



Univerza v Mariboru

Fakulteta za varnostne vede



VRSTNIŠKO NADLEGOVANJE IN TRPINČENJE MLADOSTNIKOV Z OVIRANOSTMI

Raziskovalno poročilo

Aleš Bučar Ručman

Tinkara Pavšič Mrevlje

Ajda Šulc

Avtorji:

Aleš Bučar Ručman, vodja projekta
Tinkara Pavšič Mrevlje, raziskovalka
Ajda Šulc, raziskovalka

Lektoriranje:

Barbara Erjavec

Izdajatelj:

Fakulteta za varnostne vede, Univerza v Mariboru

Izdano:

Ljubljana, december 2022

Raziskovalno poročilo je rezultat projekta »Prevention of bullying and other forms of victimization of young people with disabilities«, ki je bil delno financiran s strani Veleposlaništva ZDA (SSI60021GR3055).

Avtorske pravice:

© Fakulteta za varnostne vede, Univerza v Mariboru in avtorji poročila

Projekt je bil delno financiran s strani Veleposlaništva ZDA. Stališča, ugotovitve in zaključki ali priporočila vključena v poročilo, so stališča avtorjev in ne odražajo nujno stališč Ministrstva za zunanje zadeve ZDA.

This project was funded, in part, through a U.S. Embassy grant. The opinion, findings, and conclusions or recommendations expressed herein are those of the Authors and do not necessarily reflect those of the Department of State.



U.S. Embassy
Ljubljana

UVODNI NAGOVOR IN ZAHVALA

Pred več kot desetletjem sem objavil poglavje v zborniku (Bučar Ručman, 2009), kjer sem se spraševal, kako se lahko učinkovito soočamo z nasiljem v šolah. Zaključke takratnega besedila lahko strnem v naslednje napotke:

1. Opravljena mora biti analiza stanja. Identificirati je treba naravo pojava, ugotoviti fenomeloško strukturo, obseg in značilnosti pojava.
2. Nato sledi načrtovanje in za tem izvajanje aktivnosti in ukrepov za odzivanje na težave, ki so se v analizi pokazale kot ključne.
3. Po izvedbi mora biti opravljena evalvacija izvedenih preventivnih programov in ukrepov.

Takšen pristop bi moral biti uveljavljen kot temeljni standard za soočanje s specifičnimi družbenimi problemi. Ob tem ni presenečenje, da lahko identične korake zasledimo v priročniku *Preprečevanje nasilja mladih: pregled dokazov* (orig. Preventing youth violence: an overview of the evidence), ki ga je izdala Svetovna zdravstvena organizacija (orig. World Health Organization – WHO) (2015).

Projekt *Vrstniško nadlegovanje in trpinčenje mladostnikov z oviranostmi* sledi opisanemu priporočilu in predstavlja prvi korak pri soočanju z viktimizacijo mladostnikov z oviranostmi v šolskem okolju. Raziskava, ki smo jo v letu 2022 izvedli raziskovalci Fakultete za varnostne vede Univerze v Mariboru, je omogočila vpogled v nekatere značilnosti nadlegovanja in trpinčenja mladostnikov z oviranostmi. Ugotovitve empiričnega dela predstavljajo prvo takšno delo v slovenskem prostoru in podajajo ključne informacije o tem, kako se v šolskem okolju skupaj z vrstniki brez oviranosti (vzgojno-izobraževalnih zavodih z inkluzijo) počutijo mladostniki z oviranostmi, kakšni so njihovi odnosi z vrstniki, učitelji, vodstvi šol. O tem namreč zelo malo vemo, saj je v svetovnem merilu o nadlegovanju in trpinčenju učencev z oviranostmi zbranih zelo malo podatkov (UNESCO, 2021). Pričujoče poročilo lahko koristi vsem, ki delujejo na področju preprečevanja, odkrivanja in nudenja pomoči žrtvam ustrahovanja in trpinčenja. Upam, da bodo po njem posegli tako tisti delavci, ki morajo sprejeti ukrepe in odločitve za takojšnjo pomoč na ravni šol, kot tudi tisti, ki so pristojni za oblikovanje politik na področju izobraževanja in dela z mladimi.

Na strani Fakultete za varnostne vede Univerze v Mariboru je raziskavo izvedla multidisciplinarna skupina raziskovalcev Fakultete za varnostne vede, ki je vključevala izrednega profesorja s področja sociologije (dr. Aleš Bučar Ručman), docentko s področja psihologije (dr. Tinkara Pavšič Mrevlje), asistentko s področja metodologije (Ajda Šulc). Skozi celoten projekt je pomoč in podporo zagotavljal tudi Gal Jakič, ki je predstavljal vezni člen med raziskovalci, invalidskimi organizacijami in posamezniki ter z lastnimi izkušnjami z oviranostjo (invalidnostjo) omogočil sprotno preverjanje in interpretacijo različnih situacij in zaključkov.

Posebna zahvala pri izvedbi raziskave gre seveda vsem sogovornikom, staršem, učiteljem in preostalim strokovnim sodelavcem, ki so omogočili, da smo pridobili vpogled v do zdaj razmeroma nepoznana ozadja odnosov. Zaradi zagotavljanja anonimnosti posameznikov, ki so spregovorili o svojih izkušnjah, jih žal ne moremo navesti. To nikakor ne zmanjšuje pomena njihovega sodelovanja in tudi poguma, da so spregovorili o svojih izkušnjah. Dodatno gre zahvala dr. Simonu Slokanu, glavnemu republiškemu inšpektorju za področje šolstva in športa, in gospe Nives Počkar, predsednici Društva ravnateljev srednjih šol, višjih šol in Dijaških domov Slovenije. Oba sta pomagala pri iskanju sogovornikov in izvedbi raziskave. Podobno podporo smo dobili pri Zvezi za šport invalidov Slovenije – Slovenskemu paralimpijskemu komiteju, za kar se jim iskreno zahvaljujemo. Zahvala gre tudi defektologinji Maji Zovko Stele in socialnemu pedagogu Mihi Steletu, ki sta s svojim znanjem in izkušnjami pomagala pri oblikovanju končne verzije polstrukturiranih vprašanj za intervjuje. Ob koncu velja poudariti, da je raziskava in celoten projekt omogočen zaradi finančne podpore Veleposlaništva ZDA, ki se mu za to tudi zahvaljujemo. Pozabiti pa ne smem tudi na podporo kolegic in kolegov, ki so v takšnih podvigih vse prepogosto spregledani. Za vsakim računom, pogodbo, plačilom, rezervacijo, usklajevanjem urnikov, izposojajo knjig, lektoriranjem, reševanjem računalniških zagat itd. je zadaj vestna skupina sodelavk in sodelavcev Fakultete za varnostne vede Univerze v Mariboru, ki smo jim dolžni zahvalo.

Izr. prof. dr. Aleš Bučar Ručman

Ljubljana, december 2022

NASILJE, NADLEGOVANJE IN TRPINČENJE V ŠOLAH

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. Odnose z vrstniki v šolskem okolju in njihov vpliv na razvoj otroka in mladostnika, njegovo vključevanje v družbo, reševanje konfliktov, iskanje potrditev itd. je izjemno težko, če ne celo nemogoče, uspešno nadomestiti z drugimi oblikami odnosov. Če ob tem upoštevamo tudi število ur, ki jih otrok preživi v tem okolju in tudi to, da je tam praktično avtonomen, tj. brez neposrednega nadzora staršev oz. skrbnikov (seveda pa ni v popolni odsotnosti nadzora), lahko prepoznamo izjemno vlogo te institucije. Prav zato je odgovornost države in preko nje šol, da zagotavljajo varno in spodbudno okolje, v katerem je posameznemu otroku in mladostniku omogočena realizacija njegovih potencialov. Seveda ob tem ne smemo spregledati, da šolsko okolje ni izolirano in ločeno od širše družbe, prevladujoče ideologije, norm in vrednot. Ravno obratno, šola – tako v kontekstu delovanja formalnega izobraževalnega in vzgojnega sistema kot mesto vzpostavljanja neformalnih interakcij – je preslikava širšega družbenega okolja oz. nekakšen družben mikrokozmos. V šoli se zelo hitro pokažejo najrazličnejše prednosti, odlike, priložnosti kot tudi slabosti, grožnje, težave, predsodki in stereotipi.

Šola in vrstniki so lahko poleg okolja, ki je spodbudno, vključujoče, navdušujoče, tudi okolje, v katerem je posameznik izpostavljen izrazito negativnim dejanjem ali celo več let trajajočim procesom viktimizacije. V angleškem jeziku za takšne oblike uporabljajo termin »bullying«, ki vključuje različne oblike vrstniškega nasilja, nadlegovanja, trpinčenja, ustrahovanja. Enotnega prevoda tega termina v slovenščini ne poznamo. V zadnjih desetletjih so pri nas v uporabi različni termini, 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 idr., 2009; Marjanovič Umek idr., 2004). V tej publikaciji bomo uporabljali termin: vrstniško nadlegovanje in trpinčenje. Podobno pestrost in razpršenost je mogoče zaznati pri definicijah omenjenih dejanj oz. procesov. Kljub različnim pristopom in pogledom lahko prepoznamo pri avtorjih naslednje skupne značilnosti vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja:

- 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 (npr. odnosi med vrstniki so primarno vzpostavljeni v šolskem okolju);
- 4) traja daljše časovno obdobje;
- 5) povzroča strah, neprijetne občutke in trpljenje.

Odnos med žrtvijo in storilcem zaznamuje tudi nesorazmerje v moči, ki vodi v to, da se žrtev ne more braniti sama (Lešnik Mugnaioni idr., 2009; Olweus, 2009; Pušnik, 2012). Ta moč oz. nemoč ne izhaja nujno iz fizične moči/nemoči, temveč lahko vključuje tudi psihično moč/nemoč (boljše komunikacijske sposobnosti, boljše socialne veščine), socialno

moč/nemoč (pripadnost privilegirani/marginalizirani skupini), ekonomsko moč/nemoč (ekonomski kapital/revščina).

Med različnimi oblikami vrstniškega nasilja, ki je vključeno v nadlegovanje in trpinčenje, je bilo v preteklosti v ospredje postavljeno zgolj fizično in verbalno nasilje, s poglobljenim raziskovanjem in razumevanjem problema pa avtorji danes v definicijo vključujejo tudi druge oblike nasilja z zgoraj opisanimi značilnostmi. Med oblike vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja danes vključujemo: *fizično nasilje* (uporaba fizične sile), *verbalno nasilje* (besede, ki žrtev prizadenejo in oškodujejo neposredno), *psihično, socialno ali odnosno nasilje* (socialno izločanje, manipulacije, širjenje govoric, laži, zavajanja), *ekonomsko nasilje* (vključuje materialno oškodovanje žrtve in/ali pridobitev koristi za storilca), *nasilje preko interneta in z uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij* (uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za nadlegovanje in trpinčenje) in *spolno nasilje* (različne oblike nasilja, ki vključujejo spolno fizično nadlegovanje (otipavanje, prisilno poljubljanje), verbalno in psihično nadlegovanje (zmerjanje, označevanje z besedami s spolno konotacijo, zmerjanje z drugačno spolno usmerjenostjo kot večinska itd.)) (Boske in Osanloo, 2015; Bučar Ručman, 2004; Lešnik Mugnaioni idr., 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. Fizično nasilje še danes najlažje prepoznamo, saj dejanje in njegove posledice vidimo in smo jih vsi naučeni prepoznati, medtem ko je za prepoznavanje drugih oblik nasilja potrebno znanje, strokovna usposobljenost in razumevanje posledic.

Z vedno večjo razširjenostjo in lažjo dostopnostjo informacijsko-komunikacijskih naprav in sistemov (npr. pametni mobilni telefoni, tablice, računalniki) v zadnjih 15 letih narašča razširjenost in pomen specifične oblike nadlegovanja in trpinčenja, ki se izvaja v kibernetskem prostoru (angl. *cyberbullying*). Omejitve fizičnih stikov zaradi pandemije koronavirusa in covid-19 so v določenem obdobju osebno komunikacijo v celoti prenesle na splet, kar je otroke in mladostnike še dodatno izpostavilo kibernetskemu nadlegovanju in trpinčenju. Večina avtorjev pri oblikovanju definicije kibernetskega nadlegovanja izhaja iz predhodno opisanih značilnosti klasičnega vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja. Opredeljujejo ga kot ponavljajoče se in namerno nadlegovanje, trpinčenje, 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 idr., 2009; Weber in Pelfrey, 2014; Završnik, 2013; Završnik in Sedej, 2012). Pri tem se zaradi posebnosti elektronskih komunikacij ti ključni kriteriji lahko kažejo nekoliko drugače kot pri nadlegovanju v fizičnem prostoru. Neravnovesje moči med storilcem in žrtvijo je odvisna od znanja in veščin uporabe informacijsko-komunikacijskih naprav ter anonimnosti storilca, ki ga na neki način postavlja v nadrejen položaj. Po drugi strani pri tej obliki nasilja ponavljanje dogodka ne pomeni nujno večkratne izvršitve določenega dejanja, saj si lahko številni uporabniki/vrstniki enkratno objavo in deljenje ene same poniževalne vsebine na spletu večkrat ogledajo ali komentirajo te vsebine. Takšno širjenje vsebin in njihova stalna dostopnost vodita v ponavljajočo se (ali celo konstantno) viktimizacijo, ki jo žrtev težko prekine, ob tem pa se ji tudi ne more umakniti. Če ima pri tradicionalnem nadlegovanju in trpinčenju žrtev vsaj nekaj varnega okolja in obdobje brez nadlegovanja in trpinčenja (npr. čas, ko je doma, obdobje počitnic), je v primeru kibernetskega nasilja takšen umik nemogoč.

Kibernetsko nadlegovanje/trpinčenje se lahko izvaja preko različnih naprav ali medijev komunikacije, to je preko telefonskih klicev, SMS, e-pošte, sistemov takojšnjega sporočanja, na družbenih omrežjih, blogih, spletnih straneh, spletnih igrah in podobno (Kowalski idr., 2008; Smith idr., 2008). Tudi vsebina negativne komunikacije je lahko precej raznolika, in sicer poznamo ponavljajoče se izmenjevanje žaljivih sporočil na javnih ali zasebnih kanalih, blatenje, širjenje neresničnih informacij, poniževanje preko e-pošte, sistemov za takojšnje sporočanje, klepetalnic, komentarjev ali objav na družbenih omrežjih, ustvarjanja lažnih profilov, kraja identitete, deljenje osebnih podatkov, izključevanje, grožnje, prevare, zalezovanje, posmehovanje, izsiljevanje s spolno vsebino idr. (Jaishwal, 2021; Kowalski idr., 2008; Lebar idr., 2017; Parks, 2013; Vreča, 2019; Vyawahare in Chatterjee, 2020). Namen teh dejanj je prizadeti, ponižati, ustrahovati, manipulirati ali socialno izključiti žrtev oziroma ji uničiti njene odnose z vrstniki (Netzley, 2014; Sullivan, 2011).

Vrstniško nadlegovanje in trpinčenje 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 idr., 2004; Cvek in Pšunder, 2013; Cross idr., 2015; Graham, 2016; Moore idr., 2017; Pušnik, 2012; Smith, 2016). Ob tem ne gre spregledati, da neposredne žrtve vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja 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. Starši ali družinski člani v nemoči posežejo tudi po različnih rešitvah, ki lahko stvari še dodatno zaostrijo ali žrtev celo dodatno viktimizirajo (npr. nastop v medijih in dodatna publiciteta). Tretjo skupino žrtev predstavljajo priče, večinoma drugi otroci in vrstniki z občutki strahu ali celo krivde, da nadlegovanja in trpinčenja niso ustavili, ali pa jih takšna odklonskost celo pritegne. Medvrstniško nasilje prinaša negativne posledice na neposredno okolje (npr. celoten razred ali celo šolo), na zadnji stopnji pa tudi na (naj)širšo skupnost. Spregledati ne gre, da nasilje povzroča negativne posledice tudi pri nasilnežih. Pri njih obstaja večja verjetnost, da bodo tudi kasneje v življenju izvajali delinkventna in kriminalna dejanja (Lebar idr., 2017; Pušnik, 2012). Ignoriranje težav in prepuščanje nasilnega mladostnika takšnim vedenjskim vzorcem lahko predstavlja prve korake pri razvoju kriminalne kariere, ki bi jo bilo mogoče preprečiti z ustreznim delom dovolj zgodaj v mladosti (glej Farrington, 1993). 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 (Bučar Ručman, 2004; Boske in Osanloo, 2015; Craig idr., 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 nadlegovanja in trpinčenja preko kibernetskega nadlegovanja in trpinčenja. Ob razpravah o nasilju, nadlegovanju in trpinčenju v šolskem okolju pa se pogosto spregleda skupina ljudi, ki jo tudi lahko štejemo tako med storilce kot tudi žrtve, tj. učitelje, strokovne delavce, vodstva šol. Učitelji so lahko vir nasilja in podatki kažejo, da gre pri tem za vse oblike nasilja, najpogostejše pa je psihološko nasilje. Učitelji in drugi zaposleni v šolah so sami tudi žrtve neposrednega nasilja učencev (Lešnik Mugnaioni idr., 2009, str. 162–165), prav tako pa so posredne žrtve vrstniškega nadlegovanja, trpinčenja in nasilja v šolah. Učitelji in strokovni

delavci, ki bi sicer naj bili ustrezno usposobljeni za ukrepanje v primerih nasilja, nadlegovanja in trpinčenja v šolah, so vsakodnevno vključeni v takšno dinamiko in to neizogibno vpliva na njihovo delo in psihično počutje.

Kot nazorno pokaže Henry (2000), je pomembno razumevanje, da povezava med nasiljem in šolo poteka na številnih ravneh in vključuje tako medosebno nasilje, katerega akterji so učenci, kot tudi nasilje učiteljev, vodstev šol, staršev, lokalne in državne oblasti, škodljive družbene procese in prakse, ki se kažejo kot institucionalizirane oblike rasizma, seksizma in drugih oblik diskriminacije. In prav na ta način se splošen družben odnos do marginaliziranih skupin preslika tudi v šolsko okolje. Tako ni presenečenje, da se te skupine pogosteje srečujejo z različnimi oblikami nadlegovanja, trpinčenja in drugih oblik vrstniškega nasilja. Različne raziskave kažejo, da so bolj izpostavljeni 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 oviranostmi.

Nadlegovanje in trpinčenje otrok in mladostnikov z oviranostmi

V primerjavi z mladostniki in otroki brez oviranosti so otroci z oviranostmi bolj izpostavljeni nadlegovanju, trpinčenju in mikroagresijam (žaljivke, neprimerni komentarji, pripombe itd.) (Twyman idr., 2010; Park, 2017). UNESCO (2021) v obsežni študiji pregleda literature (pregled je vključeval več kot 300 študij in poročil različnih organizacij) ugotavlja, da so najpogosteje akterji takšnega neprimernega vedenja vrstniki, otroci z oviranostmi pa so žrtve vseh oblik vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja. Sentenac in drugi (2013) navajajo analizo podatkov v 11 evropskih državah, v katero je bilo vključenih več kot 55.000 učencev in dijakov. Rezultati se sicer zelo razlikujejo med državami, vendar imajo skupno točko, tj. povsod prihaja do nesorazmerno večje viktimizacije učencev z oviranostmi. Podobno je potrdila študija na Švedskem (Annerbäck idr., 2014), kjer so ugotovili, da ima med vsemi dejavniki, ki povečajo tveganje za nadlegovanje in trpinčenje, oviranost največji vpliv (učenci brez oviranosti so bili žrtve v 12,6 %, učenci z oviranostmi pa v 25,4 %). Metaanaliza, ki je vključevala 107 študij, je ugotovila, da je večja verjetnost za viktimizacijo med mladostniki, ki imajo vidno oviranost, kot tistimi, katerih oviranosti ni mogoče prepoznati na videz (Pinquart, 2017). Ob tem druge študije ugotavljajo, da je tveganje večje pri učencih, katerih oviranost vpliva na njihove čustvene, vedenjske, intelektualne in komunikacijske sposobnosti (UNESCO, 2021).

Tako kot pri klasičnih oblikah nadlegovanja in trpinčenja so tudi v kibernetskem prostoru mladostniki z oviranostmi potencialno bolj izpostavljeni kibernetskemu nadlegovanju in trpinčenju kot njihovi vrstniki (Cohen-Almagor, 2018; Kowalski idr., 2016; Pinquart, 2017). O tem priča tudi poročilo UNESCA (2021), ki poroča, da so posamezniki z dolgotrajnimi telesnimi, duševnimi, intelektualnimi in senzoričnimi okvarami pomembno izpostavljeni tudi kibernetskim oblikam nadlegovanja in trpinčenja. Raziskovalci ugotavljajo, da to še posebej velja za mladostnike s kognitivnimi, nevrološkimi ali učnimi oviranostmi, kot sta motnja pozornosti s hiperaktivnostjo in motnja avtističnega spektra (Beckman idr., 2019; Heiman idr., 2015; Holfeld idr., 2019; Kowalski in Fedina, 2011). Vzrok za to je mogoče iskati v slabše razvitih socialnih veščinah (Heiman in Olenik-Shemesh, 2015) in slabših zmožnostih

nadzorovanja svojih impulzivnih odločitev (Kowalski in Toth, 2018). Za različne oblike nadlegovanja, tudi za kibernetiko, Beckman in drugi (2016) ter Kowalski in Toth (2018) ugotavljajo, da so osebe s katero koli obliko oviranosti oz. invalidnosti pogosteje tako žrtve kot tudi hkrati žrtve-storilci, ne pa tudi izključno storilci. Nekatere študije pa ugotavljajo, da so mladostniki z oviranostmi tudi pogosteje zastopani med storilci kibernetikega nadlegovanja in trpinčenja kot mladostniki brez oviranosti. Podobno ugotovijo Didden in drugi (2009) ter Heiman in drugi (2015), ki zaključijo, da je motnja aktivnosti in pozornosti zaradi nagnjenosti k tveganeu vedenju pogosteje povezana s prevzemanjem vloge storilcev, ne le žrtev kibernetikega nadlegovanja.

Nekatere študije se osredotočajo le na zelo specifične oblike oviranosti. Npr. Bauman in Pero (2010) sta ugotovila, da med gluhi in naglušni ter drugimi učenci ni razlik glede vpletenosti v kibernetiko vrstniško nadlegovanje, bi pa občutno več gluhih in naglušnih o takšnem primeru poročalo odrasli osebi. Podobno sta Heiman in Olenik-Shemes (2017) na mladostnikih s poslabšanim vidom opravila raziskavo, ki je pokazala, da slabovidni mladostniki uporabljajo internet v podobnem obsegu kot drugi vrstniki, a imajo manj online stikov s prijatelji. Kljub temu so bili slabovidni pogosteje v vlogi žrtev, storilcev in prič kibernetikega vrstniškega nadlegovanja, hkrati so pogosteje o tem tudi poročali tretji osebi in se o dogodku bili pripravljeni pogovarjati. Ocenili so, da imajo manj socialne podpore prijateljev in drugih kot mladostniki brez okvar vida, medtem ko se pri podpori družine ne razlikujejo.

Posamezniki z oviranostmi ob doživljanju kibernetikega vrstniškega nadlegovanja občutijo tudi bolj znaten občutek čustvene in družbene osamljenosti (Heiman idr., 2015), anksioznosti (Holfeld idr., 2019), depresije, osamljenosti, tudi več psihosomatskih posledic in nižjo samozavest (Kowalski idr., 2016) kot vrstniki brez čustvenih, vedenjskih, intelektualnih ipd. motenj. Podobno tudi Hinduja in Patchin (2007, 2008) zaključujeta, da mladostniki z oviranostmi, predvsem čustvenimi in vedenjskimi, doživljajo močnejše negativne posledice kibernetikega nadlegovanja. Glede posledic kibernetikega vrstniškega nadlegovanja so Kowalski in drugi (2016) ugotovili, da osebe s fizičnimi oviranostmi ob viktimizaciji doživljajo izrazitejšo depresijo, izolacijo od drugih in razvijejo nižjo samozavest kot vrstniki z drugimi oviranostmi ali vrstniki brez oviranosti. Tako mladostniki z oviranostmi kot brez njih v podobnem deležu (okoli 60 %) niso govorili z nikomer o svoji viktimizaciji (npr. starši, prijatelji), so pa mladostniki z oviranostmi pogosto o tem govorili s svetovalcem ali terapevtom (Kowalski in Toth, 2018).

Psihološki vidiki nadlegovanja in trpinčenja mladostnikov z oviranostmi

Raziskave že dlje časa kažejo, da nadlegovanje na otrocih in mladostnikih pušča tudi psihološke posledice. Prav longitudinalni podatki govorijo o tem, da so socialni in psihološki vplivi nadlegovanja lahko izjemno negativni in presegajo druge dejavnike tveganja, kot je na primer socialno ekonomski status družine (Arseneault idr., 2010; Takizawa idr., 2014). V ospredju je predvsem povezava z depresivnostjo in drugimi čustvenimi, vedenjskimi in kognitivnimi procesi, kot so slaba samopodoba, osamljenost, tesnoba in čustvena disregulacija (Chang idr., 2019; Fleming in Jacobsen, 2010; Marsh idr., 2004). Pri otrocih z izkušnjo nadlegovanja je pogostejše samopoškodbeno vedenje (še posebej, če so prisotni tudi drugi dejavniki kot na primer druge duševne stiske otroka, trpinčenje v družini; Fisher idr.,

2012), večje pa je tveganje tudi za dolgoročne negativne psihične posledice, depresivnost, slabšo prilagojenost na odrasle vloge, slabše zmožnosti za trajnejše medosebne odnose in delovno uspešnost (Lereya idr., 2015; Ttofi idr., 2011; Wolke in Lereya, 2015).

Otroci in mladostniki z oviranostmi v tem kontekstu spadajo v ranljivejšo skupino, saj je pri njih tveganje za nadlegovanje večje, s tem pa je večja tudi možnost razvoja neugodnih posledic (Chatzitheochari idr., 2016). Pri tem moramo omeniti izsledke študij, ki so pokazale, da je izkušnja nadlegovanja vezana (tudi) na starost (pri mlajših je pogostejša; npr. Analitis idr., 2009). Že v populaciji telesno oviranih mladih odraslih je nadlegovanje redkejše, morda zaradi osvojenih socialnih spretnosti in učinkovitejših strategij spoprijemanja s tovrstnimi situacijami (Zhang in Wang, 2019). Zato je poleg dejavnikov tveganja pomembna tudi prisotnost zaščitnih dejavnikov. To je predvsem podpora družine in vrstnikov/prijateljev (McLaughlin idr., 2010; Rose idr., 2011), ki lahko tako zmanjša verjetnost nadlegovanja kot tudi ublaži negativne učinke le tega. Socialna podpora je ena izmed strategij spoprijemanja s konfliktnimi in stresnimi situacijami. Če so le te učinkovite, lahko blažijo posledice nadlegovanja (Bourke in Burgman, 2010), za žrtve nadlegovanja pa pogosto velja, da adaptivnih strategij spoprijemanja ne uporabljajo (Hansen idr., 2012). V literaturi so izpostavljene naslednje pomembne strategije: socialna podpora prijateljev, obramba oz. protinapad, izogibanje, pogovor z učiteljem ali starši, pogovor s prijatelji, ignoriranje storilca in postavljanje zase (Frisén idr., 2012; Smith idr., 2004).

Vrstniško nadlegovanje in trpinčenje v Sloveniji

Kakšne so razmere na področju vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja v Sloveniji? Z izjemo par vprašanj o vrstniškem nasilju, vključenih v druge raziskave (npr. treh vprašanj, vključenih v mednarodno raziskavo Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju (2002/06, 2006/07, 2010/11, 2014/15, 2018/19), pri nas nimamo študije, ki bi longitudinalno spremljala vrstniško nasilje, nadlegovanje in trpinčenje, pokazala trende, analizirala pojavne oblike in odkrivala vzroke. Zadnje študije z reprezentativnimi vzorci so bile izvedene pred več kot 20 leti, vse od takrat pa se o stanju na tem področju skuša sklepati preko posameznih lokalnih študij in podatkov različnih služb (npr. Policije, Inšpektorata za šolstvo in šport). Podatki nadzorstvenih institucij kažejo le vrh ledene gore in nam ne omogočajo poznavanja celotnega obsega in narave problema. Nadalje, namesto centraliziranega pristopa in odkrivanja vzrokov za nasilje, prevladuje nišno raziskovanje posameznih oblik nasilja v šolah oziroma raziskovanje pojava v določenih lokalnih okoljih. Študije, ki bi zajela širše družbenopolitične dimenzije prepletanja nasilja in šolskega prostora, pa v Sloveniji nikoli nismo izvedli. Posledično ukrepi preprečevanja in soočanja z nasiljem v šolah, ki potekajo v slovenskih šolah, sledijo zdravorazumskim pristopom, ugotovitvam iz dela na drugih področjih (npr. soočanja in ukrepanja ob nasilju v družini) in niso rezultat resne in celostne znanstvene analize konkretnega problema.

Pred več kot dvema desetletjema je Dekleva (2001) zapisal, da je eno prvih razprav o medvrstniškem nasilju v slovenskem prostoru spremljalo presenečenje ob problematiziranju tega pojava, ki se ga je takrat razumelo kot normalnega, vsakodnevnega in celo sprejemljivega. Stanje se je nato začelo spreminjati – vsaj kar zadeva preprečevanje, ozaveščanje in ukrepanje v primerih nasilja. Družbena toleranca do različnih oblik nasilja se

je zmanjšala. Nekoč prevladujoče prepričanje o tem, da je nasilje v družini zgolj stvar vpletenih, ki naj jo rešijo za štirimi stenami, je danes nesprejemljivo za (naj)širši krog ljudi. Podobno velja tudi za vrstniško nasilje, nadlegovanje in trpinčenje. O različnih oblikah nasilja (sicer le tistega na relaciji otrok-otrok oz. mladostnik-mladostnik) smo začeli aktivno govoriti, zato se danes bolj zavedamo posledic takšnega ravnanja. Spremembe so razvidne v različnih programih in aktivnostih za odkrivanje in preprečevanje nadlegovanja in trpinčenja. Pomemben je tudi ekspliciten zapis te oblike nasilja v dva dokumenta: v Resolucijo o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2019–2023 (ReNPPZK19–23) (2019) in v Resolucijo o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (ReNPDZ18–28) (2018).

V prvem dokumentu je glede medvrstniškega nasilja zapisano:

»Medvrstniško nasilje – potrebno je zavedanje, da je medvrstniško nasilje kompleksen pojav, v katerem se odražajo številna družbena vprašanja in težave, za celostno razumevanje pa je treba na pojav pogledati tudi z vidika spola. Mladostniki niso ločeni od širše družbe, zato omenjeno obliko nasilja ni mogoče obravnavati ločeno od širših družbenih vprašanj, povezanih s socialno-ekonomskim položajem družin, položajem mladih v družbi, nestrpnostjo do različnih družbenih skupin in drugimi okoliščinami ter dejavniki, ki vplivajo na mlade. Omenjeno nasilje se v fizičnem prostoru največkrat dogaja v šolskih okolišjih ali na javnih površinah v neposredni bližini, vključuje pa tudi kibernetski prostor. Posebna oblika psihičnega nasilja med vrstniki namreč vključuje zlorabo sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij (interneta, mobilne telefonije). Zaradi tega je pomembno razumevanje vloge izobraževalnih institucij, ki se morajo neposredno vključevati v preprečevanje in zatiranje omenjenih oblik medvrstniškega nasilja.
/.../

Medvrstniško nasilje v okviru omenjene resolucije je nasilje, ki ga izvajajo mladostniki v starosti 12–19 let v šolskih okolišjih (okolica šol, javne površine v neposredni bližini ali javna prevozna sredstva na poti v šolo in domov) in kibernetskem prostoru.«

Resolucija o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2019–2023 (»ReNPPZK19–23«, 2019)

Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (»ReNPDZ18–28«, 2018) pa naslavlja medvrstniško nasilje na naslednji način:

»Poleg družine so pomemben steber krepitve čustvenega in socialnega razvoja otrok tudi vrtci, šole in druge vzgojno-izobraževalne ustanove. V šolskem in vrtčevskem okolju je mogoče v programe preventive zajeti celotno populacijo. Vlaganje v krepitev zdravja, kjer je mogoče zajeti celotno populacijo naenkrat, je stroškovno upravičeno in učinkovitejše. Hkrati te vsebine krepijo šolsko

uspešnost in zmanjšujejo predčasno končana šolanja, ki dolgoročno preprečujejo finančno nesamostojnost posameznikov v odrasli dobi, zvišujejo kakovost njihovega življenja in omogočajo boljše začetke generaciji njihovih otrok. Programi so učinkovitejši, če so v njihovo pripravo vključeni uporabniki, v tem primeru otroci in mladostniki. Pomembno je formalizirati koncept krepitve duševnega zdravja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki bo vključeval tudi vsebine duševnega zdravja v kurikulumu in krepil veščine čustvenih in socialnih kompetenc ter vedenjsko podporo otrok. V nadaljevanju ob specifičnih ciljih in ukrepih navajamo nekatere primere dobrih praks pri nas. *Nasloviti je treba tudi naraščajoče probleme medvrstniškega nasilja v šolah. Gre za kompleksne izzive, ki temeljijo na tesnem medresorskem sodelovanju vzgojno-izobraževalnih ustanov, zdravstvenih strokovnjakov s področja skrbi za duševno in telesno zdravje ter centrov za socialno delo* [poudarek avtorja].

/.../

Ukrep 5: Pilotno testiranje in postopna sistemska uvedba preverjeno učinkovitih programov zmanjševanja medvrstniškega nasilja, ki povečujejo občutljivost otrok do te problematike in usmerjeno naslavlja obravnavo prepoznanih primerov vrstniškega in spletnega vrstniškega nasilja ter programov, ki uspešno delujejo na vzpostavitev varnega in spodbudnega šolskega okolja.«

Vrstniško nasilje, nadlegovanje in trpinčenje je torej na ravni države sicer prepoznano kot družben problem, pomembna domača naloga pa čaka državo na področju ukrepanja. Slednje se začne s pridobivanjem podatkov o trenutnem stanju, naravi problema in na osnovi tega oblikovanju in izvajanju evalviranih programov. Lokalne in parcialne študije kažejo, da je problem nasilja v šolah v Sloveniji vsekakor prisoten.

Metaanaliza, ki je vključila 9 empiričnih raziskav, objavljenih v obdobju 1991–2019, kaže, da je imelo približno 33 % otrok in mladostnikov že vsaj eno izkušnjo z vrstniškim nasiljem, 9,2 % pa je tega doživljalo ponavljajoče (Šulc in Bučar Ručman, 2019). O resnosti problematike poroča tudi slovenska policija. Ena izmed najbolj skrb vzbujajočih posledic nasilja, katerega žrtve so mladostniki in otroci v Sloveniji, so namreč samomori in poskusi samomorov, ki jih obravnavajo. Ravno zaradi teh problemov je Policija skupaj z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport zaprosila za pomoč Evropsko komisijo v sklopu programa Structural Reform Support Service (SRSS). Leta 2018 (do 2020) so začeli izvajati projekt »Preventing bullying and reducing violence among minors in Slovenia«. Žal je ta projekt, katerega zaključna faza je sovpadala z obdobjem najstrožjih omejitev za preprečevanje širjenja koronavirusa v letu 2020, temeljil zgolj na predstavitvi dobrih praks iz tujine (in še to na daljavo), ni pa vključeval reprezentativne raziskave. Tako nam še vedno ni uspelo najti odgovora, zakaj in na kakšen način prihaja do nasilja v šolah, postalo pa je očitno, da je problematika zelo resna. Predstavniki Policije so na različnih srečanjih v sklopu projekta navajali tudi povezanost samomorov otrok in mladostnikov z viktimizacijo z vrstniškim nasiljem, nadlegovanjem in trpinčenjem. Po podatkih SURS (2022) je bilo v Sloveniji od leta 2010 do leta 2021 letno med 28 in 50 samomorov mladih in otrok (starost 10–29 let). Med njimi jih je bilo v posameznih letih tudi več kot 10 samomorov, kjer so bile žrtve stare med 10 let in 19 let (glej tabelo 1). *Ob tem seveda ne gre pripisovati vseh samomorov mladostnikov*

vrstniškemu nasilju, nadlegovanju in trpinčenju. Samomor je rezultat spleta dejavnikov in vplivov, kakšen je pri mladostnikih v Sloveniji dejanski obseg in vpliv vrstniškega nadlegovanja, trpinčenja in nasilja pa lahko ob pomanjkanju empiričnih raziskovalnih podatkov na tem področju le (nenatančno) ocenjujemo, če ne celo zgolj ugibamo.

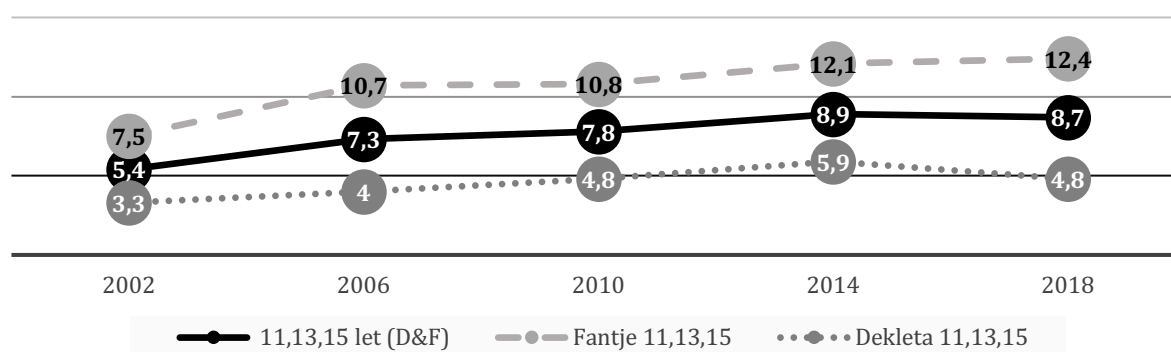
Tabela 1: Število samomorov v Sloveniji v starostni skupini 10–19 let

		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Moški	10–19 let	8	0	6	6	4	8	4	9	5	6	9
Ženske	10–19 let	0	2	1	0	2	3	0	3	2	2	4
SKUPAJ	10–19 let	8	2	7	6	6	11	4	12	7	8	13

Vir: Statistični urad RS, 2022

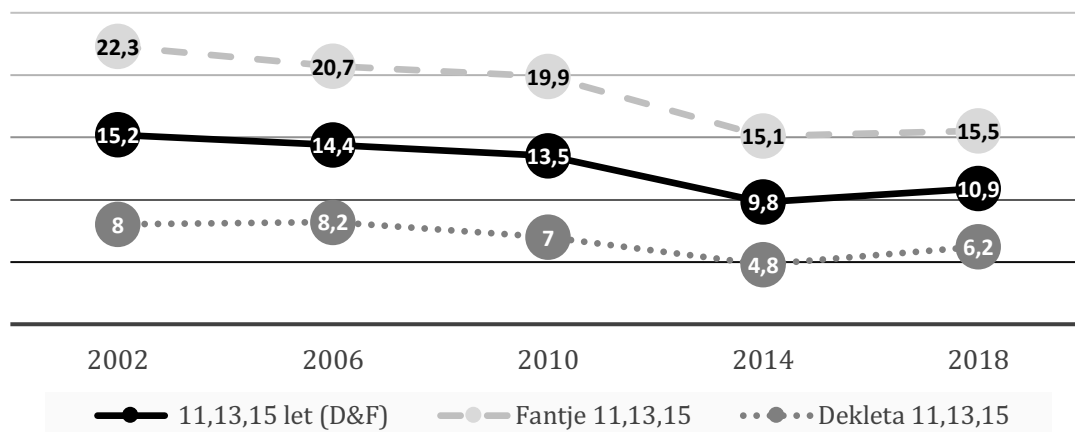
Edini razpoložljivi in sistematično zbrani longitudinalni podatki na področju nadlegovanja in trpinčenja so v Sloveniji zbrani preko treh vprašanj, vključenih v raziskavo »Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju v Sloveniji« (2002–2018). Z grafa 1 je razvidno, da je število učencev, ki izvajajo trpinčenje, od leta 2002 konstantno naraščalo. Tako delež vseh vključenih leta 2018 predstavlja 61-% povečanje deleža iz leta 2002 (pri dečkih je to povečanje še večje in znaša 65 %). Z grafa 2 je razviden upad fizičnega nasilja (v obdobju 2002–2018 pride do 28-% upada deleža učencev, ki so se vsaj trikrat pretepali v zadnjih 12 mesecih). Če podatek o porastu udeležbe pri trpinčenju in upadu fizičnega nasilja dopolnimo še s podatkom o porastu deleža žrtev (graf 3), potem lahko sklenemo, da očitno prihaja do spremembe v načinu izvajanja medvrstniškega nasilja. Sklepamo lahko (ne moremo pa dokazati), da je v ozadju te spremembe prehod od t. i. klasičnega nadlegovanja in trpinčenja k nadlegovanju in trpinčenju z uporabo interneta in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij.

Graf 1: Sodeloval-a pri trpinčenju v šoli vsaj dvakrat mesečno v zadnjih mesecih (%)



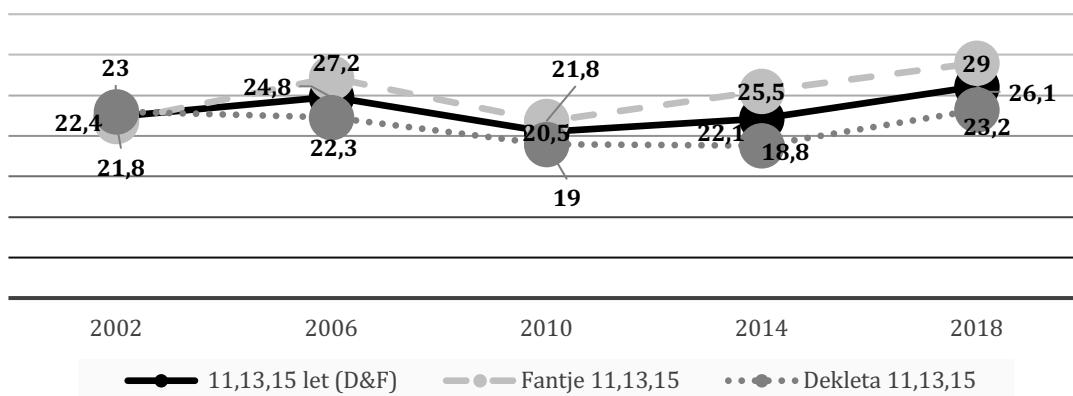
Vir: Jeriček Klanšček idr., 2007, 2011, 2015, 2019; Stergar idr., 2006.

Graf 2: Pretepal-a sem se vsaj trikrat v zadnjih 12 mesecih



Vir: Jeriček Klanšček idr., 2007, 2011, 2015, 2019; Stergar idr., 2006.

Graf 3: Bil-a žrtev trpinčenja vsaj enkrat v zadnjih mesecih



Vir: Jeriček Klanšček idr., 2007, 2011, 2015, 2019; Stergar idr., 2006.

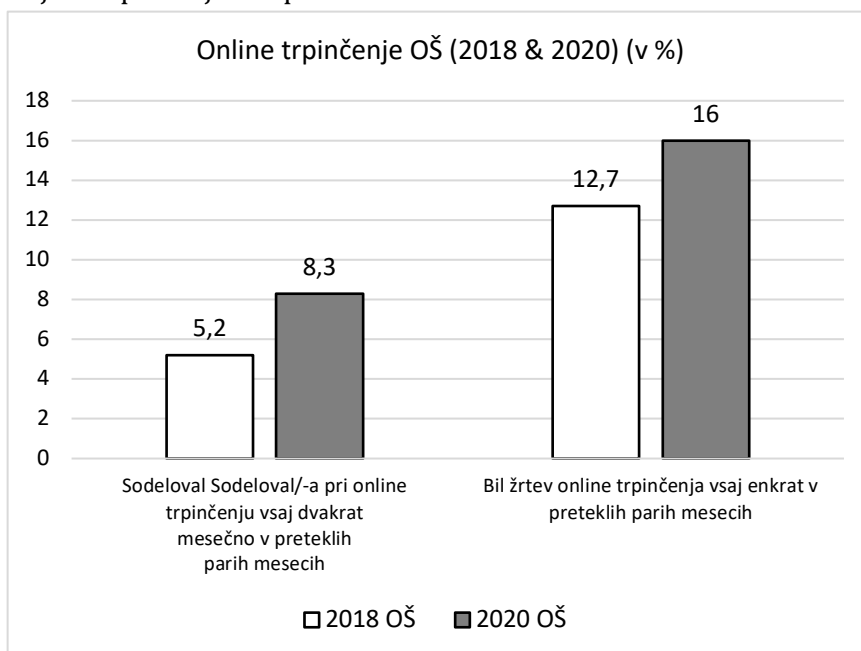
V sklopu projekta Odklikni! (Brečko, 2019) so raziskovalci ugotovili, da spletno nadlegovanje pri nas večkrat doživijo dekleta. Med osnovnošolkami je bilo 55,3 % takih, ki so bile izpostavljene eni od oblik spletnega nadlegovanja, medtem ko je med fanti delež nekoliko nižji (48,6 %). Med srednješolkami je delež deklet, ki so že doživele spletno nadlegovanje 63,9 %, med srednješolci pa jih je spletno nadlegovanje doživelo 54,1 %. Najpogostejše oblike nadlegovanja in trpinčenja v kibernetskem prostoru so tako med srednješolci kot osnovnošolci vključevale širjenje neresnic o žrtvi, pošiljanje sporočil z neprimerno vsebino, žaljivi komentarji o videzu žrtve, pošiljanje sporočil, ob katerih je bilo žrtev strah.

Razmere in odnosi v šolah so se dodatno zaostрили v času ukrepov za preprečevanje širjenja koronavirusa. Med vsemi deli prebivalstva so bili v Sloveniji ravno osnovnošolci, srednješolci in študenti med najbolj obremenjenimi z ukrepi za preprečevanje širjenja virusa. Ključne vsakodnevne rutine in interakcije, ki vplivajo na njihov psihosocialni razvoj, so bile spremenjene in celo ustavljene. Zaprtje šol, ki naj bi bilo nujno za zaščito najširšega dela

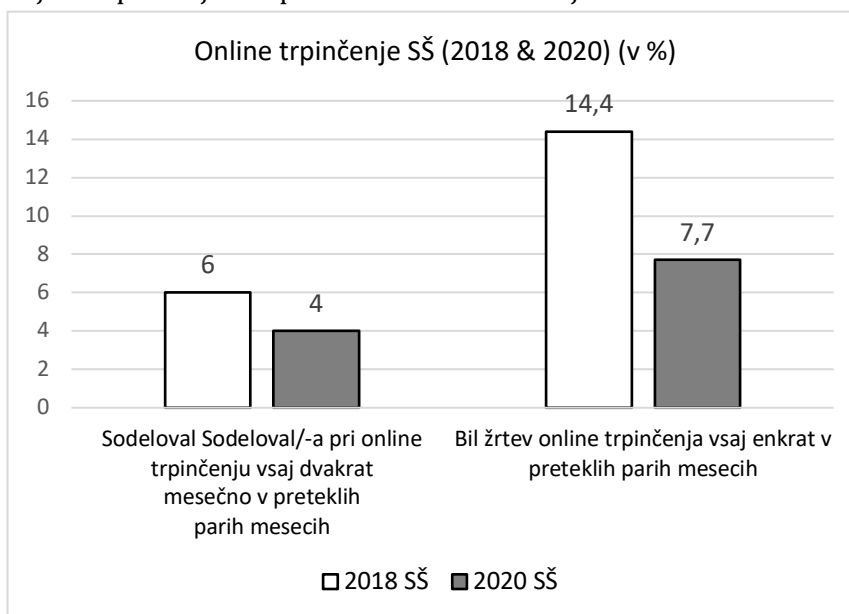
prebivalstva, je pustilo posledice na otrocih in mladih. Druženje, igra, pogovori, odnosi in tudi uspešno razrešeni konflikti so bili potisnjeni iz realnega prostora v kibernetški prostor. Starši, ki so bili ob tem izpostavljeni svojim težavam in stiskam, so bili postavljeni v nove vloge učiteljev, vzgojiteljev, trenerjev, prijateljev. Spremenjena je bila družinska dinamika, pogojena z delom od doma, strahom pred izgubo dohodka in v številnih primerih dejansko izguba dohodka, strahom pred okužbo itd., sočasno pa je bil otrokom in mladostnikom onemogočen in odvzet ključen dejavnik, ki pozitivno vpliva na njihovo duševno zdravje, razvoj, samopodobo in jim omogoča uspešno soočanje s težavami – tj. druženje z vrstniki oz. vključenost v vrstniške skupine.

Raziskava Kerč in drugih (2021) kaže, da je imelo kar 89 % študentov motnje razpoloženja (anksioznost, depresivnost), 88 % negativen odnos do sebe in 24 % samomorilno vedenje. Podatke o stanju med osnovnošolci in srednješolci lahko razberemo iz reprezentativne raziskave Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju (HBSC) 2020 in 2018 (Jeriček Klanšček idr., 2019, 2021). Primerjava podatkov iz leta 2020 (jeseni) in 2018 (na istem vzorcu učencev) kažejo, da je v tem obdobju prišlo do porasta povišane verjetnosti depresije med osnovnošolci (s 13,3 % med 13-letniki leta 2018 na 17,4 % med 15-letniki oz. učenci 9. razreda OŠ leta 2020) in srednješolci (s 17,7 % med 15-letniki leta 2018 na 21 % med dijaki 4. letnika). Primerjava o razmišljanju o samomoru med letoma 2018 in 2020 za OŠ ni možna, saj tega vprašanja niso zastavljali osnovnošolcem leta 2018, je pa zbran podatek za vzorec učencev iz 9. razredov v letu 2020. Med njimi jih je o samomoru v zadnjem letu resno razmišljalo 12,4 %. Med srednješolci v 4. letniku je bilo to leta 2020 prisotno v 14 % (v istem vzorcu je bilo leta 2018 med 15-letniki to prisotno v 18,1 %). V vseh letih in vseh starostnih skupinah je takšno razmišljanje bolj pogosto pri dekletih. Jeriček Klanšček in drugi (2019, 2021) ugotavljajo, da je bilo leta 2018 med slovenskimi osnovnošolci (13-letniki) 12,7 % in srednješolci (15-letniki) 14,4 % žrtev kibernetškega trpinčenja, leta 2020 v istem vzorcu osnovnošolcev (sedaj 9. razred OŠ) to naraste na 16 %, pri srednješolcih (sedaj 4. letnik) pa upade na 7,7 %. Mladostnikov, ki so poročali o tem, da so sami koga trpinčili, je bilo med osnovnošolci (13-letniki) leta 2018 5,2 % (leta 2020 je v tej generaciji storilcev 8,3 %) in srednješolci (15-letniki) 6 % (leta 2020 so v tej generaciji 4 %). Kot je razvidno z grafov 4 in 5, so se negativne spremembe zgodile najbolj očitno med osnovnošolci, pri katerih je prišlo med 2018 in 2020 do porasta deleža žrtev za 3,3 % in 3,1-% porasta deleža nasilnežev v kibernetškem prostoru. Spremembe so lahko povezane s premikom stikov v kibernetški prostor v času ukrepov za preprečevanje širjenja koronavirusa, vendar ob tem ne moremo izključiti tudi drugih dejavnikov (npr. splošen porast oz. upad kibernetškega nadlegovanja in trpinčenja v določenem starostnem obdobju).

Graf 4: Primerjava trpinčenja na spletu med učenci osnovne šole leta 2018 in leta 2020



Graf 5: Primerjava trpinčenja na spletu med učenci srednje šole leta 2018 in leta 2020



Vir podatkov za grafa 4 in 5: Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju (HBSC) 2018 in 2020 (Jeriček Klanšček idr., 2019, 2021).

Na težave v duševnem zdravju in posledice pandemije oz. soočanj z njo so opozarjali tudi otroški psihiatri, ki so se srečevali z velikim porastom urgentnih napotitev otrok (Udovč, 2021), in psihologi (Mikuž idr., 2020). Posledice so se odražale tudi v porastu medvrstniškega nasilja in tako ni presenetljiv podatek, ki ga je v okrožnici osnovnim, srednjim, glasbenim šolam in zavodom za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami 4. marca 2022 poslalo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

V dopisu pišejo:

»Za nami sta dve dolgi in naporni leti epidemije, kar se odraža v različnih stiskah in odzivanju ljudi na okolico. Slednje je močan pečat pustilo tudi na otrocih, učencih, dijakih. Po podatkih Inšpektorata RS za šolstvo in šport ter sodelavcev na MIZŠ in ZRSŠ, ki opravljajo neposredno delo z vami, smo v začetku letošnjega leta zaznali velik porast medvrstniškega nasilja, tudi hujših oblik (hude telesne poškodbe, uporaba različnih orožij, itd.).«

Orehovec, 2022

Poročilo WHO (2015) navaja, da se vrstniško nasilje (nadlegovanje in trpinčenje) ne more kar zgoditi, temveč ravno obratno – njegove različne oblike so pogosto zelo predvidljive in zato jih je mogoče tudi preprečevati. Ob tem velja dodati, da je mogoče in potrebno uspešno delovati tudi v primerih, ko se nasilje že pojavi in je nujna pomoč vsem vpletenim. Vendar je treba za vsako takšno delovanje najprej poznati oblike in vzroke ter nato tudi natančno prilagoditi, načrtovati in izvajati ukrepe in programe preventive in pomoči. Če imamo v Sloveniji na področju vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja velik primanjkljaj znanstvenih raziskav, je to še bolj očitno v primeru specifičnih oblik nasilja. Vrstniško nasilje, nadlegovanje in trpinčenje, katerega žrtve so mladostniki in otroci z oviranostmi, je v svetovnem prostoru tema, ki je izrazito premalo raziskana, pri nas pa je to skoraj nepopisan list. Pričujoča raziskava predstavlja prvi korak pri vpogledu v ozadje nadlegovanja in trpinčenja mladostnikov z oviranostmi, ki so v Sloveniji vključeni v redne izobraževalne programe.

METODOLOŠKO RAZISKOVALNI DEL

Terminološko izhodišče oz. terminološki zaplet – otroci s posebnimi potrebami, otroci z oviranostmi, otroci z invalidnostjo?

Področje, ki ga pokriva pričujoča raziskava, vključuje kar dva koncepta (bullying in disability), za katera se pri prevajanju v slovenski jezik srečujemo z razmeroma težkimi in do zdaj nerešenimi terminološkimi zapleti. Predhodno smo že opisali težave pri prevajanju termina bullying in za namen te raziskave in poročila predlagali uporabo prevoda nadlegovanje in trpinčenje. In vendar je vprašanje pri prevodu tega koncepta manj zapleteno kot v primeru prevoda termina disability. S spremembami v politično družbenem diskurzu, angažiranostjo in bojem oseb z oviranostmi in organizacij, zavedanjem pomena inkluzije in prevlado socialnega modela oviranosti je prišlo do razvoja tudi na področju terminologije. V angleško govorečem prostoru in tudi mednarodnih dokumentih se je uveljavil termin people/persons with disabilities, pri nas pa kot ustrezen prevod na tem področju uporabljamo vsebinsko neprimeren termin invalid. To razlikovanje je zelo nazorno pri prevodu poimenovanja enega ključnih dokumentov na tem področju, konvencije OZN, ki ima v angleškem jeziku naslov »Convention on the Rights of Persons with Disabilities«, v slovenskem prevodu pa uporabljamo naslov »Konvencija o pravicah invalidov«. Prevod »people with disabilities« v invalid in disability v invalidnost in uporabo termina invalid je

pri nas ustaljena praksa. Uporaba tega termina je postala splošna in lastna zlasti vsebinam, vezanim na pravo (zakonodajo), kjer jo terminološka sekcija pri Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU (Atelšek idr., 2017) celo priporoča. Od tod izvira niz terminov, ki izhajajo iz besede invalid (status invalida, invalidska pokojnina, parkirno mesto za invalida itd.). Nadalje je uporaba tega termina prisotna tudi znotraj organizacij in združenj, t. i. invalidskih organizacij, na različnih srečanjih pa same osebe z invalidnostjo oz. oviranostjo izpostavijo, da se jim v njegovi uporabi ne zdi nič spornega oz. je v obstoječi terminološki zmedbi in pomanjkljivosti vsake druge rešitve, nekaj, kar se jim zdi sprejemljivo (če ne zaradi drugega, potem zaradi tradicije in ustaljenosti). In vendar se terminološki zaplet še ne konča.

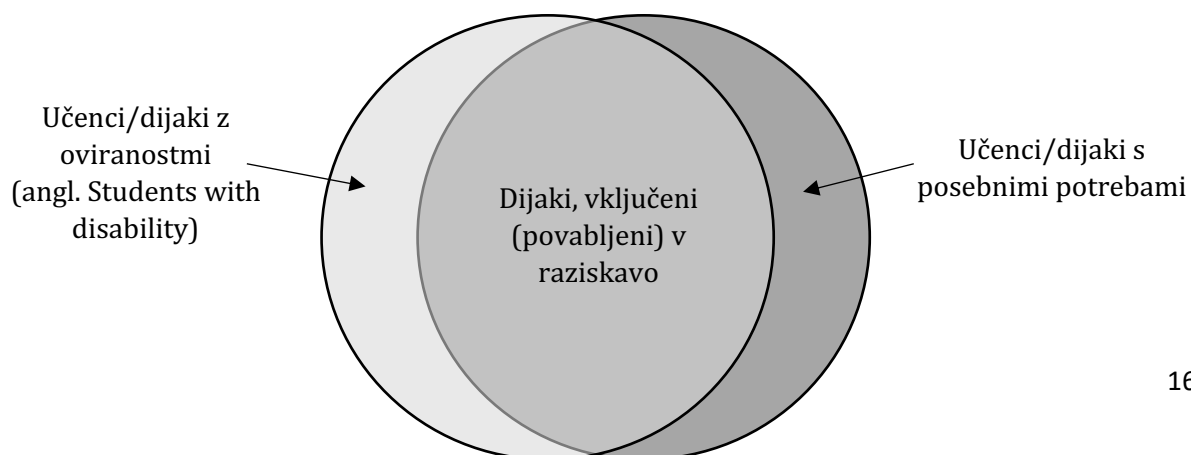
Četudi pristanemo, da se za prevod »people with disability« uporabi termin oseba z invalidnostjo (ali bolj korektno oseba z oviranostjo), se pri prevodu »students with disability«, »children with disability« itd. znajdemo v novi zagati. V našem prostoru se namreč za otroke in mladostnike, ki so vključeni v izobraževalni proces, uporablja poseben termin »otroci s posebnimi potrebami«. Ko ti prenehajo s šolanjem, pa (nekateri med njimi!) vstopijo v skupino oseb s statusom invalida (osebe z oviranostjo). Vendar pa presek med skupino otrok s posebnimi potrebami in otrok z oviranostjo/invalidnostjo ni popoln (glej shemo 1). Z drugimi besedami, otroci s posebnimi potrebami niso otroci z oviranostjo/invalidnostjo. Skladno z »Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)« (2011) so v kategorijo otrok s posebnimi potrebami vključeni otroci:

»... z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.«

Iz opredelitve je razvidno, da skupina otrok s posebnimi potrebami vključuje tudi otroke, katerih težave oz. posebne potrebe ne moremo opredeliti kot invalidnost. Najbolj očitno iz te skupine izstopajo otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Te sicer lahko tudi izhajajo iz bolezni oz. zdravstvenih težav, lahko pa so posledica drugih dejavnikov.

Shema 1:

Dijaki s posebnimi potrebami, dijaki z oviranostmi in dijaki, vključeni/povabljeni v raziskavo



Vse terminološke zagate in probleme s prevodi smo raziskovalci na koncu prekinili z odločitvijo, da smo za potrebe te raziskave uporabili naslednji prevod pojava, ki bi ga v angleškem jeziku označili kot »bullying of students with disability«: vrstniško nadlegovanje in trpinčenje mladostnikov z oviranostmi.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, RAZISKOVALNA METODA, VZOREC

V raziskavi smo iskali odgovore na naslednja *raziskovalna vprašanja*: Kakšen je odnos mladostnikov do vrstnikov z oviranostjo (invalidnostjo) in ali so slednji izpostavljeni nadlegovanju in trpinčenju ter drugim oblikam viktimizacije s strani vrstnikov? Nadalje nas je zanimalo, v kakšnih oblikah se to dogaja (psihično, fizično, relacijsko, spolno), na katerih mestih se to dogaja (šola, okolica šole, prostčasne aktivnosti) in če oziroma kako je v to vključeno nadlegovanje in trpinčenje preko interneta. Zanimalo nas je tudi, kako pogosto so temu izpostavljeni, kakšne vloge prevzemajo v teh procesih, kdo so bili storilci, kako so v to vključeni in kako se odzivajo drugi vrstniki (opazovalci), če so žrtve o tem obvestile druge osebe in kako se na te primere odzivajo učitelji in ostali strokovni delavci. Spraševali smo se tudi, kakšne psihološke posledice ima to za žrtve in kako se žrtve soočajo z nadlegovanjem in trpinčenjem. Ob koncu so nas zanimali predlogi in pričakovanja, kakšne predloge imajo mladi z oviranostmi (invalidnostjo) za izboljšanje razmer za preprečevanje, zmanjševanje in učinkovitejšo pomoč v primerih nadlegovanja in ustrahovanja?

Raziskovalne metode

Uporabljeni raziskovalni pristop se je zgledoval po drugih primerljivih raziskavah (Edwards in Imrie, 2003; Fresher-Samways idr., 2003; Graham idr., 2014; Naraine in Lindsay, 2011), ki so vključevale uporabo kvalitativnih raziskovalnih metod za raziskovanje položaja invalidov v družbi kot tudi za raziskovanje nadlegovanja in trpinčenja (bullying) in drugih oblik viktimizacije vrstnikov (npr. Evans idr., 2017; Galabo, 2019; Strindberg idr., 2020; Thornberg idr., 2011).

Sklope vprašanj in podvprašanj smo pripravili tako, da smo na osnovi pregleda literature določili širše vsebinske sklope, boljše opisane v nadaljevanju, in za iskanje odgovorov na naša raziskovalna vprašanja oblikovali vprašalnik. Na začetku intervjujev smo vse udeležence prosili za demografske podatke in osnovne podatke, vezane na njihovo oviranost oz. invalidnost. Z uporabo kvalitativne metode smo želeli pogledati v ozadje dogajanja, stopiti preko prevalence in posameznih vzročno-posledičnih indikatorjev ter predvsem dobiti vpogled v relacije in procese, ki zaznamujejo interakcije med mladostniki z oviranostmi (invalidnostjo) in brez njih ter tiste, ki so dolžni vzpostavljati varno okolje. Sestavljen vprašalnik smo predhodno posredovali v pregled in usklajevanje internemu članu projektne skupine, ki ima lastno izkušnjo z oviranostjo (invalidnostjo) – slovenskemu paralimpijcu Galu Jakiču. Kot zaključuje Thibodaux (2005), je raziskovanje vsebin, vezanih na življenje invalidov, ki ga izvajajo raziskovalci brez neposredne izkušnje z invalidnostjo, pogosto kritično ocenjeno kot zunanje ocenjevanje brez lastnih izkušenj, posledično pa naj bi tako prišli do ugotovitev, ki ne odražajo dejanskih izkušenj invalidov. To smo želeli premostiti z vključitvijo Jakiča v pripravo končne verzije vprašalnika. Usklajeno verzijo vprašalnika smo

preverili še pri dveh strokovnjakih, ki imata praktične izkušnje in znanje s področja, ki ga raziskava naslavlja (defektologinja in socialni pedagog). Njune sugestije so bile upoštevane pri oblikovanju končnega vprašalnika in smernic za izvedbo intervjujev. Za zagotovitev in upoštevanje etičnih standardov raziskovanja smo za raziskavo pridobili tudi predhodno soglasje *Komisije za etiko na Fakulteti za varnostne vede Univerze v Mariboru* (soglasje z dne 12. maj 2022).

Odločili smo se za uporabo *polstrukturiranih intervjujev, ki so bili izvedeni individualno*. Kljub prvotnemu načrtovanju izvedbe fokusnih skupin smo že pri izbiranju sogovornikov ugotovili, da je tema občutljiva in da je treba sogovornikom zagotoviti čim večjo stopnjo zasebnosti. To smo zagotovili z izvedbo individualnih intervjujev, ki so bili izvedeni na daljavo. Pri tem smo sogovornikom omogočili, da so se sami odločili, ali bodo uporabili avdio in video ali samo avdio povezavo (7 se jih je odločilo za avdio in video, 6 za avdio). Za zagotovitev občutka varnosti in podpore smo sogovornikom omogočili, da so bili na njihovi strani prisotni tudi odrasli, ki jim sogovorniki zaupajo. V enem primeru je bila pri intervjuju prisotna mama, v enem primeru pa strokovna delavka na šoli. Zagotovljena je bila anonimnost, ki jo ohranjamo s: 1) predstavitvijo izključno anonimiziranih podatkov, brez možnosti identifikacije osebnih podatkov sodelujočih, vključno s podatki o tem, katero šolo oseba obiskuje. Imena, ki jih uporabljamo, so izmišljena; 2) gradiva, ki omogočajo identifikacijo, so arhivsko shranjena le pri vodji raziskave (dr. Alešu Bučarju Ručmanu).

Sogovorniki so se na intervjuje priključili preko računalnikov doma in/ali v šoli. Vsi sogovorniki so bili starejši od 15 let, zato skladno z zakonodajo in določili glede etike v raziskovanju soglasij staršev za sodelovanje nismo zbirali (so pa v nekaterih primerih zaradi internih navodil šole takšno soglasje uredile šole). Vsi intervjuji so bili zvočno posneti, pri čemer smo vsem udeležencem na začetku prebrali natančen opis raziskave, predstavili anonimizacijo, hranjenje podatkov itd. ter pridobili njihovo soglasje za sodelovanje. Na osnovi posnetkov so bili izdelani anonimizirani transkripti za nadaljnjo obdelavo in kodiranje. Zvočni posnetki in transkripti so hranjeni pri vodji raziskave. Anonimizirani transkripti so na prošnjo drugih raziskovalcev na voljo za nadaljnje raziskovanje in verifikacijo. Vsem vključenim dijakom smo dali tudi možnost, da v roku 14 dni po izvedbi intervjujev na e-naslov vodilnega raziskovalca pošljejo zapis, dodatna pojasnila oz. misli, ki bi se jim zdele med intervjujem neprijetne ali pa bi se to spomnili naknadno, ko bi razmišljali o vsebini intervjujev. Te podatke smo nameravali dodatno analizirati (ločeno od transkriptov), vendar nihče od udeležencev ni uporabil te možnosti.

Vzorec

V raziskavo smo vključili mlade, stare med 15 let in 22 let, z lastno izkušnjo z oviranostjo (invalidnostjo) in vključene v redni izobraževalni program (inkluzija). Geografska porazdelitev vključenih mladostnikov je obsegala Slovenijo. Stike z njimi smo vzpostavili preko srednjih šol, invalidskih organizacij, osebnih poznanstev in metode snežne kepe (priporočila že vključenih). Za pomoč smo se obrnili na Društvo ravnateljev srednjih šol, višjih šol in Dijaških domov Slovenije, ki je prošnjo za sodelovanje posredovalo srednjim šolam. Te so nato preverile pri dijakih, ali so pripravljeni sodelovati v raziskavi, in nas kontaktirali. Dodatno smo pomoč dobili na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport,

Sektorju za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Slednji so nam zagotovili seznam srednjih šol, v katerih so vključeni dijaki s posebnimi potrebami (seznam je bil anonimiziran in vključeval zgolj podatek o številu otrok s posebnimi potrebami po posamezni kategoriji na določeni srednji šoli). V koordinaciji z njimi in dodatnim preverjanjem pogojev v publikaciji Zavoda za šolstvo RS »Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami« (Vovk-Ornik idr., 2015) smo zaključili, da lahko med dijake z oviranostmi (invalidnostjo) vključimo dijake s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redno izobraževanje z drugimi dijaki (inkluzija), pri čemer med izbrane ne vključujemo dijake s posebnimi potrebami zaradi primanjkljaja na posameznih področjih učenja in čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Zvočni posnetki skupaj obsegajo 6 ur 37 minut in 44 sekund pogovorov. Najkrajši intervju je trajal 17 minut in 26 sekund, najdaljši 43 minut 20 sekund. Intervjuji so bili izvedeni v obdobju od 25. maja 2022 do 14. septembra 2022. Podrobnejši podatki o udeležencih so prikazani v tabeli 2 spodaj. Za zagotavljanje anonimnosti smo imena udeležencev spremenili in uporabili druga rojstna imena, ki pa jih nato uporabljamo konsistentno skozi celotno raziskavo. Na naše povabilo se je odzvalo 13 mladostnikov, ki so izpolnjevali predhodno navedene pogoje za vključitev v raziskavo. Eden od sogovornikov je obiskoval srednjo šolo v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, je pa bil v osnovni šoli z inkluzijo. Eden od sogovornikov je po poškodbi obiskoval bolnišnično osnovno šolo, nato Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje in nato še dveletni srednješolski program z inkluzijo. Vsi ostali sogovorniki (11) so bili v izobraževalnih programih z inkluzijo v osnovni in srednji šoli. Vzorec je vključeval 9 fantov in 4 dekleta. Povprečna starost udeležencev je bila 19,08 leta, najmlajši udeleženec je bil star 15 in najstarejši 22 let.

Tabela 2: Struktura intervjuvancev, udeleženi v raziskavi

	Ime (vzdevek)	Spol	Starost	Oblika oviranosti/posebne potrebe	Šola	Čas trajanja intervjuja
1.	Jure	M	18	Anomalija udov	Poklicna srednja šola	38'14"
2.	Maj	M	17	Okvara/poškodba hrbtenice	Poklicna srednja šola	24'29"
3.	Rok	M	17	Cerebralna paraliza	Poklicna srednja šola	17'26"
4.	Martin	M	20	Artrogripoza	Fakulteta	25'14"
5.	Tina	Ž	15	Paraplegija	Gimnazija	29'44'
6.	Denis	M	19	Cerebralna paraliza	Tehnična srednja šola	37'38"
7.	Dunja	Ž	22	Asperger sindrom	Srednja šola (4- letni program)	30'27"
8.	Gaja	Ž	19	Cerebralna paraliza	Poklicna srednja šola	43'20"
9.	Klemen	M	22	Paraplegija	Fakulteta	34'52"
10.	Peter	M	22	Cerebralna paraliza	Srednja šola (4- letni program)	29'53"
11.	Maja	Ž	16	Cerebralna paraliza	Srednja šola (4- letni program)	25'28"
12.	Borut	M	22	Paraplegija	Gimnazija	30'24"
13.	Žiga	M	19	Cerebralna paraliza	Srednja šola (4- letni program)	30'35"

Omejitev vzorca: izbor udeležencev na predhodno opisan način je vplival na specifično »popačenje« vzorca v primerjavi s splošno populacijo. Oviranosti, ki jih imajo posamezniki, vključeni v raziskavo, ne predstavljajo reprezentativnega vzorca oviranosti v populaciji. Vključeni vzorec namreč vključuje ljudi z oviranostmi, ki so bili pripravljeni sodelovati. V vzorec je vključenih več fantov (69 %) kot deklet (31 %). Ker so v vzorcu zajeti le učenci z oviranostmi, ki so bili pripravljeni sodelovati v raziskavi in spregovoriti o svojih izkušnjah, ocenjujemo, da nam je uspelo zajeti le kosček celotnega problema. Kar nekaj sogovornikov je namreč preko učiteljev oz. svetovalnih delavcev sporočilo, da v raziskavi ne želijo sodelovati oz. da temu nasprotujejo njihovi starši. Ugotovitve tako predstavljajo le delček težav, s katerimi se srečujejo mladostniki z oviranostmi. Vključene so namreč zgodbe in situacije, o katerih so bili posamezniki pripravljeni spregovoriti, medtem ko so številne druge še vedno nepoznane in zamolčane.

OBDELAVA ZBRANIH PODATKOV

Analiza intervjujev

Vse transkripte intervjujev smo podrobneje analizirali, pri tem pa smo kot izhodišče za obdelave uporabili model kvantitativne analize intervjujev, ki sta ga predstavila Auerbach in Silverstein (2003). Ta pristop smo nadgradili z opisi analize podatkov Gibsona in Browna (2009). Analiza intervjujev je potekala v treh fazah, znotraj katerih sta bila izpeljana po dva koraka:

- I. faza: Urejanje besedila*
 - analiza vsebine in ročno kodiranje besedila, skladno z vnaprej določenimi kodami, in sočasno oblikovanje empiričnih kod;
 - obdelava grobega besedila (celoten transkript), identifikacija in selekcija delov besedila, ki se ujemajo z vnaprej določenimi in empirično odkritimi kodami;
- II. faza: Odkrivanje sporočil*
 - iskanje ponavljajočih se sporočil in združevanje posameznih delov vsebine;
 - oblikovanje koherentnih skupin (tematskih kategorij);
- III. faza: Oblikovanje teoretičnih ugotovitev*
 - združevanje tematskih kategorij v abstraktne koncepte, ki se nanašajo na teoretične ugotovitve;
 - oblikovanje teoretične naracije – povzemanje, oblikovanje in predstavitev ugotovitev, podkrepljenih z besedami intervjuvancev, in oblikovanje teoretičnih zaključkov.

Najprej smo natančno pregledali celotne transkripte in v njih iskali kode, tj. kategorije oziroma oznake za podatke s tematskim stičiščem. Med kodami smo razlikovali med vnaprej določenimi teoretičnimi kodami (orig. apriori codes) in empiričnimi kodami (orig. empirical codes). Vnaprej določene kode so tiste, ki jih raziskovalec določi pred pregledom

transkriptov, izhajajo iz raziskovalnega interesa, pregleda literature in predhodnih raziskav, ki izpostavljajo določene dejavnike. Empirične kode pa izhajajo iz samih podatkov in jih raziskovalci oblikujejo ob podrobnem pregledu besedila, pri čemer se osredotočijo na ponavljajoča se in poudarjena sporočila ter nasprotujoča si sporočila (Gibson in Brown, 2009, str. 130–134).

Vnaprej določene in empirične kode smo oblikovali glede na 3 tematske sklope, ki smo jih v raziskavi naslavljali:

1.) Značilnost vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja otrok in mladostnikov z oviranostmi ter vloga šole pri prevenciji, ukrepanju in pomoči:

- *teoretične vnaprej določene kode:* odnosi v razredu, odnosi na šoli, oblike nadlegovanja in trpinčenja, trajanje nadlegovanja in trpinčenja, vloge sošolcev, vloga učiteljev, vloga vodstva šole, vloga strokovnih delavcev, prisotnost kibernetkega (spletnega) nadlegovanja in trpinčenja, oblike kibernetkega (spletnega) nadlegovanja in trpinčenja, odzivi na kibernetko (spletno) nadlegovanje in trpinčenje, posledice/doživljanje nadlegovanja in trpinčenja;
- *empirične kode:* vloga manjšega kraja, prehod iz osnovne v srednjo šolo, nadlegovanje in trpinčenje in različne oblike oviranosti, samostojno reševanje problemov brez vključitve učiteljev in strokovnih delavcev, (ne)uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije, zaznavanje/vidnost negativnih sporočil.

2.) Psihološke posledice vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja otrok z oviranostmi:

- *teoretične vnaprej določene kode:*
 - depresivna in anksiozna simptomatika: vznemirjenost, razdražljivost, utrujenost, nemoč, občutek manjvrednosti, prizadetost, jeza, nelagodje, strah;
 - socialna podpora: dobri odnosi, pomoč, podpora, družina, prijatelji;
- *empirične kode:*
 - strategije spoprijemanja:
 - *strategije približevanja:* neposredno spoprijemanje s konfliktno situacijo/osebo, sprejemanje nerazumevanja/nezrelosti nadlegovalca, sprejemanje sebe in situacije, humor, zaupanje vase;
 - *strategije izogibanja:* umik, izogibanje, ignoriranje, šport;
 - somatizacija.

3.) Nasveti, predlogi, pričakovanja za izboljšanje stanja na področju vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja otrok z oviranostmi, ki so jih podali sami mladostniki z oviranostmi:

- *teoretične vnaprej določene kode*: vzpostavitev sistema pomoči na šoli, usposabljanje učiteljev, šolskih delavcev;
- *empirične kode*: ozaveščanje o oviranosti/invalidnosti in odpravljanje predsodkov.

Po prvem pregledu transkriptov in iskanju skladnosti besedila z vnaprej določenimi kodami in odkrivanju empiričnih kod smo celotne transkripte pregledali še enkrat. Na tej stopnji smo iz njih izključili vse dele, ki se niso nanašali na vnaprej določene ali empirične kode. Obdelana besedila smo nato vnovič analizirali in znotraj njih iskali ponavljajoča se sporočila, ki smo jih naknadno združili. Iz tako obdelanih podatkov smo oblikovali koherentne skupine, ki vsebujejo skupno temo (tematske kategorije), in jih hkrati tudi poimenovali. V naslednji fazi smo podatke nadgradili s teoretičnimi ugotovitvami. Oblikovane tematske kategorije smo združili v abstraktne koncepte in jih osmislili s teoretičnimi ugotovitvami. Ob koncu smo oblikovali teoretične naracije, s katerimi smo teoretične konstrukte nadgradili in jih predstavili z besedami intervjuvancev, ki smo jih jezikovno uredili minimalno (npr. odprava motečih mašil in narečnih besed, ki bi lahko razkrila identiteto posameznika). Če to predstavimo z besedami Auerbacha in Silversteina (2003: 73), smo »teoretične konstrukte uporabili za organiziranje subjektivnih izkušenj ljudi v koherentno zgodbo«. Rezultate takšne analize predstavljamo v nadaljevanju.

VRSTNIŠKO NADLEGOVANJE IN TRPINČENJE MLADOSTNIKOV Z OVIRANOSTMI

V intervjujih smo najprej preverjali, kakšen odnos imajo vrstniki znotraj svojih razredov in znotraj šole. Pri tem smo jih prosili, da opišejo razmere v njihovih srednjih šolah (so namreč dijaki) in tudi kako je bilo v njihovih osnovnih šolah.

Velika večina mladostnikov je opisala, da se znotraj svojega razreda razumejo dobro ali celo zelo dobro in odlično. Z vrstniki vzpostavijo dober odnos, ki ga zaznamuje vzajemna pomoč in povezanost. Več sogovornikov je to opisalo tako kot prikazujemo v nadaljevanju.

Maj je v pogovoru povedal:

M: »Ja, pomagamo si, na primer če nekdo neki, ee, ne razume preden pred testom am pa m probamo pomagati da se bolje nauči, e, on al ona.«

A: »Okej, če pa to primerjaš z osnovno šolo, je blo tm drugače, je bilo isto?«

M: »Ja isto je blo, če ee, če smo že, če bi kdo potreboval pomoč je nekdo vprašu sošolca al pa sošolko in je pomagu. Na primer ko nekdo mene od sošolcev al pa sošolk oprašau, al povprašala za pomoč pri angleščini sm pomagu.«

Rok je opisal razmere tako:

R: »Se razumemo odlično /.../ Pomagamo en drugemu, tak da ... ni problema.«

A: »Kaj pa na osnovni šoli?«

R: »Isto, isto. Zelo lepo so me sprejeli, tak da ... Nimam problemov.«

Tina opiše stanje na naslednji način:

»Ja ... men se zdi, da je tuki zelo velika povezanost, da smo res ... tko ... da smo res prijazni drug z drugim pa ... ne vem ... ne opazi se tko, da bi bile velike razlike, tko ... da bi te obsojal na razlike pa tko. Res ... res je super.«

Borut v intervjuju izpostavi:

B: »Ja, se pravi, tko bom reku, da ja, v tej šoli sem imel jaz res zelo dobro, zelo dobre odnose z učenci, sošolci. Tko da s posameznimi boljše, s posameznimi mal slabše, ampak večinoma je bilo zelo pozitivno odnos med nami.«

A: »Ko si rekel malo boljše, malo slabše. Lahko majčkeno več poveš o tem?«

B: »Pač, nekateri pač, samo nekateri so pač, se pravi, čisto sprejel, oz. pač se, smo se pač spoprijateljil brez kakršnekoli, da bi bla pač kakršnakoli ovira ali pa tko naprej. Z nekateri pa pač se malo manj spoprijateljil, ampak tudi ni bilo, res nimam, na tej šoli nisem imel nobene, sploh v razredu ne, nobene take situacije, ki bi bila slaba oz. negativna. /.../ Že od začetka, ja. Na srednji šoli res nisem mel nobenih, nobene slabe izkušnje, nobene ... Vse je blo res odlično.«

Žiga zaključí:

»V osnovni šoli ja. V osnovni šoli je bilo mogoče malo drugače. V razredu sem bil zelo, smo se dobro razumeli, ampak izven razreda so pač bili posamezniki, k so bili pač, malo bolj, kako bi reku, nesramni oz., ja, malo tudi mogoče, so zviška gledal in so pač mislil, da so, da lahko z mano počnejo, kar želijo.«

Denis pove:

»E, ja, jaz bi rekel, da se kar razumemo, no. Em, mislim, ni nobenih težav večjih, kašna nesoglasja pridejo, ampak, načeloma se kar dobro razumemo pa tut, ja, rešmo težave, ki jih mam, tak da ni, ni večjih težav, no. Bom tko reku.«

Posebno pomoč sošolcev v izjemnih primerih, ko je bil pouk prestavljen v nadstropje, šola pa ni imela dvigala, je sogovornik Klemen opisal tako:

K: »Sošolci so me še celo kadarkoli je bilo treba, k še ni bilo dvigala u šoli, pol so naredil dvigalo, eem, so me tut po stopnicah nesli, sicer je bil program organiziran v pritličju, ampak kdaj pa kdaj se je zgodil, da, je bilo pač polno in so me mogli nest po stopnicah, tko da so brez problema tut me nesli in pomagal use.«

A: »In so sošolci to naredili.«

K: »Tako, sošolci, ja.«

Iz nekaterih odgovorov je mogoče sklepati, da se težave pri vključevanju pojavijo na prehodu, kjer posameznik zapusti znano okolje, vrstnike, s katerimi se je vrsto let poznal, družil, povezal (npr. prehod iz osnovne šole v srednjo šolo ali iz vrtca v osnovno šolo). Iz opisanega lahko sklepamo, da je ključnega pomena predstavitev situacije vrstnikom in njihovo ozaveščanje. Otroci in mladostniki namreč nimajo dovolj znanj o posameznih oblikah

oviranosti, kar po besedah sogovornikov vodi v napačne, tudi stereotipne zaključke. Tako mislijo, da imajo vrstniki z gibalno oviranostjo tudi slabše kognitivne sposobnosti, kar vodi v neprimeren odnos do njih, izogibanje, izključevanje. Sogovornik Martin je to nazorno opisal tako:

»... ampak u srednji recimo, je pa pač mal drugače, ne, recimo, eem, sošolci niso seznanjeni s tem kako pač invalid poteka, se prav, e, dvigalo, pa stopnišča pa učenje, pa ne vejo če si umsko moten ali ne a si sam gibalno oviran, ampak potem, ko se mal bolj spoznamo je pa vse lažje. Ampak na začetku je bilo pa težko kakšne, dva, tri mesca, ampak potem smo pa se dobro spoznal, pa je bilo vse v redu.«

Še bolj nazorno je nepoznavanje oviranosti in napačne zaključke opisala sogovornica Gaja:

»Na primer, ko sem jaz prišla v prvi letnik, pa sem se z enim sošolcem pogovarjala, je on mislil pač da, da jaz ne morem govorit, pa da pač, ko govorim, da mi pač slina teče iz ust, da imam težjo obliko oviranosti, pa v bistvu ... ne ... sem čisto normalna, pa čisto v redu govorim.«

Razlike lahko ugotovimo pri prehodu iz šolanja v manjšem kraju, kjer se poleg vrstnikov poznajo tudi starši (krajani) v večje mestno okolje. Urbana anonimnost, ki sicer prinaša določene prednosti (npr. več zasebnosti), je v teh primerih oteževalna okoliščina, saj se posameznik sreča z vrstniki in drugimi, ki ga ne poznajo, ne vedo, kako do njega/nje pristopiti, in v nekaterih primerih tudi nimajo zadržkov izvajati razna negativna dejanja zoper »drugačnega« neznanca (npr. norčevanje). Vlogo majhnega kraja je mogoče prepoznati na primer iz spodnjega opisa sogovornika Denisa:

»E, na osnovni šoli je bla podobna situacija [dobri odnosi], sicer smo se nekak, bi reku, ker jaz sem iz majhne, iz manjšega kraja, pa smo se vsi nekak poznal že tut od prej, em, tak da u bistvu, sej u bistvu ni nob-, velike razlike ...«

Poleg dobre klime v razredu in dobrih odnosov s sošolci, so nekateri sogovorniki izpostavili, da med šolanjem niso imeli negativnih izkušenj z vrstniki. Ko smo jih spraševali po tem, ali so bili izpostavljeni neprijetnim dejanjem vrstnikov, so nekateri odgovorili tako, kot navajamo spodaj.

Rok pravi:

R: »Ne ... Nikoli.«

A: »Nikoli nisi mel take izkušnje?«

R: »Ne.«

Gaja opiše:

»Amm. Mi mamo pač v redu odnose. Jaz nikoli tako nisem ... zaznala nobenega, da bi se kdo iz mene norčeval, da bi se mi posmehovali. Pač že v osnovni šoli, jaz nisem nobenega, nadlegovanja ali pa kakega bullyinga /.../ Ja, pa tudi v osnovni šoli je blo, nobenega norčevanja, nič, ne. /.../ Ko sem šla v prvi letnik, sem se tak malo, fizično pa psihično pripravila, če bi blo zdaj kaj drugače, ne. Pa ni bilo nobene razlike.«

VRSTNIŠKO NADLEGOVANJE IN TRPINČENJE

Psihično nasilje

Poleg opisov o urejenih odnosih in pričanj, da mladostniki niso bili žrtve nadlegovanja in ustrahovanja, smo na drugi strani prišli tudi do manj prijetnih zgodb. *V intervjujih smo tako izvedeli tudi za situacije in primere, ki jih lahko zelo preprosto umestimo v področje vrstniškega nadlegovanja in trpinčenja.* Slednje je vključevalo *psihično in fizično nasilje*. Sogovorniki so opisovali primere zbadanja, zmerjanja, poimenovanja z žaljivimi vzdevki, s katerimi so se vrstniki norčevali iz njihove oviranosti.

Jure je to opisal tako:

»Ja v bistvu, na začetku sem slišal od enega prijatla, da o meni govorijo, da sem isti kot dinozaver pa to. In pač pol so tut mene klicali pač dinozaver. Ampak potem na nek način smo se jaz pa moji prijatli, smo se začel temu samo smejat, zardi tega ker v bistvu, če tako iz druge strani pogledamo, je v bistvu to črn humor in pač v bistvu vsak ga drgač razume.«

Maj je o žaljivih vzdevkih povedal sledeče

»Eni so mi govorili, ee, ne, no, ne vsi, samo določeni, ampak so mi govorili enooki Jack, zaradi tega ker mam en uč zaprt. Ampak kot sem potem razložil, da to ni lepo, pa zakaj mam to, so potem pa nehali.«

Maja je navedla, da:

»Na osnovni šoli sem v bistvi od prvega do petega razreda nisem mela nobenih prijateljev. En fant me je u četrtem razredu, prav, vsak dan zajebav- pač, hecal, invalid, invalid, invalid. In to bilo pač, meni do ... sem mela dovolj tega in sem šla pač povedat razredničarki. In ni upošteval vsega tega, kaj mu je razredničarka rekla.«

Peter je glede psihičnega nasilja in zmerjanj dodal:

»Grožnje načeloma ne. Zmerjal pa so me, to ja.«

Pomemben segment psihičnega nasilja predstavlja *socialno izključevanje*. Nekateri sogovorniki so opisovali, da več let niso imeli prijateljev med sošolci in vrstniki. Glede socialnega izključevanja so sogovorniki povedali naslednje.

Maja pove:

»... se kregamo, mene so u bistvu, zaradi bolezni, so me mal odstranili in zdej nismo več prijatlce. /.../. Mi smo imeli, jas sem zelo zadržana in na začetke šolskega leta, ko se nismo še poznali, sem bila zelo zdržana, in potem so ved- zvedli mal več o meni in so ugotovili, da imam bolezen, in... potem smo se nekako skregali /.../ Kako se obnašajo do mene, da ni, da mam tako roko, da mam tako uno, sem rekla, da je to pač zaradi moje bolezni in potem so se nekako dogovorili, so rekli ja, se bomo zmenili z mojimi prijaticami, sošolkami, če bomo bili še tvoji prijatli. Če bomo bile še tvoje prijatlce. In sem vedla takoj, da, da ne bojo bili več.«

Opisano je razvidno tudi iz pogovora s Petrom.

P: »Ja, ne vem. Kar se tiče mojih sošolcev načeloma sem bil sprejet use. Zdaj pa tko, al starejši, al pa te mlajši, ne vem, s, ko sem pršu u družbo njihovo, al pa kej, so me izključili ... umikal so se.«

A: »Mhm. Pa bi reku da je to blo zaradi tvoje invalidnosti?«

P: »Ja, tko so oni rekl, ja.«

Pogovor z Dunjo pokaže na težave in odsotnost povezave z vrstniki, kar naj bi sicer njej ustrezalo, saj tako vsaj ne pride v konflikt z njimi.

D: »Ne pogovarjamo se.«

A: »Sploh se ne pogovarjate?«

D: »Ja.«

A: »Okej. Kako pa to zgleda vsak dan, se pravi ti prideš v šolo in spremljaš pouk ...«

D: »Ja.«

A: »... ko pa so odmori si pa sama?«

D: »Ja.«

Sogovorniki so opisovali tudi primere situacij, ki jih lahko umestimo med *mikroagresije*. To so primeri reakcij, poseben odnos, ki sam po sebi sicer ne predstavlja posebne težave, vendar ker gre za njihovo množičnost in ponovljivost, postanejo težave. V strokovni literaturi so ti primeri označeni s prispodobno »smrt s tisoč rezi s papirjem«. Sogovorniki so primere opisali sledeče.

Denis pravi:

»Ja u bistvu iz- iz pristopa vidim, ko vidim recimo, k se začnem pogovarjat z osebo, če se mi zdi koker da, da se z mano pogovarja koker ne vem, em, z, da, da se ne, ne pogovarja na tak način koker z odraslo osebo, pa /.../ Koker da se pogovarja, tko, ne vem, koker, da bi bil otrok al pa kej, ampak ja. Sploh na začetku, dokler me še ne poznajo, mm, pač z nekaterimi je tak odnos, a ne. Pol nekateri spremenijo svoje mnenje, nekateri pa tut ne.«

Peter v pogovoru pove:

»Ne, kr to me ni nč, ni me nč ... Bolel, prizadel, kk bi temu reku. Tko k na primer k sem šou u šolo zjutri, k so me oni prvi, drug razred gledal pa prste, s prsti kazal pa, un pa tret, a ne, tega se navadiš če sprejmeš svojo bolezen.«

Ob analizi primerov mikroagresije in njihovem odkrivanju je pomembno ugotovitev izpostavil tudi sogovornik Klemen. Poudaril je, da je treba ob vsem tem upoštevati tudi težave, da lahko osebe z oviranostmi tudi same razumejo oz. interpretirajo določene situacije in odnose negativno, čeprav dejansko tega ne more z gotovostjo zaključiti.

Klemen izpostavi:

»Mmm ... Zdej tko, mogoče je iz tega stališča težko ocenjevat kr iskreno al še tut js neko, nimam dobro razvite samopodobe še, glede tega stanja in mogoče lahko dojemam čist drugač družga, ne. Tko da težko komentiram, ne, ampak ja, s, tut vidm posmehe, vidm use, sam ne morem pa razčistt a je to moj problem, ali je to, ali imajo oni res tak odpor oziroma tako, tko da, ko vidijo enega človeka na vozičku, da je to nekej tko ... a ne.«

Fizično nasilje

Sogovorniki so izpostavili tudi primere fizičnega nasilja. Ti so se pojavili v neposredni obliki porivanja, rinjenja, zvijanja roke in posredni obliki, ko so se vrstniki učenca na električnem vozičku brez dovoljenja vozili zadaj na njegovem vozičku. Primeri fizičnega nasilja so razvidni iz opisov sogovornikov.

Maja je opisala nasilje sošolca, ki je trajalo več let in vključevalo psihično in fizično nasilje. Pri fizičnem nasilju je dejala tako:

A: »Torej do fizičnega nasilja ni prišlo?«

M: »Mm, ja kašenkrat je bilo, ja. Me je kašen, recimo pahnu, roko mi je mal zvil. Tak pač, take stvari no, ki so se dogajale.«

Peter je opisal izkušnjo s fizičnim nasiljem na osnovni šoli tako:

»Fizično sem pa tut doživel enkrat ... Sam se je hitro končal. /.../ Ja ... Na ... Na ... Našo šolo, pač osnovni šoli, je pršel tut nov učenec, in pač se je hotel pred drugimi pokazat in pol se je spravil name. Ko sem pršel zjutraj v šolo, porivanje v omarice, pol torbo mi je celo obrnil, zvezke metal, in pol je mel pa tut take, bi rekel ... Psihične, kao, ne vem, govoril mi je, kao, ti si itak invalid, ne boš uspel v življenju, raj se ubij, pa take.«

Žiga je izkušnjo, ko so drugi otroci posegali po njegovem vozičku, opisal tako:

»Otroci z višjih razredov. Pač, ne vem, jaz sem bil, v osnovni šoli, sem bil večinoma na električnem vozičku in pač so se zabaval iz tega. Potem so kar se zraven, zato ker sem mel pač odzadi v bistvu kot neko poličko, na katero si lahko stopu. Moji prijatli so lahko stopil, so potem pol še kar oni tudi stopil in se z mano fural, brez da bi pač vprašal oz. brez da bi pač sploh. Kar neznanc oz. v bistvu je stopu itn. /.../ počutili so se, da se pač danes lahko kar z vozičkom igrajo, po domač rečen.«

Kdo so storilci?

Pri mladostnikih smo preverjali tudi, kdo so bili storilci nadlegovanja in trpinčenja in koliko vrstnikov je bilo vključenih v to dogajanje. Med opisi je mogoče zaznati, da do tega v nekaterih primerih prihaja tudi znotraj razreda (torej je storilec oz. so storilci sošolci), pogosteje pa so

bili to vrstniki znotraj šole. V večini primerov je šlo za manjše skupine posameznikov in le izjemoma za posameznika.

Jure je opisal, da ga je žalila skupina vrstnikov, ki jih je srečeval na šoli:

»Bilo jih je v bistvu skupi, skupina, to se pravi tam od ene 5 do 10. /.../ tam pač ko smo hodili pa šli na malico, pa to, so bili v bistvu. Meni se zdi, da so bili z iste smeri kot jaz hodim, ampak na primer drug oddelek.«

Martin je opisal, da ga je nadlegovala skupina vrstnikov:

»Manjša skupina, po moje da tam tri, maks štir po mojem.«

Sogovornike smo spraševali o *odzivu vrstnikov, ki so bili priča takšnemu dogajanju (opazovalci)*. Več jih je opisalo, da vrstniki, s katerimi imajo dober odnos, posežejo v takšne primere in pomagajo žrtvi ali celo posredujejo pri nasilnežih, da se nadlegovanje in trpinčenje preneha.

Martin je svojo izkušnjo opisal tako:

»Ja eni so mi stal pač ob stran, posebej te višji letniki, ene par kolegov, ko se še je dans vidimo pa slišimo, pa sošolka, pa kašen prjatu, ko smo bili zraven, ko se smo družil, so se postavle zame. /.../ Ko so že u štartu, u sta, u štartu so bli bolj do invalidov prjazni, pa tut sami pri sebi so mel določene probleme, ki ji lažji, da se pač med sabo povemo, ko smo malo bolj približno na istemu nivoju, tko da, smo pa skupi stopil, pa je bilo vse bolj.«

Iz opisov primerov je bilo mogoče prepoznati tudi strah pri opazovalcih/pričah nasilja, saj so se bale, da bi same postale žrtve oz. so to že bile in zato v nadlegovanje in nasilje niso posegle. Da je strah pred viktimizacijo preprečil pomoč vrstnikov, je opisal Peter. Povedal je naslednje:

P: »... So ja, sam ker on je bil ... E ... Malo močnejše postave pa starejši, in ... noben, za vsak, ki je stopil na mojo stran, je še njega pol začel. Tko da pol sošolci so probal, sam so hitro odnehal.«

A: »So se ga bali potem?«

P: »Ja.«

A: »Pa je ta oseba, oziroma učenec, tudi se spravljal na druge učence? Ali samo nate?«

P: »Ja ... Tut na druge, ampak ... Drugim, pač, drugim ... Ni prišel, da bi reku, kak bi rekel to, do živega, a ne. Mene je pač, ugotovil je, kaj me najbolj boli in potem je to ...«

Neukrepanje vrstnikov je izpostavil tudi Žiga, ki je rekel, da ob tem, ko so ga nadlegovali in trpinčili drugi otroci, vrstniki niso posredovali.

A: »Kako pa so ostali vrstniki reagiral ob tem, če so se pač nekateri tako vedli?«

Ž: »Večinoma nobeden ni naredil nič.«

Čas trajanja nadlegovanja in trpinčenja

Iz opisov sogovornikov je možno zaključiti, da je nadlegovanje in trpinčenje trajalo zelo različno. V nekaterih primerih se je zaključilo zelo hitro (npr. v tednu dni), v drugih primerih je trajalo mesece ali celo več let.

Jure je tako na primer opisal, da je žaljenje v srednji šoli trajalo »približno en teden, sam pol se je use umirilo«, na drugi strani je Martin povedal, da je psihično nasilje v prvem letniku srednje šole trajalo »po moje da ene dva, tri mesce mogoče, vsaj u štartu. Potem smo pa pol se spoznal pa je bilo bolj«. Maja je svojo izkušnjo s psihičnim in fizičnim nasiljem v osnovni šoli opisala kot zelo dolgo trajajoče obdobje nadlegovanja in trpinčenja, saj je trajalo kar »... mm, štir leta«.

Čeprav smo predhodno ugotovili, da je poseben izziv prehod iz osnovne v srednjo šolo, lahko iz opisov sogovornikov razberemo, da se stanje v srednji šoli spremeni in izboljša. Sogovorniki (le z nekaj izjemami) so opisovali dobre oziroma boljše odnose v srednji šoli kot v osnovni. Pomen odraščanja in boljšega občutka za odgovornost, ki naraste s starostjo, je razviden iz opisa sogovornice, ki je pojasnila, da jo je sošolec prenehal nadlegovati po več letih, potem ko je bil bolj zrel.

Maja je zaključila, da se vrstniki v srednji šoli drugače vedejo do nje:

»Drugače to, mislim, da so bolj zreli, to da me ne bi klicali po srednji šoli tam, ne, me ne bi klical po takih vzdevkih.«

Nadlegovanje in trpinčenje se razlikujeta glede na oviranost?

Iz opisov sogovornikov je mogoče razbrati razlikovanje glede nadlegovanja in trpinčenja učencev glede na obliko in tip oviranosti. Pri tem sicer iz zbranih podatkov ne moremo zaključiti, kako pogosto se to dogaja v primeru posamezne oviranosti (to tudi ni bil cilj raziskave), je pa mogoče iz opisov sklepati, da sta izpostavljeni dve skupini oviranosti: vidne oviranosti (npr. anomalije udov) in oviranosti, ki otežujejo sledenje družbeno pričakovanim vzorcem socialnih stikov in otežujejo družbeno pričakovano komunikacijo (npr. avtizem). Dva sogovornika sta izpostavila, da se vrstniki z avtizmom srečajo z večjimi težavami v odnosu z vrstniki in so bolj izpostavljeni nadlegovanju in trpinčenju, dodatno je bilo psihično (in primeri fizičnega) nasilje izpostavljeno v intervjuju osebe z Aspergerjevim sindromom (Dunja).

Denis je opisal izkušnjo s sošolcem, ki ima avtizem:

»... je bil tak malo zadržan pa tak, a ne. In pol je bil, kk bi rekel, lažja tarča za ta bullying, in pač so ga ene ... dva, trije, sošolci so, tko, kak bi reku, so se mal norca delal iz njega včasih. Tak da, ja, to je bilo, v srednji šoli tut. Sam se je na koncu tut vse pol, pol je u bistvu, ko je razredničarka razložila njim, da je on pač avtist, oni tega niso sploh opazil, tega niso vedel, pol ko jim je pa razredničarka razložila to, se je pa to nekak nehal, tak da ja.«

V raziskavi je bila neposredno vključena samo ena oseba z avtizmom (Dunja). Iz pogovora z njo je mogoče razbrati, da je žrtev psihičnega in v preteklosti tudi fizičnega nasilja. V pogovoru je to opisala tako:

D: »Ne družimo.«

A: »Se ne družite?«

D: »Ne pogovarjamo se.«

A: »Sploh se ne pogovarjate?«

D: »Ja.«

A: »Okej. Kako pa to zgleda vsak dan, se pravi ti prideš v šolo in spremljaš pouk ...«

D: »Ja.«

A: »... ko pa so odmor si pa sama?«

D: »Ja.«

/.../

A: »Okej. A si imela kdaj kakršnokoli izkušnjo, ki bi jo opredelila kot negativno, slabo?«

D: »Ja.«

A: »Kaj pa na primer?«

(Tišina)

A: »A so te zafrkavali na primer, so kaj govoril?«

D: »Ja.«

/.../

A: »Okej. Pa si o tem, da se to dogaja oziroma da se je to večkrat dogajalo, povedala komu?«

D: »Ja.«

A: »Okej komu pa?«

D: »Učitelju.«

A: »Okej. Še komu drugemu?«

D: »Ne.«

A: »Okej. Kako so pa učitelji reagiral na to?«

D: »Sam ... so se pogovorili.«

A: »So se pogovarjal z njimi?«

D: »Ja.«

A: »Okej. Pa je kej pomagalo, se je kej spremenilo ali ne?«

D: »Ne.«

/.../

A: »Okej. A so poleg učiteljev, se je še kdo drug se vključil v šoli, da bi to rešil, da te nebi zafrkavali?«

D: »Socialni delavci.«

A: »Pa je kej pomagal?«

D: »Ne.«

A: »Okej kok je pa velka ta skupina, ki te zafrkava, kolk je to otrok?«

D: »Tri, štiri.«

/.../

D: »Sm se fizično sprla sam v osnovni ene parkrat.«

A: »Aha. A so tudi učitelji vedli za to ali niso?«

D: »So.«

A: »Pa so kaj naredil?«

D: »Ja.«

A: »Pa se je ustavilo potem?«

D: »Ne.«

Gaja je opisala, da se v njenem razredu, kljub dobremu odnosu sošolcev do nje, nekateri vedejo negativno do sošolke z disleksijo:

»Če pa na primer moja sošolka, ma na primer disleksijo in pač včasih kakšne stvari rabi več časa da dojame, včasih ne povezuje stavkov, pa take stvari in ee pač sem opazila, da včasih namesto, da tut norčevanje včasih na njo naleti, ne. /.../ Pač ne zdaj tako direktno, ampak pač se šušlja, ne. Češ haha, ne.«

Ukrepanje in delovanje učiteljev, strokovnih delavcev in vodstev šol

V raziskavi nas je zanimal odnos učiteljev, strokovnih delavcev in vodstev šol do dijakov z oviranostmi. Želeli smo ugotoviti, ali, kako in s kakšnim uspehom šole ukrepajo v primeru nadlegovanja in trpinčenja otrok in mladostnikov z oviranostmi ter ali izvajajo aktivnosti za preprečevanje takšnih dejanj. Dodatno nas je zanimalo, ali mladostniki z oviranostmi prepoznajo učitelje in strokovne delavce kot osebe, ki jim v takšnih situacijah zaupajo in se nanje obrnejo po pomoč.

Mladostniki z oviranostmi so ukrepanje učiteljev v večini opisali kot ustrezno in navedli, da so se ti v primeru težav odzvali, nadlegovanje in trpinčenje pa se je prenehalo. Ustrezno ukrepanje učiteljice, ki je tudi ustavilo nadlegovanje, je razvidno iz opisa sogovornika Maja:

M: »Ja, ta prvo, ko je bilo, ko so bili u šoli, sem povedal na primer učiteljici, pa je potem, so razložil, pa potem, ko že na primer, če se je še enkrat zgodilo, sem pa povedu al učiteljici ali pa staršu.«

A: »OK. Kako so učitelji reagirali na to?«

D: »No, ta prvič, ko je bilo to, smo poiskali to učenko, pa smo razložili, kaj da se to ne sme, pa kaj je blo, pa se je potem opravičila.«

Podobno je razbrati iz besed Martina, ki je povedal, da:

»Ja jaz u štartu, pač u srednji šoli, jaz sem se velik hitrej zaštek u višjimi letniki ker pač mau bolj razumejo useen, pač so tut pomagal mi, če je blo tut kej narobe, in s profesorji. Pač moji sošolci pa me niso poznal, pa niso vedl kako pristopt do mene, pa, ... na začetku so me mal še zajebaval, pač, zakaj ne morem tega, zakaj ne morem unga, pol sem pa, k se smo spoznal je blo vse skup lažji pa tut do, teh, socialnih delavcev k smo, so tam na šoli smo govoril in se pogovarjal z njimi kako pač pristopt do mene, tut profesorji so bli mau bl tko, da so povedal, kaj pa kako je treba naredit da, da ne, da ni lih neprijetno in za mene in za njih.«

Martin je tudi opisal, da je prišlo na prehodu v srednjo šolo do težav, ker so ga sošolci zbadali, kar je trajalo nekaj mesecev. Njegovi prijatelji so o tem obvestili *učitelje in strokovne delavce, ki so se ustrezno odzvali*, in na koncu so se neprijetnosti končale.

M: »Ja, na določeni točki so izvedl, ja, k so drugi, drugi višji letniki so povedal, in profesorjem in te socialni delavki k je na šol.«

A: »Okej, in kako so se odzval?«

M: »Ja poklical so jih in na razgovore in so pač povedal določene stvari, kaj lahko pa kaj ne smejo delat, pa da se mi na konc opravičjo, kar so vse naredil.«

Še več, iz Martinovega nadaljnjega opisa je razvidno, da je ustrezno ukrepanje ključnega pomena, saj omogoča vzpostavitev dobrih odnosov med sošolci, ki so na začetku dijaka z oviranostjo zbadali in se norčevali iz njega.

M: »Tudi zdej ... se prav, drug, tret in četrt letnik smo bili skoz boljši prijatelji pa tut zdej, na fakulteti smo, ene par smo skupaj in delamo se šolamo in smo v redu.«

Peter je svoje slabe izkušnje z nadlegovanjem in trpinčenjem ter ustrezno reakcijo učiteljice opisal tako:

»Ja, jas sem prihajal domov objokan, pa u šolo nisem hotel it, pol je pa starši so me mal pazili, pa zaprl sem se vase, u osnovni šoli, pač. Pol so to povedal učiteljci in učiteljca je pač ... Me opazovala in je vidla pač, k je ta učenc, me porinu u omarco in pač ... Pol je stopla in njega so iz šole izključl, jaz sem pa pol ... bil pri psihologu pa to in, tko se je pol nehal.«

Nekateri sogovorniki so na drugi strani opisali primere, ko *učitelji niso ukrepali oz. vsaj niso učinkovito ukrepali*, saj se je trpinčenje še vedno nadaljevalo. V nekaterih primerih tudi dalj časa. Pomanjkanje učinkovitega ukrepanja je razvidno iz pogovora z Žigo, ki se je zaradi nadlegovanja vrstnikov moral izogibati določeni poti:

Ž: »Potem sem povedal jaz doma, pa smo se pač ... v bistvu sporočil učiteljem, ampak bol k ne ni bilo nič narjeno v tej smeri.«

A: »Se pravi na šoli niso ob tem ukrepal?«

Ž: »Bolj ne, kakor pa ja.«

A: »OK, koliko časa je pa to trajalo? Je bilo to pač samo enkrat, dvakrat ali je šlo ...?«

Ž: »Ne, večkrat.«

A: »Večkrat. Dalj časa je trajalo?«

Ž: »Ja, pač to je bilo v bistvu izven šole oz. ne izven šole, ampak ne vem, tudi ko sem šel domov, tudi ko sem pač zunaj stal oz. pač se družil, a ne, in so šli pač mimo itn.«

/.../

A: »OK, kako se je pa končalo to?«

Ž: »V bistvu tako, da sem jaz drugo pot našel do doma.«

A: »OK. In potem se je nehalo, ko si po drugi poti hodil?«

Ž: »Tako ja, izognil se sem se tisti avtobusni postaji, na kateri so pač čakal ne, avtobus je šel pač mim in potem sem šel pač po drugi poti domov.«

Nekaj sogovornikov je izpostavilo, da *o nadlegovanju in trpinčenju ne povedo učiteljem in strokovnim delavcem na šoli*. Težave skušajo rešiti sami oz. s pomočjo prijateljev. Takšnega ravnanja sicer ne moremo povezovati z nezaupanjem v delo učiteljev in vodstev šol, saj tega sogovorniki niso nikoli izpostavili. Molk in reševanje stvari na svoj način je bolj mogoče pripisati temu, da imajo občutek, da lahko tako že sami rešijo težave in niti ne obremenjujejo drugih oz. razumejo, da gre pri tem za nekaj, kar preprosto morajo rešiti sami.

Takšno razmišljanje je mogoče prepoznati iz pogovora z Juretom, ki je to opisal tako:

J: »Sem se v bistvu pogovarjal sam s prijatelji pa v bistvu z najboljšim prijateljom, z drugim pa nobenim.«

A: »Starši? Učitelji?«

J: »Em jaz v bistvu večino stvari več ali manj zase zadržim in jih, jih probam v bistvu sam rešit.«

A: »Tudi učitelji pač jih nisi obveščal o tem?«

J: »Nobenemu nisem nič povedal.«

A: »Ok. Se pravi tudi vodstvo šole in ostali nič niso niti vedli za to?«

J: »Ne.«

V pogovorih smo izvedeli tudi za primer preventivnega delovanja, ko je osnovna šola skupaj s starši učenke z oviranostmi pred začetkom pouka s težavami in specifikami seznanila vrstnike in učitelje. Gaja je to nazorno opisala tako:

»... Mislim, da je mami šla v šolo ... pa se je pogovorila z vsemi učitelji ... mmmm pa pol sem jaz tudi ... pa pol z vrstniki, ker so pač v istem kraju smo doma, ne. In pač, če ti živiš z nekim takim vrstnikom, je, nekako lažje sprejemaš vse vkup, kakor pa zdaj.«

Učitelji in vodstva šol kot vir težav mladostnikov z oviranostmi

Sogovorniki so opisali primere, ko so se težave pojavile zato, ker so učitelji ali vodstva šol ravnali neustrezno. To je vključevalo pomanjkanje pripravljenosti prilagoditve dela, ki bi učencu oz. dijaku z oviranostmi omogočilo enako vključitev v izobraževalni proces, kot je to omogočeno za ostale učence oz. dijake. Mladostniki je bilo na primer že na začetku svetovano, da naj se raje vpiše na drugo šolo, ki ima bolj urejen dostop z vozičkom. S tem so ji posredno sporočili, da pri njih ni zaželeno. Sogovornica Gaja je opisala pogovor z ravnateljico srednje šole, na kateri se je želela vpisati na nov program:

»Ker ko sem, pač imeli smo evalvacijo ob koncu šolskega leta in sem pač prišla na tisto evalvacijo, pa mi pač je rekla, če bi, ne direktno, ampak mi je pač predstavila šole, na katerih imajo dvigala, pa če bi sej, pač amm. Pa prevoz toliko stane, pa pač, neke se s spremljevalko mojo ne razume in pač, mi je bilo tako kar grozno, ker jaz sem dobila občutek, da se me pač hoče znebiti, ne. In ko sem pač šla ... mi smo se vsedli potem tam pa rekli, dobro ja bom šla na drugo šolo. Ampak sem šla do svetovalne, pa sem pač rekla, jas sem pač dobila občutek, da se me vi hočete rešit, pa je bila tam, pa me je gledala, pa ... ne to pa ni res, to pa ne. Pač hmm, kako naj zdaj to. Ona je pač rekla, da pač more dober gospodar dobro gospodarit ne ampak mene v osnovi ne zanima, koliko stane prevoz ne koliko stane spremljevalec. Jaz, če sem prišla na to šolo, pač,

[anonimizirano] program, jaz bom nadaljevala šolanje. Jaz se ne bom zdaj za dve leti prepisala, ker pač je, pač si je izmislila, da se bom jaz prepisala. In mi ponuja druge šole in dvigala in da imajo tam dvigala da je v [anonimizirano] dvigalo. To mene v osnovi ne zanima. Jaz, če sem prišla na šolo, bom dokončala šolanje na tej šoli. Če bi z mano bili problemi, če bi jaz bila problematičen dijak, bi jaz pričakovala, da bi mi zdaj rekli, veš kaj [ime] zdaj pa spakiraj, ker nam delaš probleme totalne. Ampak, jaz nisem delala nobenih problemov. Moje ocene so bile v redu, z učitelji se nisem kregala, z dijaki sem bila v redu. Ampak pol ko smo pač smo pač rekli, da pač, ne, halo. Ampak so mi začeli pač s takimi, da pač ... veš, sej mogoče spremembe pa niso slabe, spremembe se bodo dogajale.«

Gaja je dodatno izpostavila težave pri udeležbi na ekskurziji:

»Ja, pa bila mi je prepovedana, mislim, prepovedana ... odvzeta ekskurzija, češ da bi jaz mogla imeti prilagojeni avtobus za voziček. Pa v bistvi to sploh ni res, to nikjer ne piše. Pač kar odvzeli so mi ekskurzijo, pa nam nekaj pa nas premestili v neko učilnico, da bomo mi zdaj delali. Ampak to jim je pač šlo po maslu, ker je bil pač potem ta covid pa to, tako da ... ne. Ampak to je mene v osnovi zelo prizadelo, ker zakaj zdaj jaz kot ... jaz vse kar hočem, od svojega šolanja, da sem vključena, pa da se mi ne odvzemajo pravice, pa da se mi ne odvzema ekskurzija, ker vse kar bi jaz rada.«

Borut je opisal težave z učiteljico v osnovni šoli, ki ni želela prilagoditi dela njegovim potrebam. To je opisal tako:

B: »V osnovni šoli sem pa imel pač eno učiteljico, ki je tko konkretno zavračala, da bi karkoli, kar bi mi moglo biti prilagojeno, da bi pač delala na tem, da bi jaz mel enake možnosti kot ostali. In se ji je pač zdelo nesmiselno, zakaj bi pač mogla men pomagat pri določenih zadevah.«

A: »A daš lahko primer?«

B: »Pa pač jaz glede na to, da imam tudi poškodbo glave, mislim, sem imel poškodbo glave, imam pač težave tudi s koncentracijam, s koncentracijo. Pa ne vem, leva polovica telesa imam malo slabše motorično, se pravi ne vem, spretnost v dlaneh pa to. In karkoli je bilo treba zapisat ali pa brat ali pa kaj takega počet bi pač naj bi mel prilagoditve. Pač ta učiteljica pa ni želela tega izvajati.«

A: »OK, a ste kdaj s kom govoril o tem, ne vem, z ravnateljico, s kom drugim?«

B: »Ja, pač pol ravnateljica, ta učiteljica pa pač ostali ti, k so v šoli odgovorni za te zadeve. Pač smo pol probal to reševati, ampak sem itak v roku dveh let pač šel iz iz te nižje osnovne pač nižje stopnje v višjo, pol pa pač nisem mel več stika s to učiteljico nikoli.«

Ob tem ne gre spregledati, da je isti sogovornik opisal popolnoma drugačno izkušnjo z učitelji športne vzgoje, ki so pri svojem delu presegli dolžnosti šole. Borut je to opisal tako:

»Ja, pa ja, sploh v srednji šoli pa ne vem tudi v osnovni šoli, ko sem imel profesorje za, mislim, v osnovni šoli učitelje, v srednji profesorje, ki so bili specialni pedagogi pač mislim, da sem res pač v tistih urah športne pač res se jaz razvil, znal, naučil se sam gibat, pač mogoče počet stvari, ki se nisem mislil, da me bodo v šoli naučil, v bistvu ki

tudi ni sploh ni pač naloge šole, da se s tem ukvarja, ampak sem pa dobil velik znanja, sploh res v športu.«

Sogovorniki so izpostavili tudi *težave, s katerimi se srečajo zaradi pretiranega zaščitništva oz. nepotrebne popuščenja učiteljev*. Nekateri učitelji so učence in dijake z oviranostmi obravnavali drugače, a vendar to na področjih, kjer ni bilo treba. Mladostniki v tem sicer niso prepoznali slabih namenov učiteljev, prej obratno, so pa bile posledice takšnega pristopa zaznane kot negativne in imajo celo vpliv na njihovo samopodobo in slabšo oceno lastnih zmognosti.

To je razvidno iz besed sogovornika Petra, ki je povedal, da:

»Ja. Ee ... Zdaj spet pravim, ne vem kako je na drugih šolah, ampak na primer tu učiteljice pri nas so same malo krive, zato ker skos ko sem jaz laufu po razredu ali pa kej, skos so se drle, pazite, da ga naute podrli, un, tret, pol so se pač sošolci, pa ne sam sošolci, sošolci ne, ampak te drugi učenci umikal, a ne, in tko ne. So se manj družil z mano, ker so rekli ja, če te bomo podrli, bomo pa mi h ravnateljici šli, pol pa se raj niso družil. Pol pa, učiteljice skoz, skoz mu je treba pomagat, pa tist, pa un, a ne. No sej jih razumem, hočejo dober, a ne, sam jaz kot jaz se počutim, a ne, ker vem kva drugi učenci mislijo, aha, un ne more sam, ker je, pol pa še men, pač ... vpliva to na moje razmišljanje, na moj razvoj. Na primer govorim, tko, ne.«

Nazorno je Peter opisal situacije, povezane s kosilom v šoli, ki ga ni smel jesti v jedilnici skupaj z ostalimi vrstniki:

»... vsa leta osnovne šole in skoz sem opozarjal in starši moji so opozarjal, sam učiteljicam ... ni prišlo to ... rečmo u glavo, mi je šlo najbolj na živce, ko vsi so šli normalno na kosilo, jaz pa nisem smel, men so pa u razred skoz nosil, kao da nebi padu k je gneča pa un pa tret, a ne. Sej vsak normalen otrok pade, pa se pobere.«

Podobno razmišljanje je mogoče razbrati iz pogovora z Borutom, ki je navajal, da se ob takšni nepotrebnosti zašiti počuti invalid.

B: »Ja pa tko ne vem, včasih je bilo tko pač: »sej tega pa tebi ni treba, pa ne rabiš se za to matrat«, pa bi v bistvu se ne bi rabil matrat čisto nič več kakor pa vsi ostali.«

A: »Kakšen občutek pa maš ti, če ti nekdo na ta način pristopi?«

B: »Ne vem, to se bo mogoče slišal čudno, ampak jaz se počutim takrat invalida, drugače pa ne.«

Kibernetško (spletno) nadlegovanje in trpinčenje

Na kibernetško vrstniško nadlegovanje in trpinčenje se je nanašalo eno podvprašanje v sklopu intervjujev. Ker je velika večina sogovornikov povedala, da izkušenj s takšno obliko nadlegovanja nimajo ali je niso zaznali, je bila razprava o njeni pojavnosti in oblikah skromna. Najpogosteje so namreč mladostniki na vprašanje, ali so že doživeli, da bi jih kdo nadlegoval, žalil, zmerjal ... preko interneta, brez pomislekov zatrdili, da ne. Tako so odgovorili tudi tisti,

ki so sicer poročali o vsaj eni od oblik nadlegovanja in trpinčenja v realnem svetu, kar pomeni, da se v analiziranih primerih kibernetško nadlegovanje ni razvilo (ali sogovorniki niso vedeli zanj) kot nadaljevanje ali stopnjevanje klasičnega.

Le ena izmed intervjuvanih oseb je poročala o primeru kibernetškega vrstniškega nadlegovanja na podlagi njene oviranosti, in sicer je eden od vrstnikov v šoli na stranišču fotografiral invalidski voziček, ki ga je sogovornik pustil tam. Oseba z oviranostjo na fotografiji sicer ni prikazana, je pa fotografija sramotilne narave očitno ciljala na njeno oviranost. Z namenom zasmehovanja so si vrstniki to fotografijo delili v zasebnih kanalih določenega družbenega omrežja, kar intervjuvani osebi »ni bilo všeč« in jo je »zmotilo«.

Drugi primer, ki ga je opisal eden od sogovornikov, se je nanašal na nekoliko drugačen kontekst in ni bil usmerjen na njegovo invalidnost. Ponavljajoče se žaljive komentarje je namreč prejemal od osebe z oviranostjo, ta pa je bila žaljiva predvsem do sogovornikovih dosežkov izven šole. Po nekaj prerekanja te osebe s podporniki sogovornika se je takšno ravnanje prenehalo. Isti sogovornik je pojasnil, da drugih negativnih izkušenj na spletu, ki bi se nanašali na njegovo oviranost, ni imel.

Med pogovori smo zaznali nekoliko specifično kategorijo oseb, ki družbenih omrežij ne uporabljajo ali jih uporabljajo omejeno, kar pomembno vpliva na njihovo izpostavljenost viktimizaciji s kibernetškim vrstniškim nadlegovanjem. Ena intervjuvana oseba – edina z avtizmom – je povedala, da družbenih omrežij sploh ne uporablja in zato kibernetškega nadlegovanja ni doživljala. Drugi sogovornik pa je poročal o vrstniku, ki ima tudi avtizem in je bil pogosto žrtev nadlegovanja v realnem svetu, ne pa tudi na internetu. Kot je pojasnil sogovornik Denis: »Tale sošolc niti ni tok aktiven na internetu pa to.«

Po drugi strani je sogovornik opisal, da sam družbena omrežja uporablja na omejen način, tako da ne objavlja veliko slik, če že, pa objavlja takšne, na katerih ni razvidna njegova gibalna oviranost. To je sicer opisal kot njegovo osebno odločitev, ki ni povezana z nadlegovanjem, a lahko v tem prepoznamo samozaščitniški ukrep za zmanjšanje izpostavljenosti za potencialno viktimizacijo na spletu pred osebami, ki sicer sogovornika ne poznajo.

Ob vprašanju o širjenju negativnih vsebin o njih po spletu so nekateri intervjuvanci odgovorili v smislu »Ne, da bi jaz vedel« (Martin, Klemen, Borut) in torej dopuščajo možnost, da te obstajajo, a oni zanje ne vedo. Podobno je sklepal Jure, ki ob boku verbalnim konfliktom v šoli tudi govoril na spletu ne želi posvečati preveč pozornosti. Jure je to opisal tako:

»Edino mel sem par konfliktov z nekaterimi zato ker so v bistvu neki zajebaval zaradi rok, ampak pač, jih pač, sem jih preslišal, zardi tega k v bistvu vsak ma svoje mnenje in ma pravico tu povedat. /.../ Vedno so bile govorice, ampak men se zdi, da so se tut pač pogovarjal prek socialnih omrežij, ampak je bilo vse privatno, tako da ni velik ljudi videlo.«

Podobno so to doživljale tudi nekatere druge osebe glede negativne komunikacije (tudi na splošno, ne le na spletu), in sicer da se s tem ne želijo ukvarjati, so se navadile na negativne komentarje ali jih to preprosto ne prizadene.

Jure je o tem povedal tako:

»... pač čist od vseh ljudi so našli neko stvar in so se menil od njih, in pač delal vzdevke, pa to, ampak ne vem, jaz pač tega nisem vzel tako slabo zardi tega ker nisem takšen človek, ker sem v bistvu že navajen tega, ampak pač ne vem, nekatere bi lahko to pa ful prizadelo.«

Gaja opiše to s temi besedami:

»Tako, da bi se jaz zdaj, tako da bi mi kdo v obraz rekel, to ne. Če pa se je pač kdo za mojim hrbtom to zgodilo, pa pač jaz, se iskreno povedano s tem ne ukvarjam, ker nimam moči sekirat za kake take stvari.«

Zaradi takšnega doživljanja se na primere sogovorniki tudi niso posebej odzivali. Eden od sogovornikov, ki kibernetkega nadlegovanja niso doživeli, je dejal, da tudi ne ve, kako bi se odzval na takšne primere.

Razlogov za nezaznavanje kibernetkega nadlegovanja ne poznamo, lahko pa sklepamo, da k temu prispeva omejena uporaba spleta pri nekaterih sogovornikih kot tudi dejstvo, da jih je večina poročala o razrešenih konfliktih že v realnem svetu. Velik del intervjuvancev je tudi doživljal nadlegovanje predvsem v osnovni šoli, kjer je (bila) uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije prisotna v manjšem obsegu kot ob koncu osnovne oziroma zlasti v srednji šoli.

Psihološki vidiki nadlegovanja in trpinčenja mladostnikov z oviranostmi

Čustvovanje

Iz intervjujev ni mogoče sklepati na klinično pomembno depresivno ali anksiozno simptomatiko, izražena pa so bila posamezna negativna čustvena doživljanja, med pogostejšimi sta bili vznemirjenost, jeza in žalost, strah. Sogovorniki so to opisali, kot prikazujemo spodaj.

Žiga odgovori na vprašanje, kako je nadlegovanje in trpinčenje vplivalo nanj tako, da je doživljal:

»Ja v bistvu, ja, ja, neko vznemirjeno jezo, ne vem, mogoče tudi kakšno razočaranje, ker noben ni naredil prav velik oz. nič.«

Maja opiše tako:

»Sem probala to nekako ... pač, sem probala to nekako sp- spregovoriti tudi s kakšnimi drugimi, in se probala nazaj sprijateljiti z njim, ampak, on ni tega dovolil. Jaz sem ful bila žalostna takrat, no, kr ... Sem ... Sem tak človek, da zelo hitro, e, čustva, se recimo zjočem zelo hitro, tko da sem mela kar te štiri leta sem se kar ga bala, da mi bo še kaj takega reku.«

Kot kaže zadnji primer, se čustva prepletajo ali pa so manj specifična, na primer splošno nelagodje in prizadetost.

Jure je svoje občutke ob posmehovanju opisal tako:

»... Ja v bistvi v tistem trenutku, ko sem to [posmehovanje] slišal, mi je šlo v bistvu na smeh, ampak pol zvečer, ko sem se pa na primer umiril, pa je šlo vse z glave, je pa v bistvu tu za mano prišlo in sem bil pač tako rečeno slabe vole.«

Klemen je izpostavljanje neprijetne fotografije v zaprtih skupinah na spletnih omrežjih opisal tako:

»Ja, malo me je pač zmotil, ja, ker pač ... Itak, da me je zmotil. Sej po moje bi vsazga to zmotil.«

Socialna podpora

Socialna podpora se kaže kot močan zaščitni dejavnik. Pri adolescentih in mladih odraslih je opaziti predvsem iskanje podpore pri prijateljih, sošolcih, takoj za tem pa so vir pomoči in opore starši in drugi člani družine. Sogovorniki so o tem povedali naslednje.

Jure:

»... meni se zdi da so od mojih prijateljev slišali da naj v bistvu nehajo zato ker sem čist v redu in sem normalen človek tako k ostali in pač pol se je verjetno vse nehalo zaradi tega.«

Klemen:

»Po navad takrat, se s kolegi, se mal usedemo pa tko. Mal, mal pokomentiramo, pa oni k so me sprejel pa, pa je to to.«

Tina:

»Amm, ja, ne vem, pač, prvo bi, najprej bi se na starše, ziher bi staršem najprej, po bi pa pač naprej z njimi iskala rešitve kako bi šlo ... naprej.«

Strategije spoprijemanja

Pri intervjuvancih prednjačijo strategije približevanja, in sicer neposredno soočenje s konfliktno osebo in razumevanje, da nadlegovanje prihaja od osebe, ki je razvojno (otrok) ali zaradi neizkušenosti nesposobna razumevanja za oviranost. Ni vedno mogoče določiti, v katerem starostnem obdobju so osebe z oviranostjo bile, ko so uporabile omenjene strategije, vendar je iz konteksta mogoče razumeti, da gre večinoma za srednješolske izkušnje in s tem določeno čustveno zrelost.

Tina je to opisala tako:

»... Ampak potem, pol sem pa tut jaz nekako dobila že to, da tut, če me kdo, da mu pač povem, da to ni nnnč tazga, pa da mu, pa da če ga kaj zanima, naj me vpraša, in da mu bom z veseljem povedala.

/.../ Amm, ne, pa sej po navadi, če me kakšen mlajši otrok, to bi še sprejela k pač še ne ve.«

Denis pove, da:

»... sej k pride do konflikta, se itak postavn zase, pa povem, kaj si mislim, a ne.«

Peter pravi, da izključevanje v osnovni šoli:

»... sem nekak jaz razumu, ker to so bili use mlajši, a ne.«

Iz intervjujev je mogoče razbrati, da se zaradi nadlegovanja umikajo in izogibajo situacijam in povzročiteljem pogosteje v zgodnejšem obdobju (predvsem osnovnošolskem).

Peter je posledice nadlegovanja opisal tako:

»Ja, jaz sem prihaju domov objokan, pa u šolo nisem hotel it, pol je pa starši so me mal pazili, pa zaprl sem se vase, u osnovni šoli, pač.«

Žiga je rešitev za nadlegovanje na poti domov našel:

»V bistvu tako, da sem jaz drugo pot našel do doma.«

Nekoliko starejši mladostniki poročajo tudi o ignoriranju opazk in nadlegovanja. Sogovornika sta to opisala tako.

Klemen:

»... Tako, da bi se jaz zdaj, tako, da bi mi kdo v obraz rekel, to ne. Če pa se je pač kdo za mojim hrbtom to zgodilo, pa pač jaz, se iskreno povedano s tem, ne ukvarjam, ker nimam moči sekirat za kake take stvari.«

Maj:

»... prvo mi ni bilo, prvo, mi ni bilo lepo, ker, pa sem potem razložil, da mi ni lepo, pa potem na, ko sem pa, na primer, odrasel, na primer, ko so mi mislim, da po prvič, ko se mi je zgodilo mislim, da sem bil trinajst ali štirinajst, nato ta drugič, ko je bilo, sem bil štrnajst al petnajst, e, sem pa samo ignoriru. /.../ Ker ko se ti, to zgodi, je najboljšje da se ali obrneš proti nekomu, ali pa da ignoriraš. Pa to je najboljšje, to je drugo najboljša stvar, da nardiš, da ignoriraš.«

Nasveti in pričakovanja mladostnikov z oviranostmi

Mladostnike z oviranostmi smo povprašali tudi o tem, kaj bi sami svetovali za izboljšanje razmer na njihovih šolah. Odgovori na ta vprašanja dajejo vpogled v to, kar mladostniki mislijo, da je treba vzpostaviti in hkrati tudi v večini primerov ti ukrepi in aktivnosti še niso

vzpostavljeni na šolah. *Najpogostejši predlog, ki se pojavi skoraj pri vseh sogovornikih, je ozaveščanje, pogovori, predstavitev življenja ljudi z oviranostmi* in s tem prikaz, da so njihova življenja zelo podobna in da oviranost na enem področju ne sme definirati njihove celotne podobe. Na osnovi lastnih izkušenj so namreč ugotovili, da v polje nepoznanega vstopijo predsodki, stereotipi in napačne predstave. Tako so na primer za vrstnike z gibalnimi oviranostmi hkrati sklepali, da imajo kognitivne omejitve. Sogovorniki so o tem spregovorili z naslednjimi besedami:

Jure:

»... moj nasvet bi bil v bistvu, da že od osnovne šole naprej, da bi se v bistvu vsi ljudje mogli nekako sprijazniti, pa v bistvu bi morali met na primer nek stik s kakšno tako osebo, na primer vsaj enkrat na mesec, da bi tako osebo spoznal, da bi vedli, da obstajajo tut različne oblike tega in pač pol bi se, v bistvu vse rešilo, zardi tega ker zdaj v bistvu teh časih, ko smo, vsi pravijo, da grejo vse stvari na boljše, ampak, pač kakor jaz vidim z lastnih oči, se še vedno dogajajo iste stvari, kot so se dogajale v preteklosti.«

Martin:

»... Ja, po mojem več tega odnosa med invalidi pa zdravimi ljudmi. Tko da se več družimo med sabo, pa da prvo pač spoznajo, kakšni so oni in da ne takoj ne, ne obsojajo no. Recimo zame so pač mislili, da sem tut kej umsko moten, sicer nisem ampak sem sam gibalno oviran, tko da že tle je velik preskok, a ne.«

Denis:

»Ja, mogoče da bi, ne vem, na nek način, ali pa ... mogoč, da bi kašna, hm ... kašno, ne vem, predavanje uvedli ali pa kej tazga, da bi v bistvu s tem pokazali, da, v bistvu življenje invalidov ni ... ni preveč drugačno od, od življenja, kako bi rekel, zdravega, pod navednicami, človeka, tako da, ja, nekak, v bistvu, da bi s tem pokazal, da, da ni, da ni, e, velike razlike, a ne.«

Peter:

»Zdaj na primer, ne vem kako je po drugih šolah, ker pač, jaz sem bil v svojem domačem kraju, ampak jaz, konkretno na primer, v tem primeru bi reku, da pač na naši šoli bi lahko tu pa tam kakšno predavanje, pa ne sam o invalidih, tut o drugih, a ne, ljudeh, ki so, pač ... predavanje kako imet, kaj je sploh invalid, kdo je invalid in take, ne. Ker tega nikoli nismo imeli v šoli pač. /.../ ker pač vsi mislijo, ne, pol pa še doma starši, ja vidiš, on je pa bogi, pa ... težko mu je, pa ne bo uspel, pol to, a ne, otroci poslušajo, v šoli to noben ne pove tako kot je, a ne. Če bi pa na primer vzeli kakšnega malo težje gibalnega invalida, pa pokazal, da čeprav ne more na primer hodit, lahko pa z glavo razmišlja, pa po drugi poti pride do cilja, mogoče bi tut otroci drugače razmišljal.«

Maja je opisala svojo izkušnjo, kako je v osnovni šoli predstavila svoje težave in tako omogočila svojim sošolcem, da so jo bolje spoznali.

»Ja najprej, jaz mis ... moje mnenje je, da, najprej bi morali mene vprašat, kaj mi je, zakaj sem pač, kakšno bolezen mam, ne, ne da me opravljajo in tam ... me gledajo, ko da sem duh, in ... Ne vem, no, tako mnenje mam. Naprej morejo, morejo vprašat kaj mi je in /.../ pač, povedli, da ... Pač se mal pogovorili z njimi ne, da se ne hecajo, da... Ker mi v osnovni šoli, jaz sem mela, sem si naredila en tak video, da so me prav pač, poznali no, tko da. Kakšne terapije mam, kaj mi, pač kašno bolezen mam in tako sem mislila, zelo dobro me spoznali in ... videli, da sem, da nisem tam en človek, ne, ki ... ki ma eno bolezen, ne.«

Žiga je v pogovoru prav tako izpostavil pomen večje ozaveščenosti in predstavitve oviranosti.

Ž: »Pa tudi ... ja, da bi bilo pač več pogovorov oz. več tudi, mogoč da bi kakšen pršel, večkrat, mogoče tudi invalid, večkrat na kakšno šolo, pa pač povedal svojo izkušnjo, tak da pač več govora o temu, da bi bilo nazorno.«

A: »Tega niste imeli npr. v osnovni šoli?«

Ž: »V bistvu ne, razen jaz sem se enkrat v bistvu kot prijatelja prosil enega, pa je pršel na šolo povedat stvari, drugače pa ne.«

Gaja izpostavi potrebo po ozaveščanju zato, ker ljudje ne poznajo oviranosti in zato napačno sklepajo, da posamezniki z oviranostmi niso zmožni vključitve.

»... pristop do take osebe, ker pač jaz mislim, da mislim, da mi nismo nič drugačni, pa nič, da z nami ni nič posebnega, samo, je pa problem v tem, kak družba vse to predstavi. Če ti na primer nimaš nekega stika s takimi ljudmi že od otroštva, boš pač mislil, da pač, pač, spiš, ješ in to je to vse kar delaš. V bistvu pa smo mi lahko isto vključeni v družbo, kot vsi ostali, samo da pač, imamo primanjkljaj.«

Mladostniki z oviranostmi, ki so imeli pozitivne izkušnje z ukrepanjem učiteljev in strokovnih delavcev, so kot rešitev za zaustavitev nadlegovanja in trpinčenja predlagali, da se o tem obvestijo učitelji in strokovni delavci na šoli. Tako ni presenečenje, da je na primer Maj, ki je predhodno opisal, da je učiteljica ustrezno ukrepala, svetoval ravno takšno ravnanje v primeru viktimizacije. Ob tem sicer doda, da če ne zaupajo učiteljici, da naj se vendar obrnejo in obvestijo starše, prijatelje ali sorodnike. Maj to opiše tako:

»No, če bi se to komu dogajalo, bi jaz predlagal, na primer v šoli, bi predlagal, da, da bi povedal učitelju ali pa učiteljici. Če pa, če pa ne zaupajo učiteljici pa, ali pa učitelju na primer, pa staršu ali pa skrbniku, ali pa če pa to ne pa najbližjemu prijatelju ali sorodniku.«

Na drugi strani ni presenetljivo tudi, da dijak, ki je imel slabo izkušnjo z nadlegovanjem in trpinčenjem ter neukrepanjem učiteljev, svetuje, da bi se moralo senzibilizirati in opolnomočiti učitelje za ustrezno ukrepanje.

Žiga je to opisal tako:

»Ja pač tudi, ja, da bi tudi tele starejše profesorje, učitelje, da bi pač, da bi pač kej urigiral. To se pravi, da pač bi tudi njih v bistvu podučil, učil, da pač, kako ... pa da bi pač znal urigirat tudi, ja, v teh situacijah.«

Predhodno smo že opisali težave, ki so povezane s pretiranim zaščitništvom oz. nepotrebnim popuščanjem učiteljev in tako tudi ni presenetljivo, da so sogovorniki izpostavili kot nasvet, *da se jih naj na področjih, kjer se ne razlikujejo od vrstnikov, ne obravnava drugače*. Prilagoditve, ki so narejene, naj bodo samo na področjih, ki odpravljajo težave oviranosti (izenačujejo možnosti oseb z oviranostjo z drugimi mladostniki) in ne drugeje. Ta nasvet je razviden iz pogovora s sogovornikom Borutom, ki je poudaril, da se sam šele ob takšni nepotrebnosti zaščiti počuti invalid, drugače pa ne.

B: »Jaz bi predlagal, da se nas ne tretira nič kej posebnega, razen pač stvari, ki jih res ne, pač ne moremo opraviti. Vse ostalo naj se nas pa tretira enako, naj se nas ne špara. Ali pa naj pač, v temu smislu, da nam kej ni treba počet, kar bi lahko, pa nam je še vseeno oproščen, ker pač, ne vem, mammo neko invalidnost. Pač, da stvari, ki jih lahko počnemo, jih moramo počet v enaki meri kakor pa vsi ostali. /.../ Ja pa tko ne vem, včasih je bilo tko pač: »sej tega pa tebi ni treba, pa ne rabiš se za to matrat«, pa bi v bistvu se ne bi rabil matrat čisto nič več kakor pa vsi ostali.«

A: »Kakšen občutek pa maš ti, če ti nekdo na ta način pristopi?«

B: »Ne vem, to se bo mogoče slišal čudno, ampak jaz se počutim takrat invalida, drugače pa ne. /.../ Mislim pač jaz, k me tretirajo glede enak kakor vse ostale, se ne počutim, da mi kej manjka. Takoj, ko me pa kdo začne kej pomiljevat ali pa kaj, pol se pa počutim slabo.«

V pogovorih je bil podan tudi predlog za *pomoč osebam z oviranostjo pri dvigu samopodobe*. Zavedanje težav s samopodobo pri osebah z oviranostmi je bilo izpostavljeno v nekaj intervjujih, kar priča o smiselnosti takšnega predloga. Sogovornik Jure je to opisal tako:

J: »Ja, v bistvu na nek način bi mogli ljudje s posebnimi potrebami že v osnovni šoli nekako na svoj podobi začeti delati. Na primer ali da bi šli na primer k svetovalni delavki ali pa nekam in bi mel v bistvu vsaj eno uro na teden v bistvu namenjeno temi, v bistvi pogovarjanju pa v bistvu, bi na primer kakšne vaje za samopodobo ali pa neki.«

A: »Tega zdaj nimate?«

J: »Ne.«

ZAKLJUČEK

O nadlegovanju in trpinčenju mladostnikov z oviranostmi

Raziskava o nadlegovanju in trpinčenju mladostnikov z oviranostmi, ki obiskujejo redne izobraževalne programe (šolanje z inkluzijo) je pokazala, da je velika večina mladostnikov vključena v razrede, kjer se z drugimi vrstniki razumejo dobro ali celo zelo dobro in odlično. Z vrstniki imajo odnos, ki ga zaznamuje vzajemna pomoč in povezanost. Splošen vtis na podlagi pogovorov z intervjuvanci je, da razmere v osnovnih in srednjih šolah omogočajo dobro vključevanje učencev in dijakov z oviranostmi. Poleg dobre klime v razredu in dobrih odnosov s sošolci, so nekateri sogovorniki izpostavili, da med šolanjem sploh niso imeli negativnih izkušenj z vrstniki.

Na drugi strani so nekateri sogovorniki opisovali drugačne razmere. Težave se ponekod pojavijo že v osnovni šoli ali na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Kljub dobri splošni sliki odnosov na šolah smo med intervjuji ugotovili, da se na naših šolah srečujemo z različnimi oblikami nadlegovanja in trpinčenja mladostnikov z oviranostmi. Te vključujejo *psihično, fizično in kibernetsko (spletno) nadlegovanje in trpinčenje*. V nekaterih primerih se je to zaključilo zelo hitro (npr. v tednu dni), v drugih primerih je trajalo mesece ali celo več let.

Med *psihičnim nasiljem oz. nadlegovanjem in trpinčenjem* je mogoče v opisih prepoznati primere zbadanja, zmerjanja, norčevanja, poimenovanja z žaljivimi vzdevki, ki so naslavljali oviranost. Nadalje so razvidni ekstremni primeri večletnega poniževanja, zaničevanja in govorjenja vrstniku, da naj se ubije. Pomemben element psihičnega nasilja je tudi *socialno izključevanje*. To je oblika trpinčenja, ki na prvi pogled pri številnih niti ni prepoznana kot taka, saj žrtvi ne prinaša jasno vidnih posledic. Še več, prepričanje je, da storilci žrtve ne morejo oškodovati, saj jo vendar pustijo pri miru. Šele vpogled in razumevanje socialne dinamike in potreb otrok in mladostnikov, ki si svojo podobo gradijo ravno preko stikov z vrstniki, pri katerih dobivajo potrditev, motivacijo, z njimi razrešujejo konflikte, delijo izkušnje, pokaže, da je odrekanje takšnih stikov in vključenosti treba opredeliti kot trpinčenje. Tudi v naših šolah se dogaja, da otroci in mladostniki z oviranostmi več let nimajo prijateljev med sošolci in vrstniki in da jih ti načrtno izključujejo.

Na osnovi pogovorov z intervjuvanci lahko prepoznamo primere *mikroagresije*. To so reakcije in poseben odnos, ki sam po sebi sicer ne predstavlja težave, vendar ker gre za njihovo množičnost in ponovljivost, postanejo težave. V primerih, ki smo jih zaznali, je bilo to prisotno v naslednjih oblikah: pogovor z osebo z gibalno oviranostjo na način, kot da ni zrela oz. da ima kognitivno oviranost, kazanje s prstom in/ali pogledovanje za osebo z oviranostjo, šepetanje, hihitanje.

V raziskavi smo ugotovili, da je na naših šolah prisotno *tudi fizično nasilje nad mladostniki z oviranostmi*. To se je pojavilo v neposredni obliki porivanja, rinjenja, zvijanja roke in posredni obliki, ko so se vrstniki učenca na električnem vozičku brez dovoljenja vozili zadaj na njegovem vozičku. Iz drugih raziskav je namreč razvidno, da osebe z oviranostjo razvijejo poseben odnos s svojim vozičkom (oziroma drugim pripomočkom) in poseg vanj je mogoče razumeti kot poseg v osebo samo.

Raziskava je glede *kibernetskega (spletnega) nadlegovanja in trpinčenja* prinesla omejen vpogled v njegovo dejansko stanje. Le eden od sogovornikov je namreč poročal neposredno o takšnem primeru, dodatno pa je eden od njih izrazil sum, da so se o njem širile govorice tudi po spletnih kanalih. Ne glede na majhen delež sogovornikov, ki so poročali o takšni obliki nadlegovanja in trpinčenja, njegovega pomena ne gre zanemarjati in spregledati (zlasti ob poznavanju obsega in tudi porasta te oblike nasilja med mladostniki).

Pričujoča raziskava je potrdila ugotovitve, da so storilci nadlegovanja in trpinčenja najpogostejše vrstniki, ki jih žrtve poznajo. Med opisi je mogoče zaznati, da do tega v nekaterih primerih prihaja znotraj razreda (torej je storilec oz. so storilci sošolci), pogostejše pa so bili to vrstniki znotraj šole. V večini primerov je šlo za manjše skupine posameznikov in le izjemoma za posameznika. Analiza dinamike znotraj razreda in šole odkriva, da prijatelji in sošolci posegajo v nadlegovanje in trpinčenje ter pomagajo žrtvi ali celo posredujejo pri nasilnežih, da se nadlegovanje in trpinčenje preneha. Nekateri s tem seznanijo učitelje in strokovne delavce. To se ne zgodi, če je pri opazovalcih prisoten strah, da bi sami postali žrtve oz. so to že bili.

Nadlegovanja in trpinčenja učencev se razlikujejo glede na obliko in tip oviranosti. Pri tem sicer iz zbranih podatkov ne moremo zaključiti, kako pogosto se to dogaja v primeru posamezne oviranosti (to tudi ni bil cilj raziskave), je pa mogoče iz opisov sklepati, da sta izpostavljeni dve skupini oviranosti: vidne oviranosti (npr. anomalije udov) in oviranosti, ki otežujejo sledenje družbeno pričakovanim vzorcem socialnih stikov in otežujejo družbeno pričakovano komunikacijo (npr. avtizem).

Na podlagi izjav sogovornikov je mogoče prepoznati štiri varovalne dejavnike:

- 1.) ukrepanje učiteljev oz. strokovnih delavcev,
- 2.) tesnejša povezanost med vrstniki (npr. v razredu in/ali v lokalnih okoljih),
- 3.) ozaveščenost vrstnikov in seznanjenost z različnimi oblikami oviranosti in
- 4.) starost oziroma zrelost vrstnikov.

Iz opisov sogovornikov je razvidno, da je bilo dosledno ukrepanje učiteljev ključno za zaustavitev nadlegovanja in trpinčenja oz. na drugi strani je v primerih, ko se učitelji niso angažirali, prihajalo do dolgotrajnejšega nadlegovanja in trpinčenja.

Šolanje v manjšem kraju, kjer se vrstniki in tudi starši poznajo, kaže na pomembno vlogo povezanega, solidarnega kolektiva, ki zmanjšuje tveganje za nadlegovanje in trpinčenje mladostnikov z oviranostmi. Urbana anonimnost, ki sicer prinaša določene prednosti (npr. več zasebnosti), je v teh primerih oteževalna okoliščina, saj se posameznik sreča z vrstniki in drugimi, ki ga ne poznajo, ne vedo, kako do njega/nje pristopiti, pomanjkanje tesnih vezi in solidarnosti pa tudi ne deluje preventivno in tako nimajo zadržkov izvajati različna negativna dejanja zoper »drugačnega neznanca« (npr. norčevanje, posmehovanje, zbadanje).

Izrednega pomena je *ozaveščanje vrstnikov o različnih oblikah oviranosti (invalidnosti) in vzpostavljanje solidarnega in povezanega kolektiva ter oblikovati pozitivno podobo ljudi z oviranostmi (in konkretnega vrstnika) znotraj šolske skupnosti*. Otroci in mladostniki namreč nimajo dovolj znanj o posameznih oblikah oviranosti, kar po besedah sogovornikov vodi v napačne, tudi stereotipne zaključke (npr. za vrstnike, ki imajo gibalno oviranost, mislijo, da imajo tudi slabše kognitivne sposobnosti, kar vodi v neprimeren odnos do njih, izogibanje, izključevanje). Ozaveščanje in pogovore lahko prepoznamo kot ene ključnih ukrepov na

šolah, ker so 1.) sogovorniki izpostavili, da je največ težav izhajalo iz nepoznavanja, predsodkov, stereotipov. Mladi z oviranostjo imajo občutek, da jih vrstniki vidijo kot drugačne, manj sposobne in nezmožne vključenosti. Takšni opisi in zaključek pa seveda niso presenečenje. Kot smo izpostavili v uvodnem teoretičnem pregledu, šola ni ločena od zunanjega okolja, predsodkov, stereotipov v družbi in širše ideologije. In ravno v tem okolju se odnos do oseb z oviranostmi (invalidnostjo) le počasi spreminja na bolje; 2.) sogovorniki so izpostavili, da je bilo v primerih, kjer so izvedli takšne oblike informiranja (npr. mladostniki sami, s pomočjo staršev in učiteljev), to dobro sprejeto med vrstniki, ki so jih tako bolje spoznali, videli, kaj so njihove težave, kje so enako sposobni ali celo boljši kot njihovi vrstniki; 3.) ozaveščanje o različnih oblikah oviranosti je bil najpogostejše naveden nasvet in pričakovanje mladostnikov z oviranostjo, vključenih v našo raziskavo.

Večja zrelost otrok prinese zavedanje o neprimernosti zbadanja vrstnikov z oviranostmi kot tudi bolj razvite mehanizme za soočanje z nadlegovanjem in trpinčenjem pri mladostnikih z oviranostmi. Spregledati ne gre tudi aktivnejše vloge opazovalcev, ki so v zrelejši fazi bolj pogosto pripravljeni aktivneje pomagati vrstniku v težavah – bodisi neposredno z vplivom na nadlegovalce oz. posredno s tem, da s tem seznanijo učitelje in strokovne delavce. Zaključke o vplivu zrelosti (starosti) na odnos do vrstnikov, je mogoče prenesti tudi v prakso in takšne situacije izkoristiti pri oblikovanju preventivnih in ozaveščevalnih aktivnosti (npr. t. i. buddy program).

O psiholoških posledicah in soočanju z nadlegovanjem in trpinčenjem

Raziskave kažejo, da so psihološke posledice nadlegovanja pogosto vezane na depresivnost, osamljenost, tesnobo ipd. (Arseneault idr., 2010; Takizawa idr., 2014), lahko pa imajo tudi dolgoročni vpliv na obdobje odraslosti (Lereya idr., 2015; Ttofi idr., 2011; Wolke in Lereya, 2015). V intervjujih mladi z oviranostmi niso nakazali znakov, značilnih za klinično obliko depresivnosti ali anksioznosti, so pa poročali o negativnih doživljanjih, ki jih je sprožilo nadlegovanje. Skladno s starostjo so razpoloženja opisovali bolj splošno – vznemirjenje, nelagodje, prizadetost – omenjeni pa sta bili tudi žalost in jeza, enkrat sram. Negativne posledice nadlegovanja se lahko sklenejo v začaran krog, saj vplivajo na občutek hvaležnosti (do drugih, do sveta) in s tem slabšajo sprejemanje sebe in svojih šibkih plati (Zhang in Wang, 2019). Prav sprejemanje sebe je zaradi drugačnosti pri otrocih in mladostnikih z oviranostmi posebnega pomena, saj lahko zaradi zmožnosti sprejemanja svojih močnih in šibkih plati bolje uravnavajo svoja čustva.

Ko se v življenju znajdemo v stresnih oziroma konfliktnih situacijah, se na to odzovemo – tako, da se z njimi spoprimemo (približevalne strategije) ali da se jim izognemo (izogibajoče strategije). Približevalne strategije predstavljajo tista vedenja, s katerimi se oseba sooči z virom težave, kar posamezniku nudi tudi večji nadzor. Nasprotno strategije izogibanja osebo psihično in fizično distancirajo od vira težave (Anshel, 2000). Četudi je možnost razrešitve konfliktnih situacij s približevalnimi strategijami večja in njena dolgoročnost verjetnejša, to ne pomeni, da so te strategije uporabne in ustrezne v vsaki situaciji in za vsakega posameznika. Uporaba tako enih kot drugih strategij je smiselna glede na vsebino stresnega/konfliktnega dogodka.

Pri otrocih in mladostnikih se strategije spoprijemanja še oblikujejo, lahko pa že prepoznavamo nekatere vzorce. Intervjuvanci kažejo pogosto uporabo približevalnih

strategij, med njimi je najpogostejše iskanje socialne podpore. Samo iskanje še ne zagotavlja učinka, pomembno je, kakšna je kakovost podpore in kako jo oseba/žrtev doživlja (Hansen idr., 2012). Iz intervjujev bi lahko sklepali, da je podpora prijateljev, sošolcev in družine pri intervjuvancih učinkovita, podpora šolskih delavcev pa ne vedno, kar je lahko problematično. Slaba socialna podpora, ki ni empatična in razumevajoča, lahko namreč povzroči resnejše posledice, kot če podpore sploh ni (Hansen idr., 2012).

Iz intervjujev je razvidno, da so udeleženci začeli uporabo približevalnih strategij, ko so bili starejši – mlajši so namreč v primerjavi s srednješolci zaradi razvoja še nekoliko slabše opremljeni za neposrednejše in aktivnejše soočanje z nadlegovanjem, zato takrat poročajo o umiku, izolaciji, somatizaciji. Kasneje uporabijo neposredno soočenje s storilci ter ignoriranje nadlegovanja, posledično je lahko kasneje manj izkušenj z nadlegovanjem. Podobno ugotavljajo tudi v študiji nadlegovanja mladih z oviranostmi v Avstraliji, kjer so poleg socialne podpore, ignoriranja in soočanja identificirali še strategiji poravnavanja s storilcem in podporo hišnih ljubljencev (Bourke in Burgman, 2010).

Intervjuji slovenskih mladostnikov z oviranostmi z izkušnjo nadlegovanja razkrivajo podobna negativna razpoloženja in doživljanja, kot jih zasledimo v literaturi, nakazane so tudi strategije spoprijemanja, ki so pri starejših mladostnikih učinkovitejše.

Vsekakor pa nas omejenost vzorca opozarja na pomembno previdnost pri generalizaciji zaključnih ugotovitev. Pomisleki in zavrnitev sodelovanja v raziskavi nekaterih mladostnikov z oviranostmi in njihovih staršev postavlja vprašanje, ali ni eden od razlogov za to tudi slaba izkušnja z nadlegovanjem in njegove posledice. Ker so slednje lahko vezane na razvoj depresivnosti in siceršno slabšo prilagoditev na življenjske naloge v odraslosti, bi bilo smiselno posvetiti pozornost prav strategijam spoprijemanja otrok in mladostnikov z oviranostmi, ki so za nadlegovanje in posledice le tega ranljivejši.

O ravnanju in ukrepanju vodstev šol in učiteljev

Ustrezno ukrepanje učiteljev in strokovnih delavcev je ključnega pomena, zato ker: 1.) opisi sogovornikov nazorno pričajo o tem, da se ob ustreznem posredovanju nadlegovanje in trpinčenje preneha ter s tem neposredno izboljšajo razmere za žrtev; 2.) izboljša zaupanje žrtve v delovanje sistema in institucij, 3.) izboljša klimo v razredu, pozitivno vpliva na celoten razred in šolo, izboljša zaupanje učencev/dijakov v sistemske rešitve in omogoča doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa, 4.) zmanjša negotovosti, napetosti in skrb pri starših, sorojcih, sorodnikih otrok z oviranostmi in 5.) zmanjša stres in težave učiteljev in zaposlenih v šolah.

Poleg primerov dobre prakse pri ukrepanju šol in učiteljev lahko prepoznamo tudi primere, ko *učitelji ob naznanitvi nadlegovanja in trpinčenja niso ukrepali oz. niso ustrezno ukrepali*. V takšnih primerih se je trpinčenje še vedno nadaljevalo, ponekod tudi dalj časa. Nekaj sogovornikov je izpostavilo, da o nadlegovanju in trpinčenju ne povedo učiteljem in strokovnim delavcem na šoli. Težave skušajo rešiti sami oz. s pomočjo prijateljev.

Raziskava je pokazala, da nekateri učitelji ali vodstva šol ravna neustrezno. To se kaže v pomanjkanju pripravljenosti prilagoditve dela, ki bi učencu oz. dijaku z oviranostmi omogočilo enako vključitev v izobraževalni proces, posrednem izključevanju (npr. svetovanja, da naj se šolajo rajši drugje, kjer je šola bolj dostopna), pretiranem zaščitništvu

oz. nepotrebnem popuščanju učiteljev na področjih, ki mladostnikom z oviranostmi ne predstavljajo težav. Težava je namreč v tem, da so posledice takšnega pristopa negativne, saj imajo vpliv na samopodobo, slabšo oceno lastnih zmožnosti, vplivajo tudi na (ne)sprejemanje mladostnikov z oviranostmi in vodijo celo v socialno izključevanje. Najbolj nazorno je to opisal sogovornik, ki so mu zaradi strahu učiteljev, da bi padel med prerivanjem, in čeprav je samostojno hodil, kosilo prinesli v razred in ga je jedel sam, medtem ko so vrstniki obedovali v jedilnici. Sogovorniki pretiranega zaščitništva sicer niso pripisovali slabim nameram učiteljev, temveč pomanjkanju ustreznega znanja za delo z otroki z oviranostmi. Opisano nakazuje potrebo po tem, da se učitelji usposobijo za delo z otroki in mladostniki z oviranostmi, da se zagotovi spoštovanje njihovih pravic in prilagoditev, ki jim pripadajo, sočasno pa opolnomoči učitelje za delo z učenci z oviranostmi. Tako bo odpravljeno tudi dobronamerno, vendar škodljivo popuščanje na področjih, kjer so mladostniki z oviranostmi enako sposobni kot drugi vrstniki.

Celoten vzgojno-izobraževalni proces mora biti voden tako, da je od zgoraj navzdol podano jasno sporočilo o nesprejemljivosti nadlegovanja in trpinčenja otrok z oviranostmi oz. natančneje vseh otrok. Šole imajo zakonsko dolžnost oblikovanja varnega in spodbudnega učnega okolja (»Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)«, 1996), kjer sta prepovedana nasilje med otroki in neenakopravna obravnava, ki izhaja iz različnih osebnih okoliščin učenca/dijaka. Poleg zakonske in formalne dolžnosti ob tem ne gre spregledati tudi družbene dolžnosti šol in zaposlenih po zagotavljanju vključujočega in spodbudnega okolja za šolanje mladostnikov z oviranostmi. Dodatno je treba ob poznavanju ugotovitve številnih študij, da učenci in dijaki z oviranostmi predstavljajo posebej ranljivo skupino za nadlegovanje in trpinčenje, posebno pozornost nameniti (tudi) tej skupini otrok. Ravnatelji in vodstva šol nosijo posebno odgovornost za vzpostavljanje varnega in spodbudnega okolja in to dolžnost morajo prenesti v prakso in postavljanje standardov ustreznega ukrepanja za vse učitelje in strokovne delavce ob primerih nadlegovanja in trpinčenja. Šole morajo izgraditi okolje, kjer bodo učenci in dijaki v primerih nadlegovanja in trpinčenja pripravljeni zaupati učiteljem in strokovnim delavcem. Prvi korak pri izgradnji tega zaupanja pa je ozaveščanje, dosledno ukrepanje in pomoč.

Vodstva šol in še natančneje pristojno ministrstvo mora zagotoviti šolam (učiteljem, strokovnim delavcem) ustrezno izobraževanje in usposabljanje za preprečevanje nadlegovanja in trpinčenja, ukrepanje ob njegovih primerih in pomoč žrtvam, pričam in tudi storilcem. V primeru otrok z oviranostmi je pri tem potrebna dodatna pozornost in poznavanje možnih oblik nadlegovanja in trpinčenja.

Namen raziskave, s katero si avtorji prizadevamo osvetliti težave in izzive, s katerimi se srečujejo mladostniki z oviranostmi v sistemu vzgoje in izobraževanja, ter s tem prispevati k njihovim izboljšavam, inkluziji in pripoznavanju mladostnikov z oviranostmi kot enakopravnih članov družbe, lahko odlično povzamejo besede sogovornice Gaje:

... če jaz pač ne morem biti fizično ista kot vsi ostali, bi jaz vsaj ... tisti ... veste, ko imate košček čokolade, ne? Pač vrstniki majo košček čokolade, pa bi vi radi ta isti košček čokolade. Meni se gre samo za neko integracijo, pa da sem vključena. Za nič ostalo se mi ne ne gre ...

LITERATURA

- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J., Rajmil, L. in European Kidscreen Group. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123(2), 569–577.
- Annerbäck, E. M., Sahlqvist, L. in Wingren, G. (2014). A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: Background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(3), 270–277.
- Anshel, M. H. (2000). A conceptual model and implications for coping with stressful events in police work. *Criminal Justice and Behavior*, 27(3), 375–400.
- Arseneault, L., Bowes, L. in Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729.
- Atelšek, S., Fajfar, T., Jemec Tomazin, M., Trojar, M. in Žagar Karer, M. (2017). Invalid. V ZRC SAZU. <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/invalid>
- Auerbach, C. F. in Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York University Press.
- Bauman, S. in Pero, H. (2010). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 236–253.
- Beckman, L., Hellstrom, L. in von Kobyletzki, L. (2019). Cyber bullying among children with neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 54–67.
- Beckman, L., Stenbeck, M. in Hagquist, C. (2016). Disability in relation to different peer-victimization groups and psychosomatic problems. *Children & Schools*, 38(3), 153–161.
- 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). 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* (str. xiii–1). Sense Publishers.
- Bourke, S. in Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability in Society*, 25(3), 359–371.
- Brečko, B. N. (2019). *Odklikni! Ustavimo spletno nasilje nad ženskami in dekleti: Poročilo raziskave o spletnem nadlegovanju med mladimi v Sloveniji*. Fakulteta za družbene vede. http://odklikni.enakostspolov.si/wp-content/uploads/2020/02/Odklikni_POROCILO_A4_12_2020web.pdf
- 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?* (str. 363–377). Pedagoška fakulteta.
- Bučar Ručman, A. (2014). *Migracije in kriminaliteta: Pogled čez meje stereotipov in predsodkov*. ZRC SAZU.
- Bučar Ručman, A. (ur.) (2004). *Nasilje in mladi*. Klub mladinski kulturni center.

- Chang, L. Y., Wu, C. C., Lin, L. N., Chang, H. Y. in Yen, L. L. (2019). Age and sex differences in the effects of peer victimization on depressive symptoms: Exploring sleep problems as a mediator. *Journal of Affective Disorders*, 245, 553–560.
- Chatzitheochari, S., Parsons, S. in Platt, L. (2016). Doubly disadvantaged? Bullying experiences among disabled children and young people in England. *Sociology*, 50(4), 695–713.
- Cohen-Almagor, R. (2018). Social responsibility on the Internet: Addressing the challenge of cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 42–52.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B. in Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 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 victimisation. *International Journal of Public Health*, 60(2), 207–217.
- Cvek, M. in Pšunder, M. (2013). Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(4), 105–116.
- Dekleva, B. (1997). Vrstniško nasilje in ustrahovanje – značilnosti storilcev in žrtev. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 48(4), 374–383.
- Dekleva, B. (2001). Semantika (med)vrstniškega nasilja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 52(1), 21–31.
- Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., De Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R. in Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146–151.
- Edwards, C. in Imrie, R. (2003). Disability and bodies as bearers of value. *Sociology*, 37(2), 239–256.
- Evans, C. B. R., Cotter, K. L. in Smokowski, P. R. (2017). Giving victims of bullying a voice: A qualitative study of post bullying reactions and coping strategies. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34, 543–555.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L. in Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *Bmj*, 344, e2683.
- Fleming, L. C. in Jacobsen, K. H. (2010). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promotion International*, 25(1), 73–84.
- Fresher-Samways, K., Roush, S., Choi, K., Desrosiers, Y. in Steel, G. (2003). Perceived quality of life of adults with developmental and other significant disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 25(19), 1097–1105.
- Frisén, A., Hasselblad, T. in Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35(4), 981–990.
- Galabo, N. (2019). Campus bullying in the senior high school: A qualitative case study. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8, 167–173.
- Gibson, W. J. in Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Sage.

- Graham, B. C., Keys, C. B., McMahon, S. D. in Brubacher, M. R. (2014). Transportation challenges for urban students with disabilities: Parent perspectives. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 45–57.
- Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory Into Practice*, 55(2), 136–144.
- Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S. in Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 383–387.
- Heiman, T. in Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying experience and gender differences among adolescents in different educational settings. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 146–155.
- Heiman, T. in Olenik-Shemesh, D. (2017). Cyberbullying involvement of adolescents with low vision compared to typical adolescents, as related to perceived social support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(2), 105–115.
- Heiman, T., Olenik-Shemesh, D. in Eden, S. (2015). Cyberbullying involvement among students with ADHD: relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 15–29.
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16–29.
- Hinduja, S. in Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156.
- Hinduja, S., in Patchin, J. W. (2007). Off-line consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6, 89–112.
- Holfeld, B., Stoesz, B. in Montgomery, J. (2019). Traditional and cyber bullying and victimization among youth with autism spectrum disorder: An investigation of the frequency, characteristics, and psychosocial correlates. *Journal on Developmental Disabilities*, 24(2), 61–76.
- Jaishwal, H. P. (2021). Memes, confession pages and revenge porn – The novel forms of cyberbullying. *Udyam Vigyati – The Origin of Knowledge*, 22.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3816609
- Jeriček Klanšček, H., Bajt, M., Drev, A., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Pucelj, V. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Pucelj, V., Zupanič, T., Koprivnikar, H., Drev, A., Korošec, A., Žlavs, K. in Peternelj, V. (2021). *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanimi vedenji med mladostniki v času pandemije Covida-19: Izsledki raziskave HBSC, 2020*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Koprivnikar, H., Pucelj, V., Bajt, M. in Zupanič, T. (2011). *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*. Inštitut za varovanje zdravja v Sloveniji.
- Jeriček, H., Lavtar, D. in Pokrajac, T. (2007). *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju. HBSC Slovenija 2006*. Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

- Kerč, P., Krohne, N., Šraj Lebar, T. in Štirn, M. (2021). *Ocena potreb po psihosocialni podpori v drugem valu epidemije Covida-19*. <http://www.dps.si/wp-content/uploads/2021/03/Ocena-potreb-po-psihosocialni-podpori.pdf>
- Kowalski, R. M. in Fedina, C. (2011). Cyberbullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201–1208.
- Kowalski, R. M. in Toth, A. (2018). Cyberbullying among youth with and without disabilities. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 11(1), 7–15.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. in Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., Drake-Lavelle, K. in Allison, B. (2016). Cyberbullying among college students with disabilities. *Computers in Human Behavior*, 57, 416–427.
- 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). Inštitut RS za socialno varstvo.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J. in Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524–531.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravna*. Šola za ravnatelje Kranj.
- Maljevac, S. in Magic, J. (2009). Pedri raus!: homofobično nasilje v šolah. *Socialna pedagogika*, 4, 90–104.
- Marjanovič Umek, L., Bahovec, I., Barle, A., Gačša, M., Pavlovič, Z., Polajnar, B. in Vraber, S. (2004). *Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru*. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G. in Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. V Cheryl E. Sanders in Gary D. Phye (ur.), *Educational psychology, bullying* (str. 63–106). Academic Press.
- McLaughlin, C., Byers, R. in Vaughn, R. P. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. Anti-Bullying Alliance.
- Mikuž, A., Musil, B., Kodrič, J., Svetina, M. in Juriševič, M. (2020). *Psihosocialne posledice epidemije covid-19 in spremljajočih ukrepov za otroke, mladostnike in družine*. <http://klinikna-psihologija.si/wp-content/uploads/2020/11/psihosocialne-posledice-epidemije-covid19-psiholo%C5%A1ka-stroka.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), 60–76.
- Naraine, D. M. in Lindsay, H. P. (2011). Social inclusion of employees who are blind or low vision. *Disability & Society*, 26(4), 389–403.
- Netzley, P. D. (2014). *How serious a problem is: Cyber-bullying?* 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 University Press.
- Orehovec, D. (2022). *Preprečevanje, prepoznavanje in naslavljanje medvrstniškega nasilja v VIZ*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/2022-03-04-Okroznica-medvrstnisko-nasilje_3.3.2022.pdf
- Park, J. Y. (2017). Disability discrimination in South Korea: Routine and everyday aggressions toward disabled people. *Disability & Society*, 32(6), 918–922.
- Parks, P. (2013). *Cyberbullying*. 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). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pinquart, M. (2017). Systematic review: Bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—A meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(3), 245–259.
- Posinc, K. in Košir, K. (2016). Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3, 5–22.
- 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). 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), 240–247.
- Resolucija o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2019–2023 (ReNPPZK19–23). (2019). *Uradni list RS*, (43/19).
- Resolucijo o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (ReNPDZ18–28). (2018). *Uradni list RS*, (24/18).
- 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), 298–314.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. in Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130.
- Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S. N., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., Matos, M. G., Malkowska-Szkutnik, A., Gobina, I., Vollebergh, W., Arnaud, C. in Godeau, E. (2013). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *European Journal of Public Health*, 23(3), 421–426.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. in Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49, 376–385.

- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. in Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565–581.
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2022). *Umrli zaradi posledic nezgod in samomorov, Slovenija, letno*. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/05L3010S.px/>
- Stergar, E., Scagnetti, N. in Pucelj, V. (2006). Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju. *HBSC Slovenija 2002*. Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Strindberg, J., Horton, P. in Thornberg, R. (2020). The fear of being singled out: pupils' perspectives on victimisation and bystanding in bullying situations. *British Journal of Sociology of Education*, 41.
- Šulc, A. in Bučar Ručman, A. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 30(1/2), 63–88.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. Sage.
- Takizawa, R., Maughan, B. in Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777–784.
- Thibodaux, L. R. (2005). Habitus and the embodiment of disability through lifestyle. *The American Journal of Occupational Therapy*, 59(5), 507–515.
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N. in Petersson, A. (2011). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), 309–329.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. in Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73.
- 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 Behavioral Pediatrics*, 31, 1–8.
- Udovč, L. (23. 5. 2021). *Najhujše psihološko breme epidemije nosijo otroci in mladostniki*. N1 SLO. <https://n1info.si/poglabljeno/psiholoske-posledice-pri-otrocih-in-mladostnikih/>
- UNESCO. (2021). *Violence and bullying in educational settings: The experience of children and young people with disabilities*. https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_57958006-caac-43d2-800f-acf2902032f0?_=378061eng.pdf&to=19&from=1#pdfjs.action=download
- Vovk-Ornik, N. (ur.) (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vreča, M. (2019). Spletno nasilje, virtualno nasilje ali nasilje, ki uporablja nove tehnologije? *Šolsko polje, revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, XXX(3–4), 131–142.
- Vyawahare, M. in Chatterjee, M. (2020). Taxonomy of cyberbullying detection and prediction techniques in online social networks. V L. C. Jain, G. A. Tsihrintzis, V. E. Balas in D. K. Sharma (ur.), *Data communication and networks: Advances in intelligent systems and computing* (str. 21–37). Springer.

- Weber, N. L. in Pelfrey, W. V. jr. (2014). *Cyberbullying: Causes, consequences, and coping strategies*. LFB Scholarly.
- Wolke, D. in Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885.
- World Health Organization. (2015). *Preventing youth violence: An overview of the evidence*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/181008/1/9789241509251_eng.pdf?ua=1
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). *Uradni list RS*, (16/07).
- Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, (58/11).
- Završnik, A. (2013). Kibernetško 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). Pravna fakulteta.
- Završnik, A. in Sedej, A. (2012). Spletno in mobilno nadlegovanje v Sloveniji. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 63(4), 263–280.
- Zhang, H. in Wang, Y. (2019). Bullying victimization and depression among young Chinese adults with physical disability: Roles of gratitude and self-compassion. *Children and Youth Services Review*, 103, 51–56.