* Nekateri tako poročajo o določeni stopnji brezbrižnosti učiteljev, npr.: *»Eni učitelji so samo taki, da rečejo: 'Ja sami se zmenite, mene ne briga.'«* Eden izmed udeležencev je povedal, da učitelji dostikrat mislijo, da je neka situacija razrešena, vpletena pa vesta, da to še zdaleč ni razrešeno.

Učenci so še povedali, da drugi učenci v razredu na poročanje učitelju o nasilju večinoma gledajo kot na tožarjenje. Iz njihovih izjav je bilo mogoče razbrati, da večkrat ne razlikujejo med tožarjenjem in poročanjem o nasilju. Učence, ki poročajo

o nasilju, imenujejo *»tožibaba«* ali *»snitch*[1]*«*. To jih velikokrat odvrne od tega, da bi poiskali pomoč učiteljev. Dodali so, da bi o medvrstniškem nasilju lažje poročali, če bi to potekalo anonimno, saj je učencem pomembno, da učitelj ne razkrije identitete tistih, ki poročajo o nasilju.

V splošnem so učenci izražali strinjanje s predstavljenimi smernicami za preprečevanje medvrstniškega nasilja in ustrezno ravnanje ob njegovem pojavu. Menili so, da so te zastavljene smiselno in pomembne. Ob tem so poudarili nujnost, da se tovrstne smernice predstavijo vsem učencem v razredu oziroma na šoli, saj bi to povečalo kritično maso, ki lahko vpliva na preprečevanje nasilja in ob pojavu letega tudi ustrezno ravna. Pri tem pa so izražali tudi kritičnost do določenih preventivnih ukrepov in intervencij, kot so npr. »dnevi o nasilju« in različne delavnice na to temo. Po njihovem mnenju takšni ukrepi pogosto ne dosegajo namena, saj se po delavnicah učenci hitro vrnejo k prejšnjemu vedenju, prav tako pa vsebino, ki jim je posredovana v strnjenih oblikah tovrstnih dejavnosti, hitro hitro pozabijo, npr.: *»… ni učinkovito, zato ker si pet šolskih ur v šoli, poslušaš, potem pa greš domov in pozabiš vse skupaj.«* Spet drugi so se strinjali s tem, da so tovrstne preventivne dejavnosti o medvrstniškem nasilju koristne, saj so jih opremile z znanjem, kaj narediti v določeni situaciji, ko se dogaja nasilje. Med predlogi dejavnosti za preprečevanje medvrstniškega nasilja, ki bi po njihovem mnenju imele učinek, so navedli ogled kratkih filmov, po katerih bi potekal kviz oziroma tekmovanje; izbirni predmet, ki bi ga izvajale svetovalne delavke; predavanja v sklopu razrednih ur, ki bi bila potekala na sproščen in zabaven način ...

3.2 Rezultati fokusnih skupin z učitelji

Učitelji so na splošno podprli predstavljene smernice za preprečevanje medvrstniškega nasilja in ustrezno ravnanje ob njegovem pojavu. Priznavali so njihovo pomembnost, a obenem poudarili, da za izpolnjevanje smernic v celoti niso dovolj opremljeni oziroma nimajo na razpolago virov, da bi jih lahko izvedli, npr.: *»… pri enih stvareh enostavno ali nismo dovolj usposobljeni, ali nimamo dovolj te moči, ali pa nam na splošno vsem pada ta avtoriteta po celi črti.«* Pri spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem so poudarjali pomen znanja za odzivanje na nasilje kot tudi pomen poučevanja o

[1] Snitch je angleški izraz in označuje ovaduha.

nasilju, kjer so opozorili na to, da je učence treba učiti o nasilju, pa tudi o čustveni regulaciji.

V izjavah o svojem spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem so se učitelji osredinjali na dva vidika: preprečevanje nasilja in odziv na nasilje, ko se to že zgodi. Pri preprečevanju nasilja so poudarjali predvsem pomen njegovega prepoznavanja, kar pa po njihovem mnenju ni enostavno. Pri odzivanju na nasilje so navajali tudi različne podteme, npr. lastni čustveni odziv na nasilje, postopek ukrepanja in (večkrat neustrezno) vlogo staršev v reševanju medvrstniškega nasilja. Omenjali so tudi občutke neuspeha in nemoči, ko se spoprijemajo z njim. Povedali so, da o dogajanju v razredu veliko razmišljajo, npr.: *»Kaj sem naredila, kje je narobe, kje so meje napačno postavljene.«*

Učiteljem se zdi zelo pomembno v razredu vzpostavljati podporne odnose. Pri tem so poudarili nekatere ključne sestavine odnosa z učenci in tega, kakšna je pri tem njihova vloga. Dodali so še, da je pomembno, da so v odnosu odzivni, in sicer, da so pristni, da zagotavljajo varno in spoštljivo učno okolje ter da so fleksibilni. Nadalje je zanje pomembno, da so pravični, objektivni, da zagotavljajo enakost in da so pri tem dosledni, npr. *»ne glede na to, kakšen je, ne glede na socialni status ali kako je sprejet v razredu«*. Prav tako so kot eno izmed ključnih sestavin za doseganje podpornih odnosov z učenci in učenkami navedli komunikacijo, predvsem sproščen pogovor in izkazovanje zanimanja za interese učencev in učenk. Med izvajanjem fokusnih skupin so učitelji poudarili pomen spoštljivih odnosov in odgovornost odraslega, v tem primeru učitelja ali učiteljice, za vzpostavljanje spoštljivih odnosov z učenci. Večkrat se je pri povezovanju z učenci in učenkami ter pri seznanjanju z odnosi med njimi (kar so medsebojno težko ločili) pojavila tudi nemoč zaradi pomanjkanja časa in zelo zapolnjenega kurikuluma ter drugih obveznosti.

Poudarili so, da je treba upoštevati značilnosti učencev in jim prisluhniti ter na podlagi tega prilagoditi pouk. Po njihovem mnenju je treba upoštevati značilnosti posameznih učencev, predvsem pa poleg vedenjsko težavnih učencev opolnomočiti *»tisto tiho sredino, jedro razreda, ki pa bi delala in funkcionirala vrhunsko«*. Menijo, da bi lahko to dosegli predvsem z zmanjšanjem števila učencev v razredu, kar bi olajšalo spoznavanje, vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z učenci. Prav tako bi bilo po njihovem mnenju treba prilagoditi učne načrte, ki bi dopuščali več spodbujanja socialno-čustvenih spretnosti, saj trenutno *»šolskega sistema ne zanima, kako se kdo*

počuti, kako kdo funkcionira, koliko je kdo napredoval na področju socialnih veščin, koliko se počuti varno, koliko lahko zaupa. Tega nas nihče ne vpraša.« Poudarili so tudi pomen ciljno usmerjenih dni dejavnosti za vzpostavljanje odnosov in vključevanje v različne projekte.

Učitelji in učiteljice so poudarili pomen tako formalnih, predpisanih aktivnosti, predvsem pa neformalnih, od posameznega učitelja odvisnih aktivnosti pri povezovanju z učenci ter pri vzpostavljanju odnosov z njimi. Med formalnimi aktivnostmi, ki vodijo k temu, so navedli predvsem dneve dejavnosti, npr.: *»Pri nas je super, ko gremo v šestem razredu v septembru v šolo v naravi, in takrat je super, ker vidiš učence v čisto drugačni luči.«*. Prav tako so navedli različne aktivnosti znotraj ur oddelčne skupnosti, ki vodijo do višje ravni povezanosti med učenci kot tudi med učiteljem in učenci in so hkrati namenjene *»učenju socialnih veščin, krepitvi samopodobe, učenju učenja«*.

Zaznavajo, da se učenci v pogovoru odprejo, saj se v njih kopiči veliko čustev, ki jih ne znajo uravnati: *»… recimo v enem pogovoru so se dekleta 'tako odprla, da so začela te stvari govoriti. Da je jeza v njih, da se to kopiči.«* Pomembno se jim zdi tudi, da imajo učenci in učenke svoj prostor, da imajo *»nek kotiček, kjer se lahko oni malo usedejo, umaknejo, poklepetajo«*. Prav tako so poudarili, da *»se mora res zelo veliko dogajati v prvi triadi, ker v zadnji triadi, ko vstopajo vanjo, ko se spreminja adolescenca, absolutno jih obrne na glavo«*.

Učitelji so bili mnenja, da je poučevanje socialno-čustvenih veščin učencev ena od pomembnih odgovornosti učitelja. Hkrati pa zaradi te odgovornosti večkrat občutijo tudi breme oz. se jim zdi, da nosijo preveliko odgovornosti, npr.: *»Čutimo res veliko breme v smislu prelaganja odgovornosti. Se pravi, učenec ne zna, starš ne zmore, šola – vi ste pa tukaj, da boste rešili. Vi pa dajete zdaj, zakaj pa vi ne.«* Pri tem je treba povedati, da so učitelji poudarili pomen nadzorovanja lastnih čustvenih sprožilcev tako pri sebi kot tudi pri učencih, npr.: »… *in tako kot imajo oni triggerje*[2]*, imamo tudi mi triggerje, pač stvari, ki nas zmotijo, in oni imajo točno naštudirano, kaj nas zmoti. Pri vsakem imajo naštudirano, kaj nas zmoti.*« Omenjena izjava nakazuje na pomen uravnavanja čustev pri delu v razredu.

[2] Trigger je angleški izraz in označuje sprožilca.

Poleg zgoraj navedenih tem so se v izvedenih fokusnih skupinah z učitelji pojavile še naslednje teme: spoprijemanje z nasiljem, čustvovanje učiteljev in zaznavanje nasilja. V teh temah so učitelji navajali, kako se spoprijemajo z nasiljem v praksi, ko se to zgodi; kako uravnavajo čustva ob zaznavi nasilja in kako se mora učinkovito zaznavanje nasilja v praksi navezovati na informiranje, da nasilje obstaja ter da spodbuja k poročanju o nasilju.

3.3 Rezultati fokusnih skupin s svetovalnimi delavkami

Večina pogovora v fokusni skupini s svetovalnimi delavkami je potekala na temo delovnega gradiva – Priročnika za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli (Košir idr., 2024), ki so ga svetovalne delavke dobile v branje pred srečanjem. Udeleženke fokusne skupine, ki so priročnik prebrale v celoti, so bile mnenja, da je ta napisan razumljivo, jasno, da je vsebina smiselna in vključuje vse pomembne ugotovitve. Še posebej so jim bili všeč praktični primeri in to, da je v priročniku poudarjena vloga opazovalcev, npr.: *»Všeč mi je, ker zelo poudari to vlogo opazovalcev. Se mi zdi, da se s tem delom vsi premalo ukvarjamo.«*

Svetovalne delavke so v svojih izjavah poudarjale vlogo socialno-čustvenega učenja in krepitev odnosnih kompetenc, tako pri učencih kot pri učiteljih oz. odraslih. Dodale so, da bi bilo treba v vzgojno-izobraževalnem procesu poudarjati krepitev odnosnih kompetenc pred učnimi cilji, npr.: *»Ko zaznavamo neko takšno stvar, odnosno, kakršno koli, ki ni v redu v tem razredu, mislim, da imajo učitelji večinoma pred seboj učne cilje, ki jih po nevednosti dajejo višje kot to, kako se otrok počuti v razredu.«* Povedale so, da se je v nenehno spreminjajočem se družbenem okolju, kot je razred ali šola, pomembno prizadevati za medsebojne odnose, s čimer se *»gradi šolska klima, kultura«*, ki se zna spoprijeti z medvrstniškim nasiljem in o tem goji ustrezna prepričanja, npr.: *»Kadar koli je bilo kaj govora o medvrstniškem nasilju, je šlo za to, kakšne vrste obstajajo, kaj sploh to je. Zelo malo pa se je govorilo o preostalih vidikih, sploh o odnosni komponenti. Zato se mi zdi super, da začne vsak pri sebi malo razmišljati, kako se on odziva v teh primerih. Kaj čuti, kakšna prepričanja goji. In v idealnih primerih lahko svoja prepričanja tudi spremeni, sploh kadar so ta nefunkcionalna in neustrezna.«* Ena izmed udeleženk je povedala, kako je med branjem priročnika ozavestila, da so lahko odrasli s svojimi besedami in dejanji sprožilci konflikta in kako je pomembno, da preverjajo, kako so njihova sporočila slišana, oz. kot pravi: »*S kakšnimi prenosi informacij lahko sprožiš kakšen konflikt med otroki.«*

Udeleženke so se strinjale, da je pri preprečevanju nasilja in ustreznem ukrepanju ob tem pomembno skupno delo vseh zaposlenih na šoli oziroma celotne šolske skupnosti: *»Res se mi zdi dobro, da se [priročnik] osredotoča na vse tri nivoje. Na tistega, ki je mogoče tudi učiteljem najbližji, se pravi izvajalec, žrtev. Potem gremo tukaj tudi na skupino, oddelek in pa konec koncev na celotno šolo. Se mi zdi ključno, da se je izpostavilo, da celotna šolska kultura zelo pripomore tudi k temu, kako se odvijajo te situacije in v katerih pride do medvrstniškega nasilja.«* Poudarile so, da imajo pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj pomembno vlogo vsi zaposleni na šoli, saj je *»treba, če vidimo nasilje, odreagirati takoj. Pa naj bo to hišnik, naj bo to kdor koli odrasli. Vzpostaviti jasna pravila, resnično je treba tukaj procesno zelo dolgo delati, da se to vzpostavi. Da je tudi strukturirano, da je tudi sankcionirano, se pravi, da je odreagirano.«* Pri vzpostavljanju šolske kulture, ki si prizadeva za varno in spodbudno učno okolje ter goji ustrezen pristop do nasilja na šoli, je bistveno sodelovanje med vsemi zaposlenimi. Udeleženke so pri tem osvetlile zlasti sodelovanje med svetovalno službo in učitelji, pri čemer lahko prva pomembno podpre druge. Pogoj za to pa je povezanost med obojimi: *»Svetovalna služba mora biti zelo zelo povezana z učitelji. Skupaj se je treba lotiti problema. Saj vemo, da vsega mi ne moremo prevzeti, jaz se s tem strinjam, ampak da učitelj pride do tebe, da ima neko težavo, da ti zaupa in da ve, da bo pri tebi dobil podporo.«*

Svetovalne delavke so govorile tudi o svojih izkušnjah s preventivnimi dejavnostmi na področju medvrstniškega nasilja, ki jih na šolah izvajajo. Med učinkovitimi strategijami so omenjale zlasti večkratno delo z učenci v manjših skupinah, ki omogoča oblikovanje varnega in zaupnega okolja, v katerem med udeleženci lažje steče poglobljeni pogovor o tematiki. Bolj kot sodelovanje z zunanjimi institucijami, ki običajno izvedejo preventivno dejavnost v enem kosu, se jim zdi koristna stalna in celostna obravnava medvrstniškega nasilja, ki vključuje vse udeležene, torej učence, celoten učiteljski zbor, svetovalno službo in druge zaposlene na šoli. Udeleženke se pri tem zavedajo pomembnosti svoje vloge in odgovornosti, ki jo nosijo. Glede te občasno občutijo tudi breme, saj se po njihovem mnenju vlogo svetovalne službe večkrat precenjuje, npr.: *»Naša vloga je resnično zelo odgovorna. Tega se zavedam. Ampak morda tudi malenkost precenjena. Ker kot šolski svetovalni delavec na šoli s 500 učenci, s kolektivom recimo 50 učiteljev, če si predstavljate, že samo spremljanje stvari, ki se dogajajo na šoli, zahteva ogromno.«* Poudarile so, da je nujno, da se odgovornost ustrezno porazdeli na vse zaposlene na šoli, saj so *»resnično vsi odgovorni za to klimo, kulturo v šoli. In da tukaj ni nujno, da je svetovalni delavec tisti, ki je vrh piramide in glavni«.*

4 Zaključki

Rezultati fokusnih skupin, ki smo jih izvedli z učenci, učitelji in svetovalnimi delavci, potrjujejo to, da je medvrstniško nasilje kompleksen socialni pojav, ki vpliva na vse, ki so vanj neposredno ali posredno vpleteni. Izjave udeležencev kažejo na to, da se vse tri skupine zavedajo pomembnosti in posledic tega pojava ter da so prepričane o nujnosti reševanja le-tega znotraj šolskega konteksta. Pri tem vsaka od skupin prepoznava pomembnost (tudi) svoje vloge pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in ustreznem odzivanju nanj, hkrati pa zaradi te odgovornosti nemalokrat občutijo tudi breme oz. nemoč.

Učenci nasprotujejo medvrstniškemu nasilju, a se zdi, da o njem pogosto nimajo dovolj znanja, posebej pa kompetenc, kako ustrezno ukrepati, ko se znajdejo v nasilni situaciji kot njegovi opazovalci. Njihovi odgovori kažejo tudi, da v svojem okolju ne prepoznavajo dovolj ustreznih virov pomoči (odraslih), za katere bi imeli občutek, da se lahko nanje z gotovostjo obrnejo, ko pomoč potrebujejo. Izražajo potrebo po pogovoru o nasilnem dogajanju, ki so mu priča, da bi jih čustveno razbremenil, čutijo potrebo po refleksiji in izmenjavi mnenj. To potrebo večinoma zadovoljujejo znotraj manjših vrstniških skupin, manj pa v okviru celotne oddelčne skupnosti oziroma v pogovoru z odraslimi, kot so učitelji ali svetovalni delavci. Vidimo torej lahko, da obstaja v šolskem kontekstu pri učencih veliko priložnosti za učenje in pogovor o medvrstniškem nasilju, pa tudi širše – za razvoj in učenje njihovih socialno-čustvenih spretnosti in kompetenc. Odgovori učencev namreč kažejo, da ti prepoznavajo pomen sposobnosti odzivanja na nasilje, v katero so vključeni kot opazovalci: zlasti sposobnost empatičnega odziva v odnosu do žrtve in pa posameznih vedenj, ki lahko bodisi pomagajo zavreti nasilno vedenje (npr. ignoriranje učenca, ki izvaja nasilje), bodisi lahko nasilje še bolj razplamtijo (npr. smeh in vidno uživanje ob opazovanju nasilja). V situacijah, ko se pojavlja medvrstniško nasilje, so bolj naklonjeni samostojni obravnavi in se odločijo za poročanje in iskanje pomoči odraslih šele, ko nasilje (po njihovi presoji) preide v resno obliko. Nizko pripravljenost za iskanje pomoči odraslih, ko gre za medvrstniško nasilje, lahko pripišemo tudi posameznim negativnim izkušnjam učencev, ko se odrasli (največkrat učitelji) na nasilne dogodke niso primerno odzvali, saj so jih bodisi spregledali bodisi je bil njihov odziv pretiran ali preveč medel.

Da se pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in spoprijemanju z njim večkrat počutijo neuspešne in premalo kompetentne, potrjujejo tudi učitelji sami in izražajo željo po dodatnem znanju na tem področju, pa tudi po celostni podpori odločevalcev in po določenih sistemskih spremembah. Zavedajo se namreč pomena socialno-čustvenega učenja, ki naj bi po njihovem mnenju predstavljal pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa in tudi temelj za preprečevanje medvrstniškega nasilja. Učitelji prepoznavajo svojo vlogo pri graditvi podpornih odnosov z učenci in prevzemajo odgovornost zanjo, hkrati pa ob pomanjkanju časa in drugih virov občutijo to odgovornost kot breme. Zavedajo se, da so za vzpostavitev podpornih odnosov v razredu potrebne tudi njihove socialno-čustvene kompetence, med katerimi navajajo zlasti pristnost v odnosu z učenci, zanimanje zanje in sposobnost empatije, ustrezne komunikacijske spretnosti in skrb za pravičnost. Pri vzpostavljanju odnosov poudarjajo pomen stalne refleksije pri delu.

Pomen socialno-čustvenega učenja, zlasti odnosnih kompetenc pri vseh akterjih (tj. učencih, učiteljih, svetovalnih delavcih), pa poudarjajo tudi svetovalne delavke. Svetovalna služba lahko po njihovem mnenju pomembno podpre učitelje pri vzpostavljanju podporne oddelčne skupnosti in spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem. Bolj kot sodelovanje z zunanjimi institucijami, ki običajno izvedejo preventivno dejavnost v enem kosu, se jim zdi koristna dosledna in celostna obravnava medvrstniškega nasilja, ki vključuje vse udeležene, torej učence, celoten učiteljski zbor in druge zaposlene na šoli. Poudarjajo namreč pomen skupnega delovanja pri vzpostavljanju šolske klime in kulture, ki izkazuje odgovoren in aktiven odnos do preprečevanja in ustreznega obravnavanja nasilja. Na podlagi njihovih mnenj lahko sklenemo, da je za preprečevanje medvrstniškega nasilja nujno treba začeti z graditvijo podpornih odnosov, v katerih vladata medsebojno spoštovanje in zaupanje, kar velja tako za odnose med učiteljem in učencem kot za odnose med učiteljem in svetovalnim delavcem ter med učitelji in drugimi.

Viri

Athanasiades, C. in Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools, 47*, 328 –341. https://doi.org/10.1002/pits.20473

Braun, V. in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V. in Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners.* Sage Publications.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. izdaja). Sage.

D'Urso, G., Petruccelli, I., Schimmenti, A. in Pace, U. (2017). The role of attachment styles in the development of aggressive behavior among peers: An Overview on homophobic bullying with a victim's report. *Advances in Psychology Research*, *131*, 209– 226.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. in Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, *48*(6), 533–553. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001

Graham, S. (2010). What educators need to know about bullying behaviors. *Phi Delta Kappan, 92*(1), 66–69. https://doi.org/10.1177/003172171009200112

Hellström, L., Persson, L. in Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying–adolescents' own views. *Archives of public health*, *73*, 1–9. https://doi.org/10.1186/2049-3258-73-4

Henry, S. (2000) What Is school violence? An integrated definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567*, 16–29. https://doi.org/10.1177/000271620056700102

Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E. in Wood, C. (2013). A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review, 35*, 685–693. https://doi:10.1016/j.childyouth.2013.01.012

Hutson, E. (2018). Integrative review of qualitative research on the emotional experience of bullying victimization in youth. *The Journal of School Nursing, 34*(1), 51–59. https://doi.org/10.1177/1059840517740192

Košir, K., Špes, T., Horvat, M., Kozina, A., Kranjec, E., Pečjak, S., Peras, I., Pirc, T., Pivec, T., Usenik, J. in Zorjan, S. (2024). *Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. https://doi.org/10.18690/um.ff.5.2024

Le Menestrel, S. (2020). Preventing bullying: Consequences, prevention, and intervention. *Journal of Youth Development*, *15*(3), 8–26. https://doi.org/10.5195/jyd.2020.945

Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Chools, 26*(4), 234–247. https://doi.org/10.1093/cs/26.4.234

Oliver, C. in Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of 'telling.' *Oxford Review of Education*, *33*(1), 71–86. https://doi.org/10.1080/03054980601094594

O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *26*(1), 99–111. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C99::AID-AB8%3E3.0.CO;2-W

Strindberg, J., Horton, P. in Thornberg, R. (2020). Coolness and social vulnerability: Swedish pupils' reflections on participant roles in school bullying. *Research Papers in Education*, *35*(5), 603–622. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615114

Šulc, A. in Ručman, A. B. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje*, *30*(1/2), 63–194.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. in Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, *83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S. in Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of Adolescence*, *75*, 175–187. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008

Yoon, J., Sulkowski, M. L. in Bauman, S. A. (2014). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, *15*(1), 91–113. https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592

CELOSTNI PRISTOP K MEDVRSTNIŠKEMU NASILJU: PSIHOSOCIALNI KONTEKSTI IN RAZISKOVALNE STRATEGIJE

KATJA KOŠIR,[1] TANJA ŠPES[2] (UR.)

[1] Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
katja.kosir@um.si
[2] Maribor, Slovenija
tanja.spes@gmail.com

Medvrstniško nasilje je kompleksen pojav, vpet v socialni kontekst, zato ga je treba proučevati z uporabo različnih pristopov in z vključevanjem različnih perspektiv. V znanstveni monografiji so predstavljeni ključni izsledki projekta, v katerem smo z uporabo raznovrstnih virov podatkov (samoporočanje, vrstniška imenovanja, poročanje učiteljev) in naprednih raziskovalnih načrtov (vzdolžna raziskava, fokusne skupine) raziskali vzajemen odnos med psihosocialnimi značilnostmi učencev in razredov ter vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje v zgodnjem mladostništvu. Dodatno smo proučili vlogo psihosocialnih značilnosti posameznikov in razredov ter vključenosti v medvrstniško nasilje v odnosu do šolske prilagojenosti učencev. Projekt je vključeval dve raziskavi: osrednjo vzdolžno raziskavo s tremi meritvami, izvedeno na velikem vzorcu mladostnikov, in kvalitativno raziskavo. Na podlagi ugotovitev obeh raziskav smo oblikovali smernice za oblikovanje preventivnih in intervencijskih dejavnosti za podporo takšnim razrednim kontekstom, ki predstavljajo varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v mladostništvu.

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
medvrstniško nasilje, zgodnje mladostništvo, socialni odnosi, psihosocialne značilnosti razredov, preprečevanje

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

DOI
https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025

ISBN
978-961-286-951-9

An Integrated Approach to Bullying: Psychosocial Contexts and Research Strategies

Katja Košir,[1] Tanja Špes[2] (eds.)

[1] University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor Slovenia
katja.kosir@um.si
[2] Maribor Slovenia
tanja.spes@gmail.com

Keywords:
bullying,
early adolescence,
social relations,
cclassrooms' psychosocial characteristics,
prevention

Bullying is a complex phenomenon, embedded in a social context, and needs to be studied using different approaches and involving different perspectives. This scientific monograph presents the key findings of a project in which we used multiple data sources (self-report, peer nominations, teacher reports) and advanced research designs (longitudinal study, focus groups) to explore the reciprocal relationship between the psychosocial characteristics of students and classrooms and students' involvement in bullying in early adolescence. In addition, we examined the role of individual and class psychosocial characteristics and involvement in bullying in relation to students' school adjustment. The project consisted of two studies: a three-measure longitudinal core study with a large sample of adolescents, and a qualitative study. Based on the findings of both surveys, we developed guidelines for the design of prevention and intervention activities to support such classroom contexts, which are a protective factor for bullying prevention in adolescence.

University of Maribor Press

Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Predloženo besedilo znanstvene monografije Celostni pristop k medvrstniškemu nasilju: psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije je izvirno znanstveno delo, ki s pomeni velik doprinos k razumevanju kompleksnega pojava medvrstniškega nasilja. Pomeni lahko dobro izhodišče za njegovo nadaljnje preučevanje, prav tako pa je pomembna tudi njegova aplikativna vrednost za preprečevanje tega pojava.

Cirila Peklaj, **Univerza v Ljubljani**

Monografija obravnava tematiko, ki je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru izjemno aktualna, saj se izzivi medvrstniškega nasilja pojavljajo v vseh starostnih skupinah in zahtevajo celostne rešitve. Zaradi svoje relevantnosti in izvirnega pristopa monografija pomembno prispeva k razvoju tega področja in služi kot dragocen vir tako za praktike kot za raziskovalce. S tem se odpira priložnost za nadaljnje izboljšave v vzgojno-izobraževalnih politikah in praksah, ki bodo dolgoročno pripomogle k boljši kakovosti izobraževalnega sistema ter krepitvi varnosti in dobrega počutja otrok in mladostnikov v šolah.

Tina Vršnik Perše, **Univerza v Mariboru**