

Letnik XXX, številka 1–2, 2019

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

# Šolsko polje

Nasilje, šola, družba I

ur. Mitja Sardoč  
in Barbara Japelj Pavešič



# Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja  
Letnik XXX, številka 1–2, 2019

*Šolsko polje* je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

*Uredništvo:* Sabina Autor, Igor Bijuklič, Rajka Bračun Sova, Eva Klemenčič, Ana Kozina, Ana Mlekuž,

Mitja Sardoč, Valerija Vendramin, Janja Žmavc

*Glavna in odgovorna urednica:* Urška Štremfel (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

*Uredniški odbor:* Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

*Lektor (slovenski jezik), tehnični urednik, oblikovanje in prelom:* Jonatan Vinkler

*Lektor (angleški jezik):* Jason Brendon Batson

*Izdajatelj:* Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

*Tisk:* Grafika 3000 d.o.o., Dob

*Naklada:* 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

*Tiskana izdaja:* ISSN 1581–6036

*Spletna izdaja:* ISSN 1581–6044

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2))

Letnik XXX, številka 1–2, 2019

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

# Šolsko polje

Nasilje, šola, družba I

ur. Mitja Sardoč

in Barbara Japelj Pavešič





---

# Vsebina

- 5 Mitja Sardoč in Barbara Japelj Pavešič  
Nasilje, šola, družba
- 9 Robi Kroflič  
Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo
- 29 Ingrid Kodolja  
Nasilje – poskus opredelitve in upravičenja
- 47 Mitja Sardoč  
Nasilje in družbena (ne)pravičnost: intervju z Vittorioom Bufacchijem
- 63 Ajda Šulc in Aleš Bučar Ručman  
Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji
- 89 Vlasta Jalušič  
Spolno nadlegovanje v šolah: lekcije, potencial in omejitve pristopa  
»aktivnih opazovalcev«
- 119 Dejan Jontes in Tanja Oblak Črnič  
Digitalno nasilje v perspektivi medijskih študij: pomen medijske potrošnje in vsakdanjega življenja mladih
- 137 Veronika Tašner in Sanja Berčnik  
Prisotnost vsebin o nasilju v šoli v kurikulumih pedagoških fakultet
- 151 Mitja Sardoč  
Kako misliti (in razumeti) nasilje

**167** Recenziji

**179** Povzetki/Abstracts

**189** Avtorji/Authors

---

# Nasilje, šola, družba

Mitja Sardoč  
Barbara Japelj Pavešič

Preučevanje nasilja v vzgoji in izobraževanju kot tudi v družbi nasploh ima v svetu dolgo tradicijo, saj velja zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja za enega od temeljnih načel šolanja. Poleg teoretikov, snovalcev politik ter strokovno-pedagoških delavcev in staršev zagotavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja posebno pozornost namenjajo tudi nekatere izmed najpomembnejših globalnih »think tank« (npr. Brookings) kot tudi »fact tank« organizacij (npr. Pew Research Centre), v Sloveniji pa je zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja že nekaj let prednostna naloga Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

Kljub temu pa se raziskovanje nasilja v šolah oz. v družbi sooča z vrsto problemov in izzivov, ki pomembno vplivajo tako na sam proces raziskovanja tega fenomena kakor tudi na snovanje predlogov za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja. Zaradi vse večje prisotnosti nasilja v družbi in njegove pojavnosti, skoraj »glorifikacije« v medijih, ki jo najboljše ponazarja prispodoba o »simbiotičnem« razmerju medijev in nasilja, zaradi številnih novih pojavnih oblik nasilja, kot je »kibernetsko« nasilje predvsem med mladimi, je za preučevanje tega družbenega fenomena nujna interdisciplinarnost, ki zagotovi razumevanje nasilja izven njegovih »tradicionalnih« okvirov. Iskanje skupnega imenovalca različnih pojavnih oblik nasilja pa se izkaže za vse prej kot enostavno, saj je tudi nasilje v šolah in med šolajočo mladino – tako v teoriji kakor tudi v »praksi« – kompleksen fenomen z mnogimi prikritimi dejstvi in povezavami z osebnim dogajanjem mladim v družbi izven območja izobraževanja. Pri tem

izrazito izstopa nasilje, ki so ga mladi lahko deležni preko interakcij s svetovnim spletom.

Pričujoča tematska številka revije *Šolsko polje* z naslovom »Nasilje, šola, družba« tematizira širši kontekst problematike nasilja na teoretični ravni in na ravni javnih politik ter pedagoške prakse, s prispevki v dveh povezanih zaporednih številkah. Uvodni prispevek v prvo, teoretično razpravo Robija Krofliča »Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno tolerance in restorativnostjo« opozori na problematičnost praktične rabe sredstev politike ničelne tolerance do nasilja v inkluzivni šoli in na resno alternativo dilemi »ali stroga kazen ali tretmajska-terapevtska obravnava« v idejah restorativne pravičnosti in restorativnih vzgojno-disciplinskih pristopov. Članek Ingrid Kodelja »Nasilje – poskus opredelitve in upravičenja« opozori na teoretično kompleksnost vprašanj o nasilju, njegovi definiciji in upravičenju. V njem obravnava dva glavna pristopa k razumevanju in definiranju nasilja, ki jima kot alternativo postavi Bufacchijevo definicijo nasilja kot kršitve integritete. Sklepni del prispevka obravnava vprašanje moralne upravičenosti nasilja. V intervjuju »Nasilje in družbena (ne) pravičnost« Vittorio Bufacchi podrobneje predstavi prepletenost vsaj navidez nepovezanih problemov, in sicer nasilja in družbene (ne)pravičnosti. Članek Ajde Šulc in Aleša Bučarja Ručmana »Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji« se ukvarja z vprašanjem medvrstniškega nasilja in njegovim raziskovanjem v Sloveniji. Avtorja v izhodišču predstavita kompleksnost analiziranega pojava in njegove pojavne oblike. Kot posebno obliko izpostavljata tudi kibernetško medvrstniško nasilje, ki je v Sloveniji izrazito neraziskano. Kakor opozarjata avtorja, »[h]eterogenost vključenih raziskav dokazuje metodološko in vsebinsko nekonsistentnost raziskovanja medvrstniškega nasilja pri nas in narekuje potrebo po sistematičnem, celostnem in longitudinalnem raziskovanju medvrstniškega nasilja«. Članek Vlaste Jalušič »Spolno nadlegovanje v šolah: lekcije, potencial in omejitve pristopa 'aktivnih opazovalcev'« premišlja potencial, izzive in omejitve pristopa aktivnih opazovalcev kot celovitega »orodja« za preprečevanje spolnega nadlegovanja v šolah ter premišlja o izzivih spopadanja s spolnim nadlegovanjem v kontekstu slovenskih srednjih šol. V članku »Digitalno nasilje v perspektivi medijskih študij: pomen medijske potrošnje in vsakdanjega življenja mladih« Dejan Jontes in Tanja Oblak Črnič analizirata izkušnje in percepcije mladih z grožnjami in nasiljem v digitalnih okoljih. Kakor izpostavljata avtorja, njuna razprava – v nasprotju z večino sorodnih študij, ki se pogosteje osredotočajo na mlajše otroke – »opozarja na dve alternativni raziskovalni perspektivi: prvič, da je treba raziskovanje spletnih tveganj razširiti na ostale starostne skupine



mladih in, drugič, da je treba demistificirati nekatere močno zasidrane, a problematične predpostavke o tem, kje izvirajo vzroki za spletna tveganja«. Hkrati avtorja v razpravo o spletnih grožnjah uvajata tudi vprašanja medijske potrošnje in digitalne pismenosti kot ključnih dejavnikov, ki kažejo na raznolike izkušnje mladih s spletnimi tveganji in percepcijo digitalnih okolij kot prostorov nasilja. Veronika Tašner in Sanja Berčnik v članku »Prisotnost vsebin o nasilju v šoli v kurikulumih pedagoških fakultet« preverjata, kako je s pokritostjo vsebin nasilja v šoli, in sicer z obravnavo otrokovih pravic in njihovo zaščito v učnih načrtih študijskih programov, ki formirajo prihodnje učiteljice in učitelje v Sloveniji. Avtorici hkrati tudi analizirata nekatere pravne akte, ki zaposlenim v šolstvu nalagajo in omogočajo izvajati različne strategije spoprijema z nasiljem v šoli. Tematska številka se sklene s člankom Mitje Sardoča »Kako misliti (in razumeti) nasilje«, v katerem analizira nekatere izmed težav, ki se pojavijo s povečano senzibilnostjo do nasilja, tako v vzgojno-izobraževalnem okolju kot tudi v širši družbi nasploh, in s tem povezan problem t. i. »konceptualne inflacije«. Poleg zgoraj predstavljenih znanstvenih člankov vključuje pričujoča tematska številka revije *Šolsko polje* tudi dve obsežnejši knjižni recenziji, ki sta ju pripravila Boris Vežjak in Darko Štrajn.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)5-7](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)5-7)



---

# Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo

Robi Kroflič

Nasilje kot oblika proaktivne agresivnosti, za katero je značilno namerno uveljavljanje nesorazmerja moči med nasilnežem in žrtvijo (Olweus, 1995: 11–12), velja za obliko ravnanja, ki ga za nedopustno označujejo vse etične teorije oziroma moralni nauki. Zato se tudi v pedagoškem kontekstu pojavlja označevanje nasilja kot nedopustne oblike vedenja ne glede na pedagoško teorijo ali kulturni kontekst. Geslo »ničelna toleranca do nasilja« se torej kaže kot splošno sprejeta norma oziroma kot humanistična osnova politike ničelne tolerance. Shouse (2005: 312) zapiše, da ničelna toleranca »postane izraz humanističnih idealov s tem, da je razumljena kot sredstvo za zaščito članov šolske skupnosti pred resnimi zdravstvenimi in varnostnimi grožnjami». Kako se odzvati na nasilno vedenje, da bi preprečili njegovo nadaljnje pojavljanje, in kaj storiti, da se nasilje sploh ne bi pojavilo v vzgojnem okolju, pa ostaja predmet številnih razprav.

## Kaj nam sporoča politika ničelne tolerance do nasilja?

Če sem geslo »ničelna toleranca do nasilja« opredelil kot splošno sprejeto etično normo ne glede na teoretski in kulturni kontekst, znotraj politike ničelne tolerance naslavlja simbolno oziroma ekspresivno vlogo kaznovanja s tem, da »posreduje pomembna družbena sporočila in zagotavlja močan občutek družbene kohezivnosti in kolektivnega zavedanja« (prav tam: 311). Enostavno povedano: politika, ki vsako vrsto nasilja označi za

<sup>1</sup> Članek *Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo* je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 *Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti*, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

nedopustno in vredno resne kazenske obravnave, s tem izkazuje svojo kolektivno pripravljenost za obrambo norm nenasilja, ki so tudi zdravorazumske sprejete kot obče veljavne. Zato ni naključje, da bomo v družbenih sredinah, ki so vsaj načelno zavezane spoštovanju temeljnih človekovih pravic, naleteli na obrambo tega gesla kot popolnoma neprašljivega. O tem na primer priča razprava, ki sta jo sprožili Komisija Državnega sveta za državno ureditev in Komisija Državnega sveta za kulturo, znanost, šolstvo in šport ob obravnavi letnega poročila varuha človekovih pravic Republike Slovenije za leto 2007, v kateri so se državni svetniki »zavzeli /.../ za krepitev spoštovanja, moralne in etične avtoritete Varuha človekovih pravic in soglašali v prizadevanju do ničelne tolerance do nasilja« (Za ničelno toleranco do nasilja, 2008).

A teoretska analiza politike ničelne tolerance do nasilja, ki se je v ZDA začela pojavljati v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja, dokončno pa se je uveljavila v devetdesetih letih in postopno prodirala tudi v Evropo (glej Kodelja, 2010; Kroflič, 2008; Sardoč in Prebilič, 2015; Wacquant, 2008), pokaže precej drugačno sliko. Z vidika kriminoloških in penoloških teorij politika in prakse ničelne tolerance predstavljajo »kolaž / teoretsko nezdružljivih, op. R. K./ pristopov k družbenemu nadzoru. Opišemo jih lahko kot ‚retributivne‘ v smislu, da kazen predstavlja ‚pravično povračilo‘ (*just desert*) – moralno logično posledico nemoralnega ali kriminalnega dejanja; kot ‚utilitarne‘ v smislu, da je namen kaznovanja zmanjšanje pojavov kršitev družbenih norm; in kot ‚rehabilitacijske‘ v smislu, da se bodo študenti, ki niso bili dokončno izključeni iz šole, vanjo vrnili bolj previdni in ubogljivi. Poleg tega ničelna toleranca ponuja doseganje teh ciljev na učinkovit (ali ‚birokratski‘) in pravno urejen (ali ‚legalistični‘) način.« (Shouse, 2005: 312)

Da so opisane dimenzije ničelne tolerance konceptualno nezdružljive, opozarjajo številni domači in tuji avtorji (glej na primer Kodelja, 2010; Sardoč in Prebilič, 2015; Shouse, 2005; Skiba, 2010 idr.). Najprej velja omeniti načelno kritiko »netolerance do nasilja« kot humanističnega ideala. Ker je vsaka kazen zavestno prizadevanje bolečine, ničelna toleranca pa je oblika netolerance, morata biti posebej občutljivo in natančno etično utemeljeni. Do vzpostavitve upravičene meje tolerance (do netolerantnega) ter pravične kazni pa etične teorije ne ponujajo enoznačnih odgovorov (Kodelja, 2010).

Mnogo bolj izdelano je teoretsko stališče do nezdružljivosti kazni kot pravičnega povračila v kontekstu retributivne teorije in »načrtna arbitrarnosti« kaznovanja v utilitarizmu, še posebej tako imenovane »teorije razbitih oken« (Sardoč in Prebilič, 2015). Slednja se je uveljavila kot vizija policijske prakse, ki se od preganjanja kriminala preusmeri

v vzdrževanje reda, dostojnega vedenja in skrbi za okolje, ki večinskemu prebivalstvu vliva občutek varnosti (Wilson in Kelling, 1982). Wilson in Kelling sta utemeljitev svoje vizije našla v socialno-psihološkem eksperimentu Zimbarda iz poznih šestdesetih let, ki je dokazoval, da se kriminal v neurejenem okolju (>razbita okna<) pojavi hitreje kot v urejenem okolju: zapuščen avto bodo lokalni prebivalci hitreje izropali v neurejenem kot v urejenem okolju, avto z razbitim steklom pa bo hitro izropan tudi v urejenem okolju (prav tam). Če torej »eno razbito okno«, ki v besedilu Wilsona in Kellinga simbolizira postopače, brezdomce, prostitutke, pa tudi glasne mladostnike in z grafiti porisane zgradbe, vodi k spodbujanju resnejših kriminalnih odklonov, bi z zaščito »moralnega reda« po meri dostojnega prebivalstva, torej z doslednim preprečevanjem in strogim sankcioniranjem nedostojnega vedenja, lahko preprečili razraščanje kriminala (prav tam).

Opisano policijsko strategijo je v devetdesetih letih dvajsetega stoletja uveljavil Guiliani v elitnem predelu Manhattna v New Yorku, po sprejetju odloka o preprečevanju vnosa orožja in nevarnih predmetov v šole pa se je začela širiti po ameriških šolah v obliki strogega nadzora in nesorazmernega kaznovanja manjših prekrškov z namenom, da se preprečijo hujše oblike nasilja (Skiba, 2000). Utilitarna logika preprečevanja možnega nasilja je prevladala nad strogim in doslednim, a vendar sorazmernim retributivnim sankcioniranjem prekrškov. Geslo »trije udarci in si izključen« (*three strikes and you are out*) (Giroux, 2009) je privedlo da množičnega izključevanja učencev in dijakov latino- ter afroameriškega porekla na podlagi nepravilnih disciplinskih praks, nezdružljivih z (re)distributivno teorijo pravičnosti (prav tam; Skiba, 2000). Čeprav sta že Wilson in Kelling (1982) svarila pred nevarnostmi zlorabe policijskih pooblastil, ko se njihovo delo od ozivanja na kriminalno vedenje preusmeri v zaščito moralnega reda, so analize praks ničelne tolerance tako v lokalnih politikah kot pri vodenju šol pokazale, da prevlada utilitarnih kaznovalnih načel vodi k neupravičenim pritiskom na moteče posameznike, ki jih družba, zasnovana na kulturi strahu (Giroux, 2009; Newburn in Jones, 2007) in spektakelskosti odločnega kaznovanja (Manning, 2007), zlahka tolerira po zdravorazumskem načelu manjšega zla.

Razširjenost politike strogega odzivanja na vsakršno kršitev družbenih pravil se je v kriminologiji in penologiji sedemdesetih let uveljavila na podlagi še ene sporne teoretske predpostavke, to je na kritiki permissivne tretmajske politike »kaznovanja«, zlom katere naj bi zaznamoval upor kaznjencev v zloglasnem zaporu Attica (Petrovec, 1998), in to kljub temu, da je šlo za enega od zaporov z najbolj represivno, torej »netretmajsko« obravnavo najhujših zločincev. Ker je v istem času postala močno

popularna tudi kritika permisivne, »otrokocentrične« vzgoje (Jeznik, Kroflič in Štirn-Janota, 2017), torej ni naključje, da se je podoben trend disciplinskih postopkov začel uveljavljati tudi v pedagogiki.

Teoretska kritika utilitaristično utemeljene tretmajске politike prevzgoje je poleg neučinkovitosti permisivne prevzgoje izpostavila še tezo, da je retributivna teorija kaznovanja z načeloma neizpodbitno dokazane kršitve zakona ter sorazmernosti resnosti kaznivega dejanja in višine sankcije izpostavila edino načelno etično utemeljitev kaznovanja, medtem ko utilitarizem s pozornostjo, usmerjeno v koristnost učinka sankcije, zlahka zagovarja etično neupravičeno »eksemplarno« kaznovanje, če le-to obeta zaželene učinke, to je zmanjšanje števila prekrškov (Kodelja, 2010). A vsaj od vzpostavitve restorativne pravičnosti v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja in postopnega uvajanja restorativnih praks v pravosodni in šolski sistem teoretska kontroverza med retribucijo in utilitarizmom, ter med avtoritativnim in permisivnim disciplinskim pristopom v pedagogiki, dobi tekmeča v konsistentno oblikovani restorativni teoriji legitimiranja sankcij in naboru vzgojnih ter disciplinskih praks (mediacije, restitucije itn.), s katerimi lahko pomembno dopolnimo dosedanje prevladujoče metode preprečevanje nasilja. Gre za sankcioniranje prekrškov in šolske svetovalne dejavnosti.

Glavne razloge za vzpon in širjenje politike ničelne tolerance v zahodnem svetu pa kritični teoretiki pripisujejo politično-ekonomskim in kulturnim spremembam v ZDA in Evropi. Na prvem mestu je zagotovo vzpon »biopolitike neoliberalizma« (Giroux, 2009) in konservativnih politik s kultom osebne odgovornosti in privatizacijo družbenih problemov. Če so zagovorniki tretmajskih pristopov izpostavljali številne osebne in družbene determinante, ki ljudi silijo v odklonsko vedenje, s terapevtskimi in družbenimi spremembami pa lahko zajezimo okoliščine, ki posameznika ali marginalizirano skupino spodbujajo k nasilnim dejanjem, neoliberalizem zanika kakršnokoli odgovornost družbe in »naredi bolj družbeno sprejemljivo prelaganje krivde za njihove probleme na revne, brezdomce, nezavarovane, brezposelne in druge prikrajšane posameznike in skupine ter hkrati poveže državo prostega trga s kaznovalnim režimom«. (Prav tam: str. 2–3)

Drugi kulturni fenomen, ki podpira nesorazmerno avtoritarno kaznovanje vsakršnega odklonskega vedênja, je sistematično ustvarjanje kulture strahu (Giroux, 2009; Newburn in Jones, 2007) in posledično splošne sprejemljivosti spektakla odločnega kaznovanja (Manning, 2007), ki sem ga izpostavil že ob teoriji razbitih oken. Newburn in Jones (2007: str. 235) tako zapišeta, da na primer Guiliani ob uvajanju politike ničelne tolerance na Manhattnu sicer ni razumel, kako izboljšati kakovost življenja, je

pa »ujel val. Razumel je frustracije, ki izhajajo iz strahu pred kriminalom.« Manning (2007: str. 327) pa dodaja, da je spektakel »scena, ki jo moramo gledati, čutiti in slaviti, namesto da bi jo razumeli ... Ta estetska politika ustvari moralno igro, kasneje orkestrirano z županom Guilianijem, v kateri sta dobro in zlo jasno razločena, zlu nasprotujemo, se z njim soočamo in ga preganjamo, ‚dobro‘ pa zmaguje.« Ko so torej mediji po streljanju v šoli Columbine in dodatno po napadu 11. septembra na Svetovni trgovinski center napihnili zgodbe ogroženosti, se je strah pred nasiljem le še stopnjeval, hkrati z njim pa je šlo lažje sprejemanje ekscesnega nadzora in kaznovanja tudi za ceno zmanjševanja temeljnih človekovih pravic in utišanja zahteve po legitimiranju kaznovanih politik.

Giroux pa ob teh skrbno načrtovanih kulturnih spremembah izpostavi še eno, ki se neposredno dotika šolske politike: »Po streljanjih v srednji šoli Columbine in Virginia Tech so otroci večinoma opredeljeni skozi svet pobesnelih medijskih spektaklov, ki jih poganjajo senzacionalistične pripovedi in panika zaradi ogrožajočih mladostnikov. Namesto, da bi bili prikazani kot žrtve ‚krize moškosti in moškega besa, kulture nenadzorovanega dostopa do orožja in medijev, ki projektirajo normativne podobe nasilne moškosti in iz morilcev ustvarjajo zvezdnike‘ (Montgomery in Chester, 2009), so mladostniki predstavljeni kot psihološko vznemirjeni, potencialno brezobzirni morilci (zlasti mladi vojni veterani), skupinski posiljevalci (lažno obdolženi igralci lacrossa na Univerzi Duke), šolski strelci in desenzibilizirani domači teroristi.« (Giroux, 2009: str. 91) Obče prisotno »podobo ranljivega otroka« (Dahlberg, Moss in Pence, 2007), ki ga lahko ustrezno vzgojimo samo ob strokovni podpori (Furedi, 2001), torej v devetdesetih letih dvajsetega stoletja začne izpodrivati podoba »nevarnega mladostnika – potencialnega terorista«, katerega divje narave nismo dovolj zgodaj ukrotili s strogo disciplino, ki temelji na grožnji z izključevanjem (»trije udarci in si izključen«). Zgoraj prikazane izpeljave v celoti podpira tudi leta 2007 objavljena študija Philipa Zimbarda *Luciferjev efekt. Razumeti, kako se dobri ljudje spremenijo v slabe*, ki je nekakšna metaanaliza preteklih socialnopsiholoških eksperimentov (Milgrama, Ascha, Zimbarda itn.) in sodobnih represivnih praks (zopora v Guantanamo). V njej avtor izpostavi tri povezane dejavnike, ki vplivajo na človekovo vedenje: dispozicijskega (»slabo jabolko«), situacijskega (»sod smodnika«, *bad barrel*) in sistemske strukture moči (ustvarjalci soda smodnika, *barrel-makers*). Zaščitniki sistema običajno radi pripišejo vso krivdo dispozicijskim lastnostim prestopnikov, in to ne samo v penoloških institucijah, ampak tudi šolah (Morrison, 2014: str. 124). Takšna težnja k označevanju potencialnih nasilnežev kot slabih jabolok (ali strokovno rečeno: mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami) je

seveda v jedru nezdružljiva z mednarodno sprejeto normo inkluzivnega izobraževanja in njeno osnovno idejo, da moramo v inkluzivnih okoljih najprej poskrbeti za odstranjevanje sistemskih ovir, ki ranljivim posameznikom onemogočajo uspešno vključevanje v družbeno sredino. Izkušnja neprilagojenega okolja, kjer posameznik ne more uresničiti svojih zmožnosti, pa pogosto povzroči čustvene težave, slednje pa lahko vodijo tudi k nasilnemu vedenju.

### Od politike ničelne tolerance k teoriji restorativnosti

Trditev, da je retribucija edina teorija pravičnega kaznovanja, primerna tudi za sankcioniranje prekrškov v šoli (Javornik, 2001), je od uveljavitve načela restorativnosti nesprejemljiva; res pa odraža spoznanje, da se je redistributivna teorija pravičnosti kot temeljna uveljavila v zahodnih individualističnih kulturah, restorativna teorija pravičnosti pa v kolektivističnih kulturah (Maorov v Novi Zelandiji, številnih afriških ljudstev, Navajo Indijancev v Severni Ameriki, Iunitov v Kanadi ...) (Selman, Cremin in MyCluskey, 2014).

In vendar spoznanje o vrednosti restorativnih vzgojnih in disciplinskih politik prodira tudi v zahodni svet. Eden najbolj sistematičnih in kritičnih raziskovalcev učinkov politik ničelne tolerance v ZDA, Russel Skiba, je s sodelavci v povzetku poročila za Ameriško združenje psihologov zapisal, da alternativo ničelni toleranci, ki je poslabšala šolsko klimo, povečala stopnje neprimerne vedenja, osipnikov in celo sodnih kazenskih obravnav, ki kot cevovod vodijo od šole proti zaporu, lahko nudijo tudi restorativni pristopi, strogi retributivni ukrepi pa naj bodo uporabljeni samo v najtežjih primerih, a še takrat moramo pozornost usmeriti k potrebam vseh vključenih, tudi storilcev (Skiba et al., 2008). Še bolj pomenljivo je oblikovanje *Priročnika o programih restorativne pravičnosti*, ki ga je oblikovala *Agencija Združenih narodov za droge in kriminal*, v katerem je med drugim zapisano, da so restorativni programi pravičnosti utemeljeni na prepričanju, da morajo biti vse stranke v sporu vključene v reševanje konflikta in iskanje pravičnega povračila nastalih škodljivih posledic dejanj. Ti programi naj bi »spodbujali miroljubno reševanje konfliktov, promovirali strpnost in inkluzivnost, gradili spoštovanje do različnosti in promovirali odgovorne skupnostne prakse« (Handbook on Restorative Justice Programmes, 2006: str. 5). Nenazadnje velja omeniti, da se v *Priporočilih o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008), ki jih je sprejelo Ministrstvo za šolstvo in šport, v poglavju o svetovanju in sporazumnem reševanju medsebojnih problemov in sporov pojavljata dva najbolj razširjena restorativna postopka – mediacija in restitucija. Oba ukrepa pogosto najdemo v vzgojnih načrtih osnovnih



šol kot obliki tako imenovanih alternativnih vzgojnih ukrepov, ki jih lahko uporabimo ob disciplinskih prekrških namesto formalnega vzgojnega opomina (čeprav se v naših šolah ustrezno vpeljan sistem mediacije, še posebej vrstniške, zelo redko izvaja).

Čeprav so bile restorativne metode mediacije in restitucije oblikovane kot »kurativni pristopi« ob nastalih konfliktih in prekrških, se je v šolski praksi razvila tudi ideja celovitih restorativnih šolskih pristopov, ki vključujejo tudi preventivne vzgojne dejavnosti, kot so na primer mirovni krogi in skupnostne konference (Sia, 2014), temeljijo pa na dogovornem oblikovanju vrednot in odnosnih veščin (Blood in Thorsborne, 2005) in seveda na oblikovanju strpne in inkluzivne kulture ter klime medosebnih odnosov.

Temeljne značilnosti restorativnih pristopov Van Ness (2014: str. 33) opredeli s koncepti soočenja (storilca in žrtve), poprave (škode) in transformacije (konfliktnih pogledov, ki postanejo bolj odnosno naravnani, ter odnosov samih), številni avtorji pa jih opredeljujejo še z geslom, da restorativni pristopi reševanje konfliktov vračajo v skupnost in omogočajo reintegracijo udeležencev konflikta v šolsko skupnost (npr. Cowie, 2014: str. 75).

V uvodu v zbornik *Restorativni pristopi h konfliktom v šolah* Sellman, Cremin in McCluskey (2014: str. 1–2) opišejo naslednje pozitivne učinke restorativnih pristopov: spodbujajo pozitivno vedenje in odnose, so alternativa kaznovalni politiki ničelne tolerance, zagotavljajo bolj inkluzivno in harmonično šolsko kulturo, imajo lahko pozitiven vpliv na učence, ki so prvič soočeni s posledicami lastnih dejanj, preprečujejo vrstniško nasilje, žrtev pa je postavljena v središče procesa. Cowie (2014: str. 79–80) temu dodaja še opis psiholoških učinkov restorativnih ukrepov v šolah: izboljša se šolska klima, poveča se razumevanje pomena pravil in zaupanje v načine njihovega uveljavljanja med mladimi, odnosi med mladimi in odraslimi so bolj pozitivni, poveča se zaupanje v prosocialno delovanje in obrambo ranljivih vrstnikov, izboljša se razumevanje vzrokov, zakaj storilci posegajo po nasilnem vedenju, raziskuje se empatija ob čustveni pretresenosti (distresu) bližnje osebe in izboljša se razumevanje dejavnikov konfliktov in nasilja.

V opisih pozitivnih in negativnih vidikov restorativnih pristopov pa naletimo na odprto vprašanje, ali lahko restorativnost razumemo kot novo teorijo, celo paradigmo pravičnosti, ali pa gre zgolj za gibanje zagovornikov novih metod za reševanje (in preprečevanje) konfliktov. Završnik (2008) se nagiba k oceni, da lahko govorimo o restorativnosti kot novi paradigmi pravičnosti, ki se v temelju razlikuje od filozofskih predpostavk modernega prava in je z njimi v jedru nezdružljiva, kar pa ne pomeni, da

ni mogoče tudi pri sodnih sporih uveljavljati posamezne restorativne metode kot dopolnitve klasičnih sodnih obravnav, utemeljenih na konceptu retributivne pravičnosti.

Ključni razliki med restorativnostjo in dvema prevladujočima konceptoma kaznovanja, retributivnim in utilitarističnim, sta v pojmovanju človeka in družbe. Antropološka osnova modernih pogledov na kaznovanje sta kartezijanski subjekt, ki razumno presoja o koristi (utilitarizem) oziroma smislu in pravičnosti (retributivizem) kaznovanja (prav tam: str. 132), in družbena pogodba, na kateri temelji moderna država in jo ščitimo s preganjanjem kriminala in kaznovanjem kršitev zakona, da bi s tem ponovno uveljavili (»zacementirali«) moralno tkivo družbe, ki je bilo s kaznivim dejanjem pretrgano (prav tam: str. 129).

Teorija restorativnosti pa se navezuje na postmoderni subjekt, ki se oblikuje bolj tekoče, njegova racionalnost pa ni univerzalna, ampak je povezana z zgodovinskimi, institucionalnimi, sociološkimi in kulturnimi pogoji življenja: »Subjekt je vedno (pre)oblikovan, aktivno in pasivno, preko razmerij moči z drugimi in preko razmerja do samega sebe ... Tovrstno pojmovanje je izjemno podobno implicitnemu restorativističnemu pojmovanju subjektivnosti: v postopku je mogoče s komunikacijo in pritegnitvijo skupnosti preoblikovati obsojenčevu in žrtvino identiteto in samopripoved /angl. *rebiographing*)/.« (Prav tam: str. 132) Če se to preoblikovanje dogaja v zaporu, bo kaznovana oseba sicer razvila subjektivnost, ki ji omogoča znajdenje v tej sredini, ne pa tudi strategij uspešnega vključevanja v družbo, kar je eden temeljnih razlogov povratništva (prav tam: str. 133).

Ravno tu naj bi imeli restorativni pristopi odločilno prednost pred klasičnim kaznovanjem: »Postopki restorativne pravičnosti z drugačnim prerazporejanjem moči spreminjajo posameznikovo razmerje do kulturnih, družbenih in institucionalnih oblik moči, ki ga sooblikujejo ... Storilca vzpodbuja(jo), da najde pomen in se preoblikuje v kontekstu skupnosti.« (Prav tam) Zato naj bi imeli restorativni postopki vsaj teoretično večji potencial spreminjanja storilca od retributivnih ukrepov, in to ne le v kontekstu penoloških institucij, ampak tudi vrtcev in šol.

Problem, na katerega opozarja Završnik, pa je spremenjen koncept družbe in njenega simbolnega reda kot »abstraktnega tretjega« (prav tam: str. 130). Čeprav zagovorniki restorativne pravičnosti izpostavljajo pomen teh ukrepov za oblikovanje inkluzivne skupnosti, je po mnenju Završnika njihovo pojmovanje skupnosti predmoderno. Predmodernost pa nima le romantične podobe pristnih, osebno vpletenih odnosov, ampak tudi hrbtno plat: »Pričakovana občutja posameznikov so bila občutja pobožnosti, pietete in spoštovanja tradicije. Subjekt naj bi vedno ravnal

tako, 'kot je prav', 'pravilno', pričakovano, za razliko od modernega pričakovanja po samoiniciativnem, kreativnem, 'učinkovitem' in 'uspešnem' vedenju, ki se ne ozira na (domnevno) 'organsko' povezanost posameznika in lokalne skupnosti.« (Prav tam: str. 132) Takemu mnenju se ob praktičnih poskusih obujanja tradicionalnih skupnostnih konceptov, kot je na primer afriški *ubuntu*, pridružuje Lephala (2014), ki zapiše, da se »zaradi represivnega apartheida v južnoafriških šolah pojavlja nasilje in fizično kaznovanje, ki ga želijo zamenjati s praksami na podlagi koncepta *ubuntu*. A tudi ta koncept še vedno vključuje nekatere tradicionalne diskriminatorne prakse (starost, spol, socialni položaji), pretirani kolektivizem in konformizem, čemur se mladi upirajo. Ubuntu bi morali kritično osvetliti in na njem zgraditi restorativne prakse.« (Prav tam: str. 54–55)

Iz druge perspektive očitke o predmodernej subjektivnosti in preveliki potopljenosti posameznika v skupnost obravnava tudi Cremin (2014: str. 110–111), ki opozarja na možnost ponovne viktimizacije žrtev, če jih silimo v soočenje s storilci, možno netransparentnost disciplinskih postopkov in pretirano spodbujanje osebne odgovornosti storilca (*responsibilization*), ki jo lahko razumemo kot novo obliko governmentalnosti (*governmentality*). Premisleka vredno pa je tudi opozorilo Van Nessa (2014: str. 36) o tem, kaj se zgodi, če restorativne metode uvedemo v okolja, kjer prevladuje klasični retributivni pogled na obravnavo kriminala: zahteva po popravi bo postala kaznovalna, restorativna soočenja pa bodo postala sredstva vzbujanja sramu in stigmatizacije, ne reintegracije.

V zagovor restorativnim ukrepom je treba v zvezi s konceptom družbenega izpostavitosti, da se restorativne metode, kot so na primer restorativne konference in mirovni krogi, ukvarjajo z vprašanji vzpostavljanja simbolnega reda šole na načelih demokracije, inkluzivnosti in kulture nenasilja. Res pa je, da take razprave ne temeljijo na nevprašljivem simbolnem redu statusnih pravil, ki jih postavi vodstvo šole, ampak jih podvržejo pogajanju med sošolci in učitelji na osnovi temeljnih moralnih vrednot. Tudi Završnik v zaključku razprave *Konceptualne zagate restorativne pravičnosti – nova paradigma modernega odzivanja na kriminaliteto?* izpostavi, da »ideje restorativne pravičnosti v absolutni meri ne morejo nikoli popolnoma vstopiti v moderno (kazensko) pravo«, kar pa »seveda v ničemer ne zmanjšuje etične vrednosti restorativne pravičnosti« (Završnik, 2008: str. 138). Zato bi bilo hipotetično mogoče zaključiti, da je uvajanje restorativnih metod v šole problematično, ko branimo legalistično zasnovano vzgojnega delovanja, ko pa koncept vzgojnega delovanja naslonimo na etične osnove, ta strukturna zadrega v veliki meri odpade. Seveda moramo tudi v tem primeru ohraniti klasično pravno zaščito

in iz nje izhajajoče upravno-administrativne disciplinske ukrepe kot orodje za zaščito žrtev nasilja, ki ga uporabimo, ko drugi vzgojni in disciplinski ukrepi niso uspešni.

Razprave o restorativnih šolskih pristopih pogosto spremlja tudi očitke o teoretskih pomanjkljivostih, vezanih na nedodelan koncept (postmoderna) subjekta in njegove subjektivnosti. Tako Mac Allister (2014) opozarja, da lahko osnovno idejo restorativnosti, to je obnovo odnosa med storilcem in žrtvijo, razumemo napačno v Platonovem smislu, da imamo ljudje nekaka naravna »pozitivna čustva«, ki bi jih lahko z vzgojo obnovili. Bolj je prepričljiva razlaga, da mora socialna in emocionalna vzgoja vključiti učence, da se učijo prek različnih bolečih ali prijetnih občutij, vključujoč tudi prosocialne emocije, kot je na primer (reintegracijski) sram (glej tudi Cremin, 2014) oziroma empatična krivda, ki jo po Hoffmanu (2000) občuti storilec, ko zazna prizadetost žrtve zaradi lastnega dejanja. Da se take prosocialne zmožnosti pojavijo v otroku že zelo zgodaj, pričajo tako empirične (npr. Kroflič in Smrtnik-Vitulić, 2015; Turiel, 2004) kot teoretske raziskave (npr. Klein, 1997; Kristjansson, 2004), z vzgojo pa jih lahko krepimo, če vzamemo konfliktno situacijo kot optimalno učno orodje.

Zadnja kritika restorativnih načinov reševanja konfliktov, ki jo želim izpostaviti, je povezana s prepričanjem neoklasicistov (sodobnih zagovornikov retribucije in doslednega sankcioniranja prekrškov), da je v primeru nespoštovanja pravil edino pričakovanje resne sankcije tisto, ki nagovarja potencialnega storilca kot »odgovorno osebo«, s tem pa se krepil odgovornost za posledice lastnega ravnanja (načelo specialne prevencije). Past, ki se povezuje z utilitarnimi tretmajskimi pristopi, ki ob nudenju terapevtske svetovalne pomoči nagovarjajo storilca kot »žrtev« številnih determinant, ki se jim ne more upreti brez naše pomoči, zagotovo ne velja za mediacijo in restitucijo. V obeh primerih je izpostavljena odgovornost storilca glede na retributivne pristope celo potencirana. Ne le, da restorativisti storilca jemljejo kot subjekt in ga s tem štejejo za odgovornega za posledice vedenja, od njega celo pričakujejo, da se je zmožen soočiti s posledicami lastnega ravnanja (torej s prizadetostjo žrtve) in poiskati način, kako se pred žrtvijo in skupnostjo odkupi za svoje neprimerno vedenje (Kroflič, 2011). Prej kot prikrito permisivnost bi zagovornikom restorativnosti lahko očitali pretiran pritisk na storilca, ki naj bi z žrtvijo dosegel poravnavo/spravo kot novo obliko skupnostnih pritiskov oziroma governmentalnosti (Cremin, 2014). Ali kot zapiše Završnik (2008: str. 135), takšno dojetje poravnave »posameznika popolnoma 'utopi' v družbenem. Posameznik je dojet kot izključno ali pretežno v funkciji države ali skupnosti in se mora zato praviloma podrediti tej celoti ne le na zunanji,

manifestativni ravni, temveč na številnih osebnih ravneh (npr. moralni, običajni, religiozni, politični). Sprava tam tako dobiva ne le pravno pozunanjeni značaj, temveč že kar moralno religiozne dimenzije ...»

### Vzgoja in discipliniranje kot način spopadanja s »trpinčenjem na daljavo«

Vidne oblike nasilja so v sodobnih družbah hitro prepoznane kot nedopustne oblike vedênja. To vsekakor ne velja za manj vidne oblike nasilja (socialno izključevanje) in nasilje na daljavo (spletno nasilje), kjer stik med storilcem in žrtvijo ni neposreden. V močno tekmovalno naravnanih (neoliberalnih) okoljih, kjer je spopad za boljši družbeni položaj ena temeljnih norm družbenega napredka, družbeno obrobje pa je razumljeno kot posledica manj sposobnih posameznikov, ki so si za slabe pogoje krivi sami, občutljivost za trpljenje, povezano s socialnim obrobjem oziroma izolacijo, zelo težko prepoznamo. Hkrati nas individualizacija življenja vodi k manjšanju občutljivosti za trpljenje drugega, posledično pa celo k splošni družbeni anomiji (Durkheim, 2013; Merton, 1938).

Če je razsvetljenska, deontološko zasnovana etika delovala prepričljivo v vrednotno bolj homogenih družbah osemnajstega in devetnajstega stoletja, se v atomiziranih okoljih postmoderne pokaže, kako zlahka je mogoče doseči razcep med etično zavestjo in spoštljivim odnosom do sočloveka, ki naj bi bil po Baumanu eden ključnih razlogov za uspeh Hitlerjevega projekta holokavsta. V svoji študiji *Moderna in holokavst* je namreč pokazal,

da nacističnih zločinov zoper Žide niso zagrešili 'človeški monstumi', ampak običajni ljudje, ki v času izvajanja holokavsta niso spreminjali lastnih osebnih vrednot in etičnih standardov, saj so v zasebnem življenju ostajali ljubeči možje, žene, starši in zvesti prijatelji. Da bi načrtovalci holokavsta omogočili takšno ravnanje, ki je zahtevalo razcep med etično zavestjo in spoštljivimi medčloveškimi odnosi do konkretnih pripadnikov židovskega rodu, so morali najprej preprečiti sobivanje Nemcev in Židov. Med kristalno nočjo, ko so odredi SS dobili ukaz, da z nasilnimi dejanji napadejo Žide po večjih nemških mestih, večina nemškega prebivalstva ni odobrvala tega dejanja, zato je Hitler preklical nadaljnje načrtovane akcije, najgorečnejše pripadnike odreda SS pa celo kaznoval. Ko pa je začel načrtovati nacionalno zakonodajo, ki je Žide obravnavala kot abstraktno kategorijo, konkretne Žide preselil v gete in jih z dehumanizacijskimi pristopi v koncentracijskih taboriščih razčlovečil, je nemško prebivalstvo v strašljivejšem številu pristalo na podporo Hitlerjevi politiki holokavsta. (Kroflič, 2007: str. 63)

Kar danes pomembno zmanjšuje občutljivost za psihično, socialno in spletno nasilje, je zagotovo v konkretne medčloveške odnose nevpleteni subjekt, ki na drugega v etičnem odnosu gleda kot na lasten alter ego, torej kot na bitje, ki si zasluži naše spoštovanje zgolj takrat, ko je nosilec iste racionalnosti in avtonomije kot mi sami. Ko torej človeku preprečimo osebno vpletene odnose z drugim, njegovo trpljenje (ali pa sreča) v nas ne prebudi več odgovornosti za spoštljiv in skrben odnos (prav tam: str. 64). Če k temu dodamo še situacijske in sistemske dejavnike (pri Zimbardu »sod smodnika« in »sistemske strukture moči«), ki jih v primeru vrstniškega nasilja predstavljajo tihi opazovalci, vrstniki in odrasli, se nespoštljiva komunikacija, pri nas praktično nikoli javno označena in sankcionirana kot sovražni govor, pogosto prevesi v druge oblike nasilja.

Ob takih predpostavkah mehanizma poostrelega družbenega nadzora in »ločevanja gnilih jabolk« ne delujeta prepričljivo. Morrison (2014: str. 129) predlaga, da kaznovanje »gnilih jabolk« nadomestimo s širjenjem povezovalne kulture pripadnosti in blagostanja, poudarek na strahu, napakah in retributivnih sankcijah preusmerimo k izpostavljanju velikodušnosti, izobilja in sočutja, odgovornost do zakonov in avtoritete zamenjamo z odgovornostjo do družbe brez strahu, poudarek na močnih institucijah pa preusmerimo k močnim skupnostim.

Da lahko politiko ničelne tolerance uspešno nadomestimo z vzgojnimi dejavniki, katerih osrednji cilj je krepitev občutljivosti in sočutja do drugega, kar tvori jedro restorativnih in induktivnih vzgojnih praks, potrjuje kar nekaj raziskav. Tako Cremin (2011: str. 168) v evalvaciji, opravljeni na petnajstih šolah v Veliki Britaniji, ki so uvedle vrstniško mediacijo, ugotavlja, da je glavna prednost tega pristopa kot dela celovitega vzgojnega koncepta pomen »moralnega vzdušja in vrednot, ob katerih se učenci počutijo močnejše«, ter dodaja, da »je mediacijski proces najbolj dovteten za najtežje zaznane, posredne in psihološke oblike konfliktov in vrstniškega nadlegovanja (*bullyinga*). Zanimivo je, da so tovrstne oblike konfliktov in vrstniškega nadlegovanja povezane z jezikom, iz česar je mogoče sklepati, da učenci, ki se poslužujejo mediacije, razumejo, da je z besedami mogoče škodovati drugim, a je jezik hkrati sredstvo, ki prinaša rešitev.« (Prav tam: str. 173) Prav tako raziskava učinkov uvajanja celovitega induktivnega pristopa v treh oddelkih javnega vrtca (Kroflič in Smrtnik Vitulič, 2015) dokazuje, da so po petmesečnem uvajanju otroci dosegli boljše rezultate na lestvici socialnih kompetenc od kontrolne skupine, hkrati pa se niso uresničili strahovi, da indukcija s pritiskom na občutenje empatične krivde ob nedopustnem ravnanju lahko spodbudi čustvene težave s ponotranjanjem. Nasprotno, otroci v eksperimentalni skupini so po uvedbi celovitega induktivnega vzgojnega pristopa in zburanju empatične krivde

ob dejanjih, ki so prizadela vrstnike, izkazovali manj znakov depresije, anksioznosti, izolacije in odvisnega vedenja v interakcijah z vzgojiteljicami (prav tam: str. 65).

Najbolj navdihujoča zgodba o uspešni zamenjavi politike ničelne tolerance do nasilja z induktivnimi vzgojnimi dejavnostmi (o umetnosti kot delu celovitega induktivnega vzgojnega pristopa glej Kroflič, 2010) pa je izjemen uspeh osnovne šole *Orchard Garden* v Bostonu, ki je ob zamenjavi vodstva leta 2010 opustila obsežen sistem nadzorovanja kot preventive pred nasiljem v skladu z odlokom o šolah brez orožja, sredstva pa preusmerila v zaposlitev mentorjev vzgojnih aktivnosti s pomočjo umetnosti (likovnega izražanja, plesa, gledališča in glasbe). Šola je po teh spremembah izrazito izboljšala šolsko klimo, povezanost z lokalno skupnostjo in počutje otrok v šoli (obisk šole je nad 95 odstotki, izključitve so se znižale za 85 odstotkov) ter posledično postala ena od najhitreje napredujočih šol po akademski uspešnosti v Massachusettsu (<http://orchardgardensk8.org>; Means, 2015; Tur, 2013). Na enaki osnovi je 2012 v ZDA nastala iniciativa *Turnaround Arts* (<http://turnaroundarts.kennedy-center.org/>), ki si prizadeva za strateško rabo umetnosti v izobraževanju.

Z zamenjavo kaznovalnih pristopov, temelječih na pravni zaščiti človekovih pravic, se na teoretski ravni ukvarja tudi Medveš (2018a), ki predlaga zamenjavo socialno-kritične in duhoslovne vzgojne paradigme z reformsko paradigmo, znotraj nje pa koncept vzgoje kot komunikacije z vrednotami. Po njegovem mnenju lahko zagotavlja univerzalno vrednotno podlago celostni vzgoji moralni sistem, v katerem so med seboj konstruktivno prepleteni različni etični diskurzi in vrednote (pravičnost, solidarnost in pripoznanje). Komunikacijo z vrednotami mora sprožiti učitelj, dogaja pa se v učenčevi zavesti. Ena najboljših metod spodbujanja komunikacije z vrednotami je tudi za Medveša mediacija, ki jo bolj kot zaradi empatične potopitve v položaj bližnje osebe ceni zaradi tega, ker v storilcu izzove etični razmislek o storjenem dejanju in možnosti poprave škode oziroma krivice, ki jo je storil. Hkrati isti avtor kritično obravnava tudi utilitaristični koncept šolskega svetovanja kot paternalistično dejavnost, ki učencu ne priznava zmožnosti za smiselno moralno presojo (Medveš 2018b).

Ne glede na razlike v prikazanih konceptih spopadanja z nasiljem jih družji prepričanje, da je končna varovalka pred nasilnim delovanjem vzbujanje otrokovih/mladostnikovih kapacitet za prepoznavanje konfliktnih situacij in njegove odgovornosti za moralno delovanje. Na tem naj bi bila zgrajena vzgoja za nenasilje za razliko od direktivnih mehanizmov družbenega nadzora in kaznovanja prekrškov. Takšna naravnost pa se sklada z idejo restorativne pravičnosti kot načina reševanja konfliktov, ki

namesto načelne obrambe posameznika pred pritiski skupnosti v duhu človekovih pravic izpostavlja dogovorno reševanje medosebnih konfliktov, da bi posameznik kljub drugačnosti svojih kulturnih preferenc lahko ostal povezan s skupnostjo.

## Zaključek

Restorativni vzgojni in disciplinski pristopi se v svetu uveljavljajo kot resna alternativa politiki ničelne tolerance do nasilja. V članku sem poskušal prikazati, da ideja restorativne pravičnosti nadomešča doslej edino »veliko teorijo« pravičnega kaznovanja, na kateri sta temeljila moderno pravo in vzgojno-disciplinski režim razsvetljenske pedagogike, to je retributivno teorijo kaznovanja. Hkrati sem opisal tudi pasti te paradigmatične spremembe, saj je antropološka osnova restorativne pravičnosti nezdružljiva z osnovo retributivne teorije, na kateri je utemeljena moderna pravna zaščita človekovih pravic. Skrajni robovi današnjih pristopov k preprečevanju nasilja, ki so nastali ob politiki ničelne tolerance – dosledno kaznovanje nasilja (ničelna toleranca) in zaščita skupnosti (teorija razbitih oken) –, se izkažejo za pretirano represivne in izključevalne.

Odprto teoretsko vprašanje, povezano z uvajanjem restorativnih pristopov kot osnove vzgojnega koncepta šole, je povezano s pojmovanjem skupnosti oziroma družbenega okvira šole. Pritrjujem teoretskim ugotovitvam Završnika (2008) in Lephale (2014), da predmoderno pojmovanje skupnosti, na katerem so zasnovani tradicionalni koncepti restorativne pravičnosti, v sedanjosti pomeni resno nevarnost za razraščanje klasičnih oblik nestrpnosti, vezanih na spolno diskriminacijo, etnocentrizem itn. Hkrati pritrjujem Van Nessu (2014), ki ugotavlja, da se v okoljih, kjer prevladuje retributivni pogled na obravnavo prekrškov, restorativna načela hitro sprevržejo v lastno nasprotje: zahteva po popravi bo postala kaznovalna, restorativna soočenja pa bodo postala sredstva vzbujanja sramu in stigmatizacije, ne pa reintegracije storilca v skupnost. Podobno v neinkluzivnih kulturah vključevalne politike zdrsejo na raven »divje integracije«, to je nasilnega vključevanja posameznika v pogosto sovražno heterogeno okolje, ko drugačen posameznik postane tarča posmeha in napadov »večine«, saj se okolje ni pripravljeno prilagoditi njegovi drugačnosti (Lesar, 2009).

Izhod iz te dvojne zanke je v resnem premisleku o vzpostavitvi modela inkluzivne šolske skupnosti. Namesto tradicionalnega pojmovanja kulture kot tiste simbolne dimenzije, ki povezuje posameznike s sorodnimi identitetnimi politikami, iščemo model skupnosti posameznikov, ki jih ne družijo nič skupnega (Biesta, 2017; Lingis, 1994), a so se zmožni in pripravljene dogovoriti o ohranjanju individualnih posebnosti in hkrati



spoštovanju drugačnosti (Bauman, 2001). Če namreč tradicionalni komunitarizem prek politike razbitih oken vzpostavlja nevarne oblike pritiskov na manjšinske skupine prebivalcev – tudi na subkulture mladostnikov, mora liberalni komunitarizem prek restorativnih praks uvesti tradicionalne oblike dogovarjanja med člani skupnosti na način, da jih očisti tradicionalnih vrednotnih opredelitev.

Uvajanje restorativnih pristopov pa terja tudi drugačno percepcijo vzgoje. Redistributivni model ničelne tolerance je zavezan tradicionalnemu kantovskemu pogledu na amoralnost divjega otroka in veri v avtoritativno direktivnost vzgoje, medtem ko restorativni pristop stavi na razvoj odprte narativne identitete ob soočenju svojih želja z drugim kot drugačnim, na motnjo egocentričnosti percepcije in vzgojo kot subjektifikacijo (Biesta, 2017; Ranciere, 2006) oziroma komunikacijo z vrednotami (Medveš, 2018a). Koncept vzgoje z umetnostjo v osnovni šoli Orchard Garden v Bostonu dokazuje, da lahko alternativo izključujoče politike ničelne tolerance uspešno nadomestijo vzgojne dejavnosti, ki povečujejo občutljivost za različne oblike nasilja, seveda ob jasni opredelitvi, da sodobna šola še vedno potrebuje tudi dosledne disciplinske meje, zasnovane na retributivnih načelih modernega prava, ki pa jih s sankcijami brani šele takrat, ko široka paleta vzgojnih dejavnosti za nenasilje ni privedla do želenega rezultata.

## Literatura

- Bauman, Z. (2001) *Community (Seeking safety in an insecure world)*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G. (2017) *The Discovery of Teaching*. New York in London: Routledge.
- Blood, P. & Thorsborne, M. (2005) *The Challenge of Cultural Change: Embedding Restorative Practices in School*. V: *The Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: "Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment"*. Sydney, Australia, March 3–5 2005. [http://www.thorsborne.com.au/conference\\_papers/Challenge\\_of\\_Culture\\_Change.pdf](http://www.thorsborne.com.au/conference_papers/Challenge_of_Culture_Change.pdf) (pridobljeno 20.1.2018).
- Cowie, H. (2014) Restorative approaches in schools. A psychological perspective. V: Selman, E., Cremin, H. in McCluskey, G. [ur.], *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships*, str. 75–81. London in New York: Routledge.

- Cremin, H. (2011) Kaj je vrstniška mediacija?. V: R. Kroflič idr. [ur.], *Kazen v šoli?: Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpora prosocialnega ter moralnega ravnanja*, str. 137–176 Ljubljana: CPI.
- Cremin, H. (2014). Critical Perspectives on Restorative Justice/Restorative Approaches in Educational Settings. V: E. Selman, H. Cremin, in G. McCluskey [ur.], *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships*, str. 111–122. London and New York: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2007) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. London: Routledge (2. izdaja).
- Durkheim, E. (2013) *The Division of Labour in Society*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Furedi, F. (2001) *Paranoid Parenting*. London: Allen Lane.
- Giroux, H. (2009) *Youth in a Suspect Society*. New York: Palgrave.
- Handbook on Restorative Justice Programmes. (2006) New York: United Nations. [https://www.unodc.org/pdf/criminal\\_justice/Handbook\\_on\\_Restorative\\_Justice\\_Programmes.pdf](https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf) (pridobljeno 20. 5. 2019).
- Hoffman, L. M. (2000) *Empathy and Moral Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Javornik, M. (2001) *O problematiki vzgoje v kazenskem pravu*: doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za pedagogike filozofske fakultete v Ljubljani.
- Jeznik, K., Kroflič, R. in Štirn-Janota, P. (2017) O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V: T. Narat in U. Boljka [ur.], *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. Ljubljana: Sophia.
- Klein, M. (1997) *Zavist in hvaležnost: izbrani spisi*. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij: SH Zavod za založniško dejavnost.
- Kodelja, Z. (2010) Politika ničelne tolerance, *Šolsko polje XXI* (5–6), str. 181–189.
- Kristjansson, K. (2004) Empathy, Sympathy, Justice and the Child, *Journal of Moral Education* 33 (3), str. 291–305.
- Kroflič, R. (2007) Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme (Od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti), *Sodobna pedagogika* 58 (posebna izdaja), str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008) Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola, *Sodobna pedagogika* 59 (3), str. 64–74.

- Kroflič, R. (2010) Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v Vrtecu Vodmat). V: R. Kroflič idr. [ur.], *Kulturno žlabtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Kroflič, R. (2011) Reagirane v konfliktnih situacijah. V: R. Kroflič idr. [ur.], *Kazen v šoli?: Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*, str. 13–36. Ljubljana: CPI.
- Kroflič, R. in Smrtnik Vitulič, H. (2015) The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten, *CEPS Journal* 5(1), str. 53–69.
- Lephala, M. (2014) Merging past and present? Conflict Resolution in South African Township Schools. V: E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey [ur.], *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships*, str. 51–58. London: Routledge.
- Lesar, I. (2009) *Šola za vse? Ideje inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lingis, A. (1994) *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mac Allister, J. (2014) Restoration, transformation or education? A philosophical critique of restorative approaches in schools. V: E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey [ur.], *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships*, str. 97–110. London: Routledge.
- Manning, P.K. (2007) Theorizing Policing: The Drama and Myth of Crime Control in the NYPD. *Theoretical Criminology* 5(3), str. 315–344.
- Means, A. J. (2015) Aesthetics and Educational Value Struggles. V: T. E. Lewis in M. J. Laverty [ur.], *Art's Teachings, Teaching's Art. Philosophical, Critical and Educational Musings*, str. 137–150. Cham: Springer.
- Medveš, Z. (2018a) Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika* 69 = 135(1), str. 44–69.
- Medveš, Z. (2018b) Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih* 22(2), str. 4–19.
- Merton, R. K. (1938) Social Structure and Anomie. *American Sociological Review* 3(5), str. 672–682.

- Morrison, B. (2014) Beyond the Bad Apple (Analytical and Theoretical Perspectives on the Development of Restorative Approaches in Schools). E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey [ur.], *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships*, str. 123–131. London: Routledge.
- Newburn, T. in Jones, T. (2007) Symbolizing crime control: Reflections on Zero Tolerance. *Theoretical Criminology* 11(2), str. 221–243.
- Olweus, D. (1995) *Trpinčenje učencev: Kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Petrovec, D. (1998) *Kazen brez zločina (Prispevek k ideologijam kaznovanja)*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ranciére, J. (2006) *The Politics of Aesthetics*. London: Verso.
- Sardoč, M in Prebilič, V. (2015) Paradoksi ničelne tolerance. *Teorija in praksa* 52(1–2), str. 83–96.
- Selman, E. Cremin, H. in McCluskey, G. (2014) Contextualised, contested and Catalytic (A thematic introduction to the potential of reatorative approaches in schools. V: E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey [ur.], , str. 1–8. London: Routledge.
- Shouse, R. C. (2005) Some Current threats to Humanistic Pupil Control. V: W. K. Hoy in C. Miskel [ur.], *Educational Leadership and Reform*, str. 301–318. Connecticut: Information Age Publishing.
- Sia, L. (2014) Restorative justice. An International perspective. V: E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey [ur.], , str. 11–22. London: Routledge.
- Skiba, R. J. (2000) Zero Tolerance Zero Evidence. An Analysis of School Disciplinary Practice. Policy Research Report SRS2. Indiana Education Policy Center.
- Skiba, R. J. idr. (2008) Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendation. *American Psychologist* 63(9), str. 852–862.
- Tur, K. (2013) Principal fires security guards to hire art teachers — and transforms elementary school. [http://dailynightly.nbcnews.com/\\_news/2013/05/01/18005192-principal-fires-security-guards-to-hire-art-teachers-and-transforms-elementary-school?lite](http://dailynightly.nbcnews.com/_news/2013/05/01/18005192-principal-fires-security-guards-to-hire-art-teachers-and-transforms-elementary-school?lite) (pridobljeno 18. 5. 2019).

- Turiel, E. (2004) *The Culture of Morality (Social Development, Context, and Conflict)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ness, D. W. (2014) Restorative justice as world view. V: E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey [ur.], , str. 32–39. London: Routledge.
- Wacquant, L. (2008) *Zapori revščine*. Ljubljana: Založba/\*cf.
- Wilson, J. Q. in Kelling, G. L. (1982) Broken windows (The police and neighborhood safety). [https://media4.manhattan-institute.org/pdf/\\_atlantic\\_monthly-broken\\_windows.pdf](https://media4.manhattan-institute.org/pdf/_atlantic_monthly-broken_windows.pdf) (pridobljeno 18. 5. 2019).
- Za ničelno toleranco do nasilja. Sreda, 15.10.2008. Dostopno na arhivski strani Državnega sveta Republike Slovenije. <http://www.arhiv.ds-rs.si/index6a14.html?q=node/741> (pridobljeno 18. 5. 2019).
- Završnik, A. (2008) Konceptualne zagate restorativne pravičnosti – nova paradigma modernega odzivanja na kriminaliteto? *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 59(2), str. 125–140.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)9-27](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)9-27)



---

# Nasilje – poskus opredelitve in upravičenja

Ingrid Kodelja

Nasilje je navzoče povsod, na nacionalni in internacionalni ravni, je del javne in privatne sfere, pojavlja se v različnih oblikah, zato ni presenetljivo, da je tudi opredeljeno na različne načine. Skozi vsa zgodovinska obdobja se je človeštvo soočalo z nasiljem. Poglejmo samo vsem znane Božje zapovedi v Drugi Mojzesovi knjigi – celotna druga polovica Dekaloga govori o prepovedi nasilja. Šesta, sedma, osma, deveta in deseta Božja zapoved prepovedujejo najhujše oblike nasilja, in sicer po vrstnem redu od hujših do milejših: »Ne ubijaj!; Ne prešuštuj!; Ne kradi!; Ne pričaj po krivem proti svojemu bližnjemu!; Ne želi hiše svojega bližnjega! Ne želi žene svojega bližnjega ne njegovega hlapca in dekle, ne česar koli, kar pripada tvojemu bližnjemu!« (2 Mz 20, 13–17).<sup>1</sup> Homerjeva Iliada se kaže kot ep o nasilju: celotna pesnitev je stkana iz zelo podrobnih opisov tega, kako je nasilne smrti umrl ta ali oni junak.<sup>2</sup> Tudi 21. stoletje se je začelo z nasiljem, z grozo dogodkov 11. septembra 2001 v New Yorku, s terorizmom in kontinuiranimi napadi na demokratične in nedemokratične države. Morda je treba prav zaradi tega, ker smo priče tem dogodkom, različne oblike nasilja natančneje opredeliti, če ga sploh hočemo omejiti ali vsaj kontrolirati. Nasilje je namreč zelo nejasen pojem, ki se ga razume in razlaga na različne načine. Na ravni izkušnje se sicer zdi, da vsi »vemo«, kaj je nasilje, ko pa skušamo navesti osnovne značilnosti, po katerih bi ga objektivizirali, se znajdemo pred težko nalogo. Pomen in raba pojma nasilja se skozi čas spreminjata. Dojemanje tega, kaj je nasilno,

1 Zadnja, deseta zapoved ne prepoveduje dejanja nasilja, prepoveduje željo. O tem glej več v: Girard, 2006: 19–31.

2 Gl. Komel, 2012: 11–16.

v današnjem času vključuje dejanja, ki bi jih še nedavno razumeli kot popolnoma neproblematična: takšna so denimo nasilna dejanja ljudi do živali. Poleg tega se je raba termina nasilje s kazenskega in vojaškega področja razširila tudi na druge ravni življenja in odnosov: na primer z razvojem kategorij družinskega in na spolu utemeljenega nasilja. Premišljanje o nasilju tako obsega več tipov nasilja, o katerem se v današnjem času govori: privatno in javno, subjektivno in objektivno, individualno in kolektivno, medvrstniško, direktno, medosebno in strukturno, uradno in neuradno, institucionalno, vidno in nevidno, fizično, psihično, ekonomsko in socialno nasilje, nasilje v vojni in nasilje v miru, policijsko nasilje, genocidno nasilje, spolno nasilje, samonasilje, diskriminacija, terorizem, kršitve pravic, neenakost.<sup>3</sup>

Nesporno dejstvo je, da je nasilje prisotno tudi v vzgojno-izobraževalnih zavodih. O njem poročajo mediji, učitelji, starši, učenci. Na Zavodu RS za šolstvo so celo pripravili *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* z namenom, da zaposlenim v teh institucijah pomagajo bolje razumeti pojav nasilja med vrstniki ter se ustrezno odzvati, ko se tovrstno nasilje pojavi.<sup>4</sup> Kakor za druge vrste nasilja, tudi za nasilje v vzgojno-izobraževalnih zavodih velja, da je odraz družbenih in/ali osebnih razmer in da se pojmovanje, kaj je nasilno, skozi čas spreminja. Pred petdesetimi leti so bili klofuta v šoli, klečanje v kotu, oslovska klop... nekaj povsem vsakdanjega, danes bi ta dejanja označili kot nasilna. Prav tako je včasih težko postaviti mejo med nasiljem, igrivostjo in razposajenostjo. Skratka, tudi pri opredeljevanju nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih smo soočeni s podobnimi problemi kot pri opredelitvi drugih tipov nasilja. Tudi tu se zastavlja osnovno vprašanje: *Kaj je nasilje*.

V prispevku sem bom zato najprej osredotočila na to temeljno vprašanje: *Kaj je nasilje*. Odgovor na to pojmovno vprašanje je namreč predpogoj za vse nadaljnje razprave o nasilju: moralna upravičenost nasilja, ničelna toleranca do nasilja, terorizem, odnos med nasiljem in socialno pravičnostjo, strukturno nasilje ... Skušala bom analizirati in razjasniti pojem *nasilje*, prikazati različna stališča v zvezi z nasiljem, vključno z moralnimi in drugimi načeli ter vrednotami, na katerih ta stališča temeljijo. Predstavila bom različne poskuse, kako nevtralnno, amoralno definirati nasilje. Takšna nevtralna, amoralna opredelitev nasilja je potrebna, če sploh hočemo govoriti o moralni upravičenosti nasilja. Nasilje namreč ni slabo po definiciji. V nasprotnem primeru bi bilo nasilje normativni

3 Gl. Jalušič, 2013: 94.

4 Publikacija je dostopna na spletni strani Zavoda RS za šolstvo.



koncept: takoj, ko bi nekaj označili kot nasilje, bi to že zadostovalo, da to dejanje obsodimo. Moramo namreč razlikovati med tem, ali je nekaj že po definiciji slabo ali je *prima facie* slabo. Dejanja nasilja niso slaba po definiciji, ampak so *prima facie* slaba, zato potrebujejo opravičilo oz. zagovor (Bufacchi, 2007: 6). Na primer: v primeru samoobrambe je nasilje legalno in moralno sprejemljivo; če terorizem razumemo kot naključno ubijanje nedolžnih ljudi, je moralno nesprejemljivo.

Začela bom z lingvistično analizo pojma nasilja, iz katere izhajata tudi dva glavna pristopa k razumevanju in definiranju nasilja: ožji pristop, ki nasilje enači z uporabo sile, in širši pristop, ki nasilje opredeli kot kršitev. Nato bom skušala prikazati prednosti in slabosti obeh omenjenih pristopov k nasilju. Sledila bo Bufacchijeva definicija nasilja, ki nasilje opredeli kot kršitev integritete in zavzema vmesni prostor med t.i. ožjim in širšim pojmovanjem nasilja. Na koncu pa bom namenila še nekaj besed moralni upravičenosti nasilja.

## Nasilje

Termin *nasilje* (ang. *violence*) izhaja iz latinske besede *violentia*, ki pomeni silovitost, divjost, nebrzdano in nekontrolirano moč. Ker pa dejanja prekomerne uporabe sile pogosto rezultirajo v kršitvi zakonov, pravil ali pravic, je nasilje pogosto povezano s prekršitvijo (ang. *violation*, lat. *violare*: prekršitev, oz. *violare*: s silo ravnati s kom, prekršiti, prelomiti).

Od tod izhajata tudi dva glavna pristopa k razumevanju in definiranju nasilja: ožji, minimalistični pristop, kjer ima pri definiranju nasilja odločujočo vlogo sila oz. moč: nasilje kot (pretirana) uporaba fizične sile z namenom poškodovati osebe ali lastnino, in širši pristop, ki pojmuje nasilje kot kršitev (pravic, pravil...).

Obstajajo tudi poskusi, ki skušajo združiti oba pristopa.<sup>5</sup> Pri tem pa se pojavijo težave: posledice dejanj pretirane uporabe fizične sile so sicer pogosto tudi neke vrste kršitev (npr. rop, posilstvo), vendar obstajajo tudi primeri, ko se kršitev zgodi brez uporabe fizične sile (npr. žrtev je pred posilstvom omamljena), in primeri, ko pretirana uporaba sile nima za posledico kršitve (npr. sporazumen spolni odnos grobe narave).

Poleg teh dveh glavnih pristopov k nasilju velja omeniti tudi Levinasovo zelo široko definicijo nasilja, ki vključuje kakršno koli silo ali moč, karakterizira tako naravne pojave, kot tudi oblike človeških interakcij. V delu *Težavna svoboda* pravi:

5 Na primer v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994) je nasilje opredeljeno kot dejaven odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska, in kot dejanje ali ravnanje, ki ni v skladu z bistvenimi resničnimi značilnostmi, zakonitostmi nečesa.

Vendar pa nasilje ni samo v biljardni krogli, ko ta zadane drugo, v nevihti, ki uniči letino, v gospodarju, ki slabo ravna s sužnjem, v totalitarni državi, ki ponižuje svoje državljane, v vojaškem osvajanju, ki si podjarni prebivalce. Nasilno je vsako dejanje, v katerem se obnašamo, kot bi bili sami. Kot da bi bil tam preostanek veselja samo zato, da *sprejme* naše dejanje. Torej je nasilno tudi vsako dejanje, ki ga prestajamo, ne da bi v njem v polnosti sodelovali. V tem smislu je nasilna vsa vzročnost: izdelava stvari, zadovoljitev potrebe, želja in celo poznavanje nekega objekta. Tudi boj in vojna sta nasilna, saj v bližnjem iščeta šibkost, ki izdaja njegovo osebo. Zvečine pa je nasilje tudi v poetični pijanosti, v vzhičenosti, v kateri muzi samo ponujamo svoja usta, da skozi spregovori. Nasilje je v našem strahu in drgetu, ko nas Sakralno iztrga iz nas samih, je v strasti, četudi je ta ljubezen, ki z izdajalsko puščico rani našo srčno stran. (Levinas, 2012: 8)

Za Levinasa nasilje ni le središčni pojem političnih ali moralnih teorij, Levinas misli nasilje tudi kot metafizično, ontološko, fenomenološko in eshatološko kategorijo.<sup>6</sup>

Preden se lotimo analize obeh pristopov k nasilju, še nekaj besed o t.i. subjektivizmu. V zadnjem času, ugotavlja Bufacchi (Buffacchi: 2007: 30–33), postaja vedno bolj sprejemljiva trditev, da koncept nasilja sam po sebi ne vodi k eni univerzalni večnamenski teoriji. Poudarja se, da je nasilje v različnih kulturah opredeljeno različno, zato ne moremo govoriti o univerzalnem pojmu nasilja, saj je družbeni pomen nasilja določen v kontekstu, v katerem se nasilje zgodi, in z družbenimi dejavniki, ki prevladujejo v določenem družbenem prostoru. Zagovorniki takšnega pojmovanja torej pravijo, da je treba analizo nasilja zasnovati na subjektivnosti in različnih (rivalskih) zahtevah legitimnosti. Takšen subjektivistični pristop odraža filozofsko zaničevanje etike s strani privržencev logičnega pozitivizma, ki pravijo, da etične sodbe niso kognitivne, ampak so čustvene in zato niso nič več kot izrazi »hujskaštva«.

Prekomerni subjektivizem pri razumevanju nasilja lahko resno ogrozi vsako upanje, da bi prišli do univerzalne moralne razumske obsodbe nasilja. Dejanja nasilja, kot so mučenje, posilstvo, smrtna kazen, morajo biti spoznana kot nasilje in obsojena na objektivnih temeljih, čeprav so te prakse v določenih kulturah sprejemljive. Prepoznane morajo biti kot nasilje na univerzalni ravni.

### Nasilje kot sila

Pri mnogih definicijah nasilja igra določujočo vlogo sila. Na primer v *Oxford English Dictionary* je nasilje opredeljeno kot izvrševanje fizične

6 O Levinasovem razumevanju nasilja glej več v: Derrida, 2003: 97–192.

sile z namenom poškodovati osebo ali lastnino.<sup>7</sup> Mnoge definicije nasilja poudarjajo, da nasilje nujno vsebuje usmerjeno fizično dejanje, ki povzroči škodo ali uničenje. Na primer Honderich pojmuje nasilje kot »uporabo fizične sile, ki stori krivico, poškoduje, oskruni ali uniči ljudi ali stvari« (Honderich, 2002: 91). Takšno razumevanje nasilja bi lahko označili kot običajno. Tisti, ki zagovarjajo definicijo nasilja s silo, ne trdijo, da sta sila in nasilje sinonima. Vsaka uporaba sile namreč še ni nasilje (npr. če pri reševanju uporabljamo silo) in vsako nasilje ne zahteva uporabe sile (npr. umor s strupom). Nekateri poudarjajo, da šele, ko postane sila destruktivna in škodljiva, se obrne v nasilje: z dinamitom lahko razstrelimo ljudi ali pa skale.<sup>8</sup> Poleg destruktivne narave sile se pogosto poudarja, da mora biti dejanje prekomerne uporabe sile tudi namerno (s strani povzročitelja) in nezaželeno (s strani žrtve).<sup>9</sup> Nezaželenost pri dejanju nasilja je pomembna zato, da razlikujemo nasilje, npr. mučenje, od drugih primerov intencionalne, prekomerne uporabe sile, ki ne predstavljajo nasilja, npr. kirurški poseg (Bobbio et al., 1990: 1221). Ne moremo pa reči, da je nasilje vedno nezaželeno; s tem bi iz področja nasilja izključili primere strukturnega nasilja. Zaželenosti oz. nezaželenosti tudi ne smemo enačiti s privolitvijo oziroma neprivolitvijo. Privolitev je šibak indikator tega, kaj je zaželeno oziroma nezaželeno. Samo dejstvo, da nekdo privoli v neko dejanje, še ne pomeni, da nimamo opravka z nasiljem. Tudi pri sporazumnih dejanjih seksualnih perverzности gre za nasilje, za nasilje, ki pa je upravičeno na etičnih osnovah. Definicije nasilja namreč ne smemo mešati z opravičevanjem nasilja – zaželenosti nasilne kršitve so dejanja nasilja. Privolitev lahko odloča o legitimnosti dejanja, ne pa o njegovi naravi.

Pri definiranju nasilja s prekomerno uporabo sile je treba opozoriti še na kvalitativno razliko med silo in nasiljem. R.P. Wolff silo definira kot »zmožnost narediti spremembo v svetu s fizičnim naporom« (Wolff, 1969: 604). Hannah Arendt pa pravi: »Sila (force), ki jo v vsakdanji govorici pogosto rabimo kot sinonim za nasilje, še posebej, če nasilje služi kot sredstvo prisile, bi morala biti v terminološkem jeziku rezervirana za ‚sile narave‘ (*forces of nature*) ali za ‚silo razmer‘ (*la force des choses*), to pomeni, za označitev določenih kvantov energije, ki jo sprožijo fizična ali družbena gibanja.« (Arendt, 2013: 39) Torej, če sledimo Arendtovi, v naravi nimamo opravka z nasiljem: če na primer udari strela, je to izven dometa neposrednih človeških moči, na to človek ne more vplivati, v tem primeru gre

7 Gl. Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles, Sixth Edition, Volume 2, N-Z, 2009: 3535.

8 Gl. npr. Dewey, 1980: 246.

9 Prim. Gert, 1969: 616, in Keane, 1996: 66–67.

za sile narave. Ko pa imamo opravka s človekom, ki uporablja svojo naravno dano silo proti drugemu človeku, govorimo o nasilju.<sup>10</sup>

Ti definiciji sile kažeta na dve kvalitativni razliki med silo in nasiljem. Prvič: sila je podobno kot moč dispozicijski pojem v tem smislu, da referira na zmožnost oz. potencialnost. Nasilje pa referira na dejanje samo. Nasilje je nekaj, kar je vedno že storjeno in je narejeno nekomu ali nečemu. Drugič: nasilje je vrednostni pojem, sila pa ni. Prav ta moralna nevtralnost sile odvrča Hanno Arendt od tega, da bi jo vključila v opredelitev nasilja.

Razlika med silo in nasiljem daje slutiti, da je definicija nasilja, opredeljena zgolj s prekomerno uporabo fizične sile, preveč omejena in izključujoča. Po eni strani je jasno, da sta to dva različna pojma, po drugi strani pa, da en lahko vključuje tudi drugega. Poleg tega ta definicija nasilja ne zaobjame nekaterih pomembnih vrst oziroma vidikov nasilja, kot so:

- psihološka dimenzija nasilja, ki je včasih hujša od fizične (npr. življenje pod stalnimi grožnjami pri družinskem nasilju, preživele žrtve genocida ali mučenja pogosto omenjajo, da je bilo psihološko nasilje hujše od fizičnega);
- strukturno nasilje<sup>11</sup> – t.j. nasilje, ki ga povzročajo družbene in ekonomske nepravilnosti, kar pomeni zmanjšano stopnjo realizacije človekovih potreb in kvalitete življenja pri določenih skupinah ljudi. Razlika med strukturnim nasiljem in ostalimi vrstami nasilja se kaže v tem, da so razmerja med nosilci moči pri strukturnem nasilju precej zabrisana, obstajajo v različnih oblikah, vtkanih v obstoječo družbeno strukturo, v socialne, politične in ekonomske sisteme,<sup>12</sup> ki vladajo družbam, državam in v končni fazi tudi svetu. Osnovna karakteristika strukturnega nasilja je torej ta, da ne moremo natančno določiti povzročitelja nasilja oziroma katerekoli osebe, ki je neposredno odgovorna za nasilje, kot to lahko storimo pri neposrednem nasilju. In če je neposredno nasilje dejanje, ki ga stori storilec, ki ga lahko identificiramo, bi za strukturno nasilje lahko rekli, da je proces. Poleg tega gre pri strukturnem nasilju za subtilnejšo, po navadi skrito, obliko nasilja. Strukturno nasilje je nasilje, vgrajeno v sistem,

10 Gl. Komel, 2012: 12.

11 Koncept strukturnega nasilja je vpeljal Johan Galtung; gl.: Galtung, 1969: 167–91.

12 Slavoj Žižek v uvodu knjige *Nasilje* (2007: 7) pravi »Treba je narediti korak nazaj, se izviti iz fascinirajoče vabe neposrednega subjektivnega nasilja, katerega agent je docela določljiv, in se osredotočiti na obrise ozadja, ki generira te izbruhe; takšen korak nazaj nam omogoči identifikacijo tistega nasilja, ki ohranja pri življenju poskuse boja proti nasilju in ki promovira strpnost. /.../ Subjektivno nasilje je zgolj najvidnejši vrh trikotnika, ki vključuje simbolno nasilje – nasilje, ki je utelešeno v jeziku, ki tvori našo ‚hišo biti‘, kot se je izrazil Heidegger – in sistemsko nasilje – pogosto katastrofične posledice ‚gladkega‘ delovanja naših ekonomskih in političnih sistemov.«

kaže se kot neenaka razporeditev moči in s tem posledično kot neenake življenjske možnosti. Skratka, vse nepravilne situacije, ki postavlja ljudi v stanja alienacije, izključitve, pomanjkanja ali zatiranja, so primeri strukturnega nasilja.

- nasilje z opustitvijo; najbolj ekstremni primeri zanemarjanja ali opustitve so tudi oblika nasilja, četudi zanemarjanje ali opustitev pomeni, da nečesa nismo storili. Zanemarjanje ima lahko različne oblike – od prepustitve, zapuščenosti do spregledanja ali ignoriranja določenih situacij. Na primer: deklica iz Ruande je bila priča genocidu, pokolu njenih sovaščanov, bila je pretepena in posiljena. Ta deklica je žrtev dveh ločenih dejanj nasilja: direktnega dejanja agresorja in posiljevalca ter indirektnega dejanja opustitve mednarodne skupnosti, ki ni intervenirala, da bi ta genocid preprečila. Ta primer jasno kaže, da do nasilja lahko pride z nekim usmerjenim delovanjem in tudi z nedelovanjem – z opustitvijo. Opustitev je prav tako dejanje nasilja.<sup>13</sup>

### Nasilje kot (pre)kršitev

Ta pristop nasilje definira kot kršitev, prekoračitev nekaterih mej ali pravil. Problem oziroma nesoglasje zagovornikov te opredelitve nasilja se kaže v vprašanju, kaj je tisto, kar je kršeno pri dejanju nasilja. Najpogostejši odgovor je: kršenje pravic. Ta odgovor pa je zavajajoč. Kot ugotavlja Bufacchi (Bufacchi, 2007: 14), obstajajo vsaj trije različni sklopi pravic, ki so z nasiljem lahko kršeni:

- kršitev osebnih pravic, ki se nanašajo na telo ali dostojanstvo osebe;
- kršitev pravice do nas samih v najširšem pomenu besede;
- kršitev človekovih pravic v najširšem smislu, tako da obsegajo tudi vse ovire, ki onemogočajo zadovoljitev osnovnih potreb. Na primer, ljudje, ki stradajo zaradi socialnih ali političnih vzrokov, so žrtve socialnega nasilja.

Če definiramo nasilje kot kršitev pravic, se pri tem pojavita dva problema: prvič, lahko se zgodi nasilje brez kršitve pravic, in drugič, poleg kršitve naših osnovnih pravic, kot je pravica do življenja, varnosti, svobode, lahko nasilje vključuje tudi kršitev drugih socialno-ekonomskih pravic. Skratka, širša, kot je določitev človekovih pravic, bolj vseprisotno in neizogibno postaja nasilje. To nas lahko vodi v skrajnost, ko lahko za skoraj vsako dejanje rečemo, da krši pravico nekoga. Tako najdemo nasilje povsod – s tem pa postane brez pomena. Drugače: takšna razširitev koncepta nasilja potopi v nekakšno nerazloženo gmoto, tako da izgubi specifične

13 Gl. Bufacchi, 2007: 48–64.

poteze in ni več mogoče določiti, kaj nasilje sploh je. V izogib tem težavam nekateri avtorji predlagajo, da takrat, ko govorimo o nasilju, vendarle uporabljamo »staromodne konotacije« oz. bolj omejene definicije nasilja, v katerih ima nasilje podoben pomen kot v običajnem jeziku, namreč kot uporaba fizične ali psihološke sile z namenom prizadeti ali poškodovati osebe ali lastnino.<sup>14</sup>

### Nasilje kot kršitev integritete

Temeljno nesoglasje med zagovorniki pojmovanja nasilja kot pretirane uporabe sile in zagovorniki pojmovanja nasilja s kršitvijo pravic se kaže v vprašanju, s katerega stališča naj bo nasilje definirano: s stališča povzročitelja/storilca (sila) ali žrtve (kršitev). Če se pri definiranju nasilja postavimo na stran osebe, ki nasilje izvaja, tvegamo, da zgrešimo pravo naravo nasilja in se osredotočamo na tiste postopke legitimacije, ki upravičujejo sredstva s cilji. Bufacchi predlaga tretji pristop: definicijo nasilja s stališča nepristranskega opazovalca (Bufacchi, 2007: 33–38). Pravi, da je nasilje po svojem bistvu družbeno dejanje, v katerem vlada trilateralno razmerje med storilcem nasilja, žrtvijo in hipotetično nepristranskim opazovalcem. In prav stališče nepristranskega opazovalca omogoča definicijo nasilja na nesubjektivistični osnovi.

Da bi šli onstran subjektivizma, moramo pristopiti k nasilju s stališča socialne dinamike, ki omogoča bolj objektivno definicijo pojma nasilja. Nasilje ni nekaj, kar se zgodi, je nekaj, kar ljudje počnejo. Natančneje: nasilje ni nekaj, kar ljudje na splošno počnejo, ampak je vedno storjeno nekemu in/ali nečemu. Nasilje se torej vedno dogaja v socialnem oz. družbenem kontekstu.<sup>15</sup> Predstavlja nek odnos. Na najbolj osnovni ravni gre za bilateralni odnos med storilcem nasilnega dejanja in žrtvijo. Na ta način sicer lahko razložimo veliko dejanj nasilja, vendar ne vseh, saj ta odnos ne zaobseže kompleksnosti nasilja. Problem bilateralnega odnosa je tudi subjektivnost. To ne pomeni, da subjektivnost sama po sebi predstavlja problem. Nasprotno, ni dvoma o tem, da je v dinamiki nasilja najpomembnejši glas žrtve (npr. priče žrtev holokavsta). Ne more pa biti samo poročilo žrtve ali storilca odločilno. Tu nastopi vloga opazovalca, ki lahko določi perspektivo, iz katere poročila žrtve in storilca kritično presojava. Poleg tega nas lahko opazovalec opozori na nasilje tudi, če ne slišimo glasu žrtve; to se zgodi v primeru, ko se storilec in/ali žrtev ne zavedata

14 Gl. npr.: Coady, 2003: 15, in Keane, 1996: 66.

15 Trditev, da se nasilje vedno dogaja v socialnem oz. družbenem kontekstu, na prvi pogled zanemarja nasilje nad samim sabo. Vendar pa je tudi nasilje nad samim sabo vpeto v družbeni kontekst, je del procesa, v katerem se oseba umika iz »normalnega« sveta v svet psihoz, duševnih bolezni.

nasilja, ko nasilje ni nezaželeno, pri strukturnem nasilju. Ustrežnejši pristop k tej problematiki torej predstavlja trojni odnos med storilcem, žrtvijo in opazovalcem. Opazovalec reprezentira hipotetično perspektivo in deluje iz idealne pozicije, ki mu omogoča, da pride do bolj objektivne sodbe kot žrtev ali storilec. Njegov pogled je pogled od nikogar, je nepristranski pogled, ki omogoča, da se določene prakse prepoznajo kot dejanja nasilja tudi, če niso kot nasilje okarakterizirane s subjektivističnega stališča storilca ali žrtve nasilja. Skratka, opazovalec lahko poda bolj objektivno sodbo kot storilec ali žrtev.

Problem, ki se pojavi na tej točki, pa je, kaj naj opazovalec opazuje, ko sodi oz. da sploh lahko sodi o tem, ali je neko dejanje tudi dejanje nasilja. Splošno sprejeto mnenje je, da sta poškodovanje in povzročanje trpljenja bistveni določili nasilja. S tem soglašajo tako zagovorniki ideje nasilja kot uporabe prekomerne sile kot tisti, ki razumejo nasilje kot kršitev pravic. Razhajanja se potem pokažejo pri vprašanjih, kot so, kako poškodba ali trpljenje nastaneta, ali sta rezultat prekomerne uporabe sile ali kršitve pravic. Dejstvo pa je, da oba pristopa k nasilju izhajata iz te točke.

Tudi če sprejmemo stališče, da sta poškodovanje in povzročanje trpljenja izhodiščni točki, iz katerih lahko izpeljemo definicijo nasilja, pa s tem problema še nismo rešili. Poleg tega, da pride do težav že pri sami opredelitvi teh dveh terminov, pa sta lahko poškodovanje in trpljenje samo sekundarna simptoma, ki imata globlji vzrok. Drugače: poškodovanje in trpljenje sta termina, s katerima opišemo posledice nasilja, ta dva termina pa ne konstituirata dejanja nasilja samega po sebi. Tako smo prišli do točke, kjer Bufacchi vpelje svojo definicijo nasilja – nasilje pojmuje kot kršitev integritete (Bufacchi, 2007: 40). Poškodovanje in povzročanje trpljenja sta samo zunanja znaka, ki imata svoj vzrok v kršitvi integritete.

Integriteto lahko razumemo na dva načina, kot moralni ali kot amoralni koncept. Moralno konotacijo integritete še najbližje zaobsežemo s pojmom *poštenost*. S tem je integriteta postavljena v moralno filozofijo, v sklop spoštovanja etičnih vrlin. Nanaša se na kvaliteto moralnega značaja osebe, ki jo opredeljuje nepokvarljivost ali celo nedolžnost (čistost). Če pa integriteti odstranimo moralni pomen, potem jo lahko opredelimo s pojmom *enotnosti, celosti oz. celotnosti* ali *nedotakljivosti*. Referira na nekaj, kar ni razbito, kar ni izgubilo svoje prvotne oblike. V tem drugem smislu Bufacchi uporablja pojem integritete, ko skuša opredeliti nasilje. Nasilje, pravi, je v osnovi kršitev integritete v smislu, da poškoduje ali uniči prej obstoječo enotnost. Ko neka oseba postane žrtev nasilja, je poseženo v njeno integriteto – v procesu kršitve je reducirana na manjvredno bitje v fizičnem in/ali psihološkem smislu. Sama izkušnja krivice, trpljenja ali poškodovanja je samo posledica ali simptom tega, da je bila kršena

integriteta. Ne smemo namreč zamenjevati simptoma z boleznijo. Nasilje torej Bufacchi definira tako: »Dejanje nasilja se zgodi, ko je integriteta ali enotnost subjekta (osebe ali živali) ali objekta (lastnine) namerno ali nenamerno, kot rezultat delovanja ali opustitve, kršena. Kršitev se lahko dogodi na fizični ali psihološki ravni, s fizičnimi ali psihološkimi sredstvi. Kršitev integritete se po navadi kaže v tem, da je subjekt poškodovan ali da mu je bila storjena krivica ali da je objekt uničen ali poškodovan.« (Ibid.)

Lahko bi rekli, da pojmovanje nasilja kot kršitve integritete zavzame vmesni prostor med ožjo določitvijo nasilja kot prekomerne uporabe sile in širšo definicijo nasilja kot kršitve pravic. Prvi pristop je bil, kot smo videli, premalo vključujoč, drugi morda preveč. V definicijo nasilja kot kršitve integritete lahko vključimo več primerov nasilja kot v zgoraj omenjeno ožjo definicijo, kjer je nasilje razumljeno zgolj kot intencionalno dejanje prekomerne uporabe sile, obenem pa ne vključuje kršitve kakršnih koli pravic kot prej omenjeni širši pristop k nasilju. Kršitev je omejena na integriteto in kršitev integritete kdaj tudi sovpada s kršitvijo pravic, ni pa že vsaka kršitev pravic tudi kršitev integritete. Kršitev integritete se lahko kaže tudi v dejanjih prekomerne uporabe fizične sile (npr. udarec v glavo poškoduje fizično integriteto osebe), vendar se kršitev integritete lahko zgodi tudi brez prekomerne uporabe sile.

Skratka: bistvo te definicije je v tem, da je nasilje v osnovi kršitev integritete subjekta ali objekta, ki trpi nasilje, in to v smislu, da nasilje žrtvi nekaj vzame in tako razbije prej obstoječo psihološko in/ali fizično enotnost – enotnost, ki je obstajala, preden se je nasilje zgodilo.

### Moralna upravičenost nasilja

Ali lahko nasilje, čeprav je slabo, uporabimo za namen, ki je dober, oziroma, ali je lahko nasilje moralno upravičeno? Nekateri menijo (npr. Gandhi, Martin Luther King), da nasilje ne more biti nikoli in pod nobenimi pogoji upravičeno, niti za doseganje pravičnosti. Vedno obstaja alternativa nasilju.

Vendar pa, čeprav ne more nihče zanikati tega, da je nasilje slabo in nekaj, kar je napačno in krivično, nekateri teoretiki trdijo, da obstajajo primeri, ko je mogoče nasilje vsaj v principu upravičiti. Na primer, če živimo v skrajno nepravilni družbi, če so zakoni v tej družbi nepravilni, potem je uporaba nasilja za odpravo nepravilnosti ne samo možnost, ampak tudi dolžnost. Na slednje se navezuje vsa političnopravna teorija o »uboju tirana«. V človeški zgodovini obstaja več primerov, ko je bila v določeni družbi nepravilnost vsiljena z nasiljem. Zato je treba dovoliti uporabo nasilja tudi za odpravo nepravilnosti.



Pozitivni odgovor na teoretično vprašanje o moralni upravičenosti nasilja odpira dve novi vprašanji: Kaj dobrega lahko sploh pride iz nečesa, kar je slabo? In, če predpostavimo, da je nasilje lahko moralno upravičeno: Katere vrste nasilja so upravičene in v kolikšni meri? Buffachi naveda dva argumenta, argument identitete in konsekencialistični argument (Buffacchi, 2007: 168).

### Argument identitete

En način, s katerim lahko zagovarjamo nasilje, je ta, da predpostavimo, da nasilje ni samo slabo, da je tako dobro kot tudi slabo. Ko hočemo torej nasilje upravičiti, ga upravičujemo z njegove dobre strani. Vendar pa, za koga je lahko nasilje dobro. Verjetno ne za žrtve nasilja. Nasilje je torej lahko dobro le za nosilce – povzročitelje nasilja. V kakšnem smislu? Tako, da ima povzročitelj nasilja potem o sebi dobro mnenje. Sliši se paradoksalno: Kako lahko nekdo preko nasilja, preko kršitve integritete neke osebe, dobi o sebi dobro mnenje? Odgovor najdemo v t.i. argumentu identitete:

Nasilje je dobro, če je, skozi dejanje nasilja, povzročitelj zmožen ponovno vzpostaviti svojo lastno identiteto, če je zmožen vzpostaviti se kot oseba z neko moralno vrednostjo, ki si zasluži spoštovanje drugih. (Ibid.: 170)

Najbolj znano navedbo argumenta identitete najdemo v poročilu Frantza Fanona o nasilju proti kolonialni moči.<sup>16</sup> Bistvo njegovega argumenta je prepričanje, da kolonizacija ustvari posebno vrsto nasilja, ki se ga lahko premaga samo z nasprotnim nasiljem. Nasilje kolonizacije je posebno v tem smislu, da je tako fizično kot tudi psihološko. Fizična komponenta je očitna: jemanje s silo tistega, kar po pravici pripada koloniziranim. Poleg tega fizičnega nasilja kolonizacija povzroča tudi psihološko nasilje, na katerega se osredotoča Fanon, ki pravi, da kolonizacija predstavlja med kolonizatorji in koloniziranimi odnos moči. Kolonizatorji so na superiorni poziciji, kolonizirani pa se čutijo inferiorne, podrejene. Kolonizacija je ponižujoča na zelo osebni ravni, saj spodkopava občutek identitete in samospoštovanja tistih, ki so kolonizirani. Zaradi tega nasilje kolonizacije kliče k nasilju dekolonizacije, dekolonizacija se zavzema zato, da bi se obstoječe razmerje moči obrnilo. Skozi ta proces dekolonizacije torej kolonizirani lahko zopet vzpostavijo, utrdijo svojo identiteto in dobijo nazaj samospoštovanje. Ta Fanonova teza je postala zelo vplivna v Franciji in državah s kolonialno preteklostjo. Obtožili so ga celo, da je pomembno vplival na teroristična gibanja. Vendar pa je verjetno le kot politični realist

16 Povzeto po: Buffacchi 2007: 170–171.

opazoval, da je nasilje, ki je prisotno pri dekolonizaciji, odgovor na nasilje kolonizacije.

Argument identitete torej predstavlja mnenje, da je nasilje lahko (de-loma) dobro, ker lahko preko nasilja tisti, ki so bili z nasiljem ponižani, zopet vzpostavijo oziroma obnovijo svojo identiteto.

Ta argument do neke mere drži. Vsekakor obstajajo primeri, ko so dejanja kolektivnega nasilja dvignila v upor zatirane, da so se postavili zoper tirane (primer: boj proti apartheidu v Južni Afriki). Nasilje je imelo pomembno vlogo tudi pri vzpostavitvi etničnih entitet. Vendar pa nas takšni primeri ne smejo zapeljati v nekakšno povečevanje nasilja. Argument identitete ima tudi svoje šibke točke. Obstaja namreč tanka meja med uporabo tega argumenta za upravičevanje nasilja in uporabo tega argumenta kot opravičila za nasilje. Lahko bi rekli, da argument identitete sam po sebi na prelahak način upraviči nasilje.

### Konsekvenencialistični argument<sup>17</sup>

Drugi argument, s katerim nekateri upravičujejo nasilje, je konsekvenencialistični argument. Konsekvenencialistična etika presoja človeško delovanje izključno glede na njegove posledice. Če prevladujejo dobre posledice, je dejanje pravilno, dobro, če prevladujejo slabe, je dejanje napačno, slabo. Nič ni torej pravilno ali napačno oz. dobro ali slabo samo po sebi, temveč le glede na posledice. O tem, ali so posledice dobre ali slabe, se odloča glede na to, kako vplivajo na ljudi, ki jih zadevajo. To pomeni, da tudi nasilje ni nepravilno oziroma slabo samo po sebi, ampak le, če prevladajo slabe posledice. Tisti, ki razmišljajo o nasilju s konsekvenencialističnega stališča, se med seboj razlikujejo v oceni moralnosti nasilja: njihova presoja nasilja je odvisna od tega, kako vidijo dobro, za katerega bi si morali prizadevati, in od njihove ocene uporabnosti nasilja kot sredstva za doseganje tega dobrega.

Konsekvenencialistični argument bi se torej lahko glasil: Nasilje je upravičeno takrat, ko je nujno zlo, ko je neizogibno sredstvo za preprečevanje še hujšega zla in/ali za napredovanje proti večjemu dobremu.

Ta konsekvenencialistični argument predstavlja najbolj običajno logiko upravičevanja uporabe nasilja. Vendar pa te konsekvenencialistične sodbe ne smejo biti osnovane na nekakšni obliki filozofskega utilitarizma. Ne smejo se zanašati samo na eno merilo koristnosti, na primer samo na trpljenje ali srečo. Konsekvenencialistična utemeljevanja naj bi uporabljala tudi druge kazalce, kot so svoboda, enakost, pravice, ki se jih ne da reducirati zgolj na korist.

17 Konsekvenencializem izhaja iz utilitarizma, ki trdi, da je moralno pravilno dejanje ali politika tisto ali tista, ki proizvede največjo srečo članov družbe. Gl. npr. Mill, 2003.

Izrazito konsekvenencialistični pristop k nasilju oz., bolje rečeno, terorizmu je zagovarjal tudi Lev Trocki. V knjigi *Terorizem in komunizem* odgovarja na obsodbo rdečega terorja s strani Karla Kautskega. Tako Kautsky kot Trocki sta bila marksista, zavzemala sta se za neoviran razvoj človekove narave, ki da je možen le v družbi, ki ni več zaznamovana z delitvijo na razrede in z razrednim bojem. Razhajala pa sta se pri vprašanju, ali je za odpravo kapitalistične družbe in njeno zamenjavo s socialistično družbo nujna uporaba vsesplošnega nasilja, še posebej terorizma. Kautsky je menil, da je mogoče v 20. stoletju revolucionarno preobrazbo družbe doseči tudi brez vsiljevanja »vladavine terorja«, brez partijske diktature z revolucionarnimi sodišči in izrednimi komisijami, ki so imela praktično neomejena pooblastila. Sredstva, ki so jih boljševiki uporabljali za dosEGO svojih ciljev, so te cilje povsem razvrednotila in »rdeči teror« je bil po mnenju Kautskega moralna katastrofa. Trocki v nasprotju s Kautskim meni, da se nasilju in terorizmu ni mogoče izogniti. Pravi, da čeprav je cilj revolucije, da nas popelje onkraj razredne družbe, je revolucija še vedno produkt te družbe, zato tudi kaže enake slabosti in omejitve: »Da bi osvobodili posameznika, moramo uničiti družbeni red, ki ga tlači. Ta problem pa lahko rešita le kri in jeklo.« (Trocki 2005: 72) Vrsta in stopnja nasilja nista vprašanji moralnih načel, temveč koristi (ibid.: 70). Na obtožbo, da se z uporabo terorizma boljševiki zatekajo k enakim metodam kot sile starega režima in zato niso nič boljši, Trocki odgovori: Enaka sredstva so lahko pravilna ali nepravilna glede na to, kateremu cilju služijo – teror carizma je usmerjen proti proletariatu, teror boljševikov pa proti tistim, ki skušajo obnoviti kapitalizem, torej »rdeči teror je pravilen«, »beli teror je napačen« (ibid.).

Enako kot argument identitete ima tudi konsekvenencialistični argument šibke točke. Ta argument temelji namreč na naslednji predpostavki: Če se dogodi A, potem se povečajo možnosti, da se bo zgodil tudi B. Vendar pa to ne pomeni, da se bo B tudi nujno zgodil, s tem, ko A poveča možnosti za B.

Drugi pomislek glede konsekvenencialističnega argumenta lahko opredelimo takole: Kadarkoli je nasilje uporabljeno, tudi upravičeno, obstaja nevarnost, da se sproži t.i. krog nasilja – ko A legitimno uporabi nasilje, da odvrne nelegitimno nasilje B-ja, lahko B odgovori še z večjim nasiljem proti A-ju, potem A uporabi še večje nasilje proti B-ju in tako *ad infinitum*. Izpostaviti je treba še naslednje dejstvo: Ko se zgodi neko nasilje, po navadi to ni izoliran dogodek, nepovezan z drugimi primeri nasilja, nasprotno, je le del nenehnega procesa, ki povezuje več dejanj nasilja.<sup>18</sup>

18 Na primer: nasilje v družini je lahko krožno povezano z nasiljem v drugih socialnih oko-

Če torej upravičimo določeno nasilje, ne upravičimo samo posledic tega dejanja, ampak tudi vse predvidljive možne posledice takšnega dejanja, ki jih to dejanje sproži. Krožna narava nasilja kaže na to, da, ko merimo ceno nasilja, moramo vzeti v zakup tudi proces, s katerim neko dejanje nasilja spodbudi druga dejanja nasilja, ki so lahko še hujša.

Tretji pomislek se kaže v nevarnosti, da konsekvencialističnemu argumentu oziroma načelu koristnosti dovolimo, da razveljavi, revidira naša obstoječa načela, na primer za razločevanje dobrega in zla. Če sprejmemo revizijo teh konceptov, potem smo s tem lahko dopustili, da nobeno dejanje ni imanentno zlo in kot tako prepovedano. Kajti vsa dejanja moramo ocenjevati glede na posledice, in če so te dobre, potem je to dejanje upravičeno, pa čeprav gre za obsodbo nedolžnega, umor ali posilstvo (MacIntyre, 1993: 238–239).

### Osnovna načela upravičenja nasilja

Kako na podlagi vsega do sedaj povedanega sploh lahko še upravičimo nasilje? Pacifisti pravijo, da nasilja ni mogoče nikoli upravičiti, tudi zaradi tega ne, ker, ko je enkrat nasilje dovoljeno, četudi za neko pravično stvar, ne moremo več omejiti njegovega širjenja. Kot primer navajajo drugo svetovno vojno, ki je velikokrat uporabljena kot vzorčni primer upravičenja nasilja, v kateri pa se je zgodilo tudi neupravičeno nasilje.<sup>19</sup> Njihovo stališče je seveda razumljivo, vendar pa samo na podlagi tega ne moremo obsoditi nasilja nasploh. Tudi če rečemo, da je nasilje mogoče v principu upravičiti, s tem še ne povemo, za katero vrsto nasilja to velja. Tisti, ki zagovarjajo upravičenje nasilja, morajo torej razložiti, katero nasilje je lahko upravičeno. Na primer: lahko rečemo, da t.i. vojna proti terorizmu, ki se je začela po dogodkih 11. septembra 2001, lahko upraviči nekatero nasilje proti teroristom, morda celo ubijanje teroristov, ne more pa upravičiti bombardiranja nedolžnih ljudi, posiljevanja vojnih ujetnikov, mučenja... Postaviti je torej treba neka osnovna načela, principe, na temelju katerih bomo lahko govorili o upravičenju nasilja.

Bufacchi za izhodišče postavi *temeljni princip*, ki pravi, da morata biti življenje in dostojanstvo vseh oseb ves čas spoštovana (2007: 176–184).

ljih. Velikokrat se kaže povezava med otrokom, ki je žrtev ali priča nasilja v družini, in njegovo udeležbo v vrstniškem nasilju v šoli. Poleg tega obstaja povečano tveganje, da bo ta otrok tudi, ko bo odrasel, izvrševal kazniva dejanja in da bo v družini, ki si jo bo sam ustvaril, prisotno nasilje.

19 Na primer: vojaki Rdeče armade so v dvotedenski bitki za Berlin posilili okoli 130.000 žensk, 10.000 jih je naredilo samomor; problematična so tudi zavezniška bombardiranja nemških mest. O tem glej več npr. v Garret (2005) in Lackey (2005).

Sledijo mu še štirje principi, ki jih zasledimo v literaturi o »pravični vojni«<sup>20</sup> in ki bolj natančno določajo temeljni princip.

1. Princip samoobrambe: nasilje je dopustno samo kot odgovor na nasilje z namenom, da se odbije napad napadalca. Ta princip je sprejet tudi v mednarodnem pravu. V kazenskem pravu gre za institut silobrana. Kriteriji za silobran so trije: sočasnost napada in obrambe, sorazmernost sredstev in neizzvanost napada. Princip samoobrambe dovoljuje nasilje, da se odbije nasilje, kjer se je napad že zgodil ali pa je neizogiben, ne pa, če je zgolj verjeten.
2. Princip razumnega uspeha (reasonable success): nasilje se lahko uporabi samo, kadar obstaja razumna možnost za uspeh. Kot uspeh je mišljen konec nasilja ali odstranitev izvorne grožnje z nasiljem, ne pa npr. pridobitev neke strateške prednosti (v vojni). Pri tem principu je poudarjeno tudi to, da je treba varovati človeška življenja, tudi med vojno.
3. Princip sorazmernosti: uporaba nasilja mora biti vedno sorazmerna z nasiljem, ki mu stoji nasproti. Sorazmernosti ne smemo zamenjevati z recipročnostjo. To bi pomenilo, da lahko uporabimo proti napadalcu isto vrsto nasilja, kot ga on proti nam, na primer: upravičeno bi bilo posiliti posiljevalca ali mučiti mučitelja, kar pa seveda ni prav.
4. Princip zadnje možnosti: nasilje je lahko moralno upravičeno samo, če so bile prej že izčrpane vse nenasilne, miroljubne možnosti. Čeprav je zelo težko določiti, kaj so vse možnosti, je ta princip pomemben, saj poudarja, da je nasilje, tudi, če je upravičeno, vedno *prima facie* slabo.
5. Tem štirim principom bi lahko dodali še petega – princip postopnega napredovanja oz. eskalacije: ko uporabljamo nasilje, moramo začeti z minimalnim nasiljem in ga šele postopoma povečevati. To ne pomeni samo, da moramo začeti z nenasilnimi strategijami – princip zadnje možnosti, ampak tudi znotraj možnih nasilnih strategij moramo izbrati najmanj nasilno; če ta ne zadostuje, nasilje postopoma povečujemo. Primer: politična konfrontacija: prva strategija – dialog, potem nenasilna civilna nepokorščina, sledi ji nasilna

20 O teoriji pravične vojne gl. npr. McMahan, 1993: 384–389, in Coates, 1997. Vendar pa, kot opozarja Harold Müller v delu *Building New World Order – Sustainable Policies for the Future*, je pojem »pravična vojna« kontradiktoren: ker vojna nujno povzroči smrt in trpljenje nedolžnih, kar je nepravično, sama ne more biti pravična, lahko je samo opravičljiva. Podobno razmišlja tudi Nenad Mišćević v članku »The Dilemmas of Just War and the Institutional Pacifism« (<https://journal.openedition.org/revus/1273>), ko pravi, da je celo pravična vojna lahko samo minimalno in komajda pravična.

civilna nepokorščina in šele za njo oborožen konflikt, gverila, vojna, revolucija.

Ali je torej nasilje lahko upravičeno? Lahko bi rekli, da ja: Nasilje je lahko upravičeno, vsaj v teoriji. Natančneje: nasilje je lahko upravičeno, če na nasilje gledamo s stališča osebe, ki ga izvaja. Če pa se postavimo na stran žrtve nasilja, je slika drugačna. S tega stališča vidimo nasilje kot tisto, kar osebo spremeni v stvar, v sredstvo, ki se ga lahko poljubno uporabi. To pa je v nasprotju s Kantovim drugim imperativom: »Deluj tako, da boš človeštvo tako v tvoji osebi kakor v osebi vsakogar drugega vselej uporabljaj hkrati kot smoter, nikoli/zgolj kot sredstvo.« (Kant 2005: 45) Za razliko od stvari, ki so zgolj instrumentalne – sredstva, ki jih lahko »ta ali ona volja poljubno uporabi« (ibid.: 44), ljudje eksistirajo kot smoter na sebi. In kdor krši to načelo, kdor uporablja druge ljudi kot sredstvo, nad njimi izvaja nasilje.

## Zaključek

Problematika nasilja je zelo kompleksna. Teoretična večplastnost in raznovrstnost vprašanj ter konceptov o sami naravi nasilja potrjujeta, da so problemi in izzivi, s katerimi smo soočeni pri obravnavanju nasilja, vse prej kot enostavni, jasni in enoznačni. To po eni strani pomeni, da je treba nasilje konceptualizirati na način, ki je adekvaten in dojemljiv za čas, v katerem živimo, da moramo identificirati različne oblike nasilja, ki se v sodobnem svetu pojavljajo. Po drugi strani pa kompleksnost in nejasnost omogočata, da se vzpostavijo vrzeli, ki dovoljujejo storilcem nasilnih dejanj, da najdejo širok spekter upravičevanj nasilja, ki lahko postanejo tudi splošno sprejeta. Prvi korak k reševanju te problematike vsekakor predstavlja razumevanje osnovnih konceptov nasilja in pojmov, ki so z njim povezani.

## Literatura

- Arendt, H. (2013) *Nasilje*. Ljubljana: Krtina.
- Bobbio, N., Matteucci, N., Pasquino, G. (1990) *Dizionario di politica*, TEA.
- Bufacchi, V. (2007) *Violence and Social Justice*, New York: Palgrave.
- Coady, C.A.J. (2003) The Idea of Violence, *Journal of Applied Philosophy* 3(1), str. 3–19.
- Coates, A. J. (1997) *The Ethics of War*. Manchester: Manchester University Press.
- Derrida, J. (2003) Violence and Metaphysics. V: J. Derrida, *Writing and Difference*, London and New York: Routledge.

- Dewey, J. (1980) Force, Violence and Law in Force and Coercion. V: J.A. Boydstonur., *John Dewey, The Middle Works, 1899–1924, Vol. 10*. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Galtung, J. (1969) Violence, Peace and Peace Research. *The Journal of Peace Research* 6(3), str. 167–191.
- Garrett S. A. (2005) Ustrahovalno bombardiranje nemških mest v II. svetovni vojni. V: I. Primorac ur., *Terorizem. Filozofska vprašanja*. Ljubljana: Krtina.
- Gert, B. (1969) Justifying Violence. *The Journal of Philosophy* 66(19), str. 616–628.
- Girard, R. (2006) *Gledam satana, ki kakor blisk pada z neba*. Ljubljana: KUD Logos.
- Honderich, T. (2002) *After the Terror*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jalušič, V. (2013). Razumeti nasilje (in oblast). V: H. Arendt, *Nasilje*, Ljubljana: Krtina.
- Kant, I. (2005) *Utemeljitev metafizike nravi*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Keane, J. (1996) *Reflections on Violence*. London: Verso.
- Komel, M. (2012) *Diskurz in nasilje*. Ljubljana: Analecta.
- Lackey, D. (2005) Razvoj sodobne teroristične države: območno bombardiranje in jedrsko ustrahovanje. V: I. Primoracur., *Terorizem. Filozofska vprašanja*. Ljubljana: Krtina.
- Levinas, E. (2012) *Težavna svoboda: eseji o Judovstvu*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- MacIntyre, A. (1993) *Kratka zgodovina etike*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- McMahan, J. (1993) War and Peace. V: P. Singerur., *A Companion to Ethics*, Oxford: Blackwell.
- Mill, J. S. (2003) *Utilitarizem in O svobodi*. Ljubljana: Temeljna dela.
- Miščević, N. "The Dilemmas of Just War and the Institutional Pacifism". <https://journal.openedition.org/revus/1273> (18.06.2018).
- Müller, H. (2009). *Building New World Order – Sustainable Policies for the Future*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Primorac, I. ur. (2005) *Terorizem. Filozofska vprašanja*. Ljubljana: Krtina.
- Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles Sixth Edition* Volume 2 N-Z (2009), Oxford, New York: Oxford University Press.
- Singer, P. ur. (1993) *A Companion to Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994). Ljubljana: DZS.

Sveto pismo Stare in Nove zaveze (2005). Ljubljana: Svetopisemska družba Slovenije.

Trocki, L. (2005) Obramba ,rdečega terorja'. V: I. Primoracur., *Terorizem. Filozofska vprašanja*. Ljubljana: Krtina.

Žižek, S. (2007) *Nasilje*. Ljubljana: Analecta.

Wiesthaler, F. (2005) *Latinsko slovenski slovar I-VI*, Ljubljana: Kres.

Wolff, R. P. (1969) On violence. *The Journal of Philosophy* 66(19), str. 601–616.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)29-46](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)29-46)



---

# Nasilje in družbena (ne)pravičnost

## Intervju z Vittorinom Bufacchijem

Mitja Sardoč

Vittorio Bufacchi je višji predavatelj na Oddelku za filozofijo na Univerzi Cork na Irskem. Diplomiral je na Univerzi v Sussexu, magistriral (1989) in doktoriral (1994) pa na londonski School of Economics. V svoji doktorski disertaciji pod mentorstvom profesorja Briana Barryja se je ukvarjal s tradicijo družbenih pogodb v sodobni politični filozofiji. Poučeval je na Univerzi v Manchestru, Univerzi Yale in Univerzi v Dublinu ter bil gostujoči predavatelj na Univerzi v Koloradu v Boulderju, Kolidžu Dartmouth in na Univerzi LUISS Guido Carli v Rimu.

Je avtor del *Social Injustice: Essays in Political Philosophy* (Palgrave, 2012) in *Violence and Social Justice* (Palgrave, 2007), urednik zbornikov *Violence: A Philosophical Anthology* (Palgrave, 2009) in *Rethinking Violence* (Routledge, 2011) ter gostujoči urednik posebne številke revije *Revue Internationale de Philosophie* z naslovom *Philosophy and Violence* (let. 67, št. 3, 2013). Je tudi soavtor (skupaj s Simonom Burgessom) dela *Italy Since 1989* (Palgrave, 1998) in sourednik (skupaj z Richardom Bellamyjem in Dariem Castiglionejem) dela *Democracy and Constitutional Culture in the Union of Europe* (Lothian, 1995). Med drugim je pisal za Guardian, Irish Times, Irish Examiner in RTÉ Brainstorm.

Njegova glavna področja raziskovanja so družbena nepravičnost, človekove pravice, nasilje in rimska politična misel. Trenutno dela na dveh knjižnih projektih: o Ciceronu in o filozofskih temeljih človekovih pravic. Živi v Corku na Irskem z ženo Jools Gilson in dvema otrokoma. [www.vittoriobufacchi.com](http://www.vittoriobufacchi.com)

*Kot pišete v predgovoru k svoji knjigi *Violence and Social Justice*, sta »najbolj pereča problema v sodobni politični filozofiji nepravilnost in nasilje«. Ali je bil pri našem razumevanju nepravilnosti in nasilja [in njunega presečišča] v zadnjih nekaj desetletjih dosežen kakšen napredek?*

Mislím, da smo na področju nasilja dosegli nekaj napredka, manj na področju družbene nepravilnosti in skoraj nič na presečišču nasilja in nepravilnosti. Napredek, ki smo ga dosegli na področju razumevanja nasilja, je vse večje zavedanje, da je nasilje več kot le droben kriminal ali odklonsko vedenje posameznikov. Največji povzročitelj nasilja na svetu ni posameznik, ki se vede neprimerno, temveč sodobna država. Državno nasilje je lahko neposredno ali posredno. Neposredno državno nasilje se pojavlja v različnih oblikah, na primer v obliki represivnih pravnih ureditev, kot je bil denimo apartheid v Južni Afriki oziroma je smrtna kazen ali nedavna prepoved splava v ameriški zvezni državi Alabama, ki je splav prepovedala tudi v primeru posilstva ali incesta, zaradi česar je splav postal kaznivo dejanje, za katerega je zagrožena kazen do 99 let zopora oziroma dosmrtna zaporna kazen. Druge oblike neposrednega državnega nasilja vključujejo državni terorizem, bodisi proti tujim državljanom bodisi proti domačim, in seveda vojne.

O posrednem državnem nasilju govorimo takrat, ko država ne ukrepa in dopušča, da se zgodijo stvari, ki bi jih morala preprečiti. Primeri posrednega nasilja vključujejo nepripravljenost ameriških oblasti, da bi sprejele ustrezno zakonodajo o nadzoru orožja, kljub številnim strelskim incidentom in pokolom v šolah (k temu vprašanju se bom vrnil pozneje), ter številne primere nekaznovanja, ko se država odloči, da ne bo preiskovala določenih kaznivih dejanj, in tako *de facto* omogoča nekaznovanje. Na primer, marsikje po svetu kljub visoki stopnji nasilja v družini ali nasilja na podlagi spola to pogosto ostaja nekaznovano, ker se država odloči, da ne bo izvajala že obstoječih zakonov, s čimer nasilje še naprej omogoča. Statistični podatki izpred nekaj let kažejo, da ima Gvatemala eno najvišjih stopenj umorov žensk na svetu, UNICEF pa je leta 2011 poročal, da sta vsak dan v povprečju ubiti dve ženski. Toda vsaj zavedanje, da je nekaznovanost, ki jo omogoča država, nesprejemljiva, je vse večje. Organizacije in aktivisti za človekove pravice so v zadnjih nekaj desetletjih opravili izjemno delo na področju ozaveščanja – pri tem ne smemo pozabiti na veliko tveganje, ki so mu izpostavljeni –, da bi nas opomnili, da je nasilje vedno politično, kar kaže na določen napredek pri našem razmišljanju o nasilju.

Kar se tiče družbene nepravilnosti, menim, da smo na tem področju dosegli manjši napredek. Pred nekaj leti se je ponovno pojavilo zanimanje

za družbeno nepravičnost kot pojem, ki je neodvisen oziroma ni v celoti odvisen od teorije družbene pravičnosti. S tem mislim na delo *The Faces of Injustice* (1990) Judith Shklar in *Justice and the Politics of Difference* (1990) Iris Marion Young pa tudi na znano debato med Nancy Fraser in Axelom Honnethom o identiteti, prepoznavanju in redistribuciji. Vendar se zdi, da sodobne politične filozofije splošna teorija družbene nepravičnosti ne zanima, temveč se o njej vedno razpravlja samo v povezavi z določenimi vprašanji, na primer v zvezi z zgodovinsko krivico, priseljevanjem ali svetovno revščino. Po mojem mnenju je značilnosti družbene nepravičnosti treba razumeti, preden oblikujemo načela družbene pravičnosti. Ali z drugimi besedami: družbena pravičnost je rešitev problema, problem pa je družbena nepravičnost. Problem bi morali razumeti, preden ponudimo rešitev, in prav zaradi tega potrebujemo splošno teorijo družbene nepravičnosti, vendar se zdi, da se je napredek na tem področju vsaj za zdaj ustavil.

Na presečišču nasilja in družbene nepravičnosti je treba še veliko postoriti. Problem na tem področju lahko ponazorimo s primerom. V zadnjih nekaj letih se je pojavilo veliko literature o etiki kolonializma oziroma o tem, kaj je s kolonializmom narobe. K tej pomembni razpravi so prispevali številni izjemni avtorji, med njimi Lea Ypi, Margaret Moore in Laura Valentini. Vse navajajo močne argumente za napake kolonializma, hkrati pa zanemarjajo njegovo nasilje, in sicer tako, da ga jemljejo za samozemljeno in napake kolonializma iščejo drugje. Menim, da je to zavajajoče, saj je za razumevanje nepravičnosti kolonializma potrebno pravilno razumevanje nasilja, kot trdim v svojem članku 'Colonialism, Injustice, and Arbitrariness' v reviji *Journal of Social Philosophy* (2017).

*Obširno ste pisali o vprašanjih, povezanih z družbeno (ne)pravičnostjo. Kako to, da ste se začeli zanimati za nasilje? Kaj je spodbudilo vaše zanimanje za to področje znanstvenih raziskav?*

S tem, kako sem se začel zanimati za nasilje, je povezana zanimiva zgodba. Nekega torkovega jutra septembra 2001 sem v svoji pisarni pripravljaval predavanja za predmet, ki naj bi ga začel predavati konec septembra. Predmet se je imenoval »Uvod v politično filozofijo«, učni načrt pa je bil sestavljen iz dokaj običajnega nabora ključnih akterjev iz zgodovine politične misli (Hobbes, Locke, J. S. Mill, Marx) in ključnih pojmov politične filozofije (demokracija, enakost, družbena pravičnost, izkoriščanje, patriarhalnost). Nenadoma pa je na vrata potrkala kolegica Dolores Dooley in mi rekla: »Tole moraš videti, pridi hitro v sosednji pub.« Leta 2001 nismo imeli mobilnih telefonov in na oddelku nismo imeli televizije, zato je

strateški »umik v sosednji pub« pomenil novice v živo. Nemudoma sem prenehal z delom in šel do sosednjega puba. Tam je že bila zbrana velika množica in vsi so v popolni tišini zrlji v televizijski ekran. Bil je 11. september 2001. Opazovali smo potek najhujšega terorističnega grozodejstva v sodobni zgodovini.

Tistega dne se spominjam takole: ko sem stal v irskem pubu in gledal posnetke zrušenja Svetovnega trgovinskega centra v New Yorku, nisem mogel dojeti, kaj gledam. Bilo je, kot da moji možgani niso hoteli obdelati groze, ki so jo prikazovali v živo na televiziji. Spominjam se, da sem se skušal prepričati, da so vsi zapustili stavbo, preden je letalo trčilo vanjo, in da bodo zagotovo vsi preživel. Hkrati pa sem vedel, da se bo po tem dnevu spremenilo vse.

V pubu nisem ostal dolgo; enostavno nisem mogel gledati prenosa teh dogodkov v živo. Namesto tega sem se vrnil v pisarno, v udobje svojih knjig in varnost svojih mislih. V tistem trenutku, ko sem zagledal gradivo za svoja predavanja, sem se odločil, da zavržem vse, kar sem nameraval učiti v novem semestru. Ko sem dva tedna pozneje spoznal novo generacijo študentov, sem jim rekel, da bomo kljub temu, da se vpisali predmet »Uvod v politično filozofijo«, delali nekaj povsem drugega od prvotno opisanega. Povedal sem jim, da so dogodki 11. septembra tako resni, tako zapleteni in tako pomembni, da preprosto moramo poskušati razumeti dogodke tega dneva, ki je spremenil zgodovino. Povedal sem jim tudi, da smo dolžni poskušati razumeti dogodke 11. septembra in da bo neprijetno, ampak da je univerza pravi kraj za razmišljanje o političnem nasilju na ravni posameznika in družbe.

Če pogledam nazaj, vsebina predmeta, ki sem jo pripravil, ni bila zelo koherentna, bila je mešanica literature o različnih temah, vključno s terorizmom, teorijo pravične vojne, revolucijo, državljansko nepokorščino, mučenjem in strukturnim nasiljem. Ampak mislim, da je bila na nek način smiselna. Jeseni 2001 so bila naša čustva v zvezi s političnim nasiljem zelo surova, zato smo vsi čutili potrebo po temeljitem premisleku na kolektivni ravni. Imel sem tudi veliko srečo, da si je ravno tisto leto moj predmet izbralo veliko gostujočih študentov iz ZDA. Razprave, ki sem jih takrat imel s študenti, niso bile vedno lahke ali pomirjujoče, toda bile so iskrene in nujne.

Ko sem iskal knjige in članke, ki bi jih lahko ponudil študentom v branje, sem ugotovil, da je bilo, kljub siceršnji zelo obsežni literaturi o številnih vidikih nasilja, na področju filozofije s strani filozofov na to temo napisanega zelo malo. Zaradi tega sem se odločil napisati knjigo *Violence and Social Justice* (2007). Od leta 2001 skoraj vsako leto poučujem predmet o nasilju.

Zaradi dogodkov 11. septembra sem se začel zanimati za filozofijo nasilja, vendar moje zanimanje za nasilje ni omejeno na vprašanje terorizma. Pravzaprav se terorizem v moji knjigi komajda pojavlja. Šele pet let po objavi svoje knjige sem objavil članek (skupaj z Jean Mario Arrigo) o problematičnosti hipotetičnega scenarija tiktakajoče bombe in zakaj uporaba mučenja za boj proti terorizmu ni nikoli upravičena: 'Torture, Terrorism and the State: A Refutation of the Ticking-Bomb Argument' v *Journal of Applied Philosophy* (2006).

*Obsežna literatura o nasilju v tako raznolikih disciplinah, kot so psihologija, politologija, kriminologija, sociologija, kulturologija, antropologija, pedagogika in filozofija, je dokaz o kompleksnosti nasilja. Kaj je glavni prispevek filozofije k razpravam o nasilju?*

Nasilje je v akademskih krogih vedno vzbujalo veliko pozornosti, in to upravičeno. Ljudje se bodo vedno spraševali, ali je nasilje posameznika neizogibno, ker je del naše človeške narave, neizogibno utelešenje prvinskega nagona, ki ga ni mogoče vedno nadzorovati, in opomnik, da je celo *homo sapiens* globoko v sebi žival. Poleg tega je nasilje bistvo politike, bodisi zato, ker je bilo nasilje vedno (in je do neke mere še vedno) najbolj zanesljivo orodje osvajanja in prevlade, bodisi zato, ker v demokraciji skušamo preprečiti, da bi konflikti in nesoglasja prerasli v nasilje. O teh vprašanih bodo še naslednjih nekaj stoletij razmišljali psihologi, antropologi, kriminologi, sociologi, politologi in strokovnjaki za mednarodne odnose.

Filozofija lahko k tej razpravi prispeva veliko, čeprav tega filozofi in nefilozofi ne priznavajo vedno. Ne pozabimo, da je celo osnovno vprašanje o naši človeški naravi v prvi vrsti filozofsko vprašanje. Filozofija je nujno potrebna, saj nam nudi pojmovna orodja, ki jih uporabljamo za oblikovanje vprašanj o našem obstoju. Na primer, obstaja majhno raziskovalno področje, kjer poskušajo ugotoviti, ali je nasilje vgrajeno v naš DNK. Pri iskanju dokončnega odgovora na to vprašanje se moramo vedno spomniti, da je tudi metodologija znanstvenega raziskovanja vprašanje filozofske razprave. Vsako empirično znanstveno raziskovanje temelji na teoretičnih predpostavkah, zato je filozofija pri njem vedno prisotna, ne glede na to, ali se tega zavedamo ali ne. In enako velja za raziskave nasilja v družboslovju, kriminologiji in vojnih študijah. Raziskovanje nasilja je smiselno le, če vemo, kaj iščemo, in za to potrebujemo definicijo nasilja.

Toda bodimo bolj natančni. Mislim, da filozofija pomembno prispeva k našemu razumevanju nasilja: na pojmovni ravni in na normativni (moralni) ravni. Preden se lahko pogovarjamo o nasilju, moramo ugotoviti pomen tega izraza, in ko gre za zagotavljanje pojmovne jasnosti, je

filozofija kot disciplina še vedno neprekosljiva. Mogoče sem staromodен, vendar se še vedno strinjam z opisom Johna Locka, ki filozofa označuje kot »delavca nižje vrste«. V *Eseju o človeškem razumu* (1690) Locke pravi, da je naloga filozofa »nekoliko čistiti in odpravljati grobljo, ki leži na poti do spoznanja«. Groblja, ki jo ima v mislih Locke, je pojmovna zmeda in nejasnost, nadaljuje pa pravzaprav s tem, da so sovražnik filozofije »nejasne in nepomembne oblike govora ter zloraba jezika«.

Ko sem začel pisati svojo knjigo *Violence and Social Justice*, sem si zastavil dva cilja: prvič, da podam jasno, natančno opredelitev nasilja, in drugič, da ocenim, če, kdaj in kako je nasilje lahko upravičeno. Takrat sem domneval, da sta ti vprašanji ločeni in da je pojem nasilja mogoče opredeliti v vrednostno nevtralnem jeziku; zdaj sem v to manj prepričan. Toda kljub vprašanju, ali je mogoče definicijo nasilja ločiti od moralnega vrednotenja nasilja, ostaja dejstvo, da gre za globoko filozofska vprašanja, in še vedno menim, da je od vseh disciplin filozofija najboljša za reševanje teh vprašanj. Da bi se sprijaznili z utemeljitvijo nasilja, potrebujemo ozadje normativne in uporabne etike, morda celo metaetike, ki sta seveda veji filozofije. Mimogrede, o utemeljitvi nasilja obstaja čudovita nova knjiga Elizabeth Frazer in Kimberly Hutchings *Can Political Violence Ever Be Justified?* (2019). Je zelo kratka, a zelo natančna in spodbudna. Toplo jo priporočam vsem, ki jih zanima to vprašanje.

*Medtem ko z »ozko« opredelitvijo nasilja tvegamo, da ne zagememo različnih oblik nasilja [in nepravčnosti], je problematična tudi »široka« opredelitev, in to kljub temu, da prispeva k večjemu zavedanju v zvezi z nasiljem. Kako bi »ocenili« prednosti in slabosti obeh pristopov? Ali obstaja način, kako premagati to oviro?*

V svoji knjigi *Violence and Social Justice* trdim, da razlikujemo med ozkim (OPN) in širokim pojmovanjem nasilja (ŠPN). To razlikovanje izvira iz nerešenega vprašanja v zvezi z etimologijo besede *violence*, pri kateri nas latinski izraz *vīs*, kar pomeni sila, moč ali jakost, usmeri v dve različni smeri: *violentia*, kar pomeni silovitost oziroma strastna in nenadzorovana sila, in *violare*, kar pomeni kršitev oziroma kršiti. OPN poudarja nasilno dejanje storilca nasilja, ki povzroča škodo ali bolečino, medtem ko ŠPN daje večji poudarek na zlorabo, ki jo je utrpela žrtev ali preživela oseba nasilja. Razlika je komaj zaznavna, toda pomembna.

OPN zajema najbolj očiten in na videz nesporen vidik nasilja, vendar za ceno zanemarjanja drugih pomembnih razsežnosti tega pojava. Nasilje je veliko več kot fizično dejanje, katerega cilj je namerno povzročiti škodo

ali bolečino drugim. Takšno zelo ozko razumevanje nasilja je problematično, saj zanemarljivo psihološko nasilje, na primer grožnja z nasiljem, javno poniževanje, zločin iz sovraštva ali celo zanemarjanje. Obsežna literatura o nasilju v družini nas uči, da nasilje obstaja tudi tam, kjer ni nobenih modric, in to sporočilo se širi zelo počasi. Prav tako OPN predvideva, da bi bilo nasilje treba opredeliti z vidika storilca nasilja, pri čemer je poudarek na razlogih, željah in dejanjih osebe, ki izvaja nasilje. Tudi to je zelo problematično. Razlog, zakaj je nasilje tako velik problem, ne leži v tem, kar nam pove o določenih ljudeh, ki so sposobni narediti neopisljive stvari, ampak zaradi vpliva, ki ga ima na žrtve in preživele. Zato osebno menim, da bi bilo treba nasilje opredeliti z vidika žrtve oziroma preživelega, ne pa storilca.

Nekatere od omenjenih težav z OPN je mogoče preseči s ŠPN, zato ga je treba razumeti kot korak v pravo smer. S poudarkom na kršitvi, ki se zgodi, ko pride do nasilja, se pozornost preusmeri s storilca na žrtev oziroma preživelega. Na nasilje zdaj gledamo z drugega zornega kota: pozornost je na tem, da je nekaj ali nekdo oškodovan, da je bila prekoračena določena meja. Težava s ŠPN je, da sicer upravičeno poudarja pojem kršitve, vendar nam mora povedati tudi, kaj točno se krši, ko se nasilje izvaja. Standardni odgovor na to vprašanje je, da je nasilje kršitev pravic. Takšen pristop je privlačen, vendar problematičen. Pojem pravic je zapleten in sporen, zato definicija nasilja kot kršitev pravic omogoča preveč nejasnosti. Poleg tega ne drži vedno, da nasilje vključuje kršitev pravic. V sadomazohizmu nasilje obstaja, ne pa tudi kršitev pravic, če upoštevamo ustrezno privolitev. Enako velja za nekatere športe, na primer boks ali mešane borilne veščine.

Verjamem, da obstaja način, kako premagati to oviro, in sicer na »tretji način«, pri katerem pojem nasilja obravnavam kot kršitev integritete, natančneje, integritete preživelega. Tu moramo biti previdni: ne mislim integritete na način, kot se ta izraz uporablja v etiki kreposti, kjer se nanaša na moralni značaj nekoga, ki ga povezujemo z nepokvarljivostjo in odkritostjo. Namesto tega z integriteto preprosto mislim na nekaj, kar je nedotaknjeno, celovito in nezlomljeno. Potrditev za moje pojmovanje nasilja kot kršitev integritete je mogoče najti v eni najboljših knjig o nasilju, kar sem jih kdaj prebral: *Aftermath: Violence and the Remaking of Self* (2002) Susan Brison, ki v tej izjemni knjigi analizira vpliv na svoj »jaz«, potem ko je preživela skoraj usoden poskus spolnega nasilja. Jezik, ki ga uporablja, jasno kaže, da nasilja, ki ga je pretrpela, ni mogoče preprosto omejiti na telesno škodo oziroma poškodbe, ki jih je utrpela. Namesto tega je najbolj očitna kršitev njene celovitosti v vseh njenih oblikah. Svojo izkušnjo osebe, ki je preživela nasilje, poskuša razumeti tako, da jaz označi

za »poškodovan«, doživi »razkol med preteklostjo in sedanostjo«, kako je bil njen svet »porušen« in »uničen«, kako lahko nasilno dejanje prekine povezavo med jazom in ostalim človeštvom. Na koncu nam avtorica (2002: 110) pove, da nasilje uničuje jaz: »Uničilo je popolnoma dobro, nedotaknjeno življenje.« Jezik, ki ga uporablja, je natančen in zgovoren: da bi lahko nekaj uničili, mora to najprej obstajati kot nedotaknjeno. Ravno ta pojem, da je nekaj nezlomljeno ali nedotaknjeno, poskuša zajeti pojmovanje nasilja kot kršitve integritete. Pred nastopom nasilja imamo fizično (telesno) in duševno (psihološko) integriteto, nekateri bi rekli, da imamo tudi duhovno integriteto. Menim, da je z nasilnim dejanjem ta integriteta kršena.

*Zdaj pa malce bolj »praktično« vprašanje: nasilje je vztrajen problem tudi v šolah (zlasti v ZDA). Odzivi na to težavo so bili različni, na primer v obliki politike »ničelne tolerance«, kar pa je sprožilo številne empirične in pojmovne težave. Kaj so po vašem mnenju najbolj pereči izzivi, bodisi empirični bodisi pojmovni, povezani z nasiljem v izobraževalnih ustanovah?*

Nasilje v šolah ima dolgo, zapleteno zgodovino. V 19. stoletju je bilo uvedeno obvezno šolanje, da bi otroke najprej ukrotilo, nato pa jih usposobilo. Šole so takrat predstavljale rešitev za vse večji problem drobnega uličnega kriminala, njihov namen pa je bil, da bi se mali prestopniki izognili življenju na ulici. Šole so bile seveda izjemno nasilne ustanove, kjer so otroke trpinčili in poniževali. Na Irskem je bila telesna kazen v šolah od leta 1982 domnevno prepovedana, vendar je šele leta 1996 postala kaznivo dejanje. Metode telesnega kaznovanja, ki so se uporabljale v irskih šolah, so vključevale usnjen pas, palico, ravnilo, noge pohišta in veje dreves. Zelo podobno je v Veliki Britaniji, kjer je prepoved telesnega kaznovanja v britanskih državnih šolah začela veljati leta 1986, v zasebnih, plačljivih šolah v Angliji in Walesu šele leta 1998, na Škotskem šele leta 2000, na Severnem Irskem pa šele leta 2003. Neverjetno je, da je v devetnajstih zveznih državah v ZDA v nekaterih šolah uporaba telesne kazni za discipliniranje otrok še vedno dovoljena.

Toda nasilje, ki smo mu danes priča v šolah, je (večinoma) drugačne vrste in obsega štiri različne oblike: nasilje med učenci, nasilje učencev do učiteljev, nasilje učiteljev do učencev in nasilje tujcev do učencev in otrok zunaj šole. Prva oblika nasilja, in sicer tista med učenci, je bolj kompleksna, kot si morda mislimo. Medtem ko je največ pozornosti deležno fizično nasilje, je psihološko nasilje v obliki ustrahovanja v šolah doseglo skoraj epidemične razsežnosti, še posebno od pojava pametnih telefonov



in številnih družbenih omrežij, ki jih množično uporabljajo najstniki. Naraščajoča stopnja samomorov med učenci pa je le vrh ledene gore.

Nasilje učencev do učiteljev je prav tako v porastu. Po podatkih ameriškega ministrstva za izobraževanje je v ZDA med 2011 in 2012 približno 9 % učiteljev poročalo, da so fizično ogroženi, 5 % pa, da so v šoli doživeli fizični napad. Od leta 1997 do 2001 je bilo zoper učitelje storjenih 1,3 milijona kaznivih dejanj (vključno s 473.000 nasilnimi zločini). Nasilno vzdušje v šolah prispeva k temu, da se mnogi učitelji odločijo opustiti ta poklic. Iz šol po Veliki Britaniji naj bi po manj kot dveh letih odšel približno vsak peti učitelj (18 %).

Značilnosti nasilja učiteljev do učencev se od 19. stoletja dalje spreminjajo, vendar ta oblika nasilja ni povsem izginila. V večini civiliziranih držav palice ne uporabljajo več, še vedno pa določene skupine otrok s strani učiteljev namerno ali nenamerno doživljajo nasilje. Zaskrbljujoča je nezmožnost, nesposobnost oziroma nepripravljenost učiteljev na sodelovanje z učenci z motnjami v telesnem, kognitivnem ali duševnem razvoju. Otroke iz etničnih manjšin se pogosto obravnava drugače kot druge otroke. Poleg tega številne šole še vedno nočejo sprejeti učencev iz skupnosti LGBT+.

In za konec: šole so pogosto prizorišče grozljivih nasilnih dejanj. Šolski pokoli so ponavljajoča se tema v mednarodnih novicah in človek se vpraša, ali država stori dovolj za zaščito otrok in učiteljev pred takšnimi katastrofami. Aprila 2018 sem po množičnem streljanju v šoli na Floridi za RTÉ Brainstorm napisal prispevek z naslovom *Are School Shootings a Human Rights Issue?* V njem zavrnem standardni odziv politike na tovrstne tragedije, ki jih pripisuje »čistemu zlu« in skorumpirani, zli naravi storilcev. Trdim, da je v tem kontekstu vsakršno sklicevanje na zlo nekoristno, celo zavajajoče. Če je nasilje sistematično, ponavljajoče se in stalno, kot so običajno množična streljanja v šolah v ZDA, gre za težavo strukturne narave. Posamezniki niso nedolžni, vendar posameznik lahko deluje samo znotraj sistema. Kadar gre za strukturno nasilje, je odgovornost kolektivna, ne osebna. Namesto da bi opozarjali na zlo znotraj človeka ali na njegove duševne in moralne pomanjkljivosti, je mogoče uporabiti drugačen pristop.

Tretji člen *Konvencije o otrokovih pravicah* določa, da morajo biti pri upravnih in zakonodajnih organih v prvi vrsti najboljši interesi otroka. 19. člen pravi, da »države pogodbenice sprejmejo vse ustrezne zakonodajne, upravne, socialne in izobraževalne ukrepe za zaščito otroka pred vsemi oblikami fizičnega ali duševnega nasilja, poškodb ali zlorab«. Primarni naslovniki človekovih pravic so vlade po svetu in njihovi izvoljeni politiki, zato neizpolnjevanje specifičnih dolžnosti za imetnike pravic pomeni

kršitev človekovih pravic. Za izpolnitev svoje dolžnosti imajo zakonodajalci na voljo dve povsem različni strategiji. Ena je namestitev oboroženih varnostnikov v polni pripravljenosti v vsako šolo v Ameriki in morda celo oboroževanje učiteljev. To je, odkrito rečeno, absurdno in bi prostor učenja ter igranja spremenilo v vojaško in potencialno vojno območje. Alternativna strategija je prisluhniti preživelim teh pokolov in storiti najbolj logično stvar v trenutnih okoliščinah: zmanjšati, če že ne odpraviti, dostop do orožja, začevši z avtomatskim orožjem, in vzpostaviti strožja pravila glede tega, kdo lahko kupi potencialno smrtonosno orožje. To bi bilo enostavno, hitro in razmeroma poceni.

Kadar je smrt otroka mogoče preprečiti, je vztrajanje v zmoti pravo grozodejstvo. Naša največja zmeta je, da vedno iščemo krivdo v nepredstavljenih, nepredvidljivih dejanjih posameznih storilcev nasilja, ki so izpostavljeni zaradi svoje podlosti, nemoralnosti in nestabilnosti. Dokler ljudje ne bodo spoznali, da za vsako tragedijo stoji kolektivna odgovornost, se ne bo spremenilo nič in umrlo bo še več otrok.

*Zadnjih nekaj desetletij se mediji in širša javnost vse bolj zavedajo različnih oblik nasilja. Kateri dejavniki so prispevali k večji ozaveščenosti? Ali poleg »praktičnih«  
obstajajo kakšni pojmovni problemi, na katere moramo biti pozorni?*

To, da se mediji in širša javnost vse bolj zavedajo različnih oblik nasilja, je zgolj domneva. Sam nisem tako prepričan. Naj navedem dva razloga, zaradi katerih menim, da se še vedno ne zavedamo dovolj različnih oblik nasilja, njihovega pomena in vpliva.

Prvič, gre za problem vse večje *normalizacije* nasilja. Skoraj nemožno je se izogniti pogosto zelo podrobnemu, nazornemu prikazu nasilja, in to od najzgodnejših let naprej. Pri tem nosi veliko odgovornost zabavna industrija. Vzemimo, na primer, številne filme o superjunakih, ki temeljijo na stripih Marvel ali DC Comics ali celo na še vedno aktualni sagi Vojna zvezd. Ti filmi so namenjeni mlademu občinstvu in v vsakem filmu je ubitih več sto ljudi, če ne več. Ocenili so, na primer, da sta bili v filmski trilogiji Vojna zvezd ubiti več kot 2 milijardi ljudi oziroma, natančneje, več kot 2.005.645.868. To pomeni veliko nasilja. V značilnem prizoru naš junak ali superjunak ustrelji ali zabode negativca, ki v trenutku pade na tla, pogosto v tišini in brez očitnih znakov nelagodja, in preide na uboj naslednjega negativca. Da je tako nasilje sprejemljivo za mlajše občinstvo, velja pravilo, ki v filmu ne dovoljuje prikaza krvi. Tako Britanski odbor za filmsko klasifikacijo (BBFC), neodvisni regulator, poda naslednje smernice za filme, ki so razvrščeni kot neprimerni za otroke, mlajše od 12 let: »Nasilje: v filmu je lahko prikazano zmerno nasilje, vendar brez

podrobnosti. Poškodbe ali kri ne smejo biti izpostavljene, dovoljeni so občasni nasilni trenutki, če je to utemeljeno s kontekstom.« Takšno je stanje v filmski industriji, v kateri je ubijanje sto, tisoč, milijonov in milijard ljudi označeno za »zmerno nasilje«. Še več nasilja, pogosto bolj grobega in nazornega, najdemo v večmilijonski industriji računalniških iger.

Problem normalizacije nasilja ni v tem, da obstaja večja verjetnost, da ljudje zagrešijo nasilje, če so izpostavljeni vizualnemu nasilju. To morda drži, morda ne, tega še ne vemo. Tako kot v primeru pornografije empirični dokazi o omenjeni vzročni verigi še vedno niso nedvoumni. Problem leži drugje, in sicer v tem, da se nam tisto, kar je nasilno, ne zdi več nasilno. Zaradi stalne izpostavljenosti nasilju tega pojava več ne opazimo in nasilja več ne vidimo kot pretresljive resničnosti. Leta 1963 je Sheldon Wolin objavil zelo pomembno in po mojem mnenju še vedno zelo relevantno analizo nasilja. V nasprotju s tem, kar radi verjamemo, v njej trdi, da danes ni manj nasilja kot v preteklosti. Sodobna družba ni odpravila nasilja; preprosto se je naučila, kako ga prikriti. Danes nismo nujno bolj civilizirani kot naši barbarski predniki. Resnica je drugačna. Naše generacije so se nasilje naučile narediti čistejše in manj vidno. Nasilje je postalo sterilizirano, higiensko, normalizirano in kot tako manj grozeče ter moralno neproblematično.

Wolin navaja primer smrtne kazni. Nimamo več javnih usmrnitev, temveč medicinske postopke za zaprtimi vrati. Brez giljotine, toda s smrtonosnim injekcijami. Rezultat je enak, vendar brez prelivanja krvi. Kot smo že rekli, so iz zabavne industrije odstranili kri, obseg nasilja pa se je povečal. Tako samo zaradi lastne zabave izpostavljeni večjemu nasilju kot kdajkoli prej, a se tega sploh ne zavedamo. Na žalost je nekaj resnice v Stalinovi srhljivi izjavi, da je smrt enega človeka tragedija, smrt milijonov pa zgolj statistika. Tudi v Hollywoodu gre vedno za velike številkke: milijoni dolarjev in milijarde žrtev nasilja, zato smo izgubili sposobnost doje-manja in razumevanja resničnosti osebne tragedije.

Obstaja še en razlog, zakaj sem skeptičen do trditve, da se mnogo bolj zavedamo različnih oblik nasilja. V mislih imam pojav, ki ga Miranda Fricker v svoji knjigi *Epistemic Injustice* (Oxford, 2007) navaja kot *hermenevtično nepravilnost*. To knjigo uvrščam med najbolj izvirne, najplivnejše in najbolj presunljive filozofske knjige, kar sem jih kdaj prebral, in jo imam za manjšo mojstrovino; zelo jo priporočam bralcem te revije. Epistemična nepravilnost je krivica, storjena nekomu, ki je v položaju poznavalca, in se kaže v obliki nezaupanja, napačne interpretacije in utišanja. Epistemična nepravilnost ima dve obliki: nepravilnost pričevanja in hermenevtično nepravilnost. Do hermenevtične nepravilnosti pride takrat, ko nekomu onemogočimo razlago doživljanja, tudi kadar je ta zelo

osebna. Ali z drugimi besedami, hermenevtična nepravilnost se zgodi takrat, ko nekdo ni sposoben razumeti velikega dela svojega doživljanja, ker ni zmožen dostopati do skupnih virov za družbeno razlago. Pojav hermenevtične nepravilnosti nam pomaga razložiti, zakaj se nasilja ne zavedamo v tolikšni meri, kot bi se morali, ali toliko, kot bi pričakovali. Celo žrtve oziroma preživeli se morda ne zavedajo v celoti, da je tisto, čemur so bili izpostavljeni, oblika nasilja, morda zato, ker nimajo jezika, s katerim bi nasilje lahko razložili, izrazili ali sporočili. Kar razumemo pod izrazom »kultura«, je pogosto prikrita hermenevtična nepravilnost. Primerov tega je veliko, vključno s spolnim nadlegovanjem, ustrahovanjem, prevezovanjem stopal na Kitajskem itd.

*Pojav radikalizacije in nasilnega ekstremizma je v ospredje postavil težave, ki so se prej pojavljale bodisi na specializiranih tečajih o obveščevalnih in varnostnih študijah bodisi so bile na samem robu znanstvenega zanimanja. Se vam zdi, da je radikalizacija problematična samo, če je povezana z nasiljem, ali obstaja kakšna druga težava, zaradi katere je vprašljiva?*

Izrazu »radikalizacija« se raje izogibam, ker je svoj prvotni pomen izgubil in ga je mogoče zlahka narobe razumeti, in ker dodaja zmedo, kjer je potrebna jasnost. Zgodovinsko je bil izraz »radikalen« povezan s progresivnimi ali revolucionarnimi gibanji na levi, ki so se borila proti družbeni nepravilnosti strukturne neenakosti in grobega izkoriščanja: izhaja iz latinskega *radix*, kar pomeni »korenina«, radikalen pa je bil nekdo, ki je hotel spremeniti status quo »pri korenini«.

Vendar se zdi, da se je izraz v zadnjih 200 letih spremenil in danes je izgubil prvotno ideološko identiteto. V sodobnem diskurzu se »radikalizacija« običajno uporablja za opis religioznih gibanj ali političnih skupin različnih ideoloških prepričanj, ki vključujejo politično nasilje, celo terorizem. Z drugimi besedami, čeprav se je izraz »radikalizacija« prvotno uporabljal kot način opisovanja revolucionarnih idealov leve, je zdaj sinonim za terorizem. To se mi zdi najbolj osupljivo, saj sta si v svetu, kot ga vidim sam, »revolucionaren« in »terorizem« zelo različna in ju ne bi smeli zamenjevati. Zato namesto »radikalizacije« raje uporabljam izraz »nasilni ekstremizem«.

Religiozni nasilni ekstremizem se pogosto znajde v novicah, domnevna grožnja verskega fundamentalizma, zlasti muslimanov, pa je ena glavnih tem pogovorov današnje mednarodne politike. Na vprašanje verskega fundamentalizma imam zelo preprost pogled: ta pojav ima z religijo zelo malo zveze in je povezan z desničarsko politiko. Religija je zgolj izgovor, ki ga je zrežirala manjšina, da ponovno uvede neenakosti, ki niso

več sprejemljive, in obupan poskus izničenja družbenih in političnih koristi, doseženih v zadnjem stoletju na področju spola, rase in razreda. Kar se mene tiče, verski fundamentalizem preprosto promovira desničarsko agendo in se ne boji uporabiti nasilja za promocijo svoje vrste ekstremizma. Toda kar se je kot odziv nanj zgodilo v Evropi in ZDA, zavrača to prepričanje: desničarski verski fundamentalizem so uporabili kot veter v jedra konservativnih, tradicionalističnih in nacionalno-populističnih strank. Paradoks, s katerim se srečujemo danes, je brez primere, saj desničarski politiki, kot je Trump v ZDA ali kot so Orban, Le Penova in Salvini v Evropi, kar najbolje izkoristijo pogosto napihnjeno grožnjo fundamentalistične desnice, da bi okrepili svojo desničarsko agendo. Kako lahko izstopimo iz tega nesmiselnega, a nevarnega začaranega kroga? Morda potrebujemo bolj radikalno politiko, pri kateri izraz »radikalen« razumemo v njegovem prvotnem, zgodovinskem smislu.

*Kateri so najbolj pereči sodobni izzivi, s katerimi se soočajo znanstveniki, ki delajo na področju vprašanj, povezanih z nasilnim ekstremizmom in političnim nasiljem na splošno?*

Mislim, da je največji izziv prepričati bralce in širšo javnost, da politično nasilje ni omejeno na vojna dejanja, množična streljanja ali terorizem. S tem ne želim zanemariti vpliva ali resnosti teh ponavljajočih se dogodkov, toda po navadi monopolizirajo predstavo javnosti o nasilju, s čimer tvegamo, da druge vrste nasilja ostajajo neopazene.

Kot sem že omenil, je dandanes moderna država največji povzročitelj političnega nasilja. Včasih so dejanja države tako skrajna, tako nezaslišana, da vzbudijo splošno obsojanje: kolonializem in apartheid sta očitna primera. Vendar so manj ekstremne oblike državnega nasilja lahko prav tako smrtonosne. Nasilni, neusmiljeni odzivi državnih organov na kritike njihove politike so običajna praksa v Evropi in drugje ter so vedno bolj smrtonosni od dejanj disidentov, kot na primer lahko trenutno vidimo v Hongkongu. Kljub temu je najučinkovitejši način, da država izvaja nasilje proti svojim državljanom, zakonodaja. Naj gre za novo določene drastične omejitve splava, kot v primeru Alabame in Georgie v ZDA, za naraščajoče omejitve prihoda beguncev, kot v primeru Italije, ali za neukrepanje v zvezi z izrednimi razmerami na področju okolja, je sodobna država kraj, kjer bi morali iskati primere nasilnega ekstremizma in političnega nasilja.

Vendar je nasilni ekstremizem s strani države ali drugih političnih akterjev mogoč le, če v civilni družbi obstaja tiho soglasje večine ljudi. Izziv je v tem, da ljudje spoznamo, v kolikšni meri smo vsi neposredno ali posredno odgovorni za nasilje, ki se dogaja okoli nas. Najbolj elegantno in

prepričljivo je obstoj tega pojava mogoče dokazati v obliki nečesa, kar je Norman Geras poimenoval pogodba o medsebojni ravnodušnosti. Geras v istoimenski knjigi *Contract of Mutual Indifference* holokavst in druga velika grozodejstva našega časa razloži z ravnodušnostjo, ki jo izkazujemo ob trpljenju drugih. V Sredozemlju se je v zadnjih nekaj letih utopilo na tisoče ljudi, deloma zaradi ukrepov v nekaterih afriških državah in neukrepanja evropskih držav, pa tudi zaradi eksplicitnega oziroma implicitnega strinjanja Evropejcev, ki politikom, kot so Salvini, Farage, Le Penova in Orban, namenjajo popolno podporo.

*Več vaših člankov o nasilju, na primer 'Two concepts of violence' in 'Why is violence bad', je postalo locus classicus v filozofski literaturi o nasilju. Vas nasilje kot filozofski pojav še vedno zanima?*

S problematiko nasilja se ukvarjam že zadnjih 18 let, vendar imam še vedno občutek, da sem šele na začetku. Nasilje me še vedno zanima in še vedno se mi zdi, da je filozofija najboljšo orodje za celovito razumevanje smisla, pomena in grozot nasilja. Od izdaje mojih knjig o nasilju sem raziskal še dve področji, ki se močno prekrivata z nasiljem – družbeno nepravilnost in kršitve človekovih pravic. Čeprav gre za različni področji s svojo specializirano literaturo, se problematike družbene nepravilnosti in človekovih pravic lotevam skozi prizmo tega, kar sem se naučil iz dolgotrnega raziskovanja različnih vidikov nasilja.

Kar zadeva samo problematiko nasilja, sem se od objave svoje knjige lotil preučevanja treh specifičnih tematik. Upam, da bom svoje najnovejše eseje o nasilju nekoč v bližnji prihodnosti zbral v obliki knjige. Prva tematika je logično nadaljevanje glavne tematike moje knjige. Če sem v knjigi *Violence and Social Justice* trdil, da bi morali nasilje opredeliti kot kršitev integritete, me zdaj zanima, na kakšen način si lahko preživeli nasilja povrnejo integriteto oziroma celovitost. V zadnjih letih je bilo objavljenih veliko knjig o vprašanju tranzicijske pravičnosti in zlasti komisij za resnico. Čeprav obstaja nekaj pomembnih del, ki se ukvarjajo s temi vprašanji, menim, da ta literatura, razen nekaj svetlih izjem, ne ponuja vedno trdne razlage pomena nasilja in izzivov, ki jih predstavlja pridobivanje znanja o nasilju. Moj prispevek 'Knowing Violence: Testimony, Trust and Truth', ki je bil objavljen v reviji *Revue Internationale de Philosophie* (2006), predstavlja poskus raziskovanja te vrzeli. Poudarek tega članka je bil na epistemologiji nasilja in vlogi zaupanja med preživeli nasilja, ki so doživeli kršitev svoje integritete, in tretjimi sogovorniki, ki iščejo resnico o nasilnih dogodkih. Še vedno sem osupel nad dejstvom, da delo komisij za resnico temelji na dilemi, ali lahko zaupajo pričevanjem preživelih, ko pa bi

jih moralo bolj skrbeti, ali preživeli lahko zaupajo komisijam za resnico ali sploh še komurkoli.

Druga tematika nasilja, ki sem jo preučeval pred kratkim, obravnava nasilje nad ženskami, in sicer zlasti spolno nasilje. To je ena od najhujših stisk naše globalne skupnosti in nekaj, česar bi se morali kot človeštvo sramovati. Presenetilo me je pomanjkanje napredka, ne le, kar se tiče reševanja te težave, temveč tudi pri priznavanju, da gre za težavo. Več, ko sem prebral o spolnem nasilju, bolj mi je postajalo jasno, da sem v svoji knjigi storil osnovno napako. Vedno sem domneval, da je nasilje nekaj, kar ljudje »naredijo«, da je nasilje »dejanje«, zato moramo s pomočjo filozofije razložiti »dejanje« nasilja. Zdaj se zavedam, da je ta domneva napačna. Nasilje ni samo dejanje, ampak pojav. Razlika je komaj zaznavna, a izredno pomembna. Dejanja so opredeljena glede na kraj in čas. Dejanje ima začetek in konec. Toda pri nasilju je drugače: vedno ima začetek, vendar se za preživelega nikoli ne konča. Nasilje je časovno nedoločeno, tako da mora preživeli nasilja z nasiljem živeti še dolgo po tem, ko je dejanje že končano. To sem poskušal zajeti v naslovu članka 'The Ripples of Violence' (*Feminist Review*, 2016), ki sem ga napisal skupaj z Jools Gilson. Pisanje tega članka me je prisililo, da sem ponovno preučil nekatere svoje dosedanje poglede na filozofijo in nasilje. Zavedel sem se potrebe po preučevanju filozofske tradicije, ki sem jo po krivici spregledal, ko sem pisal svojo knjigo: fenomenologije. Zdaj se zavedam, kako koristna je fenomenologija za pravilno razumevanje nasilja. Pri pisanju tega članka sem tudi tvegala, kar se tiče metodologije, in sicer tako, da sem filozofska dela združil s spomini in romani. Alice Sebold, najbolj znana po romanu *V mojih nebesih*, je pisateljica, ki jo zelo občudujem, in nekdo, ki je vedno na mojem seznamu čtiva pri predmetu o nasilju, ki ga še danes poučujem.

Zanima pa me tudi skrb vzbujajoče vprašanje, kaj storiti glede številnih dogodkov zgodovinskega nasilja. Filozofija je pomembno prispevala k razpravi o odpravi zgodovinske krivice, kompleksna vprašanja povrnitve škode, restitucije ali odškodnine pa niso samo teoretično zahtevna, ampak tudi politično zelo pomembna. Kolonializem je vir nesreče za človeštvo in z njegovim uničujočim vplivom se še vedno nismo sprijeli. Kot sem že omenil, verjamem, da moramo začeti s pravilnim razumevanjem nasilja, ki ga je sprožil kolonializem, preden bomo lahko začeli pogovor o tem, kako popraviti krivico, ki jo doživljajo preživeli kolonialnega nasilja še generacije po koncu teh zgodovinskih dogodkov.

*Še zadnje vprašanje: ali obstaja kakšna pomanjkljivost v analizi tako zapletenega (in protislovnega) pojava, kot je nasilje? Ali*

*obstajajo vprašanja, povezana z nasiljem, ki so jih sodobne razprave zanemarile ali celo prezrle?*

Nasilje je tako razširjeno, a hkrati tudi tako zapleteno, da pri vsaki analizi tega pojava vedno obstajajo pomanjkljivosti. Ena od težav pri preučevanju nasilja je, da se večina pozornosti posveča področjem, ki so preveč raziskana, druga področja pa so skoraj v celoti zanemarjena. Ko ljudje ne vidijo dokazov o nasilju, domnevajo, da nasilja ni. To je velika napaka, v resnici je pogosto bližje resnici nasprotno: najbolj bi nas moralo skrbeti, če ni vidnih znakov nasilja, saj bi to lahko nakazovalo na njegovo popolno prevlado.

Naj navedem primer. Danes je veliko več ozaveščenosti o spolnem nasilju in spolnem nadlegovanju kot v preteklosti, deloma zahvaljujoč pripravljenosti tistih, ki so preživeli spolno nasilje, da se izpostavijo in pogumno delijo svoje zgodbe, kar se odraža v svetovnem uspehu gibanja #MeToo. Obenem skoraj vsak pravni sistem po svetu še vedno definira posilstvo v smislu spolnih odnosov brez privolitve in išče dokaze o pomanjkanju soglasja pri prizadevanjih preživelih za boj ali beg. Z drugimi besedami, dokazno breme je vedno na preživelem spolnega nasilja in v nekaterih pravnih jurisdikcijah obtožba o posilstvu ne bo pristala na sodišču, če ni modric, ki bi pokazale, da je prišlo do fizičnega boja.

Glede tega, kako se ženske navadno odzovejo na spolni napad, v javnosti obstaja veliko napačnih domnev, ki jih povzročajo nevednost in predsodki. Domneva se, da se vedno uprejo z odločnim fizičnim in glasnim odzivom. Kadar temu ni tako, porote domnevajo, da je bilo soglasje nakazano ali da si ga napadalec lahko razumno razlaga. To je povsem napačno domnevanje. Trenutne raziskave na področju travme kažejo, da poleg boja in bega obstaja še en odziv, ki je veliko pogostejši, kot si mislimo: otrplost. Tonična nepremičnost je primarni mehanizem preživetja. Običajno se pojavi, kadar ni možnosti za boj ali beg, in oseba, ki je v nevarnosti, pade v šok. Otrplost od strahu je način, na katerega možgani preživijo veliko grozno. Toda v naši kulturi, vključno z našo pravno kulturo, ljudi obtožujemo, če se ne uprejo. Takšno temeljno nerazumevanje glede tega, kako smo programirani za odzivanje na nasilje, se odraža v zelo majhnem številu prijavljenih spolnih napadov in velikem številu tožnikov, ki se odločijo umakniti svoje dokaze in s tožbo ne nadaljujejo.

Kaj se torej lahko naučimo iz tega? Prvič, da statistični podatki o nasilju ne povedo celotne zgodbe, nanje se ne moremo vedno zanesti in zlahka jih razumemo napačno. Drugič, da je treba na bolj teoretični ravni še veliko postoriti, preden bomo pravilno razumeli nasilje in družbeno nepravilnost, ki gre z nasiljem pogosto z roko v roki.



---

# Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji

Ajda Šulc in Aleš Bučar Ručman

Šola je ključna družbena institucija sistematičnega izobraževanja in hkrati tudi vzgoje. Na njeno osrednjo vlogo kaže Althusserjev (2000) zaključek, da je šola eden ključnih ideoloških aparatov države in največja pridobitev francoske revolucije, ki je prenesla izobraževanje izpod avtoritete cerkve pod okrilje sekulariziranega državnega sistema. Šola je institucija, ki otroku poleg družine v dokaj zgodnjem otroštvu in relativno dolgotrajnem obdobju preko množice interakcij z vrstniki, učitelji in drugimi strokovnimi delavci prenaša, uči in tudi sooblikuje vrednote ter norme. Vendar ne smemo spregledati, da šolsko okolje ni izolirano in ločeno od širše družbe. Ravno obratno, šola – tako v kontekstu delovanja formalnega izobraževalnega in vzgojnega sistema kot mesto vzpostavljanja neformalnih interakcij – je preslikava najprej neposrednega lokalnega in nato širšega družbenega okolja. V šoli se kažejo vse njegove prednosti, odlike, priložnosti kot tudi slabosti, grožnje in težave. Ena takšnih težav je tudi nasilje v šolskem prostoru.

Kot nazorno pokaže Henry (2000), je pomembno razumevanje, da povezava med nasiljem in šolo poteka na številnih nivojih in vključuje tako medosebno nasilje, katerega akterji so učenci, kot tudi nasilje učiteljev, vodstev šol, staršev, lokalne in državne oblasti – med seboj in nad učenci, škodljive družbene procese in prakse, ki se kažejo kot institucionalizirane oblike rasizma, seksizma in drugih oblik diskriminacije. Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc (2009) nasilje v šolskem okolju delijo glede na udeležence, in sicer na nasilje med učenci, učencev nad učitelji, učiteljev nad učenci, med zaposlenimi ter med starši in učitelji, kar pa se lahko izvaja na različne načine, ki jih bomo klasificirali v nadaljevanju.

Pomembni značilnosti za razumevanje vzrokov in posledic nasilja sta intenziteta in pogostost nasilnih dejanj. Slednja igra pomembno vlogo pri posebni obliki nasilja v šolah, na katero se bomo osredotočili v nadaljevanju, tj. pri medvrstniškem nasilju.

## Medvrstniško trpinčenje, nadlegovanje, ustrahovanje, nasilje

Znanstveni diskurz v angleškem jeziku uporablja termin *bullying* kot označevalec, ki vključuje različne oblike medvrstniškega nasilja. Enotnega prevoda tega termina v slovenščini ne poznamo. V zadnjih desetletjih je mogoče pri nas zaslediti uporabo različnih izrazov, med katerimi so v ospredju medvrstniško trpinčenje, nadlegovanje, ustrahovanje, preganjanje (Bučar Ručman, 2004; Dekleva, 1997; 2001; Pušnik, 2012), zlorabljanje, tiraniziranje ali (med)vrstniško nasilje (Dekleva, 2001; Lešnik Mugnaioni in drugi, 2009; Marjanovič Umek in drugi, 2004).<sup>1</sup> Podobno pestrost in razpršenost je mogoče zaznati pri definicijah omenjenih dejanj oz. procesov. Kljub različnim pristopom in pogledom na medvrstniško nasilje lahko prepoznamo pri avtorjih naslednje skupne imenovalce:

- 1) gre za ponavljajoče se nasilje nad otrokom ali mladostnikom, ki lahko nastopa v različnih oblikah in intenziteti;
- 2) izvršujejo ga njegovi vrstniki oz. drugi mladostniki (eden ali več);
- 3) največkrat se dogaja v šoli ali v povezavi z njo;
- 4) traja daljše časovno obdobje; in
- 5) povzroča strah, neprijetne občutke in trpljenje (Bučar Ručman, 2004; Dekleva, 2001; Lebar, Nagode in Žerjav, 2017; Lešnik Mugnaioni in drugi, 2009; Marjanovič Umek in drugi, 2004; Pušnik, 2012).

Večina avtorjev pri tem dodaja, da so storilci nesorazmerno močnejši od žrtve, ki se težko ali sploh ne more braniti sama (Lešnik Mugnaioni in drugi, 2009; Olweus, 2009; Pušnik, 2012).

Med različnimi oblikami medvrstniškega nasilja je bilo v preteklosti v ospredje postavljeno zgolj fizično in besedno nasilje (Craig, 1998), s poglobljenim naslavljanjem problema pa avtorji danes v definicijo vključujejo tudi druge oblike nasilja z zgoraj opisanimi značilnostmi. Kljub temu, da pogosto uporabljajo neenotne klasifikacije ali zgolj naštevajo pojavne oblike, lahko zaključimo, da je med oblike medvrstniškega nasilja vključeno fizično (uporaba fizične sile), verbalno (besede, ki žrtev prizadenejo),

<sup>1</sup> V nadaljevanju prispevka uporabljamo termin medvrstniško nasilje kot splošen označevalec za različne oblike medvrstniškega trpinčenja, nadlegovanja, ustrahovanja, preganjanja in druge oblike dejanj vrstnikov, ki oškodujejo žrtve.

psihično, socialno ali odnosno (socialno izločanje in manipulacije), ekonomsko (vključuje materialno oškodovanje žrtve in/ali pridobitev koristi za storilca), kibernetško (uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije) in spolno nasilje (Boske in Osanloo, 2015; Bučar Ručman, 2004; Lešnik Mugnaioni in drugi, 2009; Posinc in Košir, 2016; Pušnik, 2012). Različne oblike nasilja so lahko očitne in lažje prepoznane, medtem ko so druge bolj subtilne, posredne, vendar nič manj škodljive za žrtve. Negativne posledice, ki so lahko dolgotrajne in tudi skrajne, so vzrok, da se tem pojavom namenja veliko pozornosti ter prizadeva za prepoznavanje, zaznavanje, preprečevanje in pomoč žrtvam medvrstniškega nasilja. Pred skoraj dvema desetletjema je Dekleva (2001) zapisal, da je eno prvih razprav o medvrstniškem nasilju v slovenskem prostoru spremljalo preseñenje ob problematiziranju tega pojava, ki se ga je takrat razumelo kot normalnega, vsakodnevnega in celo sprejemljivega. Takrat so bile razmere drugačne, upamo pa si trditi, da se je stanje – vsaj, kar zadeva preprečevanje, ozaveščanje in ukrepanje (ne pa tudi raziskovanje tega pojava) – kasneje še dodatno izboljšalo. Tako se danes (še) bolj zavedamo posledic takšnega ravnanja. To se kaže v številnih programih in aktivnostih za odkrivanje in preprečevanje medvrstniškega nasilja, v eksplicitnem zapisu te oblike nasilja v Resoluciji o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2019–2023 (v času pisanja prispevka je bilo besedilo resolucije sprejeto na Vladi RS in poslano v obravnavo v Državni zbor RS). Ravno zavedanje skrajnih in obsežnih posledic medvrstniškega nasilja ter želja po prevenciji sta vodila slovensko policijo in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, da so skupaj z Evropsko komisijo v sklopu programa *Structural Reform Support Service* (SRSS) pričeli izvajati projekt *Preventing bullying and reducing violence among minors in Slovenia* (2018–2020).<sup>2</sup>

Medvrstniško nasilje v prvi vrsti in najbolj neposredno prizadene žrtve. Poleg neposredno zadanih fizičnih poškodb prihaja do psihičnih, psihosocialnih in psihosomatskih težav, depresije, nižje samopodobe, posledično težjega vključevanja v družbo in težav v posameznikovem osebnem razvoju in nadaljnjem življenju (Bučar Ručman in drugi, 2004; Cvek in Pšunder, 2013; Cross, Lester in Barnes, 2015; Graham, 2016; Moore in drugi, 2017; Pušnik, 2012; Smith, 2016). Poleg otrok, ki so že zaradi osebne in fizične šibkosti bolj nagnjeni k viktimizaciji (Lešnik Mugnaioni in drugi, 2009), so žrtve medvrstniškega nasilja praviloma »drugačni«, socialno izključeni zaradi lastnosti, ki so same po sebi trivialne in predstavljajo zgolj odstopanje od večinske skupine otrok (npr. način oblačenja,

2 Oba avtorja tega prispevka sodelujeta pri izvajanju tega projekta.

izgled, narečje) (Thornberg, 2011). Pogosteje se z različnimi oblikami medvrstniškega nasilja srečujejo pripadniki LGBT (lezbijke, geji, biseksualne in transspolne osebe) populacije (Boske, 2015; Maljevac in Magic, 2009), priseljenci in njihovi potomci (Bučar Ručman, 2014; Razpotnik, 2006), otroci etničnih, »rasnih« in verskih manjšin, učenci z učnimi težavami (Boske, 2015; Sullivan, 2011) in otroci z invalidnostjo (Twyman in drugi, 2010). Ob tem ne gre spregledati, da neposredne žrtve medvrstniškega nasilja niso edini oškodovanci. Sullivan (2011) v njih prepozna zgolj prvo od petih skupin žrtev. Ugotavlja, da so sekundarne žrtve družinski člani primarnih žrtev, ki ob viktimizaciji ljubljenega otroka občutijo žalost, empatijo in jezo. Tretjo skupino predstavljajo priče, večinoma drugi otroci in vrstniki z občutki strahu ali celo krivde, da nasilja niso ustavili, ali pa jih takšna odklonskost celo pritegne. Medvrstniško nasilje prinaša podobne posledice na neposredno okolje (npr. celotno šolo), na zadnji stopnji pa celo na (naj)širšo skupnost. Pogosto je spregledano, da je izvajanje medvrstniškega nasilja povezano tudi z negativnimi posledicami pri nasilnežu, saj pri njih obstaja večja verjetnost, da bodo tudi kasneje v življenju izvajali delikventna in kriminalna dejanja (Lebar in drugi, 2016; Pušnik, 2012). Medvrstniško nasilje ustvarja spiralo nezaželenih ravnanj in posledic, ki tako žrtev kot tudi storilca zaznamujejo pri nadaljnjih socialnih stikih. Pri žrtvah to ne pomeni zgolj poglobljanja viktimizacije, ampak lahko vodi tudi v izvajanje nasilja nad šibkejšimi in prevzemanje vloge nasilnež – žrtev (Boske in Osanloo, 2011; Craig in drugi, 2009). Hkrati lahko na drugi strani izvajanje nasilja povečuje možnosti za viktimizacijo. Patchin in Hinduja (2008) namreč ugotavljata, da obstaja bistveno večja verjetnost viktimizacije akterjev t. i. tradicionalnega nasilja preko kibernetškega nasilja.<sup>3</sup>

Razvoj in množična uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije sta vzpostavila novo platformo za izvajanje medvrstniškega nasilja in ga razširila izven časovnih ter prostorskih omejitev t. i. tradicionalnega oziroma »klasičnega« nasilja v šolah in drugih fizičnih prostorih, kjer prihaja do interakcije med otroci oziroma mladostniki. Pojavi se oblika medvrstniškega nasilja, pri katerem fizična in socialna moč nista pomembni, žrtev pa se pred njim ne more skriti oziroma se mu umakniti. Kibernetško medvrstniško nasilje (angl. *cyberbullying*) lahko najširše opredelimo kot

3 Različni avtorji (npr. Netzley, 2014; Patchin in Hinduja, 2008; Riebel, Jager in Fischer, 2009) ugotavljajo, da je večina otrok in mladostnikov udeleženih v kibernetnem medvrstniškem nasilju, vključena tudi v tradicionalne oziroma klasične oblike nasilja v šoli. Najpogosteje nastopajo v isti vlogi (žrtev ali storilec), v nekaterih primerih pa prevzemajo druge vloge.

nasilje preko interneta ali digitalne komunikacije (Parks, 2013).<sup>4</sup> Večina avtorjev pri oblikovanju definicije kibernetškega medvrstniškega nasilja izhaja iz predhodno opisanih značilnosti klasičnega medvrstniškega nasilja. Opredeljujejo ga kot ponavljajoče in namerno nasilje, ki ga daljše časovno obdobje izvajajo vrstniki žrtve, ki občuti strah in se sama težko brani, nasilje pa se izvaja z uporabo digitalnega komuniciranja (Riebel, Jager in Fischer, 2009; Weber in Pelfrey, 2014; Završnik, 2013; Završnik in Sedej, 2012). Obsega žalitve, grožnje, izsiljevanje, širjenje laži ali poniževanje preko e-pošte, sistemov za takojšnje sporočanje, klepetalnic, komentarjev ali objav na družbenih omrežjih, ustvarjanja lažnih profilov in podobno (Lebar in drugi, 2017; Parks, 2013). Namen teh dejanj je prizadeti, ponižati, ustrahovati, manipulirati ali socialno izključiti žrtev oziroma ji uničiti njene odnose z vrstniki (Netzley, 2014; Sullivan, 2011). Pri tem podobno kot pri klasičnem oz. tradicionalnem nasilju (Bučar Ručman, 2004) medsebojna agresija oseb, ki se v to podajo zavestno, prostovoljno in s približno enakovredno porazdelitvijo moči, ni klasificirana kot kibernetško medvrstniško nasilje (Sullivan, 2011).

### Prepoznavanje in raziskovanje medvrstniškega nasilja

Za razumevanje družbenega dogajanja in medsebojnih odnosov, odpravljanje vzrokov negativnih pojavov in uspešno soočanje s posledicami, načrtovanje in oblikovanje učinkovitih ukrepov za pomoč vsem žrtvam sta ključnega pomena znanstveno raziskovanje in uporaba zanesljivih, veljavnih in natančnih raziskovalnih metod. To velja tudi za razumevanje in ukrepanje na področju medvrstniškega nasilja. Kot pravi Pušnikova (2012), ga moramo znati prepoznati, nanj reagirati in ozaveščati potencialno vpletene. Natančna analiza stanja je prvi korak pri načrtovanju preventivnih aktivnosti. V to analizo je treba zajeti prepoznavanje pojavnih oblik, obseg in specifične značilnosti medvrstniškega nasilja. Ugotoviti moramo, kako pogosto se otroci in mladostniki srečujejo z medvrstniškim nasiljem, v kakšnih oblikah in kje, kakšni so razlogi za takšno vedenje in kakšno pomoč iščejo, dobijo ali pogrešajo žrtve in priče (Bučar Ručman, 2009). Šele na podlagi teh informacij in njihove umestitve v širši družbeni kontekst lahko razumemo medvrstniško nasilje in nato oblikujemo preventivne ukrepe in strategije.

Raziskovanje nam omogoča tudi vpogled v »sivo polje« medvrstniškega nasilja, tj. vpogled v drugače neprijavljene ali nezaznane primere.

4 Nekateri avtorji (npr. Weber in Pelfrey, 2014) zagovarjajo razumevanje kibernetškega medvrstniškega nasilja kot posebne oblike, medtem ko ga drugi (npr. Netzley, 2014) prepoznavajo kot obliko medvrstniškega nasilja, pri kateri pride do prenosa trpinčenja iz šole in neposrednega fizičnega prostora v kibernetški prostor.

Podatki različnih raziskav (npr. Bučar Ručman, 2004; Lobe in Muha, 2010; Posinc in Košir, 2016; Pušnik, 1999) kažejo, da učitelji podcenjujejo resnost in pogostost posameznih oblik nasilja v njihovih šolah v primerjavi z doživljanjem in zaznavami učencev. Z raziskovanjem lahko ugotovimo, zakaj in na katerih področjih prihaja do odstopanj ter kateri so opozorilni znaki, ki jih kažejo učenci in dijaki ob doživljanju medvrstniškega nasilja. Na podlagi tega lahko ciljno izobrazimo pedagoške delavce in jih usposobimo, da bodo v prihodnosti takšna deviantna ravnanja zaznavali samostojno in se znali odzvati nanje (Pušnik, 2012). Še več, raziskovanje ima tudi ključno vlogo pri ocenjevanju uspešnosti izvedenih preventivnih aktivnosti (Bovaird, 2010),<sup>5</sup> kar je pomembno pri načrtovanju preventivnih programov, saj želimo priporočiti in implementirati tiste, ki so se izkazali za učinkovite, oziroma ugotoviti, kaj obstoječi programi in aktivnosti ne naslavlajo. Raziskovanje medvrstniškega nasilja je torej ključnega pomena za vzgojne in izobraževalne delavce ter oblikovalce politik, ki naslavlajo ta problem (Ttofi in Farrington, 2009: 13) – ob upoštevanju vseh negativnih posledic tega pojava pa lahko dodamo, da je ključnega pomena za celotno družbo.

## Opis raziskovalne metode

Pri raziskovanju medvrstniškega nasilja se srečujemo s številnimi in večplastnimi izzivi. Pojav je med avtorji različno razumljen, pomembno vlogo pri njegovi zaznavi ima družbeni oziroma kulturni kontekst, vse to pa oteži mednarodne primerjave in postavlja pod vprašaj prenos in preprosto ponavljanje pristopov v različnih državah. Posinc in Košir (2016) zaključujeta, da se podatki raziskav o razširjenosti medvrstniškega nasilja razlikujejo zaradi različno postavljenih vprašanj, neenotne definicije in različnih načinov izbora enot v vzorec. Podroben pregled literature in raziskav pri nas potrdi te zaključke. Avtorji si niso enotni pri uporabi termina za označevanje medvrstniškega nasilja, v redkih empiričnih raziskavah pa je vprašljiva tudi konsistentnost operativnih definicij merjenega konstrukta, saj avtorji upoštevajo različne razsežnosti le-tega in zato pri raziskovanju ne vključujejo istih indikatorjev.

Osrednji namen pričujočega prispevka je prikazati ugotovitve različnih raziskav o medvrstniškem nasilju v Sloveniji in s pomočjo metaanalize ugotoviti, *kakšna je skupna izmerjena pojavnost medvrstniškega nasilja v Sloveniji. Osredotočili smo se na odkrivanje, kako konsistentno so izvedene*

5 Metaanalize programov za zmanjševanje medvrstniškega nasilja potrjujejo, da so mladostniki, ki so se udeležili takšnih programov, občutno redkeje ocenili, da so žrtve medvrstniškega nasilja ali da le-tega izvajajo, kot njihovi vrstniki, ki v programe niso bili vključeni (več glej v Gaffney, Ttofi in Farrington, 2018; Ttofi in Farrington, 2009).

Tabela 1: Pregled raziskav medvrstniškega nasilja v Sloveniji 1991–2018.

leto, avtor	termin							vzorec			merski instrument	
	nadlegovanje	trpinčenje	nasilje v šoli	vrstniško nasilje	zlorabljanje	ustrahovanje	št.	OŠ	SŠ	anketni vprašalnik	intervju	fokusne skupine
1995, Pušnik*							1553					
1996, Dekleva*							1382					
1997, Dekleva							1382					
1998, Ule*							1.667					
2001, Dekleva							80					
2002, Dekleva							1.934					
2002, Stregar idr.*							3956					
2004, Bučar Ručman*							224					
2005, Črešnik idr.							427					
2006, Gorenc*							5.028					
2006, Razpotnik							1.936					
2009, Kramer idr.							600					
2009, Lesnik Mugnatoni idr.							262					
2009, Maljevac, Magic							221					
2011, Scagnetti*							5.369					
2013, Cvek in Psunder*							518					
2013, Kralj idr.							767					

let, avtor	termin				vzorec			merski instrument				
	nadlegovanje	trpinčenje	nasilje v šoli	vrstniško nasilje	zlorabljanje	ustrahovanje	št.	OŠ	SS	anketni vprašalnik	intervju	fokusne skupine
2013, Kramer idr.							1996					
2015, Koprivnikar*							4997					
2016, Posinc in Košir							396					
2017, Filipič idr.							271					
SKUPAJ		5	7	10	1	3		17	7	20	1	1

\*Raziskava, vključena v metaanalizo.

raziskave in predstavljeni rezultati. S pomočjo baze podatkov Cobiss, iskalnikov Google in Google Scholar ter z uporabo pristopa »snežne kepe« smo na temo medvrstniškega nasilja našli 171 prispevkov.<sup>6</sup> Med najdenimi

6 V bazah smo iskali s pomočjo 1) ključnih besed: trpinčenje, ustrahovanje, nasilje v šoli, mladostniško nasilje, mladostniško nasilje, medvrstniško nasilje, mladostniška delinkvenca, kibernetško nasilje, kibernetško nadlegovanje, cyberbullying, spletno nasilje, spletno na-



prispevki jih je 25 s primarno empirično raziskavo, v podrobno analizo pa smo vključili 20 prispevkov (glej tabelo 1).<sup>7</sup> Od teh je 19 prispevkov merilo medvrstniško nasilje z uporabo kvantitativnih metod (anketni vprašalnik), le ena raziskava pa je uporabila kvalitativni metodi (intervju in fokusno skupino). V 16 raziskavah je bil vzorec sestavljen iz učencev osnovnih šol, v 6 iz dijakov srednjih šol, v 3 primerih je bila raziskava izpeljana v osnovni in srednji šoli. Večinoma so v raziskavah merili pogostost pojavnosti medvrstniškega nasilja. Otroke in mladostnike so spraševali po viktimizaciji in storilstvu, občutno manj po opažanju nasilja tretjih oseb. Dve raziskavi (Lešnik Mugnaioni in drugi, 2009; Posinc in Košir, 2016) sta bili osredotočeni na pedagoške delavce in njihove zaznave nasilja v šolah. Redke raziskave so iskale korelacije med storilstvom oziroma viktimizacijo in dejavniki, kot so etnična pripadnost (Kralj, Žakelj in Rameša, 2013; Razpotnik, 2006), pripadnost LGBT (Maljevac in Magic, 2009) in osebnostne značilnosti (Dekleva, 1997). Primarni termini, ki so jih avtorji uporabljali pri raziskovanju, si po pogostosti uporabe sledijo: »(med)vrstniško nasilje«, »nasilje v šoli«, »trpinčenje«, »ustrahovanje« in »zlorabljanje«. Prispevki v veliki večini raziskovalnih metod ne opisujejo dovolj natančno, da bi lahko analizirali in primerjali načine postavljanja vprašanj in kako je bil izprašancem predstavljen ter definiran sam konstrukt medvrstniškega nasilja, o katerem so jih spraševali.

Manj pozornosti je bilo pri raziskovanju v Sloveniji posvečene kibernetškemu medvrstniškemu nasilju. Tako smo uspeli najti le štiri empirične raziskave (z anketnimi vprašalniki), katerih rezultati iz več vidikov med seboj niso primerljivi. Završnik in Sedej (2012) s svojo raziskavo izstopata že pri oblikovanju vzorca, saj sta anketirala odrasle (polnoletne) osebe. Na podobno težavo naletimo pri raziskavi Jontesa, Lutharja in Črniča (2014), ki so v anketo vključili osebe 15–30 let starosti. Zgolj dve med seboj zelo podobni raziskavi sta se osredotočili na otroke in mladostnike (Lobe in Muha, 2010; 2011). Raziskave se precej razlikujejo tudi po definiciji in razumevanju kibernetškega nasilja, po katerem sprašujejo anketirance. Vprašanja so postavljena zelo različno. Završnik in Sedej (2012) sicer definirata kibernetško nadlegovanje in sprašujeta po izkušnjah z njim,

dlegovanje, internetno nasilje, internet in nasilje, internetno nadlegovanje, mobilni telefoni in nasilje, mobilno nadlegovanje (da smo zajeli vse izpeljanke in besedne zveze, smo si pomagali z iskanjem po korenu besede in \*); 2) avtorjev, pri čemer smo preverjali slededec priimke avtorjev, ki so v našem prostoru poznani po raziskovanju različnih oblik nasilja: Antič Gaber, Arh, Bertok, Bučar Ručman, Dekleva, Filipičič, Marjanovič Umek, Meško, Muršič, Pavlovič, Pušnik, Razpotnik, Tomori, Umek, Završnik.

7 Štiri prispevke smo izločili iz analize, ker niso merili medvrstniškega nasilja, temveč agresijo ali splošno odklonskost, do ene potencialno relevantne raziskave pa nismo uspeli dobiti dostopa.

medtem ko ostali raziskovalci sprašujejo bolj po konkretnih primerih viktimizacije in zaznavanja, na primer po prejemanju »žaljivih sporočil na internetu«, »grožnjah«, »žaljivih SMS«, ustvarjanju »lažnega profila« in podobno.

## Metaanaliza pojavnosti medvrstniškega nasilja v Sloveniji

### Kriteriji za vključitev raziskav v metaanalizo

Vse raziskave o medvrstniškem nasilju smo podrobno pregledali in določili kriterije za vključitev raziskave v metaanalizo »klasičnega« oz. »tradicionalnega« medvrstniškega nasilja.<sup>8</sup> Z uporabo te metode smo iskali odgovore na naša raziskovalna vprašanja o pojavnosti medvrstniškega nasilja pri nas in konsistentnosti izvedenih raziskav. Kriteriji za vključitev raziskave v metaanalizo so bili:

- raziskava je bila opravljena v Sloveniji in objavljena po letu 1991, do vključno maj 2019,
- uporaba kvantitativnih metod primarnega zbiranja podatkov, natančneje z anketo (izključili smo prispevke, ki so analizirali sekundarne statistične podatke in ki so podatke zbirali kvalitativno),
- vprašani so učenci in dijaki (ne učitelji ali starši), o kateremkoli načinu zaznavanja medvrstniškega nasilja (kot žrtve, storilci ali priče),
- podatki so podani v obliki števila in/ali deleža vprašanih z izkušnjami medvrstniškega nasilja na splošno (ne zgolj katere od oblik tega), specifikirano, za katero obliko izkušenj gre,
- raziskava se je ukvarjala izključno ali (vsaj) primarno z medvrstniškim nasiljem (nismo vključili raziskav, ki so medvrstniško nasilje zajele le v nekaj vprašanjih, dodanih drugim širšim sklopom),
- dostopnost raziskave oziroma ugotovitev.

Ustreznih raziskav, ki so zadostovale vsem kriterijem za vključitev v metaanalizo, je bilo devet in so označene v Tabeli 1 in podrobneje prikazane v Tabeli 2.

### Kodiranje podatkov

Podatke iz zbranih raziskav je kodirala prva avtorica prispevka in pri tem izpisala relevantne podatke v excelovo datoteko: avtorja/-e, leto izdaje, leto raziskave, vrsto raziskave (viktimizacijska, samoprijavitvena ali raziskava o zaznavanju nasilja tretjih oseb), velikost vzorca in deleže ugotovljenih izkušenj z medvrstniškim nasiljem po skupinah (spol, starost/razred,

8 Raziskav o spletnem medvrstniškem nasilju nismo vključili v metaanalizo, saj se med seboj (in od raziskav klasičnega medvrstniškega nasilja) metodološko in vsebinsko preveč razlikujejo in rezultati niso primerljivi.

pogostost). Kjer so bili podatki dostopni, so bili izpisani tudi deleži in/ali število vključenih po posameznih skupinah (delež moških in žensk, deleži po starosti).

### Metaanaliza

Z uporabo metaanalize smo analizirali vse raziskave medvrstniškega nasilja v Sloveniji, ki so merile isto spremenljivko (zaznavanje medvrstniškega nasilja med mladostniki) in iz katerih smo te vrednosti lahko pridobili v ustrezni obliki. Podatke smo analizirali s programom Comprehensive Meta Analysis V3, ki nudi funkcijo avtomatskega izračuna velikosti učinkov za nadaljnje analize. Zaradi majhnega števila raziskav, ki so ustrezale pogojem, je bil izbor popolnoma ustreznih spremenljivk omejen, podatki pa zbrani v dokaj raznolikih oblikah. Že v izhodišču smo ločili podatke o zaznavanju medvrstniškega nasilja brez pogoja ponavljanja (vsaj enkrat) in ponavljajočega (v vprašanju označeno z »vsaj kdaj pa kdaj«, »vsaj občasno« in podobno) in jih analizirali ločeno.

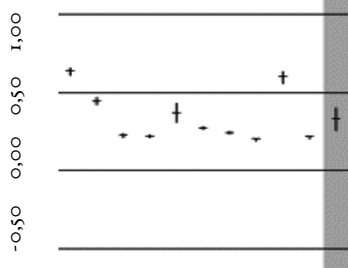
### Delež zaznanega medvrstniškega nasilja (vsaj enkrat)

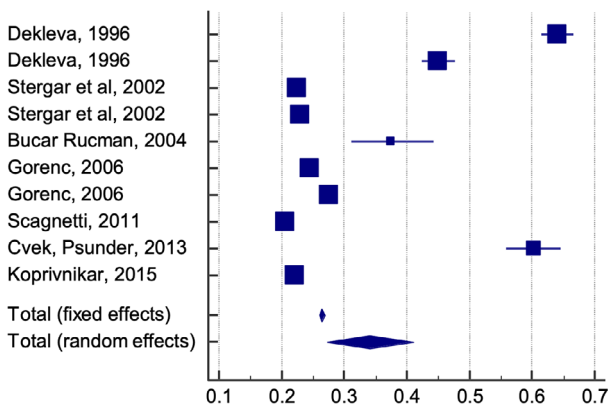
Raziskav, ki so merile zaznано medvrstniško nasilje na splošno in to predstavile v deležih, je bilo zgolj sedem, vendar so nekatere od njih merile več dimenzij zaznavanja (samoprijavitev, viktimizacija ali opažanje nasilja) in s tem povečale število vrednosti, razpoložljivih za analizo. Ker predpostavljamo, da so zajete raziskave le slučajni del celotne slike populacije, z raznolikimi merskimi instrumenti in vzorci, smo za metaanalizo uporabili model slučajnih učinkov (Kastrin, 2008), s katerim se ob predpostavki heterogenosti raziskav izognemo preozkemu definiranju intervalov zaupanja in s tem precenjevanju točnosti rezultatov (Hunter in Schmidt, 2004).

V Tabeli 2 in Grafu 1 so prikazane ocene velikosti učinkov posameznih raziskav in njihovi 95 % intervali zaupanja. Velikosti kvadratov v grafu so sorazmerne z utežjo, dodeljeno posamezni raziskavi na podlagi velikosti vzorca. Opazimo lahko odstopanje vrednosti pri raziskavi Dekleve (1996), predvsem za vrednosti o zaznavanju opaženega nasilja. Odstopanja so razvidna tudi pri raziskavi, ki sta jo opravili Cvek in Pšunder (2013). Skupna ocena velikosti učinka znaša 33,3 % (95 % interval zaupanja: 26,3 % do 41,3 %) zaznanega medvrstniškega nasilja. Izračun statistične heterogenosti ( $I^2 = 99,51$  %;  $Q = 1524,341$ ,  $df(Q) = 9$ ) pokaže, da je ta izredno visoka ( $I^2$  nad 70 % (Rodseth in Marais, 2016)), kar kaže na vsebinske razlike med študijami in potrjuje ustreznost uporabe modela slučajnih učinkov za metaanalizo. Na podlagi tega smo v nadaljevanju izvedli analizo pristranskosti v objavljanju in analize podskupin, da bi ugotovili potencialne razloge za vzorčno in metodološko heterogenost (Kastrin, 2008).

Tabela 2: Rezultati metaanalize za vse vrednosti raziskav glede na vrsto študije, vključene v analizo.

Raziskava	Podskupina	Statistike posameznih raziskav				Vrednosti in 95 % interval zaupanja	
		delež	sp. meja	zg. meja	z-vrednost	p-vrednost	
Dekleva, 1996	pičča	0,64	0,614	0,665	10,267	0,000	
Dekleva, 1996	žrtev	0,45	0,424	0,476	-3,711	0,000	
Stregaridr., 2002	storilec	0,23	0,217	0,243	-31,983	0,000	
Stregaridr., 2002	žrtev	0,224	0,211	0,237	-32,582	0,000	
Bučar Ručman, 2004	žrtev	0,375	0,314	0,44	-3,701	0,000	
Gorenč, 2006	storilec	0,276	0,264	0,289	-30,569	0,000	
Gorenč, 2006	žrtev	0,245	0,233	0,257	-34,323	0,000	
Scagnetti, 2011	žrtev	0,205	0,194	0,216	-40,092	0,000	
Cvek, Psunder, 2013	žrtev	0,602	0,559	0,643	4,61	0,000	
Koprivnikar, 2015	žrtev	0,221	0,210	0,233	-36,952	0,000	
skupaj		0,333	0,263	0,413	-3,998	0,000	





Graf 1: Drevesni diagram z ocenami velikosti učinkov vseh vključenih raziskav (ločeno po vrsti vprašanj).

Simetričnost porazdelitve vrednosti učinkov vključenih raziskav smo preverili z izrisom lijakastega diagrama, ki je pokazal neenakomerno porazdelitev vrednosti in večja odstopanja. To potrjuje obstoj statistične heterogenosti, ki kaže na omejenost vključenih raziskav (Basu, 2017; Kastrin, 2008). To se zdi pričakovano že zaradi majhnega deleža raziskav z ustrezno navedenimi rezultati, ki smo jih lahko vključili v metaanalizo.

V nadaljevanju smo želeli preveriti, ali lahko heterogenost rezultatov pojasnimo z razlikami med podskupinami znotraj raziskav. V ta namen smo analizirali razlike v deležih zaznavanja medvrstniškega nasilja glede na spol, vrsto vprašanj v raziskavi (viktimizacijska, samoprijavitvena ali o opažanju), leto raziskave in velikost vzorca. Zaradi nizkega števila podatkov, ki so nam na voljo, smo bili omejeni zgolj na te podskupine. Pridobljene izračune zaradi preglednosti združujemo v skupno Tabelo 3.

Tabela 3: Rezultati primerjav med podskupinami, analiza na podlagi mešanega modela, s 95 % intervalom zaupanja.

Podskupina	št. raziskav	točkovna ocena	p-vrednost	Heterogenost		
				Q-vrednost	df (Q)	p-vrednost
spol						
moški	6	0,317	0,000			
ženske	6	0,243	0,000			
	12			3,281	1	0,070

Podskupina	št. raziskav	točkovna ocena	p-vrednost	Heterogenost		
				Q-vrednost	df(Q)	p-vrednost
vrsta vprašanj						
opažanje	1	0,64	0,174			
samoprijava	2	0,252	0,000			
viktimizacija	7	0,318	0,000			
	10			10,946	2	0,004
leto raziskave						
do 2000	4	0,373	0,091			
2000 do 2010	4	0,27	0,001			
od 2010	2	0,394	0,324			
	10			1,629	2	0,443
velikost vzorca						
do 1000	2	0,49	0,039			
od 1000 do 4000	4	0,373	0,915			
nad 4000	4	0,236	0,000			
	10			7,385	2	0,025

Iz izračunanih vrednosti, predstavljenih v Tabeli 4, je razvidno, da spol ( $p = 0,07$ ) in leto raziskave ( $p = 0,443$ ) ne vplivata pomembno na pridobljene rezultate o deležu mladostnikov, ki so že imeli izkušnje z medvrstniškimi nasiljem. Nasprotno je vrednost  $p$  manjša od  $0,05$  pri spremenljivkah »velikost vzorca« ( $0,025$ ) in »vrsta vprašanj« ( $0,004$ ), vendar moramo biti pri interpretaciji previdni. Število vključenih rezultatov je namreč majhno, kar se kaže predvsem pri vrsti vprašanj. Zajeli smo namreč zgolj eno raziskavo, ki je spraševala po opažanju medvrstniškega nasilja nad tretjimi osebami (Dekleva, 1996). Ta v zgornjem prikazu (Tabela 2) že sama po sebi izstopa od porazdelitve vseh zajetih rezultatov z značilno višjo vrednostjo, zato je interpretacija takšne primerjave omejena. Ponovna analiza primerjave rezultatov po podskupinah brez te vrednosti pokaže, da ni statistično značilnih razlik med samoprijavitvenimi in viktimizacijskimi raziskavami ( $p = 0,342$ ). Podobno je treba upoštevati pri primerjavi po velikosti vzorca, saj raziskava Cvek in Pšunder (2013), ki v prikazu (Tabela 2) še najbolj odstopa, vpliva na visoko vrednost ocene zaznanega nasilja v skupini zgolj dveh raziskav z velikostjo vzorca do 1000.

Tabela 4: Rezultati metaanalize vrednosti, ločenih glede na spol vprašancev.

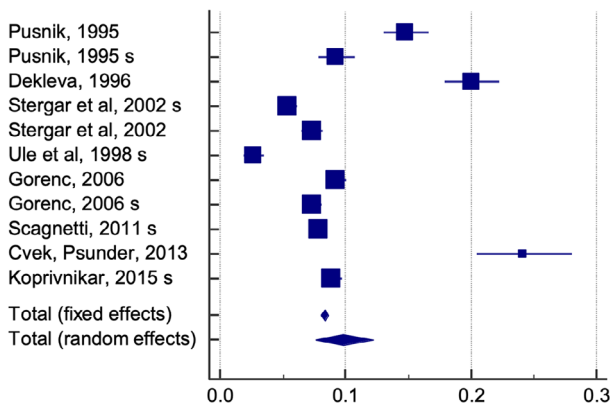
Raziskava	Podskupina	Statistike posameznih raziskav				Vrednosti in 95 % interval zaupanja	
		dlež	sp. meja	zg. meja	z-vrednost	p-vrednost	
Stergaridr., 2002	moški	0,218	0,2	0,237	-2,563	0,000	
Gorenc, 2006	moški	0,272	0,255	0,290	-21,922	0,000	
Gorenc, 2006	moški	0,34	0,322	0,359	-15,723	0,000	
Scagnetti, 2011	moški	0,218	0,203	0,234	-2,7541	0,000	
Cvek, Pšunder, 2013	moški	0,703	0,645	0,755	6,385	0,000	
Koprivnikar, 2015	moški	0,255	0,238	0,273	-2,3125	0,000	
	<b>moški</b>	<b>0,317</b>	<b>0,259</b>	<b>0,382</b>	<b>-5,275</b>	<b>0,000</b>	
Stergaridr., 2002	ženski	0,23	0,212	0,249	-2,2312	0,000	
Gorenc, 2006	ženski	0,218	0,202	0,235	-2,6497	0,000	
Gorenc, 2006	ženski	0,212	0,196	0,228	-2,6959	0,000	
Scagnetti, 2011	ženski	0,190	0,175	0,205	-29,200	0,000	
Cvek, Pšunder, 2013	ženski	0,498	0,437	0,559	-0,064	0,000	
Koprivnikar, 2015	ženski	0,188	0,173	0,204	-2,8855	0,000	
	<b>ženski</b>	<b>0,243</b>	<b>0,194</b>	<b>0,299</b>	<b>-7,839</b>	<b>0,000</b>	
Skupaj		0,278	0,24	0,321	-9,273	0,000	

## Delež zaznanega ponavljajočega medvrstniškega nadlegovanja (>>vsaj občasno<<)

Tabela 5: Rezultati metaanalize ponavljajočega se nadlegovanja za vse vrednosti raziskav glede na vrsto študije.

Raziskava	Podskupina	Statistike posameznih raziskav				Vrednosti in 95 % interval zaupanja	
		delež	sp. meja	zg. meja	z-vrednost	p-vrednost	
Pušnik, 1995	žrtev	0,148	0,131	0,166	2,4516	0,000	
Pušnik, 1995	stonilec	0,092	0,079	0,107	26,077	0,000	
Dekleva, 1996	žrtev	0,2	0,18	0,222	20,614	0,000	
Stergaridr., 2002	stonilec	0,054	0,047	0,061	40,703	0,000	
Stergaridr., 2002	žrtev	0,073	0,065	0,082	41,583	0,000	
Ule, 1998	stonilec	0,026	0,019	0,035	23,612	0,000	
Gotenc, 2006	žrtev	0,092	0,084	0,1	46,921	0,000	
Gotenc, 2006	stonilec	0,073	0,066	0,081	46,888	0,000	
Scagnetti, 2011	stonilec	0,078	0,071	0,085	48,532	0,000	
Cvek, Pšunder, 2013	žrtev	0,241	0,206	0,28	11,167	0,000	
Koprivnikar, 2015	stonilec	0,089	0,081	0,097	46,817	0,000	
skupaj		0,092	0,071	0,119	15,715	0,000	





Graf 2: Drevesni diagram z ocenami velikosti učinkov vseh vključenih raziskav v analizo ponavljajočega se medvrstniškega nasilja (ločeno po vrsti vprašanj).

Odgovore na vprašanja, ki so spraševala po zaznavanju ponavljajočega se medvrstniškega nasilja (»vsaj občasno«, »vsaj kdaj pa kdaj«, »več kot enkrat do dvakrat« in podobno), smo analizirali z enakim pristopom, vendar ločeno, saj rezultati ponavljajočega se in enkratnega nasilja niso primerljivi. Raziskav z ustreznimi vrednostmi, ki smo jih lahko analizirali, je bilo v tem primeru sedem, različnih vrednosti pa 11. Tudi pri analizi teh podatkov smo za metaanalizo uporabili model slučajnih učinkov. Rezultati so prikazani v Tabeli 5.

Skupna ocena velikosti učinka znaša 9,2 % (95 % interval zaupanja: 7,1 % do 11,9 %) zaznanega ponavljajočega medvrstniškega nasilja. Izračun statistične heterogenosti ( $I^2 = 98,194$  %;  $Q = 553,727$ ,  $df(Q) = 10$ ) pokaže, da je ta tudi v tem primeru visoka. Ponovno lahko zaključimo, da obstajajo vsebinske razlike med vključenimi raziskavami. V grafu lahko vidimo odstopanje istih dveh raziskav kot pri prvi analizi (Cvek in Pšunder, 2013, in Dekleva, 1996), kar postavlja pod vprašanje konsistentnost uporabljenih metodoloških pristopov. Statistično heterogenost smo ponovno preverjali z izrisom lijakastega diagrama, ki je pokazal podobna odstopanja kot v prejšnjem podpoglavju.

Tabela 6: Rezultati primerjav deležev ponavljajočega se nasilja med podskupinami, analiza na podlagi mešanega modela, s 95 % intervalom zaupanja.

Podskupina	št. raziskav	točkovna ocena	p-vrednost	Heterogenost		
				Q-vrednost	df (Q)	p-vrednost
spol						
moški	6	0,116	0,000			
ženske	6	0,062	0,000			
	12			7,104	1	0,008
vrsta vprašanj						
samoprijava	6	0,065	0,000			
viktimizacija	5	0,138	0,000			
	11			10,602	1	0,001
leto raziskave						
do 2000	6	0,083	0,000			
2000 do 2010	3	0,081	0,000			
od 2010	2	0,149	0,000			
	11			2,493	2	0,287
velikost vzorca						
do 1000	1	0,241	0,012			
od 1000 do 4000	6	0,084	0,000			
nad 4000	4	0,083	0,000			
				6,825	2	0,033

Iz Tabele 6 je razvidno, da leto raziskave ( $p = 0,287$ ) ne vpliva statistično pomembno na delež vprašanih z izkušnjami medvrstniškega nasilja. Nasprotno pa so razlike med podskupinami statistično značilne pri spolu ( $p = 0,008$ ), z značilno višjimi vrednostmi izkušenj z nasiljem pri moških, vrsti vprašanj ( $p = 0,001$ ), kjer več mladostnikov poroča o viktimizaciji kot o storilstvu, in velikosti vzorca ( $p = 0,033$ ). Raziskave z različno vrsto vprašanj so v tem primeru bolj enakomerno porazdeljene (6 samoprijavitvenih in 5 viktimizacijskih), nobena pa ni merila deleža opaženega medvrstniškega nasilja. Porazdelitev rezultatov je vidna v Tabeli 7, s statistično značilno nižjim deležem samoprijavitvenih odgovorov kot viktimizacijskih.

Tabela 7: Rezultati metaanalize vrednosti ponavljajočega se nasilja, ločenih glede na vrsto vprašanj.

Raziskava	Podskupina	Statistike posameznih raziskav				Vrednosti in 95 % interval zaupanja	
		dlež	sp. meja	zg. meja	z-vrednost	p-vrednost	
Pušnik, 1995	storilec	0,092	0,079	0,107	-2,6,077	0,000	
Stergaridr., 2002	storilec	0,054	0,047	0,061	-40,703	0,000	
Ulc, 1998	storilec	0,026	0,019	0,035	-23,612	0,000	
Gotenc, 2006	storilec	0,073	0,066	0,081	-4,6,88	0,000	
Scagnetti, 2011	storilec	0,078	0,071	0,085	-48,532	0,000	
Koprivnikar, 2015	storilec	0,089	0,081	0,097	-4,6,817	0,000	
	storilec	0,065	0,047	0,089	-15,3,06	0,000	
Pušnik, 1995	žrtev	0,148	0,131	0,166	-2,4,516	0,000	
Dekleva, 1996	žrtev	0,2	0,18	0,222	-20,6,14	0,000	
Stergaridr., 2002	žrtev	0,073	0,065	0,082	-41,583	0,000	
Gotenc, 2006	žrtev	0,092	0,084	0,1	-4,6,921	0,000	
Cvek, Pšunder, 2013	žrtev	0,241	0,206	0,28	-11,1,167	0,000	
	žrtev	0,138	0,1	0,189	-9,6,25	0,000	
Skupaj		0,092	0,073	0,116	-17,7,85	0,000	

Tudi iz tega prikaza je razvidno odstopanje raziskav Cvek in Pšunder, 2013, in Dekleva, 1996. Ostale vrednosti so bolj enakomerno porazdeljene okoli točkovne ocene velikosti skupnega učinka (9,2 %). Ker obe omenjeni raziskavi merita zgolj viktimizacijo, je statistično značilno višja ocena velikosti učinkov le-te (0,138) kot pri samoprijavitvenih vrednostih (0,065) lahko posledica odstopanja teh dveh raziskav, zato imajo zaključki pomembne omejitve.

### Zaključna razprava

Z opravljeno metaanalizo smo želeli podati oceno, kakšna je pojavnost medvrstniškega nasilja v Sloveniji, če upoštevamo rezultate vseh do sedaj opravljenih empiričnih raziskav na tem področju (1991–2019). S tem dobimo posplošene podatke, ki zmanjšujejo vpliv napak posameznih študij, hkrati pa lahko preverimo, katere lastnosti raziskovanja vplivajo na razlike v rezultatih. Zaključimo lahko, da je imelo na podlagi analiziranih prispevkov približno 33 % otrok in mladostnikov že izkušnje z medvrstniškim nasiljem, 9,2 % pa jih je odgovorilo, da so to zaznali večkrat. Analiza je pokazala, da se pojavnost skozi čas značilno ne spreminja, prav tako na odgovore ne vpliva pomembno, po kakšni vrsti izkušnje sprašujemo (storilstvu ali viktimizaciji), kadar raziskujemo enkratne izkušnje. Učenci in dijaki so občutno manjkrat odgovorili, da so takšno nasilje izvajali kot bili žrtve, kadar so avtorji poudarili, da sprašujejo o ponavljajočih se dejanjih. Pri teh so o izkušnjah tudi bolj pogosto poročali fantje kot dekleta. Po eni strani sicer to lahko pomeni, da gre pri ponavljajočem se nadlegovanju za specifična dejanja, ki jih pogosteje izkusijo fantje in jih izvaja manj otrok, kot jih je žrtev. To se zdi smiselno, saj je lahko nadlegovanje, ki ga izvaja en otrok, usmerjeno proti več žrtvam. Iz metodološkega vidika pa se na drugi strani poraja sum, da gre za večji vpliv družbene zaželenosti odgovorov, saj so ponavljajoča se dejanja hujša kot enkratna. Obstaja možnost, da to bolj upoštevajo deklice in zato težje priznajo vpletenost v takšno dogajanje, hkrati pa – sploh, kadar gre za ravnanja z višjo stopnjo nezaželenosti – otroci lažje priznajo, da so bili žrtev kot pa storilci.

Visoka stopnja izračunane statistične heterogenosti v analizi opozarja tudi na omejitve metaanalize. Že pri izboru raziskav v vzorec je bil naš kriterij lahko zgolj dostopnost in ustrezna oblika zapisa rezultatov, saj je primerljivih slovenskih raziskav občutno premalo, da bi jih lahko metodološko kategorizirali in selekcionirali. Hkrati je nekonsistentnost zapisa rezultatov med avtorji dodatno zmanjšala število raziskav, ki smo jih lahko vključili v metaanalizo, zato smo jih na koncu primerjali zgolj deset. Skupaj s pridobljenimi rezultati to kaže na neenotno raziskovanje, uporabo raznolikih metod in vzorcev ter, posledično, na omejitve pri

primerjanju rezultatov. Del visoke heterogenosti namreč lahko pojasnimo z opaženo nekonsistentnostjo postavljenih vprašanj, opredelitve časovnega obdobja, za katerega nas izkušnje z medvrstniškim nasiljem zanimajo, opredelitev pogostosti izkušenj in podobno, kar se med raziskavami občutno razlikuje. Nadaljnje primerjave dodatno omejuje tudi dejstvo, da večina avtorjev v prispevkih ni natančno opisala uporabljene metodologije – načina in vsebine vprašanj, časovnega obdobja, anketirancem niso podali definicij uporabljenih izrazov in podobno. Zaskrbljujoča je tudi (ne)raziskanost kibernetškega nasilja, kjer je primerjava zgolj štirih metodološko občutno raznolikih raziskav še posebej nesmiselna.

Zaradi obsežnega negativnega vpliva medvrstniškega nasilja je v interesu celotne skupnosti, da ga čim bolj omeji, sankcionira storilce, nudi pomoč žrtvam in vzpostavi čim bolj učinkovite preventivne programe. Ustreznega odziva na tako kompleksen pojav pa ni mogoče oblikovati brez poznavanja njegovih razsežnosti, oblik, pogostosti in okolja, kjer se dogaja, predispozicij storilstva in viktimizacije ter evalvacije uspešnosti obstoječih preventivnih programov oziroma ugotovitve, kje je pomanjkanje in česa obstoječi programi ne naslavlajo. Takšne podatke lahko pridobimo zgolj z raziskovanjem, vendar mora biti to kakovostno in zanesljivo, upoštevajoč specifičnost področja, ki izhaja iz raziskovanja z otroki, z žrtvami in storilci odklonskih ravnanj. Upoštevati je treba tudi to, da se izvajanje medvrstniškega nasilja prilagaja družbenemu in tehničnemu napredku ter se tako neprestano razvijajo nove oblike oziroma načini nadlegovanja in oškodovanja. Zaenkrat lahko podatke za Slovenijo črpamo zgolj iz posameznih parcialnih študij, ki so med seboj slabo primerljive, narejene v širokem časovnem razmahu, na vzorcih, ki ne odražajo nacionalnega nivoja, itd. Zaključimo lahko, da v Sloveniji nimamo poglobljenega vpogleda v razmere na področju medvrstniškega nasilja. Nadaljnje raziskovanje bi se moralo usmeriti v izvedbo celostne, sistematične in longitudinalne študije medvrstniškega nasilja, ponovljene na določene časovne intervale. Ta bi morala osvetliti dogajanje med otroki in mladostniki. Vključiti bi bilo treba široko analizo odnosov med vrstniki, vključno z nasiljem, ki se ne izvaja zgolj na šolah, pač pa tudi drugje v vsakodnevem življenju otrok.

## Literatura

Althusser, L. (2000) *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba \*Cf.

Basu, A. (2017) How to conduct meta-analysis: a basic tutorial. PeerJ Preprints, 5. Dostopno na <https://peerj.com/preprints/2978/>

- Boske, C. (2015) Bullied: What's Going on? V: C. Boske, in A. Osanloo (ur.), *Students, Teachers, and Leaders addressing Bullying in Schools*, str. 1–22. Rotterdam: Sense Publishers.
- Boske, C. in Osanloo, A. (2015) Uncomfortable Truths: An Introduction to Bullying in U.S. Schools. V: C. Boske in A. Osanloo (ur.), *Students, Teachers, and Leaders addressing Bullying in Schools*, xiii–1. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bovaird, J. A. (2010) Scales and Surveys: Some Problems with Measuring Bullying Behavior. V: S. R. Jimerson, S. M. Swearer in D. L. Espelage (ur.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, 275–292. New York: Routledge.
- Bučar Ručman, A. (ur.) (2004) *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.
- Bučar Ručman, A. (2009) Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem? V: V. Tašner, I. Lesar, M. Antić Gaber, V. Hlebec in M. Pušnik (ur.), *Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem?*, 363–377. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bučar Ručman, A. (2014) *Migracije in kriminaliteta: Pogled čez meje stereotipov in predsodkov*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Craig, W. M. (1998) The Relationship Among bullying, Victimization, Depression, Anxiety, and Aggression in Elementary School Children. *Personality and Individual Differences* 24(1), str. 123–130.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Pickett, W. (2009) A Cross-national Profile of Bullying and Victimization Among Adolescents in 40 Countries. *International Journal of Public Health* 54(2), str. 216–224.
- Cross, D., Lester, L. in Barnes, A. (2015) A Longitudinal Study of the Social and Emotional Predictors and Consequences of Cyber and Traditional Bullying Victimization. *International Journal of Public Health* 60(2), str. 207–217.
- Cvek, M. in Pšunder, M. (2013) Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja. *Revija za elementarno izobraževanje* 6(4), str. 105–116.
- Črešnik, M., Kroppe, S. F. in Lobnikar, B. (2005) Vrstniško nasilje v osnovnih šolah v Slovenji Gradcu. *Varstvoslovje* 7(3), str. 265–276.
- Dekleva, B. (1996) Nasilje med vrstniki v zvezi s šolo – obseg pojava. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 47(4), str. 355–365.
- Dekleva, B. (1997) Vrstniško nasilje in ustrahovanje – značilnosti storilcev in žrtev. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 48(4), str. 374–383.

- Dekleva, B. (2001) Semantika (med)vrstniškega nasilja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 52(1), str. 21–31.
- Dekleva, B. (2002) Nasilje v življenju 15-letnih mladostnikov in mladostnic. V: B. Dekleva in Š. Razpotnik (ur.), *Čefurji so bili rojeni tu*, str. 91–173. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Filipčič, K., Bertok, E., Karajić, E., Klemenčič, I. in Muršič, M. (2017) Nasilje v družini kot dejavnik medvrstniškega nasilja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 68(3), str. 218–234.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. in Farrington, D. P. (2018) *Evaluating the Effectiveness of School-Bullying Prevention Programs: An Updated Meta-analytical Review. Aggression and Violent behavior*, accepted manuscript.
- Gorenc, M. (2006) Nasilje med mladimi: Trpinčenje in pretepanje. V: H. Jeriček, D. Lavtar in T. Pokrajac (ur.), *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju: HBSC Slovenija 2006*, str. 151–160. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Graham, S. (2016) Victims of Bullying in Schools. *Theory Into Practice* 55(2), str. 136–144.
- Henry, S. (2000) What Is School Violence? An Integrated Definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 567, str. 16–29.
- Hunter, J. E. in Schmidt, F. L. (2004) *Methods of Meta-analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jontes, D., Luthar, B. in Oblak Črnič, T. (2015) *Moč besed (raziskovalno poročilo)*. Dostopno prek [http://www.telekom.si/ItakSi/Shared%20Documents/Raziskovalno\\_poro%C4%8Dilo\\_Moc\\_besed.pdf](http://www.telekom.si/ItakSi/Shared%20Documents/Raziskovalno_poro%C4%8Dilo_Moc_besed.pdf)
- Kastrin, A. (2008) Metaanaliza in njen pomen za psihološko metodologijo. *Psihološka obzorja* 17(3), str. 25–42.
- Koprivnikar, H. (2015) Tvegana vedenja. V: H. Jeriček Klanšček, H. Bajt, A. Drev, H. Koprivnikar, T. Zupanič in V. Pucelj (ur.), *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC 2014*, str. 49–58. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Kralj, A., Žakelj, T. in Rameša, M. (2013) Interethnic relations and peer violence in Austrian, Italian and Slovenian Schools. *Annales: Series historia et sociologia* 23(2), str. 259–260.

- Kramer, A., Kundija, M., Semič, E., Čuš, A., Velkavrh, T. in Pavlin, N. (2009) *Raziskava o nasilju na slovenskih srednjih šolah*. Ljubljana: Dijaška organizacija Slovenije.
- Kramer, A., Mesarič, K. in Velkavrh, T. (2013) *Raziskava o nasilju na slovenskih srednjih šolah II*. Ljubljana: Dijaška organizacija Slovenije.
- Lebar, L., Nagode, M. in Žerjav, N. (2017) Mladoletno prestopništvo in medvrstniško nasilje. V: A. Črnak Meglič in B. Kobal Tomc (ur.), *Položaj otrok v Sloveniji danes: situacijska analiza*, str. 247–263. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009) *Nasilje v šolah: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lobe, B. in Muha, S. (2010) *Tveganja in varnost otrok na internetu: Slovensko poročilo*. Dostopno prek <http://eprints.lse.ac.uk/46446/1/SloveniaReportSlovenian.pdf>
- Lobe, B. in Muha, S. (2011) *Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov: Prvo poročilo raziskave Mladi na netu*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Maljevac, S. in Magic, J. (2009) Pedri raus!: homofobično nasilje v šolah. *Socialna pedagogika* 4, str. 90–104.
- Marjanovič Umek, L., Bahovec, I., Barle, A., Gaččša, M., Pavlovič, Z., Polajnar, B. in Vraber, S. (2004) *Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Pridobljeno na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/Smernice\\_nasilje.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Smernice_nasilje.pdf)
- 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), str. 60–76.
- Netzley, P. D. (2014) *How Serious a Problem Is: Cyber-bullying?* San Diego, CA: ReferencePoint Press.
- Olweus, D. (2009) Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues. V: S. R. Jimerson, S. M. Swearer in D. L. Espelage (ur.), *Bullying in Schools: An International Perspective*, str. 9–34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parks, P. (2013) *Cyberbullying*. San Diego, CA: ReferencePoint Press.
- Patchin, J. W. in Hinduja, S. (2008) Cyberbullying: An Update and Synthesis of the Research. V: J. W. Patchin in S. Hinduja (ur.),



- Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*, str. 13–35. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Posinc, K. in Košir, K. (2016) Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje* 3, str. 5–22.
- Pušnik, M. (1999) *Vrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pušnik, M. (2012). Nasilje v šoli v krogu nasilja. V: M. Muršič (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki*, str. 107–144. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Razpotnik, Š. (2006) Etnična samoopredelitev potomcev priseljencev, socialno ekonomski status in nasilje. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 57(3), str. 240–247.
- Resolucija o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2019–2023* (2019). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- Riebel, J., Jager, R. S. in Fischer, U. C. (2009) Cyberbullying in Germany – An Exploration of Prevalence, Overlapping With Real Life Bullying and Coping Strategies. *Psychology Science Quarterly* 51(3), str. 298–314.
- Rodseth, R. in Marais, L. C. (2016) Meta-analysis: Everything You Wanted to Know But Were Afraid to Ask. *SA Orthopaedic Journal*, 15(4). Dostopno na [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1681-150X2016000400005](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1681-150X2016000400005)
- Scagnetti, N. (2011) Pretepanje in trpinčenje. V: H. Jeriček Klanšček, S. Roškar, H. Koprivnikar, V. Pucelj, M. Bajt in T. Zupanič (ur.), *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*, str. 248–261. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja v Sloveniji.
- Smith, P. K. (2016) Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass* 10(9), str. 519–532.
- Stergar, E., Scagnetti, N. in Pucelj, V. (2002) Trpinčenje (bullying) in pretepanje. V: E. Stergar, N. Scagnetti in V. Pucelj (ur.), *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju: HBSC Slovenija 2002*, str. 79–87. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Sullivan, K. (2011) *The Anti-Bullying Handbook*. London: Sage.
- Thornberg, R. (2011) ‚She’s Weird!‘ – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society* 25, str. 258–267.

- Ttofi, M. M. in Farrington, D. P. (2009) What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Agression, Conflict and Peace Research* 1(1), str. 13–24.
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A. in Spratt, E. (2010) Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental Behavioural Paediatrics* 31(1), str. 1–8.
- Ule, M. (1998) *Mladina '98: Socialna ranljivost mladih*. Dostopno prek <https://www.adp.fdv.uni-lj.si/opisi/mla98/>
- Weber, N. L. in Pelfrey, W. V. jr. (2014) *Cyberbullying: Causes, Consequences, and Coping Strategies*. El Paso, TX: LFB Scholarly.
- Završnik, A. (2013) Kibernetsko nadlegovanje: Pojem, metode in pojavnost po svetu in v Sloveniji. V: M. Ambrož, K. Filipčič in A. Završnik (ur.), *Zbornik za Alenko Šelih: kazensko pravo, kriminologija, človekove pravice*, str. 427–448. Ljubljana: Pravna fakulteta.
- Završnik, A. in Sedej, A. (2012) Spletno in mobilno nadlegovanje v Sloveniji. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 63(4), str. 263–280.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)63-88](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)63-88)

---

# Spolno nadlegovanje v šolah: lekcije, potencial in omejitve pristopa »aktivnih opazovalcev«

Vlasta Jalušič

Pristop »aktivnih opazovalcev« (*active bystander*) je znana praksa posredovanja v primerih spolnih ali drugih oblik nadlegovanja (na podlagi rase, invalidnosti itd.). Osredotoča se na priče nadlegovanja in nasilja, ki se kot opazovalci na dejanja ne odzovejo (prim. Banyard et al., 2009). Pristop poskuša izboljšati pripravljenost posameznikov, da reagirajo na diskriminatorna dejanja in nasilne situacije, v katere so vpleteni drugi, ter s tem okrepi odgovornost povzročiteljev in skupnosti. Za ta namen pa morajo biti posamezniki dodatno opolnomočeni in spodbujeni k večji angažiranosti. Članek preišča potencial, izzive in omejitve pristopa aktivnih opazovalcev kot celovitega »orodja« za preprečevanje spolnega nadlegovanja v šolah. Na osnovi izkušnje mednarodnega projekta v štirih državah EU (Malta, Portugalska, Slovenija, Združeno kraljestvo), v katerem je šest partnerjev v dveh letih v dvanajstih šolah razvilo, pilotiralo, implementiralo in ovrednotilo program aktivnega opazovalca, analizira njegov potencial in omejitve za slovenske šole.

## Spolno nadlegovanje<sup>1</sup>

Termin spolno nadlegovanje (*sexual harassment*) je nastal v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v povezavi z nadlegovanjem na delovnem mestu (MacKinnon 1979). Spolno nadlegovanje so začeli zaznavati tudi drugod, denimo v šolah in na univerzah (Hill in Kearl, 2011; FRA, 2014; Hester and Lilley, 2016; Vera-Gray, 2016). Definicije spolnega

<sup>1</sup> V uvodnem delu se neposredno opiram na pregled literature, ki je bil napisan za namene projekta Bystanders (prim. Magalhães et al., 2017), hkrati pa tudi na Hill in Kearl (2011), na Vera-Gray (2016) ter na študijo konteksta Slovenije (Jalušič et al., 2017).

nadlegovanja niso enotne. Eno od najelementarnejših opredelitev je podala Catherine MacKinnon (1987), ko je zapisala, da gre za obliko spolne diskriminacije, ki se dogaja, kadar se vrši spolni pritisk na nekoga, ki se temu ne more upreti. Fitzgerald et al. (1995) razlikujejo tri vrste spolnega nadlegovanja: spolno nasilje, nezaželeno spolno pozornost in spolno nadlegovanje. Istanbulska konvencija spolno nadlegovanje opisuje kot »vsako obliko neželenega verbalnega, neverbalnega ali fizičnega spolnega dejanja z namenom ali posledico prizadeti dostojanstvo osebe, zlasti kadar gre za ustvarjanje zastraševalnega, sovražnega, ponižujočega, sramotilnega ali žaljivega okolja« (MKPNZND, 2014).

Eno od ključnih vprašanj pri definiranju in identificiranju spolnega nadlegovanja je, do kakšne mere lahko vnaprejšnje definicije sploh zajamejo njegovo dejansko izkustveno realnost. Obstaja namreč težnja, da se spolno nadlegovanje razume kot »izreden« pojav in ne kot vsakodnevni izraz razmerij moči med spoloma, ki se lahko manifestira v različnih situacijah in na več načinov. Najširše je spolno nadlegovanje v kontekstu šole definirano kot »nezaželena spolna pozornost, ki jo izkusijo številni adolescenti in ne vključuje samo fizičnih kontaktov, kot so denimo poljubljanje, objemanje in dotikanje, ampak tudi nefizične kontakte, kot so denimo spolne pripombe, šale, geste ali pogledi, kazanje eksplicitnih spolnih vsebin, sporočil ali zapisov ter razširjanje govoric s spolno vsebino« (de Lijster et al., 2016). Vendar so spolno nadlegovanje lahko tudi ravnanja, ki niso nujno videna kot neposredno »seksualna« (prim. Magalhães et al., 2017). Fiona Vera-Gray (2016: 11) opisuje primere, ki jih je težko definirati kot spolno nadlegovanje, če uporabljamo formalne definicije, a kljub temu »predstavljajo posebno uspoljeno izkušnjo, ki jo ženske doživljajo ob srečanju z neznanimi moškimi«, denimo na javnih prostorih. Veliko situacij, ki sicer ne figurirajo kot »spolne« ali kot »nadlegovanje«, je tako zelo normaliziranih in naturaliziranih, da so spregledane in jih le redko identificirajo kot nadlegovanje (ibid.). Nekaterе avtorice so zato predlagale, da ne govorimo o »spolnem«, ampak »seksističnem nadlegovanju« (Epstein, 1997), saj gre predvsem za specifično diskriminatorno naravo dejanja, ki je povezano z drugimi formami nasilja nad ženskami kot vzrokom in posledico spolne neenakosti. Liz Kelly (1988) in Elisabeth Anne Stanko (1990) sta spolno nadlegovanje konceptualizirali kot »vsiljevanje« in na tej osnovi Vera-Gray opredeli nadlegovanje kot »namerno dejanje vsiljivega stopanja na neko mesto in vdora v situacijo, v katero nekdo ni povabljen, z motečim učinkom« (Vera-Gray, 2016: 14).

Poleg medvrstniškega nasilja je v šolah že dalj časa tematiziran in dokumentiran tudi obstoj spolnega nadlegovanja (Meyer, 2008; Hill in Kearl, 2011; Lundgren in Amin, 2015; Women and Equalities Committee,

2016). Pogosteje se pojavlja v srednjih šolah, vendar je značilno tudi za osnovne šole. Neredko ga obravnavajo v okviru bolj spolno nevtralnega medvrstniškega ustrahovanja in nasilja (Timmerman, 2003). Vendar politike in ukrepi, ki se ukvarjajo z ustrahovanjem in medvrstniškim nasiljem, ne morejo zares nasloviti spolnega nadlegovanja, tudi kadar ga eksplicitno opredelijo kot eno od oblik nasilja (prim. Hill in Kearl, 2011; Charmaraman et al., 2013). Ti ukrepi se namreč ne dotaknejo predpisanih heteronormativnih spolnih vlog in spolne neenakosti, ki predstavljata podlago tovrstnega ravnanja (Meyer, 2008). Hill in Kearl (2011) ugotavljata, da lahko dogodki, ki se zdijo na videz nepomembne šale, spolne pripombe ali označevanje nekoga za homoseksualca, pomembno vplivajo na emocionalno počutje učencev in dijakov ter na celotno klimo v šoli. Obstoječe raziskave o spolnem nadlegovanju in spolnem nasilju v šolah ugotavljajo, da se spolno nadlegovanje deklet najpogosteje sprejema kot del vsakdanjosti ter da ga učitelji dojemajo predvsem kot »zafkancijo« (Women and Equalities Committee, 2016: 3). Dejansko gre za normalizacijo nadlegovanja, saj niti šola niti širše okolje ne storita nobenih korakov za preprečevanje takšnega vedenja.

Feministične študije spolno nadlegovanje razumejo kot izraz hegemonске moškosti (Connell, 2012), ki se v vsakdanjem življenju izraža na različne načine in zajema tako fizično nasilje kot druga vsiljiva dejanja. Nadlegovanje zaobsega dejanja dominacije in poniževanja, ki na eni strani izhajajo iz obstoječih spolnih norm, hkrati pa jih dodatno utrjujejo. Verbalno nasilje je najpogostejša oblika spolnega nadlegovanja in vključuje seksualizirane šale ter pripombe (Hill in Kearl, 2011; Magalhães et al., 2007). Neverbalno spolno nadlegovanje se manifestira kot ogledovanje in/ali seksualizirane geste. Socialna omrežja in novi elektronski mediji omogočajo še hitrejše razširjanje seksualnih govoric, pa tudi eksplicitnih seksualnih podob, kar lahko ima posebej hude posledice za prizadete osebe, pri čemer novi mediji ohranjajo in dodatno krepijo »stare prakse« v novem kontekstu (Hill in Kearl, 2011).

Raziskava Agencije za temeljne pravice (FRA) ugotavlja, da je spolno nadlegovanje najbolj pogosta oblika nasilja nad dekleti in ženskami v 28 državah EU (FRA, 2014). Ocena je, da je 83–102 milijona žensk nad petnajstim letom starosti (45–55 % v državah članicah, v Sloveniji pa 44) izkusilo spolno nadlegovanje. Številke so najverjetneje še višje, saj to starostno obdobje zajema samo del časa šolanja deklet. Podatki kažejo, da dekleta doživljajo spolno nadlegovanje veliko pogosteje kot fantje. Šolsko okolje, ki to tolerira, lahko postane za dekleta sovražno. Zaradi slabih izkušenj se dekleta bolj kot fantje bojijo vpliva spolnega nadlegovanja na njihova življenja (ibid.).

Žrtve spolnega nadlegovanja občutijo številne posledice, ki so bodisi neposredne, kot so denimo anksioznost, slabša koncentracija in uspešnost v šoli ter na delovnem mestu, absentizem, ker se izogibajo povzročiteljem, zloraba drog in alkohola, vse tja do samomora. Šola, v kateri se dogaja spolno nadlegovanje, preneha biti varen prostor za učence in učence, kar vpliva na šolsko skupnost kot celoto ter na sam učno-vzgojni proces (Meyer, 2008; Hill in Kearl, 2011). Študija FRA (2014) navaja občutke jeze, nejevolje, zadrege in sramu ter posledice, kot so večja ranljivost, strah, težave v odnosih, neuspešnost in depresija. Medtem ko nekateri prizadevi, predvsem moški, kažejo manjšo ranljivost v primerih spolnega nadlegovanja, pa je vzorec pri homoseksualnih moških podoben kot pri ženskah. Še posebej hude posledice ima nadlegovanje za tiste, ki se nahajajo na podrejenih položajih (prim. Magalhães et al., 2017). Normalizacija nadlegovanja implicira, da odgovornost navsezadnje pade predvsem na učence in učence ter da se dekleta, ki so bolj izpostavljena, zaradi tolerance do spolnega nadlegovanja nad njimi počutijo vredna manj kot fantje, hkrati pa se nič ne spremeni.

Liz Kelly (1988) je umestila nadlegovanje v »kontinuum nasilja« in Raewyn Connell (2012) govori o »ustrahovanju žensk, ki je prisotno v celotnem razponu od občudujočih žvižgov na ulici, do spolnega nadlegovanja na delovnem mestu, do posilstva in družinskega nasilja, do umorov žensk, ki jih izvedejo patriarhalni ‚lastniki‘, na primer ločeni nekdanji moške« (str. 126–7). Connell ugotavlja, da se nasilje nad ženskami in dekleti, ki se manifestira tudi kot spolno nadlegovanje, dogaja v družbenih in kulturnih kontekstih, ki temeljijo na patriarhalnih sistemih. Simbolne reprezentacije, verovanja in prakse, ki se tako reproducirajo, ohranjajo heteronormativni red in privilegirajo hegemonsko moškost. Intervencije, ki hočejo biti smiselne in učinkovite, bi morale tovrstne družbene reprezentacije in prakse spreminjati ter ustvariti razmere, ki omogočajo (večjo) spolno enakost.

V kontekstu preprečevanja nasilja nad ženskami in dekleti je zato pomembno, da se intervencija ne osredotoča samo na individualne povzročitelje ali žrtve (in da ne naslavlja samo neposrednih posledic dejanj nasilja in preprečevanja nadaljnega nasilja), ampak na razvijanje strategij in ukrepov, ki spodbujajo družbene, kulturne in politične spremembe, ki krepijo enakost, pravičnost in spoštovanje človekovih pravic. V nasprotnem primeru zanemarimo okoliščine in razloge, ki so osnova pojavljanja nasilja. Pomembno je okrepiti razumevanje vzrokov in posledic nasilja, ki temelji na spolu in heteronormativnosti, ter spreminjati odnose in transformirati ravnanja, hkrati pa izboljševati strategije odgovorov na nasilje (Magalhães et al., 2007).

Prav ta moment je odločilen v programih, ki so usmerjeni v skupnost in se ukvarjajo z ukrepanjem opazovalcev (*bystanders*). Vzgojno-izobraževalni programi so najbolj pogosto uporabljane strategije primarne intervencije in predvsem v šolah se kažejo kot potencialno najbolj učinkoviti za doseganje družbenih in kulturnih sprememb. Kljub temu ne dajejo enovitih rezultatov, hkrati pa običajno tudi niso ovrednoteni na dolgi rok (prim. Lundgren in Amin, 2015). Večina programov izhaja iz podme- ne, da dekleta in fantje potrebujejo različen pristop ter obravnavajo temo nasilja in nadlegovanja v skupinah, ki so ločene po spolu. Past takšnega pristopa je, da lahko postavimo nasproti dve skupini, moške in ženske, ter identificiramo vse ženske kot žrtve in vse moške kot potencialne storilce. To lahko rezultira v obrambni strategiji, hkrati pa okrepi obstoječe spolne norme, ki jih tovrstni programi v resnici poskušajo spreminjati (Schewe in O'Donohue, 1993; Carmody, 2006). Obstaja tudi dodatna nevarnost, da se breme odgovornosti za zaščito preloži na ramena deklet. Programi, ki spodbujajo odziv opazovalcev, se poskušajo temu izogniti in težijo k temu, da se udeleženci identificirajo z žrtvami. Problematičnih ravnanj zato ne definirajo vnaprej, ampak spodbujajo, da udeleženci, moški in ženske, v konkretnih situacijah prepoznajo takšna ravnanja glede na to, kako jih sami doživljajo.

### Spolno nadlegovanje in nasilje v šolah v Sloveniji

V Sloveniji so raziskave in podatki o spolnem nadlegovanju še vedno skopi. Analize se, podobno kot marsikje drugod, v glavnem osredotočajo na delovno mesto. Študij, ki se bi posvečale izključno spolnemu nadlegovanju (in spolnemu nasilju) v šolah, tako rekoč ni, razen nekaterih drobcev in izsledkov v diplomskih delih. Čeprav je zaradi majhnega števila relevantnih raziskav v šolah v Sloveniji težko delati zaključke o spolnem nadlegovanju, bom za orientacijo navedla vsaj nekaj obstoječih podatkov iz študij o spolnem nasilju v šolah, ki pa niso enoznačni.

Ena od analiz, ki se ukvarja s spolnim nasiljem (avtorica je intervjuvala 115 dijakov in dijakinj, starih 15–19 let, na eni od slovenskih srednjih šol – prim. Bojc, 2007), ugotavlja, da dijakom in dijakinjam primanjkuje znanja in zavedanja o spolnem nasilju ter da ga niso sposobni prepoznati (še posebej ne nasilja, ki ni fizično). Samo 27 % intervjuvanih dijakov je dejalo, da niso izkusili nobenega spolnega nasilja v zadnjih dveh letih. Večina je izkusila neverbalno spolno nasilje (geste), povzročitelji so bili zvečine starejši in moški, žrtve pa pretežno ženske. Samo 7 % dijakov ni bilo priča nobeni obliki spolnega nasilja v dveh letih pred raziskavo. 61 % je dejalo, da so bili žrtve verbalnega spolnega nasilja, 49 % neverbalnega in 21 % fizičnega spolnega nasilja. Povzročitelji so bili bodisi iste starosti

(46 %) ali starejši kot žrtve (53 %), zvečine moški (76 %); večina med njimi so bili dijaki iste šole ali ljudje izven šole. Največ spolnega nadlegovanja se je dogajalo po šoli ali v odmorih med poukom. Manj kot 30 % dijakov je trdilo, da bi se uprli povzročiteljem spolnega nasilja, nihče od njih pa o teh dogodkih ni poročal pristojnim institucijam. Največ dijakov o spolnem nasilju ni govorilo z nikomer, razen s svojimi prijatelji. Le peščica se je o tem, da so izkusili spolno nasilje, zaupala učitelju ali učiteljici, medtem ko sta dva dijaka poročala, da so učitelji ta dejanja umestili med »normalna«. 86 % dijakov je dejalo, da med šolskim poukom niso bodisi nikoli ali pa zelo redko razpravljali o spolnem nasilju. Večina dijakov je menila, da bi morala biti problematika spolnega nasilja bodisi del kurikulumuma ali pa podana kot kratek predmet v šoli. Spolno nasilje je torej resen problem, s katerim bi se v šolah morali posebej ukvarjati. Hkrati je mogoče sklepati, da šolsko osebje nima dovolj znanja, zavedanja in sposobnosti, da bi se odzivali in preprečevali spolno nasilje v šolah.

Deset let stara empirična raziskava o nasilju v šolah (Lešnik Mugnaioni et al., 2009), ki je zajela 262 učiteljev in drugo osebje, je ob psihološkem, fizičnem, verbalnem, emocionalnem in ekonomskem nasilju deloma obravnavala tudi spolno nasilje. Vrste nasilja, ki so jih avtorji sicer raziskovali, so vključevale medvrstniško nasilje, nasilje dijakov nad učitelji, nasilje učiteljev nad dijaki, nasilje med učitelji, med učitelji in starši ter družinsko nasilje. Spolno nasilje predstavlja posebno vrsto nasilja, ki ga je mogoče najti med vsemi naštetimi oblikami nasilja. Avtorji/-ce se niso posebej posvečali spolnemu nadlegovanju, vendar pa omenijo definicijo Sveta Evropske unije. Ta pravi, da je »spolno nadlegovanje nezaželeno dejanje spolne ali druge narave, ki ogroža dostojanstvo žensk in moških na delovnem mestu; če je takšno ravnanje vsiljivo, neprimerno in sovražno za tistega, na kogar se nanaša« (Council Resolution, 1990). Avtorji posebej izpostavljajo, da je mogoče v kontekstu spolnega nadlegovanja zaznati več vrst nasilja, ki je lahko fizično, verbalno ali neverbalno (Lešnik Mugnaioni et al., 2009: 30).<sup>2</sup>

Nasilje so najpogosteje zaznali razredniki ali drugi učitelji, o njem pa naj bi poročali drugi dijaki (ne žrtve). Šole o primerih nasilja zelo redko informirajo relevantne institucije, najpogosteje pa se s primeri ukvarjajo šolsko svetovalno osebje, socialni delavci/-ke ali učitelji/-ce. Med vsemi

2 Dobesedna definicija *Direktive Sveta 2002/73/EC – enaka obravnava, z dne 23. septembra 2002*, ki je dopolnila *Direktivo Sveta 76/207/EEC* in je prevzeta v slovensko zakonodajo v *Zakonu o delovnih razmerjih*, pravi, da se spolno nadlegovanje dogaja povsod, kjer »pride do nezaželenega verbalnega, neverbalnega ali fizičnega ravnanja spolne narave z namenom ali učinkom kršiti dostojanstvo osebe« (*Direktiva Sveta 2002/73/EC – enaka obravnava, z dne 23. septembra 2002*).



oblikami nasilja med dijaki v srednjih šolah je najmanj zaznano spolno nasilje, čeprav se je avtorjem zdel visok delež tistih, ki ga zaznavajo občasno, pogosto ali celo zelo pogosto (skoraj 20 %). Vendar raziskava ni specifikirala, za kakšne oblike spolnega nasilje gre, in avtorji domnevajo, da je spolnega nasilja na šolah več, kot kaže raziskava (Lešnik Mugnaioni et al., 2009: 149–190).

Slovarček študije vsebuje tudi termin »opazovalec« (*bystander*), ki označuje tiste osebe, ki so videle ali zaznale nasilno dejanje. Omenjena je tudi »priča«, kar je sicer pravna definicija in pomeni posameznika/-co, ki priča v sodnem procesu oziroma kriminalistični preiskavi. Termin opazovalec je dojet kot bolj nevtralen, saj ni a priori vezan na delovanje ali intervencijo, čeprav so metode preventivne proti nasilju v šoli, družini ali na delovnem mestu usmerjene predvsem na aktivne opazovalce in jih ne dojemajo kot pasivne ali indiferentne do nasilnih dogodkov. Intervencije težijo k temu, da ustvarijo aktivne subjekte, ki bodo spregovorili o nasilju, intervenirali ali se postavili za žrtve – skratka, ki bodo intervenirali v (nasilne) dogodke (Lešnik Mugnaioni et al., 2009: 36). Vendar pa preventivne metode in modeli, ki jih za primer slovenskih šol naštevajo avtorji te študije, ne vključujejo specifičnih modelov, ki bi se ukvarjali s spolnim nadlegovanjem ali spolnim nasiljem v šolah.

### Politike proti spolnemu nadlegovanju v srednjih šolah v Sloveniji<sup>3</sup>

Po obstoječih podatkih nobena od srednjih šol v Sloveniji nima samostojne politike proti spolnemu nadlegovanju. Vprašanje »spolnega nasilja« je vključeno v splošno politiko proti ustrahovanju, zlasti v *Protokol ob zaznavi in za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*, ki ga je pripravil Zavod za šolstvo; le-ta vključuje tudi navodila in priložnik. Protokol poudarja, da mora vsak vzgojno-izobraževalni zavod (šola) obravnavati različne oblike nasilja in se nanje odzvati. Hkrati poudarja tudi, da zaposleni pogosto niso strokovno usposobljeni (na zelo praktični ravni) za to, kako učinkovito obravnavati nasilje v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Zavod RS za šolstvo, 2016). Protokol spolnega nadlegovanja ne opredeljuje izrecno, temveč ga opisuje kot obliko spolnega nasilja: navaja namigovanje na spolnost in šale s spolno vsebino, opolzko gestikuliranje in govorjenje, nadlegovanje zaradi pripadnosti spolu, nago varjanje na spolnost, prikazovanje pornografskega materiala, otipavanje, zalezovanje, spolni napad itd.

3 Za več podrobnosti glej Jalušič et al., 2017.

Protokol opredeljuje ustrahovanje, žrtve ustrahovanja in opazovalce. Opazovalci so definirani kot »vrstniki, ki zaznajo nasilje med vrstniki, ga neposredno opazujejo ali celo spodbujajo k nadaljevanju nasilja, a vanj aktivno ne posegajo, ne izvajajo nasilja, a žrtve ne zaščitijo«. Opredeljeni so tudi različni vzroki za takšno vedenje žrtev: »strah pred povzročiteljem, ne želijo se izpostaviti, ne zaupajo, da bodo odrasli ustavili nasilje, slabe izkušnje iz preteklosti, menijo, da to ni njihov problem, tiha identifikacija s povzročiteljem in drugo« (ibid., 13).

Protokolu so priložena navodila, ki določajo ravnanje zaposlenih v javnih in zasebnih vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo javno veljaven (uradni) program ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja (Zavod RS za šolstvo, 2016a). Navodila so razdeljena na takojšnje intervencije in procesne intervencije. Ključni akterji so učitelji, šolske svetovalne službe in vodstvo vzgojno-izobraževalnih zavodov: ravnatelj ali ravnateljev pomočnik. Spodbuja se sodelovanje z drugimi organi, kot so policija, centri za socialno delo in nevladne organizacije.

Šole imajo običajno tudi pravila (šolske rede), ki določajo pravice, obveznosti in prepovedi za dijake/-inje v času pouka. Ta pravila so usklajena z letnim delovnim načrtom šole, vendar po dostopnih informacijah ni sistematičnih programov za obravnavanje spolnega nadlegovanja ali spolnega nasilja v šolah, zlasti v smislu preprečevanja, obveščanja, krepitev ozaveščenosti ali odpravljanja nadlegovanja. Nekatere prvine možnih intervencijskih shem so, kot je prikazano zgoraj, vključene v politike o medvrstniškem ustrahovanju, vendar pri tem ne gre za celovit pristop. Šole uporabljajo splošni pravilnik o šolskem redu, ki ga vsako leto sprejme Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Ta določa, da šola z vzgojnim delovanjem ozavešča dijake o različnih temah, vključno z »različnimi vrstami nasilja«, vendar ne omenja niti spolnega nasilja niti spolnega nadlegovanja (Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah, 2018).

### Projekt *Bystanders*/Opazovalci: (Spre)govori

Kot navaja Agencija za temeljne pravice (FRA, 2014), je spolno nadlegovanje ena od prevladujočih oblik nasilja nad ženskami v Evropi. Kljub temu je področje preventive slabo razvito tako v celotni EU kot tudi v Sloveniji. Dvoletni raziskovalni in akcijski projekt *Bystanders* (2016–2018), ki smo ga izvajali v Angliji, na Portugalskem, Malti in v Sloveniji, se je zato usmeril na preventivno ozaveščanje mladih, z namenom spodbuditi njihovo odločnost in voljo, da delujejo kot opazovalci, ki lahko spremenijo družbeno klimo in kulturo normalizacije ter toleriranja spolnega nadlegovanja. Pristop »aktivnih opazovalcev« (*active bystander*) poskuša izboljšati pripravljenost posameznikov\_ic, da reagirajo na diskriminatorna dejanja

in nasilne situacije, v katere so vpleteni drugi, ter s tem okrepiti odgovornost povzročiteljev\_ic in skupnosti. Za ta namen pa morajo biti posamezniki\_ce dodatno opolnomočeni\_e in spodbujeni\_e k večji angažiranosti. V programu (*Spre*)govori smo ubrali pot vsešolskega šolskega pristopa, ki poskuša identificirati načine, kako lahko vsi udeleženci\_ke v šolskem prostoru (dijaki\_nje, učitelji\_ce, drugi\_e zaposleni\_e na šoli) in subjekti šolskega kurikulumu spremenijo kontekst, v katerem sta spolno nadlegovanje ter prisotnost spolne neenakosti normalizirana.

Cilji projekta (<http://www.bystanders.eu/>) so bili povečati znanje in okrepiti ozaveščenost o spolnem nadlegovanju v šolah; razviti in izvajati program usposabljanja dijakov\_inj in zaposlenih na šolah za posredovanje v primerih spolnega nadlegovanja; okrepiti motivacijo opazovalcev\_k za ustavljanje spolnega nadlegovanja v šolah ter razviti šolske in lokalne politike ter protokole proti spolnemu nadlegovanju.

Po Potterju in drugih (2009) lahko program za opazovalce\_ke opredelimo kot:

Medvrstniški izobraževalni program, ki udeležence nauči prepoznavati situacije, ki bi lahko privedle do spolnega nasilja, in posredovati varno, nenasilno in prosocialno pred incidentom, med njim, po njem s prijatelji, znanci ali neznanci (Potter in drugi, 2009: 108).

Projekt je vključeval splošne aktivnosti generiranja znanja in izvajanje programa usposabljanja z dijaki\_njami in zaposlenimi na šolah, ki ga je na predlog britanskih raziskovalk celotna mednarodna ekipa poimenovala »(Spre)govori«. Metoda je zajemala: 1) aktivnosti za globlje razumevanje nacionalnih kontekstov in družbenih reprezentacij dijakov\_inj in zaposlenih: pregled literature in opis nacionalnih kontekstov; 2) izvedbo pripravljanih fokusnih skupin kot raziskave za pripravo programa; 3) izbiro šol in delo z osebjem za pripravo programa opazovalcev; 4) razvitje in pilotiranje programa intervencije opazovalcev; 5) izvedbo programa v treh šolah; 6) monitoring in evalvacijo učinkov ter predstavitev rezultatov ustvarjalcem politik.

Da bi bolje razumeli obstoječe predstave o spolnem nadlegovanju, smo po pregledu literature in politik proti spolnemu nadlegovanju opravili raziskavo konteksta. Raziskava ciljnih skupin je bila izvedena z dijaki\_njami, učitelji\_cami ter drugim šolskim osebjem. V fokusnih skupinah smo razpravljali o tem, kaj je spolno nadlegovanje, komu se dogaja, kdo so nadlegovalci\_ke, ali je v šolah prisotno spolno nadlegovanje, kaj storijo tisti, ki vidijo spolno nadlegovanje, in kaj bi lahko storili. Te pogovore smo posneli in analizirali, kaj šteje za spolno nadlegovanje in kako udeleženci dojemajo možne intervencije opazovalcev\_k. Na tej osnovi je bil

pripravljen pilotni program. Aktivnosti, zamisli in primere spolnega nadlegovanja smo črpali iz fokusnih skupin. Program je bil jeseni 2016 preizkušen v enem razredu in na podlagi tega je bil izdelan končni program »(Spre)govori«. Ta program (glej Tabela 3) je bil v vsaki državi izveden v treh izbranih šolah hkrati (med januarjem in septembrom 2017). V celotnem projektu je tako sodelovalo 12 šol, 429 dijakov ter 109 zaposlenih na srednjih šolah.<sup>4</sup>

Za izvedbo projekta v Sloveniji smo izbrali po eno šolo izmed treh glavnih vrst srednjih šol, tako iz prestolnice kot tudi iz ene od slovenskih regij. Zasebnih šol nismo vključili, saj so skoraj vse šole v Sloveniji javne in jih financira država, med šolskimi organizacijami ali pravili v javnih šolah pa so le zanemarljive razlike. Glavne razlike med šolami v Sloveniji se oblikujejo glede na izobraževalni cilj šole, ki je odvisen od usmeritve (poklicne, tehnične, splošne). Šole, ki smo jih vključili (gimnazija, splošna strokovna in poklicna), se med seboj razlikujejo glede na stopnjo splošnega, še zlasti družboslovnega znanja dijakov\_inj, kar je odvisno tako od predznanja kot tudi od učnega načrta, ki jim zagotavlja več ali manj predmetov, ki obravnavajo širše izobraževalne cilje. Razlikujejo se tudi glede spolne sestave ali števila fantov in deklet v razredih,<sup>5</sup> prav tako pa tudi, kot kažejo nekatere predhodne študije, glede socialne in etnične sestave dijakov.<sup>6</sup>

4 Program je dostopen na: <http://www.bystanders.eu/bystanders-programme/>.

5 Več vpisanih deklet je v šolah s splošnimi srednješolskimi programi (60 %), v srednjem tehničnem in strokovnem izobraževanju je bilo 2017 vključenih 46 % deklet. V poklicno in strokovno izobraževanje je vključenih več fantov kot deklet. Skoraj tri četrtine (73 %) vseh fantov se odloči za te programe, med katerimi so najprivlačnejša tehnična področja in računalništvo. Dekleta se manj odločajo za poklicne in strokovne programe, najpogosteje pa izberejo zdravstvene programe, osebne storitve in ekonomske programe. Razlogi za to po našem mnenju niso dovolj raziskani, četudi nekateri avtorji in avtorice menijo, da so ženske v sedanji šolski ureditvi »privilegirane, saj dosegajo višje rezultate in so jim s tem širše odprta vrata pri vstopanju v nadaljnje stopnje izobraževanja, kar je mogoče pojasniti z njihovo odgovornostjo do dela in učenja«. Zdi se, da ta hipoteza premalo upošteva druge dimenzije spolne neenakosti, ki bi morda lahko bolje pomagale razložiti tudi to, da imajo v srednjih poklicnih in strokovnih šolah, v katere so vpisani predvsem fantje, »učitelji s fanti več ne le učnih, temveč tudi disciplinskih težav« (prim. Kroflič in Peček Čuk, 2009: 19).

6 Na podlagi rezultatov projekta PISA je bila postavljena ocena »o visoki socialno-kulturni heterogenosti med različnimi vrstami srednjih šol ter o socialno-kulturni homogenosti znotraj posamezne srednje šole«, kar se povezuje s socialnim izključevanjem (ibid.).

Tabela 1: Število udeleženihi dijakov v vsaki skupini oziroma razredu v Sloveniji.

Šola	Število udeleženihi na skupino	Fantje	Dekleta	Skupaj
Šola 1	Razred A	8	23	31
	Razred B	21	8	29
Šola 2	Razred A	23	10	33
	Razred B	9	20	29
Šola 3	Razred A	13	3	16
	Razred B	4	19	23
Skupaj	Vsi	77	76	162

Tabela 2: Število udeleženihi zaposlenih.

	Šola 1	Šola 2	Šola 2	Skupno
Zaposleni	4	10	16	30

V vsaki od izbranihi šol smo izvedli po tri delavnice z dijaki\_njami in po dve z zaposlenimi, nadaljnje aktivnosti pa so vključevale dodatne akcije in naknadna srečanje z dijaki\_njami in zaposlenimi v šolah. Delavnice (z dijaki\_njami in zaposlenimi) so sicer trajale približno 90 minut, vsako posebej pa smo popisali v implementacijskem dnevniku.<sup>7</sup>

7 Delavnice je izvajal partner v projektu Društvo za nenasilno komunikacijo. Kolegicam z DNK, ki so organizirale in izvajale delavnice ter zapisovale potek implementacije, se tukaj iskreno zahvaljujem.

Tabela 3: Aktivnosti/program delavnic z dijaki\_njami.

Srečanje	Aktivnost	Opis aktivnosti
Prvo srečanje (ločeno po spolih)	Vinjete o spolnem nadlegovanju (aktivnost Kje je meja)	Resnične situacije spolnega nadlegovanja, ki smo jih identificirali v fokusnih skupinah v državah v projektu, so bile opisane na karticah (vinjetah) od 1 do 8. Te vinjete so bile razdeljene dijakom_injam, vsak pa je moral opisano situacijo označiti kot »sprejemljivo« ali »nesprejemljivo, in sicer med premikanjem po prostoru in položaju (»Kje se dogaja spolno nadlegovanje?«).
	Združeni konceptni zemljevid Kdo nadleguje, kje, koga, zakaj ni odziva, kdo naj se odzove, kako se počuti žrtev itd.	Dijaki_nje, organizirani_c v skupinah, so izdelali_c zemljevide s svojimi koncepti spolnega nadlegovanja. Izdelan je bil skupen »konceptni zemljevid«, ki zajema koncepte, ki so jih predlagali fantje in dekleta. Na drugem srečanju so fantje in dekleta v enospolnih skupinah razpravljali o tem zemljevidu glede na podobnosti in razlike.
Drugo srečanje (ločeno po spolih)	Aktivnost »Najverjetneje« (stereotipi)	Pripravljene so bile stereotipne izjave (kot so na primer »Kdo se bo najverjetneje zapletel v pretep?«, »Kdo bo najverjetneje jokal?«, »Kdo bo doma najverjetneje kuhal?«). Udeleženci so ugotavljali, kdo je »bolj verjetno« povezan z vsako situacijo – dekleta ali fantje?
	Video Opazovalci	Predvajan je bil kratek video posnetek s primeri ravnanja opazovalcev in na podlagi ogleda in razprave so moderatorji od dijakov_inj dobili povratne informacije o tem, kaj menijo, da so ovire za ukrepanje, ko pride do spolnega nadlegovanja, in o tem, kaj bi lahko storili, da bi hitreje posredovali.
	Igranje vlog opazovalcev_k	Dva prostovoljca (dijaka_inji) sta uprizorila_i tipičen prizor spolnega nadlegovanja na podlagi ene od vinjet, uporabljenih na prvem srečanju. Med igranjem vlog je bilo občinstvo pozvano, da posreduje in poda svoje mnenje o situaciji.
Tretje srečanje (mešano)	Program za spremembe	Program za ukrepanje je bil razvit s skupinami na podlagi njihovih mnenj o ukrepih, ki jih je mogoče sprejeti za preprečevanje spolnega nadlegovanja na njihovih šolah.
	Logotipi »Spregovori in ukrepaj«	Razdeljeni v skupine so dijaki_nje pripravili_c svoje lastne besede oziroma slogane, napisane znotraj praznega logotipa, ki je zajemal vse, o čemer so razpravljali na treh srečanjih projekta.

Srečanje	Aktivnost	Opis aktivnosti
Nadaljnje ukrepanje	Kako so se občutki spremenili	Dijaki_nje so morali_e dopolniti tri povedi, ki so se nanašale na njihove občutke o spolnem nadlegovanju, žrtvi in nadlegovalcu pred projektom in po njem.
	Kako so se misli spremenile (del srečanja v skupinah, ločenih po spolu)	Dijaki_nje so opisali_e, kako so se spremenile njihove predstave o spolnem nadlegovanju, žrtvah, nadlegovalcih in opazovalcih.

## Potek programa

Dijaške delavnice so potekale najprej v skupinah, razdeljenih po spolu (vsaka skupina dijakov in dijakinj je imela dve ločeni delavnici). Sledile so mešane delavnice s fanti in dekleti. Prvi sklop aktivnosti je bil namenjen večji ozaveščenosti in prepoznavanju spolnega nadlegovanja, zmožnosti določanja meja sprejemljivega vedenja ter razpravljanju o spolnih stereotipih ob hkratni obravnavi glavnih značilnosti spolnega nadlegovanja. Drugi sklop (izdelava konceptnih zemljevidov in igra vlog) je ponudil jasnejšo sliko o tem, zakaj dijaki\_nje in učitelji\_ce ne posredujejo v primerih spolnega nadlegovanja, kaj so ovire in kaj bi lahko storili. V njih so dijaki\_nje poimenovali\_celoten spekter situacij spolnega nadlegovanja ter relacij moči med povzročitelji, žrtvami in opazovalci. Tretji sklop je bil namenjen premisleku odziva, temu, kakšen bi odziv lahko bil, temu pa je sledilo razmišljanje o konkretnih korakih in ukrepih. Delavnice za zaposlene so sledile istim temam kot dijaške (vinjete s konkretnimi situacijami), hkrati pa so temeljile na razpravi o rezultatih dijaških delavnic (denimo konceptnih zemljevidov).

Na delavnicah smo na šolah spodbudili tudi več nadaljnjih aktivnosti, ki so potekale večinoma v dveh mesecih po zadnji delavnici. Namen je bil pripomoči k nastanku protokolov o obravnavi spolnega nadlegovanja na šolah. Dijaki\_nje so svoje aktivnosti načrtovali\_e na zadnji (spolno mešani) delavnici, moderatorji\_ke pa so jim pomagali pri razmišljanju o tem, kaj bi bilo mogoče storiti, da bi okrepili ozaveščenost o spolnem nadlegovanju in aktivirali\_e opazovalce\_ke. Tudi zaposleni so bili motivirani za načrtovanje dejavnosti, zlasti za vzpostavitev protokola o tem, kako nadaljevati postopek v primerih spolnega nadlegovanja skupaj z dijaki\_njami. Nekatere aktivnosti so nato potekale s podporo Društva za nenasilno komunikacijo, ki je bilo glavni partner v slovenskem delu projekta. Na eni od šol so zaposleni skupaj z dijaki\_njami začeli konkretno razpravo o novih pravilih o spolnem nadlegovanju, ki bi jih vključili v celostno obravnavo nasilja, ter o tem, kako bi to integrirali v šolske akte. Hkrati je potekala evalvacija programa, ki je temeljila na izpolnjenih vprašalnikih dijakov\_inj in zaposlenih.

Izsledki delavnic ter rezultati programa so večplastni. V nadaljevanju podajam opis nekaterih temeljnih opažanj iz poteka na osnovi implementacijskih dnevnikov, nato pa še glavne poudarke ter sklepno refleksijo.

## Rezultati programa

Dijaki, dijakinje in zaposleni so v programu sodelovali z zanimanjem, čeprav je bila stopnja aktivnosti odvisna tako od vrste šole kot tudi od razreda in spola udeležencev. Na dijaških delavnicah je bila udeležba skoraj polna, medtem ko so bile med šolami razlike v številu zaposlenih, ki so sodelovali. Opazili smo, da so tako fantje kot dekleta izražali manj mnenj, ko so bili skupaj, kot pa v ločenih delavnicah. Na splošno so bili fantje manj aktivni, razen na eni od šol.

Med dekleti in fanti so obstajale razlike pri presoji, kaj je primerno ali neustrezno vedenje, a mnenja so variirala tudi med fanti in med dekleti. Tako pri dijakih kot tudi pri dijakinjah smo opazili prenašanje odgovornosti za nadlegovanje na žrtve, vendar to ni bil prevladujoč odnos pri skoraj nobeni od skupin. Večina deklet je postavila strožje omejitve za sprejemljivo vedenje kot fantje, hkrati pa so številna od njih dobro poznala spolno nadlegovanje.

Nekateri dijaki in dijakinje so se nagibali k obtoževanju žrtev nadlegovanja, kadar so bile domnevno »izzivalno«  
oblečene, medtem ko so drugi strogo zavračali možnost, da bi lahko bila izgled ali oblačenje izgovor za nadlegovanje. Dijakinje so izpostavile pomen privolitve za določena ravnanja in poudarile, da obstaja povezava med spolnim nadlegovanjem in problemom neenakomerne porazdelitve moči. Manjša skupina fantov je izrazila izrecna dvojna merila za oba spola glede ustreznega obnašanja. Spolno nadlegovanje jim je predstavljalo izkazovanje naklonjenosti in ljubezni.

Spolni stereotipi, ki so se pojavili, so bili po eni strani povezani z obtoževanjem žrtve, katere vedenje da kliče po nadlegovanju. Čeprav so dekleta in nekateri fantje prepoznavali spolne stereotipe in dvojna merila za dekleta in fante, se številni vendarle niso jasno zavedali lastnih dvojnih meril. Pojavljalo se je mnenje, da imajo fantje težave s samokontrolo »zaradi hormonov«  
ter da je nadlegovanje pogojeno z različnimi spolnimi vlogami moških in žensk ter s tem povezanimi predstavami o spolnosti.

Delavnice za zaposlene so podale podobno sliko kot tiste za dijake\_inje. Eden od stereotipov med nekaterimi (moškimi) zaposlenimi je bil, da do spolnega nadlegovanja prihaja v parkih, v velikih mestih in drugje, podobno, kot so nekateri fantje na delavnicah o spolnem nadlegovanju in spolnem nasilju govorili kot o nečem, kar se ne dogaja v njihovi okolici. Zaposleni so na prvih delavnicah menili, da s spolnim nadlegovanjem



nimajo izkušenj, pozneje pa se je izkazalo, da jih imajo. V enem primeru je učiteljica izražala mnenje, da je treba dekletom povedati, kam naj ne hodijo in kako naj se ne oblačijo. Opazili smo, da se na eni od šol uporabljajo dvojna merila za fante in dekleta (ne izrecno in v pravilih, ampak v praksi, denimo glede oblačenja), četudi so zaposleni pojasnjevali, da so vsa šolska pravila nevtralna glede na spol.

Na splošno so bili zaposleni (večinoma učitelji\_ce in podporno osebe ali šolski svetovalci\_ke) zelo samorefleksivni. Ravno tako so bili motivirani, da bi glede problema spolnega nadlegovanja storili kaj več, ali pa so povedali, da si želijo v prihodnosti preprečiti nespoštljivo in nasilno vedenje na splošno. A glede tega včasih niso bili povsem prepričani in so menili, da niso pristojni za posredovanje. Potrebovali bi več informacij o splošnem pravnem okviru in o veljavnih šolskih protokolih. Na večini delavnic za zaposlene je bila navzoča manjša skupina sodelavcev, ki so bili zelo motivirani za delo. Bili so pripravljeni razmišljati o svojih izkušnjah in primerih, ki so jim bili priča v preteklih letih. Izmenjali so izkušnje o tem, kako jim je bilo v nekaterih primerih nerodno in kako jih je strah posredovati, zlasti, ker niso vedeli, kako se bodo odzvale žrtve. Niso bili prepričani, ali vedo, kaj si žrtve želijo.

### Kdo nadleguje, kako, kje in koga

Skozi oblikovanje konceptualnih zemljevidov so dijaki\_nje analizirali razmerja moči, ki pogojujejo spolno nadlegovanje. Poimenovali so celoten spekter možnih nadlegovalcev, od »nezrelih« in »zrelih« oseb do profesorjev, duhovnikov, družinskih članov ter sošolcev. Predvsem dekleta so pogosto povezala vprašanje spolnega nadlegovanja z odnosi moči ter s situacijami večje fizične bližine – denimo v odnosih, ki jih zaznamuje spol, v oskrbi.

Novе tehnologije, ki omogočajo nezaželeno javno izpostavljanje intimnosti, so bile pogosto omenjene kot pasti za spolno nadlegovanje: predvsem družabni mediji in hitra izmenjava posnetkov ter fotografij. Poleg fizičnega in nefizičnega nadlegovanja so udeleženci omenjali tudi verbalno in neverbalno spolno nadlegovanje. Šole, zabave, osamljena mesta, parki, ulice, avtobusi, stranišča itd. so najbolj pogosta mesta nadlegovanja. Fantje in dekleta so večinoma naštevati iste kraje.

Spolno nadlegovanje se lahko zgodi vsakomur, ki je šibek ali zaznan kot šibkejši in ranljivejši, vključno z družinskimi člani, duševno prizadetimi, starejšimi osebami, partnerkami, medicinskimi sestrami, ženskami z »dobro postavo« itd. To ne izključuje moških in fantov, čeprav so najpogostejše žrtve ženske.

Nadlegovalec<sup>8</sup> po mnenju dijakov izvaja in čuti prevlado ali celo užitek in zadovoljstvo. Sebe dojema kot močnega in vsemogočnega, medtem ko ima nadzor nad drugim, je »kul«, »model«. Žrtev je ponižana in ranjena, osramočena, travmatizirana, pretresena, se slabo počuti, zlorabljena in ne ve, kaj naj stori. Majhna skupina fantov z ene poklicnih šol je menila, da se »v nekaterih primerih« žrtev »počuti lepo«. Spolno nadlegovanje je bilo normalizirano kot nujen korak približevanja v odnosih »osvajanja« deklet.

### Zakaj ni odziva in kakšen bi lahko bil

Dijaki in dijakinje se na nadlegovanje le redko odzovejo in običajno ne storijo ničesar, bodisi ker teh dejanj ne štejejo za nadlegovanje, ker se bojijo maščevanja ali ker ne vedo, kam naj se obrnejo in kako pomagati. Prav tako se jim morda ne zdi smiselno odzivati, saj jih drugi-odrasli ne poslušajo ali ne jemljejo resno in se jim ne morejo zaupati. Sramujejo se in ne vedo, na koga naj se obrnejo (dijakinje), ne želijo se vmešavati, poleg tega pa je nadlegovalec lahko njihov prijatelj (dijaki).

Seznam možnih odzivov na nadlegovanje, ki so jih našli dijaki in dijakinje, zajema: obrniti se na socialnega delavca, poklicati policijo ali učitelja, povedati drugim, odločno se postaviti na žrtvino stran, o dogodku se pogovoriti z žrtvijo oziroma nadlegovalcem ali pa se celo neposredno vmešati. Fantje bi se neposredno soočili z nadlegovalcem, poklicali policijo in starše, dekleta pa bi se zaupala prijateljem, poiskala bi pomoč, povedala profesorju ali drugemu odraslemu oziroma staršem, obvestila bi socialne službe, pomagala bi žrtvi, se pogovorila z žrtvijo.

Dijaki in dijakinje menijo, da učitelji\_ce ničesar ne storijo, ker jih večina spolnega nadlegovanja ne jemlje resno oziroma ne verjamejo ali ne opazijo, da se dogaja. Nimajo dovolj znanja o tem, kako se odzvati, ali se s tem ne želijo ukvarjati in se pogosto bojijo posledic. Morda so lahko tudi sami nadlegovalci ali pa jim preprosto ni mar. Dijaki\_nje menijo, da učitelji\_ce niso dovolj usposobljeni\_e; niti ne razumejo, kaj se dogaja, niti ne želijo biti odgovorni\_e. Navsezadnje, morda niti nimajo časa, da bi se s tem ukvarjali\_e. Učitelji\_ce ne posredujejo, ker niso prepričani\_e, komu naj verjamejo, in mislijo, da je spolno nadlegovanje težko dokazati, ter se nočejo vmešavati, če ne poznajo celotne zgodbe. Menijo, da jih to ne zadeva, ali pa imajo premalo časa in so pod stresom. Lahko jih je sram in se ne upajo odzvati, češ da si žrtev ne želi njihovega odziva, ali pa se bojijo, da bodo povzročili več škode kot koristi (so dejale dijakinje).

8 Dijaki in dijakinje so večinoma govorili o nadlegovalcih v moškem spolu.

Po mnenju fantov bi učitelji\_ce lahko storili veliko stvari: opozorili nadlegovalca, obvestili njegove starše, spregovorili o spolnem nadlegovanju, sprejeli kazenske ukrepe, poročali socialni službi, obvestili svetovalno službo ali policijo, se vključili, svetovali. Po mnenju deklet pa bi lahko učitelji\_ce govorili s povzročiteljem, namenili svoj čas žrtvi, ji prisluhnili, obvestili starše ali policijo, posegli v situacijo, ponudili pomoč, dali nasvet, se pogovorili ali kaznovali.

Dijaki so zvečine navedli naslednje občutke glede žrtve: žal jim je bilo zanjo, želeli so ji pomagati, sočustvovali so z njo: žrtev je uboga, bila je izrabljena, zlorabljena, tega si ni zaslužila. Dijakinje so žrtve dojemale kot nemočne, osramočene, prestrašene, uboge, izpostavljene, potrebne razumevanja in pomoči, kot žalostne, izrabljene in kot nekoga, ki bo imel dolgotrajne posledice (travme). Dijaki in dijakinje so bili zaskrbljeni za žrtev in so ji želeli pomagati. Fantje so pokazali manj empatije, čeprav so se tako dijaki kot tudi dijakinje pogosto osredotočili predvsem na svoja čustva in ne na morebitno žrtvino čustvovanje.

Kot glavni oviri za ukrepanje dijakov sta bila navedena strah pred sankcijami in brezbriznost, zlasti ko gre za žrtve, ki so neznanci. Navajali so tudi nepredvidljivost, medvrstniški pritisk, problem izpostavljanja, učiteljeve\_ičine sankcije, dvojna merila za dekleta in fante, problem dokazovanja dejanja. Tiste, ki o dogajanju na šoli pripovedujejo staršem, učitelji\_ce označujejo kot preveč zaščitene ali »razvajene otroke«. Ovire so tudi brezbriznost učiteljev in učiteljic, norma nevmešavanja v zadeve drugih, strah pred odgovornostjo, neizkušenos, nemoč in nevednost. Največji oviri sta sramota zaradi izpostavljenosti ter strah, da jih ne bo nihče vzel resno, ali da se bodo tisti, ki jim bodo povedali, pretirano odzvali in bodo naredili več škode.

Odziv na spolno nadlegovanje bi moral biti hiter. Dijaki in dijakinje so predlagali vključitev staršev, pogovor s sošolcem\_ko, večjo pozornost, iskanje podpore in pomoči, obveščanje drugih, pogovor o spolnem nadlegovanju, obveščanje učiteljev, policije ali staršev in stik z drugimi ustanovami. Opozorili so, da veliko lažje ukrepamo, če se žrtev na ukrepanje odzove pozitivno, če se odzove več ljudi in če opazovalec\_ka pozna žrtev. Žrtvi je treba pomagati in se z njo pogovarjati ter sprožiti skupinsko akcijo, zlasti če je povzročitelj nekdo z močjo. To olajša odziv, saj se človek v skupini počuti podprt in zaupa drugim.

Med zaposlenimi so bili navedeni razlogi za neodzivanje večinoma podobni tistim, ki so jih našeli dijaki in dijakinje. Pri razpravi o tem, kaj lahko storijo, so učitelji in učiteljice navedli, da ne vedo, kdaj gre za kaznivo dejanje, in da se sprašujejo, kaj lahko storijo v takih primerih. Še vedno se nagibajo k odzivanju na spolno nadlegovanje z izpostavljanjem žrtve in

spraševanjem. Zvečine sploh ne vedo, kako naj se odzovejo. Če bi se soočili s spletnim nadlegovanjem, bi nekateri dijakom zasegli telefone itd. V številnih primerih bi žrtev napotili k nekemu drugemu, svetovalni službi ali zunanji organizaciji. Večina učiteljev si želi dobiti konkretne smernice o tem, kaj je treba storiti in kako se odzvati. Na vseh delavnicah so bile izražene potrebe po protokolih in smernicah, četudi so vsi poudarili, da je pomembno najprej zaščititi žrtev in šele nato ukrepati naprej.

Ovire za ukrepanje pri zaposlenih so predvsem strah pred tožbami in javnimi občili, strah pred prenagljenim obtoževanjem ljudi, bojazen, da ne prepoznajo, ali dekletu fantovo vedenje godi ali ga dojemata kot nadlegovanje in se samo trudi delovati mirna brez izražanja strahu ali jeze. Menijo, da do spolnega nadlegovanja po navadi prihaja takrat, ko niso prisotni, zato tudi ne morejo posredovati. Poudarjajo tudi problem pomanjkanja časa.

V primeru, ko bi šlo za povzročitelja\_ico, ki je učitelj\_ica, bi zadevo obravnavali brez kompromisov. Učitelji\_ce za ustrezno odzivanje potrebujejo primerno podporno okolje, v katerem se počutijo varne – da se lahko posvetujejo s strokovnjakom in zaupno osebo, ter da lahko računajo na podporo zunaj šole, predvsem s strani tistih, ki vedo, kako ravnati v primerih spolnega nadlegovanja in spolnega nasilja, ter dobro poznajo zakonodajo.

Konceptni zemljevidi so pokazali, kako dijaki\_nje vidijo odnos do spolnega nadlegovanja v odnosih med dijaki in dijakinjami ter med učitelji in dijaki: menijo, da dijaki ne ukrepajo, ker ne vedo, kaj storiti, ali ker soglašajo z nadlegovanjem. V razpravi o »aktivnem opazovalcu\_ki« po ogledu videoposnetka je bila ena od njihovih glavnih poant: »Če se vpleteš, jo lahko skupiš.« Učitelji pa se po njihovem mnenju ne odzivajo, ker se ne želijo ukvarjati s temi vprašanji in ker ne vedo, kaj storiti, ali pa celo sami nadlegujejo.

Glavne ugotovitve iz poteka delavnic in raziskave so naslednje:

- Tako dijakinje kot tudi dijaki opažajo, doživljajo in poznajo spolno nadlegovanje ter so kritični do tega pojava v šoli in zunaj nje.
- Življenja in pričakovanja mladih so tesno povezana s spolom, česar se večinoma zavedajo in so kritični do tega, so pa zaznavne razlike med stališči fantov in deklet. Obenem je razvidno, da v šolah poteka zelo malo razprav o odnosih med spoloma, o problemu hegemonске moškosti in o s tem povezani hierarhiji moči. Tako dijaki\_nje kot tudi zaposleni\_e ne razumejo dovolj mehanizmov vpliva spola na spolno nadlegovanje in nasilje.

- Dijaki\_nje soglašajo, da spolni in drugi stereotipi vplivajo na naša dejanja, na primer na predstave o tem, kdaj je »primerno« spregovoriti in ukrepati in kdaj ne. Strah in/ali nelagodje sta med najpogostejšimi vzroki neukrepanja ob spolnem nadlegovanju.
- Še vedno se ohranjajo stereotipi, po katerih so za spolno nadlegovanje in nasilje (na primer v zvezi z načinom oblačenja, vedenjem itd.) krive žrtve, vendar udeleženci\_ke programa kažejo večjo podporo žrtvam in zahtevajo odgovornost od povzročiteljev\_ic in širše družbe.
- Družabna omrežja in spletno okolje se dojemajo kot najpogostejši kraji, kjer prihaja do spolnega nadlegovanja in prek katerih je žrtev še bolj stigmatizirana. Vendar gre pri tem lahko za relativno, subjektivno zaznavo, zlasti zaradi dejstva, da virtualna okolja večinoma »izražajo« dejanske odnose v razredu, na ulici, javnem prevozu in širše, nato pa na te odnose še dodatno vplivajo.
- Dijaki\_nje si želijo sprememb v zvezi s spolnim nadlegovanjem, vendar ne vedo, kako bi jih sprožili\_e. Zelo kritični\_e so do neukrepanja učiteljev\_ic in odraslih na splošno. Soočajo se s primeri spolnega nadlegovanja s strani učiteljev\_ic, ki se v šolah ne problematizira.
- Mladi si želijo več razprave o teh temah in so bili pripravljeni sodelovati v aktivnostih, ki podpirajo pristop opazovalcev\_k. Menijo, da če bi se odzvalo več ljudi, bi bilo spolno nadlegovanje precej lažje obravnavati.
- Povsod je bila izražena potreba, da šole razvijejo smernice ali protokole za obravnavanje spolnega nadlegovanja, ki bi vključevali vlogo aktivnih opazovalcev\_k.
- Tudi zaposleni\_e oziroma učitelji\_ce si želijo sprememb, vendar imajo premalo znanja o tem, kako ravnati, še posebej slabo pa poznajo pravni okvir ter vire institucionalne podpore, ki jo lahko dobijo.
- Učitelji\_ce so soglašali\_e, da je treba spolno nadlegovanje obravnavati celovito: v to sodi tudi delo med poukom ter pri posameznih predmetih. Prepričani\_e so, da bi morale šole razviti smernice in da potrebujejo več usposabljanja oziroma izobraževanja o teh temah.
- Šole se razlikujejo glede na stopnjo splošnega znanja dijakov\_inj. Razlogov za to je lahko več: poleg različnih izhodiščnih znanj jim učni načrt zagotavlja več ali manj predmetov, ki obravnavajo širše vzgojno-izobraževalne cilje, kar očitno vpliva na zaznavo spolnega nadlegovanja.

- Spol (*gender*) kot struktura moči<sup>9</sup> in heteroseksualne norme predstavljajo kritično vrzel v znanju zaposlenih in dijakov\_inj. Niti spolno nadlegovanje niti spolno nasilje nista vključena v veljavna šolska pravila in protokole.

Omejitve izsledkov in programa:

- Ključne ugotovitve bi lahko veljale za večino srednjih šol v Sloveniji, vendar nekaterih vprašanj najverjetneje ni mogoče posplošiti na celotno dijaško populacijo (vse šole v vseh okoljih), saj tudi rezultati kažejo razlike.
- Program (ki je bil razvit) je morda primernejši za štiriletne srednješolske programe in bi moral biti še bolj prilagojen za poklicne šole.
- Večina dijakov\_inj je sodelovala v programih oziroma delavnicah v okviru rednega pouka. Ko je bilo treba več notranje motivacije za nadaljnje aktivnosti zunaj pouka, sta se njihov interes in volja do ukrepanja zmanjšala.
- Učiteljice in drugi zaposleni, ki so sodelovali v programu opazovalcev\_k, so tisti, ki so tudi sicer najbolj motivirani in se ukvarjajo z več drugimi obšolskimi dejavnostmi. Izziv, s katerim se program ni spoprijel, je bil, kako doseči manj motivirane, manjkajoče zaposlene.
- Razvoj protokolov na vsaki šoli je odvisen tudi od aktivnosti in načrtov Ministrstva za izobraževanje, šolstvo in šport. Pri predstavnikih\_cah ministrstva nismo mogli vzbuditi globljega zanimanja za sodelovanje. Povedali so, da delajo več na ravni osnovnih šol, ne pa tudi v srednjih šolah; njihovo stališče je, da so srednje šole bolj osredinjene na prenos znanja in se ne ukvarjajo toliko z vprašanji »čiste« vzgoje.<sup>10</sup>

9 Merim na to, kar se v slovenskem prevodu običajno navaja kot »družbeni spol«. Termina »družbeni spol« ne uporabljam, ker ustvari napačno predstavo o »predobstojećem« biološkem spolu. Izhajam iz podmene, da je spol (*sex*) »zmeraj že« družben (*gendered, uspoljen*) in da ne obstaja nobena esencialna, naravna osnova (*sex*), na katero bi bil »družbeni« spol naknadno »pripet«. Pri tem se opiram na izvorni tekst, v katerem je bil koncept seks/spol (*sex/gender*) prvič tematiziran (Rubin, 1975), ter na novejšo razpravo pri denimo Butler (1990, 2004). Spol lahko razumemo manj statično predvsem kot proces, torej »uspoljevanje« (*gendering*) različnih dimenzij. S tem presežemo dilemo dihotomija ali množstvo spolov, saj nas pri uspoljevanju zanimajo razmerja moči, ki so načeloma lahko popolnoma »odlepljena« od na videz statičnih označevalcev – govorimo o uspoljenosti institucij, norm in organizacij, zanima pa nas njihov sistematično »uspoljen« sistem odnosov moči (Evelyne in Bacchi, 2005: 508). Za več o pojmi spol/sex/gender, njihovih pomenih ter političnih razsežnostih prim. Jalušič, 2009: 52 in na sl.).

10 Res je, da so bile v Sloveniji leta 2018 v času zadnjega dela projekta, ko so potekale nadaljevalne aktivnosti in sklepni seminar, volitve, kar pomeni, da je do imenovanja novega ministra za to področje preteklo več mesecev.

## Razprava<sup>11</sup>

»O spolnem nadlegovanju bi bilo dobro govoriti med poukom in dobiti več znanja. Tako bi se več dijakov zavedalo, da se to dogaja, in potem bi lahko pomagali.« (dijakinja, šola 2)

»Drugi bi morali biti bolj angažirani, na primer profesorji. Nato bi se lahko po pomoč obrnili na nekatere učitelje in bi ukrepali.« (dijak, šola 2)

Raziskovalci\_ke in izvajalci\_ke delavnic tega projekta smo imeli izvrstno priložnost za sodelovanje s tremi od le peščice srednjih šol v Sloveniji, ki spolno nasilje in spolno nadlegovanje prepoznavajo kot problem, ki bi v šolah zahteval večjo pozornost zaposlenih, dijakov\_inj in drugih ustanov. Na samem začetku projekta v letu 2016 Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ni pokazalo posebnega zanimanja za to temo, tako da tudi nismo mogli priti do odgovornih oseb, ki bi se z nami pogovarjale, ko smo iskali podatke za izhodiščno študijo slovenskega konteksta. Niso razpolagali s podatki in niso imeli informacij o obstoječih raziskavah o spolnem nadlegovanju v šolah, o projektih, ukrepih, pravilih in dobrih praksah. Omenili so, da so osnovne šole bolj vključene v programe, kjer opravljajo več dela v zvezi z izobraževanjem učencev\_k kot del splošnih šolskih programov in kjer poučevanje ni namenjeno predvsem pridobivanju znanja. Medtem pa je v srednjih šolah vsak učitelj\_ica odgovoren\_a predvsem za poučevanje svojega predmeta; le razrednik\_čarka je odgovoren\_a za vzgojo, vedenje, medčloveške odnose, disciplino in etiko.

Poleg tega velja omeniti, da so splošni srednješolski predpisi, ki so v Sloveniji veljali od 24. julija 2010 do 1. septembra 2018, fizično in psihično nasilje v šoli sicer izrecno prepovedovali, vendar spolnega nasilja sploh niso omenjali. Tudi nova šolska pravila (veljavna od septembra 2018 dalje, glej Protokol 2018) spolnega nasilja ne omenjajo izrecno. Navajajo le, da je šola dolžna poučiti dijake\_inje o različnih vrstah nasilja, izrecna prepoved pa ne vključuje spolnega nasilja (Pravilnik o šolskem redu, 2018). Na podlagi tega lahko ugotovimo, da odgovorni\_e uslužbenici\_ke na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport ne prepozna(va)jo problema spolnega nasilja ali spolnega nadlegovanja v srednji šoli. Ker mu ne pripisujejo nobenega posebnega pomena, tudi ne predvidevajo ukrepov za obvladovanje in preprečevanje tega problema, posledično pa ga tudi ne morejo obravnavati, vsaj ne sistemsko.

Tak odnos seveda ni samo problem Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, temveč je simptomatičen za družbo kot celoto in vpliva

<sup>11</sup> Dva odstavka tega premisleka sta utemeljena na zapisih za sklepno konferenco projekta v Ljubljani, ki jih je pripravila Katja Zabukovec Kerin.

na prizadevanja na področju preprečevanja, pa tudi na uspešno izvajanje projektov in programov, kot je denimo pristop opazovalcev\_k.

Z navedenimi informacijami želim uokviriti zaključno refleksijo in podajanje nekaterih sklepnih opažanj, ki izhajajo iz naše analize delavnic in izvedbe celotnega programa, zlasti iz analize konceptnih zemljevidov in anket pred izvedbo programa, po njem in naknadnih anket. Rezultati te namreč kažejo, da je večina dijakov\_inj in zaposlenih med izvajanjem projekta pridobila več znanja o spolnem nadlegovanju, nadlegovalcih\_kah, o tem, kje se nadlegovanje dogaja, ter o škodi in posledicah nadlegovanja za žrtve. Hkrati tudi boljše razumejo ovire za odziv in ukrepe ter zakaj so opazovalci\_ke v glavnem neaktivni.

Delavnice so pokazale, da se učitelji\_ce v srednjih šolah pogosto čutijo nemočni\_e, ko se soočajo s spolnim nasiljem in nadlegovanjem. Ne vedo, kaj naj storijo ali kakšno vlogo naj imajo v šoli; naj bi zgolj zagotavljali znanje ali vzgajali? Posledično odzivi pogosto temeljijo na njihovi lastni osebni izkušnji (z nasiljem, z dijaki\_njami, z vodstvom, s socialnimi službami – centri za socialno delo, s policijo, s sodišči, s povzročitelji\_cami) ter z njihovim individualnim znanjem in občutki. Učiteljski kolektivi in ostalo osebje nimajo enotnega stališča glede dolžnosti šole, nobenega predpisanega ravnanja, različne skupine imajo pogosto nasprotujoča stališča in po veliko hrupa se praviloma nič ne zgodi. Učitelji\_ce in ostalo osebje se tudi bojijo, da bodo naredili\_e napake ali pa da je to, kar počnejo, napačno – iz različnih že navedenih razlogov. Vodstva šol ali ravnatelj\_ce se med drugim bojijo tudi tožb staršev, inšpekcij in javnih občil.<sup>12</sup> Pozornost je tako pogosto namenjena problemom odraslih in ne žrtvam. Kadar nadlegovani dijak oziroma dijakinja ne dobi ustrezne pomoči, to pomeni, da ima še eno slabo izkušnjo z odraslimi, predvsem pa ostane nezaščiten\_a. Šola tako postane sovražno okolje, v katerem ni mogoče dosežati učnih ciljev. Zdi se, da ni mogoče storiti ničesar in da učitelji\_ce ne vedo, kako pomagati. Neukrepanje proti nasilju krepí prepričanje mladih, da nikomur ni mar, da nihče nima znanja in ne želi ukrepati, nasilje in nadlegovanje pa ostajata nerazkriti in skriti vprašanji. To še dodatno krepí v javnosti zasidrano splošno prepričanje, da nasilja in nadlegovanja v resnici ni ter da ljudje pretiravajo, ko o tem spregovorijo.

12 Da je tak strah upravičen, kaže dogodek, ko je bil v Sloveniji že upokojeni ravnatelj osnovne šole priveden pred sodišče, ker je zaščitil dve dekleti, ki sta bili žrtvi nasilja in spolnega napada s strani svojih vrstnikov (povzročiteljema je onemogočil udeležbo na končnem izletu in valeti). O zadevi je potekala intenzivna razprava v javnih občilih in uporabljena je bila tudi v politične namene. Nazadnje je tožilec zadevo zavrzel (prim. Dnevnik, 2018).



Rezultati izvajanja programa opazovalcev so pomembni za vzpostavitve sistema preprečevanja spolnega nadlegovanja in za oblikovanje pravih ravnanj odraslih. Dijaki\_nje so namreč zelo kritični\_e do ravnanj učiteljev\_ic in odraslih ter njihovih odzivov na spolno nadlegovanje v šoli, na javnih mestih in doma. Vedo, da so spol in neenaka razmerja moči ključna vprašanja spolnega nadlegovanja, vendar še vedno ne razumejo bistvenih povezav med njimi, oziroma o tem nimajo globljega razumevanja. Prav tako se bojijo govoriti o spolnem nadlegovanju, saj menijo, da jim nihče ne bo verjel in da bodo preveč izpostavljeni. Zaposleni so frustrirani zaradi občutka pomanjkanja kompetentnosti in kritičnosti do lastnega znanja o spolnem nadlegovanju in spolnem nasilju na splošno. Zavedajo se, da potrebujejo pomoč in podporo tako v šoli, med sodelavci\_kami, kot tudi zunaj šole.

V treh šolah, na katerih je potekal projekt, je bila izražena velika potreba po razvoju smernic ali protokolov za obravnavanje spolnega nasilja in spolnega nadlegovanja, ki vključuje opredelitev vloge aktivnih opazovalcev\_k. Šole potrebujejo pomoč in dolgoročno podporo, da bi lahko učitelji\_ce in dijaki skupaj oblikovali te smernice. Da bi bili samoiniciativnost in skupna prizadevanja učiteljev\_ic ter dijakov\_inj dobrodošli in bi uživali podporo le-ti potrebujejo jasna sporočila in podporo pristojnih institucij, zlasti Ministrstva za šolstvo, česar trenutno niso deležni. V projektu smo načrtovali oblikovanje smernic, ki bi težile k vsešolskemu (celovitemu) pristopu. Vendar smo samo v eni od šol (splošne usmeritve) uspeli skupaj z dijaki\_njami in zaposlenimi razpravljati o spreminjanju šolskih pravil, tako da bi le-ta vsebovala tudi smernice za obravnavanje spolnega nasilja in spolnega nadlegovanja. Zaposleni so pričakovali, da bodo smernice za delovanje dobili od »zgoraj« torej od pristojnih državnih institucij.

Pretekle študije kažejo, da v Sloveniji zaposleni in dijaki šolskih pravil (še vedno) ne oblikujejo skupaj, da nekateri zaposleni še vedno pričakujejo, da bodo šolska pravila oziroma normativni režim služila predvsem discipliniranju dijakov\_inj, ter da ne obstaja dovolj zavedanja o prepletenosti odgovornosti in pravic učiteljev\_ic in dijakov\_inj. Analiza formalnih dokumentov na ravni poklicnih in strokovnih šol izpred desetih let je pokazala, da šolski dokumenti še vedno samo sledijo nacionalnim pravilnikom, na šolah pa ni dovolj specifičnega strokovnega znanja, ki bi omogočilo oblikovanje vsešolskega vzgojnega pristopa (prim. Peček Čuk, Klarič, Vončina, Mažgon in Kroflič, 2009: 99–105).

Pristop opazovalcev\_k si prizadeva pomagati dijakom in dijakinjam, da prepoznajo spolno nadlegovanje in ga obravnavajo kot nesprijemljivega, kar se je izkazalo za uspešno na naših delavnicah, čeprav so

bile stopnje (ne)sprejemljivosti formulirane različno. Mladi so se lahko na skrbno načrtovanih in vodenih delavnicah učili iz izkušenj drugih in so dobili spodbudo, da prepoznajo pasti, ki so lastne vsakdanjim obravnavam spolnega nadlegovanja, češ da gre samo za šalo ali težavico, ki ni vredna pozornosti.

Evalvacijska raziskava je pokazala, da kljub boljšemu poznavanju spolnega nadlegovanja s strani dijakov\_inj in zaposlenih po izvedenem programu nihče od njih ne razume bistveno bolje kot prej, kako spol vpliva na spolno nadlegovanje v šoli in širši okolici.<sup>13</sup> Poleg tega (kljub skrbnemu izvajanju programa in nadaljnjim aktivnostim, ki so jih sami sprožili) še vedno mislijo, da nimajo specifičnega znanja o tem, kaj storiti v konkretnih primerih spolnega nadlegovanja, in da tudi nimajo podpore. Medtem ko so bili opolnomočeni z večjim znanjem o spolnem nadlegovanju, očitno niso pridobili dovolj zaupanja glede tega, kako se odzvati, čeprav so sami opredelili veliko preprostih načinov, kako bi bilo mogoče posegati – na primer nameniti nekaj besed žrtvi ali povzročitelju, vključiti učitelje\_ice, starše ali druge ali povedati prijatelju, da snemanje in deljenje videoposnetkov intimnih delov deklet ni šala.

Da ni dovolj samozaupanja, je razumljivo, še zlasti če upoštevamo obstoječi izobraževalni kontekst, ki je povezan s širino učnega načrta, šolskimi politikami, stališči učiteljev\_ice, kakovostjo poučevanja in učenja, učiteljsko zmožnostjo vključevanja in prenosa zunajšolskega znanja ter angažiranostjo učiteljev\_ice – ali jim dijaki\_nje zaupajo, kakšno je njihovo dožemanje spolnega nadlegovanja in spolne enakosti ter kako šola na splošno deluje kot institucija (kakšni so hierarhija, disciplina in medčloveški odnosi). Na rezoniranje in samozaupanje dijakov in dijakinj namreč vpliva celotno šolsko okolje, vključno s starši, javnimi občili ter družbenim in kulturnim okoljem – gre za vprašanje, ali to okolje prispeva k splošnoizobraževalnim ciljem, ki bi vključevali tudi razumevanje, kako jih opredeljuje dimenzija spola. Rezultati so pokazali, da je bilo v šolah z ožjim učnim načrtom (tj. v poklicnih šolah), ki vsebuje manj družboslovnih znanj, in na katere se vpisujejo dijaki s slabšim znanjem in socialnim statusom, več težav pri izvajanju delavnic, saj je bilo veliko manj razumevanja ciljev delavnic kot drugje. V enem primeru skupine fantov smo se soočili celo z odkritim obtoževanjem žrtev spolnega nadlegovanja (»žrtev se počuti lepo«, prim. zgoraj) in s sovražnimi pripombami, kar je mogoče razložiti tudi s problematiko odsotnosti vzgojnega elementa iz kurikuluma te vrste šol (glede tega prim. Kroflič in Peček Čuk, 2009: 18 in nasl.).

13 162 dijakov in dijakinj je (v različnih fazah) izpolnilo vprašalnike pred izvedbo programa, po njej in naknadne vprašalnike. Tudi zaposleni so odgovarjali na vprašanja, in sicer pred izvedbo programa in po njej, vprašalnik pa je vrnilo 28 oseb.

Tudi nekoliko konservativen (sicer impliciten) odnos do oblačenja deklet v eni od šol bi lahko izhajal iz izobraževalnega konteksta. Gre za tradicionalno hierarhijo, ki je značilna za nekatere poklice. Konservativnejša stališča deklet v tej šoli bi lahko nakazovala, kaj jim je posredovano prek skritega poklicnega kurikulumu o nadlegovanju, ki je prisotno, ni pa pripoznano v šoli in v praksi številnih poklicnih ustanov. Nekatere razlike v odnosu dijakov in dijakinj do spolnega nadlegovanja lahko izhajajo tako iz narave in strukturiranosti vzgojno-izobraževalnega sistema in posebnosti šole ter njenega okolja kot tudi iz političnih in kulturnih prepričanj staršev, kar je bilo razvidno iz posameznih razprav. Družbeno ozračje, odnos medijev in medvrstniška razmerja vplivajo tudi na razumevanje in odzivanje na spolno nadlegovanje. Očitno je, da dijaki na splošno (v šoli, doma in drugje) ne dobijo dovolj informacij o spolno strukturiranih odnosih moči. Poleg vpliva staršev (ko govorimo o primerih spolnega nadlegovanja) so namreč pomembne tudi vrstniške skupine in splošno družbeno ozračje.

## Sklep

Okrepiti odgovornost posameznika\_ice za človeška dejanja in izboljšati pripravljenost ljudi, da intervenirajo v nasilne situacije in odnose drugih, nikakor ni preprosto, saj je treba ljudi dodatno opolnomočiti in spodbuditi k večji angažiranosti (Bows-Sperry in O'Leary, 2005; Carmody, 2006). V šolskem sistemu v Sloveniji je priprava izobraževalnih programov prenesena na šole in učitelje\_ice, ki imajo pri tem precejšnjo avtonomijo, saj lahko znaten del (tudi na strokovnih šolah) programa šole prilagodijo specifični svojega okolja (prim. Peček Čuk, Skubic Ermenc in Kroflič, 2009: 70). Gledano s tega stališča, iniciativa šol in zaposlenih na tem področju ni omejena. A izvajanje programa je med drugim pokazalo, da je zaposlenim in dijakom\_injam težko delovati avtonomno in samozavestno, če glavni vzroki spolnega nadlegovanja, in sicer spolna neenakost, stereotipi in heteroseksualne spolne vloge, niso dovolj temeljito obravnavani v celotnem izobraževalnem sistemu v okviru učnih načrtov in drugih (dodatnih) programov ali s posameznimi učitelji\_cami.

Tako šola kot celota in njen širši kontekst sta pomembna elementa (ne)preprečevanja spolnega nadlegovanja in spolnega nasilja na splošno. Rezultati programa kažejo na to, da so, če želimo aktivirati opazovalce\_ke, potrebni širši premisleki o razmerjih med individualno odgovornostjo dijakov\_inj, da delujejo in se odzovejo, odgovornostjo zaposlenih na šolah ter strukturami, ki širše uokvirjajo posamezne primere nadlegovanja. Treba je poudariti odgovornost širše družbe, zlasti odraslih, za nenasilno okolje v šolah in na drugih javnih mestih. To pomeni, da je razvoj

»vsešolskega pristopa« (International Bureau of Education) ključna naloga za tiste, ki so odgovorni za mlade v šolah, da bi preprečili spolno nadlegovanje in nasilje, saj nadlegovanje ni posamezen in osamljen dogodek, temveč sestavni del kontinuuma nasilja in celote odnosov ter struktur spolne neenakosti. V družbi s precejšnjo (neformalno) horizontalno spolno segregacijo (med poklici ter šolami oziroma izobraževalnimi programi), ki se križa še s socialno in etnično dimenzijo, v kateri se spolna neenakost sicer šteje za »tako rekoč rešeno« (le nekatera posebna in manjša vprašanja je treba razrešiti ločeno od celote), je to tema, na katero bi se morali osrediniti.

Na ravni šole pristop aktivnih opazovalcev\_k lahko pripomore k formalizaciji postopkov, kar pomeni, da bi o ključnih vprašanjih razpravljali vnaprej, situacije bi skrbno pretehtali in velike korake bi lahko načrtovali. To bi pomenilo tudi, da v krizi posamezniki ne bi ukrepali impulzivno. Odzvalo bi se namreč več ljudi, in sicer vsak z lastno nalogo, vloge pa bi bile jasno opredeljene in razdeljene. Nihče ne bi ostal prepuščen sam sebi, saj bi bil sistem usklajen.

Glavni poudarek bi še naprej veljal zaščititi žrtev in ustavljanju nasilja, hkrati pa bi se osredotočali na stiske zaposlenih, kadar ne vedo, kako se odzvati. Tisti, ki sicer ne storijo ničesar, bi ravno tako morali delovati v okviru usklajenega sistema. Tisti, ki se običajno vključijo v reševanje problemov, bi to počeli v omejenem okviru in bi bili dolgoročno zaščiteni, najpomembnejše naloge pa bi bile opravljene že pred začetkom krize oziroma primerov spolnega nadlegovanja in spolnega nasilja. S tem bi učinkovito zaščitili dijake\_inje, zaposlene in šolo, aktivnosti bi tekle bolj gladko in bi bile časovno omejene, vloge pa bi bile razdeljene in različne osebe bi med seboj sodelovale.

Če povzamem, je spolno nadlegovanje sporen koncept, ki ga definirajo kot nesprejemljivo ravnanje spolne narave (fizično, verbalno in neverbalno vsiljevanje, ki vključuje socialna omrežja), ki ga žrtev doživi kot vsiljivo in ogrožujoče. Zajema širši spekter vsiljivih ravnanj, ki so povezana z odnosi moči, spolno hierarhijo in imajo posledice za osebni razvoj ter zdravje žrtve, zato ni mogoče vnaprej predvideti, kako bo ta ravnanja doživela. V vsakdanjem življenju se v kontekstu družbenih, kulturnih in medosebnih odnosov moč in dominacija uveljavljata posredno in netransparentno. Otroci so socializirani v prevladujoče kategorije spola, seksualnosti, kulture, narodnosti in rase. Za uspeh programov preprečevanja spolnega nadlegovanja je ravno zaradi tega pomembno, da se v šolah razvijeta pedagoško okolje in izobraževalni pristop, ki omogočata, da se odnosi moči in strukture dominacije identificirajo, poimenujejo in problematizirajo. Samo v takšnem okolju bo vednost, ki jo pridobijo dijaki\_inje iz

lastne izkušnje vsakdanjega življenja, aktivirana v smeri boljšega razumevanja njihove pozicije v odnosih moči in želje po spremembi.

Spolno nasilje in spolno nadlegovanje sta posledici spolne neenakosti, hegemonске moškosti in s tem povezanih hierarhij, hkrati pa pomagata ohranjati *status quo* v določeni skupnosti. Z neupoštevanjem te resničnosti problema ne moremo reševati niti temeljito niti sistematično, temveč le delno. Kolikor celoten sistem in njegovi\_e akterji\_ke domnevajo, da spolna neenakost več ni problem, in trdijo, da lahko problem spolnega nasilja in nadlegovanja rešujejo nekje »zunaj« obstoječega družbenega konteksta z delnimi ukrepi, ali če celo omogočajo mobilizacijo v primerih spolnega nadlegovanja v populistične namene, potem ni mogoče uresničevati resnične zaščite žrtev in odpravljati spolnega nasilja ter nadlegovanja.

## Literatura

- Bojc, K. (2007) *Spolno nasilje v srednjih šolah*. Diplomaska naloga. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=6144> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Bowes-Sperry, L. in O'Leary, A. (2005) To act or not to act: the dilemma faced by sexual harassment observers. *Academy of Management Review* 30(2), str. 288–306.
- Banyard, V., Moynihan, M. in Crossman, M. (2009) Reducing sexual violence on campus: the role of student leaders as empowered bystanders. *Journal of College Student Development* 50(4), 446–457.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- (2004) *Undoing Gender*, New York and London: Routledge.
- Carmody, M. (2006) Preventing adult sexual violence through education? *Current Issues in Criminal Justice* 18(2), str. 342–356.
- Charmaraman, L. Jones, A. E., Stein, N., Espelage, D. L. (2013) Is It Bullying or Sexual Harassment? Knowledge, Attitudes, and Professional Development Experiences of Middle School Staff. *Journal of School Health* 83(6), str. 438–444.
- Connell, Raewyn (2012) *Moškosti*. Ljubljana: Krtina.
- Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence (2011). *Council of Europe*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046031c> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Council Resolution of 29 May 1990 on the protection of the dignity of women and men at work. Official Journal of the European

- Communities, C 157/1990. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f46b1d00-7950-4b61-a61f-a2205c1f66fb> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- de Lijster, G.P.A., Felten, H., Kok, G. et al. (2016) Effects of an Interactive School-Based Program for Preventing Adolescent Sexual Harassment: A Cluster-Randomized Controlled Evaluation Study. *Journal of Youth and Adolescence* 45 (5), str. 874–886. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0471-9> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Dnevnik (2018) Dušan Merc na zatožni klopi jer je branil žrtvi spolnega napada? <https://www.dnevnik.si/1042848426/kronika/dusan-merc-na-zatozni-klopi-ker-je-branil-zrtvi-spolnega-napada> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2014) *Violence against women: an EU-wide survey – Main Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-main-results-report> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Eveline, J. and Bacchi, C. (2005) What are We Mainstreaming When We Mainstream Gender? *International Feminist Journal of Politics* 7 (4), str. 496–512.
- Epstein, D. (1997) Keeping them in their place: hetero/sexist harassment, gender and the enforcement of heterosexuality. V: A. Thomas in C. Kitzinger [ur.], *Sexual Harassment: Contemporary Feminist Perspectives*, str. 154–171. Buckingham: Open University Press.
- Hill, C. in Kearl, H. (2011) *Crossing the Line: Sexual Harassment at School*. Washington: American Association of University Women.
- International Bureau of Education (s/d). Whole School Approach. Internet. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/w/whole-school-approach> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Jalušič, V. (2017) Stretching and Bending the Meanings of Gender in Equality Policies. V: V. Jalušič, M. Ladić, L. Zdravković, K. Zabukovec Kerin, K. Strle, S. Čobec (2017) Developing bystander responses to sexual harassment among young people. Background research: Slovenia. <http://www.bystanders.eu/wp-content/uploads/2017/09/by-standers-background-research-slovenia.pdf> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Lombardo, E., Meier P., Verloo M. [ur.] (2009) *Stretching and Bending Gender Equality: A Discursive Politics Approach*, str. 52–67. London: Routledge.
- Kelly, L. (1988) *Surviving Sexual Violence*. Oxford: Polity Press.

- Kroflič, R. in Peček Čuk, M. (2009) Zakaj morajo imeti tudi poklicne in strokovne šole svoj vzgojni koncept? V: R. Kroflič et al. [ur.], *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?*, str. 13–23. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Lešnik Mugnaioni D., Koren A., Logaj V, Brejc M. (2009) *Nasilje v šoli. Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. Kranj: Šola za ravnatelje. <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-24-4.pdf> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Lundgren, R. in Amin A. (2015) Addressing Intimate Partner Violence and Sexual Violence Among Adolescents: Emerging Evidence of Effectiveness. *Journal of Adolescent Health* 56 (1), str. S42–S50. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.012> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- MacKinnon, C. A. (1979) *Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination*. New Haven: Yale University Press.
- MacKinnon, C. A. (1987) *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*. Harvard University Press.
- Magalhães, M. J., Canotilho, A. P. & Brasil, E. (2007) *Gostar de Mim, Gostar de Ti: aprender a prevenir a violência de género*. Porto: UMAR.
- Magalhães, M.J., Sharp-Jeffs, N., Pontedeira C., Guerreiro A., Kelly L., Felgueiras R. in Silva V. (2017) Literature Review. <http://www.bystanders.eu/wp-content/uploads/2017/09/bystanders-literature-review.pdf> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Meyer, E. (2008) A Feminist Reframing of Bullying and Harassment: Transforming schools through critical pedagogy. *Journal of Education* 43(1), str. 33–48.
- Peček Čuk, M., Klarič T., Vončina V., Mažgon J. in Kroflič R. (2009) *Šolska pravila v poklicnih in strokovnih šolah*. V: R. Kroflič et al. [ur.], *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?*, str. 86–105. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Potter, S., Moynihan, M., Stapleton, J. in Banyard, V. (2009) Empowering Bystanders to Prevent Campus Violence Against Women. *Violence Against Women* 15(1), str. 106–121.
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2018) <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13431> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Rubin, G. (1975) 'Trafficking in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex.' V: R.R. Reiter [ur.], *Toward an Anthropology of Women*, str. 157–210. New York and London: Monthly Review Press.

- Schewe P. & O'Donohue, W. (1993) Rape Prevention: Methodological Problems and New Directions. *Clinical Psychology Review* 13, str. 667–682.
- Stanko, E. A. (1985) *Intimate Intrusions: Women's Experience of Male Violence*. London: Unwin Hyman.
- Timmerman, G. (2003) Sexual Harassment of Adolescents Perpetrated by Teachers and by Peers: An Exploration of the Dynamics of Power, Culture and Gender in Secondary Schools. *Sex Roles* 48(5/6), str. 231–244.
- United Nations (1993) *Declaration of the Elimination of Violence against Women. Resolution 48/104 of 20 December 1993*, <http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/reports.htm> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Vera-Gray, F. (2016) Men's stranger intrusions: Rethinking Street Harassment. *Women's Studies International Forum* 58, str. 9–17.
- Women and Equalities Committee (2016) *Sexual Harassment and Sexual Violence in Schools*. London: House of Commons.
- World Health Organization (2002) Sexual Violence. *World Report on Violence and Health*, str.147–181.
- Zakon o ratifikaciji Konvencije Sveta Evrope o preprečevanju nasilja nad ženskami in nasilja v družini ter o boju proti njima (MKPNZND) oz. Istambulska konvencija (2014), <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2015-02-0001/#Aiding%C2%A0or%C2%A0abettin%C2%A0and%C2%A0attempt> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Zavod RS za šolstvo (2016). Protokol ob zanznanvi in za obravnavo medvrstniškega nasilja v šolah. [https://safe.si/sites/default/files/protokol\\_ob\\_zaznavi\\_in\\_za\\_obravnavo\\_medvrstniškega\\_nasilja\\_v\\_viz.pdf](https://safe.si/sites/default/files/protokol_ob_zaznavi_in_za_obravnavo_medvrstniškega_nasilja_v_viz.pdf) (pridobljeno 5. 5. 2019).
- Zavod RS za šolstvo (2016a). Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah. <http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016/#2> (pridobljeno 5. 5. 2019).
- International Bureau of Education (s/d). Whole School Approach. Internet. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/w/whole-school-approach> (pridobljeno 5. 5. 2019).



---

# Digitalno nasilje v perspektivi medijskih študij: pomen medijske potrošnje in vsakdanjega življenja mladih

Dejan Jontes in Tanja Oblak Črnič

Spletna tveganja in različne oblike nasilja na spletu so v ospredju raziskav o mladih in spletu v zadnjih petnajstih letih (glej denimo Vanderbosch in Van Cleemput, 2009; Tokunaga, 2010; Slonje in drugi, 2013). Če je Buckingham še leta 2006 ugotavljal, da je »za razliko od moralne panike, ki je zaznamovala razprave o video igrah, debata o potencialih interneta za mlade ljudi občutno bolj pozitivna« (2006: 84), lahko ugotovimo, da se je od takrat teren moralne panike razširil predvsem na internet, kjer je diskurz groženj in tveganj nadomestil diskurz opolnomočenja. V članku izhajamo iz zavračanja te »alarmistične hipoteze« (Finkelhor, 2014) in skozi empirično raziskavo spletnih tveganj v Sloveniji naslavljamo družbene in kulturne dejavnike v ozadju tega pojava.

Izhajamo torej iz obrnjene predpostavke, da so nezaželeni pojavi in odnosi v spletnih okoljih odraz naših vsakdanjih življenj in tudi širših družbenih struktur, v katere smo kot člani družbe vpeti (glej Sjöberg, 2010; Tolonen, 2013). Digitalno okolje je seveda (lahko) nevarno, a nič bolj kot okolje *offline*. Zato je sicer ključno opozarjanje o nevarnostih spleta in ozaveščanje o varnih rabah nujno dopolnjevati s spoznanji o družbenih razmerjih moči, neenakosti in o širših spremembah, ki jih prinaša sodobna medijska družba. Umetno ločevanje internetne realnosti od družbenega življenja zunaj njega lahko tako prinaša napačne predstave med ljudi, kaj internet kot družbeni pojav sploh je. V članku posledično izpostavljamo, da je poznavanje družbenega konteksta poleg medijske pismenosti in digitalnih veščin edino uporabno orodje proti potencialnim nevarnostim spleta in mobilnih tehnologij.

Članek se osredotoča na koncept spletnega nadlegovanja (*cyberbullying*), ki pa ga ravno zaradi prebogoste redukcije na individualno raven deloma tudi problematiziramo. Raziskave o spletnem nadlegovanju so tako pri nas kot v tujini namreč pogosto umeščene v okvir o tradicionalnem medvrstniškem nasilju, ki pa pogosto izhajajo iz psihološkega in psihopatološkega pristopa (gl. npr. Pečjak 2014 za primer takšnega pristopa). Tu pa nas bolj zanima strukturno razumevanje (spletnega) vrstniškega nasilja, ki je prej posledica »strukturnih neenakosti na podlagi spola, etničnosti in razreda, ki se prevajajo v individualno nasilje« (Hrženjak, 2011: 131).

Predpostavljamo torej, da je spletno nasilje stratificiran pojav, povezan s specifičnimi slojnimi kulturami znotraj posamezne generacijske skupine. Razširjenost obeh problemov in izkušnje z njima namreč niso enakomerno porazdeljeni med mladimi, tako kot je odnos mladih do njihovih posledic povezan s številnimi družbenimi dejavniki. Uporaba jezika za spletno nadlegovanje, verbalna diskriminacija in podobno niso vsesplošni fenomen, ampak so v posameznih skupinah bolj prisotni kot v drugih. Kar je bilo prej zasebno, je zdaj vidno in neizbrisljivo, zato prevladuje vtis, da je pojav bistveno bolj razširjen in predvsem bolj nediferenciran. Zato je ozaveščanje mladih bistveno učinkovitejše, če izhaja iz pomembnih razlik, ki smo jih identificirali v članku. Za celostno razumevanje fenomena spletnega nasilja je zato nujno tematiziranje ozadnih družbenih praks in kulturnih kontekstov.

Poleg tega želimo dekonstruirati tudi nekatere mite, ki so denimo zelo prisotni v medijskem poročanju o nasilju na spletu, a še zdaleč niso omejeni le nanj. Eden ključnih je mit o drastičnem povečevanju medvrstniškega nasilja na spletu v zadnjem času. Sabella, Patchin in Hinduja (2013) pa tudi Finklehor (2014) poudarjajo, da je delež žrtev spletnega nasilja zaradi različnih metodologij v različnih raziskavah sicer precej različen, a je v zadnjih desetih letih v podobnih razponih, čeprav je prišlo do eksponentne rasti uporabnikov družbenih omrežij. O rasti spletnega nasilja epidemičnih razsežnosti torej težko govorimo. Livingstone in Smith (2014) v odmevnem pregledu raziskav s tega področja ugotavljata, da je resnega in ponavljajočega se spletnega nadlegovanja in nasilja še vedno manj kot klasičnega, fizičnega medvrstniškega nasilja.

V tem kontekstu si članek zastavlja predvsem tri cilje: 1) predstaviti rezultate izkušenj slovenske mladine s spletnimi tveganji v obliki repertorja spletnih groženj, ki ga lahko prepoznamo na našem vzorcu, 2) pokazati, kako so izkušnje s spletnimi tveganji in grožnjami povezane z digitalnimi kompetencami in digitalno kulturo nasploh, in 3) pokazati, kako so z njimi povezane medijske prakse in širši socio-demografski kontekst.

Rezultati lahko tako pripomorejo k celovitejšemu razumevanju obravnavanih fenomenov in nudijo dobro podlago tudi za oblikovanje potencialnih strategij, ki bi vodile v učinkovito ozaveščanje, kritično refleksijo in poznavanje sodobnih oblik nasilnega vedenja na spletu.

### Kontekstualni dejavniki spletnih tveganj

Skrb za varno udejstvovanje internetnih uporabnikov in uporabnic na spletu postaja v slovenskem (medijskem) prostoru ena izmed pomembnejših tem, povezanih z internetom, vendar pa tovrstne razprave pogosto izhajajo iz problematičnih predpostavk. Ena takšnih je, da je življenje *online* v marsičem radikalno drugačno od življenja *offline*. Še več, okolje *online* pogosto ne velja le za drugačno, ampak tudi za precej nevarnejšo. Kot opaza Finkelhor (2014: 655), se je utrdilo (problematično) prepričanje, da digitalna okolja »povečujejo deviantnost« v primerjavi z »realnim« življenjem ter da težave in nasilne izkušnje mladih v digitalnih okoljih spodbujajo ta okolja sama s svojo specifično dinamiko. Po njegovem za takšne trditve ni empiričnih dokazov, zato oblikuje nasprotne hipoteze:

- a) da niso digitalna okolja nič bolj nevarna in morda manj nevarna kot druga *offline* okolja, ki jih naseljujejo mladi;
- b) da problemi, ki se tam dogajajo, niso unikatni, ampak prej podaljšek družbenih interakcij ali problemov, povezanih z medijsko potrošnjo, do katerih prihaja v celotnem medijskem okolju in jih je najbolj obravnavati holistično namesto kot specifične za digitalno okolje in
- c) da ustrezen odziv ne bi smel biti specializirano izobraževanje o varnosti na internetu, ampak bolj generično izobraževanje o življenjskih veščinah, družbeni interakciji, čustveni inteligenci in medijski pismenosti. (Finkelhor, 2014: 655)

Tehnologija in družbeni problemi so po njegovem mnenju povezani na zapletene načine in sama možnost ojačanja problemov še ne pomeni, da internet povečuje deviantnost. Po njegovem mnenju je premalo naslovljeno vprašanje, v kolikšni meri so stopnje deviantnega obnašanja na internetu primerljive z *offline* okolji, saj večina problemov, ki se dogajajo v tehnoloških okoljih, ni značilnih samo za ta okolja (Finkelhor, 2014: 656–657).

Tudi Folessø (2015) problematizira prevladujoče konceptualizacije mladih kot ogroženih in zagovarja tako alternativni pristop kot alternativno terminologijo, pri čemer sicer ne predlaga enotne rešitve, vendar izpostavlja pomen alternativnega besednjaka za razumevanje (spletne) ogroženosti mladih. Dmitrow-Devold (2017: 190–191) na drugi strani poudarja, da so razprave o digitalnih kompetencah pogosto abstraktne in izpostavlja pomen umestitve teh razprav v socio-kulturni kontekst in izkušnje. Tudi v

tem članku bomo v nadaljevanju poleg kulturnega kapitala izpostavili pomen medijskih kompetenc in medijske potrošnje kot glavnih dejavnikov za različne izkušnje s spletnimi tveganji.

Syrjalainen in drugi (2015) menijo, da je problematično mlade obravnavati le kot tveganju izpostavljeno skupino, zato se tudi v našem pristopu poleg tveganj osredotočamo na priložnosti in kompetence mladih, s čimer skušamo oblikovati alternative proti prevladujočemu govoru o »nevarnostih na spletu«. Syrjalainen in drugi (2015: 59) izpostavljajo opisovanje in interpretiranje izkušenj študentov, varnost pa obravnavajo kot družbeni fenomen, ki vključuje participacijo in odnose. Zato poudarjamo, da so pojavi in odnosi, ki jih mladi negujejo v spletnih okoljih, odraz njihovih vsakdanjih življenj, pa tudi širših družbenih struktur, v katere s(m)o vpeti. Mnogi poskusi »reševanja« pred nevarnostmi novih medijev in »ozaveščanje« o varnih rabah, ki skrb prelagajo na uporabnika in uporabnico samo, pa ostajajo le še eden izmed načinov preusmeritve pozornosti (ali celo ustvarjanja novih problemov), če ne vključujejo tudi spoznanj o družbenih razmerjih moči, neenakosti in širših družbeno-kulturnih sprememb: mladi se srečujejo z vse daljšim obdobjem šolanja, naraščajoča brezposelnost jih sili v kompromis podaljšanega sobivanja v primarni družini in usmerjenost v zasebne projekte.

Problem nekaterih kategorizacij »digitalne mladine« je tudi nedosledna navezanost na raziskave s tega področja, ki izpostavljajo specifičnost slovenskega medijskega okolja (glej Luthar in Oblak Črnič, 2017; Luthar in Pušnik, 2018; Jontes, 2017). Podrobnejša analiza digitalnih tipov (Oblak Črnič 2014) je denimo pokazala, da se večina mladih internetnih uporabnikov uvršča v skupino t. i. »digitalnih entuziastov« z visokim kulturnim kapitalom: gre za skupino spletno kompetentnih, intenzivnih in do interneta bolj kritičnih uporabnikov. Zelo visoko ocenjujejo lastne veščinske spretnosti pa tudi količino, preživetega časa na spletu, kar sovpada s pozitivno oceno o pomembnosti interneta v njihovem vsakdanu.

Splet, pametni telefoni, družbena omrežja torej niso nevtralni tehnološki proizvodi, ki bi jih mladi sami proizvedli za to, da se umikajo od realnega sveta. So kvečjemu donosen in učinkovit družbeni sistem, ki se tesno prilega obstoječim družbenim odnosom, ne da bi jih nujno postavljali pod vprašaj. Zato pa umetno ločevanje internetne ali virtualne ali digitalne realnosti od družbenega življenja zunaj tehnologij prinaša napačne predstave med ljudi, kaj internet kot družbeni pojav sploh je in kdo ga konzumira. Prispevek pričujoče raziskave je torej predvsem v poudarjanju pomena družbenih in kulturnih vidikov groženj, povezanih z rabo

digitalnih tehnologij, čeprav se ta tveganja v slovenskem kontekstu zdijo manj prisotna kot v primerljivih študijah.

## Percepcije in izkušnje s spletnim nasiljem mladih: zasnova empirične raziskave

Raziskovalni načrt, metoda zbiranja podatkov in vzorec

Da bi odgovorili na raziskovalno vprašanje in preverili domnevo o heterogenih izkušnjah mladih z nasiljem in soodvisnosti osebnih izkustev z njihovimi digitalnimi kompetencami in medijskimi praksami, se v tukajšnjem poglavju naslanjamo na podatke, ki smo jih pridobili v raziskovalnem projektu z naslovom »Moč besed – družbeni in kulturni vidiki spletnega nasilja«. <sup>1</sup> Vzorec zajetih mladih je bil prvenstveno namenski, saj je rekrutacija respondentov potekala preko naročnika projekta, ki je skrbel za širšo promocijo same kampanje prek družbenih omrežij – konkretno prek profila kampanje Moč besed na Facebooku in pripadajoče spletne strani –, da bi dosegel čim večji odziv mobilne mladine na anketni vprašalnik.

Vprašalnik <sup>2</sup> je bil tako razdeljen v več sklopov: od identifikacije posameznih izkušenj in praks s spletnim nasiljem do medijske potrošnje mladih, ki je vključevala tako uporabo družbenih medijev kot spremljanje televizije, časopisov in rabe mobilnih telefonov. Za kontrolo informacij o vzorcu smo vključili tudi večji nabor demografskih spremenljivk: poleg starosti in spola ter kraja bivanja še izobrazbo staršev, percepcijo razrednosti oz. statusa, kraj bivanja ipd.

Spletno anketo »Moč besed« smo izvedli jeseni 2014 s pomočjo spletnega orodja ika.si in z njo zajeli skupaj 363 mladih, starih od 15 do 30 let. Samo anketiranje je trajalo od 5. do 31. oktobra 2014, v končni vzorec pa smo zajeli 363 vprašanih, pri čemer je med petnajstim in osemnajstim letom dobra petina vzorca (26 %), od 19 do 22 let je dobra tretjina (34 %) vprašanih, druga petina spada med 23 in 26 let (26 %), med tem ko je najmanj mladih v vzorcu od 27 do 30 let. <sup>3</sup> Struktura po spolu je precej

- 1 Gre za aplikativno raziskavo, ki je bila izvedena v letu 2014/15 za naročnika Telekom Slovenije. Njen namen je bil med drugim ugotovljati, kako so mladi sploh izpostavljeni spletnim tveganjem in na kakšen način naj se na njihove morebitne izkušnje s spletnim nasiljem odzivajo javne kampanje ozaveščanja. V tukajšnjem prispevku se namenoma osredotočamo le na podatke, ki smo jih raziskovalci zbrali v kvantitativnem delu omenjenega projekta.
- 2 Vsebino vprašalnika in izbrane poudarke v njem smo določili raziskovalci neodvisno od naročnika.
- 3 Starost smo kategorizirali v 4 ločene, a enakovredno sestavljene skupine, skladno z idejno zasnovo projekta: 1) od 15 do 18 let; 2) od 19 do 22 let; 3) od 23 do 26 let in 4) od 27 do 30. let;

asimetrična v prid žensk, ki jih je skupaj več kot 80 % (84 %), med tem ko je moških v vzorcu le 16 %.<sup>4</sup>

### Izbrane spremenljivke, merski instrumenti in analiza podatkov

Tipologijo spletnih izkušenj in tveganj z nasiljem med mladimi smo za namen tukajšnje razprave opredelili s pomočjo dveh ločenih dimenzij: na eni strani skozi zaznave mladostnikov, kaj se z nasiljem v družbi dogaja, na drugi pa preko njihovih preteklih izkušenj s spletnim nasiljem. Predpostavljali smo, da je ocena tveganja rezultat kombinacije različnih fenomenov, ki jih konkretna izkustva ne zajamejo nujno v celoti. Zato smo obsežnejše merjenje preteklih praks oz. soočenj z nasiljem kombinirali z zaznavo o možnih tveganjih z nasiljem med vrstniki. Medijske prakse, spletne pa še posebej, so namreč neizogibno del širših zgodb, predstav in informacij, kaj je v nekem kontekstu dosegljivo, zanimivo, dostopno in možno. V tem oziru pa je glede nasilja na spletu in možnih digitalnih tveganj vsaj za slovenski prostor značilno, da je močno prisoten diskurz o številnih nevarnostih na spletu, manj pa lahko mladi slišijo o priložnostih, ki jih ta nudi.<sup>5</sup> Posledično lahko to pomeni, da je občutek nevarnosti med uporabniki bistveno večji, kot pa bi to kazale dejanske izkušnje. Da bi ujeli to morebitno vrzel med občutkom izpostavljenosti nasilju in dejanskimi praksami z nasiljem, smo za identifikacijo skupin mladostnikov upoštevali naslednje spremenljivke:

1. *Družbena percepcija nasilja*: Najprej smo pozornost namenili družbeni percepciji nasilja, kjer smo ločili občutek razširjenosti fizičnega nasilja na eni in spletnega nasilja na drugi strani. Mlade smo tako postavili v primerjalno situacijo, v kateri naj ocenijo, prvič, ali se jim zdi, da med vrstniki fizično nasilje v času narašča, in, drugič, ali je spletno nasilje dandanes bolj razširjeno kot fizično.<sup>6</sup> Medvrstniški

starejše od 31 smo izločili iz analize (zaradi prevelike raznovrstnosti v vzorcu in morebitnih napak, saj je zabeležena starost v anketi segala od 35 do 62 let).

- 4 Zaradi precejšnjih odstopanj v strukturi vzorca, predvsem na določenih demografskih spremenljivkah, se v analizi tudi odpovedujemo preverjanju njihovega vpliva, sploh denimo analizi razlik po spolu, čeprav mnoge študije kažejo na pomembne razlike v digitalnih izkušnjah med mladimi (denimo Schols in de Haan, 2016: 283).
- 5 Kar nekaj projektov, iniciativ, delavnic in tudi medijskih prispevkov je moč izpostaviti, ki v večini pretendirajo k moralno paničnem opozarjanju na nevarnosti, nasilje, spletke in druge oblike tveganj, ki jih splet prinaša. A ker ni namen tukajšnjega prispevka analizirati medijske in javne diskurze na to temo, jih zgolj omenjamo kot pomemben kontekst, v katerem se lahko oblikujejo zaznave o »pomembnosti« teh problemov. Ti se lahko posledično tudi kažejo v ogromnem razkoraku med dejanskimi izkušnjami z nasiljem na eni in percepcijo, kako pogosto se v družbi to nasilje izvaja.
- 6 Prvo vprašanje se je glasilo: »Kaj se vam zdi, koliko je danes v primerjavi s časom, ko ste bili mlajši, razširjeno fizično medvrstniško nasilje?« Možni odgovori nanj pa: 1) manj kot

kontekst je respondentom pomagal, da se poistovetijo s potencialnimi spomini, izkuštvi, ki niso vezani le nanje osebno, temveč lahko o občutkih presoja tudi skozi izkušnje svojih prijateljev, sošolcev, so-delavcev. Obe dimenziji – percepcijo fizičnega in percepcijo spletnega nasilja – smo obravnavali kot dve ločeni spremenljivki z ordinalno lestvico.

2. *Osebne izkušnje s spletnim nasiljem:* V tem delu smo vprašane soočili z daljšim naborom konkretnih oblik spletnega nasilja, ki smo jih črpali po prvi tovrstni poglobljeni raziskavi pri nas (glej Žakelj 2013), in jih povprašali, ali so kdaj že doživeli kaj od naštetega. V možne izkušnje smo vključili raznolike prakse, da bi dosegli čim večjo izčrpnost možnih odgovorov, kot denimo nadlegovanje, izobčenje, zalezovanje, osramotitev, prevaro. Poleg teh oblik nasilja smo preverjali tudi, ali so vprašani že prejeli kakšno žaljivo sporočilo, bodisi prek SMS ali MMS sporočil, žaljiv komentar na družbenih medijih, ali kako drugače zasledili žaljivo sporočilo o sebi, fotografijo, neresnične informacije ali celo lažen profil. Zaradi čim boljše kontrole odgovorov nismo beležili le pogostosti posamezne izkušnje (v smislu odgovora da/ne), temveč smo poleg odgovorov »ne, nikoli«, »da, enkrat« in »da, večkrat« ponudili tudi odgovor »ne poznam«. <sup>7</sup> Tako smo iz vseh 15-ih indikatorjev konstruirali novo sestavljeno spremenljivko, ki nastopa kot indeksi »izkušenj s spletnim nasiljem«.

Po identifikaciji skupin oz. kategorij mladih smo načrtovali še preveriti povezave z njihovim socio-demografskim ozadjem in naborom konkretnih neodvisnih spremenljivk, s katerimi bi poskušali razumeti, kako so družbena percepcija nasilja in izkušnje z nasiljem povezani z drugimi dejavniki. V ta namen smo izbrali naslednje neodvisne spremenljivke:

3. *Digitalne kompetence in razmerje do spleta:* Ker so izkušnje z nasiljem in percepcije tveganj na spletu tudi znotraj enovite generacije mladih razpršene, smo kot enega od ključnih dejavnikov razlik med mladimi izbrali njihove digitalne prakse in veščine, ki jih imajo s konkretnimi digitalnimi načini delovanj. Slednji so namreč tematsko in izkustveno raznovrstni, zato smo pod skupni koncept »digitalnih kompetenc« vključili dve ločeni spremenljivki: a) *Prakse oz. razmerje do spleta*, kjer smo skladno s predhodnimi študijami (glej

takrat do 10) več kot takrat, pri drugem so pa z isto lestvico odgovorov vprašani odgovorili na vprašanje: »Kaj pa spletno medvrstniško nasilje, koliko je se vam zdi, da je danes pri nas razširjeno, v primerjavi s fizičnim medvrstniškim nasiljem?«

- 7 Tako se je denimo izkazalo, da več kot polovica vprašanih ni poznala pojma »flaming«, ki smo ga posledično kot indikatorja preteklega nasilja izključili iz nadaljne analize.

npr. Oblak 2014; Luthar in Oblak 2017) razlikovali med produkcijskim, klasičnim in potrošniškim razmerjem. Tu so respondenti na 12-ih indikatorjih ocenjevali, kako pogosto počnejo denimo naslednje: ste na Facebooku, tvitate, pišete blog, objavljate video vsebine itd., pri čemer so možni odgovori bili od enkrat na dan do večkrat na dan; dva- do trikrat tedensko, dva- do trikrat mesečno in nikoli. Glede na različne stopnje aktivnosti na spletu smo vsakega od indikatorjev upoštevali kot ločeno spremenljivko, da bi preverili, katere oblike delovanj – aktivne/produkcijske, pasivne/klasične ali potrošniške/pragmatične – se bolj ali manj povezujejo z določeno skupino tveganj. *b) Razmerje do družbenih omrežij:* ker so različne študije pokazale, da so mladi na spletu aktivni prvenstveno na družbenih omrežjih, smo en sklop anketnih vprašanj namenili bolj natančni analizi njihovega delovanja na teh omrežjih. Tu smo privzeli klasično delitev uporabnikov na t. i. »opazovalce« (lurkerje) na eni in »kreativneže« (producente) na drugi strani. Mladi so denimo odgovarjali na vprašanje »Kaj najraje počnete, ko ste na družbenem omrežju?« in na lestvici od 1 (zelo nerad) do 5 (zelo rad) odgovorili, kako radi denimo prebirajo, kaj počnejo drugi, pišejo komentarje drugim, si ogledujejo fotografije drugih, pišejo o tem, kar počnejo, igrajo igre in nalagajo fotografije, da jih drugi gledajo. Podobno kot v primeru relacij do spleta smo vsakega od naštetih indikatorjev uporabili kot ločeno spremenljivko in merili njeno povezanost z identificiranimi skupinami tveganj.<sup>8</sup>

4. *Osebnostna izpostavljenost različnim medijem:* Nekateri sodobni pristopi k medijski potrošnji opozarjajo, da je v dobi konvergenčnih medijev, kjer se platforme stapljajo med seboj, posamezniki pa vse težje prepoznavajo vstopno točko, prek katere stopijo v stik z medijskimi vsebinami, medijsko potrošnjo nujno razumeti v preseku različnih medijskih platform in ne zgolj enoznačno od enega do drugega medija. Enega od pristopov te vrste je moč najti v konceptualizaciji medijskih repertoarjev (glej tudi Luthar in Oblak, 2017), ki med drugim poudarja, da sta količina in intenziteta dostopa do medijskih vsebin dandanes nujno večmedijska in da se nenehno preklapa iz ene forme v drugo. V podobnem smislu smo tudi za namen tukajšnje analize intenzivnost medijske potrošnje med mladimi zajeli karseda široko, četudi se mlade vnaprej mnogokrat neupravičeno karakterizira kot skupino digitalnih občinstev, ki rokuje prvenstveno

8 Izkaže se, da sta le dve praksi statistično značilno povezani z omenjenimi skupinami, in sicer gre za »pisanje komentarjev drugim« in »pisanje o tem, kar počne«.



ali izključno z novimi, mobilnimi mediji. Tako smo merili stopnjo njihove izpostavljenosti (v smislu pogostosti) različnim medijem: od družbenih omrežij, rabe telefona, branja knjig in časopisov ter gledanja televizije. Konkretnije smo izbrali naslednje spremenljivke: pogostost spletnega profila na več omrežjih (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Flickr, Youtube), iz katere smo sestavili novo spremenljivko »ima/poseduje profil«. Poleg t. i. »profilne intenzitete« smo merili tudi čas dnevnega preživljanja na omrežjih oz. intenziteto dnevnega obiska Facebooka. V odnosu do mobilnih telefonov smo merili npr. pogostost rabe mobilnega telefona kot tudi pogostost pošiljanja SMS/MMS sporočil. Pri tiskanih medijih smo našli daljši nabor izbranih časnikov (poleg dnevnih časopisov tudi specifične mladinske revije, kot je denimo Cool, ali obče popularne revije, npr. Cosmo itd) in spraševali, ali berejo katerega od ponujenih časopisov oz. revij (tako v tiskani kot spletni različici). Izbrali smo 10 različnih formatov, pretežno lokalnih/nacionalnih tiskanih medijev, ker nas je zanimalo, kako se identificirane skupine diferencirajo med seboj.

5. *Socio-demografske karakteristike:* tu smo vključili več spremenljivk, od starosti, kraja bivanja, delovnega statusa (dijak/študent, zaposleni, nezaposleni), izobrazbe staršev in percepcije razrednega statusa. Kraj bivanja smo merili z vprašanjem »Kje ste odraščali«, pri čemer so možni odgovori bili: Ljubljana, Maribor, naselje nad 10.000, naselje od 2.000 do 10.000 in naselje do 2.000 prebivalcev. Spremenljivko smo v tukajšnji analizi rekodirali v dve vrednosti, in sicer: 1) do 10.000 in 2) nad 10.000. Status smo merili z vprašanjem o delovnem razmerju, kjer je respondent lahko obkrožil, ali je zaposlen, samozaposlen, študent/dijak, nezaposlen ali občasno dela. Za merjenje izobrazbe staršev smo ločeno za vsakega starša spraševali o njuni dokončani izobrazbi. Možni odgovori so bili: 1) OŠ, 2) srednja strokovna, 3) srednja splošna, 4) višja, strokovna, 5) visokošolska, 6) mag. in dr., specializacija. Kasneje smo spremenljivko rekodirali v dve vrednosti, in sicer: 1) srednja šola, splošna ali manj, in 2) višja strokovna ali več. Vprašanje razredne pripadnosti smo zajeli zgolj posredno, in sicer smo spraševali o občutku, kateri družbeni skupini, sloju ali razredu pripadajo. Možni odgovori so bili nižji razred, delavski, nižji srednji, srednji, višji srednji in višji.

Za identifikacijo morebitnih skupin med mladostniki glede na njihova pretekla spletna tveganja in percepcijo nasilja med vrstniki smo v analitičnem smislu uporabili metodo razvrščanja v skupine. Gre za

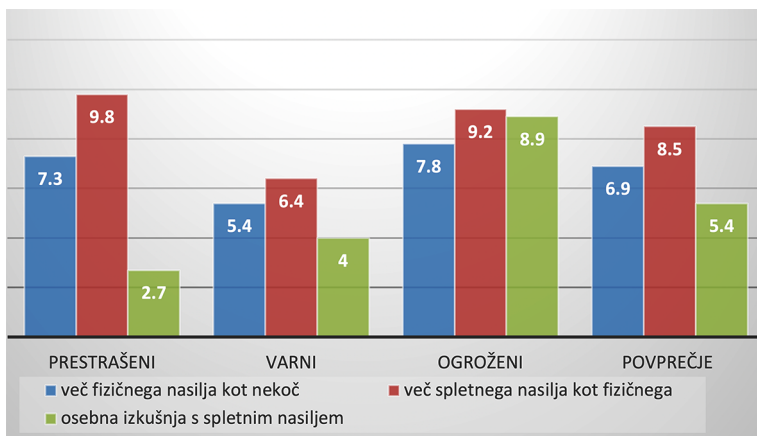
metodo, ki omogoča zbrane subjekte raziskave razdeliti v kategorije na način, da so si enote znotraj ene skupine notranje čim bolj podobne in je različnost med skupinami hkrati čim večja. Odnose povezanosti med neodvisnimi spremenljivkami in identificiranimi skupinami pa smo statistično preverjali glede na tip njihove lestvice. V primeru vsaj dobrih ordinalnih lestvic smo se poslužili metode analize povprečij (Anova), v primeru nominalnih lestvic pa kontingenčnih tabel (s hi-kvadrat statistiko). V vseh tabelarnih ali grafičnih prikazih, ki sledijo, namenoma izpostavljamo samo tiste vrste povezanosti, ki so se v tukajšnji študiji izkazale za statistično značilne.

### Rezultati: raznolike percepcije in osebne izkušnje s spletnim nasiljem – ogrožena, prestrašena in varna mladina

V prvem koraku smo analitično preverjali, kako se vzorec vprašanih ločuje med seboj glede na tri spremenljivke (njihova percepcija fizičnega nasilja, percepcija spletnega nasilja med vrstniki in indeks preteklih izkušenj s spletnim nasiljem). S pomočjo metode razvrščanja v skupine<sup>9</sup> smo na celotnem vzorcu vprašanih identificirali tri specifične kategorije mladih, ki kažejo, kako se zaznave v odnosu do medvrstniškega nasilja med mladimi različno povezujejo z njihovimi preteklimi izkušnjami z nasiljem: Med tem ko nekateri mladi izražajo visoko diskrepanco med dejanskimi osebnimi izkustvi in občutji o tem, kako razširjeno je nasilje med mladimi, pa se v neki drugi skupini nakazuje logična zveza med visoko percepcijo tveganj in osebnimi izkušnjami z nasiljem. Glede na specifična razmerja med omenjenimi dimenzijami lahko tukajšnji vzorec respondentov razdelimo v tri številčno precej podobne, a vsebinsko zelo različne kategorije: prestrašene mlade, varne mlade in ogrožene mlade (Graf 1).

Največjo skupino (133 vprašanih oz. 37 % vzorca) predstavljajo mladi, ki bi jih lahko dejansko označili za ogrožene: zanje je namreč razvidna visoka stopnja osebnih izkušenj z nasiljem in posledično tudi višja percepcija tako fizičnega kot spletnega medvrstniškega nasilja. Glede na karakteristike treh spremenljivk smo zato to skupino poimenovali *ogroženi mladi*. Druga največja skupina (116 vprašanih oz. 32 % vzorca) je specifična v tem, da ima na vseh treh spremenljivkah nižje vrednosti od povprečja, kar pomeni, da se čutijo najmanj ogroženi, prav tako pa nimajo veliko osebnih izkušenj z nasiljem. Zato smo jih, v primerjavi s prejšnjo skupino, poimenovali kar *varni mladi*. Malce manjša (114 vprašanih oz. 31 % vzorca), sicer pa prva skupina v razvrstitvi, je podobna skupini ogroženih v tem, da

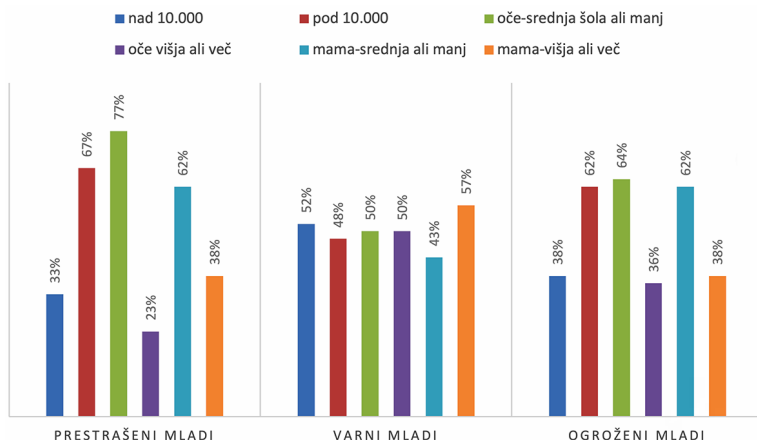
9 Uporabljena je bila Wardova metoda razvrščanja v skupine z evklidsko razdaljo.



Graf 1: Identificirane kategorije mladostnikov glede na spletna tveganja.

enako visoko ocenjuje percepcijo tveganj tako na ravni fizičnega kot spletnega nasilja, vendar pa ima v primerjavi z obema ostalima skupinama najmanj osebnih izkušenj z nasiljem na spletu. Gre torej za *prestrašeno mladino*, ki svoje zaznave o visoki ogroženosti verjetno presoja prek dejavnikov, ki z neposrednimi izkušnjami sploh niso nujno povezane. Ravno nasprotno: le skupina ogroženih jim je tu sorodna, a zanje velja, da so bili konkretnim tveganjem in grožnjam tudi največkrat izpostavljeni.

Že samo na ravni tukajšnjega namenskega vzorca mladih je torej razvidno, kako izrazite distinkcije med mladimi obstajajo glede na njihove percepcije o nasilju in konkretne izkušnje s spletnim nasiljem. Zagotovo drži, da so za tretjino mladih, ki se upravičeno čutijo ogrožene, ker so neposredno že izpostavljeni določenim tveganim praksam, hkrati pa prisotnost spletnega nasilja tudi višje ocenjujejo, različne kampanje ozaveščenosti še kako dobrodošle, saj jih opremljajo s potrebnimi znanji in kompetencami, kako se v prihodnje groženj obvarovati. Vendar je vsaj za pristop znotraj medijskih študij še posebej indikativna izrazita skupina prestrašenih mladih, ki izkušenj z nasiljem praktično nimajo, a hkrati se jim najbolj od vseh zdi, da je spletnega nasilja ogromno. Ta visoka diskrepanca med osebnim neizkustvom in občutkom, kako močno je nasilje kot fenomen prisotno, je gotovo pogojena z medijskim diskurzom in kontekstom njihovega vsakdana. Tudi v luči teh rezultatov smo želeli preveriti, kakšna so socialna ozadja naštetih kategorij mladih glede na izbrane socio-demografske lastnosti (Graf 2), da bi identificirali, katere kategorije so morda bolj tvegane (ogrožene) in katere manj oz. kaj jih dela bolj nagnjene k tveganju in kaj ne.

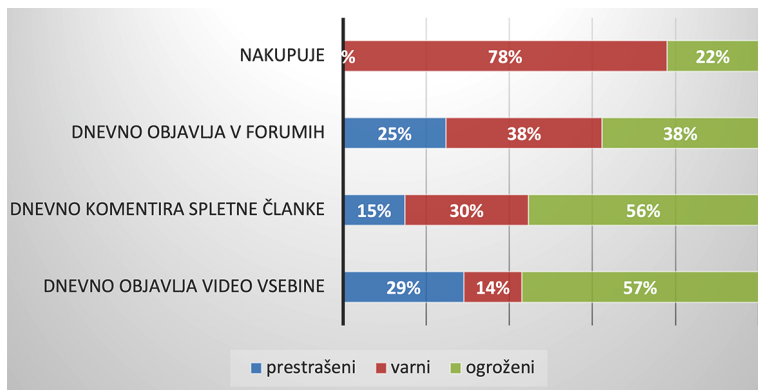


Graf 2: Socio-demografske specifikke kategorij mladih.

Izkaže se, da se skupine statistično značilno med seboj ne razlikujejo niti glede na starost niti glede na spol, saj je povprečna starost vsake od skupin skorajda enaka in bistveno ne odstopa od povprečja starosti na vzorcu (ta znaša 22 let). Tako ne moremo reči, da so med ogroženimi, varnimi ali prestrašenimi kakšne pomembne starostne razlike, kar pa je lahko manj kot s samimi podatki pogojeno s šibkim vzorčnim okvirom tukajšnje pilotske študije. Podobno velja za spol in status vprašanih, ki v našem primeru nista zanesljiva za tovrstne primerjave, predvsem zaradi spolne neuravnoteženosti respondentov v vzorcu.

Vendarle so se nekatere socialne distinkcije pokazale kot statistično značilne (Graf 2): predvsem gre za razlike glede na izobrazbo staršev (tako matere kot očeta) in kraj bivanja. Prestrašeni mladi denimo izhajajo v primerjavi z ostalima dvema skupinama iz najmanj urbanih okolij, saj odraščajo v najmanjših krajih, hkrati pa imajo očete z najnižjo izobrazbo, kar velja tudi za skupino ogroženih mladih. Nasprotno pa bi lahko rekli za kategorijo varnih mladih, kjer je največji delež mladih iz večjih krajev in hkrati je v tej skupini najvišji delež mater z višjo izobrazbo ali več. Varnost mladih je torej potencialno večja med mladimi, katerih starši dosegajo višjo izobrazbo in odraščajo prej v večjih kot manjših krajih. Prestrašeni mladi, ki so najbolj dovzetni za zmaličene predstave v odnosu do spletnega nasilja, pa, nasprotno, odraščajo v izobrazbeno nižjih socialnih krogih in manjših krajih.

V naslednjem koraku smo se osredotočili na identifikacijo razlik med skupinami glede na nabor neodvisnih spremenljivk, še posebej glede na njihove digitalne kompetence in prakse znotraj digitalnih omrežij ter

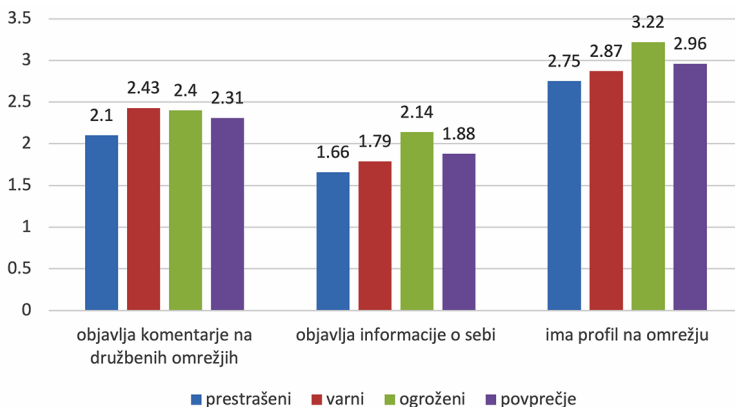


Graf 3: Digitalna kultura tveganih kategorij mladih.

izpostavljenost različnim medijem. S tem bomo lažje identificirali, kako se vsakdanje medijsko življenje mladih specifično razlikuje med prestrašeno, varno ali ogroženo mladino. Domnevali bi lahko, da je skupina ogroženih mladih morda tudi najbolj intenzivno izpostavljena v digitalnem okolju, tako v količinskem smislu kot v smislu razkrivanja lastnih vsebin in nenehnega objavljanja, povsem nasprotno pa bi morda pričakovali za skupino varne mladine.

Ko empirično testiramo povezanost omenjenih neodvisnih spremenljivk z dobljeno tipologijo, dobimo spodnjo sliko s tremi ločenimi skupinami, vsako s svojimi specifikami in karakteristikami na izbranih spremenljivkah. Analiza je pokazala, da so identificirane skupine različno povezane le z nekaterimi od teh praks, najbolj pa z *objavljanjem video vsebin, komentiranjem člankov, objavljanjem komentarjev v forumih in nakupovanjem*, ostale prakse, kot so, denimo, sama prisotnost na Facebooku, tvitanje, pisanje bloga, prenašanje oziroma poslušanje glasbe ali igranje spletnih iger, pa ne kažejo pomembnih razlik med skupinami.

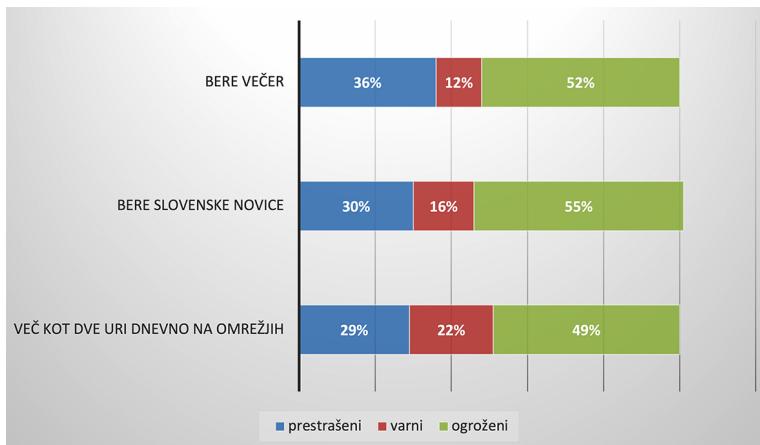
Glede na aktivnosti na družbenih omrežjih (Graf 3) je prva skupina, ki smo jo poimenovali »prestrašeni« in jo zaznamuje najvišja stopnja percepcije spletnih tveganj, zanimivo najmanj aktivna pri vseh merjenih aktivnostih. Tako kar 70 % respondentov iz te skupine nikoli ne komentira spletnih člankov, 82 % pa jih nikoli ne objavlja v spletnih forumih. Tudi v družbenih omrežjih delujejo specifično: objavljajo najmanj informacij o sebi in se najmanj izpostavljajo s komentarji drugim. Njihov strah pred nasiljem je torej očitno bolj kot rezultat neposrednih izkušenj odsev drugih dejavnikov. Ta skupina je tudi nekoliko manj izobrazena in s pretežno ruralnim krajem bivanja.



Graf 4: Kaj počnejo skupine mladih na družbenih omrežjih?

Nasprotno pa je tretja skupina, poimenovana »ogroženi«, spletnim tveganjem najbolj samoizpostavljena skupina, hkrati pa je na spletu in predvsem na družbenih omrežjih najbolj izpostavljena in najbolj »družabno orientirana«, zato ima tudi potencialno edina izkušnje z nasiljem. Velja za aktivne »prorabnike«, torej za tiste uporabnike, ki nimajo klasičnega razmerja do spleta, ampak so aktivni in vključeni v vsebine, ki jih proizvajajo sami in tudi drugi: dnevno namreč komentirajo spletne članke in/ali tudi sami objavljajo video vsebine. Njihovo izpostavljenost potrjujejo tudi podatki v Grafu 4: ogroženi mladi imajo v največji meri profile na različnih družbenih omrežjih, hkrati pa najpogosteje objavljajo informacije o sebi ter pogosteje komentirajo objave drugih. Ker je skupina ogroženih na spletu aktivna v smislu odziva na vsebine in izjave drugih, je potencialno lahko tudi bolj napadalna do drugih; torej ne gre nujno zgolj za žrtve nasilja, temveč tudi za sokreatorje nasilnih izjav. K temu napeljujejo tudi prevladujoče medijske prakse te skupine, ki se jih na kratko dotaknemo v nadaljevanju.

Schols in de Haan (2016: 271–272) navajata, da najstniki, ki redko sodelujejo v »offline« kulturnih aktivnostih, medije uporabljajo še bolj ekstenzivno, in izpostavljata, da je v njihovih spletnih aktivnostih popularna kultura vseprisotna: poslušajo in delijo glasbo ter video posnetke s prijatelji, gledajo filme in nalagajo na splet vsebine, ki jih ustvarijo sami. Vse to je značilno tudi za naš vzorec (Graf 5). Še pomembneje: višje stopnje digitalnih veščin so pozitivno povezane s spletno komunikacijo o visoki in popularni kulturi. Zdi se torej, da so digitalne veščine predpogoj za spletno komunikacijo o omenjenih vrstah kulture (prav tam: 282). Avtorja sicer izpostavljata tudi razlike med spoloma pri participaciji v kulturnih



Graf 5: Medijska izpostavljenost glede na tri kategorije mladih.

aktivnostih, česar pa, kot že omenjeno, v našem primeru zaradi spolno neuravnoteženega vzorca nismo zaznali. Za konec smo se osredotočili še na medijsko izpostavljenost vseh treh skupin.

Izmed vseh medijev, ki smo jih vključili v vprašalnik, se statistično značilne razlike med skupinami pojavijo le ob branju Večera in Slovenskih novic, torej pri pretežno lokalnem/regionalnem časniku in tabloidu, pri vrsti ostalih medijev, od Dela, Dnevnika, Mladine, Financ do National Geographica in Cosmopolitana, pa med identificiranimi tremi skupinami ni statistično značilnih razlik. Prav tako pa skupine razlikuje čas, porabljen dnevno za družbena omrežja, pri čemer pričakovano izstopa »ogrožena« skupina, ki tam preživi največ časa, najmanj pa respondenti iz »varne« skupine.

## Sklep

V članku smo pokazali, da spletna tveganja in nasilje niso enakomerno porazdeljeni med mladimi, ampak so bolj rezultat specifičnih komunikacijskih vzorcev. Identificirane tri skupine se tako razlikujejo predvsem glede na rabo tradicionalnih in spletnih medijev ter glede na spletne prakse in čas, porabljen za spletne aktivnosti. Če se »ogroženi« nekako logično kažejo kot tista skupina mladih, ki je s spletnim nasiljem bolj soočena zaradi lastne intenzivne vpetosti v spletno kulturo (in je potencialno lahko tudi tvorec nasilnih dejanj), imamo na drugi strani skupino povsem varnih mladih, ki niso varni zato, ker bi bili pasivni, temveč so pred tveganji opremljeni drugače: izhajajo iz bolj situiranih okolij z višje izobraženimi starši. Zanimivo zanje je tudi to, da izstopajo kot izraziti

digitalni potrošniki, imajo več profilov na omrežjih, hkrati pa se tudi odzivajo na druge, kar dodatno kaže, da so digitalno kompetentni. Digitalna prisotnost torej ni avtomatsko že razlog za tveganje. Nasprotno, najbolj ranljiva se zdi ravno skupina prestrašenih mladih, ki je digitalno sicer najbolj pasivna, pa vendarle deluje kot spletno precej ogrožena mladina. Lahko bi rekli, da manj kot so online, bolj imajo občutek, da je svet tam nevaren. A to je verjetno le njihov osebni vtis, ki izhaja iz (pre)skromnih izkušenj z digitalnimi svetovi, ne pa iz dejanskih tveganj.

Glede na zaznane razlike oz. specifične vsake od tu identificiranih kategorij se vsaj posredno nakazuje tudi pomen določenih družbenih in kontekstualnih dejavnikov, ki jih morda nismo uspeli zajeti v svoji celovitosti, predvsem vloge vrstniških kultur in šolskih okolšev. Ugotovitve poleg tega kažejo, da imajo respondenti sorazmerno dober sistem odzivanja na potencialne neprijetnosti na spletu, kjer se v večini zatekajo v sistem »hitre blokade«. Mogoče je vendarle presenetljivo, da pomoči ob težavah ne iščejo niti pri bližnjih prijateljih niti pri starših. Ta podatek lahko kaže na občutek posameznikove avtonomije in samozavesti pri iskanju strategij, kako se v posameznih primerih obvarovati. Lahko pa ta ugotovitev govori tudi o zelo individualni strategiji spopadanja mladih z neprijetnimi dogodki na splošno, ne le v spletnem kontekstu, kar se posledično delno izraža tudi v nekaterih izjavah, da so tovrstni problem »stvar posameznika« oz. »odvisni od posameznika«. Ta »individualizacijska kultura skrbi in varnosti« je z družbenega vidika lahko problematična, ker splošni problemi, namesto da bi jih transparentno prepoznali in posledično ustrezno reševali na kolektivni, družbeni ravni, ostanejo spregledani oz. zaprti v zasebno skrb samo nekaterih »žrtev«.

Na drugi strani pa lahko podatek, da je »blokada« žaljivih sporočil samoumevna reakcija vsakega, ki se z njo sooča, pomaga tudi pri premišljanju o razvoju ustreznih tehničnih, sistemskih rešitev na ravni posameznih teleoperaterjev ter ponudnikov spletnih in mobilnih storitev. Veljalo bi razmišljati, kako na tehnološki ravni ponuditi čim več senzibilnih okvirov za: 1) vnaprejšnje prepoznavanje žaljivih sporočil; 2) iskanje niza možnosti kot ponudbe posameznikovega odziva/reakcije na prejeta žaljivo sporočilo; 3) ustvarjanje alternativnega sistema, kako se na poročilo tehnično odzvati.

Neglede na vse omenjeno pa pilotna raziskava kaže predvsem, da težko govorimo o epidemičnih razsežnostih spletnega nasilja in spletnih tveganj, strategije soočanja s tem problemom pa bi morale po našem prepričanju vključevati predvsem dekonstrukcijo spletnih okolij, novih medijev in digitalne tehnologije. Poleg razvoja obrambnih mehanizmov pa bi bilo bolje mlade spodbujati h kultiviranju samokritične in kreativne



rabe novih tehnologij, podprte z odgovornim »offline« in »online« dialogom. Sodeč po tukajšnjih rezultatih, rešitev pred tveganji ni v vsakdanu brez pametnih telefonov, tablic in drugih mobilnih naprav, ampak prej v njihovi aktivni in visoko kultivirani rabi.

## Literatura

- Buckingham, D. (2006) Children and New Media. V: A. Leah Lievrouw in S. Livingstone [ur.], *The Handbook of New Media*, str. 75–91. London: Sage.
- Dmitrow-Devold, K. (2017) What Matters to the Girls? Norwegian Girls' Experiences of Digital Competences in Mainstream Blogging. *YOUNG* 25(2), str. 190–207.
- Finklehor, D. (2014) Commentary: Cause for Alarm? Youth and Internet Risk Research – A Commentary on Livingston and Smith. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55(6), str. 655–658.
- Follesø, R. (2015) Youth at Risk or Terms at Risk. *YOUNG* 23(3), str. 240–253.
- Hrženjak, M. (2011) Vrstniško nasilje v perspektivi dominantnih konstrukcij ženskosti in moškosti ter sovpadanja strukturnih neenakosti. *Šolsko polje* 22 (3/4), str. 131–147.
- Jontes, D. (2017) Televizijska občinstva v večkanalnem okolju: fragmentacija, spol in (ne)spremenjena vloga sporeda. *Teorija in praksa* 54 (3–4), str. 668–686.
- Lenhart, A., Ybarra, M., Zickuhr, K., Price-Feeney, M. (2016, November 21). 'Online harassment, digital abuse and cyberstalking in America.' Data & Society Research Institute, Center for Innovative Public Health Research. Retrieved from: [https://datasociety.net/pubs/oh/Online\\_Harassment\\_2016.pdf](https://datasociety.net/pubs/oh/Online_Harassment_2016.pdf)
- Lim, Sun Sun (2013) On Mobile Communication and Youth "Deviance": Beyond Moral, Media and Mobile Panics. *Mobile media & Communication* 1(1), str. 96–101.
- Livingstone, S. (2003) Children's Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda. *New Media & Society* 5(2), str. 147–166.
- Livingstone, S. in Haddon, L. [ur.] (2009) *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Bristol: The Policy Press.
- Livingstone, S. (2016) Reframing Media Effects in Terms of Children's Rights in the Digital Age. *Journal of Children and Media* 10(1), str. 4–12. doi:10.1080/17482798.2015.1123164

- Luthar, B. in Oblak Črnič, T. (2017) Media Repertoires and Discursive Communities: Studying Audiences in the Multimedia Age'. *Communications* 42(4), str. 415–439.
- Luthar, B. in Pušnik, M. (2018) Intimni mediji in generacijska struktura občutenja: personalizirano, fragmentirano, razpršeno. *Družboslovne razprave* 34, str. 61–84.
- Oblak Črnič, T. (2014) Digitalne kulture in razredne razlike. V: B. Luthar (ur.), *Kultura in razred*, str. 125–146. Ljubljana: FDV.
- Ponte, C., Bauwens, J. and Mascheroni, G. (2009) Children and the Internet in the News: Agency, Voices and Agendas. V: S. Livingstone in L. Haddon [ur.], *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*, str. 159–172. Bristol: The Policy Press.
- Pečjak, S. (2014) *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pušnik, M. and Luthar, B. (2017) Spol in rabe intimnih tehnologij. *Teorija in praksa* 54(3–4), str. 649–667.
- Sabella, R. A., Patchin, J. W. in S. Hinduja (2013) Cyberbullying Myths and Realities. *Computers in Human Behavior* 29(6), str. 2703–2711.
- Schols, M. and de Haan, J. (2016) Teens @ Culture: The Online Communications of Dutch High School Teenagers on Popular and Highbrow Culture. *YOUNG* 24(4), str. 271–289.
- Sjöberg, U. (2010) Understanding Childrens and Young Adolescents Media Practices: Reflections on Methodology. *Nordic Journal of Digital Literacy* 5(1), str. 7–21.
- Slonje, Robert, Smith, Peter K. and Frisen, Ann (2013) The Nature of Cyberbullying, and Strategies of Prevention. *Computers in Human Behavior* 29(1), str. 26–32.
- Tokunaga, Robert S. (2010) Following You Home From School: A Rritical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization. *Computers in Human Behavior* 26(3), str. 277–287.
- Tolonen, T. (2013) Youth Cultures, Lifestyles and Social Class in Finnish Contexts. *YOUNG* 21(1), str. 55–75.
- Vanderbosch, Heidi and Van Cleemput, Katrien (2009) Cyberbullying Among Youngsters: Profiles of Bullies and Victims. *New Media & Society* 11(8), str. 1349–1371.
- Žakelj, T. (2013) Nasilje med mladimi v kibernetnem prostoru: neraziskavnost pojava v Sloveniji. *Družboslovne razprave* 29(74), str. 107–123.

---

## Prisotnost vsebin o nasilju v šoli v kurikulah pedagoških fakultet

Veronika Tašner in Sanja Berčnik

Nasilje v šoli ostaja pereč problem, tako na nacionalni kakor tudi na globalni ravni. Ko mediji poročajo o ekscesnih primerih nasilja v šoli, posebej o medvrstniškem nasilju, se hitro postavi vprašanje, kaj je storila šola, da bi tovrstne primere nasilja preprečila. Najpogostejši odgovor je: premalo. Omenjenemu vprašanju sledi vprašanje o kompetencah in usposobljenosti učiteljstva za spoprijem z nasiljem v šoli in družini, včasih tudi o sistemskih zagatah pri reševanju omenjene problematike. Primer tovrstne obravnave se je zgodil leta 2015, ko je bila 12. junija sklicana seja *Odbora za izobraževanje, znanost, šport in mladi*no v *Državnem zboru RS*. Na omenjeno sejo so bili k prvi točki dnevnega reda (Medvrstniško nasilje v šolah) vabljeni posamezniki in posameznice, ki se tako ali drugače ukvarjajo s problematiko nasilja in šole. Povod za sklic so bili medijsko odmevni primeri nasilja na različnih osnovnih šolah po Sloveniji v letu 2014. Cilji sklica pa vsaj vnaprej niso bili najbolj jasno artikulirani. Predsednica odbora je zato na začetku pojasnila, da je želja sklicateljev seje »identificirati slabosti ureditve vseh pojavnih oblik medvrstniškega nasilja«. V razpravi pa je bilo v nadaljevanju mogoče zaznati predvsem precejšnje nezadovoljstvo z reševanjem nasilja v šolskem kontekstu. Razprava je hkrati ponovno potrdila dejstvo, da govor o nasilju in šoli pre pogosto spremlja spregled kompleksnosti omenjene problematike, ki je močno odvisna od družbenega konteksta, od nacionalnih politik in praks ter splošne družbene naravnosti do nasilja kot takega, na kar so nekateri razpravljalci in razpravjalke sicer poskušali opozoriti. Zelo hitro se diskusije sklenejo z ugotovitvami, da bi morale šole storiti bistveno več pri preprečevanju nasilja, da imajo pri tem težave zaradi neustreznih

predpisov, ki včasih celo zavirajo ustrezno ravnanje učiteljstva, in da je slednje bolj ali manj na sploh neusposobljeno za reševanje tovrstne problematike ipd. Večina hkrati terja še rešitve tukaj in zdaj (povzeto iz diskusije na odboru 12. junija 2015).

Prepogosto je spregledano dejstvo, da šola kot vzgojno izobraževalna institucija, sama in v celoti, ne more uspešno opraviti z nasiljem v šoli. Čeprav, kot je mogoče zaključiti iz različnih raziskav, obstaja vrsta učinkovitih načinov spoprijema z omenjeno problematiko (glej Olweus, 1993; Green, 2005), se je treba pri tem zavedati, da je za uspešen spoprijem z nasiljem v šoli potrebno sodelovanje vseh akterjev, ne samo šole (Bučar-Ručman, 2009). Najuspešnejši pri tem so t. i. multiagencijski pristopi, v katerih sodelujejo zaposleni na šolah, učenke in učenci, starši, lokalno okolje, nacionalna zakonodaja, mediji, policija, nevladne organizacije itd.

Nakazali sva že, da je problem nasilja širši problem družbe, a se bova za potrebe tega prispevka omejili na akterje in akterke šolskega polja in pravne akte, ki urejajo omenjeno polje. Kot sva zapisali, lahko šole skupaj z učiteljstvom, drugimi zaposlenimi na šoli, učenci in učenkami ter s starši okrepijo ali uspešno omejijo prisotnost nasilja. Uspešnost spoprijema je odvisna od različnih dejavnikov, ki igrajo pri pojavnosti nasilja pomembno vlogo in jih v osnovi delimo na sistemske in individualne. Pri tem je eden pomembnejših dejavnikov uspešnega spoprijema z nasiljem zagotovo odnos učiteljstva do nasilja. V isti liniji so zelo pomembne tudi njihove kompetence, potrebne za prepoznavanje in preprečevanje predvsem medvrstniškega nasilja. V nadaljevanju prispevka se bova omejili na tematiziranje medvrstniškega nasilja, posebej v luči kompetenc prihodnjega učiteljstva, ki jih na omenjenem področju pridobijo v času študija, in na pravni okvir, ki učiteljstvu nalaga in omogoča posredovanje pri pojavih omenjene oblike nasilja.

### **Pravne podlage za spoprijem z medvrstniškim nasiljem**

Najprej nekaj pojasnil glede fenomena, ki ga jemljeva pod drobnogled. Medvrstniško nasilje je ena od najbolj vztrajnih in hkratih perečih pojavnosti nasilja v šoli, tako v Sloveniji kot tudi v drugih državah. Je tudi ena od bolj poznanih in najbolj raziskanih oblik nasilja. Termin, ki je za vrstniške zlorabe najpogosteje uporabljen v anglosaški literaturi, je *bullying*. V slovenščini povsem ustreznega izraza nimamo, najpogosteje pa ga prevajamo z izrazom trpinčenje, tudi tiraniziranje ali medvrstniško nasilje. Pri uporabi termina trpinčenje so vsebina, teža in stopnja nasilnega dejanja bolj jasne, medvrstniško nasilje pa izraža, da gre za nasilje med vrstniki, brez pojasnila o obliki ali stopnji nasilnosti. S trpinčenjem tako označujemo »silo ali nasilje, ki je uporabljeno z namenom ustrahovati in

nadlegovati druge« (Besag, 1989: 2), pri čemer je pomembno opozoriti še na neravnotežje med žrtvijo in povzročiteljem (Lines, 2008). Rigby (2008) ga tako opredeli kot zlorabo moči v medosebnih odnosih in sam fokus postavlja na zlorabo moči in ne na trajanje, število subjektov, profil žrtve ali oblike nasilja. Pri tem pa velja še izpostaviti, da delimo trpinčenje na neposredno in posredno (Safran, 2007: 49).

Neposredno vključuje odprt napad na žrtev v obliki fizičnega, verbalnega nasilja in spolnih zlorab ... Posredno nasilje vključuje socialno osamitev, izključitev iz skupine ali neizbranost pri različnih skupinskih aktivnostih (ibid.).

Zelo verjetno je, da se bo učitelj ali učiteljica med svojo delovno dobo vsaj kdaj srečal/-a z vsaj eno obliko medvrstniškega nasilja v šoli. Zato je nujno, da pozna pravne podlage, ki mu/ji nalagajo in omogočajo ustrezno ukrepanje ob pojavih omenjenega nasilja. Očitno je, da se je v zadnjih desetletjih občutljivost za človekove pravice močno povečala tudi v Sloveniji in da se je tako popravil tudi položaj posameznih socialnih in družbenih skupin. Nasilje, predvsem odkrito, v medosebnih in medskupinskih odnosih postaja vse bolj nelegitimno in razumljeno kot kratenje temeljne človekove pravice in poseg v osebno dostojanstvo. K temu so občutno prispevala družbena gibanja, tista za zaščito človekovih pravic in tudi feministična gibanja. Kot je zapisala bivša varuhinja človekovih pravic Vlasta Nussdorfer (2014), je Slovenija za zaščito otrok, kot del obveznosti po *Konvenciji o otrokovih pravicah* (KOP), razvila sicer dobre sisteme socialnega, pravnega in sodnega varstva, torej celovit sistem zaščite otrok, pri čemer pa so še vedno ugotovljene »nepravilnosti in neučinkovitosti pri delovanju lokalnih ali osrednjih državnih oblasti«, predvsem v zvezi z neinterdisciplinarnim reševanjem težav, še zlasti pa so »nesprejemljive trditve nekaterih institucij, da niso odgovorne za nerešena vprašanja ali dileme zaščite otrokovih pravic«. Varuhinja je opozarjala, da gre pre pogosto za prelaganje odgovornosti in ne za zavzemanje za usodo prav vsakega otroka v stiski. KOP je otrokom podelila dodatne pravice, ki jih zaradi svoje starosti niso bili deležni v Splošni deklaraciji človekovih pravic. Kodelja (1995) opozori, da so otroci človeška bitja s posebnimi lastnostmi. Omenjeni dokument jim je tako prinesel posebne pravice, kot so: pravica do vzdrževanja in zaščite, pravica do izobraževanja, ki je, zanimivo, nimajo pravice zavreči, nimajo pravice delati za zaslužek itd. Otroci kot bitja s svojstvenimi potrebami so pridobili posebne pravice, ki pa so v očeh nekaterih avtorjev bolj pravice in dolžnosti staršev, torej odraslih. Zato, ker otrok še ni odrasla oseba, se ga obravnava kot različnega od odraslega človeka, kot nekoga, ki – kot piše v preambuli Konvencije – »zaradi telesne

in duševne nezrelosti potrebuje posebno varstvo in skrb« (KOP, 1990). S to pravico otroka do posebnega varstva in skrbi je povezana obveznost države in dolžnost staršev (ali zakonitih skrbnikov), da zagotovijo uresničevanje te pravice (Archard, 2004).

Nadalje je za omenjeno problematiko pomembno poznavanje 18. člena Ustave RS (1991), v katerem piše, da nihče ne sme biti podvržen mučenju, nečloveškemu ali ponižujočemu kaznovanju ali ravnanju, kar pomeni, da je treba spoštovati tudi dostojanstvo vsakega otroka in izkazovati spoštovanje do njegove osebnostne integritete. Za uresničevanje slednjega mora učitelj/-ica v prvi vrsti poznati in upoštevati hišni red šole, ki nalaga ukrepe za zagotavljanje varnosti in vzdrževanje reda (ZOsn, 1996, 2006, 31.a člen), hkrati pa mora delovati v skladu z vzgojnim načrtom šole (prav tam, 60. člen), ki mora vsebovati proaktivne in preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje ter druge dejavnosti (pohvale, priznanja, nagrade, vrste vzgojnih ukrepov in podobno), s katerimi šola razvija varno in spodbudno okolje (prav tam, 60.d člen). Pri kršitvah pravil mora ravno tako ukrepati v skladu z vzgojnim načrtom, pri tem pa ne sme omejevati pravic učencev (prav tam, 60.e člen). Človekove in otrokove pravice so tako postale tudi vrednotni in konceptualni temelj sodobne edukacije, dolžnost le-te pa je med drugim tudi skrb za poln razvoj človekove osebnosti. Pri tem so pomembni trije koncepti: varovanje in zaščita otrok, oskrba in krepitev moči ter soudeležba (Devjak in Zorc Maver, 2018). Šolsko okolje, v katerem se učenci počutijo varne in sprejete, oblikujejo proaktivne vzgojne dejavnosti, ki temeljijo na kakovostnem organiziranju učenja, vzajemnem spoštovanju, odgovornosti in visokih pričakovanjih na področju učenja in medsebojnih odnosov. Pri načrtovanju in izvajanju le-teh je šola avtonomna, oblikovati pa jih mora v skladu s cilji izobraževanja, zapisanimi v 2. členu Zakona o osnovni šoli (1996, 2006), v katerem je izpostavljeno vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi. Organi in organizacije so tako dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ki so potrebni za zaščito žrtve glede na stopnjo njene ogroženosti in zaščito njenih koristi, in pri tem zagotoviti spoštovanje integritete žrtve. Če je žrtev nasilja otrok, imajo koristi in pravice otroka prednost pred koristmi in pravicami drugih udeleženk oziroma udeležencev postopka (ZPND, 2008, 5. člen). Vsakdo, zlasti pa strokovni delavci oziroma delavke v zdravstvu ter osebje vzgojno-varstvenih, vzgojno-izobraževalnih zavodov in socialnih zavodov ter izvajalci vsebin za otroke v športnih in kulturnih združenjih, ne glede na določbe o varovanju poklicne skrivnosti takoj obvestijo center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo, kadar sumijo, da je žrtev nasilja

otrok ali oseba, ki zaradi osebnih okoliščin ni sposobna skrbeti zase (prav tam, 6. člen). Kot podrobneje nalaga Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2008, 3. člen), mora učitelj ali drug delavec v vzgoji in izobraževanju, ki je pri otroku opazil spremembe, ki bi lahko bile posledice nasilja, ali mu je otrok zaupal, da je žrtev nasilja, ali ima učitelj ali drug delavec VIZ informacijo o nasilju od tretje osebe ali pa je bil sam priča nasilja, takoj obvestiti o tem svetovalnega delavca VIZ ali v njegovi odsotnosti ravnatelja ali pomočnika ravnatelja. Sam ali v sodelovanju s svetovalnim delavcem VIZ v primeru poškodbe pri fizičnem ali spolnem nasilju ali hudi psihični stiski otroka zaradi nasilja v družini tudi obvesti pristojni center za socialno delo (v nadaljnjem besedilu: CSD), izven poslovnega časa CSD njegovo interventno službo ali, če meni, da je to primerno, policijo; če so navedene posledice opažene pri polnoletnem udeležencu izobraževanja po javno veljavnih programih, zaposlena oseba udeleženki, udeležencu svetuje, naj obišče zdravnika, ter osebo seznaniti z možnostmi ustrezne pomoči in z organi, ki ji lahko nudijo ustrezno pomoč. Sam ali s svetovalnim delavcem naredi zapis dogodka, opazanj, pridobljenih informacij ali pogovora z otrokom. V podrobni analizi kazenskega prava Korošec (2009: 407) ugotavlja, da učitelj »potencialno kazensko odgovarja za lastna malomarna ali naklepna aktivna ravnanja z elementi nasilja, kot tudi za malomarno ali naklepno pasivnost ob ravnanjih z elementi nasilja s strani drugih oseb«. Avtor slednje utemeljuje z dejstvom, da učiteljstvo šteje za strokovno osebje, ki skrbi tudi »za dejansko varstvo interesov in pravic mladoletnih oseb, ki so mu zaupane v varstvo, vzgojo in učenje« (prav tam).

Podrobnejše analize, po navedbah *Smernic za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru* (2004), kažejo, da nasilje v šoli ni nov pojav. Je pa danes družba bolj občutljiva in osveščena o nasilju, ga bolj problematizira (včasih zgolj discipliniranje, danes bolj vzgojni ukrepi in iskanje razlogov), je bolj občutljiva za razvojne zakonitosti otrok (socialna kognicija, empatija) ter poudarja človekove in otrokove pravice in odgovornosti odraslih za njihovo uresničevanje. V Sloveniji smo, sodeč po Smernicah (2004), naravnani v sistematično in strokovno ukvarjanje s problemom nasilja. Predlagana so nekatera ključna načela spoprijemanja z nasiljem, določen pa je tudi nabor ukrepov. Tako je v njih zapisano, da je treba v kurikularne elemente vgraditi vsebine in kompetence, pomembne za življenje v skupnosti, in skrbeti za njihovo izvajanje; graditi na pozitivni socialni klimi na šoli; poskrbeti za kakovostno preživljanje časa v šoli; nujno je tudi odzivno delovanje šole na vseh ravneh; vključenost v življenje na šoli; načrtovanje prostora v in ob šoli; skrb in odgovornost za uresničevanje varnega šolskega prostora in odzivanje na

pojave nasilja; strokovno izpopolnjevanje zaposlenih na šoli; sodelovanje z lokalnimi organi in nevladnimi organizacijami; vključevanje staršev v življenje in delo šole ter vključevanje medijev in različnih gradiv za učitelje, učence, dijake in starše. Prav tako so predlagani ukrepi za razvijanje različnih metod in oblik poučevanja; povečanje odgovornosti za varno šolsko okolje; spremljanje izvajanja kurikularnih dokumentov (realizacija ciljev in dejavnosti), iskanje nove oblike individualne ali skupinske pomoči za učence, ki pogosto motijo pouk; izpostavljeno je dopolnjevanje in dograjevanje *Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev*; razvijanje koncepta učitelj-svetovalac (individualna komunikacija) ter dodatnih možnosti vzpostavljanja učiteljeve avtoritete; poudarjen je pomen povečane socialne vključenosti učencev; omogočanje stalne evalvacije na področju analize in preprečavanja nasilja v šolah; kot eno ključnih je zapisano vključevanje staršev, učencev (otroški parlament) v upravljanje s problematiko nasilja in dodano opozorilo o pomenu zagotavljanja kakovostne ponudbe programov za usposabljanje učiteljev ter razvoju sodelovanja z različnimi institucijami in nevladnimi organizacijami. Pred 15-imi leti je bila predlagana ustanovitev posebne sveta na državni ravni – v njem naj bi sodelovali ravnatelji, učitelji, učenci, starši in strokovnjaki, osnovni namen pa bi bil uveljavljati in vzdrževati določene, za konkretno šolo utemeljene koncepte in modele preprečevanja ter obravnavanja nasilja. Izpostavljena je bila tudi potreba po finančni podpori s strani Ministrstva za šolstvo za razvojno-raziskovalno delo na področju nasilja (prav tam). Smernice sicer nudijo dobro splošno osnovo za spoprijem z nasiljem v šolah in za preventivno delovanje, vendar je treba po najinem mnenju po 15-ih letih od njihovega oblikovanja razmisliti o bolj zavezujočem dokumentu politike boja proti nasilju v šolah. V Smernicah gre namreč za predloge in usmeritve, vprašanje pa je, koliko je šol, ki *dejansko* predloge in usmeritve tudi uveljavljajo v praksi. Slovenija se je namreč v primeru Smernic problematike nasilja lotila zelo široko. Zajeta so skoraj vsa načela in ukrepi, ki jih je mogoče zaslediti v mednarodnem prostoru, niso pa zapisana prioriteta področja. Meniva, da bi *moral* biti koncept boja proti nasilju v šoli vključen v t. i. formalni (predpisani) okvir vzgojnega delovanja v javnih šolah. Ta bi obsegal zahtevo najprej po natančnem ugotavljanju prisotnosti nasilja na posamezni šoli (s pomočjo s strani strokovnjakov oblikovanih instrumentov).

Kot je zapisal Olweus (1993), je temeljna demokratična pravica otroka, da se počuti v šoli varnega, da so mu prihranjeni zatiranje in ponavljajoča se, namerna ponižanja, ki so sestavni del medvrstniškega nasilja. Z namenom, da zaposlenim v vzgojno-izobraževalnih zavodih pomagajo bolje razumeti pojav nasilja med vrstniki ter se ustrezno in učinkovito odzivati oziroma ukrepati ob zaznavi medvrstniškega nasilja, so bila s



strani Zavoda RS za šolstvo oblikovana navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Navodila še vedno niso obvezujoči pravni akt, ampak ponovno podajajo smernice, usklajene z nacionalnimi zakonskimi in podzakonskimi akti vzgoje in izobraževanja na vrtčevski, osnovnošolski ter srednješolski stopnji. Izhajajo iz dejstva, da se vsaka vzgojno-izobraževalna institucija »sooča z različnimi oblikami nasilja, da se je na nasilje dolžna odzvati, da pa zaposlenim manjkajo strokovne usmeritve na zelo konkretni ravni« (Protokol, 2016: 3). Protokol predvideva, da naj bi vsaka vzgojno-izobraževalna institucija oblikovala lastno strategijo preprečevanja in obravnave nasilja, vanjo pa naj bi smiselno umestila omenjena navodila oz. protokol. Protokol poleg navodila za ravnanje vsebuje tudi priročnik, ki natančneje definira medvrstniško nasilje, dinamiko le-tega ter tudi načela obravnave medvrstniškega nasilja. Preden se bodo šolske strokovne in upravne službe odločile za naslednje korake reguliranja tematizirane problematike, bi kazalo premisliti, do kakšne mere in s katerimi akti kaže regulirati področje in kako se ogniti nevarnosti pretirane normiranosti, ki posledično pogosto rezultira v »papirni uspešnosti«. Pri tem bi kazalo ponovno premisliti razmerje med pričakovanji, ki jih kot družba usmerjamo v šolo in učiteljstvo, in tistim, kar lahko in smo celo dolžni za zmanjšanje medvrstniškega nasilja postoriti v družinah in v družbi. Šele premišljeno in uravnoteženo pričakovanje, usmerjeno v obe smeri, lahko, skupaj s formiranjem mlade generacije tako doma kot v institucijah formalne vzgoje in izobraževanja, prinese pomembno zmanjšanje nasilja, in tako poveča kakovost odraščanja.

### Kompetence učiteljstva

Ob ustreznih predpisih, ki spodbujajo in omogočajo primerno ravnanje učiteljstva ob pojavih nasilja, je za uspeh na tem področju treba tudi ustrezno usposobljenega učiteljstva. Ob splošnih (generičnih) kompetencah so tu še splošne (generične) kompetence za strokovnjake v vzgoji in izobraževanju ter predmetno-specifične kompetence. V zadnjih desetih letih se na omenjenem ozadju izpostavljajo tudi socialno-državlanske kompetence. Pregled naštetega pokaže, da imamo opravka z zahtevnim in odgovornim poklicem, ki terja številne sposobnosti, znanja in veščine. Učiteljstvo igra ključno vlogo pri učenju otrok in mladostnikov. V vrtcih in šolah se prepletata vzgoja in izobraževanje. To poteka preko vsebin, ki jih podajajo učiteljice, vzgojiteljice, preko načina posredovanja ter tudi z lastnim zgledom – s svojimi ravnanji. Za tako zahteven poklic so ključnega pomena pogoji začetnega in vseživljenjskega izobraževanja. Brez dobrih pogojev »učiteljstvo« ne more biti usposobljeno za kakovostno upravljanje

poklica. Ali kot zapišejo avtorji in avtorice Skupnih evropskih načel za kompetence in kvalifikacije učiteljev:

Njihov poklic, ki ga navdihujejo vrednote vključevanja in potreba po razvijanju potencialov učencev, ima velik vpliv na družbo in igra ključno vlogo pri napredovanju človeškega potenciala in oblikovanju prihodnjih generacij.

/.../

Učitelji bi se morali biti sposobni odzivati na nastajajoče izzive družbe znanja, v njej dejavno sodelovati in pripraviti učence na to, da bodo samostojni vseživljenjski učenci. Zato bi morali biti sposobni vplivati na proces učenja in poučevanja s stalnim angažiranjem na področju poznavanja predmeta, vsebine kurikula, pedagogike, novosti, raziskav ter socialnih in kulturnih razsežnosti izobraževanja. Izobraževanje učiteljev mora biti na visoki izobraževalni ravni ali temu enakovredni ravni in ga mora podpirati tesno partnerstvo med visokošolskimi zavodi in zavodi, kjer se bodo učitelji zaposlili. (ibid.)

Hkrati pa že omenjena načela opozarjajo na nekaj, kar radi preslišimo v Sloveniji, namreč, da kljub temu da »imajo učitelji v družbi zelo pomembno vlogo«, dela, ki smo ga dolžni opraviti drugi, »ne morejo opraviti sami. Njihovo visoko kakovostno izobrazbo morajo podpirati zavodi, kjer so zaposleni, v okviru doslednih nacionalnih ali regionalnih politik, za katere so zagotovljena ustrezna sredstva. Te politike morajo obravnavati začetno izobraževanje učiteljev in stalni poklicni razvoj ...« S tem pridemo še do ene točke, ki zahteva skrb družbe: »Tisti, ki usposabljuje učitelje, vplivajo na kakovost učenja in jih je zato treba podpirati kot del nacionalnega ali regionalnega sistema.«

V nadaljevanju se osredinja na specifične kompetence učiteljstva, ki so samo del kompetenc, ki naj bi jih posedovalo učiteljstvo. Zanimalo naju je, ali so prihodnji učitelji in učiteljice neustrezno usposobljeni, ko gre za vprašanje nasilja v povezavi s šolo ter poznavanje pravnih dokumentov, saj je to eden glasnejših očitkov javnosti, ko pride do ekscesnih primerov nasilja v šoli (glej sejo Odbora ...,12. junij 2015).

## Vsebinski pregled kurikulov na slovenskih pedagoških fakultetah<sup>1</sup>

Da bi ugotovili, kako je s pokritostjo vsebin nasilja in šole v kurikuli pedagoških fakultet, sva pod drobnogled vzeli učne načrte predmetov, ki so

1 V tem delu sva izhajali iz internega Poročila o pregledu kurikulov slovenskih fakultet (2017) avtoric M. Bohinc in V. Tašner.

del predmetnika študentk in študentov programov, ki v Sloveniji usposabljuje večino prihodnjih učiteljc in učiteljev v osnovnih šolah. V Sloveniji delujejo tri pedagoške fakultete, največja in najstarejša v Ljubljani, druga v Mariboru in najmlajša v Kopru, to pa seveda niso edine vzgojno-izobraževalne institucije, ki formirajo prihodnje učiteljstvo. Pri pregledu izbranih vsebin v kurikulumih naštetih fakultet sva iskali tiste programe in predmete, ki tematizirajo vprašanja nasilja in šole, otrokovih pravic in zaščite otrok v povezavi s šolo in družino. Zato sva v javno dostopnih dokumentih iskali izbrane besede, besedne zveze in koncepte, ki bi lahko bili povazani s tematizacijo nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Uporabljena je bila metoda analize javno dostopnih dokumentov, kot so predstavitevni zborniki in učni načrti.

## Rezultati analize učnih načrtov po izbranih fakultetah in izbranih geslih

### Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Na prvi stopnji Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani na smereh Razredni pouk (RP), Socialna pedagogika (SP), Dvopredmetni učitelj (DU), Likovna pedagogika (LP), Specialno rehabilitacijska pedagogika (SRP), Logopedija in surdopedagogika (LS) ter Predšolska vzgoja (PV) je v predstavitvenem zborniku, kjer so predmeti opisani, mogoče najti posamične vsebine o nasilju ali zlorabah ter o otrokovih pravicah. Nekatere od navedenih vsebin so pokrite znotraj obveznega splošnega predmeta Sociologija vzgoje (na vseh omenjenih smereh), nekaj jih tematizirajo izbirni predmeti, npr. Pravice otroka in Pojmovanje in preprečevanje nasilja (DU), Zlorabe otrok, šola in vrtec (SRP), Otrok z izkušnjo nasilja (PV). Ni pa v kurikulumu posebnih predmetov o otrokovih pravicah in zaščiti otrok.

Na študijskih programih druge stopnje (magistrski študij) se zgodba ponovi. Obveznih predmetov oz. učnega programa, ki bi obravnaval nasilje in šole, pravice otrok, zaščito oz. zakonodajo o pravicah otrok, ni. Izjema je obvezni splošni predmet na Edukacijskih politikah. Omenjene vsebine so sicer na voljo znotraj izbirnih predmetov na nekaterih drugostopenjskih programih. Primer izbirnega predmeta, v celoti namenjenega obravnavi šole in nasilja, je interdisciplinarni seminar z naslovom *Nasilje in šola* za večino študijskih smeri (razen SP), ki uporablja interdisciplinarni pristop k obravnavi nasilja in šole ter ob naslovni temi pokriva še zakonodajo s tega področja in otrokove pravice. Omeniti velja še predmeta *Zlorabe otrok, šola in vrtec (SL)* ter *Sociologija vzgoje* na Inkluzivni pedagogiki.

### Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

Tudi na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru na prvi stopnji ni predmeta, ki bi bil v celoti namenjen obravnavi pravnega vidika otrokovih pravic, zaščite otrok, nasilja in ogroženosti otrok. Na programu Razredni pouk pri predmetu *Družboslovni pedagoški praktikum* obravnavajo ozaveščanje otrok o njihovih temeljnih pravicah. Na programu Predšolska vzgoja (PV) pri *Predšolski pedagogiki* tematizirajo položaj otrok v svetu in pri nas ter njihove pravice in njihovo uresničevanje. Pri predmetu *Sociologija družine in predšolskega otroka* ob drugih vsebinah obravnavajo tudi postmoderno slovensko družbo, družino in predšolskega otroka kot subjekt družinskega prava. Na dodiplomski ravni programov Likovna pedagogika, Glasbena pedagogika in Športno treniranje ni predmetov, ki bi obravnavali izbrane teme. Prav tako te teme niso omenjene v učnem načrtu.

Na drugi stopnji na programu Razredni pouk ni drugih predmetov, ki bi obravnavali teme nasilja in zaščite otrok, njihovih pravic ipd., enako velja za drugo stopnjo programov Likovna pedagogika, Glasbena pedagogika in Športno treniranje.

Na magistrskem programu PV obstaja predmet *Pravni vidiki v zgodnjem otroštvu*, kar je mogoče povezati z možnostjo obravnave tem nasilja, otrokovih pravic, otrok brez spremstva, itd., žal opis predmeta ni dostopen na spletni strani. Na programu Inkluzija v vzgoji in izobraževanju (2. stopnja) pri predmetu *Strategije dela z učenci z motnjo vida* najdemo vsebino pravice otrok, učencev in dijakov z motnjo vida, ki izhajajo iz Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Eden izmed ciljev programa je spoštovanje in upoštevanje otrokovih/človekovih pravic, njihove integritete in dostojanstva. Vsebine na temo temeljnih pravic otrok, otroškega prava, dela otrok je najti pri predmetu *Pravni vidiki dela v zgodnjem otroštvu* študijskega programa Zgodnje učenje (2. stopnja).

### Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Tudi na tej fakulteti na prvi stopnji ni predmetov, ki bi bili izključno namenjeni tematizaciji nasilja, pravnega vidika otrokovih pravic, zaščite. Najdemo pa na posamičnih programih vsebine, ki se dotikajo omenjenih konceptov. Npr. na Predšolski vzgoji pri predmetu *Predšolska pedagogika* obravnavajo pojav zagovornišva, otrokove pravice in potrebe v predšolski vzgoji, participacijo otrok, staršev in skupnosti. Pri predmetu *Osnovne metode dela s predšolskimi slepimi in slabovidnimi otroki* pa naj bi študent/-ka poznal/-a pravice slepih in slabovidnih otrok, ki izhajajo iz Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Na smeri Razredni pouk nekaj od že omenjenih vsebine tematizirajo v okviru obveznega predmeta

*Didaktika družboslovja*. Na Pedagogiki pa ni študijskih vsebin, ki bi pokrivala omenjene teme.

Na drugi stopnji na programu Inkluzivna pedagogika študentke/-i pri predmetu *Metode dela s slepimi in slabovidnimi* spoznajo pravice slepih in slabovidnih otrok, ki izhajajo iz Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pri predmetu *Partnerstvo s starši in okoljem v inkluziji* pa se srečajo s pravicami otrok in staršev. Program Zgodnje učenje pri predmetu *Pravo in etika* kot enega temeljnih ciljev predmeta navaja »razvijati znanje o pravicah otrok«. Pri programih Razredni pouk in Socialna pedagogika ni predmetov ali študijskih vsebin, ki bi bile s pravnega vidika povezane z otrokovimi pravicami, zaščito, nasiljem, ogroženostjo.

Analiza izbranih dokumentov pedagoških fakultet pokaže, da vse tri fakultete znotraj svojih predmetov, obveznih in izbirnih, pokrivajo vsebine nasilja in šole, otrokovih pravic, otroškega prava, zlorabe otrok itd. Ni pa bilo v njihovih kurikulumih mogoče najti samostojnega obveznega predmeta, ki bi ga bile deležne vse študentke in študenti in bi bil namenjen izključno obravnavi nasilja in šole ter pravnih dokumentov, povezanih z omenjeno problematiko.

## Sklep

Vloga odgovorne osebe, ravnatelja/-ice kot pedagoške vodje, je pri nas že v *Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996, 2007) natančno opredeljena, opredeljuje pa jo tudi Priročnik ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, v katerem je zapisano, da je vloga ravnatelja/-ice, da se vedno seznanjajo z dogodkom in je seznanjen/-a z vsemi nadaljnjimi postopki znotraj VIZ, da po potrebi (pogosto) opravi razgovor z žrtvijo in povzročiteljem, da formalno obvešča ustrezne institucije, sodeluje z zunanjimi institucijami, če je to potrebno (policija, CSD), prav tako z javnostjo in mediji, da skrbi, da je strokovnim delavcem, če izkažejo to potrebo, omogočena strokovno podpora, ter jim zagotovi varnost, da se pogovori s starši, da skrbi, da je VIZ za otroka varovalni dejavnik, ter da sodeluje pri načrtovanju preventive (imenuje skupino). Ravnatelj/-ica kot odgovorna oseba bi morala torej poskrbeti, da se na ravni posamezne šole s pomočjo zakonskih in podzakonskih aktov ter protokola z navodili in priročnikom oblikuje natančen dokument politike šole v boju proti nasilju, ki bi bil stvar potreb posamezne šole, oblikoval bi jo tim strokovnjakov na šoli (vanj bi bili vključeni učitelji ter predstavniki učencev in sveta staršev) na podlagi analize stanja (koliko nasilja, kakšno nasilje, kje, kdaj, kako prihaja do nasilja ...) in s sodelovanjem s širšo skupnostjo (lokalna skupnost, nevladne organizacije, institucije). Dokument bi moral biti vključen v vzgojni načrt šole, kot

del operativnega načrta vzgojnih dejavnosti, ki bi se oblikovale v skladu z načelom avtonomije šole. Šole in predvsem učiteljstvo, po najinem mnenju, potrebujejo trdno oporo (načrt), na podlagi katere bo jasno njihovo delovanje, kajti, kot je zapisano tudi v Smernicah (prav tam), si želi učiteljstvo bolje razumeti svoj položaj in dobiti dovolj strokovne pomoči, predvsem pri obvladovanju nasilja. Kot pomemben del politike spoprijema z nasiljem šole tako vidimo jasno potrebo po dodatnem izobraževanju in usposabljanju učiteljstva. Poudarek je treba usmeriti predvsem na razvoj kakovostnih programov na temo prepoznavanja, obravnavanja in preprečevanja nasilja ter na razvijanje dobrih medsebojnih odnosov in timsko delo. Poleg poznavanja problematike nasilja in soočanja z njim je namreč izjemnega pomena tudi sodelovanje med učitelji ter iskanje in nudenje pomoči znotraj šole – dobro organizirana svetovalna in strokovna pomoč. Šole se srečujejo z različnimi oblikami nasilja, delujejo v različnih okoljih in pogojih, kar vpliva na preprečevanje in obravnavanje nasilja. Kljub vsemu pa nobena posebnost šole ne sme preglasiti etične in pedagoške zaveze VIZ ter temeljnih strokovnih načel, ki učiteljem in šoli nalagajo aktivno preprečevanje nasilja ter zagotavljanje varnosti otrokom in drugim deležnikom VIZ (Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014: 55). Da bi od šol in učiteljstva upravičeno pričakovali zgoraj opisano ravnanje, pa moramo kot družba ustrezno financirati šolstvo in tudi dejavnosti skrbi za boj proti nasilju in družno skrbeti za pogoje, ki bodo učiteljstvu omogočali ohranjati strokovno in poklicno avtoriteto. Zdi se, da je kakovostna izobrazba učiteljstva prvi del pogoja ohranjanja avtoritete, drugi del omogočanja statusa, ki povečuje moč besede in ravnanja učiteljstva, pa zahteva primeren odnos do zahtevnega poklica učiteljic, učiteljev s strani staršev, ki pogosto prehitro vzamemo v bran tudi neprimerna vedenja in ravnanja naših otrok ter jim s tem dolgoročno škodimo. Podobno velja za državo, ki se mora zavedati, da nepremišljeno zmanjševanje plačila dela učiteljic in učiteljev v družbo kot celoto pošilja sporočilo o nepomembnosti, nezaslužnosti oseb, ki trenutno v Sloveniji samo v osnovnih šolah dnevno skrbijo za več kot 186.000 učenk in učencev ter s tem dejansko tudi za njihovo in našo skupno dobrobit.

### Literatura in viri

- Archard, D. (2004) *Children: Rights and Childhood*. 2 nd ed. London; New York: Routledge.
- Besag, V. E. (1989) *Bullies and Victims in Schools*. Buckingham: Open University Press.

- Bohinc, M. in Tašner, V. (2017) *Poročilo o pregledu kurikulov slovenskih fakultet*. Interno gradivo.
- Bučar-Ručman, A. (2009). Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem? V V. Tašner [ur.], *Brez spopada. Kultur, spolov, generacij*, str. 363–377. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Univerza v Ljubljani).
- Devjak, T., & Zorc Maver, D. (2018) Otrokove pravice in preventivno vzgojno delovanje v javni osnovni šoli kot odgovor na nasilje in odklonsko vedenje. *Ars & Humanitas*, 12(1), str. 124–138. Dostopno na <https://doi.org/10.4312/ah.12.1.124-138>
- Greene, M. B. (2005) Reducing Violence and Aggression in Schools. *Trauma and Violence Abuse* 6(3), str. 236–253.
- Kodelja, Z. (1995) *Laična šola: pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga
- Kodelja, Z. (2015) Participativne pravice otrok: pravica do glasu, svobode misli, vere, združevanja. V: Alenka Šelih in Katja Filipčič [ur.], *Otrokove pravice v Sloveniji: sedanje stanje in izzivi za prihodnost*, str. 99–115. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Korošec, D. (2009) Kazenska odgovornost učitelja v zvezi z nasiljem v šoli. *Pravni letopis* 1. str. 401–409.
- Lines, D. (2008) *The Bullies: Understanding Bullies and Bullying*. London: Kingsley.
- Lešnik Mugnaioni, D. in I. Klemenčič (2014) Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1, str. 33–57.
- Nussdorfer, V. (2014) Spremna beseda. V: Irena Jager Agius [ur.], *Otrokove pravice v Slovenije. Od normativnih standardov do učinkovitega varstva (XIII-XVII)*. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV..
- Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What we Know and What we Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode* (2008). Pridobljeno 26. 6. 2019 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/95147>
- Protokol ob zaznavi in za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojnoizobraževalnih zavodih* (2016) Pridobljeno 1. 7. 2019 s <http://www.os-mojstrana.si/userfiles/images/Datoteke/Protokol%20ob%20ozaznavi%20in%20za%20obravnavo%20medvrstniškega%20nasilja%20ov%20VIZ.pdf>
- Rigby, K. (2008) *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Oxford: Blackwell.
- Šelih, A. in Filipčič, K. [ur.] (2015) *Otrokove pravice v Sloveniji: sedanje stanje in izzivi za prihodnost*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.

- Tašner, V. [ur.] (2009) *Brez spopada. Kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Univerza v Ljubljani).
- Ustava RS* (1991) Pridobljeno 2. 7. 2019 s <https://zakonodaja.com/ustava/urs/ii-poglavje-clovekove-pravice-in-temeljne-svoboscine>
- Zakon o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju* (2007) Pridobljeno 1. 6. 2019 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0718?sop=2007-01->
- Zakon o Osnovni šoli* (2006) Pridobljeno 2. 6. 2019 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535>
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini* (2008) Pridobljeno 26. 6. 2019 s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5084>

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)137-150](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)137-150)



---

# Kako misliti (in razumeti) nasilje

Mitja Sardoč

## Uvod in opredelitev problematike

Čeprav slogan »nasilje prepoznamo, ko ga vidimo« (Bufacchi, 2009: 293) nedvoumno ponazori vso neposrednost in brutalnost njegovih posledic, velja problematika nasilja – tako konceptualno kakor tudi empirično – za vse prej kot enostavno ali neproblematično. Paradoksalno pa predstavlja prav njegova neposrednost (»nasilje prepoznamo, ko ga vidimo«) temeljno oviro pri njegovem razumevanju. Kakor v svoji knjigi *Violence: Thinking Without Banisters* izpostavi Richard J. Bernstein, »pre-sežek podob in govoric o nasilju namreč poneumlja in celo ovira razmišljanje« (Bernstein, 2013: 11). Prav ta »odpor do interpretacije« v primeru nasilja (Wievievorka, 2009) predstavlja enega od temeljnih problemov, kako nasilje pravzaprav misliti (in razumeti). Kakor je v svoji knjigi *Violence* opozoril Slavoj Žižek, »grozota nasilnih dejanj ter empatija z žrtvami neizprosnost delujeta kot vaba, ki nam preprečuje razmišljati« (Žižek, 2008: 4).

Tudi zato je znanstveno razumevanje nasilja – kakor v svojem članku 'Violence as an Essentially Contested Concept' opozarja Willem de Haan – »ena od najnujnejših nalog našega časa« (2008: 27). S pojmom nasilja namreč označujemo med seboj zelo raznolike fenomene, npr. fizično nasilje, vrstniško nasilje, kibernetško nasilje, nasilje v družini, spolno nasilje, nasilje v povezavi z migracijami, nasilje na delovnem mestu, nasilje v šolah oz. vzgojno-izobraževalnih institucijah, nasilni (politični) ekstremizem,<sup>1</sup> kot tudi strukturno nasilje, simbolno nasilje, kulturno nasilje itn. Glede

1 Poleg njegove varnostne razsežnosti je treba fenomen nasilnega ekstremizma misliti tudi v okviru spremenjenih globalno-političnih okoliščin. Kakor v svoji knjigi *Violence: A New*

na vrsto protislovij, napetosti in izzivov, ki jih odpira analiza katerekoli izmed pojavih oblik nasilja, katerekoli izmed njegovih razsežnosti ali pojmovanj oz. potencialne legitimnosti uporabe nasilja, ostaja njegovo razumevanje v veliki meri selektivno oz. v najboljšem primeru nepopolno. Nenazadnje velja prav nesoglasje okoli samega razumevanja nasilja, kakor v članku 'The Idea of Violence' (1986) opozarja C.A.J. Coady, za enega od osrednjih problemov politične teorije (Coady, 1986: 3).

Kljub temu pa ostaja fenomen nasilja (in s tem tudi preučevanje le-tega) – kakor v svoji knjigi *Understanding Violence: The Intertwining of Morality, Religion and Violence: A Philosophical Stance* opozarja Lorenzo Magnani – »intelektualno nespoštljiva tema« (Magnani, 2011: vii). Zdi se, kakor nazorno izpostavlja Magnani, da za filozofe nasilje

samo zato, ker se pojavlja kot nekaj trivialnega, slabega, nevzdržnega, zmedenega, neizogibnega, in marginalnega, ni dovolj zanimivo: nenazadnje se zdijo zgodovina, sociologija, psihologija, kriminologija, antropologija, če omenimo samo nekatere discipline, primernejše za preučevanje nasilja ter za zagotavljanje podatkov, pojasnil in vzrokov. (ibid.: vii)

Zadevo dodatno zaplete dejstvo, da ostaja nasilje predmet preučevanja med seboj zelo raznolikih disciplin s širšega vsebinskega področja družboslovnih in humanističnih ved, npr. sociologije (npr. Wieviorka, 2009), pedagogike (npr. Lešnik Mugnaioni, 2009), psihologije (npr. Pečjak, 2013), študij politik (npr. Akibo et al., 2002), kulturnih študij (Bernstein, 2013), antropologije (npr. Balibar, 2015), razvojnih študij (npr. Nussbaum, 2007), prava (npr. Held, 2002), študij spolov (Marway in Widdows, 2015), kriminologije (npr. Schinkel, 2010), varnostnih ved (npr. Held, 1984), komunikologije (npr. Pabian et al., 2016), političnih ved (npr. Arendt, 1969), [teoretične] psihoanalize (Žižek, 2008), religiologije (Clarke, 2014), socialnega dela (npr. McClennen, 2010) in – v manjši meri tudi – filozofije (npr. Bufacchi, 2007; Burgess-Jackson, 2003; Coady, 2008; Wyckoff, 2013). Kakor v svojem uvodnem prispevku v knjigi *Violence and its Alternatives* opozarjata Manfred Steger in Nancy Lind

*Approach* opozori Michel Wieviorka, sta z družbenimi spremembami po l. 1989 na smetišču zgodovine pristala dva izmed osrednjih »generatorjev« družbenega konflikta, in sicer t. i. »hladna vojna« ter »razredni boj« (Wieviorka, 2009: 9), ki sta ju nadomestila radikalizacija in nasilni ekstremizem. Kljub konsenzu, da predstavljata resno varnostno grožnjo, pa njuna percepcija izključno skozi t. i. »varnostno perspektivo« zaznamuje vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. To nenazadnje potrjujejo tudi posamezni slogani (»za nekoga terorist, za drugega borec za svobodo«), metafore (bitka za »srca in duše«) in ostali klišeji (npr. »kaj se dogaja, preden se sproži bomba«). Retorični »arzenal« obveščevalno-varnostne »industrije« problem namreč zadane, samo bistvo pa pravzaprav spregleda (Eroukhmanoff, 2018).

– ostaja ena od ovir na tem vsebinskem področju predvsem pomanjkanje interdisciplinarnosti (1999: xiii).<sup>2</sup>

Tako neposrednost nasilja in s tem povezane težave pri oblikovanju možnih rešitev, nesoglasje okoli njegove konceptualizacije in s tem povezani problemi pri iskanju t. i. »skupnega imenovalca« različnih pojavnih oblik nasilja, status same razprave o nasilju in s tem povezano »nelagodje« pri spoprijemanju s to problematiko kot tudi pomanjkanje interdisciplinarnosti v njegovem preučevanju so samo nekatere izmed ovir, pred katere so postavljeni raziskovalci na tem vsebinskem področju. Kakor v knjigi *The Epistemology of Violence* opozarja Beth M. Titchiner je

»[b]rez jasnega razumevanja in opredelitve, kaj je nasilje [...] težko osredotočiti raziskave na razumevanje njegovih temeljnih vzrokov. In brez razumevanja dejavnikov, ki vodijo do nasilja, je težko zasnovati in izvajati smiselne, učinkovite intervencije in nenasilne načine dela« (2019: 5).

Kako torej misliti (in razumeti) nasilje?

Pričujoči prispevek problematizira nekatere izmed razsežnosti povečane senzibilnosti za različne pojavne oblike nasilja oz. za nasilje nasploh. Prav povečana senzibilnost in s tem povezan t. i. »problem prepoznavanja« (Schinkel, 2010) veljata namreč – pravzaprav paradoksalno – za eno od ključnih ovir pri spoprijemanju s fenomenom nasilja, kar potrjujeta tako moralna panika na eni strani (npr. Krinsky, 2013) kakor tudi politična korektnost na drugi (npr. Doria, 2017; Loury, 1994). Uvodni del prispevka predstavi nekatere temeljnih razsežnosti t. i. »standardnega« pojmovanja nasilja, katerega miselni okvir – poleg kontekstualne razsežnosti – predstavlja dihotomija »ozkega« in »širokega« pojmovanja nasilja. Osrednji del problematizira premestitev poudarka v razširitvi pojmovanja nasilja, ki predstavlja osnovno predpostavko t. i. »nove senzibilnosti«, saj se le-ta sooča z vrsto problemov, dilem in izzivov, ki postavljajo pod vprašaj njeno emancipatoričnost in s tem povezano zagotavljanje pravičnosti. Sklepni del prispevka problematizira povečano senzibilnost za različne pojavne oblike nasilja in s tem povezani t. i. »problem konceptualne inflacije«.<sup>3</sup>

2 Na pomanjkanje interdisciplinarnosti v preučevanju nasilja opozori tudi Vittorio Bufacchi in svojem uvodniku 'Rethinking Violence' (tematska številka o nasilju revije *Global Crime*), kjer napredek v njegovem razumevanju pravzaprav pogojuje s t. i. »imperativom interdisciplinarnosti« (2009: 296).

3 Za pionirsko delo na področju analize fenomena t. i. »konceptualne inflacije« določenega pojma oz. z njim povezanega družbenega problema glej Miles in Brown (1989).

## »Standardno« pojmovanje nasilja

Čeprav se zdi, da njegova neposrednost – vsaj intuitivno – zagotavlja jasen odgovor na vprašanje »kaj je nasilje«, velja prav nasilje – kakor opozarja Willem de Haan – »za spolzek izraz, ki zajema ogromen in pogosto spreminjajoč se spekter raznovrstnih fizičnih in emotivnih vedenj, situacij ter odnosov med žrtvijo in prestopnikom« (de Haan, 2008: 27). Za razliko od pojmov, katerih pomen je (vsaj načeloma) enoznačen, s pojmom nasilja označujemo med seboj (tako kvantitativno kakor tudi kvalitativno) zelo raznolike moralno problematične prakse. Prav širok spekter različnih pojavnih oblik nasilja nakazuje, da je iskanje »skupnega imenovalca« vse prej kot enostavno oz. neproblematično. Tudi zato dinamiko in smer razprave v sami opredelitvi nasilja – kot nenazadnje samo iskanje možnih rešitev – določata dve (vsaj navidez) neposredni vprašanji, in sicer 1) kaj je nasilje (*substantivno vprašanje*) ter 2) zakaj ter v katerih primerih in pod katerimi pogoji oz. ali sploh je nasilje problematično (*moralno vprašanje*).<sup>4</sup> Miselni okvir iskanja možnih odgovorov na zgornji vprašanji predstavlja ta dve ločeni razsežnosti, in sicer 1) kontekstualna razsežnost in s tem povezano pojmovanje nasilja ter 2) normativna razsežnost in s tem povezano pojmovanje nasilja.

### Kontekstualno pojmovanje nasilja

Kontekstualno pojmovanje nasilja ima za osnovni cilj preučiti povezanost nasilja z dejavniki, ki so temu fenomenu tako notranji kot tudi zunanji. S tem sta povezani dve ločeni tezi o etiologiji nasilja v določeni družbeni sferi oz. institucionalnem okviru, in sicer 1) t. i. »internalistična« teza ter 2) t. i. »eksternalistična« teza (Dixon, 2016).

T. i. »internalistična« teza fenomen nasilja postavi v okvir ožjega oz. neposrednega okolja, v katerem se pojavlja, npr. da je problem družinskega nasilja v prvi vrsti problem družinskega okolja ali da je nasilje v šolah predvsem problem vzgojno-izobraževalnih institucij. Nekatere post-structuralistične teorije pravzaprav zagovarjajo tezo, da je fenomen nasilja v posamezni družbeni sferi oz. instituciji pravzaprav »odslikava« nasilnosti te družbene sfere oz. institucije same: npr. da je družinsko nasilje rezultat nasilnosti družinskega okolja ali da naj bi bile vzgojno-izobraževalne institucije že same na sebi nasilne oz. da je sam proces šolanja nasilen in da je torej nasilje v šolah (v veliki meri) rezultat nasilja samega okolja itn.<sup>5</sup>

4 V primeru terorizma Igor Primoratz (2018) opozarja na dve podobni vprašanji, ki ga le-ta odpira, in sicer na 1) logično vprašanje (*kaj je terorizem*) ter na 2) moralno vprašanje (*ali terorizem lahko kdaj upravičimo*).

5 Glede na povezanost zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja z dosežki učencev številne globalne »think thank« (npr. Brookings) kot tudi »fact thank« organizacije (npr.

V okviru t. i. »eksternalistične« teze pa določena pojavná oblika nasilja predstavlja »simptom« širših družbenih problemov in s tem povezano nasilje (*simptomatična narava nasilja*). Kakor je izpostavil Stuart Henry, predstavlja šolsko nasilje »forum za prikazovanje bolj splošnih sistemskih problemov družbenega nasilja« (Henry, 2000: 21). Kakor je opozoril v svojem članku 'What is School Violence', je sam pojem »nasilja v šolah« lahko potencialno zavajajoč, saj fenomen izvajanja nasilje uokvirí v institucionalni okvir šole in ne v širši družbeni kontekst,

Čeprav izraz »nasilje v šoli« pomeni, da se dogaja v »šolski stavbi, na področju šole ali šolskem avtobusu« (US Department of Justice 1998), takšna omejena opredelitev zavrača medsebojne povezave med šolskim kontekstom in širšo družbo, katerega del je. Ne upošteva namreč načinov, kako ta dejanja nasilja prežemajo družbeni in geografski prostor. Posledično tudi ne prepozna, da je to, kar se lahko pojavi kot izbruh v šoli, samo ena pojavná oblika bolj sistemskih družbenih težav. (ibid.: 21)

Tudi zato je treba problematiko nasilja v šolah misliti (in razumeti) predvsem v njegovi povezanosti z dejavniki, ki so nasilju v šolah »zunanjí«, npr. v kontekstu nasilja v družbi nasploh. Kakor v članku 'National and School System Effects on School Violence in 37 Nations' opozarjajo Motoko Akiba in sodelavci (2002), je nasilje v šolah pogosto »odslikava« nasilja v družbi oz. odnosa do nasilja in njegove percepcije, npr. sprejemljivost posameznih pojavnih oblik nasilja v družbi oz. interakcije med posameznimi generacijskimi skupinami. V okviru te interpretacije je obseg nasilja v določeni družbi namreč povezan z vrsto različnih dejavnikov, ki – vsaj navidez – s problematiko nasilja nimajo veliko skupnega, npr. s starostno strukturo prebivalstva oz. velikostjo posameznih generacijskih kohort (t. i. »interakcijski učinek«, povezan z nasiljem; Cohen in Land, 1987).<sup>6</sup> Čeprav vsaka izmed zgoraj predstavljenih interpretacij sicer pravilno opozori na problematičnost nasilja v določenem okolju, ostaja ob strani t. i. »interaktivna« razsežnost nasilja. Kot je v svojem eseju

Pew Research Centre) problematiki nasilja v šolah namenjajo posebno pozornost. »Nasilje v šolah,« kakor v svoji knjigi *Violence in Schools* opozarjajo Page, Daniels in Craig, »ne vpliva namreč le neposredno na telesno počutje učencev, temveč vpliva tudi na šolsko okolje, ki hkrati zmanjšuje učni uspeh učencev« (2015: 2–3).

6 T. i. »generacijske analize« veljajo za eno od ključnih »orodij« javnih politik pri projekciji različnih trendov, npr. prispevek Pew Research Centra 'The Whys and Hows of Generations Research' (2015) izpostavi, da analize posameznih generacijskih kohort zagotavljajo vpogled v širše družbene spremembe ter v s tem povezane izzive in probleme. Kljub pomembni vlogi pa generacijske analize odpirajo tudi vrsto vprašanj, saj se sama opredelitev določene generacije (tako demografsko, sociološko itn.) sooči s čisto metodološkim vprašanjem, ali je treba posamezne razsežnosti jemati sumativno, kot seštevek, ali izključevalno, »ali–ali«, ter s problemom določitve samega intervala posamezne generacijske kohorte.

‘What is School Violence’ izpostavil Stuart Henry, je z nasiljem v šolah – kakor tudi z nasiljem nasploh – podobno kot z letalskimi nesrečami: oba sta rezultat preseka oz. »interaktivnosti in kumulativnosti« posameznih dejavnikov oz. njihovega medsebojnega delovanja (2000: 17). Poleg t. i. »kontekstualne« razsežnosti pa odpira problematika nasilja tudi neka tera vprašanja konceptualne narave. Pravzaprav se obe razsežnosti – tudi zaradi neposrednosti samega nasilja – (vse prepogosto) misli ločeno, kar onemogoča ustrezno obravnavo te problematike.

### Normativno pojmovanje nasilja

Tako na teoretični kakor tudi na empirični ravni je t. i. »standardno« razumevanje nasilja in s tem povezano substantivno vprašanje (*kaj je nasilje*) v prvi vrsti pogojeno z določitvijo meril oz. kriterijev, ki določeno moralno problematično dejanje oz. ravnanje opredeljujejo kot nasilje. Kakor opozarjajo številni avtorji (npr. Bufacchi, 2007; Coady, 2008), predstavlja miselni okvir t. i. »standardnega« razumevanja nasilja dihotomija dveh diametralno nasprotnih pojmovanj, in sicer 1) »ozkega« oz. minimalističnega pojmovanja nasilja ter 2) »širokega« oz. maksimalističnega pojmovanja nasilja.<sup>7</sup> Za minimalistično pojmovanje predstavlja nasilje v prvi vrsti »intencionalno in prekomerno uporabo sile« (Coady, 1986: 4), medtem ko za maksimalistično pojmovanje predstavlja nasilje »kršitev pravic« (Bufacchi, 2007, 1. poglavje). Ozka in širša definicija nasilja se tako razlikujeta predvsem glede na to, kako samo nasilje definiramo, npr. kot uporabo sile (v primeru ozke definicije nasilja) ali kot kršitev (v primeru širše definicije nasilja).<sup>8</sup>

Prav tako pa je treba tudi upoštevati, kakor v svojem članku ‘Violence in Contemporary Analytical Philosophy’ opozarja Keith Burgess-Jackson, kako se koncept nasilja od teh sorodnih konceptov razlikuje in kaj ima z njimi skupnega (2003: 990). Iskanje odgovora na t. i. »substantivno« vprašanje (*kaj je nasilje*) je treba torej misliti tudi v povezavi z vrsto različnih pojmov in s tem povezanih problemov, ki so del njegove t. i. »gravitacijske orbite«, npr. preko konflikta, sovraštva, bolečine, integritete, moči, izključevanja, agresivnosti, prisile, diskriminacije, mučenja, dominacije, brezbriznosti, dehumaniziranja, izkoriščanja, vojne, poniževanja itn. Tipologija nasilja praviloma namreč izhaja iz dveh ločenih virov, in sicer

7 Tukaj ostaja ob strani samo razmerje oz. t. i. »kontinuum« med obema elementoma dihotomije »standardnega« pojmovanja nasilja, saj analiza le-tega odpira vrsto različnih vprašanj. Eno od njih je npr: Kakšno je razmerje med njima?

8 Kljub dejstvu, da ta distinkcija nakazuje predvsem kvantitativno razhajanje, so razlike med njima veliko bolj kompleksne in ne samo kvantitativne narave. Za podobne dileme med »ozkim« in »širšim« pojmovanjem določenega pojma glej analizo terorizma Samuela Schefflerja (2006).

iz 1) tipa agresije ter 2) tipa škode. Na eni strani tip agresije govori o pojavi obliki dejanja, ki ga pripoznamo kot nasilje, npr. o fizičnem, psihičnem, simbolnem nasilju. Na drugi strani pa je tip škode usmerjen v to, kakšno obliko škodovanja je žrtev nasilja utrpela, npr. fizično poškodbo itn.

Čeprav horizont mišljenja (in razumevanja) nasilja, ki na eni strani postavi »ozko«, na drugi pa »široko« pojmovanje nasilja,<sup>9</sup> v prvi vrsti odpira vprašanje o samem razmerju med obema elementoma dihotomije oz. o naravi t. i. »kontinuum« med njima,<sup>10</sup> ostaja ključno vprašanje, ki se odpira tukaj, t. i. »problem prepoznavanja« (Schinkel, 2010). Prav ta problem velja za enega od osnovnih problemov, s katerim se sooča vsaka opredelitev nasilja: prepoznavanje različnih pojavnih oblik nasilja velja za prvi in najpomembnejši korak v njegovem preučevanju. Zadevo dodatno zaplete dejstvo, da tako »ozka« kakor tudi »široka« definicija nasilja na ta problem ne ponujata ustrezne rešitve. Na eni strani je »ozka« definicija nasilja v prvi vrsti »slepa«, saj različne pojavnne oblike nasilja pravzaprav ne prepozna oz. »spregleda« in s tem žrtve nasilja prikrajša za pripoznanje statusa.<sup>11</sup> Na drugi strani pa »široka« definicija in s tem povezana povečana senzibilnost za nasilje sicer pravilno opozori na številne pojavnne oblike nasilja, vendar pa prav njena senzibilnost odpira veliko več vprašanj in s tem povezanih potencialnih problemov, kakor pa ponuja enoznačnih odgovorov.<sup>12</sup>

Kljub dejstvu, da ostajata obe definiciji nasilja na različnih bregovih glede nekaterih izmed temeljnih vprašanj, npr. ali predstavlja sila oz. »prekomerna« uporaba le-te *nujen* pogoj za opredelitev določenega dejanja kot nasilja, je nasilje napačno ali slabo (Wyckoff, 2013) itn., se vsaka izmed njiju sooča tudi z vrsto (bolj ali manj) prepoznanih problemov. Med njimi je treba izpostaviti naslednje, in sicer 1) t. i. »problem stigmatizacije«; 2) t. i. »problem obratne sorazmernosti 'normalnega' in 'patološkega'«; 3) t. i. »problem esencializma«; 4) t. i. »problem relativizacije« ter 5) t. i. »problem konceptualne inflacije«.

9 Enega od možnih izhodov iz nastale »zagate« predstavlja Bufacchijeva opredelitev »z integriteto« povezanega pojmovanja nasilja, ki je usmerjena na žrtev, saj je kršena njena integriteta (2007).

10 Tukaj sta pomembni vsaj dve vprašanji, ki ostajata (v veliki meri) neodgovorjeni, in sicer 1) ali je »manjši« del *nujen* pogoj te dihotomije in torej *dominanten* ter 2) ali je t. i. »kontinuum« med obema elementoma (samo) kvantitativne ali tudi kvalitativne narave?

11 Za podrobnejšo predstavitev epistemološke razsežnosti problematike nasilja (npr. ali se v okviru razprav o nasilju lahko izognemo t. i. »problemu dvojnih meril« oz. t. i. »problemu subjektivnosti – kar je za nekoga nasilje, za nekoga drugega ni) in kako pravzaprav pridobiti »objektivno« vednost o nasilju itn., glej Bufacchi (2013). Za analizo problematike t. i. »epistemološke nepravilnosti« glej knjigo Mirande Fricker *Epistemic Injustice* (2009).

12 Tukaj ostaja v celoti ob strani problematika moralnega statusa nenasilja, saj odsotnost nasilja nujno ne pomeni tudi nenasilja.

Pri pojmovanju nasilja kot kršitve oz. prekoračitve gre v prvi vrsti za t. i. »patologizacijo« nasilja kot odstopanja od t. i. »normalnosti«. S tem, ko nekaj označimo za nasilje, ga torej že *per definitionem* stigmatiziramo. Izhodišče razprave o nasilju pravzaprav predstavlja sam pojem »normalnosti« oz. njegova relacijska vrednost, v razmerju do katere se nasilje kot kršitev vzpostavi oz. konstituira. Problem obratne sorazmernosti normalnega in patološkega je povezan s samim obsegom vsake izmed obeh razsežnosti te dihotomije: širša, kot je definicija nasilja, ožja je definicija »normalnosti« oz. nenasilja (in obratno). Hkrati problem esencializma problematizira utemeljitev skupnega imenovalca kot najmanjše skupne »esence« različnih pojavnih oblik nasilja. Tudi zato je vprašanje – kakor v svojem članku 'Beyond Definition: Violence in Global Perspective' opozarja Keith Krause –, ali je nasilje sploh možno uokviriti v enotno pojmovanje oz. ali lahko predstavlja enotno kategorijo, popolnoma legitimno (2009: 338). Problem relativizacije ima kot enega od glavnih učinkov to, da se z razširitvijo same definicije nasilja v isti skupini pojavijo zelo raznolike moralno problematične prakse, s čimer se – primerjalno gledano – »vrednost« težjih pojavnih oblik nasilja relativizira, saj se pojavijo v isti skupini z manj »problematičnimi« praksami.

Da so zgoraj predstavljeni problemi vse prej kot zanemarljivi, potrjuje tudi fenomena politične korektnosti na eni strani (npr. Loury, 1994) ter moralne panike na drugi (Krinsky, 2013).<sup>13</sup> V primeru politične korektnosti je problem namreč v tem, da se nasilje praviloma pojavlja tudi skupaj z različnimi pojavnimi oblikami rasizma, ksenofobije oz. nestrpnosti nasploh (ali pa predstavlja celo njihov najbolj neposredni del). Tudi zaradi tega politična korektnost – v izogib možnim konfliktom (ter zaradi vrste drugih bolj problematičnih »vzgibov«, npr. konformizma) – razpravo o tej problematiki pogosto zameji.<sup>14</sup> Moralno paniko – kakor v eni od najbolj celovitih predstavitev tega fenomena opozarja Charles Krinsky – pa sprožijo »alarmantne medijske zgodbe, ki jim sledijo striktni zakoni in javne politike ter pretirano ali napačno usmerjena pozornost javnosti, tesnoba, strah ali jeza do zaznane grožnje socialnemu redu« (Krinsky, 2013: 1).

Povečana senzibilnost za nasilje – pravzaprav paradoksalno – postavlja torej pod vprašaj emancipatoričnost tega pojmovanja nasilja in s tem povezano zagotavljanje pravičnosti, kar (vsaj posredno) potrjuje tudi primer ničelne tolerance, ki nekako predstavlja presečišče vseh zgoraj

13 Moralna panika predstavlja vse prej kot zanemarljiv fenomen tudi na področju izobraževalnih politik (Rodwell, 2018).

14 Za celovito predstavitev problematike politične korektnosti in s tem povezanega varovanja liberalnih vrednot ter argumentov *pro et contra* glej Dzenis in Faria (2019).



predstavljenih problemov in s tem povezanih težav. Kakor opozarjata Matthew Mayer in Dewey Cornell, »[p]oenostavljene rešitve, kot npr. politike ničelne tolerance – čeprav čustveno privlačne – niso storile ničesar za izboljšanje šolskih varnostnih groženj in lahko dejansko povečajo stopnjo osipa učencev) (Mayer in Cornell, 2010: 5).

### »Nova senzibilnost – novi problemi«: primer ničelne tolerance

»Klasičen« primer javnih politik, ki so rezultat povečane senzibilnosti za nasilje oz. njegove »sprevrženosti«, predstavljajo politike ničelne tolerance.<sup>15</sup> Kot je v svojem članku 'Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries' opozorila Motoko Akiba, predstavlja ničelna toleranca ključno politiko spoprijemanja s problematiko nasilja (Akiba, 2008). Hkrati so te politike postale »generična« oblika reševanja (med seboj sicer zelo raznolikih) moralno problematičnih ali celo nesprejemljivih praks ter s tem povezanih problemov, npr. nasilja, drog, orožja, vandalizma, sovražnega govora, korupcije, spolnega nadlegovanja, mobinga itn. Kakor je izpostavil Zdenko Kodelja,

izvira izraz »ničelna toleranca« (ki označuje politike, ki strogo kaznujejo vsak, tudi najmanjši prekršek) iz uveljavljanja državne in zvezne politike o mamilih iz 80. let prejšnjega stoletja. [...] Politika je zajemala prekrške, povezane z mamili, orožjem, tobakom in motenjem pouka. Zakon od šol, ki prejemajo sredstva iz zveznega proračuna, zahteva, da sprejmejo politiko ničelne tolerance in za vsaj eno koledarsko leto izključijo vse učence oziroma dijake, ki v šolo prinesejo orožje. (Kodelja, 2010: 181)

Osnovno predpostavko teh politik predstavlja *ekvivalenca* med posameznimi praksami oz. dejanji, ki so pripoznana kot t. i. »objekt« ničelne tolerance. Navkljub preprosti »anatomiji«, ki je skupna vsem politikam ničelne tolerance, se njeni zagovorniki soočajo z vrsto (tako empiričnih kakor tudi konceptualnih) ugovorov in očitkov. Vrsta empiričnih raziskav, npr. analiza učinkov politik ničelne tolerance do nasilja v šolah (Kafka, 2011), namreč opozarja, da so v praksi te politike pogosto pomanjkljive ali v celoti neustrezne. V prvi vrsti velja izpostaviti predvsem očitke o njihovi neučinkovitosti, kontraproduktivnosti, diskriminatornosti in nepravičnosti.<sup>16</sup> Hkrati različne raziskave tudi potrjujejo, da se določene

15 Za analizo samega koncepta ničelne tolerance in s tem povezanih politik kakor tudi številnih (empiričnih in konceptualnih) problemov, ki jih odpirajo, glej Sardoč (2017).

16 Povezanost nasilja s pojmom (ne)pravičnosti (kakor tudi (ne)enakosti nasploh) je pravzaprav vse prej kot zanemarljiva oz. nepomembna (Iadicola in Shupe, 2013). Kakor je v uvodnem stavku svojega esaja 'Kritika nasilja' zapisal nemški filozof, esejist in družbeni kritik Walter

pojavnne oblike praks ali dejanj, ki so predmet teh politik, pojavljajo pogosteje pri manjšinah ali priseljencih oz. ostalih skupinah, ki so – tako ali drugače – deprivilegirane v primerjavi z večinsko populacijo, kar lahko vodi v t. i. »problem diskriminatornosti«.

Med tehtnimi očitki zoper te politike izstopajo predvsem ugovori o nepravilnosti, disproporcionalnosti in asimetričnosti politik ničelne tolerance. Prav zaradi tega kritiki »širokega« pojmovanja nasilja opozarjajo, da je postavljanje enačaja med manjšim in večjim »nasiljem« *a priori* nepravilno (*ugovor o neekvivalentnosti*). Enačenje večjega in manjšega prekrška namreč tudi relativizira večji prekršek v primerjavi z manjšim (*ugovor o disproporcionalnosti*). Prav tako so različna pojmovanja nasilja neobčutljiva za razliko med enim prekrškom oz. dejanjem ter ponavljajočo se prakso (*ugovor o asimetričnosti*). Kritika »širokega« pojmovanja nasilja torej ni usmerjena v relativizacijo ali celo ignoriranje fenomena nasilja, temveč v kritiko enačenja med seboj neprimerljivih družbenih praks, kar potrjuje tudi retorična figura »ničelna toleranca = ničelna inteligenca«. Tudi zaradi tega so postale politike ničelne tolerance s svojo distopično podobo družbe (v veliki meri) del problema in ne rešitve, saj se (prepogosto) soočajo z vrsto negativnih stranskih učinkov, npr. s t. i. problemom »dvojnega učinka«. <sup>17</sup>

## Zaključek

Če torej želimo, da slogani in kampanje ozaveščanja za različne razsežnosti nasilja ne (p)ostanejo prazni in tako lahek plen vse bolj »inovativnih« oblik t. i. »moralnega podjetništva«, <sup>18</sup> politike spoprijemanja z različnimi pojavnimi oblikami nasilja nasploh pa slepe, je treba fenomen nasilja obravnavati z veliko mero preudarnosti. Nenazadnje širša definicija nasilja odpira tudi t. i. »problem konceptualne inflacije«, kjer je vsaka moralno problematična praksa lahko opredeljena kot nasilje. Kakor je v svoji knjigi *Violence and Social Justice* izpostavil Vittorio Bufacchi, postane v primeru »širše« opredelitve človekovih pravic nasilje »bolj razširjeno in

Benjamin, je naloga kritike nasilja razložiti prav »njegovo razmerje z zakonom in pravičnostjo« (Benjamin, 1978 [1921]). Za celovito predstavitev recepcije Benjaminovega esaja ‚Kritika nasilja‘ tako med njegovimi sodobniki kot tudi v njegovi posthumni dediščini v okviru debate med poststrukturalistično in kritično teorijo glej Hanssen (2000) ter Moran in Salzani (2015).

17 Doktrina dvojnega učinka temelji na predpostavki, da je eden od učinkov določenega dejanja načrtovan, medtem ko je drugi učinek (sicer možen oz. celo predviden) nezaželen in praviloma negativen. Za antologijsko predstavitev posameznih razsežnosti doktrine dvojnega učinka ter področij njene aplikacije glej Woodward (2001).

18 Fenomen t. i. ‚moralnega podjetništva‘ predstavlja obliko kodificiranja pravil na določenem področju, npr. t. i. ‚internetno piratstvo‘ (Yar, 2013) in s tem povezan proces vzpostavitve t. i. ‚deviantnosti‘ [kakor seveda tudi same ‚normalnosti‘]. Za klasično delo na tem področju, glej Becker (1963), za kritični pregled te problematike pa Baumgartner (2007).

neizogibno. Rečemo lahko, da skoraj vsako dejanje krši človekove pravice, zato je nasilje vseobsegajoče in potemtakem brez pomena« (Bufacchi, 2007: 23).

Zdi se torej, da je s trendom povečane senzibilizacije koncept nasilja tako odprt, da je vanj mogoče vključiti katerokoli moralno problematično prakso. Nekaj podobnega je v svojem morda najbolj znanem (in vplivnem) eseju *Two Concepts of Liberty* zapisal Isaiah Berlin, ko je izpostavil, da se je pri obravnavi vsakega splošnega pojma – kot je npr. svoboda – skoraj nemogoče izogniti naslednji nevarnosti: »v primeru sreče in dobrote, narave in resničnosti je pomen teh besed tako luknjičav [splošen], da se lahko upre le malokateri interpretaciji« (Berlin, 2002: 181). Eden od najbolj kritičnih ugovorov zoper »široko« pojmovanje nasilja namreč opozarja, da je pravzaprav »prazno«, kar nevtralizira ali celo postavi pod vprašaj njegovo emancipatoričnost in s tem povezano zagotavljanje pravičnosti.

Odpira se torej vprašanje o potencialni (ne)uporabnosti standardnih oz. tradicionalnih kategorizacij, ki temeljijo na esencialističnem pojmovanju nasilja (Bernstein, 2013),<sup>19</sup> kakor tudi o ustreznosti samega substantivnega vprašanja »*kaj je nasilje*«. V okviru razprav o nasilju osnovni problem namreč ni (zgolj in samo) v opredelitvi nasilja, temveč tudi v tem, kako njegovo moralno problematičnost pravzaprav utemeljiti, npr. je njegova negativna vrednost zgolj in samo instrumentalna (da ima negativne učinke) ali pravzaprav intrinzična (da je nasilje moralno problematično)? Napačna opredelitev nasilja, kakor v svojem članku 'What is Violence?' opozarja Amanda Cawston, »predstavlja torej več kot preprosto konceptualno napako. Predstavlja namreč resno oviro našim prizadevanjem za reševanje problema nasilja« (Cawston, 2015: 217).

## Literatura

- Akiba, M., LeTendre, G., K., Baker, David P. in Goesling, B. (2002) 'National and School System Effects on School Violence in 37 Nations', *American Educational Research Journal*, 39(4), str. 829–853.
- Akiba, M. (2008) 'Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries', *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), str. 51–72.
- Akiba, M. (2010) 'What Predicts Fear of School Violence Among U.S. Adolescents?' *Teachers College Record*, 112(1), str. 68–102.

19 Na problem diahrono razsežnosti preučevanja nasilja in s tem povezanimi težavami v svojem uvodu v zbornik *Violence in Europe: Historical and Contemporary Perspectives* opozori Sophie Body-Gendrot (2008).

- Ammemüller, A. (2007) 'Violence in European Schools: Victimization and Consequences' [Discussion Paper No. 07-004]. Dostopno na: <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1484/1/dp07004.pdf>
- Arendt, H. (1969) *On Violence*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bäck, A. (2004) 'Thinking Clearly About Violence', *Philosophical Studies*, 117(1), str. 219–230.
- Balibar, É. (2015) *Violence and Civility: On the Limits of Political Philosophy*. New York: Columbia University Press.
- Baumgartner, M. P. (2008) Moral Entrepreneurs. V. V.N. Parrillo [ur.], *Encyclopedia of social problems*, str. 596–597. London: SAGE.
- Becker, H.S. (1963) *Outsiders; studies in the sociology of deviance*. London: Free Press of Glencoe.
- Benjamin, W. (1978) *Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings*. New York: Schocken Books.
- Berlin, I. (2002) Two Concepts of Liberty. V: H. Hardy [ur.], *Isaiah Berlin: Liberty*, str. 166–217. Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, R.J. (2013) *Violence: Thinking Without Banisters*. Cambridge: Polity Press.
- Body-Gendrot, S. in Spierenburg, P. [ur.] (2008). *Violence in Europe: Historical and Contemporary Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Body-Gendrot, S. (2008) Introduction. V: S. Body-Gendrot in P. Spierenburg [ur.], *Violence in Europe: Historical and Contemporary Perspectives*, str. 1–9. Dordrecht: Springer.
- Bufacchi, V. (2007) *Violence and Social Justice*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Bufacchi, V. (2009) 'Introduction: Rethinking Violence', *Global Crime*, 10(4), str. 293–297.
- Bufacchi, V. (2013) 'Knowing Violence: Testimony, Trust and Truth', *Revue internationale de philosophie*, 3(265), str. 277–291.
- Burgess-Jackson, K. (2003) 'Violence in Contemporary Analytical Philosophy'. V: W. Heitmeyer in J. Hagan [ur.], *International Handbook of Violence Research*, str. 989–1004. Cham: Springer.
- Cawston, A. (2015) 'What is Violence?'. V: H. Marway in H. Widdows [ur.], *Women and Violence: The Agency of Victims and Perpetrators*, str. 216–231. New York: PalgraveMacmillan.
- Clarke, S. (2014) *The Justification of Religious Violence*. London: Wiley Blackwell.

- Coady, C.A.J. (1986) 'The Idea of Violence', *Journal of Applied Philosophy*, 3(1), str. 3–19.
- Coady, C.A.J. (2008) *Morality and Political Violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L.E. in Land, K.C. (1987) 'Age structure and crime: Symmetry versus asymmetry and the projection of crime rates through the 1990s', *American Sociological Review*, 52(2), str. 170–83.
- Dixon, N. (2016) 'Internalism and external moral evaluation of violent sport', *Journal of the Philosophy of Sport*, 43(1), str. 101–113.
- Doria, M. (2017) The Unreasonable Destructiveness of Political Correctness in Philosophy, *Philosophies*, 2(17)
- Dzenis, S. in Faria, F.N. (2019) Political Correctness: The Twofold Protection of Liberalism, *Philosophia*,
- Eroukhmanoff, C. (2015) The remote securitisation of Islam in the US post-9/11: euphemisation, metaphors and the "logic of expected consequences" in counter-radicalisation discourse, *Critical Studies on Terrorism*, 8(2), str. 246–265,
- Fricker, M. (2009) *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Haan de, W. (2008) 'Violence as an Essentially Contested Concept. V: S. Body-Gendrot in P. Spierenburg [ur.], *Violence in Europe: Historical and Contemporary Perspectives*, str. 27–40. Dordrecht: Springer.
- Hanssen, B. (2000) *Critique of Violence: Between Poststructuralism and Critical Theory*. London: Routledge.
- Hardy, H. [ur.] (2002) *Isaiah Berlin: Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Heitmeyer, W. in Hagan, J. [ur.] (2003) *International Handbook of Violence Research*. Cham: Springer.
- Held, D. (2002) 'Violence, Law and Justice in a Global Age', *Constellations*, 9(1), str. 74–88.
- Held, V. (1984) 'Violence, Terrorism, and Moral Inquiry', *The Monist*, 67(4), str. 605–624.
- Henry, S. (2000) 'What is School Violence: An Integrated Approach' *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, str. 16–29.
- Iadicola, P. in Shupe, A. (2013) *Violence, Inequality and Human Freedom*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Jewkes, Y. [ur.] (2013) *Crime Online*. London: Routledge.

- Kafka, J. (2011) *The History of 'Zero Tolerance' in American Public Schooling*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kodelja, Z. (2010) 'Politika ničelne tolerance', *Šolsko polje*, XXI(5/6), str. 181–189.
- Krause, K. (2009) 'Beyond Definition: Violence in Global Perspective', *Global Crime*, 10(4), str. 337–355.
- Krinsky, C. [ur.] (2013) *The Ashgate Research Companion to Moral Panics*. Farnham: Ashgate.
- Krinsky, C. (2013) Introduction: The Moral Panic Concept. V: C. Krinsky [ur.], *The Ashgate Research Companion to Moral Panics*, str. 1–14. Farnham: Ashgate.
- Lešnik, Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009) *Nasilje v šolah: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Predoslje: Šola za ravnatelje. Dostopno na: <https://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-24-4.pdf>
- Loury, G.C. (1994) Self-Censorship in Public Discourse: A Theory of "Political Correctness" and Related Phenomena. *Rationality and Society*, 6(4), str. 428–461.
- Magnani, L. (2011) *Understanding Violence: The Intertwinning of Morality, Religion and Violence: A Philosophical Stance*. Berlin: Springer.
- Marway, H. in Widdows, H. [ur.] (2015) *Women and Violence: The Agency of Victims and Perpetrators*. New York: PalgraveMacmillan.
- Mayer, M.J. in Cornell Dewey G. (2010) Guest Editors' Preface, *Educational Researcher*, 39(1), str. 5–6.
- McClennen, J. (2010) *Social Work and Family Violence: Theories, Assessment and Intervention*. Cham: Springer.
- Miles, R. in Brown, M. (1989) *Racism*. London: Routledge.
- Moran, B. in Salzani, C. [ur.] (2015) *Towards the Critique of Violence: Walter Benjamin and Giorgio Agamben*. London: Bloomsbury Academic.
- Nussbaum, M. (2007) *The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press.
- Parrillo, V.N. [ur.] (2008) *Encyclopedia of social problems*. London: SAGE.
- Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., Bastiaensens, S. (2016) 'Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents', *Computers in Human Behavior*, 62, str. 480–487.
- Page, J., Daniels, J.A. in Craig, S.J. (2015) *Violence in Schools*. Chem: Springer.

- Pečjak, S. (2014) *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: ZIFF.
- Pew Research Center (2015) 'The Whys and Hows of Generations Research'. Dostopno na: <http://www.people-press.org/2015/09/03/the-whys-and-hows-of-generations-research/#defining-generations>
- Primoratz, Igor (2018) Terrorism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* <http://plato.stanford.edu/entries/terrorism/> [dostopno 27. april 2019].
- Rodwell, G. (2018) *Moral Panics and School Education Policy*. London: Routledge.
- Scheffler, S. (2006) Is Terrorism Morally Distinctive? *The Journal of Political Philosophy*, 14(1), str. 1–17.
- Schinkel, W. (2010) *Aspects of Violence: A Critical Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Steger, M. in Lind, S. N. [ur.] (1999). *Violence and Its Alternatives: An Interdisciplinary Reader*. London: Palgrave Macmillan.
- Titchiner, B.M. (2019) *The Epistemology of Violence: Understanding the Root Causes of Violence in Schooling*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Wieviorka, M. (2009) *Violence: A New Approach*. London: SAGE.
- Woodward, P.A [ur.] (2001) *The Doctrine of Double Effect: Philosophers Debate a Controversial Moral Principle*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Wyckoff, J. (2013) Is the Concept of Violence Normative? *Revue internationale de philosophie*, 3(265), str. 337–352.
- Yar, M. (2013). Teenage kicks or virtual villainy? Internet piracy, moral entrepreneurship, and the social construction of a crime problem. V: Y. Jewkes [ur.], *Crime Online*, str. 95–108. London: Routledge.
- Yu, L. (2003). 'Trends of School Violence Across Years: What do TIMSS and TIMSS-R Tell Us?' Dostopno na: [http://www.ets.org/Media/Research/pdf/test\\_ftp.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/test_ftp.pdf)
- Žižek, S. (2008). *Violence*. New York: Picador.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)151-165](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)151-165)





---

## Recenziji

*The Wiley Handbook on Violence in Education, Forms, Factors, and Preventions.* Uredil Harvey Shapiro. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2018.

Knjiga, ki obsega več kot 600 strani, obravnava problem, ki je za zdaj najbolj kritičen v ZDA – še posebej glede na njegove izjemno šokantne, raznolike medijsko posredovane oblike: streljanja v šolah –, vendar v mnogih svojih oblikah še zdaleč ni neznan v vseh drugih državah, ki imajo šolske sisteme. Urednik tega zajetnega berila, Harvey Shapiro, ima prav, ko pojasni razlog za pripravo tako izčrpne knjige o nasilju v izobraževanju, s tem, da »ni univerzalno sprejetega načina razlage, kategorizacije ali razumevanja razmerij med njegovim širokim obsegom oblik, vključno s fizičnim, verbalnim, jezikovnim, socialnim, pravnim, verskim, političnim, strukturnim in simbolnim nasiljem, če naštejemo le nekatere« (str. 1). Zato knjiga vključuje širok spekter prispevkov, ki so jih napisali, kot navaja Shapiro, strokovnjaki s področij sociologije, psihologije, kriminologije, filozofije vzgoje, forenzične psihologije, literarne teorije, kritične teorije in s področja izobraževalne politike. Nadalje urednik opozarja na pomembne razlike, ki označujejo različne pojave nasilja v izobraževanju, in pri opredeljevanju teh razlik posebej navaja delo Slavoj Žižka o nasilju, ki razlikuje med subjektivnimi in objektivnimi pojmi nasilja. Na podlagi takšnega pristopa storilci niso opredeljeni kot povzročitelji nekega nerazložljivega zla, izključenega iz »normalne« družbe, ampak jih je treba razumeti kot vključene v družbo.

Knjiga je sestavljena iz 29 poglavij, razdeljenih na štiri dele, ki se nanašajo na različne oblike problema in na njegove različne vidike. Ni

treba posebej poudarjati, da vsi prispevki posredujejo rezultate raziskav, ki jih na splošno motivira več kot le namen opisati in pojasniti problem nasilja. Knjiga je namenjena iskanju politik preprečevanja pojavov nasilja, zato se dviguje nad preprosto svetovanje krepitev nadzornih in varnostnih ukrepov.

Prvi razdelek odpre pomembno temo šolskih streljanj.<sup>1</sup> Kot vemo, je ta vrsta nasilja večinoma zelo redka v državah zunaj ZDA. Avtorji sedmih posameznih prispevkov, seveda vsak s stališča dognanj svoje stroke, prikažejo, interpretirajo in analizirajo dogodke, kakršni ne pretresajo samo ameriške, ampak skupaj z njo vso svetovno javnost. A vsaj z vidika statistike je strah zaradi »obleganosti šol« vendarle pretiran. Ta strah vpliva na povečevanje varovanja šol, kar pomeni druge nezaželene posledice. V zanimivem konkretnem prikazu izvemo, da obstajajo tudi oblike trezne presoje grožnje (*threat assessment*), ki jih izvajajo npr. v zvezni državi Virginiji. Med obravnavami v tem razdelku tudi ni zanemarjena širša teoretska presoja, v kateri gre na eni strani za »kulturo orožja« in psihološke poteze storilcev glede na dana razumevanja moškosti, izključnosti ipd. na drugi strani. Eden izmed avtorjev tovrstne vplive na strelske pohode v šolah neposredno pripisuje politični desnici. Ob tem Shapiro v analizo vključi znamenito Agambenovo študijo o izrednem stanju, s čimer se odpre polje konceptualno širšega pogleda na obravnavane pojave. Glede preventive tovrstnih nasilnih dejanj pa zaradi kompleksnosti razlogov tako imenovano profiliranje potencialno nasilnih učencev ni obrodiло sadov. Zaključno poglavje tega razdelka se v predstavitvi poglobljenega interdisciplinarnega raziskovanja ukvarja s posledicami oblik oboroženega nasilja v šolah in, med drugim, v obravnavo soočanja s travmatskimi izkušnjami vpotegne tudi estetski vidik.

Drugi razdelek se posveča problemom nasilja v šolah, ki ga je mogoče identificirati v mnogih šolskih sistemih, vendar pa je tudi ta oblika nekoliko izrazitejša v ZDA. Gre namreč za skupinsko nasilje in nasilje tolpe (*gangs*).<sup>2</sup> Kot uvodoma poudari Emily E. Tanner-Smith, sicer ni povsem sprejete definicije pojava; kot najširše sprejeto navaja definicijo Malcolma

1 Avtorji poglavij v tem razdelku so: James Fox in Emma Fridel, Dewey Cornell, Douglas Kellner, Ralph W. Larkin, Harvey Shapiro, Kristeen Cherney in Margaret Price, A.G. Rud and Patricia L. Maarhuis

2 Prispevke za ta razdelek so napisali: Emily E. Tanner-Smith, Michael E. Ezell; v večji raziskovalni skupini so delali Joey Nuñez Estrada ml., Adrian H. Huerta, Edwin Hernandez, Robert A. Hernandez in Steve W. Kim; drugi avtorji pa so: Kendra J. Clark, David C. Pyrooz in Ryan Randa, Benjamin W. Fisher, F. Chris Curran, F. Alvin Pearman II in Joseph H. Gardella, Jessica Nina Lester in Katherine Evans, Lynn A. Addington in Emily E. Tanner-Smith, Lisa De La Rue in Anjali J. Forber-Pratt, Nadine M. Connell, Richard Riner, Richard Hernandez, Jordan Riddell in Justine Medrano.

Kleina in Cheryl Maxson, po kateri gre »za katerokoli trajno na ulico orientirano mladinsko skupino, katere nezakonita dejavnost je del njene identitete« (str. 157). V posameznih poglavjih avtorji opozorijo na metodološke probleme pri raziskovanju tega pojava. Nadalje osvetlijo okoliščine in sociološko določljive razloge angažiranja učencev v nasilnih skupinah. Sledi poglavje, v katerem avtorji opozorijo na nujnost reformiranja šolskih politik, ki naj bi zmanjšale nasilje tol. Raziskovalci nadalje opozarjajo na potrebo po razumevanju, kako individualno ciljani pristopi ali tisti, usmerjeni na celotno šolo, z namenom zmanjšanja nasilja tol, vplivajo na varnost šol. Dvanajsto poglavje je za razliko od drugih v tem razdelku bolj teoretsko in je usmerjeno na analizo diskurzov, usmerjenih na »ničelno toleranco«, pri čemer avtorici kritično osvetlita delovanje medijev. Sledi poglavje, ki pokaže na nenamerne učinke šolskih politik v boju proti nasilju tol. Dovolj konkretno je nadalje prikazano to, da določene kaznovane politike pravzaprav perpetuirajo nasilje in pospešujejo prehod dijakov iz šol v zapore. Zaključno poglavje tega razdelka pa oriše tudi obetavne preventivne programe, ki jih aplicirajo posamezne šole. Kot je videti iz tega hitrega pregleda poglavij, konkretnih raziskav ne manjka, prav tako ne manjka podatkov in drugih evidenc. Vendar pa se zdi, da vse to v danih družbenih kontekstih bolj prezentira in osvetljuje problematiko, malo manj pa koncipira učinkovite rešitve.

Tretji razdelek obravnava ustrahovanje (*bullying*), *seksualno nasilje in samomore*. *Razen uvodnega zapisa ta razdelek vsebuje sedem poglavij.*<sup>3</sup> Čeprav gre za raziskave iz ZDA, pa je skozi prispevke mogoče videti tudi podobnosti s takimi pojavi drugod po svetu. Kot se zdi, je raziskav teh pojavov po mnenju avtorjev premalo in isto velja za sistematičnost ukrepov. Tako naj bi bili programi za redukcijo zadevnih pojavov pretežno neuspešni. Kočljivo raziskovanje oblik seksualnega nadlegovanja je vendarle lahko osnova za priporočila šolam za preprečevanje tovrstnih oblik nasilja. Poglavje 19 še posebej opozori na potrebo po redefiniciji ustrahovanja glede na problematiko marginalizacije učencev v kategoriji LGBT. Ameriški raziskovalci so identificirali tudi posebno obliko nasilja med dijaki v njihovih intimnih razmerjih. Eno izmed poglavij, ki prihaja iz Južne Afrike, prikazuje poskuse z rabo digitalnih vizualnih metod pri vzgojnem delu in ugotavlja obstoj tabuiziranih tem, ki jih opredeljuje širša

3 Posamezna poglavja so prispevali: Amanda Nickerson, Danielle Guttman in Samantha VanHout, Jun Sung Hong, Dorothy L. Espelage in Jeoung Min Lee, Anjali J. Forber-Pratt in Dorothy L. Espelage, Elizabeth Payne in Melissa J. Smith, Sheila M. Katz in Laura J. McGuire, Relebohile Moletsane in Claudia Mitchell ter Melissa K. Holt, Chelsey Bowman, Anastasia Alexis in Alyssa Murphy.

skupnost. Zaključno poglavje obravnava korelacijo med ustrahovanjem in samomorom.

Četrty razdelek je posvečen strukturnemu in simbolnemu nasilju v izobraževanju. Avtorice in avtorji tega razdelka sodijo nekoliko izraziteje med kritične teoretike, feministične strokovnjake in strokovnjakinje ter filozofe vzgoje.<sup>4</sup> Ti avtorji po Shapirovem opažanju ugotavljajo »ironični položaj izobraževanja, ki je prej subjekt kot objekt nasilja« (str. 467). Tako že v prvem poglavju tega razdelka avtorji o vprašanju o vzrokih nasilja ugotavljajo, da so šole pogosto okolja prisile, hierarhične dominacije in kontrole, ter priporočajo večjo vlogo umetnosti v kurikulumu, kar dokazljivo zmanjšuje nasilnost med učenci. Med kompleksnejše probleme seveda sodi nasilje v družbenih medijih in temu vidiku je posvečeno celo poglavje. Glede na še vedno prisotno vrednoto »moške časti« je po mnenju Amy Shuffelton treba predelati spolno opredeljene kulturne vloge, ki se nanašajo na vprašanja časti. Kot je znano, imajo tako imenovana rasna vprašanja v ameriškem družbenem in seveda tudi izobraževalnem kontekstu pomembno mesto in prispevajo k nesorazmernemu deležu črnske populacije v zaporih. Avtor glede tega opozarja tudi na pomanjkljivo financiranje šol v urbanih okoljih. Avtorja 27. poglavja razmišljata o etiki drugosti na podlagi Levinasove filozofije in o njeni »uporabnosti« za osvoboditev šol iz nadzornih vezi korporativnih interesov. V naslednjem poglavju pa avtorja predlagata mirovno vzgojo z upoštevanjem Buberjeve filozofije dialoga. Zadnje poglavje je prispeval raziskovalec s Cipra. Glede na razdeljenost otoka avtor poziva h kritični mirovni vzgoji, ki naj bi prispevala tudi k rešitvi širših problemov ciprske države.

Ta prikaz se ni mogel spuščati v kakorkoli bolj podrobno navajanje vsebine knjige, ampak samo signalizira teme, ki so v knjigi raziskovalno in konceptualno dobro prezentirane. Tudi tako zares obsežna in izčrpna knjiga ni mogla do konca opredeliti vseh vidikov šolskega nasilja, še zlasti ne tistih, ki so bolj značilni za okolja, drugačna od ameriškega. Ta druga okolja so lahko morda bolj urejena in na sploh generirajo manj nasilja v izobraževanju, lahko pa so tudi veliko bolj problematična. Vsekakor imajo v ZDA dovolj razlogov za to, da zadevno problematiko bolj temeljito raziskujejo, kakor tudi za to, da morda bolj prizadevno iščejo rešitve. Toda v sedanjem globalnem svetu je treba upoštevati, da se kulturni vzorci selijo iz enega okolja v drugo, pri čemer ameriška medijska produkcija v dobrem in slabem tu igra svojsko vlogo. Tudi zato je ta knjiga neizbežna referenca

4 Poglavja v zadnjem razdelku knjige so prispevali: Bryan R. Warnick, Sang Hyun Kim in Shannon Robinson, Claudia W. Ruitenberg, Amy Shuffelton, David, Ragland, Gabriel Keehn in Deron Boyles, Hilary Cremin in Alex Guilherme in končno še Michalinos Zembylas.

za vsakogar, ki se bodisi učenjaško bodisi v pedagoški praksi hoče soočiti s problemi nasilja in njihovimi viri v sistemih vzgoje in izobraževanja.

*Darko Štrajn*

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)167-171](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)167-171)

## **Prikazovanje ljudskih hudičev v šolstvu: k moralni paniki v izobraževanju**

Grant Rodwell, *Moral Panics and School Educational Policy*.

London: Routledge, 2018.

Knjiga dolgoletnega ravnatelja in profesorja Univerze na Tasmaniji Granta Rodwella z naslovom *Moralna panika in šolska izobraževalna politika* se sklicuje na široko navzočo izkustveno plat fenomena moralne panike, kakršno srečujejo zlasti šolarji, učitelji, starši, člani šolske skupnosti, pa tudi politiki in osebe, odgovorne za vzgojo in izobraževanje v ZDA, Veliki Britaniji in predvsem v Avstraliji: v tem smislu je v svojem empiričnem delu pretežno ali vsaj deloma geografsko zamejena. Obravnavni primeri njenega »izbruha« so po svoji vsebini in trenutku vznika zelo raznoteri in presenetljivo večplastni: od pojava stripov v mladinski kulturi, rasizma, islamofobije, nasilnih video igrice, spolne vzgoje, šolske arhitekture in pedagogike, če naštejemo le nekaj primerov iz knjige.

Moralna panika je v svojem temelju izrazito multidisciplinarni koncept, s katerim so se doslej največ ukvarjali sociologi; Rohloff in Wright (2010) vidita v njej dominantno sociološki pojem, pri katerem poskušamo razložiti oblike pretirane reakcije na zaznani družbeni problem. Z njo definiramo vrsto prekomernih reakcij na določeni široko zaznani problem in vsakič je dojeta kot dramatična grožnja etabliranemu družbenemu stanju, ki lahko naruši ravnovesje samega sistema. Njene pomembne dimenzije so nerealnost same grožnje, emocionalna pretiranost in to, da je dojeta na način posega v »normalnost« in »normnost«, torej predvsem kot poseg v družbeno moralno, največkrat pa jo spremljata identifikacija »grešnega kozla« (Herdt, 2009) in iskanje krivca.

Različne kulture so stoletja, morda tisočletja ustvarjale moralno paniko. Pričevanja o usodni vlogi čarovnic, dojetih in predstavljenih kot »ljudskih hudičev«, so že bila rezultat ustvarjene množične panike; ravnomo omenjena prisposoda vloge ljudskih hudičev je med njenimi interpreti ostala nadvse popularna. Običajno se panika pojavi nenadno, ugotavlja Rodwell, kot kakšen meteorski roj ali dež – podobna je spektaklu astronomskega dogodka v vesolju, ki ga mnogi opazujejo s fascinacijo –,

in zato je takšna metafora, slikovito dodaja, tudi uspešna, kajti tudi nastopi moralne panike so večinoma kratkotrajni, dramatični in radi pritegnejo široko pozornost. Razen tega kot kakšen Halleyjev komet spremeni naše dožemanje družbenih procesov in končno pogosto vplivajo na razvoj in spremembe v šolskem sistemu ter njegovih izobraževalnih politikah. Izraz je prvi uporabil britanski sociolog Jock Young (Thompson, 1998), ki je opazil navadno močno povečano javno pozornost do statistik menda dramatičnega porasta zlorabe drog. Dogodek je vznemiril policijo, ta je ustanovila posebne oddelke in priprla večje število ljudi – in prav spiralni učinek v podobi interakcije med različnimi deli družbenega sistema predstavlja bistveni element vznika in razvoja moralne panike. Vse od oblikovanja pojma od sedemdesetih let prejšnjega stoletja, od trenutka vstopa v znanstvene razprave, se danes zanimanje širi v smeri akademskega in hkrati tudi bolj laično obarvanega diskurza, še zlasti v preseku zelo različnih področij – od sociologije, politologije, komunikologije in medijskih študij. Njegova teža se ohranja in ne pojenja, v največji meri niha, širi se le interpretacijski diapazon pristopov.

Sam izraz »moralna panika« je po svoje populariziral že Marshall McLuhan v svojem delu *Understanding Media* (1964) in predlagal, da bi morali pod drobnogled vzeti same medije, ne zgolj sporočila, ki jih ponujajo. Vloga medijev je kajpak ključna pri raziskovanju politike nastanka kriz, nasilja, strahu in panike. V odločilni eri učinkovanja spleta in družbenih omrežij je učinkovanje moralne panike postalo še intenzivnejše in strah, ki mobilizira in obvladuje množice, lahko resno ogrozi delovanje družbe in njeno blagostanje. Pri moralni paniki gre prav za anticipacijo tega, da bo strah ogrozil množice; pri tem je lahko namišljen ali realen. Britanski sociolog Stanley Cohen je prvi empirično raziskal in teoretsko nadgradil t. i. procesni model moralne panike, še zlasti ob analizi močnih reakcij medijev, javnosti in nosilcev družbenega nadzora na britanske mladostniške nemire med t. i. modi in rokerji (*Mods and Rockers*) v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Po njegovem postane kombinacija stanj, okoliščin in oseb v nekem trenutku dojeta kot grožnja družbenim vrednotam in redu; potem je skozi množične medije javnosti predstavljena v stilizirani in stereotipni obliki; nosilci javnega mnenja in stroka nato vzpostavijo antagonizem glede moralnih vprašanj, diagnoz in rešitev; na koncu sledi bodisi »sprostitve« in začetno dramatično stanje izgine ali se celo poslabša.

»Dramatizacijski« lok v moralni paniki je hitro prepoznaven (Thompson, 1998): na začetku je nek dogodek, lahko v povezavi z določeno osebo, opredeljen kot alarmantna grožnja obstoječemu družbenemu redu in razmeram, vzpostavljenim vrednotam in interesom; potem mediji,

še bolj izrazito v času vse večje tabloidnosti in senzacionalizma, skozi informacijske kanale posredujejo grožnjo ali jo celo ustrezno napihnejo; zaskrbljenost javnosti se ustrezno poveča; sledi reakcija državnih oblasti, politike in javnih voditeljev ali strokovnjakov; na koncu moralna panika izgine ali celo povzroči družbeno spremembo. Njena »uspešnost«  
vznikne v odvisnosti od tega, kaj bo postavila v središče dogajanja kot grožnjo: če bo zajela tisto najbolj dragoceno na lestvici vrednot in posegla v del, ki je občutljiv na ideološke predstave, ali celo v psihološke idealizirane predstave neke družbe, se bo pričakovano odvila intenzivneje in zavzela obširnejši prostor v javnem dogajanju. Če je uglašena z obstoječimi napetostmi v družbi (Cohen, 2002), bo podobno vzplamtela in delovala hitreje.

Bolj družbeno interpretacijsko konotirano dožemanje namesto klasičnega razumevanja moralnih panik kot nepovezanih epizod kolektivnega vedenja skuša te razumeti kot simptome napetosti in bojev v kontekstu širših družbenih sprememb na področju kulturne in moralne regulacije (Thompson, 1998: 140). V tem smislu izhajajo tovrstne interpretacije iz nekakšnih durkheimovskih »družbenih dejstev«  
in moralna panika nam posledično razkriva mesta nastajajočih diskurzov ter manifestira tisto, kar se dogaja pod površjem. Je nekakšen »obliž na koži družbenega«  
in služi kot produktivno mesto za intelektualna prevpraševanja in intervencije v realnem času (Lumby in Funell, 2011). Procesni ali postopkovni model v raziskavah moralne panike je Stuart Hall nato dopolnil z analizo državnega aparata, ki stopa na mesto Cohenovega konteksta družbenega nadzora in vpeljuje prakse hegemonije, tj. povečanega vpliva države na zasebno področje družine, prostega časa in vsakdanjega življenja v duhu Gramscijeve »civilne družbe«. Povedano drugače: če je Cohen analiziral predvsem kulturo družbenega nadzora in tega, kako se v njej oblikuje moralni konsenz, je Hall poudarek prenesel v razlago boja oblasti za ohranitev lastne hegemonije in dominantne ideologije (Cricher, 2003). Zato se lahko moralna panika obnaša in učinkuje kot zvočnik dominantne ideologije; skozi vlogo nekakšnega zdravega razuma se vsakič oglašča kot opozorilni znak, deluje bolj v vlogi ideologije in družbene kohezije ter je izraz praks oblasti (McRobbie, 1994). Kot takšna je pri Hallu izpostavljena kot ustrezen izraz vladajoče hegemonije, poudarki v britanski tradiciji (Young, Cohen, Hall), kjer je pojmovno povezana z delovanjem ideologije, množičnih medijev, modelov družbenega nadzora, pa se v ameriški preusmerijo bolj v psihološko razlago formacij kolektivnega obnašanja in tudi v razprave o delovanju družbenih gibanj (Thompson, 1998).

Kasneje sta Erich Goode in Nachman Ben-Yehuda (1994) predlagala drugačen način ali model, v študijah običajno opisan kot atribucijski in družbeno konstruktivističen. Po njunem lahko družbeno stanje označimo

za moralno paniko, če izpolni pet različnih kriterijev: priti mora do povišane stopnje zaskrbljenosti med ljudmi, povečati se mora navzočnost sovražstva, usmerjenega proti deviantni skupini, obstajati mora javni konsenz, da določena oblika deviantnosti predstavlja grožnjo družbi, priti mora do nesorazmerja med domnevno grožnjo v primerjavi z objektivno grožnjo družbenemu redu, obenem pa bo veljalo tudi, da je moralna panika stanje, ki je kratkotrajno.

Avtorja svoj pristop družbenega konstruktivizma zgradita na dvoemu, da lahko družboslovne znanosti ponudijo ustrezno razlago ali celo rešitev problemov. Bolj se zdi, da ti ne obstajajo »po sebi«, predstavljati si jih je mogoče le kot neke vrste družbene konstrukte – in zato je tudi moralna panika posledica, kot pravi Critcher (2003), premišljenega delovanja moralnih interpretatorjev oziroma »podjetnikov« (*entrepreneuers*), ki svojo agitacijo izvajajo za lastne potrebe in iz svojih zasebnih interesov. V tem smislu delujejo kampanjsko in v želji, da bi mobilizirali javnost. Njihovo vlogo je predvidel že Cohen v svojih fazah procesnega modela moralne panike: po vzniku družbene grožnje in vključitvi medijev je vloga moralnih interpretatorjev v prepričevanju družbe, da oblikujejo politiko z določenih moralnih vidikov in ustvarjanja novih norm, čemur nato sledi še vključitev strokovnjakov in poznavalcev z idejo iskanja možnih rešitev nastalega problema, dokler moralna panika ne izzveni.

V kontekstu šolskih izobraževalnih politikih je moralna panika pogosto posledica takšne ali drugače oblike zaznavanja žaljivih prevladujočih družbenih vrednot ali znanja – ki jih pogosto določajo vlade in šolske oblasti, včasih tudi izobraževalna politika v državi. S tem vpliva na večino članov šolskih skupnosti, torej na starše, učitelje in administratorje – pa tudi na študente izobraževalnih študij, visokošolske in univerzitetne predavatelje, ki želijo razumeti nujnosti, ki podpirajo politiko in prakso šolskega izobraževanja. Rodwellovega knjiga se vrača k reprezentativnemu nizu primerov moralnih panik, ki so vplivale na šolski sistem ali imajo posledice v sferah vzgoje in izobraževanja, bodisi v primeru uporabe alkohola in drog, telesne pripravljenosti in debelosti, spolne vzgoje, rasizma in islamofobije, pedagogike in kurikuluma, vpliva množičnih medijev, standardov poučevanja in ocenjevanja.

Vendar analiza moralne panike v šolskem ali izobraževalnem sistemu velikokrat terja vpotegnitev še ene dimenzije, odvisna je namreč tudi od bolj ideoloških komponent in obenem včasih še od politične ideologije opazovalca: na neki način bo njena interpretacija ali celo nastop, ocena stopnje »ogroženosti«, vloge moralnih interpretatorjev in pričakovanih dejanj bolj zavezana presoji tistega, ki jo opazuje. V tem smislu avtor opozarja, da je zaradi težav pri iskanju »ljudskega hudiča« treba kritično



oceniti tudi njihovo vlogo v situacijah, povezanih z izobraževanjem in šolskim sistemom, in to v dveh perspektivah. Zlasti se moramo zazreti v zgodovino moralne panike in upoštevati tudi takšne pojave, kot so politični motivi, ki jo podpirajo v okvirjih šolskega izobraževanja, ali morda njene širše družbene povezave. Vzemimo primer: če preučujemo moralno paniko, povezano z islamofobijo, v šolah ali v izobraževalnih procesih, je nujno presojati fenomen in stopnje islamofobije v globalnem političnem in družbenem prostoru, obenem tudi njene zgodovinske okoliščine, končno pa moramo ugledati vznik moralnih panik, ki temeljijo na islamofobiji, v širšem sklopu šolskega izobraževanja v neki državi. Za nekoga, ki ima npr. do beguncev in migracij izrazito pozitivno in empatično stališče, ker v beguncih ne želi videti ljudskih hudičev, bo pogled na statistike in posamične dogodke močno drugačen, čeprav lahko navzočnost ali migracija muslimanov v nekem okolju sproži širjenje strahu in druge psihološke reakcije v množici z nepredstavljivimi posledicami.

V tem smislu avtor obravnava šolsko izobraževalno politiko skozi vzroke in vplive moralne panike v šolah po Avstraliji, Ameriki in Združenem kraljestvu. Intenzivna družbena usmerjenost na teme, kot so istospolne poroke, varne šole (*safe schools*) in islamofobija, po njegovem nesporno povzročata prekomerno tesnobo in strah v šolah, kar vpliva na učence, učitelje in starše na različne načine. Povzročena škoda bo nedvomno manjša, če njene izbruhe v šolski skupnosti pospremimo z razumevanjem motivov ob njene izbruhu. V tem smislu velik del izobraževalne politike v Avstraliji moralna panika dobesedno »poganja« pri tem sledi podobnemu trendu na mednarodni ravni.

Da izbruhe tesnobe, strahu in ogorčenja nad nekim družbenim vprašanjem tudi v izobraževalni politiki ustvarjajo »moralni provokatorji«, kot pravi, se zdi pravilo; ti običajno niso del izobraževalne skupnosti, nanjo gledajo od zunaj in preprosto pritisnejo na gumb, s kateri sprožijo globoko zakoreninjene predsodke ali motive. Moralni provokator bo, za razliko od moralnega motivatorja, namerno ustvaril strah in ogorčenje, da bi pridobil pozornost medijev in javnosti, pri čemer vsaka panika sledi podobnemu vzorcu. Da bi njihov vpliv na šolsko skupnost zmanjšali, moramo najprej razumeti, kaj panika je, kdo so provokatorji in kdo motivatorji, končno pa razgaliti tudi motive politikov.

Avtorjev sklep je, da ob empirični analizi nujno rabimo zgodovinsko. Da bi na primer razumel otroško in mladostniško spolnost, moramo poznati zgodovino velikih strahov in stresov, ki so jih prenesli družbeni prevrati prve svetovne vojne, vse od idej o obrezovanju žensk, medvojnih socialnih higienskih gibanj in do današnje družbe tveganja, o kateri govori Ulrich Beck. Nastanek avstralskega nacionalnega kurikuluma je uvedel

nove obveznosti v obravnavo moralne panike znotraj šolskega izobraževanja in utegne približati Avstralijo ravni tiste v ameriškem šolskem sistemu, prognozično dodaja Rodwell. Trenja med konkurenčnimi verskimi in sekularnimi perspektivami ter vedno večjim vplivom globalizma in internacionaliziranega šolskega izobraževanja, vpliv paradigem družbe tveganja, povečani vpliv krščansko obarvane desnice in medijski diskurz že zgolj na področju programov spolne vzgoje kažejo na težjo po nenehnem prilaganju in ponazarjajo ranljivost mladine na moralno paniko.

Kako tiste, ki so prizadele šolsko izobraževanje od začetka devetnajstega stoletja, vplivajo na sedanjo šolsko politiko? Raziskave so pokazale, da so mladi še posebej dovzetni zanjo in da se z razvojem družbenih medijev vpliv in obseg moralne panike na šolsko izobraževanje eksponentno povečuje. V tem smislu segajo njeni primeri v vrhove politike, njihovi učinki pa so dovolj močni, da se nekateri politiki odločijo za njihovo zlorabo v svoje politične namene. Teorija moralne panike se je od svojega zgodnjega osredotočanja na deviantno vedenje mladostnikov bistveno transformirala in Rodwellova monografija se s sklicevanjem na njene zgodovinske okoliščine, še zlasti v povezavi s spolno vzgojo in njene druge družbene oblike, na primer tiste povezane z debelostjo, loteva predvsem konkretnih vprašanj; čisto konkretno še zlasti, kako je z moralno paniko varnih šol avstralski nacionalni kurikulum dosegel nove ravni politizacije, a hkrati ponuja intriganten vpogled v prepletanje kurikularnih konceptualizacij v kombinaciji s teoretskimi vidiki moralne panike in družbe tveganja. Izsledki iz knjige bi še zlasti morali pritegniti znanstveno srenjo, oblikovalce politik in učitelje, ki morda doživljajo, so doživeli ali poročajo o neki obliki moralne panike. Kdor bo znal nekatera spoznanja prevesti v domače in nam bližnje razmere, se bo s tem izognil potencialnemu očitku, da je besedilo v svoji empiričnosti manj zanimivo za evropski kulturni in tudi v šolski prostor.

## Literatura

- Cohen, S. (2002) *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers* (3rd ed.). London: Routledge.
- Critcher, C. (2003) *Moral Panics and the Media*. Buckingham: Open University Press.
- Goode, E. in Nachman B.–Y. (1994) *Moral Panics: The Social Construction of Deviance*. Oxford: Blackwell.
- Herdt, G. [ur.] (2009) *Moral Panics, Sex Panics: Fear and the Fight over Sexual Rights*. New York: New York University Press.

- Herd, G. (2009) Introduction: Moral Panics, Sexual Rights, and Cultural Anger. V: Herdt, G. [ur.], *Moral Panics, Sex Panics: Fear and the Fight over Sexual Rights*, str. 1– 46. New York: New York University Press.
- Lumby, C. in Funnell, N. (2011) Between Heat and Light: The Opportunity in Moral Panics. *Crime, Media, Culture* 7(3), str. 277–291.
- McRobbie, A. [ur.] (1994) *Postmodernism and Popular Culture*. London: Routledge.
- McRobbie, A. (1994) The Moral Panic in the Age of Postmodern Mass Media. V: A. McRobbie [ur.], *Postmodernism and Popular Culture*, str. 198–219. London: Routledge.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. London: Routledge.
- Rohloff, A. in Wright, S. (2010) Moral Panic and Social Theory: Beyond the Heuristic. *Current Sociology* 58(3), str. 403–419.
- Thompson, K. (1998) *Moral Panics*. London: Routledge.
- Boris Vezjak*

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)171-177](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)171-177)



---

## Povzetki/Abstracts

*Robi Kroflič*

---

### KONCEPTI ODZIVANJA NA NASILJE MED NIČELNO TOLERANCO IN RESTORATIVNOSTJO

Politika ničelne tolerance do nasilja se je od devetdesetih let dvajsetega stoletja, ko je dokončno prodrla na svetovni sceni, uveljavila s svojo simbolno, ekspresivno vlogo zagovora družbe brez nasilja in dobila spektakelske razsežnosti, ki se v kulturi strahu in ogroženosti le še stopnjujejo. S spretnim križanjem besednjaka humanizma (nasilje je treba vedno označiti kot nedopustno), retributivne kaznovalne politike (družba se je dolžna na nedopustno vedenje odzvati kaznovalno) in utilitarizma (nesorazmerno stroge kazni lahko preprečijo nadaljnje širjenje nasilja) se je odzvala na splošno ozračje kritike permisivnosti in na resne ugovore tretmajski penološki ter kriminološki usmeritvi. V članku bom opozoril na nevezdržnost praktične rabe sredstev politike ničelne tolerance do nasilja v inkluzivni šoli in na resno alternativo dilemi »ali stroga kazen ali tretmajsko-terapevtska obravnava« v idejah restorativne pravičnosti ter restorativnih vzgojno-disciplinskih pristopov. Ti so še posebej dobrodošli ob obravnavi hitro rastočega »nasilja na daljavo«, ki ga omogoča razraščanje sovražnega govora v spletnem okolju. Hkrati zavzemanje za celovite restorativne vzgojno-disciplinske pristope zahteva resno obravnavo koncepta skupnosti, ki naj bi jo zasnovali na tej penološki paradigmi.

*Ključne besede:* ničelna toleranca, retribucija, restorativna pravičnost, inkluzivnost

## CONCEPTS OF RESPONDING TO VIOLENCE BETWEEN THE POLITICS OF ZERO TOLERANCE AND RESTORATIVE JUSTICE

Since the nineties of the twentieth century, when it finally penetrated the world scene, the policy for zero tolerance towards violence has established itself with its symbolic, expressive role of defending society without violence and has gained a spectacular dimension that only grows in the culture of fear and danger. With skillful intersection of the vocabulary of humanism (violence must always be marked as inadmissible), retributive punitive policies (the society is obliged to respond to imprecise behavior with punishment) and utilitarianism (disproportionately severe penalties can prevent the further spread of violence), the politics of zero tolerance has responded to the general climate of criticism of permissiveness and serious objections to the therapeutic penological and criminological orientation. In this article, I will draw attention to the unsustainability of the practical use of zero tolerance policies of violence in an inclusive school and to a serious alternative to the dilemma „or severe punishment or therapeutic treatment“ in the ideas of restorative justice and restorative disciplinary approaches. These are especially welcome when dealing with a rapidly growing „remote violence“, which is facilitated by the spread of hostile speech in an online environment. At the same time, the commitment to comprehensive restorative disciplinary approaches requires serious consideration of the concept of community, which should be based on this penological paradigm.

*Keywords:* zero tolerance, retribution, restorative justice, inclusiveness

*Ingrid Kodolja*

---

### NASILJE – POSKUS OPREDELITVE IN UPRAVIČENJA

Nasilje je zelo nejasen pojem, ki se ga razume in razlaga na različne načine. Na ravni izkušnje se sicer zdi, da vsi »vemo«, kaj je nasilje, ko pa skušamo določiti njegove osnovne značilnosti, ga definirati, se znajdemo pred težko nalogo. Osnovni namen tega prispevka je pokazati teoretično kompleksnost vprašanj o nasilju, njegovi definiciji in upravičenju. Prvi del obravnava dva glavna pristopa k razumevanju in definiranju nasilja: ožji pristop, ki nasilje enači z uporabo sile, in širši pristop, ki nasilje opredeli kot kršitev. Sledi Bufacchijeva definicija nasilja kot kršitev integritete, ki zavzema vmesni prostor med obema omenjenima pristopoma. Zadnji del obravnava vprašanje moralne upravičenosti nasilja.

*Ključne besede:* nasilje, definicija nasilja, moralna upravičenost nasilja

**VIOLENCE: AN ATTEMPT OF DEFINITION AND JUSTIFICATION**

Violence is a very vague concept understood and interpreted in various ways. At the level of experience, it seems that we all “know” what violence is, but when we try to determine its basic characteristics and/or to define it, we find ourselves facing a difficult task. The primary purpose of this paper is to show the theoretical complexity of questions concerning violence, its definition and justification. The first part deals with two main approaches of understanding and defining violence: a narrower approach that equates violence with the use of force and a broader approach that defines violence as a violation. This is followed by Bufacchi’s definition of violence as a violation of integrity, which takes an intermediate position between the two mentioned approaches. The last part deals with the issue of the moral justification of violence.

*Key words:* violence, definition of violence, moral justification of violence

*Mitja Sardoč*

---

**VIOLENCE AND SOCIAL (IN)JUSTICE: AN INTERVIEW WITH VITTORIO BUFACCHI**

V tem intervjuju profesor Vittorio Bufacchi podrobno preučuje odnos med dvema enako zahtevnima problemoma, in sicer nasiljem in družbeno (ne)pravičnostjo (ter njunim presečiščem). V uvodnem delu govori o tem, kaj je sprožilo njegovo lastno zanimanje za nasilje. Hkrati predstavi glavni prispevek filozofije k razpravam o nasilju. V osrednjem delu intervjuja profesor Bufacchi posebno pozornost nameni »standardni« distinkciji med »ozkim« in »širokim« pojmovanjem nasilja (vključno s prednostmi in slabostmi obeh pojmovanj). Prav tako razpravlja o nekaterih najbolj perečih sodobnih izzivih, s katerimi se soočajo znanstveniki, ki se ukvarjajo z nasilnim ekstremizmom oz. političnim nasiljem na splošno. V zaključnem delu intervjuja obravnava nekatere izmed zapostavljenih vidikov problematike nasilja (tako na praktični kot na teoretični ravni).

*Ključne besede:* nasilje, družbena (ne)pravičnost, vzgoja in izobraževanje, radikalizacija, epistemična nepravičnost

**VIOLENCE AND SOCIAL (IN)JUSTICE: AN INTERVIEW WITH VITTORIO BUFACCHI**

In this interview, Prof. Vittorio Bufacchi examines in detail the relationship between two equally challenging issues, i.e. violence and social (in) justice [and their intersection]. In the introductory part, he dicusses what triggered his own interest in violence. At the same time, he examines philosophy’s main contribution to discussions over violence. In the central part of the interview Prof. Bufacchi revisits the ‘standard’ distinction

between ‚narrow‘ and ‚wide‘ definitions of violence [including both the strength and weaknesses of both approaches]. He also discusses some of the most pressing contemporary challenges facing scholars working on issues related to violent extremism and political violence in general. In the closing part of the interview, Prof. Bufacchi discusses some of the neglected aspects of violence (at both practical and theoretical level).

*Keywords:* violence, social (in)justice, education, radicalisation, epistemic injustice

*Ajda Šulc in Aleš Bučar Ručman*

---

#### ŠOLA IN MEDVRSTNIŠKO NASILJE V SLOVENIJI: RAZISKOVALNI PRISTOPI, METODE IN METAANALIZA DOSEDANJEGA RAZISKOVANJA V SLOVENIJI

Članek se ukvarja z vprašanjem medvrstniškega nasilja in njegovim raziskovanjem v Sloveniji. Avtorja v izhodišču predstavita kompleksnost analiziranega pojava in njegove pojavne oblike. Kot posebno obliko izpostavljata tudi kibernetsko medvrstniško nasilje, ki je v Sloveniji izrazito neraziskano. Zaznane težave pri primerjanju rezultatov različnih partikularnih, pogosto manjših raziskav izhajajo iz nekonsistentne rabe terminov, iz različnih metodoloških pristopih in pomanjkljivih opisov uporabljenih raziskovalnih pristopov. V izvedeni metaanalizi empiričnih prispevkov, ki jih je bilo mogoče primerjati, sta avtorja analizirala 9 raziskav in na podlagi rezultatov podala oceno, da je 33 % otrok in mladostnikov v Sloveniji vsaj enkrat že imelo izkušnje z medvrstniškim nasiljem ter da jih 9 % doživlja ponavljajoče se medvrstniško nasilje. O slednjem večkrat poročajo fantje, ki so pogosteje zastopani med storilci in žrtvami. Heterogenost vključenih raziskav dokazuje metodološko in vsebinsko nekonsistentnost raziskovanja medvrstniškega nasilja pri nas in narekuje potrebo po sistematičnem, celostnem in longitudinalnem raziskovanju medvrstniškega nasilja.

*Ključne besede:* šola, nasilje, medvrstniško nasilje, ustrahovanje, metaanaliza

#### SCHOOL AND PEER VIOLENCE IN SLOVENIA: RESEARCH APPROACHES, METHODS AND META-ANALYSIS OF PREVIOUS RESEARCH IN SLOVENIA

The article deals with the issue of peer violence and its research in Slovenia. First, authors present the complexity of the analysed phenomenon and its forms. Cyberbullying is highlighted as a special form, being highly under-researched in Slovenia. The difficulties encountered in comparing the results of several particular, often smaller researches, are arising



from inconsistent use of terms, different methodological approaches and lack of descriptions of used research approaches. In the performed meta-analysis of empirical researches that are comparable, authors analysed 9 studies and gave an estimate that 33 % of children and adolescents in Slovenia had already experienced peer violence at least once, and 9 % of them are experiencing repeating bullying. The latter is more frequently reported by boys, being more often represented as the perpetrators and victims. The heterogeneity of included researches is proving methodological and content inconsistency of peer violence research in Slovenia and is showing the need for systematic, comprehensive and longitudinal research of the phenomenon.

*Keywords:* school, violence, peer violence, bullying, meta-analysis

*Vlasta Jalušič*

---

#### SPOLNO NADLEGOVANJE V ŠOLAH: LEKCIJE, POTENCIAL IN OMEJITVE PRISTOPA »AKTIVNIH OPAZOVALCEV«

Pristop »aktivnih opazovalcev« (*active bystander*) je znana praksa posredovanja v primerih spolnih ali drugih oblik nadlegovanja (na podlagi rase, invalidnosti itd.). Osredotoča se na priče nadlegovanja in nasilja, ki se kot opazovalci na dejanja ne odzovejo. Pristop poskuša izboljšati pripravljenost posameznikov, da reagirajo na diskriminatorna dejanja in nasilne situacije, v katere so vpleteni drugi, ter s tem okrepiti odgovornost povzročiteljev in skupnosti. To ni lahka naloga, saj morajo biti za ta namen posamezniki dodatno opolnomočeni in spodbujeni k večji angažiranosti. Članek preišlja potencial, izzive in omejitve pristopa aktivnih opazovalcev kot celovitega »orodja« za preprečevanje spolnega nadlegovanja v šolah. Na osnovi izkušnje mednarodnega projekta v štirih državah EU, v katerem je šest partnerjev v dveh letih v 12 srednjih šolah razvilo, pilotiralo, implementiralo in ovrednotilo program aktivnega opazovalca, analizira njegove lekcije in preišlja o izzivih spopadanja s spolnim nadlegovanjem v kontekstu slovenskih srednjih šol.

*Ključne besede:* spolno nadlegovanje, pristop aktivnih opazovalcev, srednje šole, Slovenija

#### SEXUAL HARASSMENT IN SCHOOLS: LESSONS, POTENTIAL AND LIMITATIONS OF THE »ACTIVE BYSTANDER« APPROACH

Active bystander approach is already widely known as a practice of intervention in cases of sexual or other forms of harassment (for example, based on race, disability, etc.) that focuses on those who observe violence and usually do not react. The approach therefore attempts to increase individual responsibility for human actions and to improve people's readiness to

interfere in violent situations and the relationships of others. This is not an easy task, as individuals and communities need additional empowerment and encouragement in order to become more engaged. The article analyses the potential, and limitations of the active bystander approach as a comprehensive „tool“ for preventing sexual harassment in schools. Based on the experience of an international project in four EU countries, in which six partners developed, piloted, implemented and evaluated an active bystander program within two years in 12 high schools, the article reflects on its lessons and challenges in dealing with sexual harassment in Slovenian high schools.

*Keywords:* sexual harassment, active bystander approach, high schools, Slovenia

*Dejan Jontes in Tanja Oblak Črnič*

---

#### DIGITALNO NASILJE V PERSPEKTIVI MEDIJSKIH ŠTUDIJ: POMEN MEDIJSKE POTROŠNJE IN VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA MLADIH

V eni prvih empiričnih raziskav o pojavnosti in razširjenosti spletnih tveganj v starostni skupini med 15 in 25 let analiziramo izkušnje in percepcije mladih z grožnjami in nasiljem v digitalnih okoljih. V nasprotju z večino sorodnih študij, ki se pogosteje osredotočajo na mlajše otroke, tukajšnja razprava opozarja na dve alternativni raziskovalni perspektivi: prvič, da je treba raziskovanje spletnih tveganj razširiti na ostale starostne skupine mladih in, drugič, da je treba demistificirati nekatere močno zasidrane, a problematične predpostavke o tem, kje izvirajo vzroki za spletna tveganja. Šele tovrstna širitev raziskovalnega fokusa namreč omogoča, da mlade dehomogeniziramo kot enovito družbeno skupino, ki je digitalno nujno ogrožena. Članek zato v razpravo o spletnih grožnjah uvaja tudi vprašanja medijske potrošnje in digitalne pismenosti kot ključnih dejavnikov, ki kažejo na raznolike izkušnje mladih s spletnimi tveganji in percepcijo digitalnih okolij kot prostorov nasilja. S pomočjo kvantitativne pilotske raziskave pa pokažemo, da se mladi razvrščajo v tri različne kategorije: v prestrašene, a neaktivne, v varne in aktivne ter v ogrožene in izpostavljene. Ker v raziskavi izhajamo iz predpostavke, da so nezaželeni pojavi in odnosi v spletnih okoljih odraz vsakdanjih življenj in širših družbenih struktur, ostaja opozarjanje o nevarnostih spleta in ozaveščanje o varnih rabah sicer ključno, a ga gre nujno dopolnjevati s spoznanji o družbenih razmerjih moči, neenakostih in spremembah, ki jih še posebej med mlade prinaša sodobna medijska družba.

*Ključne besede:* digitalna tveganja in nasilje na spletu, digitalne kompetence, kulturni kapital, razred, mladi

## DIGITAL VIOLENCE FROM THE PERSPECTIVE OF MEDIA STUDIES: THE IMPORTANCE OF MEDIA CONSUMPTION AND EVERYDAY LIFE OF YOUNG PEOPLE

The paper presents one of the first empirical investigations into various forms of online threats in the 15-25 age group in Slovenia. Contrary to most of the literature the paper argues that research of negative online experiences should focus not only on children, but also on the adolescents and young adults and at the same time tries to offer alternative understandings of the problem by addressing some of the critical issues and myths regarding the problem. Only within this wider perspective the youth can be de-homogenized as unified and necessarily endangered social group. The paper thus argues for situating the empirical investigation of online risks within the wider mediatization debate and introduces usually absent questions of media consumption, class and digital literacy in the debate. Using a quantitative pilot study, the authors argue that three groups of young people can be observed: frightened but not active, safe and active and the threatened and exposed. As the research starts from the assumption that unwanted experiences in the digital environment are related to wider social structures and everyday life, sensitizing the youth about safe internet use remains important, but also has to be complemented with the findings about the distribution of social power, class hierarchies, inequality and wider changes brought by contemporary media culture.

*Key words:* digital threats and online violence, digital competences, cultural capital, social class, young people

*Veronika Tašner in Sanja Berčnik*

---

## PRISOTNOST VSEBIN O NASILJU V ŠOLI V KURIKULIH PEDAGOŠKIH FAKULTET

Nasilje v šoli ostaja pereč problem. Vsakič, ko se pojavijo ekscesni primeri nasilja v šoli, lahko v medijih in drugih javnostih zasledimo zaskrbljenost in kritičnost, usmerjeno pretežno na šole, šolnice in šolnike, ki bi »moralo storiti več«, da do tovrstnih pojavov ne bi prihajalo. Kritike so včasih upravičene, prepogosto pa se dogaja, da je kompleksnost problematike zvedena samo na šolo in zaposlene v šolskih institucijah, ki naj ne bi bili ustrezno usposobljeni za spoprijeme z nasiljem v šolskem polju. V pričujočem prispevku avtorici preverjata, kaj je s pokritostjo vsebin nasilja v šoli, in sicer z obravnavo otrokovih pravic in njihovo zaščito v učnih načrtih študijskih programov, ki formirajo prihodnje učiteljice in učitelje v Sloveniji. Hkrati avtorici preverjata tudi pravne akte, ki zaposlenim v šolstvu nalagajo in omogočajo izvajati različne strategije spoprijema z nasiljem v šoli.

*Ključne besede:* nasilje in šola, učiteljstvo, kurikulum, pravni dokumenti

## PRESENCE OF SCHOOL VIOLENCE CONTENT IN FACULTIES OF EDUCATION CURRICULA

Violence at school remains a pressing problem. Whenever excessive instances of school violence occur, the media and other publics may find concern and criticism focused mainly on schools and school staff who “should have done more” to avoid such occurrences. Criticism is sometimes justified, but too often the complexity of the problem is limited to school and school staff who are not adequately trained in dealing with violence in the school field. In this paper, the authors examine what is at stake in school violence; by addressing children’s rights and their protection in the curricula of study programs that form future teachers in Slovenia. At the same time, the authors review legal acts that impose on school employees and implement different strategies for combating violence at school.

*Keywords:* violence and school, teaching, curriculum, legal documents

*Mitja Sardoč*

### KAKO MISLITI (IN RAZUMETI) NASILJE

Čeprav slogan »nasilje prepoznamo, ko ga vidimo« nedvoumno ponazorja njegovo neposrednost, velja problematika nasilja – tako konceptualno kakor tudi empirično – za vse prej kot enostavno ali neproblematično. Glede na vrsto protislovij, napetosti in izzivov, ki jih odpira analiza katekole izmed njegovih razsežnosti ali pojmovanj, ostaja razumevanje nasilja v veliki meri selektivno oz. v najboljšem primeru nepopolno. Pričujoči prispevek analizira nekatere izmed težav povečane senzibilnosti do nasilja in s tem povezane probleme. Uvodni del predstavi različne razsežnosti preučevanja nasilja ter nekatere izmed osrednjih problemov, s katerimi se soočajo različne strategije spoprijemanja s tem družbenim problemom. Sledi predstavitev nekaterih od temeljnih razsežnosti t. i. »standardnega« pojmovanja nasilja, katerega okvir predstavlja dihotomija ‚ozkega‘ in ‚širokega‘ pojmovanja nasilja. Osrednji del analizira premestitev poudarka v razširitvi pojmovanja nasilja. Glede na probleme, dileme in izzive, ki jih odpirajo tako »standardno« razumevanje nasilja kakor tudi različne alternative, je pozornost usmerjena v analizo nekaterih paradoksov t. i. »nove« senzibilnosti za pojavne oblike nasilja. Sklepni del prispevka problematizira povečano senzibilnost za različne pojavne oblike nasilja in s tem povezan problem t. i. »konceptualne inflacije«.

*Ključne besede:* nasilje, »standardno« pojmovanje nasilja, moralna panika, ničelna toleranca, nasilje v šolah

### MAKING SENSE OF VIOLENCE

While the slogan ‚we recognize violence, when we see it‘ clearly illustrates the impact of its presence, the problem of violence – both conceptually and empirically – is anything but simple or unproblematic. Given the fact that the analysis of any of its dimensions or conceptions opens a range of contradictions, tensions, and challenges, the understanding of violence remains largely selective or incomplete at best. This paper analyzes some of the problems of increased sensitivity to violence and several of the related problems associated with it. The introductory section presents the different dimensions of the study of violence and some of the central problems faced by the different strategies for tackling this social problem. The following section presents some of the fundamental dimensions of the ‚standard‘ conception of violence that is based on the dichotomy of the ‚narrow‘ and ‚broad‘ conception of violence. The central part analyzes a shift of emphasis in broadening the concept of violence. Given the different problems, dilemmas and challenges posed by both the ‚standard‘ understanding of violence and its various alternatives, particular attention is drawn to the analysis of some paradoxes associated with the ‚new‘ sensibility towards violence. The final part of the paper challenges the increased sensitivity to various forms of violence and the related problem of ‚conceptual inflation‘.

*Keywords:* violence, ‚standard‘ conception of violence, moral panic, zero tolerance, violence in schools



---

## Avtorji/Authors

### Dr. Sanja Berčnik

je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in je docentka za področje pedagogike. Doktorirala je s področja pedagogike, njena doktorska naloga pa je nosila naslov *Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole*. Njena bibliografija se sestoji iz več kot 50 enot. Je soavtorica knjig, učbenikov, priročnikov, gradiv ter avtorica znanstvenih in strokovnih člankov s področja edukacije, teorije vzgoje in predšolske pedagogike, s področja partnerstva fakultet, šol in vrtcev, objavljenih v tujih in domačih revijah ter monografijah.

### Sanja Berčnik, PhD,

is employed at the Faculty of Education in Ljubljana, University of Ljubljana. She is an Assistant Professor for pedagogy. She took her doctoral degree in the field of pedagogy; her doctorate was titled *Parent cooperation as a part of kindergartens and schools educational concept*. Her bibliography consists of more than 50 units. She is the co-authoress of books, textbooks, manuals, workbooks, authoress of scientific and professional articles from the field of education and preschool education, partnership between faculties, kindergartens and schools which appeared in magazines, monographs and other publications at home and abroad.

### Aleš Bučar Ručman

je izredni profesor s področja sociologije in je zaposlen na Fakulteti za varnostne vede Univerze v Mariboru. Doktoriral je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, Oddelek za sociologijo. Njegovo raziskovanje vključuje sociologijo odklonskosti. Ukvarja se z raziskovanjem različnih oblik

kriminalitete, njenih definicij, poudarek pa daje analiziranju povezave med migracijami in kriminaliteto ter raziskovanju različnih oblik (strukturnega in direktnega) nasilja. Je član mednarodne skupine strokovnjakov, ki v sklopu projekta *Preventing bullying and reducing violence among minors in Slovenia* (2018–2020) svetuje slovenski policiji in Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport na področju preprečevanja medvrstniškega nasilja. Je avtor/so-avtor številnih publikacij (monografij, raziskovalnih poročil in znanstvenih člankov).

### Aleš Bučar Ručman

is associate professor of sociology at Faculty of Criminal Justice and Security, University of Maribor. He finished his PhD at Faculty of Arts, University of Ljubljana, department of sociology. His research deals with sociology of deviance. He focuses on various forms of crimes, its definitions and emphasises the analysis of migration and crime and research of various forms of (structural and direct) violence. He is a member of international group of experts advising the Slovenian police and Ministry of education, science and sport on bullying within a project *Preventing bullying and reducing violence among minors in Slovenia* (2018-2020). He is author and co-author of numerous publications (monographs, research reports, scientific papers).

### Dejan Jontes

je docent na Katedri za medijske in komunikacijske študije Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s kritično analizo novinarstva in popularne kulture ter s televizijskimi študijami. Je avtor monografije *Novinarstvo kot kultura: Miti in vrednote* (2010) in sourednik zbornika prevodov *Mediji in občinstva ter zbornika Media Landscapes in Transition*. Njegove nedavne publikacije med drugim vključujejo članke oz. poglavja *Ridiculing the Working-class Body in Post-socialist Sitcom* (z A. Trdina, *Comedy Studies*, 2018), *Televizijska občinstva v večkanalnem okolju: fragmentacija, spol in (ne) spremenjena vloga sporeda* (Teorija in praksa, 2017) ter *Tehnologija, komuniciranje in monopoli vednosti* (z M. Pušnik in R. Bobnič, 2018).

### Dejan Jontes

is an Assistant Professor in the Department of Media and Communication Studies, Faculty of Social Sciences, at the University of Ljubljana. His areas of research interest include communication theory, media studies and critical/cultural approaches to popular culture and journalism. He is the author of a monograph *Journalism as Culture: Myths and Values* (2010)



and co-editor of a reader on media and audiences in Slovene and a book about changes in media culture *Media landscapes in transiton*. His most recent publications include papers or chapters *Ridiculing the Working-class Body in Post-socialist Sitcom* (with A. Trdina, *Comedy Studies*, 2018), *Television audiences in multichannel environmnet: fragmentation, gender and (un)changed role of the schedule* (*Teorija in praksa*, 2017) and *Technology, communication and monopolies of knowledge* (with M. Pušnik and R. Bobnič, 2018).

#### Vlasta Jalušič

je politologinja in izredna profesorica, raziskovalka na Mirovnem inštitutu v Ljubljani, ki trenutno predava tudi na Filozofski fakulteti. Njena področja raziskovanja so politična teorija in nasilje, rasizem, diskriminacija in študije spolov. Doktorirala je na Univerzi na Dunaju, napisala več knjig, številne članke in poglavja v knjigah na temo državljanstva in feminizma, spolnih in drugih neenakosti, politike, tranzicije, vojne, nasilja in Hannah Arendt.

#### Vlasta Jalušič

is a political scientist, Senior Research Fellow at the Peace Institute (Institute for Contemporary Social and Political Studies), Ljubljana (Slovenia) and an Associated Professor at the Faculty of Arts. She holds a PhD in political science from Vienna University. She has written books, articles and chapters on citizenship and feminism, gender and other inequalities, Eastern European politics and transition, war, violence and Hannah Arendt.

#### Ingrid Kodelja,

doktorica filozofije. Raziskuje in objavlja na področjih metafizike, socialne filozofije in srednjeveške filozofije znanosti.

#### Ingrid Kodelja,

PhD in Philosophy. Her area of research and publishing comprises metaphysics, social philosophy and medieval philosophy of science.

#### Robi Kroflič

je redni profesor za področji obče pedagogike in teorije vzgoje na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Ožja področja njegovega znanstvenega delovanja so teorije pedagoške avtoritete in pedagoškega erosa, teorije spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja otrok in mladostnikov, inkluzivno izobraževanje,

discipliniranje in kaznovanje ter preučevanje umetniške izkušnje kot enega osrednjih medijev vzgoje. V zadnjih letih je izoblikoval koncept celovitega induktivnega vzgojnega pristopa, pri izvedbi pa je posebno pozornost namenjal pogojem za večjo participacijo in emancipacijo otrok iz ranljivih družbenih skupin in spodbujanju prosocialnega in moralnega razvoja preko umetniških izkušenj.

Robi Kroflič, PhD,

is a full time professor of theory of education and general pedagogy at the Department for pedagogy and andragogy, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia. His basic fields of investigation are: theory of authority and pedagogical eros, theories of prosocial and moral education, inclusive education, discipline strategies and punishment, and aesthetic experience as one of the main factors of education. In last years he formed a comprehensive inductive concept of prosocial and moral development. He is especially focused on conditions for a stronger participation and emancipation of children from vulnerable social groups, and possibilities of prosocial and moral education through artistic activities.

Tanja Oblak Črnič

je redna profesorica komunikologije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani in gostujoča profesorica na Univerzi v Celovcu. Kot članica Katedre za medijske in komunikacijske študije na Fakulteti za družbene vede poučuje Raziskovanje medijev in komuniciranja, Internetne študije in Komunikološki raziskovalni seminar. Raziskovalno se ukvarja s komunikacijskimi aspekti digitalnih medijev, v zadnjih letih pa se podrobneje fokusira na preučevanje digitalne kulture v vsakdanjem življenju mladih, pozicije mladih do digitalnega državljanstva ter digitalne pismenosti. Njene nedavne objave med drugim vključujejo članke *From surveillance to co-viewing: strategies and responses to smartphone regulation within a family context* (s S. Zepan, *Anthropological notebooks*, 2018) in *Media repertoires and discursive communities: studying audiences in the multimedia age* (z B. Luthar, *Communications*, 2017).

Tanja Oblak Črnič

is a Professor in the Department for Media and Communication Studies at the University of Ljubljana and visiting professor at the University of Klagenfurt. She teaches Media and communication research, Internet studies and Communication research seminar and in her recent research she focuses on communication aspects of digital media, digital culture in the everyday life of young people, digital citizenship and digital literacy.

Her most recent publications include papers *From surveillance to co-viewing: strategies and responses to smartphone regulation within a family context* (with S. Zepan, *Anthropological notebooks*, 2018) and *Media repertoires and discursive communities: studying audiences in the multimedia age* (with B. Luthar, *Communications*, 2017).

#### Mitja Sarđoč (PhD)

je zaposlen kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, kjer je član programske skupine »Družbena pogodba v 21. stoletju«. Je avtor znanstvenih in strokovnih člankov s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter urednik vrste tematskih številk domačih in tujih znanstvenih revij s področja državljanske vzgoje, multikulturalizma, enakih možnosti itn. Je glavni urednik revije *Theory and Research in Education* ter član uredniškega odbora revij *Šolsko polje* in *Educational Philosophy and Theory* ter *Open Review of Educational Research*. Je tudi urednik dveh zbornikov, ki sta izšli pri založbi Blackwell (*Citizenship, Inclusion and Democracy* ter *Toleration, Respect and Recognition in Education*), avtor monografije *Multikulturalizem: pro et contra* ter soavtor monografije *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Je urednik publikacije *Handbook of Patriotism*, ki bo leta 2019 izšla pri založbi Springer.

#### Mitja Sarđoč (PhD)

is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana (Slovenia) where he is member of the 'Social Contract in the 21<sup>st</sup> Century' research programme. He is author of scholarly articles and editor of a number of journal special issues on citizenship education, multiculturalism, toleration, equality of opportunity and patriotism. He is Managing Editor of *Theory and Research in Education* (<http://tre.sagepub.com/>) and member of the editorial board of *Educational Philosophy and Theory* and the *Open Review of Educational Research*. He edited two books published by Wiley (*Citizenship, Inclusion and Democracy and Toleration, Respect and Recognition in Education*). He is also a contributing author to the SAGE *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. He is editor-in-chief of *The Handbook of Patriotism* (<http://refworks.springer.com/Patriotism>) that is to be published by Springer in 2019.

#### Ajda Šulc

je doktorska kandidatka na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, in sicer s področja družboslovne metodologije, kjer se ukvarja z metodološkimi vidiki raziskovanja kibernetkega medvrstniškega nadlegovanja. Kot sodelavka pri Spletnem očesu je aktivna na projektih, ki

naslavljajo spletni sovražni govor in druge oblike spletnega sovražnega diskurza. Na različnih projektih, predvsem iz področja sociologije, sodeluje tudi s Fakulteto za varnostne vede Univerze v Mariboru, na kateri je zaključila dodiplomski in magistrski študij.

#### Ajda Šulc

is a doctoral candidate at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana, in the field of social science methodology. She deals with the methodological aspects of cyberbullying research among children and adolescents. As an analytic at the Spletno oko hotline she works on several projects that address online hate speech and other forms of online hate discourse. She also works on various projects, especially in the field of sociology, at the Faculty of Criminal Justice and Security, University of Maribor, where she completed her undergraduate and master studies.

#### Dr. Veronika Tašner

je docentka sociologije edukacije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z meritokracijo, pravičnostjo in neenakostjo v edukaciji, s spoli in edukacijo, s primerjavo šolskih sistemov, nasiljem in šolo, s prihodnostjo edukacije ter z zasebnim šolstvom. Je urednica in sourednica različnih znanstvenih monografij, med njimi: *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*, *Prihodnost šole v družbah dela brez dela*, *Zasebno šolstvo v Sloveniji*, *Misliti socialne inovacije*.

#### Dr. Veronika Tašner

is Assistant Professor of Sociology of Education at the Faculty of Education, University of Ljubljana. Her research areas are meritocracy, equity and inequality in education, gender and education, comparative education, violence and school, future of education and private/public education. She edited and co-edited several monographs, including: *Brez spopada: kultur, spolov, generacij* (*Without conflict between civilizations, genders, generations*), *Prihodnost šole v družbah dela brez dela* (*Future of school in work-centered societies without work*), *Zasebno šolstvo v Sloveniji* (*Private schools in Slovenia*), *Misliti socialne inovacije* (*Thinking Social Innovation*).



## Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišete tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

*Sprojne opombe* naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

*Citati* v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic */.../*. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in unikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

*Na vir v besedilu* se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoğlu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

*Knjige*: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.  
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

*Clanki*: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

*Poglavja v knjigi*: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

*Spletne strani*: [http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=881](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881) (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

**Naslov uredništva**: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 42 01 24 0, fax: 01 42 01 266, e-pošta: [info@theschoolfield.com](mailto:info@theschoolfield.com); [mitja.sardoc@guest.arnes.si](mailto:mitja.sardoc@guest.arnes.si)

**Naročilo na revijo**: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: [mitja.sardoc@guest.arnes.si](mailto:mitja.sardoc@guest.arnes.si); tel.: 01 42 01 25 3, fax: 01 42 01 266

## Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- I.
- I.1
- I.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42-44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

### *Books:*

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.  
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

### *Journal Articles:*

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1-2), pp. 25-35.

### *Book chapters:*

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

### *Websites:*

[http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id\\_article=881](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881) (5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,

e-pošta: [info@theschoolfield.com](mailto:info@theschoolfield.com); [mitja.sardoc@guest.arnes.si](mailto:mitja.sardoc@guest.arnes.si)

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000

Ljubljana, e-pošta: [mitja.sardoc@guest.arnes.si](mailto:mitja.sardoc@guest.arnes.si); tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

# Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXX, številka 1–2, 2019

- Mitja Sardoč in Barbara Japelj Pavešič**  
5 Nasilje, šola, družba
- Robi Kroflič**  
9 Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo
- Ingrid Kodolja**  
29 Nasilje – poskus opredelitve in upravičenja
- Mitja Sardoč**  
47 Nasilje in družbena (ne)pravičnost: intervju z Vittorinom Bufacchijem
- Ajda Šulc in Aleš Bučar Ručman**  
63 Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji
- Vlasta Jalušič**  
89 Spolno nadlegovanje v šolah: lekcije, potencial in omejitve pristopa »aktivnih opazovalcev«
- Dejan Jontes in Tanja Oblak Črnič**  
119 Digitalno nasilje v perspektivi medijskih študij: pomen medijske potrošnje in vsakdanjega življenja mladih
- Veronika Tašner in Sanja Berčnik**  
137 Prisotnost vsebin o nasilju v šoli v kurikulumih pedagoških fakultet
- Mitja Sardoč**  
151 Kako misliti (in razumeti) nasilje

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

