

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

ZAKLJUČNA NALOGA

SOCIALNA INTELIGENTNOST IN NASILNO VEDENJE
MED VRSTNIKI V OBDOBJU MLADOSTNIŠTVA

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

Zaključna naloga

**Socialna inteligentnost in nasilno vedenje med vrstniki v obdobju
mladostništva**

(Social intelligence and aggressive behavior among peers in adolescence)

Ime in priimek: Enia Jejčič

Študijski program: Biopsihologija

Mentor: doc. dr. Kristijan Musek Lešnik

Koper, avgust 2017

Ključna dokumentacijska informacija

Ime in PRIIMEK: Enia JEJČIČ

Naslov zaključne naloge: Socialna inteligentnost in nasilno vedenje med vrstniki v obdobju mladostništva

Kraj: Koper

Leto: 2017

Število listov: 111

Število slik: 1

Število prilog: 1

Št. strani prilog: 1

Število referenc: 122

Mentor: doc. dr. Kristijan Musek Lešnik

Ključne besede: socialna inteligentnost, mladostništvo, agresivnost, medvrstniško nasilje, empatija

Izvleček:

V zaključni nalogi je avtorica obravnavala socialno inteligentnost v povezavi z njenim prispevkom k nasilnemu vedenju med vrstniki v obdobju mladostništva, z osredotočenostjo na medvrstniškem nasilju. V mladostništvu prihaja do pomembnih telesnih, spoznavnih in psihosocialnih sprememb. Tedaj je najbolj intenzivna tudi smer razvoja agresivnosti. V uvodnem delu je avtorica povzela dosedanja dognanja področij socialne inteligentnosti, empatije, agresivnosti in nasilnega vedenja ter ne nazadnje tudi območja, kjer se omenjene tematike povezujejo in prepletajo. V drugem, empiričnem delu, pa je, da bi pridobila vpogled v prakso, izvedla kvalitativno raziskavo s štirimi polstrukturiranimi intervjuji. Opravila jih je z zaposlenimi v šolski svetovalni službi osnovne in srednje šole. Na podlagi obravnavanih teoretičnih izsledkov in pridobljenih rezultatov raziskave je ugotovila, da so socialna inteligentnost in socialno kognitivne sposobnosti v splošnem, pomemben dejavnik v kontekstu agresivnosti in (medvrstniškega) nasilja (še posebej njunih posrednih oblik) v obdobju mladostništva. Nezanemarljivo so v ta odnos vpeti tudi številni drugi dejavniki in vplivi. Pomembni so denimo čustveni dejavniki (poudarjeno v zgodnjem mladostništvu) in težnje po pridobivanju zelenega socialnega statusa (poudarjeno v srednjem mladostništvu), pa tudi razvoj veščin. Prisotne so tudi razlike med spoloma. V odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem je, kot so potrdile že številne predhodne študije, izrednega pomena empatija, ki pomembno uravnava odnos med

njima, in socialno vedenje v splošnem. Pomembni so še sam proces socializacije in razvoj (socialno) kognitivnih sposobnosti. Slednje sploh omogočijo uporabo bolj prefinjenih metod agresivnosti in potencialno tudi medvrstniškega nasilja. Agresivnost pa lahko tudi blažijo.

Key words documentation

Name and SURNAME: Enia JEJČIČ

Title of the final project paper: Social intelligence and aggressive behavior among peers in adolescence

Place: Koper

Year: 2017

Number of pages: 111 Number of figures: 1

Number of appendix: 1 Number of appendix pages: 1

Number of references: 122

Mentor: Assist. Prof. Kristijan Musek Lešnik, PhD

Keywords: social intelligence, adolescence, aggression, bullying, empathy

Abstract:

In the final thesis, the Author discussed social intelligence in connection with its contribution to aggressive behaviour among peers during adolescence, with focus on bullying. Adolescence is the time of important physical, cognitive and psychosocial changes; even the course of development of aggression is the most intense in this period. In the introduction, the Author summarized the existing findings in the fields of social intelligence, empathy, aggression, violent behavior and nonetheless areas, where these topics are linked and intertwined. In the second, empirical part, she carried out a qualitative research with four semi-structured interviews in order to gain insight into practice. She interviewed employees in the school counseling service at the primary and high school level. Based on the discussed theoretical findings and gained results of the research, she found, that social intelligence and social cognitive abilities are generally an important factor in context of aggressiveness and violence (bullying) (particularly their indirect forms) during adolescence. Numerous other factors and influences are also involved in this relationship. Important are, for instance, emotional factors (stressed out in early adolescence), tendencies to obtain the desired social status (stressed out in middle adolescence) and the development of skills. Gender differences are also present. In the relationship between social intelligence and aggression or bullying, empathy is crucial according to numerous studies, since it balances the relationship between them and social behavior in general. Important are also the socialization process and the development of

(social) cognitive skills. They later enable the use of more sophisticated methods of aggression and potentially of bullying, but they can also mitigate aggression.

ZAHVALA

*mentorju dr. Kristijanu Musek Lešniku,
dr. Vesni Jug, za pomoč pri pripravi dispozicije,
udeleženkam raziskave,
družini za nešteto,
partnerju Martinu,
prijateljem,
glasbi*

*ter predvsem vsemu, kar je na kakršen koli način prispevalo k izbiri teme zaključne naloge,
njeni pripravi in k meni sami.*

Zaključno nalogo posvečam pokojni babici Mariji Jus, hvala tudi tebi♥

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	1
1.1	Socialna inteligentnost.....	1
1.1.1	Empatija.....	8
1.2	Mladostništvo, socialno-kognitivni razvoj ter odnosi z vrstniki.....	10
1.3	Agresivnost in nasilje.....	15
1.3.1	Agresivnost.....	16
1.3.2	Nasilje.....	29
1.4	Pregled raziskav socialne inteligentnosti in nekaterih drugih dejavnikov, ki vplivajo na agresivnost in (medvrstniško) nasilje	51
1.5	Namen dela in raziskovalna vprašanja.....	58
2	METODA.....	60
2.1	Udeleženci.....	60
2.2	Pripomočki.....	60
2.3	Postopek.....	61
2.4	Metode obdelave podatkov	62
3	REZULTATI.....	64
3.1	Definicije kategorij	64
3.2	Rezultati analize intervjujev	70
4	INTERPRETACIJA	78
4.1	Refleksija in kritično ovrednotenje dela	93
5	SKLEPI.....	96
6	LITERATURA IN VIRI.....	101

KAZALO SLIK

<i>Slika 1.01.</i> Prikaz odnosov med koncepti agresivnosti, nasilja in medvrstniškega nasilja (povzeto po Olweus, 1999).	33
--	----

1 UVOD

1.1 Socialna inteligentnost

Znotraj psihologije obstajajo različna mnenja o tem, kaj je inteligentnost, katere vrste sposobnosti jo sestavljajo, kako so te med seboj povezane ter kateri procesi določajo inteligentno vedenje (Marjanovič Umek in Svetina, 2009). Wechsler (Wechsler, Boben in Bucik, 2001) je inteligentnost opredelil kot »niz sposobnosti, ki posamezniku omogočajo racionalno mišljenje ter smiselno in učinkovito vedenje v svojem okolju« (po Marjanovič Umek in Svetina, 2009, str. 420).

Tradicionalna pojmovanja v psihologiji razumejo inteligentnost predvsem kot kognitivno sposobnost – denimo »sposobnost učenja« (Feuerstein, Feuerstein in Gross, 1997) ali »sposobnost logičnega mišljenja« (Gardner in Clark, 1995) (po Marjanovič Umek in Svetina, 2009, str. 420). Na drugi strani poznejši avtorji ta koncept dojemajo širše (npr. »sposobnost prilagajanja in učinkovitega vedenja v danih razmerah« (Reber, 1985, po Marjanovič Umek in Svetina, 2009, str. 420)). Njihova pojmovanja segajo tudi na nekognitivna področja, kot so denimo čustvena, socialna in moralna inteligentnost.

Znano je, da smo ljudje socialna bitja (Aronson, 2003, po Huitt in Dawson, 2011). Socialne veščine nam omogočajo vse od splošne uspešnosti v naših socialnih življenjih, do uspehov na osebni, akademski, profesionalni in na drugih področjih (Elias idr., 1997, po Huitt in Dawson, 2011). V svojih sposobnostih učenja in razvijanja socialnih veščin smo si ljudje med seboj različni (Huitt in Dawson, 2011). Posledično se že na prvi pogled razlikujemo tudi v tem, kako uspešni smo v socialnem okolju. Tako Silvera, M. Martinussen in Dahl (2001) pravijo, da se socialna inteligentnost nanaša na osnovne razlike med nami, ki vplivajo na to, da smo v socialni situacijah različno uspešni. Ker današnji čas označujejo socialne konfrontacije in zmanjševanje socialnih norm, je naša uspešnost pomembno povezana s socialno inteligentnostjo (Nagra, 2014). Slednja predstavlja »/.../ sposobnost analize ali branja socialnih vedenj, namenov in ciljev drugih« (Garandau in Cillessen, 2006, str. 614).

Goleman (2010) v najširšem pojmovanju pravi, da socialno inteligentnost določa razumevanje osnovnih značilnosti ter prilagajanje hitro spreminjajočemu se okolju in njegovim zahtevam. To doumevanje, kot meni avtor, poteka na dveh ravneh – od najbolj obširne, družbene ravni (tu se socialna inteligentnost pojavlja na globalni ravni), do ravni ožjih družbenih struktur in odnosov, ki se pojavljajo denimo znotraj družine, med starši in otroki, med partnerji in prijatelji ter med različnimi rodovi in kulturami. Po Buzanu (2002) je socialna inteligentnost preprosto neka stopnja, do katere se posamezniki »razumemo« in

povezujemo z drugimi ljudmi okoli nas. Poudarja, da je ta sposobnost nujno potrebna za polnost naših življenj.

Socialna inteligentnost je sicer že starejši pojem, ki pa se ponovno pojavlja tudi v zadnjem času (Musek, 2010, po Hough, 2001, Riggio, Murphy in Pirozzolo, 2002). Posledično je veliko tudi njenih opredelitev in pomenov. Prvo, izvirno definicijo socialne inteligentnosti, je že l. 1920 podal Thorndike. Inteligentnost je razdelil na tri dele, in sicer na mehanično, abstraktno in socialno inteligentnost. Slednjo, za našo obravnavo najpomembnejšo, je natančneje opredelil kot: »Sposobnost razumeti in upravljati moške in ženske, fante in dekleta – delovati modro v človeških odnosih« (str. 228). Podobno sta socialno inteligentnost leta 1927 opisala tudi Moss in Hunt, in sicer kot: »Sposobnost razumeti se z ostalimi« (str. 108, cit. po Kihlstrom in Cantor, 2000). Termin socialne inteligentnosti je bil med psihologi v naslednjem desetletju hitro sprejet, še posebej preko razvijanja njenih merskih instrumentov (Thorndike in Stein, 1937, po Walker in Foley, 1973). Do tedaj najbolj široko definicijo socialne inteligentnosti je podal Vernon (1933), ki jo je opredelil kot »sposobnost osebe, da v splošnem dobro shaja z drugimi osebami, socialno tehniko ali enostavnost v družbi, znanje o socialnih zadevah, dovzetnost za dražljaje drugih članov skupine, pa tudi vpogled v začasno počutje ali temeljne osebnostne lastnosti neznancev« (str. 44, cit. po Kihlstrom in Cantor, 2000). Wechsler (1958) jo je opisal kot »objekt shajanja z človeškimi bitji« (cit. po Walker in Foley, 1973, str. 843).

N. Cantor in Kihlstrom (1987) sta jo redefinirala kot »posameznikov sklad znanja o socialnem svetu« (cit. po Kihlstrom in Cantor, 2000, str. 359). Podrobneje sta omenjena avtorja razložila, da socialna inteligentnost predstavlja deklarativno in proceduralno znanje, ki je pomembno za delovanje v socialnem okolju. Na področje socialne inteligentnosti sta uvrstila tudi pravila, ki urejajo nastanek vtisa, vzročne atribucije in druge sorodne socialne sodbe in sklepe ter metakognicijo (Cantor in Kihlstrom, 1989, po Kaukiainen idr., 1999)¹.

Ford in Tisak (1983, po Kaukiainen idr., 1999) povzemata kriterije, ki so bili v preteklosti uporabljeni pri definiranju socialne inteligentnosti:

1. upoštevanje skoraj vsake socialne meritve z komponento veščin;
2. pojasnjevanje socialne inteligentnosti kot ožjega pojma, ki se nanaša na dekodiranje socialnih informacij in
3. dojemanje socialne inteligentnosti kot prilagoditve v okviru socialne izvedbe.

¹ Slednja je orodje za spremljanje, postavljanje, načrtovanje ter ocenjevanje družbene dejavnosti in kot taka predstavlja ključni del socialne inteligentnosti (Cantor in Kihlstrom, 1989, po Kaukiainen idr., 1999).

Upoštevač drugi kriterij, socialno inteligentnost označujejo večšine, kot so na primer sklepanje iz vedenja drugih, branje neverbalnih znakov, zavzemanje primerne vloge, socialni uvid, socialna percepcija, socialni scenarij in medosebno zavedanje. Zadnji izmed kriterijev pa se nanaša na to, da je socialno inteligenten posameznik zmožen vedenjske fleksibilnosti, kar pomeni, da lahko svoje vedenje spreminja glede na dane okoliščine in situacije.

Dodatno pa je socialno inteligentnost moč opredeliti tudi v okvirih vedenjskih izidov, denimo sposobnosti pripraviti druge do tega, da se obnašajo v skladu z našimi željami (Ford in Tisak, 1983, po Kaukiainen idr., 1999). Socialna inteligentnost je torej lahko uporabljena tudi v manipulativnem načinu, kar povzemajo tudi Salovey, Brackett in Mayer (2004). V tem kontekstu je denimo Weinstein (1969) zapisal, da socialna inteligentnost »izvira iz sposobnosti manipulacije z odzivi drugih /.../« (cit. po Salovey idr., 2004, str. 4). Manipulativne konotacije naj bi poudarjali predvsem bolj tradicionalni pogledi na socialno inteligentnost. V tem kontekstu naj ne bi obravnavali posameznikovih lastnih čustev in čustev drugih posameznikov, ki lahko usmerjajo vedenje tudi v bolj prosocialno smer (Dienstbier, 1984, Hoffman, 1984, po Salovey idr., 2004).

Med domačimi avtorji sta se do socialne inteligentnosti najvidneje opredelila na primer Pogačnik (1995) in Musek (2010). Po Pogačniku (1995) je socialna inteligentnost predstavljena kot inteligentno vedenje v socialnih situacijah ter njihovo dobro presojanje. Musek (2010) pa njen pomen pripisuje tako sposobnosti razumevanja vedenja in doživljanja drugih, kot tudi sposobnosti razumevanja in poznavanja samih sebe.

Kljub temu, da se zdi, da socialna inteligentnost obstaja in da predstavlja pomembno osebno razliko med posamezniki, so imeli raziskovalci v preteklosti z dokazovanjem njene veljavnosti precej težav (npr. Sternberg in Smith, 1985, Walker in Foley, 1973, po Silvera idr., 2001). Številni so jo bodisi zanemarili bodisi zavrnilo njen obstoj, ali pa ji niso pripisovali prevelikega pomena. Tudi znotraj znanstvenih teorij inteligentnosti je bila vloga socialne inteligentnosti precej neznatna (Avsec in Pečjak, 2003). Denimo Thorndike in njegovi sodelavci preko psihometričnih študij niso zmogli preveriti obstoja tovrstne domene inteligentnosti, zato je koncept zapadel v pozabo (Kihlstrom in Cantor, 2000). Wechsler (1958) je zapisal, da je socialna inteligentnost le »/.../ splošna inteligentnost, uporabljena v socialnih situacijah« (cit. po Kihlstrom in Cantor, 2000, str. 359). Nadalje je menil, da je neodvisnost socialne inteligentnosti od drugih tipov inteligentnosti, kot so denimo abstraktna in mehanična inteligentnost, težje dokazljiva. Problem naj bi bil v definicijah, ki socialno inteligentnost opredeljujejo zelo široko, pri čemer naj bi se ta posredno mešala z verbalno ali vizualno inteligentnostjo (Wechsler, 1958, po Salovey idr., 2004). V Materazzevi peti izdaji Wechslerjeve monografije je bila socialna inteligentnost kot pojem (angl. »index term«) celo izbrisana (1972, cit. po Kihlstrom in Cantor, 2000).

Tudi Cronbach (1960) je zaključil, da socialna inteligentnost kljub [do takrat] petdesetim letom raziskovanja ostaja nedefinirana in neizmerjena (cit. po Salovey idr., 2004). Njegovim domnevanjem so sledili tudi nekateri drugi raziskovalci (glej npr. Chlopan, McCain, Carbonell in Hagen, 1985, po Salovey idr., 2004). Tudi Pogačnik (1995) meni, da je pojem socialne inteligentnosti preohlapen, da bi lahko služil v znanstvene namene. Na presojanje socialnih situacij naj bi namreč vplivali še številni drugi neintelektualni dejavniki, zato, po njegovem mnenju, o tovrstni inteligentnosti ne moremo govoriti. Vprašanja, ali je lahko socialna inteligentnost kot konstrukt enako oprijemljiva, kot je na primer njej sorodna kognitivna inteligentnost, in v kolikšni meri jo je možno razviti preko izkušenj učenja, se ponekod pojavljajo še danes (Weare, 2010, po Huitt in Dawson, 2011). Silvera idr. (2001) pravijo, da se težave pri dokazovanju obstoja socialne inteligentnosti nanašajo na naslednje tri probleme: 1. splošna vprašljivost obstoja konstrukta socialne inteligentnosti, 2. težave pri definiranju zaradi zelo različnih načinov definiranja ter 3. večplastnost.

Musek (2010), poleg prej navedene opredelitve, socialne inteligentnosti podrobneje ne obravnava in kot bolj uveljavljen pojem poudarja čustveno inteligentnost. Na drugi strani pa Goleman (2010) opozarja, da (pre)pogosto »združevanje« socialne inteligentnosti z čustveno inteligentnostjo ovira razmišljanje o posameznikovi nadarjenosti za odnose, saj izključuje dogajanje med interakcijo – izpušča »socialni« del inteligentnosti.

Razliko med osebnimi in socialnimi sposobnostmi dobro prepozna denimo Gardner (1983, po Goleman, 2010). Socialna inteligentnost namreč vključuje tako medosebno (interpersonalno) kot osebno (intrapersonalno) inteligentnost po Gardnerju (1983, 1999, po Musek, 2010). Medosebna inteligentnost predstavlja sposobnost zaznavanja in pravilnega odzivanja na temperament, motive, počutje in želje drugih ljudi (Gardner in Hatch, 1989) in posledično vpliva tudi na učinkovito sodelovanje z njimi (Gardner, 1983, po Avsec in Pečjak, 2003). Osebna inteligentnost pa se nanaša na posameznikov dostop do njemu lastnih občutij in sposobnost ločevanja med njimi ter njihovo pripravljenost za usmerjanje obnašanja; vključuje tudi poznavanje posameznikovih lastnih slabosti, moči, želja in inteligentnosti (Gardner in Hatch, 1989). Gardner je torej socialno inteligentnost, sicer nekoliko posredno, vključil v svojo teorijo inteligentnosti, ki jo je imenoval Teorija multiplih inteligentnosti. Predvidel je namreč, da inteligentnost ni enotna kognitivna sposobnost, temveč da je različnih vrst inteligentnosti več (1983, po Avsec in Pečjak, 2003). Poudaril je tudi, da je »sposobnost poznavanja samega sebe in poznavanja drugih neodtujljiv del človeškega stanja, kot je npr. sposobnost poznavanja objektov in zvokov, in si zato zasluži biti preiskovana nič manj kot naše druge sposobnosti« (Gardner, 1983, cit. po Kihlstrom in Cantor, 2000, str. 359). Slednje se eksplicitno in implicitno nanaša na področje socialne inteligentnosti.

Socialno inteligentnost je v svojo kasnejšo teorijo inteligentnosti, imenovano Triarhična teorija, vključil tudi Sternberg (Sternberg, 1984a, 1985, 1988, po Kihlstrom in Cantor, 2000). Glede na omenjeno teorijo je namreč inteligentnost sestavljena iz analitičnih, kreativnih in praktičnih sposobnosti. Praktične sposobnosti so opredeljene v okvirih reševanja problemov v vsakodnevni kontekstih in tako vključujejo tudi socialno inteligentnost (Sternberg in Wagner, 1986, po Kihlstrom in Cantor, 2000).

Iz Gardnerjevega pojmovanja osebne inteligentnosti sta pri definiranju sicer čustvene inteligentnosti [ki je prav tako pomembna za razumevanje koncepta socialne inteligentnosti], izhajala tudi Salovey in Mayer (1990, po Avsec in Pečjak, 2003). Slednja sta čustveno inteligentnost sprva uvrstila kar v okvir socialne inteligentnosti (Salovey in Mayer, 1990). Prvotno sta čustveno inteligentnost opredelila kot »podvrsto socialne inteligentnosti, ki vključuje sposobnost spremljanja posameznikovih lastnih občutkov in čustev ter občutkov in čustev drugih, ločevanja med njimi in uporabe teh informacij kot vodila posameznikovega mišljenja in dejanj« (Salovey in Mayer, 1990, str. 189). Kasneje sta omenjena avtorja odnos med njima bolj natančno razmejila. Menila sta, da se socialna inteligentnost nanaša tudi na socialne in politične vidike; na drugi strani pa sta čustveno inteligentnost, v primerjavi s socialno inteligentnostjo, opredelila kot nekoliko ožji in bolj osredotočeni pojem, ki se nanaša predvsem na čustvene vidike problemov (Mayer, Salovey in Caruso, 2000, po Avsec in Pečjak, 2003).

Kihlstrom in Cantor (2000) omenjata tudi t. i. socialno inteligenčni pogled na osebnost, ki predstavlja nekakšno javno manifestacijo osebnosti. Vključuje domnevanje, da je že samo socialno vedenje nekako inteligentno – da so zanj bolj pomembni kognitivni procesi, kot so denimo zaznavanje, spomin, podajanje vzrokov in reševanje problemov, kot neki prirojeni refleksi, kondicionirani odzivi, evocirani genetski programi ipd. Za razliko od nekaterih omenjenih psihometričnih pristopov, ta pogled socialne inteligentnosti torej ne obravnava kot posamezne poteze ali skupine potez, na katerih lahko primerjamo posameznike na dimenziji od nizke do visoke vrednosti. Socialno inteligenčni pogled obravnava razlike posameznikov v socialnem vedenju, ki so rezultat osebnih razlik v socialnem znanju, ki ga posamezniki vnašajo v socialne situacije, da bi bili v njih bolj uspešni. Avtorja opozarjata, da ta pogled izključuje merjenje socialnega IQ-ja, saj naj to ne bi imelo smisla. Namesto tega poudarja, da pomembna spremenljivka ni, koliko socialne inteligentnosti premore ali ima posameznik, ampak bolj kakšno (angl. what) socialno inteligentnost ima (Kihlstrom in Cantor, 2000).

Socialna inteligentnost velja za multidimenzionalni (Marlowe, 1986) oziroma večplastni konstrukt (Pabian in Vanderbosch, 2016; Silvera idr., 2001). V grobem ima zaznavno, kognitivno-analitično in vedenjsko komponento (Björkqvist, Österman in Kaukiainen, 2000). Goleman (2010) njene lastnosti deli na socialno zavest (predstavlja tisto, kar čutimo

o drugih) in socialno sposobnost (predstavlja kaj z zavestjo naredimo). Socialna zavest tako označuje številne lastnosti, ki vključujejo vse od takojšnjega čutenja notranjega stanja druge osebe, do razumevanja njenih občutkov in misli ter dojemanja kompleksnih družbenih situacij. Zajema osnovno empatijo, uglasitev, pravilnost empatije in poznavanje delovanja družbe. Socialna sposobnost pa s pomočjo socialne zavesti omogoča gladkost in učinkovitost interakcij. Vključuje sinhronost, samopredstavitev, vpliv in skrb.

Raziskovalci sicer naglašujejo različne komponente socialne inteligentnosti. Pogosto poudarjajo kognitivno (predstavlja sposobnost razumeti druge) (npr. Barnes in Sternberg, 1989), vedenjsko (vključuje sposobnost uspešne interakcije z drugimi) (npr. Ford in Tisak, 1983) ter psihometrično komponento (zajema sposobnost uspešne izvedbe testa, ki meri socialne veščine) (npr. Keating, 1978) (po Silvera idr., 2001). S. Kang, J. Day in N. Meara (2005, str. 93) povzemajo naslednje kognitivne in vedenjske faktorje ali komponente socialne inteligentnosti:

- socialna občutljivost, socialni uvid in socialna komunikacija (s sedmimi podrednimi platmi: prevzemanje vlog, socialna interferenca, socialno razumevanje, psihološki uvid, moralno presojanje, referenčna komunikacija in reševanje socialnih problemov (Greenspan, 1989);
- prosocialna drža (angl. attitude) (tj. tako socialni interes kot tudi socialno samoučinkovitost), empatične veščine, socialne veščine, čustvenost (zajema čustveno ekspresivnost in občutljivost na čustvena stanja drugih) ter socialna anksioznost (Marlowe, 1986) in
- razumevanje drugih, uspešno shajanje z drugimi, toplina in skrbnost, odprtost za nove ideje in izkušnje, sposobnost zavzemanja perspektive, poznavanje socialnih pravil in norm ter socialna prilagodljivost (Kosmitzki in John, 1993).

Silvera idr. (2001) so v Tromsøvo lestvico socialne inteligentnosti (TSIS) vključili naslednje tri faktorje socialne inteligentnosti: predelavo (procesiranje) socialnih informacij, socialne veščine in socialno zavedanje (Silvera idr., 2001). Lestvico so omenjeni avtorji oblikovali na podlagi prostih opisov. Prvo, področje predelave (procesiranja) socialnih informacij, se nanaša na sposobnost posameznika, da razume in posledično tudi predvideva misli, čustva, želje, vedenje in odzive drugih ljudi v socialnem procesu. Drugo, področje socialnih veščin, predstavlja bolj vedenjsko komponento socialne inteligentnosti. Nanaša se na medosebne spretnosti – na veščine, ki posamezniku omogočajo, da se med ljudmi, tudi tistimi, ki so mu nepoznani, dobro znajde. Tretje, področje socialnega zavedanja pa vključuje vedenja, ki odražajo posameznikovo razumevanje vedenja drugih in sposobnosti predvidevanja odzivov na njegovo lastno vedenje (po Vidmar in Avsec, 2011).

Socialna inteligentnost ima podoben pomen kot pojma socialnih veščin² in socialnih kompetenc³ (Björkqvist idr., 2000). Deloma se prekriva s konceptom čustvene inteligentnosti (Goleman, 1997; 2010; Mayer in Salovey, 1990;), z Gardnerjevo medosebno inteligentnostjo (Hatch in Gardner, 1993, po Björkqvist idr., 2000), povezana pa je tudi z empatijo (Björkqvist idr., 2000) in drugimi koncepti ter tipi inteligentnosti, kot so denimo akademska inteligentnost in verbalna sposobnost (glej npr. Silvera idr., 2001).

Socialna inteligentnost se razvija tekom otroštva in mladostništva, sam proces pa je od posameznika do posameznika drugačen (Choudhury, Blakemore in Charman, 2006, Smith in Hart, 2008, po Pabian in Vanderbosch, 2016). Študije, ki se osredotočajo na razvoj socialne kognicije, socialne inteligentnosti, socialnih kompetenc, veščin, ki jih zajema teorija uma in zavzemanja perspektive, se pogosto osredotočajo na obdobje otroštva (Pabian in Vanderbosch, 2016). Razvoj socialne inteligentnosti je pomemben za proces oblikovanja socialnih odnosov, saj sposobnost predvidevanja in interpretacije psihičnih stanj drugih pripomore k temu, da se lahko uživljamo v občutke drugih in z drugimi delimo tudi lastne občutke. Ne nazadnje, njen razvoj omogoča tudi posledično možnost vplivanja na njihovo vedenje (Warden in Christie, 2001).

Socialno-kognitivne sposobnosti predstavljajo nekakšne predhodnike dobre socialne prilagodljivosti (Kaukiainen idr., 1999). Kompleksne socialno kognitivne veščine so potrebne za to, da lahko delujemo socialno prilagojeno (van Nieuwenhuijzen in Vriens, 2012). Socialno inteligenten posameznik je sposoben udejanjenja primerne vedenja, z namenom doseganja želenih socialnih ciljev. Cilji, ki se pojavljajo znotraj konfliktov, pa so lahko tako sovražni, kot tudi usmerjeni v njihovo miroljubno reševanje (Björkqvist idr., 2000). Iz tega sledi, da so lahko posameznikove socialne veščine in socialna inteligentnost uporabljene tudi za izpolnitev morebitnih sovražnih namenov (Kaukiainen idr., 1999). Socialna inteligentnost je torej sredstvo, ki je prisotno v konfliktnih situacijah, pri čemer lahko socialno inteligenten posameznik poljubno izbira med agresivnim ali miroljubnim

² Opredelitev socialnih veščin je veliko. Tsang in Lak (2010) povzemata strinjanje večine avtorjev, da so socialne veščine sposobnosti za interakcijo z drugimi ljudmi na način, da je ta tako primerna kot učinkovita (Segrin, 1992, 2000, Spitzberg, 1985, 1989). Optimalna uporaba socialnih veščin je nujna za ohranjanje socialnega, psihološkega in okupacijskega dobrega počutja (Segrin, 2003, po Tsang in Lak, 2010).

³ Bierman (2004) je opredelil socialne kompetence kot »sposobnost koordinacije prilagodljivih odzivov, ki so fleksibilni glede na različne medosebne zahteve in kot sposobnost organizacije socialnega vedenja na različne socialne kontekste na način, ki je koristen za posameznika in konsistenten s socialnimi dogovori in moralami« (cit. po Huitt in Dawson, str. 2). Broderick in Blewitt (2010) sta temeljne socialne kompetence razdelila na štiri kategorije, in sicer na 1. čustveni odziv (z empatijo, vrednotami razmerja in občutkom pripadnosti), 2. kognitivne procese (z zavzemanjem perspektive, ustvarjanjem moralnih sodb in kognitivno sposobnostjo), 3. socialne veščine (z uporabo primerne jezika, ustvarjanjem očesnega stika in spraševanjem primernih vprašanj) ter 4. visoko samopodobo (po Huitt in Dawson, 2011).

vedenjem (Björkqvist idr., 2000). Socialna inteligentnost je potemtakem prisotna tako v prosocialnem kot tudi v antisocialnem vedenju. Skrajni primer »hladne« socialne inteligentnosti oziroma primera, ko je ta uporabljena v antisocialnem vedenju, bi lahko bila sociopatska osebnost t. i. »hladnega genija«, ki uporablja svoje socialne veščine za doseganje želenega cilja, ne glede na to, da lahko pri tem prizadene druge ljudi. Ali bo posameznik uporabil svojo socialno inteligentnost za prosocialen ali antisocialen namen, je odvisno od same situacije, vidikov njegove osebnosti, njegovih moralnih standardov in stopnje prisotnosti empatije (Kaukiainen idr., 1999).

1.1.1 Empatija

Tako kot socialna inteligentnost je tudi empatija pomembna za socialne odnose. Sposobnost »empatiziranja« predstavlja pomemben del socialnega in čustvenega razvoja, ki vpliva na posameznikovo vedenje proti drugim in na kakovost socialnih odnosov (McDonald in Messinger, b. d.). Empatija namreč izraža obliko čustvenega vživljanja v druge (Warden in Christie, 2001) in na ta način velja za potencialnega psihološkega motivatorja pomoči drugim (McDonald in Messinger, b. d.). Če je posameznik empatičen, to pomeni, da se zna učinkovito odzvati, pri tem pa je njegov namen, bolj kot sebi, pomagati nekomu drugemu (Hoffman, 1987, cit. po Warden in Christie, 2001).

Koncept empatije je v severno ameriško psihologijo prvi vpeljal Titchener (1909), ki je nemški termin »Eingefühlung« prevedel v empatijo (po Björkqvist, 2007, Björkqvist, idr., 2000). Kot navaja T. Lamovec (1988), je Titchener empatijo opisal kot nasprotje zaznavanju, predstavljala pa naj bi domišljijsko zavedanje čustev drugega. Skozi leta ter preko različnih disciplin in pod-disciplin je bila ta sicer definirana na različne načine. Opredeljujejo jo na primer kot »sposobnost razumeti čustvena stanja drugih« (Eisenberg, Eggum in Di Giunta, 2010), »delitev zaznanih čustev drugega« (Eisenberg in Miller, 1987, po Björkqvist, 2007, str. 81, Björkqvist idr., 2000, str. 194) oziroma »sposobnost čutenja ali predstavljanja čustvenih izkušenj drugih« (McDonald in Messinger, b. d., str. 2). Avtorji, kot so Hoffman (2000), Batson (1991) ter Eisenberg idr. (glej npr. Eisenberg, Fabes in Spinrad, 2006; Eisenberg, Shea, Carlo in Knight, 1991), so empatijo definirali kot posameznikov čustveni odziv, ki izhaja od razumevanja čustvenih odzivov drugega (po Eisenberg idr., 2010). Pri razumevanju koncepta empatije je pomembno, da jo razločimo od čistega čustvenega vpliva⁴ in drugih »nadomestnih« čustev (npr. osebnega stresa, simpatije itd.) (Eisenberg in Strayner, 1987).

⁴ Pri ločitvi empatije od čistega čustvenega vpliva je pomembno upoštevati, da je za empatijo potrebna določena mera razločevanja posameznikovih lastnih in čustvenih stanj druge osebe (glej Feshback, 1978; Lewis, 1990), ter vsaj minimalno zavedanje te razlike v specifičnih kontekstih (po Eisenberg, 2000).

Empatijo lahko proučujemo tudi kot multidimenzionalni konstrukt, ki vsebuje različne sestavine (Lamovec, 1988, po Davis, 1980). Najpogosteje so omenjeni čustveni in kognitivni vidiki (Björkqvist, 2007; Davis, 1980, po Lamovec, 1988; Eisenberg, 2000; Strayner, 1987, po Björkqvist idr., 2000). Feshback in Feshbach (1982) sta opredelila tri bistvene komponente empatije: a) percepcijo in diskriminacijo (sposobnost uporabe relevantnih informacij, da bi prepoznali, identificirali in označili čustva), b) perspektivo in prevzemanje vlog (sposobnost prevzeti in izkusiti gledišče drugega) in c) čustveno odzivnost (sposobnost delitve čustev drugega) (po Björkqvist idr., 2000, Björkqvist, 2007). Hoffman (2001) poudarja, da lahko različne komponente proučujemo ločeno, za celostno razumevanje konstrukta empatije pa jih je potrebno upoštevati skupaj (po Gini, Albieri, Benelli in Altoè, 2006).

Za razumevanje koncepta empatije in tudi socialne inteligentnosti je pomembno razjasniti njuno razmerje. Znano je, da empatija in socialna inteligentnost med seboj nista povsem neodvisni (Kaukiainen idr., 1999), pa tudi, da se koncepta med seboj prekrivata in da ju je težko ločiti (Björkqvist, 2007; Björkqvist idr., 2000; Kaukiainen idr., 1999). Empatija celo predstavlja pomemben del socialne inteligentnosti (Kaukiainen idr., 1999). Ford in Tisak (1983) sta v svoji testni bateriji na primer izbrala Hoganovo (1969) Empatično lestvico kot eno izmed šestih meritev socialne inteligentnosti (po Björkqvist, 2007, Björkqvist idr., 2000). Kljub temu, da sta omenjena koncepta med seboj v pomembni korelaciji, pa je sposobnost čutenja empatije, kot navajajo Björkqvist idr. (2000, str. 195) in Björkqvist (2007, str. 80), tudi »/.../ vsaj logično oddaljena od socialne inteligentnosti«. Razmerje med empatijo in socialno inteligentnostjo lahko podrobneje pojasnimo preko sestavin, ki si jih delita. Kognitivne sposobnosti, tj. sposobnosti prepoznavanja čustev drugih in sposobnost zavzemanja vloge, veljajo za nekakšne predpogoje za empatijo (Gini idr., 2007), hkrati pa ne zadoščajo pogojem za sposobnost empatiziranja z občutki drugih (Feshbach, 1978, 1987, po Gini idr., 2007). Kaukiainen idr. (1999) pravijo, da kognitivno komponento empatije lahko upoštevamo kot enega izmed vidikov socialne inteligentnosti, ki predstavlja njen bistveni del. Prav tako je tudi socialna inteligentnost, vsaj na določeni stopnji, nujno potrebna za empatično razumevanje drugih. Na drugi strani pa čustvena komponenta empatije pomembno ločuje razmerje med empatijo in socialno inteligentnostjo. Empatijo namreč označuje občutljivost za čustva drugih, socialna inteligentnost pa lahko nastopi tudi brez čustev, saj je, kot že omenjeno, lahko uporabljena tudi na »hladen« način (Kaukiainen idr., 1999).

Empatija pomembno vpliva tudi na agresivnost in na miroljubne načine reševanja problemov (Björkqvist, 2007). Številni avtorji poročajo o negativni povezanosti med empatijo in agresivnostjo (Kaukiainen idr., 1999; Lovett in Sheffield, 2007; Miller in Eisenberg, 1988; Richardson, Hammock, Smith, Gardner in Signo, 1994, po Kaukiainen idr., 1996; Strayer in Roberts, 2004). Caravita idr., (2009) navajajo, da je pri agresivnosti

pomembna predvsem čustvena komponenta empatije. Na drugi strani pa drugi avtorji ugotavljajo, da so pri blažitvi agresivnosti in nasilja pomembne tako kognitivne (Kaukiainen idr., 1999) kot tudi čustvene komponente empatije (Albiero in Lo Coco, 2001, Mehrabian, 1997) (po Gini idr., 2007). Trening empatije je bil uspešno uporabljen tudi pri zmanjševanju agresivnega vedenja (glej npr. Feshbach, 1989, Kalliopuska in Tiitinen, 1991, po Björkqvist idr., 2000). V eni izmed študij poročajo, da je vedenje, prisotno v medvrstniškem nasilju, povezano z nizko empatično odzivnostjo, a zgolj pri fantih (Gini idr., 2007). Gini idr. (2007) povzemajo, da empatija lahko tako zavira kot zmanjšuje vedenje, povezano z agresivnostjo, in sicer preko dveh mehanizmov⁵. Jolliffe in Farrington (2004) ugotavljata, da je pozitivna povezanost med antisocialnimi vedenji in empatijo najmočnejša med otroki in mladostniki (po Gini idr., 2007).

Poročajo, da empatija z leti, z izjemo mladostništva, narašča, dekleta pa so bolj empatična kot fantje (Lennon in Eisenberg, 1987, po Björkqvist idr., 2000, Björkqvist, 2007). Individualne razlike med posamezniki v empatiji se uveljavijo nekje v poznem otroštvu (Eisenberg, 2000).

1.2 Mladostništvo, socialno-kognitivni razvoj ter odnosi z vrstniki

V obdobju mladostništva prihaja do pomembnih telesnih, spoznavnih in psihosocialnih sprememb (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2003). Gre za prehodno in razvojno obdobje, ki nastopi med koncem otroštva in začetkom zgodnje odraslosti (Lerner, 1992, po Zupančič, 2009a; Lerner in Steinberg, 2004, po Choudhury, Blakemore in Charman, 2006; Papalia idr., 2003). Meje mladostništva je težko določiti (Papalia idr., 2003; Zupančič, 2009a)⁶. Načeloma avtorji to obdobje umeščajo med približno 11 do 12 in 22 do 24 let starosti (Lerner, 1992, po Zupančič, 2009a). Začne se s predpuberteto oziroma

⁵ Prvi mehanizem se nanaša na kognitivno komponento empatije in deluje preko posameznikove sposobnosti zavzemanja vloge drugega (Davis, 1994, po Gini idr., 2007). Pri tem je posameznik sposoben natančne analize ozadja vedenja drugih ljudi in jih zato lahko bolje razume in tudi sprejme. Drugi mehanizem pa zajema čustvene komponente empatije. Pri tem izvajalec doživlja žrtvino bolečino in zavira svoje vedenje v agresivni smeri, da bi se izognil stresu, ki bi ga lahko povzročila tovrstna situacija (Batson idr., 1989, Eisenberg in Fabers, 1998, po Gini idr., 2007).

⁶ Težje je sicer določiti zgornjo, kot navzven bolj očitno, spodnjo mejo. Različne stroke pri določevanju mej uporabljajo različna merila, zaradi česar se kronološke opredelitve zgornje meje tega obdobja med seboj nekoliko razlikujejo. Med nekaterimi avtorji prihaja do razlik tudi pri določevanju spodnje meje mladostništva, saj se predpubertetne spremembe prej pojavijo pri dekletih kot pri fantih (Zupančič, 2009a). Nekateri umeščajo mladostništvo med 11–12 ter 22–23 let (Kapor Stanulovic, 1988) oziroma so pri tem bolj ohlapni in mejo umeščajo med 10–12 ter 18–22 let (Santrock, 1992). Po podatkih svetovne zdravstvene organizacije pa to obdobje nastopa med 10. in 24. letom (po Zupančič, 2009a).

puberteto, ki označuje tako biološke (pospešen telesni razvoj, ki vključuje razvoj telesne zrelosti, po intenzivni telesni rasti), kot tudi psihološke spremembe v tem obdobju (Lerner, 1992, po Zupančič, 2009a). Nekateri drugi avtorji, npr. D. Papalia idr. (2003), pa pravijo, da puberteta pomeni proces, ki vodi k spolni zrelosti oziroma zmožnosti razmnoževanja. Obdobje mladostništva se deli na zgodnje mladostništvo (do približno 14 let), srednje mladostništvo (do približno 17 ali 18 let) ter pozno mladostništvo (do približno 22 ali 24 let) (Zupančič, 1990, 1997, po 2009a). Po koncu mladostništva se od posameznika pričakuje, da bo nastopal kot socialno sposoben odrasel človek (Burnett in Blakemore, 2009). Psihološke definicije zrelosti označujejo več nivojev zrelosti. Pri tem spoznavno oziroma kognitivno zrelost označuje zmožnost abstraktnega mišljenja, na drugi strani pa je denimo čustvena zrelost povezana s spoznavanjem lastne identitete, oblikovanjem sistema vrednot in vstopanjem v partnerska razmerja ter osamosvajanjem od staršev (Papalia idr., 2003).

V mladostništvu prihaja tudi do pomembnih kakovostnih sprememb v spoznavnih sposobnostih posameznikov, ki se izražajo kot spremembe v načinu mišljenja (Zupančič in Svetina, 2009b). Po Piagetovi teoriji spoznavnega (kognitivnega) razvoja, mladostniki med približno 11. in 12. letom starosti prestopijo na najvišjo izmed stopenj spoznavnega razvoja, na stopnjo formalnologičnih operacij (Papalia idr., 2003; Pijaže in Inhelder, 1986, po Zupančič in Svetina, 2009b). Miselne operacije namreč v tem času prehajajo od konkretnih k formalnologičnim (Berk, 1998, Gross, 1993, po Zupančič in Svetina, 2009b). To pomeni, da se takrat način posameznikovega mišljenja spreminja v smeri abstraktnosti⁷ (Pijaže in Inhelder, 1986, po Zupančič in Svetina, 2009b).

Mladostništvo je tudi obdobje razvoja in utrjevanja (konsolidacije) posameznikove identitete, socialnega sebe in razumevanja sebe v odnosu do socialnega sveta (Coleman in Hendry, 1990, po Choudhury idr., 2006; Steinberg in Sheffield Morris, 2001). Že po 6. letu starosti postajajo otroci vse boljši v napovedovanju in razlaganju dejanj drugih, na ravni svojih verjetij in želja ter tudi pri njihovem prepoznavanju (Sutton, Smith in Swettenham, 1999a). Razvoj [v tej smeri] se nadaljuje tudi v mladostništvu, ko se znatno spreminja posameznikovo socialno okolje (Pabian in Vanderbosch, 2016). Biološke in okoljske spremembe med mladostništvom vodijo do novih socialnih srečanj ter k povečanem

⁷ Sposobnost abstraktnega mišljenja zaznamuje obdobje razvoja formalnologičnih operacij (Papalia idr., 2003). Slednje podrobneje predstavljajo miselne operacije, pri katerih značilno prevladuje logično (ki predstavlja splošne, formalne odnose med stvarmi, pojavi in pojmi) nad izkustvenim in konkretnim. Pomenijo tudi kakovostno bolj celovito miselno sposobnost, s katero posameznik lahko presega fizične danosti in se pri sklepanju osredotoča zgolj na splošne in abstraktne odnose med idejami, predmeti in dogodki (Zupančič in Svetina, 2009b). Mladostnik s prehodom na stopnjo formalnologičnih operacij tako pridobi nov, bolj prožen način razumevanja informacij (Papalia idr., 2003).

zavedanju in interesu za druge ljudi. Pomembnost ocenjevanja drugih je povezana s povečano pozornostjo za pomembne socialne dražljaje, še posebej za obraze in predelavo čustvenih informacij. Med mladostništvom se procesi preoblikovanja dogajajo tudi v možganih (Choudhury idr., 2006). Pride namreč do nevroanatomskega zorenja (maturacije) v možganskih regijah, ki so vključene v socialno kognicijo (Blakemore, 2008, po Burnett in Blakemore, 2009). Socialna kognicija predstavlja posameznikovo razumevanje dinamičnih medsebojnih interakcij in je povezana tako z miselnim in čustvenim razvojem, kot tudi z vedenjem (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009). Razvoj socialne kognicije predstavlja proces pridobivanja spoznanj o družbenem svetu. Kaže se v obliki sprememb razumevanja in sklepanja o psiholoških in družbenih pojavih (Zupančič, 2009b).

Socialno kognitivne veščine, kot so denimo zavzemanje perspektive, prepoznavanje čustev ter razumevanje in interpretacija socialnih situacij v splošnem, so pomembne za zmožnost ustrezne predelave socialnih informacij (Benson, Abbeduto, Short, Nuccio in Maas, 1993, po van Nieuwenhuijzen in Vriens, 2011). Ugotovljeno je bilo, da se mladostniki od otrok in odraslih razlikujejo v socialno-kognitivnih procesih, kot je denimo zavzemanje perspektive drugega (Choudhury idr., 2006). Slednje številni avtorji označujejo kot najbolj pomembno sposobnost, ki je potrebna za razvoj razumevanja in sklepanja o socialni stvarnosti (npr. Gril, 1997, 1998, Kohlberg, 1984, Muuss, 1988, Selman, 1980, po Zupančič, 2009b)⁸. Predstavlja kognitivni mehanizem, ki služi kot osnova za vsakdanje socialne interakcije (Choudhury idr., 2006) in je zato nujen za uspešno socialno komunikacijo (Gallese in Goldman, 1998, po Choudhury idr., 2006). Podajanje vzrokov o drugih ljudeh in razumevanje tega, kar ti mislijo, čutijo ali verjamejo, namreč vključuje postavitev v njihove »mentalne čevlje« in zavzemanje njihove perspektive (Gallese in Goldman, 1998, po Choudhury idr., 2006). Učinkovitost in možne strategije zavzemanja perspektive se razvijejo vzporedno z zorenjem (maturacijo) možganov in psihosocialnim razvojem v mladostništvu (Choudhury idr., 2006). Sposobnost zavzemanja perspektive je povezana s prvim redom teorije uma (Harris, 1989, po Choudhury idr., 2006). Poročajo, da imajo pri tem odrasli največjo, otroci najmanjšo, mladostniki pa vmesno zmožnost (Choudhury idr., 2006).

Mladostniki med 11. in 12. letom starosti glede na Selmanovo (1980) stopenjsko teorijo socialno-kognitivnega razvoja prehajajo iz tretje v četrto stopnjo. V tem obdobju postanejo sposobni zavzeti tretjeosebno perspektivo v diadni socialni interakciji, postanejo mentalno

⁸ Sposobnost zavzemanja perspektive podrobneje vključuje zavedanje posameznikovega lastnega subjektivnega prostora ali mentalnih stanj in sposobnost pripisovanja mentalnih stanj ali čustev ter lokacij drugih ljudi. Razvoj poteka v smeri od prvoosebne k tretjeosebni perspektivi (Harris, 1989, po Choudhury idr., 2006).

sposobni oddaljevanja od situacije ter zavzemanja societalno-simbolične perspektive v tem kontekstu (Osterman idr., 1997, po Björkqvist, 2007). Podobno implicira tudi Flavellova (1979) stopenjska teorija. Pri tem mladostniki v tem obdobju dosežejo stopnjo C meta kognicije (po Björkqvist, 2007), ki pomeni »Vem, da veš, da jaz vem« (cit. po Björkqvist, 2007, str. 80). Nadalje je nekje med 12. in 15. letom starosti mladostnik že sposoben tudi razširjenega zavzemanja perspektive na bolj abstraktni ravni (Muuss, 1988, Selman, 1980, Zupančič, 1997, po Zupančič, 2009b). Po Selmanu mladostniki v tem času preidejo v peto stopnjo razvoja socialne kognicije (Zupančič, 2009b). Pri tem je posameznik sposoben usklajevanja različnih perspektiv tretjih oseb oziroma zavzemanja družbene perspektive (Muuss, 1988, Selman, 1980, Zupančič, 1997, po Zupančič, 2009b).

Iz otroštva v mladostništvo se analogno z razvojem zavzemanja perspektive drugega razvija tudi razumevanje medosebnih odnosov (Zupančič, 2009b). Socialni odnosi so tekom mladostništva še posebej pomembni (Choudhury idr., 2006). Psihosocialni kontekst mladostnikov se precej razlikuje od psihosocialnega konteksta otrok in odraslih. V obdobju mladostništva so namreč odnosi z družino, vrstniki in družbo deležni izrazitih sprememb. Mladostniki tedaj začnejo pridobivati bolj neodvisen (avtonomen) nadzor nad svojimi odločitvami, čustvi in dejanji ter se začnejo oddaljevati od starševskega nadzora (Berzonsky in Adams, 2003, po Choudhury idr., 2006). V tem času se pogosteje in bolj intenzivno vključujejo v medosebne odnose izven svoje družine (Zupančič, 2009b). Sočasno nanje vpliva tudi šolski kontekst, ki vključuje intenzivne socializacijske procese, pri katerih se posamezniki vse bolj zavedajo tudi perspektive sošolcev, učiteljev in drugih socialnih vplivov (Berzonsky in Adams, 2003, po Choudhury idr., 2006).

Pri približno 11 do 12 letih se mladostniki naučijo tako takojšnjih kot simboličnih implikacij različnih vedenj v konfliktnih situacijah. Tedaj je med vrstniki prisotna intenzivna interakcija manjše skupine. Pri tej starosti se dekleta hitreje socialno razvijejo kot fantje, s tem se razlika med spoloma z leti zmanjšuje (Cohn, 1991, po Björkqvist, 2007). Na tej točki gre omeniti tudi mladostniška prijateljstva, ki so po Selmanu (1980) ravno v povezavi z njegovimi razvojnimi stopnjami socialne kognicije (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009). Mladostniška prijateljstva imajo pomembno mesto v posameznikovem življenju, saj so, v primerjavi z drugimi razvojnimi obdobji, tedaj najbolj čustveno intenzivna in intimna. Značilni so medsebojna odprtost, odkritost, zaupanje in vzajemnost. Mladostniki vzpostavljajo prijateljstva z večjo mero prilagodljivosti in pripravljenostjo za spremembe v svojem vedenju (Conger, 1991, po Zupančič in Svetina, 2009a). Kakovost prijateljstev v mladostništvu se med posamezniki razlikuje glede na starost in spol. Najbolj intenzivna in intimna so prijateljstva v obdobju srednjega mladostništva, nato pa ta postajajo vse bolj samostojno medodvisna (Zupančič, 1997, po Zupančič in Svetina, 2009a). Skozi celotno tedanje obdobje prevladujejo prijateljstva med istima spoloma, s starostjo pa postajajo nekoliko pogostejša tudi nasprotno-spolna prijateljstva (Conger,

1991, po Zupančič in Svetina, 2009a). Glede na spol so dekliška prijateljstva, v primerjavi s fantovskimi prijateljstvi, ki so številčnejša, bolj intimna in vzajemna (npr. Bukowski in Cramer, 1986, Cooper in Grotevant, 1987, po Zupančič in Svetina, 2009a).

Odnosi z vrstniki so za otroka in mladostnika torej izredno pomembni (Košir, 2013). Mladostniki namreč v socialnih stikih preizkušajo nove vloge, pridobivajo nove socialne spretnosti in spoznanja, opredeljujejo svoje življenjske cilje, vrednote in prepričanja ter na ta način oblikujejo tudi svojo identiteto (Zupančič in Svetina, 2009a). Vpliv vrstnikov na posameznikov razvoj je pomemben že v zgodnejših razvojnih obdobjih (Berndt in Perry, 1990, Harris, 1998, po Zupančič in Svetina, 2009a). Že na primer v obdobju srednjega in poznega otroštva otroci preživijo več časa v vrstniških skupinah, kot v predhodnih razvojnih obdobjih (Fekonja in Kavčič, 2009). Tedaj vrstniki dajejo otrokom priložnosti za učenje učinkovitega socialnega vedenja ter za razvoj starostno primernih socialnih spretnosti in interesov (Berndt in Perry, 1990, Harris, 1998, po Zupančič in Svetina, 2009a). Vloga vrstnikov postane v mladostništvu še pomembnejša. Odnosi z vrstniki postanejo bolj vzajemni, čustveno intenzivni, stabilni in psihološko intimni, kot so bili predhodno v otroštvu in celo bodo v katerem koli drugem obdobju v življenju (Berndt in Perry, 1990, Harris, 1998, po Zupančič in Svetina, 2009a). Tedanja interakcija podrobneje vključuje oblikovanje identitete, pridobivanje socialnih spretnosti, vzorce moralnega presojanja in vedenja, upad mladostniškega egocentrizma, osamosvajanje od primarne družine, vzpostavljanje odnosov z nasprotnim spolom, ter predstavlja socialni kontekst, v katerem mladostniki, v primerjavi z otroki, preživljajo več prostega časa (Conger, 1991, Hartup in Stevens, 1999, Lampers in Clark, 1993, Rice, 1998, Zupančič, 2000, po 2009a). Mladostnik v kontekstu osamosvajanja od družine razvije čustveno povezanost z vrstniki (Larson in Richards, 1991), ki mu postopoma nudijo čustveno oporo, katero so mu predhodno nudili starši (Cottorell, 1992) (po Zupančič, 2009a). Vrstniški in prijateljski odnosi imajo v primerjavi z drugimi razvojnimi obdobji v mladostništvu največji vpliv (Zupančič, 2009a). Vpliv vrstnikov na posameznika naj bi bil, v primerjavi z zgodnjim in poznim, največji v obdobju srednjega mladostništva (Brown, 1990, po Steinberg in Sheffield Morris, 2001).

V obdobju mladostništva so posamezniki udeleženi v odnosih na različnih nivojih. Ti segajo od intimnih prijateljstev do romantičnih navez, klik z manj kot desetimi člani, pa vse do večjih množic posameznikov, ki jih združujejo različne stvari (Brown, 2004, po Burnett in Blakemore, 2009).

Vrstniki vplivajo na mladostnika tako na pozitiven kot tudi na negativen način (Steinberg in Sheffield Morris, 2001; Košir, 2013). Vplivajo namreč na njegove akademske dosežke in na prosocialno vedenje (Mounts in Steinberg, 1995, Wentzel in Caldwell, 1997, po Steinberg in Sheffield Morris, 2001), pa tudi na problematična vedenja (denimo zlorabo

drog in delinkventnost) (Urberg idr., 1997, po Steinberg in Sheffield Morris, 2001) ter na agresivno vedenje (Fekonja in Kavčič, 2009). Odnosi z vrstniki so za posameznika vir veselja, podpore in zadovoljstva, na drugi strani pa so lahko tudi vir negativnih in stresnih izkušenj (Salmivalli in Peets, 2009). V primeru, da vrstniki posameznikovo prisotnost v skupini zavračajo ali se iz njega norčujejo, lahko zanj predstavljajo tudi neugoden razvojni okvir. Slednje ima lahko zanj tudi negativne posledice, ki se kažejo na primer v obliki težnje po izogibanju vrstnikom, v povečani anksioznosti ipd. (Zupančič, 2009a). Posamezniki, ki doživljajo resne težave v medvrstniških odnosih, predstavljajo tudi rizično skupino za številne težave, ki se pojavijo kasneje v življenju, kot so, poleg nekaterih že omenjenih, tudi čustvene motnje z depresivnostjo. Prav tako imajo težave z vrstniki tudi kratkoročne posledice, kot so, poleg že navedenih, tudi nizko ali nerealno samovrednotenje kot posledica obrambnih mehanizmov, negativno stališče do šole s posledično manjšo motiviranostjo in učno neuspešnostjo ter podobno (Košir, 2013). [Kot ena izmed »skrajnosti«] v kontekstu vrstniških odnosov, je izpostavljenost medvrstniškemu nasilju ena izmed najbolj travmatskih izkušenj (Salmivalli in Peets, 2009).

1.3 Agresivnost in nasilje

Agresivnost velja za enega izmed najbolj nejasnih in protislovnih pojmov v psihologiji (Lamovec in Rojnik, 1978). K temu pripomore tudi dejstvo, da pojem agresivnosti ni prisoten zgolj znotraj psihologije, ampak tudi v drugih vedah (denimo sociologiji, pravu in političnih vedah), ki ga opredeljujejo vsaka iz svojega zornega kota (Pušnik, 1999). Termin agresivnost zajema veliko število odzivov, ki se med seboj razlikujejo v topografiji, izdatkih energije in posledicah (Buss, 1961). V najširšem smislu agresivnost predstavlja vsak aktivni pristop k okolju in izraža prvotni pomen besede »agredi«, ki pomeni približevati se, pristopiti. Zajema vse oblike gibanja, čustva (kot so denimo jeza, bes in sovraštvo) ter telesno nasilje nad drugimi (Lamovec in Rojnik, 1978). M. Pušnik (1999) kot najbolj pogosto opredelitev agresivnosti navaja, da je agresivnost: »/.../ vedenjska značilnost, ki se kaže v gospodovalnosti, nasilnih ali napadalnih besedah ali dejanjih proti drugim ljudem« (str. 24). Nekateri ločujejo med terminoma agresija in agresivnost. Lamovec in Rojnik (1978) navajata, da se agresija nanaša na trenutno reakcijo, agresivnost pa pomeni trajno značilnost posameznika.

Različni avtorji agresivnost pojmujejo zelo različno – pojmovanja segajo od instinkta, nagona, izvora energije, čustva, načina prisile, navade, do odziva na frustracijo ipd. (Lamovec in Rojnik, 1978). Pojmovanja se razlikujejo tudi v širini in glede na to, iz katerega obdobja, vede in smeri izhajajo. T. Lamovec in A. Rojnik (1978) navajata, da večina avtorjev pri definiranju agresivnosti sicer kot osnovo upošteva poškodbo, namen in okoliščine dejanja. Najozje so agresivnost opredelili denimo behavioristi (Lamovec in Rojnik, 1978). Dollard idr. (1939, str. 11) so agresivnost opisali kot »dejanje, katerega

odziv je poškodba drugega organizma /.../« (po Buss, 1961). Buss (1961, str. 1) jo je definiral kot »odziv, ki drugemu organizmu prinaša škodljive dražljaje«. Poudaril je, da ima vsak agresivni odziv dve značilnosti: 1. vnašanje škodljivih dražljajev in 2. medosebni kontekst (Buss, 1961). Kasneje je Geen (1990) njegovo definicijo nekoliko podrobneje razjasnil z dodatkom dveh elementov: (a) napadalec vnese škodljiv dražljaj z namenom, da bi žrtvi škodil in (b) napadalec pričakuje, da bo škodljivi dražljaj tudi imel tak učinek (po Bushman in Anderson, 1998). Vedenje, ki izhaja iz agresivnosti, je zunanje in ga lahko vidimo. Prav tako je agresivnost tudi socialno vedenje, saj vključuje vsaj dve osebi (Bushman in Huesmann, 2010). V socialni psihologiji agresivnost v splošnem pomeni katero koli vedenje, katerega namen je škodovati drugi osebi, ki ne bi bila rada oškodovana (Baron in Richardson, 1994, po Bushman in Huesmann, 2010). Vedenje je tako agresivno zgolj v primeru, ko napadalec pričakuje, da bo organizmu prizadejal škodo (Kaufmann, 1977, po Lamovec in Rojnik, 1978). Dodatno mora ta verjeti, da bo njegovo vedenje škodilo tarčni osebi in da je ta motivirana k izoginitvi temu vedenju« (Bushman in Anderson, 2001, str. 274, cit. po Salmivalli in Peets, 2009). Dodatno je pomembno opozoriti, da niso vsa vedenja, katerih namen je prizadeti drugo osebo, tudi agresivna vedenja (Bushman in Huesmann, 2010). Nekateri avtorji, denimo Dodge, Pettit, McClaskey in Brown (1986), pa na agresivnost gledajo kot na rezultat pristranskosti ali pomanjkanja (pri) procesiranja/u socialnih informacij (po Garandeanu in Cillessen, 2006).

V splošnem ima agresivnost negativen pomen (Lamovec in Rojnik, 1978) in jo v naši družbi dojemamo kot nezaželeno (Björkqvist, Österman in Kaukiainen, 1992). Dejavniki, ki vplivajo na to, ali bomo neko dejanje označili kot agresivno, pa so odvisni od stališča opazovalca, interesov, ki bi lahko bili ogroženi in so tudi kulturno pogojeni (Lamovec in Rojnik, 1978).

Agresivnost je trajna značilnost posameznika (glej npr. Lamovec in Rojnik, 1978; Pušnik, 1999), ki hkrati ni tudi konstantna, saj se skozi življenje spreminja (Kaukiainen, Björkqvist, Österman in Lagerspetz, 1996). Vedenje, ki izhaja iz agresivnosti, zavzema veliko »obrazov« in oblik. Prav tako so agresivne strategije predmet razvojnih sprememb tekom življenja (Lagerspetz idr., 1988, po Björkqvist, Österman in Lagerspetz, 1994). Od otroštva do odraslosti se spreminjajo njene oblike in funkcije (Bushman in Huesmann, 2010).

1.3.1 Agresivnost

1.3.1.1 Razvrstitve in podtipi

Znotraj psihologije obstajajo razne razvrstitve (klasifikacije) agresivnosti (Lamovec in Rojnik, 1978). M. Underwood (2003) povzema nekatere razloge, zaradi katerih so bili

osnovani različni podtipi agresivnosti: 1. refleksija različnih faktorjev (različnih predhodnih dogodkov, namenov in ciljev), 2. uskladitev neskladnih raziskovalnih izsledkov 3. obstoječe definicije agresivnosti ne upoštevajo bolečih vedenj, ki so bolj značilna za ženski spol. Med posameznimi avtorji je kategorije agresivnosti utemeljil že Buss (1961). Opreделil je kategorijo fizične proti verbalni in kategorijo neposredne proti posredni agresivnosti. Ti dve delitvi (dihotomiji) sta široko sprejeti tudi v teoriji (Björkqvist idr., 1992b).

Ramirez in Andreu (2003) pri pregledu razvrstitev omenjata več različnih tipologij agresivnosti. Ena izmed njih se osredotoča na oblike, ki jih agresivnost lahko zavzame. V tem kontekstu sta prisotna dva podtipa agresivnosti – fizična in verbalna agresivnost. Razlika med fizično in verbalno agresivnostjo je precej očitna (Anderson in Huesmann, 2003). Fizična agresivnost namreč vključuje škodovanje drugim na fizičen način (na primer z udarci, brcami, vbadanjem ali s streljanjem) (Bushman in Huesman, 2010). V tem primeru gre za neposredni telesni ali instrumentalni stik med udeleženi. Na drugi strani pa je verbalna agresivnost produkt jezika (Ramirez in Andreu, 2003). Vključuje škodovanje drugim z uporabo besed (na primer z dretjem, kričanjem, s preklinjanjem, z dajanjem vzdevkov itd.) (Bushman in Huesmann, 2010).

Druge razvrstitve agresivnosti temeljijo na tem, kako je agresivnost izzvana v socialnih interakcijah. Pri tem izstopa razločevanje med neposredno in posredno agresivnostjo (Ramirez, in Andreu, 2003). To je v primerjavi z delitvijo fizične in verbalne agresivnosti nekoliko manj očitno (Anderson in Huesmann, 2003). Prvi je delitev omenil že Buss (1961), njeno bolj poglobljeno proučevanje pa se je začelo v poznih osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Lagerspetz idr., 1988, po Anderson in Huesmann, 2003). V osnovi gre pri neposredni agresivnosti za dejanja, ki so prisotna v t. i. soočenjih »iz obraza-v-obraz«, med neposredno socialno interakcijo (Ramirez in Andreu, 2003). Nasprotno je pri posredni agresivnosti žrtev fizično odsotna (Bushman in Huesmann, 2010). Vključuje t. i. »škodovanje po ovinkih«. Pri tem neposrednega kontakta med osebama ali skupinama ni, lahko pa so v interakciji udeleženi tudi tretja skupina, oseba ali objekt. V primeru, ko je vključena manipulacija socialnih odnosov ali škodovanje ugledu, socialnega/mu statusa/u ali prijateljskem odnosu, jo imenujejo tudi socialna ali odnosna (angl. relational) agresivnost (Ramirez in Andreu, 2003). Crick in Grotpeter (1995) nasproti odnosni postavljata odkrito agresivnost. Pravita, da odkrita agresivnost v bistvu zajema fizično in verbalno agresivnost. Njeni primeri zajemajo škodovanje drugim preko fizične agresivnosti, verbalne grožnje ter instrumentalno ustrahovanje.

Neposredna ali posredna agresivnost pa ne označujejo zgolj podtipov agresivnosti, ampak predstavljajo tudi izraze različnih oblik agresivnosti (Lagerspetz idr., 1988, po Bushman in Huesmann, 2010). Tako je na primer fizična agresivnost lahko neposredna (v tem primeru

gre denimo za udarjanje osebe v obraz) ali posredna (primer tega je uničevanje lastnine druge osebe, ko ta na to ni pozorna). Podobno je tudi verbalna agresivnost lahko izražena na neposreden (denimo kričanje drugi osebi v obraz) ali na posreden način (na primer širjenje govoric za posameznikovim hrbtom) (Bushman in Huesmann, 2010). Kot poudarjata Ramirez in Andreu (2003), različni pristopi k agresivnosti niso neodvisni, temveč se verjetno med seboj prekrivajo (glej npr. Yudofsky, Silver, Jackson, Endicott in Williams, 1986). Tako na primer agresivna dejanja lahko vključujejo verbalna, neverbalna ali fizična dejanja (Ramirez in Andreu, 2003). V tem kontekstu je Buss (1961) predlagal še eno dimenzijo, ki se nanaša na usmerjenost agresivnosti, in sicer aktivno nasproti pasivne agresivnosti (po Ramirez in Andreu, 2003). Pri aktivni agresivnosti se napadalec odziva na škodljiv in/ali boleč način (na primer z udarci ali preklinjanjem), pri uporabi pasivne agresivnosti pa se ne odzove na primeren ali koristen način (agresor na primer »pozabi« dostaviti osebi pomembno sporočilo) (Bushman in Huesmann, 2010).

Kljub temu, da je agresivnost zelo pogosto merjena samo v okvirih vedenjske manifestacije, brez upoštevanja namernosti povzročitve škode, obstaja(jo) tudi razvrstitev/ve katere(ih) osnova je cilj ali motiv za tovrstno vedenje (Dodge, 1991, po Salmivalli in Peets, 2009). V odvisnosti od tega, ali je primarni namen agresivnosti distress ali škoda, nekateri avtorji (Bandura, 1973, Feshback, 1964, Hartup, 1974, Hinde, 1970, Kingsbury, Lambert in Hendrickse, 1997) ločujejo med instrumentalno in sovražno agresivnostjo (po Ramirez in Andreu, 2003). Instrumentalna agresivnost je premišljena in namerna tehnika pridobivanja različnih objektov, kot so denimo nekatere nagrade, dobiček, ali neka korist oziroma prednost za napadalca (na primer moč, denar, kontrola in dominacija ipd.). Njen primarni cilj je doseči neko obliko ne-agresivne spodbude, ne pa škodovanje žrtvi (Berkowitz, 1993, po Ramirez in Andreu, 2003). V tem primeru je agresivnost orodje za doseganje želene nagrade in ne zahteva niti provokacije niti jeze. Osredotočena je na spreminjanje okoljskih pogojev in zagotavlja alternativne načine zavarovanja okrepitve iz okolja (Lansford idr., 2002, po Ramirez in Andreu, 2003). Na drugi strani je sovražna agresivnost opredeljena kot dejanje, katerega namen je škodovati drugi osebi, kakršna je tudi njena primarna naravnost. Znana je tudi kot impulzivna/ekspresivna/čustvena agresivnost, saj predstavlja odziv jeze na frustracije ali zaznane provokacije. Zgodí se na impulziven in nepremišljen način, motivirata pa jo jeza in agresivnost (Ramirez in Andreu, 2003). Kot povzemata Ramirez in Andreu (2003), omenjeni delitvi sledijo tudi razvrstitve drugih avtorjev. Primeri tega vključujejo naslednji delitvi: instrumentalno in reaktivno (Cornell, Warren, Hawk, Stafford, Oram in Pine, 1996) ter proaktivno in reaktivno (Crick in Dodge, 1996; Dodge in Coie, 1987; Pitkänen/Pulkkinen, 1969) agresivnost. Proaktivna agresivnost je definirana kot k cilju usmerjeno, škodljivo vedenje. Reaktivna agresivnost pa pomeni odziv na zaznano grožnjo ali socialno provokacijo (Dodge, 1991, po Salmivalli in Peets, 1991). Prej omenjeni avtorji, kot poudarjata Ramirez in Andreu (2003), sicer pri opredelitvi podtipov

agresivnosti uporabljajo različne pristope in znanja (Brendgen, Vitaro in Tremblay, 2002, po Ramirez in Andreu, 2003). Na eni strani je tako instrumentalna-kontrolirana-proaktivna-hladnokrvna-ofenzivna-predatorska agresivnost, na drugi strani pa sovražna-impulzivna-reaktivna-vročekrvna-defenzivna-čustvena agresivnost (po Ramirez in Andreu, 2003). Nekatere študije (Lansford idr., 2002, Poulin, Dishion in Boivin, 2002) so predlagale, da so te oblike v primeru instrumentalne-kontrolirane-proaktivne-hladnokrvne-ofenzivne-predatorske agresivnosti povezane s pozitivno oceno agresivnosti (denimo s socializacijo, z vodenjem, recipročnimi odnosi in prijateljstvi s proaktivnimi otroci, agresivnimi modeli idr.) ter z negativno oceno v primeru sovražne-impulzivne-reaktivne-vročekrvne-defenzivne-čustvene oblike agresivnosti (primeri le-te so denimo moteče vedenje, sovražno pripisana pristranskost (angl. hostile attribution bias), ponotranjeni problemi, kot so denimo depresija ali somatizacija in viktimizacija) (po Ramirez in Andreu, 2003).

Zadnje raziskave glede medvrstniškega nasilja se sicer manj osredotočajo na fizične, odkrite (angl. overt) in neposredne tipe agresivnosti ter poudarjajo njene bolj prikriti tipe kot so socialna, odnosna (angl. relational) ali posredna agresivnost (Garandeanu in Cillessen, 2006).

Posredna agresivnost in nekatere druge prikriti oblike

Posredna agresivnost se na najbolj osnoven način nanaša na agresivno vedenje, ki je, kot že omenjeno, nasprotno znani neposredni agresivnosti (Buss, 1961). V glavnem pa so termin posredne agresivnosti raziskovalci vpeljali, da bi označili bolj premetene in škodljive metode, ki jih dekleta uporabljajo pogosteje kot fizične oblike agresivnosti (Underwood, 2003). Že Buss (1961) je zapisal, da je izognitev protinapadu, iz gledišča izvajalca, najbolj ugoden način agresivnosti. V tem kontekstu uporaba posredne agresivnosti »reši« problem potencialnega protinapada, saj je identifikacija izvajalca pri njej otežena. Posredno agresivnost omenjeni avtor deli na »/.../ verbalno (širjenje zlonamernih govoric) ali fizično (oseba zaneti požar v sosedovem domu)« (Buss, 1961, str. 8). Posredna agresivnost dolgo časa sploh ni bila predmet raziskovanja; bodisi zaradi osredotočenosti na proučevanje fizične in neposredne verbalne agresivnosti bodisi zaradi odsotnosti primernih raziskovalnih orodij, ki bi jo uspele zaznati v pravi meri (Björkqvist idr., 1992b). Prav tako je, kot navajajo Björkqvist idr. (1992b), v literaturi glede koncepta posredne agresivnosti prisotna nekakšna zmeda, saj različni avtorji uporabljajo delitev med posredno in neposredno agresivnostjo za razločevanje različnih podtipov agresivnosti.

Za začetke raziskovanja posredne agresivnosti lahko označimo raziskavo N. Feshback (1969) (Archer, 2001; Underwood, 2003). Avtorica je izvedla opazovalno študijo vedenja deklet in fantov proti »novincem« (angl. newcomer). V raziskavi so med prvimi štirimi

minutami socialne interakcije dekleta uporabljala več posredne agresivnosti kot fantje, v kasnejšem času pa pomembnih razlik v vedenju med spoloma ni bilo. Posredno agresivnost so v njeni raziskavi predstavljale postavke, kot so »ignoriranje«, »izogibanje«, »zavrnitev« in »izključitev« (Björkqvist idr., 1992b). Avtorica je konstrukt posredne agresivnosti, kot ga je uporabljala, razložila tako: »Socialna izključitev in zavrnitev so preko posrednih načinov vzbujanja škode boleči dogodki, ki so prav tako kot neposredne metode, kot sta na primer fizični napad, lahko uporabljene za zadovoljevanje sovražnih, agresivnih motivov« (Feshbach, 1969, cit. po Underwood, 2003, str.). N. Feshbach je bila tudi prva, ki je omenila, da so [tedaj] študije agresivnosti otrok obsegale le omejeno vrst meritev (Archer, 2001). Prav tako je opozorila na [tedanje] pomanjkanje podatkov o razlikah med spoloma glede posrednih socialnih načinov vzbujanja bolečine (Feshbach, 1969, cit. po Archer, 2001), kar se tiče socialne izključitve in zavrnitve (Archer, 2001). Raziskave N. Feshbach in njenih sodelavcev so torej pomembno prispevale k zagonu raziskovanja in opredelitve posredne agresivnosti.

Raziskovanje posredne agresivnosti so pomembneje zaznamovale kasnejše raziskave Lagerspetza, Björkqvista in Peltonena (1988), Cairnsa, Cairnsa, Neckermana, Ferguson in Garipeya (1989) ter Galena in Underwooda (1997) s podobnima socialno agresivnostjo in preganjanjem ter raziskave oodne agresivnosti, ki sta jih opravila na primer Crick in Grotpeter (1995) (Archer, 2001; Björkqvist, 2001). Omenjene raziskave so vključevale otroke in mladostnike, so pa posredni načini agresivnosti prisotni tudi v odraslosti (glej npr. Björkqvist idr., 1992b, Björkqvist, Osterman in Lagerspetz, 1994; Kaukiainen idr., 2001). Garandea in Cillessen (2006) menita, da bi lahko bilo raziskovanje agresivnosti v odraslosti pomembno tudi za razumevanje dogajanja v šolskem okolju, posebej pri starejših mladostnikih. Ugotovitve namreč kažejo, da prikrite oblike agresivnosti z leti naraščajo (glej npr. Björkqvist idr., 1992b; Rivers in Smith, 1994, po Garandea in Cillessen, 2006). Björkqvist idr. (1992b) ter Björkqvist idr. (1994) tako opredeljujejo dva tipa prikrite agresivnosti v odraslosti: racionalno agresivnost (oziroma racionalno pojavljajočo se agresivnost) in socialno manipulacijo (posredno agresivnost). Nekatere študije na odrasli populaciji gredo celo preko delitve med neposredno in posredno agresivnostjo in razlikujejo med številnimi tipi prikrite agresivnosti (Garandea in Cillessen, 2006). Kaukiainen idr. (2001) so na podlagi raziskovanja odkrite in prikrite agresivnosti v delovnem kontekstu oblikovali tri podlestvice prikrite agresivnosti: posredno manipulativno, prikrito namigovalno (angl. covert insinuating aggression) ter racionalno pojavljajočo se agresivnost. V nadaljevanju povzemamo opredelitve omenjenih podtipov posredne in prikrite agresivnosti.

Björkqvist idr. (1992b, str. 52) posredno agresivnost opredeljujejo kot »vrsto socialne manipulacije, pri kateri agresor manipulira z drugimi, da ti napadejo žrtev, ali na druge načine uporabi socialno strukturo tako, da škodi tarčni osebi, brez da bi bil pri tem osebno

vpleten v napad«. Vključuje denimo vedenja, kot so: sklepanje prijateljstva z nekom zaradi maščevanja, prizadevanje, da drugi ne bi marali dotične osebe, govorjenje grdih stvari o nekemu za njegovim hrbtom in podobna vedenja (Björkqvist idr., 1992b). Crick in Grotper (1995, str. 711) sorodno odnosno agresivnost opredeljujeta kot »škodovanje drugim preko načrtne manipulacije in škodovanja njihovim vrstniškim razmerjem«. Ta vključuje vedenja, kot so: ignoriranje osebe ob jezi, katere vzrok je čustveno izsiljevanje prijateljev v imenu izpolnitve lastnih zahtev, izključevanje določenih oseb iz skupine med neko igro ali dejavnostjo in podobna vedenja (Crick in Grotper, 1995). Nadalje Cairns idr. (1989) socialno agresivnost definirajo kot »manipulacijo sprejetja v skupino preko odtujitve, preganjanja in obrekovanja posameznika« (str. 323, cit. po Underwood, 2003). Galen in Underwood (1997, povzetek) podajata svojim predhodnikom precej podobno definicijo. Pravita, da je socialna agresivnost sestavljena iz dejanj, ki gredo v smeri škodovanja posameznikovi samopodobi, socialnemu statusu ali obema, ter da »/.../ vključuje vedenja, kot so izrazi prezira na obrazu, kruto obrekovanje in manipulacija prijateljskega vzorca«. Omenjeni izrazi so med seboj zelo sorodni, še posebej, če upoštevamo manipulativna dejanja, ki jih vključujejo – številna so namreč prisotna v vseh treh kategorijah (Archer, 2004, po Archer in Coyne, 2005). Kot povzemata Archer in Coyne (2005), si o tem, ali so omenjeni podtipi agresivnosti med seboj enaki, podobni, ali pa zgolj vključujejo nekatera podobna vedenja, avtorji med seboj niso enotni (glej npr. Archer, 2001; Archer in Coyne, 2005; Björkqvist, 2001; Forrest, Eatough in Shevlin, 2005). Archer in Coyne (2005) sicer zaključujeta, da omenjeni termini pomembno pokrivajo isto obliko agresivnosti, poudarjajo pa njene različne značilnosti. Termin posredne agresivnosti na primer poudarja, da je to prikrita in zahrbtna oblika agresivnosti, ki je za napadalca najbolj ugodna (Björkqvist, 1994, po Archer in Coyne, 2005), termin odnosne agresivnosti postavlja v središče njeno ciljno naravnost (npr. motenje odnosov in prijateljstev ali manipulacijo) (Archer in Coyne, 2005), termin socialne agresivnosti poudarja še dodatno namensko ciljno naravnost (npr. manipulacijo sprejetja v skupino, uničenje socialnega statusa posameznika) (Galen in Underwood, 1997, po Archer in Coyne, 2005). Dodatno lahko odnosna agresivnost zavzema tako odkrita kot prikrita vedenja, ki so sicer pogostejša. Podobno tudi socialna agresivnost vključuje tako odkrite kot prikrite oblike vedenj in zajema tudi nekatera dodatna vedenja, ki v druga dva tipa, v kontekstu obravnavanih načinov agresivnosti, nista vključena (denimo »nekoga grdo pogledati«) (Archer in Coyne, 2005).

Nadalje povzemamo še opredelitve in primere podtipov prikrite agresivnosti v odraslosti. Björkqvist idr. (1992b) pravijo, da je socialna manipulacija v bistvu enaka posredni agresivnosti. Njeni primeri v tem kontekstu (pri odraslih, glede na dotično raziskavo, v delovnem okolju) zajemajo na primer žaljive komentarje o posameznikovem zasebnem življenju, širjenje neresničnih govoric, namigovanja brez neposredne obtožbe, ignoriranje v smislu ne govorjenja z dotično osebo ter podobna vedenja in dejanja (Björkqvist idr.,

1992b). Drugo, racionalno agresivnost, so najprej opredelili Björkqvist idr. (1992b). Slednji pravijo, da je pri tej obliki uporaba agresivnosti prikrita z uporabo racionalnih argumentov, ki se pojavljajo in so prisotni v racionalni obliki. Ta pa daje vtis »neagresivnosti«, s tem da jih žrtev izkusi kot škodljivo in nepravično vedenje (npr. zmanjšanje možnosti izražanja, motenje, nepravično presojanje dela, kritiziranje, vprašljivo presojanje ipd.) (Björkqvist idr., 1992b). V naslednjih raziskavah so avtorji za ta podtip pogosteje kot racionalna agresivnost uporabljali izraz racionalno pojavljajoča se agresivnost (glej npr. Björkqvist idr., 1994, Kaukiainen idr., 2001). Kaukiainen idr. (2001) pravijo, da izvajalec racionalno pojavljajoče se agresivnosti svoje žrtve ne napada neposredno, ampak denimo v delovnem okolju in na način, da napada njena opravila ali njihovo izvedbo. Tako agresivnost izvaja preko običajne komunikacije in tarčno osebo prizadene preko njenih pomembnih zadev in vprašanj. Garandea in Cillessen (2006) dodajata, da preko uporabe racionalnih argumentov in prikrivanja svojih sovražnih namenov izvajalec teži k temu, da bi drugi verjeli v resničnost izrečenega. Pri tem lahko celo žrtev podvomi v namernost povzročitve škode. Učinkovitost tega tipa agresivnosti se nanaša na moč spreminjanja ali vplivanja na misli drugih ljudi (Garandea in Cillessen, 2006). Njeni primeri so denimo nepravično presojanje in/ali nepravično kritiziranje dela drugega, zmanjševanje možnosti, da druga oseba izraža svoje mnenje in podobno (Kaukiainen idr., 2001). Racionalno pojavljajoča se agresivnost velja za enega izmed najbolj nevidnih tipov agresivnosti (Garandea in Cillessen, 2006). Ta je med odraslimi, tako med moškimi kot med ženskami, najbolj prednosten način uporabe agresivnosti. Pojavlja se v neposredni pa tudi v neposredni obliki, s tem da privzema obliko racionalnosti (Björkqvist idr., 1994).

Naslednji način prikrite agresivnosti v odraslosti je posredna manipulativna agresivnost, ki označuje agresivna dejanja, pri katerih skupina vrstnikov izvaja vedenja, kot so denimo širjenje govoric ali izolacija nekoga iz skupine. Tudi v tem primeru lahko ostane identifikacija izvajalca agresivnosti žrtvi prikrita (Garandea in Cillessen, 2006). Vedenja, ki jih vključuje, so: širjenje napačnih govoric o osebi, ignoriranje osebe, izolacija osebe iz skupine in podobna vedenja (Kaukiainen idr., 2001).

Pri naslednji, prikriti namigovalni agresivnosti, »izvajalec vlaga trud v prikrivanje svojih odkritih namenov prizadeti druge z uporabo strategij, ki zakrijejo agresivnost v obliki prikritih ali zlonamernih namigovanj« (Kaukiainen idr., 2001, str. 363). Njeni primeri so: t. i. odnos »ne govori z mano«, namerno motenje nekoga, zavračanje poslušanja nekoga, oponašanje načina hoje, izrazov in gest nekoga na poniževalen način in podobna vedenja (Kaukiainen idr., 2001).

Raziskovanje posredne agresivnosti je pomembno spodbudilo raziskovanje razlik med spoloma v agresivnosti. Dolgo časa so namreč psihološke raziskave poudarjale, da so

moški bolj agresivni kot ženske (Lagerspetz idr., 1988). Slednje se je kasneje izkazalo za neresnično ter kot posledica ozkih definicij in operacionalizacij s prevladujočo osredotočenostjo na fizični agresivnosti (Björkqvist idr., 1994). Tudi razločevanje med verbalno in fizično agresivnostjo, v kontekstu identifikacije razlik med spoloma v agresivnosti, se ni izkazalo kot njihov najboljši pokazatelj (Lagerspetz idr., 1988). Kot povzemajo Björkqvist idr. (1994) so razlike med spoloma v agresivnosti manjše kot bi lahko pričakovali ter so bolj kvalitativne kot kvantitativne narave. Raziskava Cricka in Grotpera (1995) o odnosni agresivnosti [ter tudi druge raziskave posredne in socialne agresivnosti, ki bodo podrobneje predstavljene v nadaljevanju] so pomembno opozorile, da je bila stopnja agresivnosti pri dekletih v preteklosti podcenjena in prezrta, ker prav te oblike, ki se pogosteje pojavljajo prav pri dekletih, niso bile raziskovane (Crick in Grotper, 1995). V nadaljevanju zato navajamo nekaj raziskav, ki so pomembno zaznamovale raziskovanje posrednih in prikritih načinov agresivnosti, pri čemer so imele razlike med spoloma pomembno vlogo.

Lagerspetz idr. (1988) so raziskovali razlike med spoloma v agresivnosti (fizično, neposredno verbalno in posredno socialno agresivnostjo) in socialno strukturo vrstniških skupin pri učencih petega razreda (starosti 11 do 12 let) v štirih šolah na Finskem. Poročajo, da je neposredno agresivno vedenje bolj prisotno in intenzivno med fanti, kar se sklada z normami moškega vedenja v »naši družbi«. Na drugi strani pa dekleta, v večji meri kot fantje, uporabljajo posredno socialno agresivnost. Pri verbalni neposredni agresivnosti, katere uporaba je značilna za oba spola, pomembnih razlik med njima ni bilo. Avtorji ugotavljajo, da je socialna struktura vrstniške skupine bolj tesna med dekleti, kar omogoča izkoriščanje prijateljstev in škodovanje žrtvam preko posredne manipulativne agresivnosti. Pravijo tudi, da bi lahko bilo izogibanje neposredni napadalni (ofenzivni) agresivnosti eden izmed znakov socialne zrelosti (maturacije), saj je bolj značilno za socialno življenje odraslega posameznika kot za socialno življenje, ki ga imajo otroci. Dekleta naj bi torej bila pri tej starosti (11 do 12 let) bolj zrela in se zato, v primerjavi z dečki, pogosteje poslužujejo načinov posredne oblike agresivnosti. Dečki v tem obdobju še posedujejo bolj »otročje« načine spoprijemanja s konflikti (Lagerspetz idr., 1988).

Cairns idr. (1989) so, med drugim, opravili šestletno longitudinalno študijo, v kateri so vsako leto spraševali ameriške šolarje med četrtem in desetim razredom po opisu njihovih konfliktov z vrstniki v zadnjem času. Poročajo, da so pri tem dekleta omenila le malo konfliktov, ki bi vključevali tudi fizično agresivnost; so se pa med četrtem in sedmim razredom naraščajoče pojavljale omenbe konfliktov s primeri socialne manipulacije. Do sedmega razreda je že več kot tretjina dekliških konfliktov z drugimi dekleti vključevala manipulacije prijateljstva (po Underwood, 2003).

Björkqvist, Lagerspetz in Kaukiainen (1992) so raziskovali razlike med spoloma pri agresivnem vedenju in socialno strukturo vrstniških skupin pri finskih otrocih in mladostnikih treh starostnih skupin: 8-, 11- in 15-letnikih. Raziskava predstavlja nadaljevanje prej navedene raziskave Lagerspetza idr. (1988), pri čemer so avtorji aktualne raziskave primerjali rezultate predhodne študije, torej 11–12-letnikov z 8- in 15-letniki. Rezultati kažejo, da 11- in 15-letna dekleta pogosteje uporabljajo posredne načine agresivnosti, pri čemer fantje enakih starostnih skupin še razpolagajo z bolj neposrednimi načini agresivnosti. Avtorji predlagajo, da posredni načini agresivnosti pri 8-letnih dekletih niso še polno razviti, se pa posredni načini agresivnosti že jasno kažejo pri 11-letnih dekletih. Udeleženci so ocenili, da je agresivnost na višku prav v skupini 11-letnih otrok.

Crick in Grotpeter (1995) sta raziskovala odnosno agresivnost med skupinami dečkov in deklic od tretjega do šestega razreda v Ameriki. Pri tem poročata, da je odnosna agresivnost bolj značilna za skupino deklic kot za skupino dečkov. Rezultati nadalje kažejo, da so deklice, v okvirih prepoznavanja odnosno agresivnih in neagresivnih otrok, pogosteje predstavnice ekstremno odnosno agresivne skupine. Na drugi strani pa so dečki pogosteje odkrito agresivni in pogosteje predstavniki skupine ekstremno odkrito agresivnih.

Björkqvist idr. (1992b) povzemajo in pregledujejo izsledke raziskav štirih starostnih skupin otrok in mladostnikov na Finskem, in sicer 8-, 11-, 15- in 18-letnikov. Naslednji rezultati, kot navajajo, so bili deloma predstavljeni v raziskavah Lagerspetza idr. (1988), Björkqvista idr. (1992a) ter Lagerspetza in Björkqvista (1992). Rezultati pregleda kažejo, da so fantje vztrajno fizično bolj agresivni kot dekleta. Pri neposredni verbalni agresivnosti pomembnih razlik med spoloma v splošnem ni, pri posrednih načinih agresivnosti pa so vrstniki ocenili, da dekleta to obliko agresivnosti uporabljajo v pomembno večji meri kot fantje v vseh starostnih skupinah, razen pri najmlajših 8-letnikih, kjer posredni načini agresivnosti najverjetneje še niso popolnoma razviti, kot so poročali tudi avtorji predhodnih raziskav.

Österman idr. (1998) je zanimalo, če se ugotovitve glede posredne agresivnosti pri ženskah, ki so jih predhodno opravili pri mladostnikih na Finskem, lahko ponovijo tudi v drugih kulturah. Raziskava je bila tako opravljena v štirih državah, in sicer na Finskem, v Izraelu, Italiji in na Poljskem. Udeleženci raziskave so bili mladostniki treh starostnih skupin, in sicer 8-, 11- in 15-letniki. Avtorji ugotavljajo, da je posredna agresivnost najbolj uporabljen način agresivnosti med mladostniki ženskega spola v šolskem okolju. Na drugi strani je pri fantih uporaba posredne agresivnosti zastopana v manjši meri kot uporaba fizične ali verbalne agresivnosti. Ugotovitve kažejo, da so dekleta ne samo posredno bolj agresivna kot fantje, temveč da uporabljajo bolj posredne načine agresivnosti tudi v konfliktih z drugimi. Rezultati razkrivajo tudi razvojni trend zmanjšanja uporabe fizične

agresivnosti, posebej pri dekletih, pa tudi pri fantih, ki so v primerjavi z 8 in 11 leti starosti, pri starosti 15 let manj agresivni. Na drugi strani pa je pri verbalni agresivnosti viden nekakšen porast agresivnosti skozi leta. Ta poteka hitreje pri dekletih kot pri fantih. Rezultati raziskave so se izkazali kot medkulturno veljavni, vsaj med državami, ki so bile vključene v raziskavo.

Björkqvist idr. (1994) so raziskovali način izražanja posredne agresivnosti v odraslosti pri zaposlenih na eni izmed finskih univerz. Zanimalo jih je, če tudi moški kasneje v življenju razvijejo posredne načine agresivnosti v enaki meri kot ženske, oziroma če se med spoloma v odraslosti razvijejo spolno specifični tipi prikrite agresivnosti. Rezultati kažejo, da moški v odraslosti uporabljajo racionalno agresivnost v večji meri kot ženske, te pa še naprej v večji meri kot moški uporabljajo socialno manipulacijo oziroma posredno agresivnost.

Zanimiv je tudi pogled ugotovitev s področja evolucionarne psihologije. Evolucionarne strateški modeli predpostavljajo, da obstajajo spolne razlike v razviti psihologiji, ki proizvajajo opazne razlike med spoloma v posrednem agresivnem vedenju (Hess in Hagen, 2006). A. Campbell (2002) je na primer predstavila, da so ženske manj fizično agresivne in manj nagnjene k tveganju kot moški in zato »primorane« uporabljati posredne oblike agresivnosti. Zaradi njihovega višjega starševskega vložka v danega potomca morajo prilagajati svoje vedenje na način, da bi ostale žive in da bi zmogle zagotoviti nujno starševsko nego (po Ramirez in Andreu, 2003). Hess in Hagen (2006) sicer opozarjata, da se omenjeni modeli nanašajo predvsem na spolno-specifične selektivne sile, kot so denimo omenjene spolne razlike v starševskem vložku, ki naj bi jih izkušali posamezniki v reproduktivnem obdobju, torej najstniki in odrasli, ne pa tudi otroci. Archer (2006) je opravil metaanalizo razlik med spoloma v posredni agresivnosti, ki je pokazala, da pri mladih odraslih razlike med spoloma v tem kontekstu ni, vsaj pri mladih odraslih iz zahodnih držav in v okoljih, ki so pri delu spolno mešana. S tem je zamajal podlago omenjenim evolucionarnim modelom (cit. po Hess in Hagen, 2006). Kot že omenjeno, pa gre razloge za večjo uporabo posredne agresivnosti pri ženskem spolu iskati tudi v dejstvu, da je neposredna agresivnost v družbi pri ženskah bolj nesprejemljiva kot pri moških, zato je možno, da se ženske prav zato v večji meri odločajo za uporabo bolj posrednih oblik agresivnosti (Lagerspetz idr., 1988).

Uporaba posrednih metod v mladostništvu naj bi bila odvisna od zrelosti (maturacije) in od obstoja socialnega omrežja, ki omogoča uporabo tovrstnih načinov agresivnosti. Dekleta hitreje verbalno dozoriyo kot fantje, kar bi lahko omogočalo uporabo posrednih načinov agresivnosti s povečevanjem verbalnih veščin, ki so potrebne za tovrstno manipulacijo (Björkqvist idr., 1992a). Tudi že omenjeno izogibanje neposredni napadalni (ofenzivni) agresivnosti bi lahko bil eden izmed znakov socialne zrelosti (maturacije). Posledično

uporaba posredne agresivnosti pri dekletih morda odseva njihovo zgodnejšo zrelost v teh okvirih. Primer te, znotraj konfliktov, je poskušanje njihovega ignoriranja, ki je prav tako bolj značilno za dekleta in označuje bolj odrasel način spoprijemanja s konflikti (Lagerspetz idr., 1988). Drugič, poročajo, da med tem, ko se dekleta med 11. in 15. letom starosti že povezujejo v tesnejše skupine ali pare, kar omogoča kot agresivno strategijo manipulacije prijateljskega vzorca, na drugi strani fantje oblikujejo večje, manj definirane skupine (Björkqvist idr., 1992a). Tesna prijateljstva pa povečujejo možnosti za posredno socialno agresivnost. Ko se jih namreč drugi vrstniki zavedajo, so manipulacije teh odnosov hujše, kot bi bile v bolj ohlapnih kontekstih (Lagerspetz idr., 1988). Naslednji razlog za večjo posredno agresivnost deklet pa bi lahko bila relativna moč obeh spolov. Dekleta naj bi v zgodnjih letih spoznala, da posredne strategije (tj. pripraviti starše ali starejše vrstnike, da jim pomagajo) prinašajo bolj učinkovite rezultate kot neposredni osebni napadi (Björkqvist idr., 1992b). Posredna agresivnost bi bila torej lahko bolj učinkovita v tipičnih dekleških okoljih (Lagerspetz idr., 1988).

Björkqvist idr. (1992b) in Björkqvist idr. (1992a) menijo, da fizična, neposredna verbalna in posredna agresivnost ne predstavljajo zgolj različnih teorij agresivnosti, temveč tudi tri medsebojno prekrivajoče in sledeče si razvojne faze. S tem razlogom so predlagali Razvojno teorijo agresivnih strategij. Različne vrste agresivnega vedenja oziroma agresivnosti ter medosebna agresivnost naj bi se razvijali po naslednjem vrstnem redu: najprej se razvije neposredna fizična agresivnost, nato neposredna verbalna in nazadnje nastopi posredna agresivnost (definirana tudi kot socialna manipulacija) (Björkqvist, 1994, po Björkqvist, idr., 1992a; Björkqvist idr., 1992b).

1.3.1.2 Razvojni trendi in nekatere pripadajoče razlike med spoloma

Agresivno vedenje ima svoj izvor že v zgodnjem razvojnem obdobju (Lamovec in Rojnik, 1978). Agresiven otrok pomeni za družbo posebno skrb, saj je agresivno vedenje odporno proti spremembam in ga je težko zdraviti. V posameznikovem razvoju je vztrajno, napoveduje pa tudi pojav disocialnosti v mladostništvu in kriminalitete v odraslosti. Hkrati pa je agresivnost tudi pomembna. Ena izmed najpomembnejših nalog v procesu socializacije namreč je, da se otrok nauči razlikovati in ločevati, kdaj in kje je agresivno vedenje primerno in sprejemljivo [ter kdaj ne] (Pušnik, 1999, 2003). Sama agresivnost se torej z leti ne zmanjšuje, spreminja pa se njeno izražanje (Pavlović, Vršnik Perše, Kozina in Rutar Leban, 2008). Ko se namreč začnemo zavedati, da je agresivno vedenje v družbi nezaželeno, se začnejo naše agresivne strategije spreminjati v manj prepoznavne oblike (Björkqvist idr. 1992b). Vrsta agresivnosti, ki pri otroku prevladuje, je tako v večji meri odvisna od njegove starosti (Lamovec in Rojnik, 1978).

V obdobju zgodnjega otroštva prevladuje instrumentalna agresivnost (Coie in Dodge, 1998, po Fekonja in Kavčič, 2009; Papalia idr., 2003)⁹. Björkqvist idr. (1992b) navajajo, da manjši otroci, katerih verbalne in socialne veščine še niso dovolj razvite, uporabljajo bolj fizične načine agresivnosti. V tem primeru naj bi spominjali na predstavnike nečloveških vrst, ki nimajo jezika. Tudi T. Lamovec in A. Rojnik (1978) podobno pravita, da je telesna agresivnost v zgodnjih letih povsem običajna, otroku pa predstavlja pomembno sredstvo za uveljavljanje zahtev. Hkrati naj bi se na ta način preizkušala tudi njegova moč in vpliv na druge osebe (Lamovec in Rojnik, 1978)¹⁰. Fizične in omejene oblike neposredne verbalne agresivnosti so v mlajših letih edine oblike, ki jih otrokova kognitivna zrelost lahko podpre (Archer in Coyne, 2005). Fizična agresivnost začne upadati približno okoli drugega leta starosti, ko posameznik razvije tudi druge odzive (Tremblay idr., 1999, po Archer in Coyne, 2005). Coie in Dodge (1998) sta ugotovila, da je samonadzor otrok v obdobju med drugim in četrtem letom že nekoliko bolj razvit, posledično se otroci pri teh starostih že lažje tudi besedno izražajo in počakajo na tisto, kar si želijo. Agresivnosti ne izražajo več z udarci, temveč v večji meri tudi z besedami (po Papalia idr., 2003). Prav tako pa so pomembne tudi individualne razlike, saj naj bi bili otroci, ki pogosteje uporabljajo udarce ali pulijo igrače iz rok drugih otrok pri denimo dveh letih, verjetno bolj fizično agresivni tudi pri petih letih (Cummings, Iannotti in Zahn-Waxler, 1989, po Papalia idr., 2003). Björkqvist idr. (1992b) navajajo, da v obdobju zgodnjega otroštva fantje, ki so bolj aktivni, pogosto pa tudi fizično močnejši kot dekleta, bolj verjetno v večji meri razvijejo fizične načine agresivnosti. Na drugi strani pa dekleta bolj verjetno razvijejo več »umikajočih se« tipov vedenja (angl. withdrawal types of behavior) (glej tudi. Björkqvist idr., 1992a), kasneje pa tudi neposrednih verbalnih in posrednih načinov agresivnosti.

V obdobju šolanja agresivnost pojenja in spremeni obliko. Namesto instrumentalne agresivnosti, ki zaznamuje predšolsko obdobje, postane pogostejša uporaba sovražne agresivnosti (Coie in Dodge, 1998, po Papalia idr., 2003). Nagin in Tremblay (1991) navajajo, da od srednjega otroštva dalje otroci vse redkeje izražajo telesno agresivnost (po Fekonja in Kavčič, 2009). Ko se razvijejo verbalne veščine, ima namreč otrok na voljo veliko večje število možnosti izražanja agresivnosti in tako njegove agresivne strategije niso več omejene na uporabo fizične sile (Björkqvist idr., 1992b). Glede na učinkovitost

⁹ Papalia idr. (2003) navajajo, da instrumentalna agresivnost predstavlja le agresivnost, ki je uporabljena kot sredstvo za doseg cilja, primer tega pa sta denimo prepiranje zaradi igrač ali prostora. Izraža se predvsem v družabni igri – otroci, ki so v teh okvirih najbolj agresivni, so pogosto tudi najbolj družabni in kompetentni. Menijo, da instrumentalna agresivnost lahko predstavlja celo nujen korak na poti do socialnega razvoja.

¹⁰ Pogostost in izraženost agresivnosti sta povezani tudi z družinskimi razmerami in z otrokovimi osebnostnimi značilnostmi, pomembno pa je tudi prepletanje otrokove osebnosti in vzgoje, katere je deležen (Lamovec in Rojnik, 1978).

posameznih oblik agresivnega vedenja in tudi zaradi same socialne nesprejemljivosti fizičnih oblik agresivnosti, jo kasneje verbalne agresivne strategije v večji meri tudi zamenjajo (glej tudi Cook, Fry in Kushnel, 1992) (Björkqvist idr., 1992b). Glede razvitosti verbalnih agresivnih strategij naj bi bili, vsaj v »naši kulturi«, moški in ženske enako večji (Björkqvist idr., 1992b).

Fekonja in Kavčič (2009) navajata, da naj bi po šestem ali sedmem letu otroci vse bolj redko izražali jezo preko agresivnega vedenja, kar se ujema z razvojem njihovih sposobnosti sodelovanja, komuniciranja in empatije ter z upadom egocentrizma. V obdobju srednjega in poznega otroštva postanejo otroci bolj sposobni nadzorovati svoje čustvene izraze ter vse manj izražajo tiste socialno nesprejemljive (Puklek in Gril, 1999, po Fekonja in Kavčič, 2009). Tedaj se otroci že lahko vživijo v drugega in razumejo vzroke, ki so v ozadju vedenja drugih. Prav tako v tem času razvijejo tudi bolj pozitivne načine sporazumevanja z drugimi (Papalia idr., 2003). Tudi Coie in Dodge (1998) navajata, da so v tem obdobju večinoma prisotne bolj posredne oblike agresivnosti in da se otroci pogosto umikajo iz konfliktnih ali frustrirajočih situacij. Ko agresivnost v srednjem in poznem otroštvu upade, se tako spremenita tudi način in namen izražanja agresivnosti. V tem obdobju se agresivno vedenje pogosteje pojavlja v obliki sovražnosti in je usmerjeno na druge ljudi v povezavi v medosebnimi odnosi. Pogostejše so tudi druge oblike antisocialnega vedenja, kot so laganje, goljufanje in kraja (po Fekonja in Kavčič, 2009). Odkrita agresivnost se nadalje umakne odnosni ali prikriti agresivnosti. Pri starosti devet ali več let otroci tovrstno vedenje že prepoznajo kot agresivno – da izvira iz jeze in da je njegov namen prizadeti drugo osebo (Crick, Bigbee in Howes, 1996, Galen in Underwood, 1997, po Papalia idr., 2003).

Ko se razvije socialna inteligentnost, se posameznik nauči uporabljati sredstva posredne agresivnosti (Björkqvist idr., 1992b)¹¹. Po podatkih Björkvista idr. (1992a) in Björkvista, idr. (1992b) naj bi se agresivnost znatno povečala okoli 11. leta (takrat že prevladuje posredna agresivnost)¹². Ta trend je še posebej viden pri dekletih. Tudi pri fantih se stopnja fizične agresivnosti tekom mladostništva zmanjša. Zamenjajo jo bolj verbalni načini agresivnosti (Björkqvist, 1994), kasneje v odraslosti pa se tudi pri njih poveča uporaba posrednih načinov agresivnosti (Björkqvist idr., 1992b; Björkqvist idr., 1994; Björkqvist, 1994). Slednji so najverjetneje prisotni sočasno z neposrednimi verbalnimi oblikami tekom poznega mladostništva in odraslosti. Neposredni verbalni načini agresivnosti so bolj

¹¹ Kot že omenjeno, v tem primeru napadalec uspe z indukcijo »psihološkega«, včasih tudi »fizičnega« ter tarčni osebi lahko škoduje brez, da bi se pri tem izpostavil neposrednemu tveganju, da bi bil pri tem odkrit (Björkqvist idr., 1992b).

¹² Avtorji razmišljajo, da bi to lahko bilo zaradi odnosov med vrstniki v razredu, ki so v tem času še posebej pomembni (Björkqvist idr., 1992b).

primerni v nekaterih določenih situacijah, na primer pri čustveni agresivnosti, primer česar je denimo izražanje jeze ali ko nastopi potreba po uporabi neposrednih strategij. Posredne strategije so bolj ustrezne za nekatere druge situacije; na primer, ko je pomembno, da nismo prepoznani (Björkqvist idr., 1992b).

Björkqvist idr. (1992b) iščejo razloge za razvojne trende v agresivnosti v razvojnem redu veščin – najprej se razvijejo fizične, nato verbalne in nazadnje še socialne veščine. Razlog za razvoj bolj izpopolnjenih strategij agresivnosti pa so, ko že omenjeno, tudi pritiski socialnih norm – agresivno vedenje je socialno neželeno, zato posameznik navadno teži k prikrivanju svoje agresivnosti. Z leti, kot že omenjeno, torej agresivnosti pri obeh spolih privzema vse bolj prikrite oblike (glej npr. Björkqvist, idr., 1992b; Björkqvist idr., 1992a; Kaukiainen idr., 2001; Archer in Coyne, 2005).

1.3.2 Nasilje

Nasilje je običajen družbeni pojav, ki ga vsaka družba uporablja za doseganje zastavljenih ciljev. V ta namen tudi postavlja in ščiti norme, ki ločujejo nedovoljeno od dovoljenega nasilja (Dekleva, 1996). A. Kristančič (2002, str. 97) definira nasilje kot »/.../simptom agresivnih in sovražnih dejavnosti posameznih skupin in njih članov«. Predstavljalo naj bi eno izmed ravni izražanja agresivnosti in sovraštva (Kristančič, 2002). A. Ostrman (2002) pravi, da pomeni nasilje dejaven odnos do (ne)koga, za katerega je značilna uporaba sile, pritiska, storilčevu uresničenje potreb, želja in načrtov. Prisotno je med vsemi ljudmi ter v različnih oblikah njihovega združevanja in delovanja.

D. Lešnik Mugniaioni, Koren, Logaj in M. Brejc (2008, 2009) opozarjajo, da pri pregledu definicij nasilja pogosto naletimo na dva problema oziroma značilnosti:

- Večina definicij nasilja izhaja iz psihologije ali psihiatrije, zato psihološko/psihiatrski diskurz in njemu lasten vidik razumevanja nasilja močno prevladujeta, kljub temu da agresivnost in nasilje pojasnjujejo tudi druge vede (denimo antropologija, sociologija, pravo, politične vede, mednarodni odnosi itd.).
- Sočasno pojavljanje pojmov nasilnosti in agresivnosti znotraj definicij, pri čemer pojma znotraj teh nista vedno razmejena ali pa sta pojasnjena na način, kot da sta sopomenki.

Vseh dejanj, ki spominjajo na nasilje, ne gre enačiti (Neidhart, 1986), saj pogosto ne moremo nedvoumno določiti, kje se nasilje sploh začne in kje konča ter v kakšnem razmerju je to glede na agresivnost (v izvorniku agresijo) (Tillmann, 1995) (po Popp, 2003). Tudi Krall (2003) povzema, da se pojma agresivnosti (v izvorniku agresije) in nasilja v literaturi neredko pojavljata pri opisovanju podobnih pojavov. Anderson in Huesmann (2003) pravita, da sta nasilje in agresivnost sicer povezana pojma, saj vse

nasilje zajema agresivnost, agresivnost pa sama po sebi še ne nujno pomeni nasilja. Nasilje opredeljujeta kot »/.../ fizično agresivnost na ekstremno visokem koncu kontinuuma agresivnosti, kot sta umor in hud telesni napad na osebo (angl. aggravated assault)« (Anderson in Huesmann, 2003, str. 298). Bushman in Huesmann (2010) pravita, da je nasilje podvrsta agresivnosti. Tudi M. Ule (2005) podobno meni, da je nasilje zunanji izraz agresivnosti (v izvorniku agresije), pri čemer agresivnost vključuje tudi namere, prepričanja in čustvene vzgibe nosilcev nasilja. Prav tako, kot pravi, nasilje včasih nima jasno določenih povzročiteljev in je anonimno (primer medijskega nasilja), medtem ko mora agresivnost imeti lastne individualne nosilce, ki so zanjo odgovorni. Izraza agresivnost in nasilje pa, poleg navedenega, razlikujeta tudi na etimološkem nivoju (Kapella in Cizek, 2001, po Krall, 2003)¹³.

Pri razmejitvi nasilja in agresivnosti lahko privzamemo tudi naslednje opredelitve. D. Lešnik Mugnaioni idr. (2009) povzemajo, da lahko opredelimo agresivnost kot pojav, ki ima dve plati. Njegova prva plat je »pozitivna«, saj omogoča socializacijo, razmnoževanje družbe in delovanje njenih institucij. Mednje prištevamo t. i. konstruktivne oblike agresivnosti in asertivnost. Na drugi strani pa obstaja »negativna« ali benigna oziroma maligna agresivnost. O njej govorita denimo A. Kristančič (2002) in Žižek (2007) (po Lešnik Mugnaioni idr., 2009). Nasilje je glede na določene teorije, kot navajajo D. Lešnik Mugnaioni idr. (2009), torej izraz t. i. negativne agresivnosti, ki je destruktivna. Družba jo zato v skladu s svojimi kulturnimi in civilizacijskimi normami definira kot nesprejemljivo.

A. Ostrman (2002) pravi, da je iz psihološkega vidika nasilje lahko instrumentalno (kar pomeni, da je motivirano s ciljem pridobivanja koristi) ali izrazno (to predstavlja sproščanje čustvenih energij). Lahko je trenutno, situacijsko pogojeno ali pa se nanaša na pridobljen vzorec vedenja posameznika. Nadalje lahko nasilnost pomeni način prilagoditve posameznika na njegove življenjske pogoje ali pa sankcioniran način vedenja (Ostrman, 2002). Olweus (1996, str. 22) pravi, da lahko v pojem nasilja vključimo tudi dejanja, ki puščajo negativne psihične posledice, kot so na primer žalitve, verbalni napadi, zmerljivke s spolno in socialno vsebino ter dejanja, katerih posledice zajemajo socialno izključevanje in stigmatizacijo (cit. po Popp, 2003).

¹³ Izraza agresivnost (v izvorniku agresija) in nasilnost imata različna izvorna jezikovna korena. Izraz agresivnost (v izvorniku agresija) je latinskega izvora in naj bi pomenil »bližati se, napasti«, izraz nasilje (Gewalt) pa je indoevropskega in starovisokonemškega izvora in naj bi pomenil »biti močan, obvladati«. V nemškem jeziku beseda »Gewalt« pomeni tako nasilje kot tudi oblast (npr. Kapella in Cizek, 2001, po Krall, 2003).

Dekleva (2000, str. 142) poudarja, da je nasilje »/.../ kompleksen pojav, ki ne dopušča enostavnih razlag«. Opozarja, da je to »normalen«, vse- in vedno-navzoč pojav. Odklonski in »nenormalen« postane šele, ko ga kot takega družbeno vrednotimo in interpretiramo oziroma konstruiramo. Tudi pojavljanje nasilnih vedenj je vedno odvisno od več dejavnikov hkrati. Nasilje namreč nastane v interakciji med posameznikom in drugimi ljudmi ter okoljem. Tako noben posameznik ni nasilen vedno in kjer koli. Avtor dodaja, da je pojem nasilja socialno konstruiran in zato nima svoje objektivne narave. Zato zanj tudi ni mogoča postavitev definicije, ki bi bila vseobsegajoča (Dekleva, 2000).

Nastajanje, spodbujanje ali omejevanje nasilja, pa naj bo to nasilje odraslih, mladinsko ali medvrstniško nasilje, je zapleteno in soodvisno od mnogo osebnih in družbenih dejavnikov (Ostrman, 2002). Dodatno in posledično navedenemu, številni dejavniki vplivajo tudi na definiranje »nasilja v šoli«, ki ga sooblikujejo kot večplasten in kompleksen družbeni pojav (Lešnik Mugnaioni idr., 2009).

1.3.2.1 Nasilje v šoli

Izraz nasilje v šoli največkrat označuje neko odstopajoče vedenje učencev (Popp, 2003). D. Lešnik Mugnaioni idr. (2009) povzemajo, da se je vsebinski spekter tega, kaj naj bi spadalo k novodobnemu »nasilju v šoli«, v zadnjih desetletjih zelo razširil. Nekateri avtorji sicer govorijo o nasilju v šoli zgolj v okvirih (med)vrstniškega nasilja (angl. bullying), vendar se vse bolj uveljavlja tudi stališče, da so v šolah prisotne tudi druge vrste nasilja.

Bučar Ručman (2004) v publikaciji *Nasilje in mladi* opredeljuje oblike nasilja mladih v Sloveniji. Pri tem ločuje ulično nasilje, nasilje na športnih prireditvah, nasilje v šolah, nasilje med člani družine in druge oblike nasilja, ki zavzemajo denimo primere nasilja v zaporih in vojašnicah, nasilje na področju prostitucije in policijsko nasilje. Natančneje k nasilju v šolah umeščajo različne oblike nadlegovanja, ustrahovanja, izsiljevanja, pretepanja, mučenja, otipavanja, izgrede med mladimi, ki uničujejo šolsko imetje, razbijajo okna in/ali vrata ipd. Nadalje opredeljujejo nasilje v šoli kot vrstniško nasilje (angl. bullying), oblike nasilja med vrstniki pa kot oblike nasilja v šolah (po Lešnik Mugnaioni idr., 2009).

Na drugi strani Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (SVIZ) med oblike nasilja v šoli uvršča fizično nasilje (katerega primeri zavzemajo klofutanje, pljuvanje, odriavanje, metanje stvari v žrtev, pretepanje, brcanje, napade s hladnim orožjem in napade s strelnim orožjem), verbalno nasilje (primeri tega so denimo zmerjanje, preklinjanje, kričanje, zbadanje, dajanje vzdevkov), psihično nasilje (denimo poniževanje, posmehovanje, namigovanje, klevetanje, grožnje in izsiljevanje ter šikaniranje), spolno nasilje (primeri tega so prikrita ali odkrita namigovanja na spolnost, samozadovoljevanje,

neprimerne in opolzke pripombe, pomanjkljivo oblačenje in otipavanje) ter vandalizem (v katerega je vključeno denimo uničevanje šolske lastnine in šolskih prostorov ter uničevanje lastnine učiteljev) (po Lešnik Mugnaioni idr., 2009).

D. Lešnik Mugnaioni idr. (2009) pravijo, da je morebitno zaznavanje nasilja v šoli vezano na vrsto odnosov, ki so tam prisotni. V tem smislu so torej, kot poudarjajo, mogoče naslednje vrste nasilja v šoli: vrstniško nasilje in v najširšem smislu nasilje med učenci, nasilje v odnosu med učenci in učitelji, nasilje v odnosu med učitelji in starši, nasilje med vodstvom zavoda in drugimi zaposlenimi, nasilje med učitelji in drugimi zaposlenimi, nasilje nad otroki v družini ter posebej tudi nasilje nad samim seboj (avtodestruktivnost). Vsebine teh nasilnih interakcij in odnosov zavzemajo tudi različne oblike nasilja, ki se pojavljajo kot: fizično, psihološko ali čustveno, ekonomsko, verbalno in spolno nasilje (Lešnik Mugnaioni idr., 2009). D. Lešnik Mugnaioni idr. (2009) dodajajo, da se je »nasilje v šoli« najprej in prvotno povezovalo z nasiljem med vrstniki (angl. bullying) (npr. vrste nasilja v šoli, kot jih navajajo Bučar Ručmar, 2004), šele pozneje pa tudi z morebitnimi drugimi vrstami nasilja. Najbolj razpoznavna vrsta nasilja v šoli je medvrstniško nasilje (v izvorniku vrstniško nasilje v šoli). V kolikor bi ga opredelili v najširšem pomenu, bi ga lahko imenovali nasilje med učenci. Obstaja pa med omenjenima terminoma razlika (Lešnik Mugnaioni idr., 2009)¹⁴.

Medvrstniško nasilje

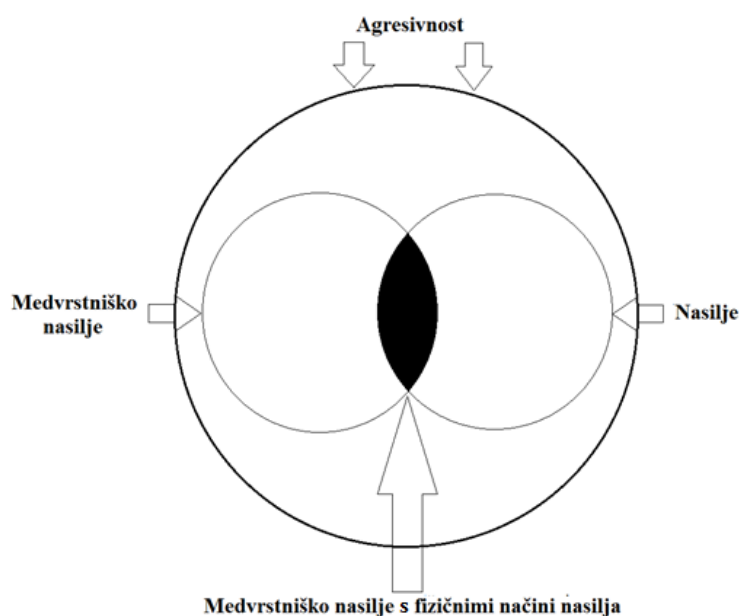
Medvrstniško nasilje v šolah je že star pojav in nedvomno globalni problem. Tako v bolj strokovni literaturi, kjer je bilo opisanih že precej primerov, ko so bili učenci pogosto deležni napadov in izsiljevanj močnejših (Olweus, 1995), se članki o primerih medvrstniškega nasilja precej pogosto pojavljajo tudi v javnih časopisih (Mandl, 2010). Njegova obravnava je pomembna zaradi njegovih negativnih posledic za zdravje in posledične psihološke prilagojenosti vpletenih (Pečjak, 2014).

Področje medvrstniškega nasilja kot posebnega pojava v okvirih svetovne strokovne in znanstvene literature sicer ne sega dolgo v preteklost (Dekleva, 1996). Kljub seznanjenosti s tem problemom, se je njegovo sistematično proučevanje začelo šele v 70. letih prejšnjega stoletja v skandinavskih državah (Olweus, 1995; Pečjak, 2014; Pušnik, 1999), nekoliko kasneje, v 80. in 90. letih pa tudi v Angliji in na Japonskem (Pušnik, 1999), na Nizozemskem, v Kanadi, ZDA in v Avstraliji (Olweus, 1995). Pojav medvrstniškega

¹⁴ Za medvrstniško nasilje (v izvorniku nasilje med vrstniki) se namreč predpostavlja, da so vanj vpleteni subjekti, ki so približno enake starosti, nasilje med učenci pa tega ne predpostavlja, saj gre lahko med posameznimi vpletenimi tudi za večje starostne razlike (Lešnik Mugnaioni idr., 2009).

nasilja je bil prvič predstavljen javnosti in bil prepoznan kot societalni problem v delu švedskega avtorja in zdravnika Heinemanna (1969, 1972) (po Björkqvist in Österman, 1999). Slednji ga je sicer omenil v kontekstu rasne diskriminacije (Heinemann, 1969, po Olweus, 2001). Med prvimi sistematičnimi raziskovalci tega področja pa je bil Dan Olweus (Björkqvist in Österman, 1999; Pečjak, 2014), ki je pojavu medvrstniškega nasilja postavil pomemben mejnik (Björkqvist in Österman, 1999). V Sloveniji se je sistematično raziskovanje in obravnavanje medvrstniškega nasilja začelo nekje v sredini 90. let prejšnjega stoletja (Dekleva, 2000).

Pogosto ni povsem jasno, kako se medvrstniško nasilje razlikuje od pojmov agresivnosti in nasilja. Njihov odnos je v spodnjem grafičnem prikazu povzel Olweus (1999).



Slika 1.01. Prikaz odnosov med koncepti agresivnosti, nasilja in medvrstniškega nasilja (povzeto po Olweus, 1999).

Avtor pojasnjuje, da je agresivnost splošni in vseobsegajoči izraz, na drugi strani pa sta medvrstniško nasilje in nasilno vedenje njegovi podkategoriji. Kot prikazuje zgornja slika, pa se medvrstniško nasilje in nasilje v nekaterih primerih tudi prikrivata – tj. ko so v kontekstu medvrstniškega nasilja uporabljeni fizični načini – npr. brce, udarci in podobno. Obstaja pa tudi medvrstniško nasilje brez nasilja – npr. ko so pri medvrstniškem nasilju kot orožje uporabljene geste, besede, izključitev iz skupine in podobno. Nadalje obstaja tudi nasilje, ki ga ni mogoče uvrstiti v medvrstniško nasilje in zajema občasne pretepe na igrišču in podobno (Olweus, 1999). V skladu s temi razmejitvami gre poudariti, da torej vsak pojav agresivnosti v šoli še ne pomeni tudi medvrstniškega nasilja (Salmivalli in Peets, 2009).

D. Lešnik Mugnaioni (2010, str. 94) navaja, da se medvrstniško nasilje nanaša na (v izvorniku vrstniško nasilje) »/.../ obliko medosebnih odnosov med vrstniki, ki žrtve nasilja čustveno, socialno ali fizično poškoduje ali pa materialno oškoduje«. Predstavlja enega izmed izrazov agresivnega vedenja (Salmivalli in Peets, 2009). Kot tako ima medvrstniško nasilje tudi svoje posebne značilnosti, kot sta nesorazmerna porazdelitev moči in ponovljivost (Olweus, 1999). Ker je medvrstniško nasilje namerno in ne izzvano vedenje, ga lahko pojmujejo kot podvrsto k cilju usmerjene, proaktivne agresivnosti (Salmivalli in Peets, 2009). Predstavlja tudi eno izmed njenih najbolj pogostih in resnih oblik (Griffin in Gross, 2004, po Kokkinos in Kipritsi, 2012). Coie idr. (1991) so nadalje razločili med dvema tipoma proaktivne agresivnosti, in sicer med instrumentalno agresivnostjo in medvrstniškim nasiljem, ki naj bi se nanašalo na k osebi usmerjeno, zlobno agresivnost, pri kateri ni nujno prisoten noben cilj, ki bi zajemal pridobitev neke zunanje nagrade. Na drugi strani pa D. Lešnik Mugnaioni (2004) navaja, da medvrstniško nasilje predstavlja instrumentalno agresivnost, saj naj bi ga posamezniki uporabljali kot sredstvo za doseganje svojih ciljev. Večinoma naj bi pri tem z uporabo ustrahovanja in trpinčenja hoteli vzpostaviti nadzor in prevlado v vrstniški skupini (po Lešnik Mugnaioni, 2010). Glede na zadnja teoretiziranja in empirične izsledke se medvrstniško nasilje proučuje tudi kot pristop k pridobitvi in ohranitvi socialnega statusa posameznika znotraj skupine vrstnikov (Salmivalli in Peets, 2009).

Od začetkov proučevanja se je povečalo tako število, kot tudi kompleksnost in poglobljenost raziskav s tega področja (Košir, 2013). Raziskovanje pojava medvrstniškega nasilja je bilo dolgo osredotočeno predvsem na odnos med nasilnežem in žrtvijo, kot funkcijo značilnosti enega ali drugega, skupinski kontekst medvrstniškega nasilja pa je bil za raziskovalce zanemarljivega pomena (Salmivalli idr., 1996). Poleg omenjenih vlog pa se v medvrstniškem nasilju pojavljajo tudi vloge prič oziroma opazovalcev (Salmivalli idr., 1996, Sutton in Smith, 1999, po Pečjak, 2014, Pekljaj in Pečjak, 2015). Björkqvist, Ekman in Lagerspetz (1982) menijo, da predstavlja medvrstniško nasilje poseben primer agresivnosti, saj je socialno. Do njegove izvedbe namreč prihaja v relativno majhnih socialnih skupinah, ki se redno srečujejo. Posledično ima žrtev le malo možnosti izogitve. Nasilneža pa za nadaljnje dejavnosti v tej smeri dodatno opogumljajo podpora s strani drugih vrstnikov in uspešnost izvedbe. S. Pečjak (2014) in C. Pekljaj in S. Pečjak (2015) pravijo, da lahko obravnavamo vsaj tri vloge v medvrstniškem nasilju: nasilneža, žrtev in opazovalce (pojavljajo se v več vlogah).

Nadalje se je v kontekstu razvoja področja raziskovanja medvrstniškega nasilja spremenila tudi osredotočenost – od raziskovanja posameznih vlog nasilnežev in žrtev k raziskovanju diadnih odnosov; primer tega je denimo odnos nasilnež–žrtev (Veenstra idr., 2007, po Salmivalli in Peets, 2009). Ena izmed vej raziskovanja medvrstniškega nasilja pa se osredotoča tudi na identifikacijo dejavnikov, ki lahko prispevajo k pojavu na nivoju

razreda ali šole (Dhami, Hoglund, Leadbeater in Boone, 2005, Salmivalli in Voeten, 2004, po Salmivalli in Peets, 2009).

i. Opredelevanje izrazov, povezanih z medvrstniškim nasiljem

Za obravnavno določenih oblik nasilja med mladostniki je najbolj specifičen in najbolj pogosto uporabljen izraz »bullying« (Dekleva, 1996; Pušnik, 1999). Kot pravi Dekleva (1996), izraza v večino jezikov ni mogoče [nedvoumno in neposredno] prevesti, zato je pogosto izmišljanje njegovih približnih prevodov, ali pa se, namesto tega, uporablja njegove opisne opredelitve. Izraz »bullying« se sicer možno nanaša na »draženje bika« ali »bikovsko« (morda »mačistično«) vedenje (Dekleva, 1996). V slovarski opredelitvi, kot jo navaja Dekleva (1996), je izraz opredeljen kot uporaba moči ali nasilja, s katero prestrašimo ali poškodujemo druge ljudi (Collins Cobuild English Language Dictionary, 1993, cit. po Dekleva, 1996). Nestrokovno se izraz pogosto uporablja starostno neomejeno in se v tem primeru nanaša na nasilneže vseh starosti. V strokovni literaturi pa se izraz v glavnem uporablja v povezavi s šolajočo se mladino (Dekleva, 1996). Preden je v občo uporabo prišel izraz »bullying«, so v skandinavski raziskovalni in tudi javno-publicistični tradiciji uporabljali tudi izraz »mobbing« (Björkqvist in Österman, 1999; Dekleva, 1996). Slednji izraz je vpeljal že omenjeni Heinemann (1969, 1972) (po Björkqvist in Österman, 1999). Izraz je kasneje postal tudi standardni izraz za ta pojav v skandinavskih državah (Björkqvist in Österman, 1999). Tam ga, občasno, od izraza »bullying« razlikujejo še »danes« (Dekleva, 1996). Dekleva (1996) navaja, da naj bi »mobbing« pomenil skupinsko nasilje, »bullying« pa individualno nasilje. Nekateri avtorji, npr. Sullivan (2011) predlagajo, da naj bi izraz mobbing označeval nasilje, v katerem se skupina ljudi spravi na posameznika (po Pečjak, 2014). Izraz mobbing se kot tak najverjetneje ni obdržal zaradi »narave predsodka«, ki je zajeto v njegovi definiciji, kot jo je povzel Heinemann (Björkqvist in Österman, 1999). So pa izraz »mob« v socialni psihologiji in, do neke mere, tudi na splošno v angleško-govorečih državah, uporabljali za označitev relativno velike skupine posameznikov – množice ali mase ljudi, ki so združeni pri neki skupni aktivnosti ali stremenju k nečemu (Olweus, 2001). V slovenščini se izraz mobbing uporablja predvsem v kontekstu nasilja na delovnem mestu (Pečjak, 2014). V angleško-govorečih državah za pojav medvrstniškega nasilja pogosto uporabljajo tudi izraze viktimizacija oziroma »victimization« in zloraba oziroma »abuse« (Dogša, 1995).

V slovenskem jeziku za »bullying« nimamo povsem ustreznega ali ustrezno prevedenega izraza. Kot poudarja I. Dogša (1995), v angleškem jeziku ta beseda namreč pomeni nasilje in krutost močnejših do šibkejših in hkrati tudi nakazuje kontinuiteto teh nasilnih aktov. Izraz »bullying« se tako pri nas, glede na avtorje, različno prevaja (Pušnik, 1999). Pogosto je bil preveden kot medvrstniško nasilje (v šoli) (Cvek in Pšunder, 2011; Košir, 2013; Pečjak, 2014; Pekljaj in Pečjak, 2015), kot preganjanje (otrok v šolah) (Mikuš Kos, 1991),

trpinčenje med učenci (Pečjak, 2014) oziroma trpinčenje (Dogša, Pušnik) (Pušnik, 1999), ustrahovanje (Dekleva) (Dekleva, 1996; Pušnik, 1999), pa tudi kot nasilje med vrstniki ali vrstniško nasilje (npr. Lešnik Mugnaioni idr., 2008, 2009). Poleg naštetih, Dekleva (1996) kot ustrezno širok izraz navaja tudi ogrožanje. Med manj formalnimi izrazi, ki bolj ali manj zajemajo medvrstniško nasilje, so tudi nasilje, zafrkavanje, zlorabljanje, grožnje, maltretiranje, šikaniranje in mučenje (Dekleva, 1996). Kot poudarja Dekleva (1996, str. 359), pa »/.../ vsak od teh izrazov implicira nekaj preveč ali premalo«. D. Lešnik Mugnaioni idr. (2009) (str. 58, opombe) opredeljujejo bullying kot: »/.../ angleški izraz za hujše oblike nasilja med vrstniki, ko gre za ustrahovanje, trpinčenje, tiraniziranje«.

V zaključni nalogi smo se pri obravnavi pojava bullyinga odločili za uporabo izraza medvrstniško nasilje, ki ga, kot že omenjeno, uporabljajo na primer tudi M. Cvek in M. Pšunder (2011), K. Košir (2011), S. Pečjak (2014) ter C. Peklaj in S. Pečjak (2015). Poleg tega menimo, da je izraz medvrstniško nasilje, v kontekstu zaključne naloge, najboljši približek izvirnemu izrazu bullying, saj jasno naglašuje svoje nosilce, katerih značilnosti so za namene zaključne naloge še posebej pomembne. Prav tako se nanašamo tudi na podobno utemeljitev izbora, ki so jo v tem kontekstu podali M. Cvek in M. Pšunder (2001, str. 106), ki pravita: »Ker gre za nasilje, ki se dogaja na šoli, nosilci nasilja pa so učenci oziroma vrstniki /.../«.

ii. Pregled nekaterih opredelitev obravnavanega pojava

Bullying je pojav, ki je pri tistih, ki so ga deležni, hitro prepoznan, nekoliko težje pa ga je natančno definirati (Rigby, 2007). Tudi za to je na voljo veliko poskusov njegovega definiranja. V nadaljevanju navajamo nekaj izbranih.

Roland (1988) opredeljuje medvrstniško nasilje kot dolgotrajno in sistematično uporabo duševnega ali telesnega nasilja, ki ga proti osebi, ki se v svojem trenutnem položaju ne more braniti, izvajajo posameznik ali skupina (cit. po Dekleva, 1996). Olweus je medvrstniško nasilje pojasnil kot pojav, o katerem govorimo »/.../ kadar je neki učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oz. negativnim dejanjem¹⁵, ki jih je povzročil njegov sovrstnik ali skupina učencev« (Olweus, 1986, 1989, po Olweus, 1995, str. 11). Na njegovi opredelitvi temelji tudi dobršen del kasnejših opredelitev (Pečjak, 2014). Rigby (2007) kot najbolj prepričljivo navaja nekoliko spremenjeno definicijo angleškega kriminologa Farringtona (1993), ki pravi, da je medvrstniško nasilje: »Ponavljajoče se zatiranje psihološko in fizično manj močne osebe s

¹⁵ Negativna dejanja Olweus opredeli tudi podrobneje. Pravi, da predstavljajo namerno povzročanje neugodja ali poškodb z uporabo fizičnih sredstev, besed in podobnega (Olweus, 1973, po Olweus, 1995).

strani bolj močne osebe ali skupine.« Sharp in Smith (1994) sta pojav opredelila kot »obliko agresivnega vedenja, ki je običajno namensko in povzroča boleče posledice. To vedenje je trajno in včasih poteka več tednov, mesecev ali celo let. Zanj je značilno, da se mu žrtev ne more ubraniti. V izhodišču večine tovrstnih vedenj je želja po ustrahovanju in dominiranju, pomeni pa zlorabo moči« (cit. po Dekleva, 1996). Maines in Robinson (1991) pravita, da gre za medvrstniško nasilje v primeru, ko se posameznik ali skupina zaradi svojih potreb po doseganju statusa, vznemirjenju, pridobivanju materialnih dobrin ali uresničevanju svojih posebnih teženj, obnaša na nespoštljiv način ali pa onemogoča uresničevanje potreb in/ali pravic drugih oseb. Te pa tovrstno vedenje prizadene (cit. po Dekleva, 1996). A. Mikuš Kos (1991, str. 98–99) pravi, da gre pri medvrstniškem nasilju (v izvorniku preganjanje) za »/.../dogajanje, pri katerem posameznik ali, kar se mnogo česče dogaja, skupina učencev izvaja trajno duševno ali telesno nasilje nad kakim otrokom /.../«. V. Besag (1989) pa opredeljuje štiri značilne lastnosti medvrstniškega nasilja, in sicer: 1. besedno, telesno ali psihološko nasilje, 2. razne oblike socialno sprejemljivega vedenja (denimo v socialnih kontekstih, ki razvijajo zelo tekmovalen odnos do šolskega, športnega ali socialnega uspeha, pri čemer to posameznikom povzroča neprijetne občutke in občutke manjvrednosti), 3. kontinuiteta tovrstnih dejanj in dolgotrajne neprijetnosti, ki jih ta lahko povzročajo (npr. trpljenje in strah pred bolečimi napadi), 4. prevlada močnejšega nad šibkejšim v različnih kontekstih (po Dekleva, 1996).

Na drugi strani nekateri avtorji medvrstniško nasilje opredeljujejo nekoliko širše (Lešnik Mugnaioni, 2010). Lines (2008) nanj ne gleda zgolj v okvirih odnosa med vrstniki oziroma šolo, temveč ga razlaga tudi v okvirih partnerskih odnosov, družine in delovnega mesta (po Lešnik Mugnaioni idr., 2009). Kot pravijo D. Lešnik Mugnaioni idr. (2009), na ta način obravnavajo pojav medvrstniškega nasilja predvsem v Veliki Britaniji in nekaterih anglosaških deželah. V Ameriki in Evropi pa naj bi se ta termin utrdil predvsem znotraj nasilja v šoli in med mladimi.

Lines (2008) sicer označuje medvrstniško nasilje kot »/.../kontinuirano vedenje fizičnega, psihološkega, socialnega, verbalnega ali čustvenega ustrahovanja s strani enega ali več vrstnikov.« Predstavlja »/.../ vsako dejanje, od udarcev do dajanja vzdevkov, ki te raz jezijo, razburijo ali prizadenejo« (str. 19, cit. po Lešnik Mugnaioni idr., 2009, str. 59).

Kljub nekaj razlikam v opredelitvah si je večina avtorjev skladnih glede treh glavnih značilnosti medvrstniškega nasilja: 1. namen vedenja je prizadeti drugo osebo, 2. vedenje se v času ponavlja in 3. med povzročitelji tovrstnega vedenja je prisotna razlika v moči (Salmivalli in Peets, 2009)¹⁶.

Krajšo in manj podrobno razlago medvrstniškega nasilja pa podaja S. Pečjak (2014), ki pravi, da medvrstniško nasilje predstavlja namerno agresivno vedenje, ki vključuje neravnovesje moči (Pečjak, 2014).

Olweus (1996, po 2001) v svoji nekoliko razširjeni razlagi medvrstniškega nasilja navaja, da je učenec/ka deležen/a oziroma je tarča medvrstniškega nasilja s strani drugega učenca/ke ali nekaj drugih učencev, ko:

- so izrečene zlobne stvari in stvari, ki ga/jo prizadenejo ali se drugi iz njega/nje norčujejo ali mu/ji nadevajo zlobna imena in imena, ki ga prizadenejo;
- je popolnoma ignoriran/a ali izključen/a iz skupine prijateljev, ali pa ga/jo ti namenoma izpustijo od raznoraznih reči;
- je deležen/a udarcev, brc, potiskov, prerivanja, ali zaklepanja/zapiranja v nek prostor/sobo;
- drugi govorijo laži in širijo lažne govorice o njem/njej ali pošiljajo zlobna sporočila ter skušajo doseči, da ga/je drugi učenci ne bi marali;
- ter počnejo druge podobne stvari, ki ga/jo prizadenejo.

Skupni elementi medvrstniškega nasilja, kot jih povzema S. Pečjak (2014; 2013, po Peklaj in Pečjak, 2015), pa so:

- ponovljivost in trajanje (v nekaterih okoliščinah je lahko tudi enkratni dogodek);
- namen je škoditi drugemu;
- različnost pojavnih oblik (verbalno, psihično ali fizično ...);
- vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in napadalcem (fizična ali psihična nemoč);
- učiteljem je po navadi skrito;
- nasilneži razkritja ne pričakujejo in se posledic svojih dejanj ne zavedajo;
- tudi pri nasilnežih je pogosto prisoten strah pred nasilnimi dejanji drugih;
- za žrtve prinaša fizične in psihične posledice;

¹⁶ Olweus (1995) dodatno poudarja, da za medvrstniško nasilje ne označujemo primerov, pri katerih izvajano nasilje vključuje več učencev, ki so si med seboj po telesni in/ali duševni moči ter statusu enakovredni. Šibkejši učenec se tu v primerjavi z učencem ali učenci, ki ga nadlegujejo, le težko brani. Medvrstniško nasilje tako lahko jasno ločimo od konfliktov, preprirov ali pretepov med dvema posameznikoma (ne glede na njihovo frekvenco ali resnost), ki sta si istovetna v okvirih psiholoških ali fizičnih moči ali v socialnem statusu (Salmivalli in Peets, 2009).

- predstavlja grožnjo za vse vpletene (žrtve in opazovalce oziroma priče).

Medvrstniško nasilje lahko izvaja en sam posameznik (navadno imenovan nasilnež) ali skupina (nasilnežev), prav tako je tudi tarča lahko en posameznik (žrtev) ali skupina (žrtev). Raziskave sicer kažejo, da je najpogosteje medvrstniško nasilje nad posameznikom, izvaja pa ga skupina nekaj (po navadi dveh ali treh) učencev (Olweus, 1995; Pečjak, 2014).

iii. Pojavnost in pogostost

Medvrstniško nasilje velja za relativen pojav, ki je odvisen denimo od socialnih okoliščin, razumevanja otrokovih pravic in podobnega, zato le težko [nedvoumno] izmerimo njegov obseg (Dekleva, 1996). V policijski statistiki mladoletniške kriminalitete so denimo zabeležena le tista dejanja, ki so opredeljena kot kazniva (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2004). Tako ostajajo bolj posredne oblike tovrstnega nasilja (ki pa so sicer lahko tudi bolj dolgotrajne, masovne in škodljive) prikrite, saj policija in druge kazenske ustanove teh podatkov ne zbirajo (Dekleva, 1996). Po (sicer starejših) podatkih raziskav Dekleve (1995) in M. Pušnik (1996) v slovenskih osnovnih šolah žrtve nasilja zajemajo približno četrtino učencev, delež nasilnežev pa znaša dobrih 11 (Dekleva, 1995) oziroma 12,5 % (Pušnik, 1996) (po Pečjak, 2014). Podobne rezultate povzema tudi K. Mandl (2010). Slednja dodaja, da se medvrstniško nasilje pojavlja pogosteje, kot se nam dozdeva; študije, na katere se nanaša, naj bi pokazale, da je v Sloveniji žrtev nasilja kar vsak 4. učenec in da vsak 5. učenec izvaja nasilje nad drugimi. Med mladostniki v tujih državah – na Nizozemskem (Jansen idr., 2012) in v Ameriki (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton in Scheidt, 2001) je v nasilje vključena kar tretjina učencev; od tega je na Nizozemskem 17 % nasilnežev in 13 % njihovih žrtev (Jansen idr., 2012), v Ameriki so v eni izmed raziskav ugotovili, da je nasilnežev 13 %, slabih 11 % pa žrtev (Nansel idr., 2001).

S. Pečjak (2014) sicer pravi, da se je do danes povečala občutljivost na pojav medvrstniškega nasilja ter da je pojav težko izmeriti, oceniti njegov obseg in pogostost. Ker se podatki o razširjenosti tega pojava razlikujejo glede na zastavljena vprašanja, starost udeležencev, kriterije pogostosti oziroma resnosti in tudi glede na same opredelitve, so torej primerjave med posameznimi državami in časom ter podobnim precej nezanesljive.

iv. Vrste in oblike

Podobno kot agresivno vedenje, ima mnogo pojavnih oblik tudi medvrstniško nasilje (Salmivalli in Peets, 2009). Kot navajajo D. Lešnik Mugnaioni idr. (2009), si strokovnjaki niso enotni o tem, katere vse oblike lahko vključuje medvrstniško nasilje. Nekateri mednje uvrščajo le hujše oblike nasilja, izključujejo pa t. i. blažja dejanja (na primer dajanje

vzdevkov, zafrkavanje ali osamitev učenca v skupini ipd.), četudi so ta dalj časa trajajoča (Lešnik Mugnaioni idr., 2009). V medvrstniškemu nasilju vidijo sistematično in nasilno, fizično in psihološko agresivnost, ki ima za posledico vidne poškodbe. Glede na obravnavo vrst medvrstniškega nasilja zanj obstajajo tudi različne razvrstitve (Peklaj in Pečjak, 2015). Poleg tega so te v tem kontekstu prisotne tudi zaradi različno širokih opredelitev oziroma, kot je bilo deloma že omenjeno, zaradi neenotnosti, kaj je oziroma kaj spada v sklop medvrstniškega nasilja.

Začetne študije medvrstniškega nasilja so se osredotočale predvsem na fizično in verbalno medvrstniško nasilje. Zgodnji poudarki na neposrednih oblikah medvrstniškega nasilja so bili osredotočeni predvsem na moški spol. Nekaj časa so na medvrstniško nasilje gledali celo kot na značilno moški pojav (Salmivalli in Peets, 2009). Tudi Olweus (1978), ki je prvi začel sistematično proučevati medvrstniško nasilje, je sprva ta pojav proučeval samo pri dečkih (cit. po Salmivalli in Peets, 2009), saj, kot je tedaj menil, naj bi bilo medvrstniško nasilje pri dekletih tako redko, da ga pri njih ni vredno proučevati (Olweus, 1978, po Björkqvist, 1994). Kot navajajo Salmivalli in Peets (2009) naj bi se nekaj raziskovalcev s tem pogledom še zmeraj strinjalo, so pa v zadnjih desetletjih številne študije potrdile, da je pojav medvrstniškega nasilja prisoten tudi med dekleti.

Slovenski avtorji k medvrstniškem nasilju prištevajo različne pojave in vrste. M. Pušnik (1999) v tem kontekstu omenja psihološko, verbalno, fizično in ekonomsko nasilje. A. Ostrman (2002) poleg teh izpostavlja tudi odkrito, prikrito, socialno, sistematično in priložnostno nasilje. A. Mikuš Kos (1991) k medvrstniškemu nasilju (v izvorniku preganjanje) prišteva telesno nasilje, ki je lahko fizično ali seksualno (kot pravi, je pri obeh prisotno tudi poniževanje), ter kot še pogostejše omenja nasilje psihične narave, katerega primeri so: javno zasmehovanje, ponižanje, klevetanje itd.

Rivers in Smith (1994) navajata tri vrste agresivnosti in z njimi povezanih oblik medvrstniškega nasilja: neposredno fizično agresivnost, neposredno verbalno agresivnost in posredno agresivnost (po Pečjak, 2014, Peklaj in Pečjak, 2015). Olweusov vprašalnik medvrstniškega nasilja vključuje naslednjih 7 kategorij: verbalno nasilje, izločenost iz skupine, fizično nasilje, širjenje lažnih govoric, jemanje denarja ali poškodovanje tuje lastnine (npr. ekonomsko nasilje), prisiljenost v početje določenih stvari ter rasno nasilje (pri tem je posameznik žrtev zaradi svoje rase ali barve) (Solberg in Olweus, 2003, po Peklaj in Pečjak, 2015). Berger (2007) je glede na pregled nekaj tisoč člankov na temo medvrstniškega nasilja njegove oblike razvrstil v 4 kategorije: fizično (npr. poškodovanje tuje lastnine, porivanje, brcanje ipd.), odnosno (npr. manipulacija z medosebnimi odnosi), verbalno (npr. zbadljivke) ter spletno nasilje (npr. širjenje govoric preko spleta, pošiljanje žaljivih telefonskih sporočil ipd.) (po Pečjak, 2014, Peklaj in Pečjak, 2015). Cheng, Che, Ho in Cheng (2011) pa naštevajo šest kategorij nasilnega vedenja v odnosu do vrstnikov:

fizično, verbalno, odnosno nasilje, nasilje do lastnine, vedenjsko in prisilno nasilje (po Pečjak, 2014).

Sullivan (2011) pojavne oblike medvrstniškega nasilja razdeljuje nekoliko hierarhično, in sicer na dve širši kategoriji ter nadalje v posamezne ožje podkategorije. V osnovi razdeli medvrstniško nasilje na fizično in psihično nasilje. Psihično nasilje nadalje deli na verbalno in neverbalno. Slednje je lahko neposredno ali posredno. Fizično nasilje (imenovano tudi neposredno nasilje oziroma agresivnost) zajema vedenja, kot so: grizenje, davljenje, puljenje las, brcanje, zalezovanje, ščipanje, udarjanje, porivanje, praskanje, zaklepanje v prostor in podobne, katere koli oblike fizičnih napadov in ustrahovanj. Drugo, psihično nasilje (imenovano tudi posredno nasilje oziroma agresivnost), pa pomeni napad na posameznikovo »notranjost«, katerega cilj je škoditi posamezniku, a je večinoma brez fizičnih posledic. Kot že omenjeno, se psihično nasilje deli še na dve podkategoriji – verbalno in neverbalno nasilje. Verbalno nasilje vključuje vedenja, kot so žaljivi telefonski klici, žaljivke in zmerljivke s spolno in socialno vsebino, izsiljevanje za denar, razširjanje lažnih in neresničnih govoric, pošiljanje škodljivih sporočil, zlonamerno draženje in podobna vedenja. Drugo, neverbalno nasilje, pa se, kot že omenjeno, nadalje deli na neposredno neverbalno nasilje in posredno neverbalno nasilje. Neposredno neverbalno medvrstniško nasilje se pogosto pojavlja poleg fizičnega ali verbalnega medvrstniškega nasilja in vključuje na primer zlobne izraze in gestikulacijo. Posredno neverbalno medvrstniško nasilje pa velja za zahrbtno in subtilno vedenje z manipulacijo medvrstniških odnosov in uničevanjem prijateljstev. Pogosto je namerno in sistematično izključevanje, ignoriranje in izoliranje posameznika. Avtor posebej omenja, da je medvrstniško nasilje, ki je uporabljeno za ogrožanje neke zveze ali zniževanje statusa posameznika, znano kot odnosno medvrstniško nasilje (angl. relational bullying) (Sullivan, 2011).

Nekateri avtorji pa oblike medvrstniškega nasilja opredeljujejo tudi drugače. Na primer Rigby (2007) pri govoru o elementih medvrstniškega nasilja ločuje med malignim in nemalignim medvrstniškim nasiljem (tega nadalje deli na nepremišljeno in edukacijsko medvrstniško nasilje).

V glavnem pa avtorji medvrstniško nasilje ločujejo na neposredno in posredno (Griffin in Gross, 2004, po Kokkinos in Kipritski, 2012; Olweus, 1995; 1999; Pabian in Vanderbosch, 2016; Sanders in Phye, 2004, po Košir, 2013). Prvo, neposredno medvrstniško nasilje, vključuje relativno odprte napade na žrtev (Olweus, 1999). Lahko je fizično (vključuje denimo, brce, udarce, jemanje denarja ali druge lastnine itd.) ali verbalno (vključuje na primer grožnje, zmerjanje, klicanje z raznimi vzdevki ipd.). Drugo, posredno medvrstniško nasilje, pa zajema odnosno nasilje, za katerega je značilna manipulacija vrstniških/prijateljskih odnosov z namenom škodovati drugim in vključuje vedenja, kot so socialna izključitev, širjenje zlonamernih govoric ali laži, zanikanje prijateljstva in

podobna vedenja (Ladd, 2005, po Kokkinos in Kipritsi, 2012; Salmivalli in Peets, 2011, Sanders in Phye, 2004, po Košir, 2013). Razlikovanje med neposrednimi in posrednimi oblikami medvrstniškega nasilja je v tem kontekstu še posebej pomembno pri raziskovanju njegovih izvajalcev (Pabian in Vanderbosch, 2016). Raziskave kažejo, da posredne metode medvrstniškega nasilja naraščajo z leti (Rivers in Smith, 1994), medtem ko na drugi strani neposredne metode z leti počasi pojenjajo (po Sutton idr., 1999a).

Nekateri avtorji (npr. omenjeni slovenski avtorji – A. Mikuš Kos in Bučar Ručman) ter, kot jih navaja S. Pečjak (2014), Olweus, Smith in Sullivan, med medvrstniško nasilje uvrščajo tudi spolno nasilje. To se pojavlja v obliki otipavanja in spolnega nadlegovanja, pri čemer, kot navaja S. Pečjak (2014), to lahko uvrstimo tako v fizično (npr. potiskanje in otipavanje), kot tudi psihološko oziroma verbalno (npr. uporaba spolno sugestivnih ali neprimernih izrazov) ter tudi neverbalno (denimo uporaba neprimerne gestikulacije) [medvrstniško] nasilje. Na drugi strani pa npr. K. Zabukovec Kerin (2002) vključevanju spolnega oziroma seksualnega (medvrstniškega) nasilja, zaradi njegove specifičnosti v ta kontekst, nasprotuje in meni, da ga je potrebno obravnavati posebej (po Lešnik Mugnaioni, 2010).

V zadnjem času so raziskovalci prepoznali in začeli raziskovati tudi nekatere novejšje oblike medvrstniškega nasilja, kot je na primer elektronsko medvrstniško nasilje (Raskauskas, 2007) oziroma cyberbullying (Slonje in Smith, 2008) (po Salmivalli in Peets, 2009). Posamezniki – kiber medvrstniški nasilneži (angl. cyberbullies) – izvajajo to nasilje preko elektronskih komunikacijskih sredstev, denimo mobilnih telefonov, elektronske pošte, raznih internetnih strani itd. (Salmivalli in Peets, 2009). Primeri te oblike medvrstniškega nasilja so na primer grožnje in izsiljevanje po svetovnem spletu, nadlegovanje preko SMS sporočil, nedovoljeno snemanje sošolcev, neresnične oznake sošolcev, ponižujoča in sramotilna sporočila o sošolcih na spletu ipd. Ta oblika medvrstniškega nasilja spada v posebno skupino nasilnih dejanj, sej jo je zaradi njene narave težje prepoznati in preprečevati. Tudi psihološke posledice so pri žrtvah lahko zelo uničujoče, saj te nimajo možnosti nadzora na vsebino tega, kar se znajde na spletu in niti ne nad tem, kdo vse si te vsebine ogleduje in uporablja (Lešnik Mugnaioni, 2010). Prav tako predstavlja elektronsko medvrstniško nasilje novo dimenzijo prikritih narave medvrstniškega nasilja, ker pri njem vključena uporaba omenjenih elektronskih naprav napadalcu olajšuje delovanje, saj lahko deluje v anonimnosti in brez neposrednega soočenja z žrtvijo (Slonje, Smith in Friesen, 2013, Sticca in Perren, 2013, po Pabian in Vanderbosch, 2016). Po navedbah S. Pečjak (2014) ta oblika medvrstniškega nasilja spada k psihičnemu nasilju in se lahko pojavlja v verbalni ali neverbalni obliki.

v. Značilnosti nasilnih učencev

Najbolj očitna značilnost tipičnega nasilneža, ki izvaja medvrstniško nasilje, je njegova agresivnost (Olweus, 1995). Olweus (1995), S. Pečjak (2014) ter C. Peklaj in S. Pečjak (2015) tako navajajo nekaj psihičnih izvorov agresivnega vedenja, ki se med seboj lahko tudi prekrivajo:

- močna potreba po moči in dominantnosti (užitek v nadziranju drugih in velika potreba po tem, da se jim drugi podrejujejo);
- sovražnost do okolja (določena stopnja tega izvira iz družinske situacije – nasilneži naj bi preko modelnega učenja, ki izvira iz družine, spoznali in se naučili razreševanja konfliktov z uporabo nasilnih strategij; občutki in impulzi te vrste sprožajo zadovoljstvo ob povzročanju poškodb in trpljenja drugim);
- korist v odnosu do žrtev (denimo denar, cigareti, pijača itd.).

Stereotipno je izvajalec nasilja opisan kot oseba moškega spola, ki je fizično močnejša, intelektualno preprosta ali zaostala, nasilje in agresivnost pa uporablja kot edina razpoložljiva načina delovanja znotraj interakcij (Sutton idr., 1999a). Ta pogled je bil pogosto podprt tudi v raziskovalni literaturi, kjer so bili ti posamezniki pogosto opisani npr. kot manj inteligentni od ostalih otrok (Roland, 1989, po Sutton idr., 1999a), posamezniki s primanjkljajem socialnih veščin, nizkim samospoštovanjem, slabšo predelavo socialnih informacij, nizkim socialnim statusom v vrstniški skupini, manjšo socialno kompetentnostjo in drugimi prilagoditvenimi problemi (Salmivalli in Peets, 2009; Salmivalli, Peets in Hodges, 2010). Olweus (1995) je izpostavil pogosto mnenje psihologov in psihiatrov, da so nasilni posamezniki znotraj sebe dejansko negotovi in tesnobni, kljub temu da rezultati raziskav tega pogleda niso podprli. Kažejo prav nasprotno – da so le malo negotovi in tesnobni ali pa da so pri teh značilnostih povprečni (Pulkkinen in Tremblay 1992, po Olweus, 1995)¹⁷.

Olweus (1995) navaja nekaj značilnosti tipičnega učenca, ki trpinči vrstnike:

- agresivnost;
- v primerjavi z drugimi učenci so v splošnem prisotna bolj pozitivna stališča do nasilja in uporabe nasilnih sredstev;
- impulzivnost, močna potreba po obvladovanju drugih in pomanjkanje empatije;
- pogosto dobra podoba o sebi (po Olweus, 1973, 1978, Björkvist idr., 1982, Lagerspetz idr., 1982);

¹⁷ Kot opozarja Olweus (1995), pa ti rezultati veljajo za »nasilneže« kot skupino in torej ne pomenijo, da ne obstajajo posamezniki, ki so nasilni in hkrati doživljajo tudi tesnobo.

- dečki so večinoma telesno močnejši od drugih dečkov, posebno od žrtev (Olweus, 1978);
- nizka do povprečna stopnja negotovosti in tesnobe (velja za nasilneže kot skupino) (po Pukkinen in Tremblay, 1992);
- povprečna do rahlo podpovprečna priljubljenost (po Olweus, 1973, Bjorkqvist idr., 1982, Lagerspetz idr., 1982, Pulkkinen in Tremblay, 1992);
- pogosto jih spremlja manjša skupina prijateljev (dveh ali treh), ki jih podpirajo in imajo radi;
- njihova priljubljenost v višjih razredih upade – v 9. razredu naj bi padla celo pod povprečje;
- niso nepriljubljeni do take stopnje kot to velja za žrtve (Olweus, 1995).

S. Pečjak (2014) pa navaja naslednji psihološki profil učenca, ki je nasilen:

- prevladujoča želja po dominantnosti in izkazovanju moči ter potreba po prevladi nad drugimi;
- pogosta fizična premoč nad vrstniki, zlasti v nižjih razredih;
- nekatere raziskave navajajo izrazito nizko samozaupanje in samopodobo, druge pa povprečno ali celo dobro samopodobo (npr. Olafsen in Viemero, 2000);
- dojemanje agresivnosti kot edine možnosti zagotavljanja dobre samopodobe;
- nesposobnost nadzorovanja jeze;
- impulzivnost in nepotrpežljivost;
- težave z medosebnimi odnosi (denimo prenagljeno dojemanje določene obrazne mimike, geste ali nasmeha ipd. kot napada);
- neobčutljivost za trpljenje drugih ter slabo empatiziranje z žrtvijo;
- zmanjševanje teže lastnih dejanj (denimo prikaz napada kot šale ali igre);
- njihovi starši so bili slab model učinkovitega ravnanja z drugimi in reševanja problemov;
- nedosledni vzgojni pristopi staršev;
- žrtve fizičnih ali čustvenih zlorab doma;
- agresivno vedenje v kombinaciji s fizično močjo in pozitivnimi stališči do nasilja kot skupna značilnost.

S. Pečjak (2014) nadalje navaja tudi prevladujoča vedenja učencev, ki so nasilni:

- nadziranje drugih preko verbalnih napadov ali neke fizične dejavnosti;
- kronična agresivnost v odnosih;
- jeza in maščevalnost pri neupoštevanih željah;
- hitra jeza in vzkipljivost;
- opravičevanje žrtvi, prelaganje krivde za nastali položaj na druge, občutki krivde niso pokazani;

- žaljenje, poniževanje in zasmehovanje drugih v javnosti;
- lomljenje in kvarjenje lastnine drugih;
- do učiteljev se vedejo na neprijeten ali moteč, do vrstnikov pa na bolj krut način;
- slabše učne spretnosti in ocene kot večina vrstnikov.

Rigby (2008, cit. po Lešnik Mugnaioni idr., 2009) nasprotuje postavljanju psihološkega profila učenca, ki izvaja nasilje. Namesto tega raje poudarja nesorazmerja moči med učenci v šoli, ki lahko vodijo v medvrstniško nasilje. Ta so naslednja:

- večja samozavest in asertivnost;
- številčnejša moč;
- sposobnost fizičnega napada ali poškodbe drugega;
- boljša verbalna spretnost (sposobnost groziti, prizadeti z besedami ali načinom govora);
- dobre socialne veščine ali veščine manipuliranja;
- močen položaj v skupini in sposobnost vplivanja na druge.

V povezavi z značilnostmi in predstavami o posamezniku, ki izvaja medvrstniško nasilje, sta prisotna dva pogleda. V preteklosti je prevladoval že omenjeni, nekoliko stereotipni pogled, ki je povezoval nasilneže na primer s pomanjkanjem empatije ali socialnega razumevanja in znatno agresivnostjo (Pellegrini idr., 1999, po Peeters, Cillessen in Scholte, 2010; Sutton idr., 1999a), na drugi strani pa je nekoliko novejši pogled, ki z medvrstniškim nasiljem povezuje dobro razumevanje socialnih odnosov, socialno moč in prikrito agresivnost (Salmivalli idr., 2000, po Peeters idr., 2010; Sutton idr., 1999a). Podrobneje so Sutton idr. (1999b) učenca, ki izvaja nasilje, opisali kot hladnega, manipulativnega posameznika, ki obvlada socialne situacije, organizira skupine in uporablja subtilne in prikrite metode. V skladu s tem pogledom so Sutton idr. (1999a; 1999b) tudi ovrgli prej omenjeni stereotipni pogled. Predpostavili so, da »nasilen učenec« torej potrebuje vsaj dobro socialno kognicijo in teorijo uma. Slednje so potrdili v eni izmed študij (Sutton idr., 1999b), kjer so učenci, ki so nasilni in zavzemajo vlogo vodje (angl. ringleader bully), pri nalogah razumevanja misli in čustev dosegli celo boljše rezultate kot njihovi vrstniki v drugih vlogah (sledilec, žrtev in branilec žrtve) (Sutton idr., 1999b). Kot pravijo Peeters idr. (2010), lahko ta razdvojenost predpostavlja, da učenci nasilneži niso enotna skupina, temveč da zavzemajo različne vloge in imajo različne značilnosti.

Salmivalli idr. (1996) so v tem kontekstu opredelili več vlog učencev, vpletenih v medvrstniško nasilje. Prepoznali so pet vlog: nasilneža (angl. bully), podpornika nasilneža (angl. reinforcer of the bully), pomočnika nasilneža (angl. assistant of the bully), branilca žrtve (angl. defender of the victim) in nevpletenega učenca (angl. outsider). S. Pečjak (2014) in C. Peklaj in S. Pečjak (2015) pa natančneje naštevajo osem vlog v

medvrstniškem nasilju: storilec/nasilnež, posnemovalec (lahko je tudi v vlogi vršilca), podpornik (je udeležen), pasivni podpornik (ne sodeluje aktivno, a se zdi, da mu je medvrstniško nasilje všeč), nevpleteni oziroma opazovalec, pasivni branilec (medvrstniško nasilje mu ni všeč, a mu neodkrito nasprotuje), branilec (medvrstniškega nasilja ne podpira in poskuša pomagati žrtvi) in žrtev.

vi. Vrste »nasilnežev«

Olweus (1978, po Pečjak, 2014) loči dva tipa nasilnih posameznikov: agresivne in anksiozne »nasilneže«¹⁸:

- Agresivni »nasilneži« so impulzivni, aktivni in asertivni, torej odločni, močni in hitro vzkipljivi. Pogosto prav oni spodbujajo nasilje in za sledenje njihovim navodilom spodbujajo tudi druge. Pri njih je prisotno pomanjkanje oziroma celo odsotnost empatije in občutka krivde. Najpogosteje uporabljajo neposredno in posredno verbalno agresivnost. Olweus (1993) je ugotovil, da je tovrsten tip nasilneža prisoten najpogosteje (po Pečjak, 2014).
- Anksiozni »nasilneži« redkeje začenjajo z agresivnim vedenjem. Zanje sta značilni nizka samopodoba in pomanjkanje samozaupanja. Pogosto naj bi sledili agresivnim »nasilnežem«, saj naj bi na ta način zmanjševali negativne predstave o sebi (Olweus, 1978, po Pečjak, 2014).

Na drugi strani pa Dodge (1991, po Pečjak, 2014) glede na eno izmed delitev agresivnosti (proaktivna in reaktivna agresivnost) ločuje dva tipa »nasilnežev«: proaktivne in reaktivne »nasilneže«.

- Proaktivni »nasilneži« naj bi uporabljali agresivnost za doseganje nekega cilja, ki lahko predstavlja zadovoljevanje potrebe po moči ali dominantnosti ali pa obliko prisilnega vedenja. Pri izvajanju tovrstnega nasilja je tak posameznik »mrtvo hladen«, agresivnost pa je zanj instrument pri doseganju cilja. Zato pri tem lahko govorimo tudi o instrumentalnih nasilnežih oziroma uporabi instrumentalne agresivnosti.
- Reaktivni »nasilneži« uporabljajo nasilnost kot posledico jeze ali obrambne reakcije na neko frustracijo. Carmodeca idr. (2003) pravijo, da si tovrsten »nasilnež« pogosto napačno razlaga socialno situacijo in tako pripisuje vrstnikom sovražne namene, zato se odzove agresivno oziroma z nasiljem, da bi se pred njimi zaščitil.

C. Salmivalli in E. Nieminen (2002) pa sta v skupini otrok prepoznali dve skupini izvajalcev medvrstniškega nasilja, in sicer nasilneže in žrtve-nasilneže (angl. bully-

¹⁸ Navedeni vrstni »nasilnežev« naj bi se pojavljali zaradi pomanjkanja pri predelavi socialnih informacij, kar opisuje teorija socialno-informacijskega procesiranja informacij (Pečjak, 2014), ki bo predstavljena v nadaljevanju.

victims), imenovane tudi agresivne žrtve, ki se od klasičnih žrtev pomembno razlikujejo. Predstavljajo skupino otrok, ki so tako v vlogi tarč agresivnosti kot tudi v vlogi njenih izvajalcev. Po primerjavi rezultatov udeležencev v različnih vlogah (nasilnežev, žrtev, žrtev-nasilnežev in kontrolnih oseb) v okvirih njihove reaktivne in proaktivne agresivnosti, avtorici poročata, da prav slednji, torej žrtve-nasilneži, predstavljajo najbolj agresivno skupino in so tako reaktivno kot proaktivno agresivni.

vii. Teoretične podlage razumevanja agresivnosti v povezavi z medvrstniškim nasiljem

Pred začetkom konkretnejšega raziskovanja področja medvrstniškega nasilja je bila pri razlagi tovrstnega vedenja pogosta uporaba spoznanj iz področja agresivnosti (Salmivalli in Peets, 2009). Geen in Donnerstein (1998, po Pečjak, 2014) navajata nekaj dejstev, ki jih gre upoštevati pri pojasnjevanju agresivnega vedenja v splošnem:

- pojavi se zgodaj v življenju in pomembno napoveduje tudi agresivnost kasneje v življenju ter celo agresivnost posameznikovih potomcev;
- resno je najpogosteje posledica medsebojnega vplivanja in delovanja več dejavnikov hkrati (denimo poškodb centralnega živčevja, dedne predispozicije, interakcije dednih dejavnikov z okoljem, zgodnjih težav s temperamentom in pozornostjo, stopnje vzbujenja, nasilja v družini, neustreznega kaznovanja, slabega starševstva itd.);
- ključno vlogo imajo zgodnje učenje in proces socializacije (glej npr. Geen in Donnerstein, 1998, po Pečjak, 2014).

Kljub temu, da je od začetkov raziskovanja področja medvrstniškega nasilja minilo že nekaj časa in kljub velikemu zanimanju za to področje, so njegove teoretske razlage še vedno redke (Salmivalli in Peets, 2009; Košir, 2013). Večina zgodnjih študij medvrstniškega nasilja in viktimizacije je bilo v osnovi opisnih (deskriptivne) in so torej poročale predvsem o razširjenosti (prevalenci) in različnih oblikah medvrstniškega nasilja ter o značilnostih vpletenih. Od takrat dalje se raziskovalci posvečajo predvsem razumevanju mehanizmov, ki privedejo posameznike do tega, da privzamejo vlogo nasilneža ali njegove žrtve (Salmivalli in Peets, 2009). Danes raziskovalci razloge in vzroke za medvrstniško nasilje iščejo na različne načine in z različnimi teorijami. Pogosto se medvrstniško nasilje oziroma agresivnost v odnosu do vrstnikov povezuje z dejavniki okolja in z dejavniki socialne kognicije (Pečjak, 2014). Pakaslahti idr. (1996) povzemajo, da so se raziskovalci pri tem osredotočili predvsem na študije kognitivnih in socialno-emocionalnih procesov kot regulatorjev mehanizmov agresivnega vedenja (po Kokkinos in Kipritsi, 2012). [Še vedno] je pogosto pojasnjevanje medvrstniškega nasilja z enakimi teorijami, kot pri razlagi vedenja, ki izhaja iz agresivnosti v splošnem – biološko-genetske razlage, teorije navezanosti, procesiranje socialnih informacij, socialno-kognitivno učenje in socialno-ekološke teorije (Salmivalli in Peets, 2009). Nadalje Orphinas in Horne (2006)

navajata, da so poskušali medvrstniško nasilje pojasniti tudi z atribucijskimi teorijami, teorijo družinskih sistemov, socialno interakcijskim modelom, socialno kognitivno teorijo, razvojnimi potmi k nasilnosti in ekološkim modelom (po Košir, 2013). Poleg naštetih pristopov in teorij, pojasnjevanje medvrstniškega nasilja zajema tudi teorijo uma in teorije moralnega razvoja (Pečjak, 2014).

Izsledki iz področja vedenjske genetike denimo poročajo, da so vrstniške težave, kot so agresivnost in viktimizacija, deloma lahko podedovane (glej npr. Brendgen in Boivin, 2009, po Salmivalli in Peets, 2009). Na genetske učinke pa vplivajo tudi okoljske razmere, spremembe dedovanja kot funkcije otrokove starosti in tudi značilnosti socialnega okolja (Salmivalli in Peets, 2009).

Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig in Pinuelas (1994) menijo, da bi lahko pomembno vlogo pri agresivnosti igrali biologija ali temperament, saj lahko zelo čustveni otroci in otroci, ki nimajo samonadzora, jezo izražajo na zelo agresivne načine (po Papalia idr., 2003). Upoštevanje teorije navezanosti pa lahko težavne odnose med vrstniki v obliki medvrstniškega nasilja in viktimizacije razumemo tudi kot funkcijo negotove (angl. insecure) navezanosti (Troy in Sroufe, 1987, po Salmivalli in Peets, 2009).

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo tri teorije, ki v večji meri pojasnjujejo medvrstniško nasilje.

– Teorija socialno informacijskega procesiranja

Razumevanje in interpretacija socialnih interakcij sta pomembni tudi pri razumevanju ozadja agresivnega vedenja. Vedenje posameznika znotraj medosebnih konfliktov namreč vodijo njegove lastne kognitivne predstavitve (reprezentacije) dogodkov. Ali se bo agresivnost pojavila, pa je odvisno od tega, kako posameznik predeluje (procesira) socialne informacije (Geen, 1998). S. Pečjak (2014) povzema, da teorija socialno-informacijskega procesiranja izhaja iz 80. let prejšnjega stoletja. Skladno z njo sta se pojavila tudi dva obča modela pojasnjevanja agresivnega vedenja, ki izhajata iz kognitivne predelave (procesiranja) socialnih informacij avtorja Bandure (1986). To sta model avtorja Huesmanna (1988), ki agresivno vedenje pojasnjuje z učenjem z opazovanjem, ter model avtorjev Dodgea (1986) ter Cricka in Dodgea (1994), ki temelji na zaznavah in atribucijah. Pri procesiranju socialnih informacij posameznik izhaja iz svoje mentalne strukture, ki predstavlja organizirane kognitivne sheme. Te se razvijejo z njegovimi izkušnjami, sočasno pa imajo povraten vpliv na socialne informacije na vsaki stopnji procesiranja (Pečjak, 2014). Posameznik, ki ima pomanjkanje v sposobnosti sprejemanja in odzivanja na socialne zadeve, lahko daje nepravilne ali slabo prilagojene odzive na socialne informacije. Ta vedenja imajo lahko zanj škodljive posledice, ki se kažejo na različne načine – med drugim tudi v obliki kronične in značilne agresivnosti (Geen, 1998). Crick in

Dodge (1994) sta razvila model, ki prepoznava različne stopnje, na katerih lahko napačno procesiranje napoveduje posameznikovo stopnjo slabše prilagojenosti (po Geen, 1998). Model vsebuje šest stopenj (Geen, 1998; Pečjak, 2014)¹⁹.

Katera koli pristranskost, ki jo posameznik, zaradi predelave socialnih informacij, vnaša v situacije, vpliva na njegovo kognitivno konstrukcijo izmenjave in odziva v nadaljevanju (Geen, 1998). Za posameznikovo vedenje je torej tudi pomembno, kakšne mentalne predstave ima o drugi osebi ter kakšno je njegovo prepričanje o primernosti nasilnega (agresivnega) vedenja. Posameznikove mentalne predstave tako pomembno vplivajo na njegovo izbiro vedenj oziroma odzivov v konfliktih z drugimi. V primeru, da je posameznik na primer prepričan, da je druga oseba sovražna ali da oceni njeno vedenje kot sovražno ali agresivno, ga lahko to vodi k izbiri ciljev, ki so usmerjeni proti drugi osebi (npr. maščevanje ali prevlada) (Pečjak, 2014). Kot poudarjata Crick in Dodge (1994) se medvrstniško nasilje pojavlja kot posledica pomanjkljivega procesiranja socialnih informacij na eni ali več stopnjah (po Pečjak, 2014). Kot navaja Pečjak (2014), slednje potrjujejo tudi nekatere druge raziskave. Camodence idr. (2013) so denimo raziskovali vloge nasilnež–žrtev, pri čemer se je izkazalo, da gre za težave pri pojasnjevanju oziroma razlagi zaznanih informacij. Tako naj bi bili tako učenci nasilneži kot tudi žrtve manj socialno kompetentni kot tisti, ki v medvrstniško nasilje niso vključeni (po Pečjak, 2014). Tudi Berkowitz (1977) je ugotovil, da obstajajo pomembne razlike v načinu interpretacije konfliktnih situacij. Nadalje Randall (1997) poudarja, da nasilneži socialnih informacij ne procesirajo natančno (po Pečjak, 2014). Imeli naj bi namreč primanjkljaj sposobnosti za razumevanje perspektive drugih (t. i. socialno slepoto). Posamezniki v vlogi nasilnežev naj bi se tako slabo zavedali tega, kar si drugi mislijo o njih, in imeli pomanjkanje empatije. Posamezniki, ki so izpostavljeni neustreznim izkušnjam oziroma zavračanju, razvijejo tudi neustrezen model odnosov, ki se kaže v obliki socialne nekompetentnosti (Pečjak, 2014).

– Teorija uma

Teorija uma dandanes dopolnjuje teorijo socialno-informacijskega procesiranja (Pečjak, 2014). Razumevanje misli drugega je pomemben dosežek v otroštvu, saj je bistveno za razumevanje socialnega sveta (Wellman, 1991, po Sutton idr., 1999a). Teorija uma predstavlja sposobnost posameznika, da pripisuje mentalna stanja sebe in drugih z namenom razlage in predvidevanja vedenja (Premack in Woodruff, 1978, Astington,

¹⁹ Stopnje modela so naslednje: 1. dekodiranje zaznavnih informacij, ki izhajajo tako iz dejanj posameznika kot od drugih, 2. interpretacija zaznavnih informacij, 3. pojasnjevanje informacij in postavitve ciljev po interakciji, ko so bile relevantne informacije asimilirane, 4. iskanje in pridobivanje dostopa do odzivov na dotično situacijo, 5. odločitev o izbiri najustrežnejšega odgovora na dano situacijo ter 6. pojav vedenjskega odgovora na izhodiščni dražljaj (Geen, 1998; Pečjak, 2014). Pomembno je tudi, kako posameznik ta odgovor ovrednoti in kako se nanj odzove (Pečjak, 2014).

Harris in Olson, 1988, Butterworth, Harris, Leslie in Wellman, 1991, Whiten, 1991, po Sutton idr., 1999a). Osvojitev teorije uma predružači naš način videnja drugih ljudi in osmisli naša dejanja. Otroci te veščine usvojijo po približno šestem letu starosti (Sutton idr., 1999a). Teorija uma povezuje dve ključni področji posameznikovega delovanja – »kognitivno« in »socialno« oziroma njuno hkratno delovanje.

Za razvoj sposobnosti, ki jih zajema teorija uma, so najprej pomembne otrokove predšolske izkušnje v okviru družine, pozneje pa tudi skupine vrstnikov (Pečjak, 2014). Kot povzema S. Pečjak (2014), raziskave kažejo, da učenci nasilneži pogosto prihajajo iz družin s slabšimi medosebnimi odnosi, dominantnimi sorojenci in avtoritarno starševsko vzgojo (Cowie, Smith in Boulton, 1994). Pri teh učencih se pogosto pojavlja pomanjkanje empatije, ki je velikokrat posledica vzpostavljene razdalje do drugih, na podlagi česar naj bi lažje čustveno preživeli in se izognili temu, da bi jih drugi prizadeli. Na drugi strani pa so nekateri od učencev nasilnežev tudi spretni socialni manipulatorji. Vedo, kako pridobiti tudi druge učence, ki jim bodo sledili, in kako se izogniti odkritju. Ti učenci naj ne bi skrbeli za odnose z drugimi preko skrbi za njihova občutja in empatijo (Pečjak, 2014). Sutton idr. (1999a) tako govorijo o kontekstu in veščinah medvrstniškega nasilja, ki temeljijo na sposobnosti razumevanja ali manipuliranja z umi drugih, ki predstavlja omenjeno teorijo uma oziroma socialno kognicijo. Kot poudarjajo S. Pečjak (2014) in Sutton idr. (1999a), ta teorija predpostavlja in vključuje razumevanje vseh vrst medvrstniškega nasilja (Pečjak, 2014), še posebej posredne agresivnosti, saj je potreba po dobro razvitih veščinah socialne kognicije še posebej prisotna pri posrednih metodah medvrstniškega nasilja (Sutton idr., 1999a).

Upoštevajoč predpostavko, da posedovanje posrednih oblik medvrstniškega nasilja zahteva dobro razvite sposobnosti teorije uma, S. Pečjak (2014) povzema nekaj raziskav. Baron-Cohen in Hammer (1996) ter Bjorkqvist idr. (1992) so odkrili, da so posredne oblike agresivnosti pogosteje prisotne pri dekletih kot pri fantih ter da te pogosteje uporabljajo bolj sofisticirane sposobnosti teorije uma. Na drugi strani pa Arsenio in Lamerise (2001) pravita, da sofisticirana teorija uma ne vodi zgolj v določeno vrsto medvrstniškega nasilja, kot to opisujejo Sutton idr. (1999), ampak lahko vodi tudi v visoko prosocialno vedenje. Tako naj superiorna teorija uma ne bi zadostno pojasnjevala, kako bodo te sposobnosti tudi uporabljene. S. Pečjak (2014) povzema, da rezultati raziskav vseeno kažejo pozitivne povezave med socialno inteligentnostjo in posredno agresivnostjo [podrobneje o tem v nadaljevanju] (Sutton, 2001; Bjorkqvist idr., 2000), kar potrjuje izhodiščno predpostavko te teorije, ki pravi, da imajo učenci nasilneži bolj razvite sposobnosti teorije uma kot drugi udeleženci medvrstniškega nasilja.

– Teorija moralnega razvoja

Kritiki s teorijo moralnega razvoja vnašajo še moralni vidik pojava medvrstniškega nasilja, ki je, kot pravijo, pri teoriji socialno informacijskega presojanja in pri teoriji uma izvzet. Poudarjajo, da so dobro razvite sposobnosti teorije uma lahko uporabljene na pozitiven ali negativen način – tudi za medvrstniško nasilje (Pečjak, 2014). Teorija, ki bi v teh okvirih lahko predstavljala povezavo med socialno kognicijo in proučevanjem medvrstniškega nasilja, je Restov štirikomponentni model moralnosti (Rest, 1983), katerega osnova sta Piagetova teorija kognitivnega (1932) in Kohlbergova teorija moralnega razvoja (1969). Model poudarja, da naj bi, med drugim tudi zaradi razlik v kognitivnem razvoju, med posamezniki obstajale razlike v moralnem razvoju, saj ta vsebuje močno kognitivno komponento. Model vsebuje štiri ločene vidike moralnega razumevanja, in sicer: moralno občutljivost, moralno presojo, moralno motivacijo in moralni značaj. Prvi dve dimenziji sodita na področje sposobnosti socialne kognicije posameznika in sta vključeni tudi v obe prej obravnavani teoriji. Teorija socialno informacijskega procesiranja namreč zajema sposobnost posameznika za prepoznavanje moralnega problema in v tem kontekstu tudi izbiranje primernih rešitev, teorija uma pa vključuje sposobnost za razumevanje in napovedovanje vedenja in občutij drugih. Drugi dve dimenziji, ki jih vsebuje model, pa sta neposredno povezani z medvrstniškim nasiljem, saj sta povezani z vedenjsko komponento moralnosti. Ko namreč posameznik oceni socialno situacijo in predvidi možne odgovore nanjo, mora sprejeti odločitev tudi o svoji reakciji nanjo, ki je lahko tudi agresivna (Pečjak, 2014).

1.4 Pregled raziskav socialne inteligentnosti in nekaterih drugih dejavnikov, ki vplivajo na agresivnost in (medvrstniško) nasilje

Dognanja o povezavi med agresivnostjo in socialno inteligentnostjo predpostavljajo, da je za posredno agresivnost zahtevana določena stopnja socialne inteligentnosti (Kaukiainen, idr., 1996). Značilna strategija posredne agresivnosti je prizadeti drugo osebo z uporabo prikritih in manipulativnih načinov, uporabljenih v socialnem kontekstu, s čimer se izvajalec izogne identifikaciji (Björkqvist idr. 1992b). Pri tem empatija privzame vlogo zaviralca agresivnosti (Richardson, Hammock, Gardner in Signo, 1994, po Kaukiainen idr., 1996).

Sutton idr. (1999a) menijo, da večine in kontekst medvrstniškega nasilja v večji meri izvirajo iz sposobnosti razumevanja ali manipulacije z umi drugi – s teorijo uma oziroma socialno kognicijo. Predpostavljajo, da ima uspešen izvajalec nasilja v teh okvirih lahko celo superiorno teorijo uma. Niso pa vsi primeri medvrstniškega nasilja sofisticirani, še posebej ne pri mlajših otrocih. Kljub temu pa tudi najbolj antisocialni primeri medvrstniškega nasilja zelo verjetno zahtevajo določeno mero razumevanja in

manipulacije umov drugih ljudi. Tudi izvajalci, ki so v okvirih teorije uma v medvrstniškem nasilju na skrajnem koncu spektra, tako kažejo svojo socialno kognicijo v npr. izogibanju odkritju ali uporabi najbolj učinkovitega časa in metode za dano situacijo v okvirih povečevanja žrtvine ranljivosti in zmanjševanja možnosti, da bi prizadeli sami sebe (Sutton idr., 1999a).

V nadaljevanju v tem kontekstu nekoliko obširneje povzemamo nekaj raziskav, ki so v glavnem obravnavale povezave in odnose med socialno inteligentnostjo, (posredno) agresivnostjo in konfliktnim vedenjem, medvrstniškim nasiljem ter nekaterimi drugimi dejavniki, ki so v odnos med njima še vključeni, se z njima bolj ali manj povezujejo ali pa so jima sorodni.

Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz in Niskanen (1993) so bili eni izmed prvih, ki so raziskovali odnos med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo. Želeli so testirati hipotezo o povezanosti uporabe posredne agresivnosti z razvojem socialne inteligentnosti. Pri tem so proučevali odnos med socialno inteligentnostjo, empatijo in uporabo posrednih agresivnih strategij med mladostniki dveh starostnih skupin: 11- in 15-letniki. Rezultati kažejo, da sta posredna agresivnost in socialna inteligentnost pozitivno povezani, kar pomeni, da posredna agresivnost zahteva določeno stopnjo socialne inteligentnosti. Tudi empatija zahteva socialno inteligentnost, je pa negativno povezana s posredno agresivnostjo. 15-letna dekleta imajo višjo socialna inteligentnost kot 11-letna dekleta, pri čemer ta trend pri fantih ni bil prisoten (po Björkqvist, 1994).

Kaukiainen idr. (1996) so nadaljevali raziskovanje odnosa med socialno inteligentnostjo in posredno agresivnostjo pri čemer so v pričujoči raziskavi skušali ugotoviti predhodnike različnih tipov agresivnosti z osredotočenostjo na socialni inteligentnosti in empatiji oziroma njenemu pomanjkanju. V raziskavo so vključili dve skupini finskih otrok in, za razliko od predhodne raziskave, skupini 10- in 12-letnikov. Ugotovili so, da je socialna inteligentnost povezana z uporabo posredne agresivnosti in da je empatija negativno povezana s fizično agresivnostjo, a samo v skupini 12-letnikov. Avtorji pojasnjujejo, da so verjetneje starejši posamezniki ocenjevali bolj zanesljivo, saj so bolj večji pri ocenjevanju bolj zapletenih psiholoških značilnosti, kot sta socialna inteligentnost in posredna agresivnost (Selman, 1980, po Kaukiainen idr., 1996). Rezultati kažejo tudi, da empatija z verbalno in posredno agresivnostjo ni pomembno povezana, kar pa avtorji pripisujejo metodologiji in sorazmerno nizkem vzorcu udeležencev (Kaukiainen idr., 1996).

V naslednji, podobni raziskavi, so Kaukiainen idr. (1999) raziskovali povezavo med socialno inteligentnostjo, empatijo in tremi tipi agresivnega vedenja – fizično, verbalno in posredno agresivnostjo. V raziskavo so tokrat vključili finske šolarje treh starostnih skupin – 10-, 12- in 14-letnike. Kot v prejšnji raziskavi so ugotovili, da se posredna agresivnost

pomembno pozitivno povezuje s socialno inteligentnostjo v vseh proučevanih starostnih skupinah. Na drugi strani pa je bila ugotovljena skoraj nična povezanost med fizično in verbalno agresivnostjo na eni, ter socialno inteligentnostjo na drugi strani. Nadalje rezultati kažejo, da se empatija pomembno negativno povezuje s fizično in verbalno agresivnostjo, ne pa tudi s posredno agresivnostjo pri 12-letnikih. Rezultati se tako večinoma skladajo s predpostavljeno in že omenjeno Razvojno teorijo agresivnih strategij, ki so jo osnovali Björkqvist idr. (1992a,b). Slednja, kot že omenjeno, predlaga, da posredna agresivnost zahteva več socialne inteligentnosti kot neposredne oblike agresivnosti (po Kaukiainen idr., 1999).

V četrti raziskavi, ki je v tem kontekstu pomembna, so avtorji Björkqvist idr. (2000) raziskovali povezavo med socialno inteligentnostjo, empatijo ter prosocialnim in antisocialnim konfliktnim vedenjem, v katero so vključili mladostnike starosti 12 let. Ugotavljajo, da se socialna inteligentnost pomembno povezuje z vsemi oblikami konfliktnega vedenja, tako z agresivnimi kot tudi z miroljubnimi. Med oblikami agresivnosti je socialna inteligentnost, podobno kot v predhodnih raziskavah, ugotovljeno najmočnejše povezana s posredno agresivnostjo, sledila ji je verbalna agresivnost, najmanj pa je socialna inteligentnost povezana s fizično agresivnostjo. V splošnem pa je bila socialna inteligentnost najbolj povezana z miroljubnim reševanjem konfliktov. Avtorji predpostavljajo, da je v primeru izvzetja učinka empatije, povezanost med posredno, verbalno in fizično agresivnostjo povečana, medtem ko so povezave med miroljubnim reševanjem konfliktov in umikom iz konflikta zmanjšane. Nadalje je empatija ugotovljeno močno pozitivno povezana z miroljubnim reševanjem konfliktov in umikom iz konfliktov, ni pa pomembno povezana niti z verbalno, niti s fizično agresivnostjo in zelo šibko s posredno agresivnostjo. Ob izvzetem učinku socialne inteligentnosti so povezave med omenjenimi oblikami agresivnosti pomembno negativne, povezave z miroljubnim reševanjem konfliktov in umikov od konfliktov pa se zmanjšajo.

Podobno raziskavo so avtorji Shekarey, Jannesari Ladani, Sedaghat Rostami in Jamshidi (2013) opravili tudi med iranskimi učenci. Raziskovali so odnos med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo med učenci srednje šole. Avtorji poročajo, da med socialno inteligentnostjo in na drugi strani agresivnostjo v splošnem, verbalno agresivnostjo, fizično agresivnostjo, jezo in sovražnostjo, obstajajo pomembne negativne povezave. Nadalje rezultati kažejo, da več socialne inteligentnosti kot ima posameznik, manjša je posledično njegova agresivnost. Sorodna, a bolj splošna raziskava, je bila opravljena tudi na indijski populaciji. Babu M in Islamia (2007) sta raziskovala socialno inteligentnost in agresivnost med učenci 2. stopnje osnovne šole. Njun namen je bil izmeriti socialno inteligentnost in agresivnost med učenci, najti odnos med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo ter primerjati učence glede na njihovo socialno inteligentnost in agresivnost. Avtorji poročajo, da je socialna inteligentnost učencev

povprečna, agresivnost pa povišana, odnos med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo pa je negativen, a, kot poudarjajo avtorji, nepomemben.

E. Andreou (2006) je raziskovala odnos med socialno preferenco, zaznano priljubljenostjo, tremi komponentami socialne inteligentnosti (predelavo socialnih informacij, socialnimi veščinami in socialnim zavedanjem) ter odkrito in odnosno agresivnostjo pri grških učencih med 4. in 6. razredom osnovne šole. Poroča, da so odkrita in odnosna agresivnost pri dekletih negativno povezane s socialno preferenco, zaznana priljubljenost pa je pozitivno povezana z odkrito agresivnostjo pri fantih. Nadalje rezultati kažejo, da je odnosna agresivnost pozitivno povezana z zaznano priljubljenostjo tako pri dekletih kot pri fantih, predelava socialnih informacij pa se pozitivno povezuje z odnosno agresivnostjo zgolj pri dekletih. Skladno z nekaterimi predhodno omenjenimi študijami, avtorica ugotavlja, da so kognitivni vidiki socialne inteligentnosti dobri napovedniki odnosne agresivnosti, medtem ko odkrito agresivnost pomembno napoveduje pomanjkanje socialnih veščin, ki predstavljajo komponento socialne inteligentnosti. Odkrita agresivnost negativno napoveduje zaznano priljubljenost, medtem ko jo odnosna agresivnost napoveduje pozitivno.

V Sloveniji v tem kontekstu izstopa raziskava avtoric M. Vidmar in A. Avsec (2011), ki sta pri dijakih tretjega in četrtega letnika splošnih gimnazij proučevali, v kolikšni meri posamezni vidiki socialne inteligentnosti prispevajo k fizični in posredni obliki agresivnosti ter v kolikšni meri empatija zavira agresivnost v obdobju srednjega mladostništva. Rezultati potrjujejo, da empatija zavira posredne oblike agresivnosti ter da izvajanje posrednih oblik agresivnosti zahteva prisotnost določenih vidikov socialne inteligentnosti. Natančneje se kot najbolj pomemben zaviralec agresivnosti kaže predvsem predstavljanje situacije iz vidika druge osebe, ki je kognitivni vidik empatije. Predelava (procesiranje) socialnih informacij, ki predstavlja enega izmed vidikov socialne inteligentnosti, pa pomembno pozitivno napoveduje dve obliki posredne agresivnosti – sovražni humor in vzbujanje krivde ter tudi fizično agresivnost. Glede na rezultate boljše razumevanje socialnih situacij torej omogoča pogostejšo uporabo posrednih, pa tudi neposrednih oblik agresivnosti. Avtorici pojasnjujeta, da bi predelava socialnih informacij fizično agresivnemu posamezniku lahko omogočala lažjo izognitev morebitnim negativnim reakcijam in kaznovanju, kar lahko fizično agresivnost celo spodbuja. Opozarjata pa, da s socialno inteligentnostjo nikakor niso povezane vse oblike posredne agresivnosti ter da povezave različnih vidikov socialne inteligentnosti z agresivnostjo niso enoznačne. Visoko socialno inteligentni posamezniki, brez težnje po vživljanju v perspektivo drugih, lahko zlorabljajo svoje sposobnosti, predvsem sposobnost predelave socialnih informacij, da bi se lažje izognili morebitnim negativnim reakcijam in kaznovanju (Vidmar in Avsec, 2011).

V. Jug (2015) je raziskovala napovednike mladostniškega prestopništva, med katerimi je tudi socialna inteligentnost pri slovenskih mladostnikih med 14. in 20. letom starosti. Avtorica poroča, da komponente socialne inteligentnosti, kot so stopnja predelave socialnih informacij in delno tudi socialne veščine, pozitivno napovedujejo mladostniško prestopništvo. Na drugi strani pa socialno zavedanje mladostniško prestopništvo napoveduje negativno (a so povezave znatno nizke). Podrobneje je predelava socialnih informacij najbolj pozitivno povezana s kaljenjem javnega reda in miru ter s skupnim faktorjem prestopništva; socialne veščine so pozitivno povezane s kaljenjem javnega reda in miru; socialno zavedanje pa se negativno povezuje s prestopniškim vedenjem proti lastnini. Nadalje avtorica ugotavlja, da je stopnja predelave socialnih informacij pomembno pozitivno povezana tudi s stopnjo izraženosti temnih osebnostnih lastnosti makiavelizma, narcisizma in emocionalne manipulacije, socialno zavedanje pa se pomembno negativno povezuje s temnimi osebnostnimi lastnostmi makiavelizma, psihopatije in emocionalno manipulacijo. Avtorica poudarja, da značilnosti, ki jih vsebujejo omenjeni vidiki socialne inteligentnosti na mladostniško prestopništvo, nastopajo v kombinaciji z izraženostjo omenjenih temnih osebnostnih dimenzij makiavelizma, psihopatije in emocionalno manipulacijo. To pomeni, da mladostniki z višjo stopnjo izraženosti kombinacij omenjenih lastnosti bolj verjetno razvijejo prestopniško vedenje (Jug, 2015).

D. Loflin in Barry (2015) sta raziskovala socialno inteligentnost in vrstniški status, kot faktorja, ki vplivata na spolno specifično tveganje za odnosno agresivnost pri ameriških mladostnikih med 16. in 19. letom starosti. Rezultati kažejo, da sta socialna inteligentnost in odnosna agresivnost pri moških in ženskah različno povezani. Ženske, ki so poročale o visoki stopnji socialne inteligentnosti, so poročale tudi o večji uporabi odnosne agresivnosti v primerjavi z moškimi ali ženskami z nižjo stopnjo socialne inteligentnosti.

Fassnacht (2013) je raziskoval povezavo med sovražno pripisano pristranskostjo (angl. hostile attribution bias), socialno inteligentnostjo in odnosno agresivnostjo. Natančneje – zanimalo ga je, če sovražno pripisana pristranskost vpliva na odnos med socialno inteligentnostjo in reaktivno odnosno agresivnostjo pri mladostnikih moškega spola med 12. in 18. letom. Avtor ugotavlja, da je socialna inteligentnost negativno povezana z reaktivnimi oblikami agresivnosti, natančneje med reaktivno odnosno in odkrito reaktivno agresivnostjo ter s sovražno pripisano pristranskostjo, pozitivno pa se povezuje s starostjo. Nadalje ugotavlja, da sovražno pripisana pristranskost ne vpliva na odnos med socialno inteligentnostjo in reaktivno odnosno agresivnostjo.

M. Wallenius, R. Punamaki in A. Rimpala (2007) so raziskovale poti, ki povezujejo igranje digitalnih iger z agresivnostjo v srednjem otroštvu in zgodnji mladostništvu. V raziskavo so vključile finske mladostnike med 10. in 13. letom starosti. Osredotočile so se na obstoj

neposrednih povezav med igranjem digitalnih iger in agresivnostjo, ter če (med drugimi dejavniki – starost ter komunikacija med staršem in otrokom) tudi socialna inteligentnost oblikuje povezavo med igranjem digitalnih iger in agresivnostjo. Rezultati so potrdili vlogo socialne inteligentnosti, ki s starostjo oblikuje povezavo med nasiljem v igranju digitalnih iger in neposredno ter posredno agresivnostjo. Natančneje – nasilje v igranju digitalnih iger je neposredno povezano z neposredno agresivnostjo, a le pri fantih, starih 10 let. Socialna inteligentnost je tako v tem kontekstu pomemben dejavnik, še posebej pri starejših fantih, saj je nasilje pri igranju digitalnih iger povezano s posredno agresivnostjo med tistimi z višjo stopnjo socialne inteligentnosti.

Kaukiainen idr. (2002) so med drugim raziskovali tudi socialno inteligentnost in probleme odnosa nasilnež–žrtev med učenci petega razreda, starosti 11 do 12 let. Da bi odkrili povezave med posameznimi spremenljivkami, so avtorji analizirali vrednosti vzorcev posameznih otrok, pri čemer so upoštevali veščine učenja, samopodobo in socialno inteligentnost ter kako se ti vrednostni vzorci povezujejo s problemi odnosa nasilnež–žrtev. Rezultati kažejo, da je socialna inteligentnost pozitivno povezana z veščinami učenja, negativno pa z viktimizacijo, medvrstniško nasilje pa je pozitivno povezano s samopodobo, vendar samo pri fantih. Rezultati med drugim nakazujejo obstoj dveh skupin nasilnežev, in sicer skupine posameznikov, ki so socialno nespretni, in skupine posameznikov, ki so socialno vešči. Avtorji poudarjajo, da se te ugotovitve ujemajo z teoretskim iskanjem vzrokov, ki pod vprašaj postavlja idejo, da so nasilneži enotna skupina posameznikov s pomanjkanjem socialnih veščin.

S. Pabian in H. Vandebosch (2016) sta v panelni raziskavi proučevali odnos med socialno inteligentnostjo in izvajanjem tradicionalnega medvrstniškega nasilja, spletnega medvrstniškega nasilja (angl. cyberbullying) in obema oblikama. Raziskava je bila izvedena v obdobju dveh let, s posameznimi šestmesečnimi časovnimi intervali pri belgijskih mladostnikih med 10. in 14. letom starosti. Avtorici sta v raziskavi upoštevali tudi razvoj izvajanja medvrstniškega nasilja in stopnjo socialne inteligentnosti. Testirali sta tudi različne razvojne krivulje izvajanja medvrstniškega nasilja in povezavo z različnimi stopnjami ter razvojem socialne inteligentnosti. Rezultati raziskave nakazujejo štiri profile mladostnikov, in sicer: nenehne tradicionalne nasilneže, (tradicionalne in spletne) nasilneže z zmanjšano napadalnostjo, (tradicionalne in spletne) nasilneže z naraščajočo napadalnostjo in nevpletene. Med omenjenimi skupinami imajo najnižjo stopnjo socialne inteligentnosti nenehni tradicionalni nasilneži, pri katerih je ta ostala nizka tudi tekom raziskave.

M. Peeters, Cillessen, in Scholte (2010) so želeli preučiti socialne funkcije medvrstniškega nasilja in prepoznati različne značilnosti različnih tipov nasilnežev glede na njihove vzorce vedenja, status in socialne veščine. Predvsem so želeli nasloviti razlike v socialni

inteligentnosti, makiavelističnih verjetjih, odnosni agresivnosti in priljubljenosti. Udeleženci raziskave so bili učenci 8. razreda na Nizozemskem. Rezultati raziskave kažejo, da se pri učencih, tako dekletih kot fantih, pojavljajo tri skupine podtipov nasilnežev: priljubljena socialno inteligentna, priljubljena zmerna in nepriljubljena manj socialno inteligentna skupina. Avtorji tako poročajo, da nasilneži niso homogena skupina in da vsaj nekateri (ne pa tudi vsi) izmed njih premorejo dobro razvito socialno inteligentnost ter so sposobni manipulirati z vrstniki. Nadalje poročajo, da visok status v kombinaciji s socialno inteligentnostjo napoveduje uporabo odnosne agresivnosti – v tem primeru je cilj medvrstniškega nasilja ohranjanje moči in vpliv na druge. Rezultati kažejo tudi na to, da se opredeljene skupine podtipov nasilnežev pomembno razlikujejo v fizični in verbalni agresivnosti, vodenju, omrežni centralnosti, vrstniški zavrnitvi in samoznavanju medvrstniškega nasilja. Raziskava tako priča, da so nasilneži v tem kontekstu precej heterogena skupina in da je medvrstniško nasilje v vrstniški skupini kompleksen pojav (Peeters idr., 2010).

S. Caravita, P. Di Blasio in C. Salmivalli (2010) so raziskovale vlogo večšin teorije uma v treh oblikah vpletenosti v medvrstniško nasilje: medvrstniškim nasiljem vodje (angl. ringleader bullying«), branjenjem viktimiziranih vrstnikov ter viktimizacijo. V raziskavo so vključile mlajše italijanske mladostnike med 9. in 11. letom starosti. Avtorice so predpostavile, da so za motivacijo otrok pri uporabi kognitivnih veščin za agresivne ali prosocialne namene potrebni tudi drugi individualni/osebni (intra-) ali medosebni (interpersonalni) dejavniki. Pri tem so kot individualno spremenljivko izpostavile čustveno empatijo, kot medosebno spremenljivko pa socialno preferenco in zaznano popularnost –te naj bi vplivale na povezave med teorijo uma in načini vpletenosti v medvrstniško nasilje. Nazadnje so avtorice proučevale tudi vlogo spola pri omenjenih povezavah. Avtorice poročajo, da se veščine teorije uma pozitivno povezujejo z branjenjem tako pri fantih, kot pri dekletih. Pri fantih povezavo med njima dodatno krepi socialna preferenca. Za razliko od nekaterih predhodnih raziskav raziskava ni posebej proučevala neposrednih in posrednih oblik medvrstniškega nasilja, prav tako rezultati ne kažejo, da čustvena empatija pomembno vpliva na povezavo med teorijo uma in medvrstniškim nasiljem. Nadalje rezultati kažejo, da se viktimizacija s strani vrstnikov ne povezuje z veščinami teorije uma niti neposredno niti posredno (Caravita idr., 2010).

A. Schultze-Krumbholz in H. Scheithauer (2009) sta raziskovali razlike med spletnimi medvrstniškimi nasilneži in tistimi učenci, ki spletnega medvrstniškega nasilja ne izvajajo. V raziskavo sta vključili učence sedmega, osmega in desetega razreda. Poročata, da rezultati med obravnavanima skupinama niso pokazali razlik v socialni inteligentnosti (po Pabian in Vanderbosch, 2016). H. Vandebosch in K. Van Cleemput (2009) pa poročata, da sta pri mladostnikih med 12. in 18. letom starosti ugotovili pozitiven odnos med socialnimi

kompetencami in izvajanjem potencialno napadalnih »online« praks (po Pabian in Vanderbosch, 2016), torej v primeru spletnega medvrstniškega nasilja.

Socialna inteligentnost je torej [upoštevajoč ugotovitve zgornjih raziskav] lahko pomemben napovednik izvajanja posrednih oblik medvrstniškega nasilja (Pabian in Vanderbosch, 2016). Na drugi strani pa Gerandeau in Cillessen (2006) opozarjata, da sama socialna inteligentnost še ne vodi v agresivnost, temveč da so za to potrebni tudi drugi dejavniki. Menita, da visoka stopnja socialne inteligentnosti lahko prispeva k posrednim načinom agresivnosti zgolj v kombinaciji s točno določenimi osebnostnimi lastnostmi, denimo pomanjkanjem empatije (Gerandeau in Cillessen, 2006).

S. Caravita idr. (2010) pravijo, da bi medosebne spremenljivke lahko predstavljale učinkovite motive za spodbujanje tako pozitivnih kot negativne uporabe kognitivnih veščin. Ohranjanje posameznikove dominanc, visokega statusa ali nadzora nad viri lahko namreč motivira tako agresivno kot prosocialno vedenje (Hawley, 2007, po Caravita idr., 2010). Na drugi strani pa nizek socialni status lahko povečuje tudi tveganje za viktimizacijo, ki izhaja od posameznikovih socialno-kognitivnih primanjkljajev (Caravita idr., 2010).

Če torej povzamemo izsledke navedenih raziskav, lahko rečemo, da večšine, ki jih zajema socialna inteligentnost, pomembno vplivajo na vedenja, ki predstavljajo bolj posredne načine agresivnosti, med katerimi jih je veliko prisotnih tudi v posrednih načinih medvrstniškega nasilja. Poudariti pa je potrebno, da odnos med socialno inteligentnostjo in medvrstniškim nasiljem najverjetneje ni neposreden, temveč so vanj vključeni tudi drugi medosebni in osebni dejavniki, ki so jih upoštevale nekatere izmed zgoraj predstavljenih raziskav, ti pa ga pomembno sooblikujejo. Pomemben dejavnik, ki uravnava odnos med posredno agresivnostjo in socialno inteligentnostjo, je v prvi vrsti empatija. Psihološki profil izvajalca medvrstniškega nasilja pa je sicer širok in kompleksen ter upošteva mnoge dejavnike: socialno inteligentnost oziroma socialno kognicijo, teorijo uma ter druge socialno kognitivne dejavnike, empatijo, makiavelizem/makiavelistična verjetja, priljubljenost, socialni status, posredno agresivnost, moralne standarde in druge dejavnike.

Vlogo socialne inteligentnosti v vedenju so dobro povzeli Kaukiainen idr. (1999, str. 82): »Zahteve situacije in vidiki posameznikove osebnosti, tj. moralni standardi in stopnja empatije, determinirajo cilje, za katere bo oseba uporabila svojo socialno inteligentnost.«

1.5 Namen dela in raziskovalna vprašanja

Namen zaključne naloge je pregled in opredelitev področja socialne inteligentnosti, predvsem kot nevtralnega orodja, ki ga lahko uporabljamo tako v miroljubne kot v

agresivne namene (Kaukiainen idr., 1999; Björkqvist idr., 2000). S ključnim poudarkom na slednjem, je zaključna naloga usmerjena v opredelitev vloge socialne inteligentnosti v nasilnem vedenju, s poudarkom na nasilnem vedenju med vrstniki (medvrstniškem nasilju, v izvorniku bullyingu) v obdobju mladostništva, pri čemer upoštevamo tudi druge dejavnike, ki vplivajo na odnos med njima. Opredelitev njene vloge v omenjenem odnosu bomo praktično raziskali s pomočjo štirih pol (oziroma delno) strukturiranih intervjujev z zaposlenimi v šolski svetovalni službi osnovne in srednje šole. Zastavili smo si šest raziskovalnih vprašanj:

1. Kako se v času mladostništva spreminja vedenje v odnosu do drugih?
2. Kako se v času mladostništva kaže razvoj socialne inteligentnosti?
3. Kako se v času mladostništva spreminja oblika agresivnosti?
4. Kako se visoko razvite socialne veščine povezujejo z bolj posrednimi oblikami agresivnega vedenja?
5. Kateri dejavniki vplivajo na prehod od agresivnosti do medvrstniškega nasilja?
6. Ali se empatija v odnosu med socialno inteligentnostjo in posrednim nasilnim vedenjem pojavlja kot pomemben dejavnik? Kateri dejavniki se v tem odnosu še pojavljajo?

2 METODA

2.1 Udeleženci

Udeleženci raziskave so bili štirje zaposleni v štirih šolskih svetovalnih službah, ki smo jih izbrali na podlagi predpostavke o njihovi informiranosti o proučevani temi (namensko vzorčenje) (glej npr. Vogrinc, 2008). Nasilje, kot smo mu v zadnjem času pogosto priča, se v šolskem kontekstu pogosto pojavlja. Tam mladostniki preživijo velik del svojega časa ter vzpostavljajo pomembne socialne stike. Šolska svetovalna služba je tista, ki se s primeri medvrstniškega nasilja in socialnim ter psihičnim stanjem mladostnikov pogosto srečuje. Na podlagi tega so njihove izkušnje, kot primer vpogleda v prakso, pripomogle k dodani vrednosti zaključne naloge. Izbrali smo po dva zaposlena v šolski svetovalni službi osnovne šole in po dva zaposlena v šolski svetovalni službi srednje šole. Predstavnike šolske svetovalne službe osnovne in srednje šole smo v raziskavo vključili zaradi drugačnosti izkušenj (drugačna starost populacije, na katero se problematika nanaša) in bolj celostnega vpogleda v dani problem (iz dveh zornih kotov in bolj celostni vpogled v obdobje mladostništva, na katerega se tematika zaključne naloge nanaša). Prva udeleženka deluje na srednji šoli in je po poklicu sociologinja in pedagoginja, druga je zaposlena na srednji šoli in je po poklicu pedagoginja, tretja in četrta udeleženka pa delujeta na osnovni šoli in sta po poklicu psihologinji. Pri izbiri udeležencev sicer poklic zaposlenih v šolski svetovalni službi ni bil kriterij in je omenjen zgolj kot zanimivost. Enako velja za spol udeležencev oziroma udeleženek, ki je torej ženski.

2.2 Pripomočki

Za pridobitev podatkov in njihovo analizo smo uporabili kvalitativno metodo, saj nas je zanimalo predvsem raziskovanje povezanosti socialne inteligentnosti in medvrstniškega nasilja med mladostniki s čim bolj pristnim razumevanjem tega odnosa iz vidika proučevanih oseb, torej zaposlenih v šolski svetovalni službi. Kvalitativna metoda namreč ponuja možnost pridobitve bolj celostnih in globljih informacij ter doseganja boljšega razumevanja delovanja ljudi v kontekstu konkretnih okoliščin (Mesec, 1998; Willig, 2008), konkretno zaposlenih v šolski svetovalni službi, ki ima vpogled v primere socialno kognitivnega razvoja mladostnikov, njihove potencialne agresivnosti in potencialne primere nasilnega vedenja med njimi. Zaradi velike prožnosti smo za instrument (oz. tehniko) raziskovanja uporabili pol- (imenovan tudi delno) strukturirani intervju, ki omogoča tako vnaprejšnjo sestavitev vprašanj, kot tudi možnost njihovega sprotnega (pre)oblikovanja ter raziskavo globljih vidikov problema (Vogrinc, 2008). Z izbiro tega instrumenta smo povečali prilagodljivost zbiranja podatkov glede na vsebinski potek in dane okoliščine. Polstrukturirani intervju omogoča tudi uporabo tako odprtega, kot

zaprtega tipa vprašanj (Vogrinc, 2008), kar prav tako prispeva k prožnosti. Pri predhodno pripravljenih vprašanjih (10) smo oblikovali vprašanja odprtega tipa. Pri njihovi pripravi smo upoštevali prej obravnavane teoretične izsledke obravnavanih področij socialne inteligentnosti, agresivnosti in medvrstniškega nasilja ter si pomagali tudi z raziskovalnimi vprašanji.

Za beleženje vsebine intervjujev smo, v kolikor so udeleženke privolile v snemanje, uporabili snemalnik zvoka oziroma diktafon, kar omogoča nemoteno izvedbo intervjuja in, razen neverbalne komunikacije, v največji meri ohranja njegovo vsebino. Zaradi možnosti poglobljenega spremljanja vsebine, lažjega oblikovanja podvprašanj in preoblikovanja vnaprej pripravljenih vprašanj, smo pri snemanih intervjujih ponekod sprotno oblikovali tudi zapiske z ključnimi ali za nas »zanimivimi« poudarki vsebine. Pri intervjuju, kjer zvočno snemanje ni bilo mogoče, pa smo vsebino intervjuja v največji možni meri zapisovali sprotno in ročno. Pri obeh vrstah zapiskov smo uporabljali pisalo, kemični svinčnik in navadne bele liste papirja.

Za analizo intervjuja smo uporabili kvalitativno vsebinsko analizo. Ta prek kodiranja in kategoriziranja besedila omogoča oblikovanje teoretične podlage in pojasnitev proučevanega pojava (Vogrinc, 2008). Kodiranje smo izvedli s kombinacijo tematskega, induktivnega in deloma tudi deduktivnega pristopa. Na ta način smo maksimirali možnosti analize, jo naredili kar se da prilagodljivo in hkrati vzpostavili določeno mero konsistentnosti.

2.3 Postopek

Kot prvo in vseskozi smo poskrbeli za etičnost raziskave v vseh njenih fazah. Najprej smo na internetu, na spletnih straneh srednjih in osnovnih šol, poiskali primerne kandidate za sodelovanje v raziskavi, zaposlene v šolski svetovalni službi. Nato smo jih kontaktirali, jim na kratko predstavili okvir in namen raziskave, sebe ter jih prosili za sodelovanje. Po privolitvi v sodelovanje in dogovoru glede termina izvedbe smo udeležencem, po želji, v pomoč in vpogled preko elektronske pošte posredovali prehodno pripravljena vprašanja, tako da so si lahko vzeli čas za premislek in smo lahko kasneje dobili bolj izčrpne odgovore. Ker dejavnik okolice pomembno vpliva na dejavnike vedenja in ravnanja proučevanih oseb (Bogdan in Biklen, 2005, cit. po Vogrinc, 2008), prispeva pa tudi k boljšem razumevanju (Bryman, 2004, po Vogrinc, 2008), smo intervjuje izvedli na matičnem delovnem mestu, konkretno na šoli, kjer udeleženke delujejo. Raziskovalne intervjuje smo izvedli ločeno. Vsaki udeleženci smo pred začetkom intervjuja podrobneje predstavili sebe in svojo zaključno nalogo ter jim posebej obrazložili, kakšen je namen raziskovalnih intervjujev in raziskave same ter kakšne so njihove pravice. Pojasnili smo jim tudi kje in kako bodo izsledki raziskave predstavljeni in objavljeni. Zagotovili smo jim

zaupnost in zasebnost. Intervju je zajemal deset predhodno pripravljenih vprašanj odprtega tipa. Poleg tega smo udeleženke pred izvedbo intervjujev prosili za dovoljenje zvočnega snemanja intervjujev in jim pri tem, ponovno, zagotovili varovanje zasebnosti in anonimnost. Prva udeleženka je zvočno snemanje intervjuja zavrnila, za to smo si vsebino intervjuja sprotno zapisovali. Ostale udeleženke pa so v zvočno snemanje privolile, zato smo si, ponekod, sproti zapisovali le bistvene vsebinske poudarke, ki so nam kasneje pomagali pri analizi. Prav tako nam je zapisovanje ključnih stvari omogočilo boljše sledenje vsebinskemu poteku intervjuja in lažje oblikovanje ter preoblikovanje vprašanj. Tekom intervjuja smo torej, ponekod, v skladu z vsebinskim potekom raziskave, predhodno pripravljenim vprašanjem dodali še (pod)vprašanja in nekatera vprašanja deloma preoblikovali. Prvi intervju je trajal dobro uro, drugi dobrih dvajset minut, tretji dobrih 26 minut, četrti pa dobrih 44 minut. Zvočni posnetki intervjujev ter njihovi zapisi so bili kasneje, v roku največ enega tedna, računalniško prepisani. Prepisi intervjujev so bili posredovani udeleženkam, ki so jih pregledale, po željah preuredile, povedanemu še kaj dodale in se opredelile glede njihove pristnosti ter strinjanja z vsebino. Prepisi intervjujev so bili najprej dobesedno prepisani, nato pa smo stavke preoblikovali v slovnično pravilnejšo obliko, pri čemer smo posebej pazili, da nismo spreminjali vsebine.

2.4 Metode obdelave podatkov

Za metodo obdelave podatkov smo uporabili omenjeno kvalitativno analizo z uporabo kombinacije induktivnega (odprtega) kodiranja in tematskega kodiranja, ki je bilo večinoma tudi deduktivno (zaprt), saj smo večino tem določili vnaprej, na podlagi teoretičnih dognanj raziskovanega tematskega področja in raziskovalnih vprašanj. Tematsko kodiranje predvideva uporabo enakih kategorij (Kordeš in Lah, 2011). Pri analizi intervjujev smo si pomagali tudi s ključnimi poudarki, ki smo jih zapisali med izvedbo intervjujev. Kvalitativno analizo smo izvedli upoštevajoč naslednje korake: najprej smo pridobljeno gradivo uredili, nato smo s pomočjo raziskovalnih vprašanj smiselno določili enote kodiranja, za tem smo izvedli tematsko kodiranje, pri čemer smo (sprva) upoštevali naslednje vnaprej določene teme: *spremembe vedenja v obdobju mladostništva, razvoj socialno kognitivnih sposobnosti, spremembe (oblike) agresivnosti, vloga socialne inteligentnosti, prehod od agresivnosti k medvrstniškemu nasilju, blažilni dejavniki agresivnosti in medvrstniškega nasilja, vloga empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem in drugi dejavniki v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem*. Sledilo je induktivno oziroma odprto kodiranje znotraj tem, ki smo ga izvedli na način viharjenja možganov (angl. brainstorminga) (pri tem smo kode določili tekom same analize) (glej npr. Mesec, 1998). Sledila sta izbor in definiranje pomembnih pojmov in kategorij nižjih in višjih redov, v konkretnem primeru tem in kategorij višjih in nižjih redov, ter njihovo smiselno urejanje, vertikalno in horizontalno (osno kodiranje) in

smiselno pomensko združevanje kod, določenih z obema pristopoma (po potrebi), odnosno kodiranje in nazadnje še oblikovanje teorije (glej npr. Mesec, 1998; Lah in Kordeš, 2012). Posamezne enote kodiranja so bile smiselno uvrščene v več kategorij. Vnaprej določene teme večinoma predstavljajo tudi kategorije (naj)višjega reda. Na koncu smo sicer pridobili sedem glavnih tem.

3 REZULTATI

Rezultate analize intervjujev, tj. postopka kodiranja, smo najprej hierarhično razporedili, pri čemer smo uporabili tudi vertikalne in horizontalne pomenske in smiselne popravke, kar pomeni, da smo posamezne kode oziroma kategorije nižjih redov smiselno razporedili po kategorijah višjih redov oziroma temah, v kolikor so temu pomensko ustrezale. Definicije kategorij so podane v nadaljevanju.

3.1 Definicije kategorij

Zaradi velikega števila kategorij višjih in nižjih redov predstavljamo definicije glavnih tem oziroma kategorij najvišjih redov (krepki tisk) in nekaj njihovih (pod)kategorij (poševni tisk) oziroma kategorij nižjih redov. V nadaljevanju podrobneje navajamo posamezne teme/kategorije, njihove opise, (pod)kategorije, komentar ter nekaj primerov, ki jih zajema posamezna tema/kategorija.

Tema/kategorija: **Spremembe vedenja v obdobju mladostništva**

Opis: Sem spadajo pojmi, ki ožje ali širše opredeljujejo in obravnavajo spremembe vedenja v obdobju mladostništva, predvsem v odnosu do drugih in tudi širše. Tema/kategorija obravnava tudi vplive na spremembe vedenja v tem obdobju.

(Pod)kategorije: Udeleženske so v tem kontekstu omenjale t. i. *spremembe v odnosu do drugih*, ki predstavljajo npr. spremembe v odzivanju, spremembe odnosa do drugih, spremembe pogovorov itd., torej spremembe, ki so implicitno ali eksplicitno vezane na socialno situacijo in/ali v njej izražene. V to temo/kategorijo poleg omenjenih vključujemo tudi *vplive na spremembe* z npr. vplivom spola in spremembami glede na spol ter vplivom starosti. Teh bodisi ni bilo moč uvrstiti v druge kategorije bodisi so izražale zadostno mero specifičnosti, da smo jih uvrstili v posebno kategorijo. Posebna podkategorija so tudi t. i. *druge spremembe*, kot so denimo spremembe zrelosti, spremembe v okvirih vzpostavljanja socialnega statusa itd.

Komentar: Glavna kategorija oziroma tema je deduktivna, saj smo jo določili vnaprej, na podlagi teoretične podlage obravnavane tematike ter raziskovalnih vprašanj. Podkategorije znotraj nje pa so bile določene induktivno, nekatere izmed njih tudi deduktivno-induktivno (npr. spremembe v odnosu do drugih), saj smo, glede na teoretične izsledke, v tem kontekstu pričakovali določene značilnosti (denimo spremembe vedenja mladostnika v odnosu do drugih), a ne tako specifično, kot so o tem pričale udeleženske. Tudi vse ostale podkategorije nižjih redov, znotraj omenjenih tem in (pod)kategorij, so bile večinoma določene induktivno.

Primeri: »Saj imajo bolj priljubljene prijatelje in ostale, ampak se mi zdi, da se te stvari potem malo bolj utrdijo. Da so v drugi triadi, pa potem, v tretji triadi, to že bolj stabilna prijateljstva recimo, /.../«, »Bolj kompleksno je tudi v tem smislu, o čem se pogovarjajo, je dosti bolj poglobljeno v smislu delitve čustev.«, »/.../ verjetno se te stvari tudi po spolu razlikujejo. Medtem ko se punce že malo umirjajo, so fantje še na vrhuncu. Se vidi, da se prepleta.«, »Fantje imajo do približno tretjega letnika potrebo po izstopanju.«

Tema/kategorija: **Razvoj socialno kognitivnih sposobnosti**

Opis: V ta kontekst spadajo pojmi, ki opisujejo ali ponazarjajo razvoj socialno kognitivnih sposobnosti v obravnavanem obdobju, tj. mladostništvu, kot to opažajo udeleženske. Tema oziroma kategorija višjega reda zajema same značilnosti razvoja socialno kognitivnih sposobnosti, izpostavlja posamezne sposobnosti v tem kontekstu in značilnosti njihovega razvoja ali sprememb v obdobju mladostništva. Vključuje tudi implikacije razvoja socialno kognitivnih sposobnosti oziroma njihovih sprememb.

Podkategorije: Udeleženske so v tem kontekstu večkrat omenjale posamezne *značilnosti razvoja socialno kognitivnih sposobnosti*, kot je npr. specifičnost njihovega razvoja, in poročale o posameznih sposobnostih (*sposobnosti, ki se spreminjajo in/ali razvijajo*), katerih razvoj prepoznavajo (denimo sposobnost uspešnega delovanja v skupini). V tem kontekstu so pogosto poročale tudi o *implikacijah*, ki jih ima razvoj socialno kognitivnih sposobnosti (npr. spremembe socialnih odnosov).

Komentar: Kategorija višjega reda oziroma tema je deduktivno določena, podkategorije znotraj nje pa so v večini določene induktivno. Nekatere nižje podkategorije, glede na pričakovanja in na podlagi obravnavane teoretične podlage, pa so tudi deduktivno-induktivne (npr. razvoj in spremembe komunikacijskih veščin, implikacije z vplivom na socialne odnose). Te smo glede na teoretično podlago lahko pričakovali implicitno ali eksplicitno. Nižje podkategorije in kode so bile določene povsem induktivno.

Primeri: »Odkar je odvisno katere. Jaz mislim, da so nekatere stvari že na začetku podane, nekatere se pa potem še izoblikujejo ... Določene stvari pa ostanejo takšne kot so, odvisno na kateri del gledamo.«, »/.../ bolj se znajdejo v skupini, tudi tisti, ki na začetku niso tako vraščeni, se potem bolj znajdejo, /.../«, »Mogoče, verjetno preko tega razvoja, so tudi ti odnosi lahko drugačni.«

Tema/kategorija: Spremembe (oblike) agresivnosti in vplivi na spremembe agresivnosti

Opis: Spremembe (oblike) agresivnosti in vplivi na spremembe agresivnosti označujejo spremembe agresivnosti, kot jih med mladostniki opažajo udeleženske. Segajo od sprememb specifično vezanih na oblike agresivnosti do drugih sprememb, ki so tedaj, glede na izkušnje in opažanja udeleženk, še prisotne. Tema/kategorija zajema tudi vplive na spremembe agresivnosti, kot so vpliv spola, starosti, okolja, čustev in njim pripadajoče spremembe ter drugi vplivi, ki zajemajo tudi socialni razvoj, socialne veščine in socialno inteligentnost.

Podkategorije: Udeleženske so ob temi sprememb oblike agresivnosti in vplivih na spremembe agresivnosti govorile o *spremembah oblike agresivnosti*, ki so jih ob svojem delu tako ali drugače obravnavale ali zaznale (npr. spremembi od neposredne fizične v prikriti oblike agresivnosti), v tem kontekstu so poročale tudi o nekoliko širših načinih reševanja konfliktov. Podrobneje so poročale tudi o posameznih *vplivih na spremembe agresivnosti in o njihovih pripadajočih spremembah*. V to podkategorijo smo uvrstili denimo vpliv spola (npr. spolno specifične spremembe, pri dekletih v tem kontekstu denimo prevladuje uporaba posrednih in prikritih oblik agresivnosti; na drugi strani pa pri fantih prednjači npr. prisotnost verbalnih in neposrednih oblik agresivnosti), vpliv starosti (npr. stopnjevanje uporabe verbalnih načinov agresivnosti v mladostništvu ali začetek uporabe posrednih oblik agresivnosti v šestem razredu OŠ), vpliv okolja (z vplivom širšega in ožjega, domačega okolja), vpliv čustev (z značilnostmi čustvovanja, kot so npr. vpliv čustvene zrelosti/razvoja ali nepredelano čustvovanje pri mlajših), drugi vplivi (kot so denimo učenje s posnemanjem, vpliv staršev, vpliv/pritisk vrstnikov preko njihovih pričakovanj, vpliv socializacije itd.), socialni razvoj, socialne veščine in socialno inteligentnost (npr. razvoj socialnih sposobnosti/veščin in socialna inteligentnost, s pomenom uvida v delovanje družbe ter obvladovanjem sebe in socialnega okolja) ter stopnjo (splošne) inteligentnosti (npr. višja stopnja (splošne) inteligentnosti je potrebna za posredne oblike nasilja).

Komentar: Kategorija oziroma tema je deduktivno določena, podkategorije znotraj nje pa so v večini določene induktivno, z izjemo podkategorije socialnega razvoja, socialnih veščin in socialne inteligentnosti, ki je določena deduktivno (vnaprej smo jo določili kot temo, a smo jo kasneje, glede na pridobljene podatke, spremenili v nekoliko nižjo podkategorijo). Preostale nižje podkategorije in kode so določene povsem induktivno.

Primeri: »Ampak najbolj očitna je res ta, iz malo bolj take direktne fizične, v tiste bolj subtilne oblike /.../«, »V četrtem razredu se že tudi priključijo te besedne, agresivne, žalitve recimo, pri starejših pa sploh, je dosti redkeje.«, »Pri mlajših je vse skupaj dosti

bolj nepredelano, tako da se dostikrat zgodi, da se v tistem nekem afektu ali dogajanju nekdo direktno odzove na nekaj.«, »/.../ je nazadnje tudi socialni razvoj pomemben, da ugotoviš in povežeš, da bo družba odreagirala, če si tako zelo fizičen in neposreden, pa najdeš ene druge načine.«.

Tema/kategorija: **Primeri agresivnosti in medvrstniškega nasilja**

Opis: Primeri agresivnosti in medvrstniškega nasilja označujejo posamezne, manj opredeljene primere z elementi agresivnosti (fizične, posredne); nadalje primere, kjer agresivnost potencialno že prehaja v medvrstniško nasilje, pri čemer so ti ponazorjeni in razdelani v večji ali manjši meri, v odvisnosti od širine in globine njihove obravnave tekom intervjujev. Znotraj tega so navedeni potencialni primeri medvrstniškega nasilja in tudi potencialni primer spletnega medvrstniškega nasilja. Kategorija zajema tudi potencialne dejavnike, ki vplivajo na prehod od agresivnosti do medvrstniškega nasilja, pri čemer obravnava tako »osebno« kot bolj »medosebno in družbeno« naravnane dejavnike.

Podkategorije: Nekatero manj opredeljeno primere, o katerih so govorile udeleženke, smo prepoznali kot *primere z elementi agresivnosti*. Nadalje smo znotraj *prehoda od agresivnosti k medvrstniškemu nasilju* uvrstili nekaj primerov, o katerih smo pridobili več informacij in jih je bilo moč prepoznati ali oceniti (iz naše strani) kot potencialne primere medvrstniškega nasilja (npr. skupina fantov napade enega fanta, vsebina napada pa je bila npr. šikaniranje, pretep, značilnosti pa denimo dlje časa trajajoče nasilje nad posameznikom, prikritost itd). V tem kontekstu smo prepoznali tudi potencialni primer spletnega medvrstniškega nasilja (ustvarjanje izmišljene spletne strani dekleta v 9. razredu OŠ, katere vsebina je bila npr. žaljenje po spletu). Nadalje so udeleženke pripovedovale tudi o *dejavnikih, ki vplivajo na prehod od agresivnosti do medvrstniškega nasilja*, ki smo jih nadalje razvrstili pod »osebne« ter »medosebne in družbene« dejavnike. »Osebni dejavniki« so bili denimo čustvovanje in težnje po moči, »medosebni in družbeni dejavniki« so bili npr. stili reševanja konfliktov v družini, razredna klima in odsotnost ustrezne obravnave in odzivov na agresivnost v preteklosti.

Komentar: Kategorija oziroma tema je deduktivno določena, podkategorije znotraj nje pa so določene deduktivno-induktivno, saj smo, glede na teoretično podlago, pričakovali določene značilnosti v tej smeri (npr. prehod od agresivnosti k medvrstniškemu nasilju). Preostale omenjene in neomenjene nižje (pod)kategorije in kode pa so, glede na to, da zajemajo specifične primere agresivnosti po izkušnjah udeleženk, določene popolnoma induktivno (npr. »osebni« dejavniki).

Primeri: »Da, sedaj smo se nazadnje ukvarjali v šestem razredu ... Je bila ena deklica, ki so jo sošolke izločale.«, »/.../ ampak za ta primer bi pa res lahko rekla, da je šlo za

medvrstniško nasilje, saj se je skupina desetih fantov, ne vem točno koliko jih je bilo, nekaj takega, spravila na tega fanta, prav grobo, no ...«, »/.../ tega njegovega nestabilnega temperamenta, zelo burnih čustev, ki so se v sekundi razplamtela, tako da jih ni mogel obvladati /.../«, »Opažamo pri otrocih primanjkljaj na področju teh socialnih veščin /.../«, »Zagotovo se je pa to že dogajalo, ker če greš potem spraševati v osnovno šolo, se je to tam že dogajalo in verjetno nekoč, nekdam za to ni bilo prave usmeritve.«

Tema/kategorija: **Blažilni dejavniki agresivnosti in medvrstniškega nasilja**

Opis: Pod blažilne dejavnike agresivnosti in medvrstniškega nasilja spadajo dejavniki, ki smo jih, glede na poročanja udeleženk, prepoznali kot blažilne dejavnike agresivnosti in medvrstniškega nasilja. To so dejavniki, ki bodisi zmanjšujejo agresivnost ali nasilno vedenje bodisi ju preprečujejo. Zajemajo kognitivne oziroma miselne sposobnosti, kot je npr. sposobnost ustreznega odzivanja, čustvovanje, kot je npr. intenziteta čustvenega odzivanja, ter druge opažene dejavnike, s primerom razvitosti socialnih veščin.

Podkategorije: Udeleženke so v kontekstu dejavnikov agresivnosti in medvrstniškega nasilja poročale o različnih dejavnikih. Razvrstili smo jih pod *kognitivne oziroma miselne sposobnosti*, na *čustvovanje*, *osebnostno stabilnost in socialne veščine*. Pod prve, kognitivne/miselne sposobnosti, smo uvrstili dejavnike, ki eksplicitno ali implicitno vsebujejo prvine kognitivnih sposobnosti kot blažilnih dejavnikov v teh okvirih. To so npr. sposobnost ustreznega presojanja ali uvid v situacijo. Pod čustvovanje pa smo uvrstili dejavnike, ki bolj specifično predstavljajo čustveno doživljanje in delovanje v smeri blaženja agresivnosti in/ali medvrstniškega nasilja, to pa so npr. intenziteta doživljanja čustev ali intenziteta čustvenega odzivanja. Pod tretji dejavnik, osebnostno stabilnost, spadajo dejavniki, ki izražajo ali predstavljajo le-to, enako velja tudi za četrti dejavnik, socialne veščine.

Komentar: Kategorija oziroma tema je deduktivno določena, podkategorije znotraj nje pa so v celoti določene induktivno.

Primeri: »Jaz včasih rečem zdrava pamet, ne vem.«, »/.../ da so že v osnovi ta njegova čustva nekako blaga oziroma običajna /.../«, »Ja, jaz mislim spet, da to isto ... Manj verjetno je, da bo to neka trdovratna zadeva, če je to nek stabilen otrok /.../«, »/.../ verjetno imamo tako populacijo, kjer delujejo učenci z bolj razvitimi socialnimi veščinami.«

Tema/kategorija: Vloga empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem

Opis: Vloga empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo se bolj specifično osredotoča na t. i. blažilno (mediatorsko) vlogo empatije v potencialnem odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem. Znotraj tega smo prepoznali različne značilnosti empatije, kot je denimo njena pomembnost v kontekstu prisotnosti ali pomanjkanja; njen vpliv na socialno vedenje z npr. sposobnostjo delitve čustev; vlogo blažilca agresivnosti in nasilja; vpliv na odzivanje, pri čemer empatija vpliva na nadaljnje odzive; dojetanje s spreminjanjem dojetanja sveta; vplivom na odločanje, z vplivom na nadaljnje odzive ter druge vplive, pri čemer empatija deluje kot olajšujoč dejavnik.

Podkategorije: Udeleženske so pri obravnavi empatije pričale o *pomembnosti, ki jo ima empatija* v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem in to tako njena prisotnost, kot njena odsotnost. Posebej smo prepoznali tudi *vpliv, ki ga ima empatija na socialno vedenje*. V to podkategorijo so zajete bolj ali manj neposredne implikacije, ki jih ima empatija na socialno vedenje posameznika oziroma na njegove socialne odnose (npr. sposobnost razumevanja drugega, blaženje agresivnosti in nasilja ali usmerjanje socialnega vedenja). Posebni kategoriji sta bili še *vpliv na dojetanje* ter *vpliv na odločanje*, ki ju nismo mogli neposredno in nedvoumno uvrstiti med druge, omenjene podkategorije.

Komentar: Kategorija oziroma tema je deduktivno določena, podkategorije znotraj nje pa so določene deduktivno-induktivno, saj smo določene značilnosti v tej smeri pričakovali glede na obravnavano tematiko (npr. vpliv empatije na socialno vedenje).

Primeri: »Tako, da tukaj je že v osnovi pomembno, da jo imamo, ali je nimamo.«, »To je spet tisto, smo tako individualisti, ne ...«; »Že to, da ti razumeš, občutiš z nekom, se mi zdi pomembno ...«, »Pomembno je, da empatijo začutiš v situaciji. Da imaš izkušnjo z njo, ki spremeni odnos.«, »Lažje razumeš potem tudi situacijo in si mislim, da se naslednjič tudi drugače odzoveš, ali pa se vsaj trudiš, da ne bi naredil narobe.«

Tema/kategorija: Drugi dejavniki v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem

Opis: Kategorija drugih dejavnikov v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem zajema druge dejavnike, ki so se, poleg prej omenjene empatije, v pričevanjih udeleženk, v kontekstu potencialnega odnosa med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo in medvrstniškim nasiljem, še pojavljali kot

pomembni. Identificirani dejavniki v tem kontekstu so denimo vpliv okolja, vpliv moralnega razvoja itd. Njihov vpliv na omenjeni odnos pa ni nujno tudi blažilen.

Podkategorije: V kontekstu drugih dejavnikov v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem so udeleženke omenjale različne vplive, ki jih načeloma ni bilo mogoče grupirati v širše oziroma višje podkategorije. Te smo nadalje razvrstili pod »osebne« ter »medosebne in družbene« dejavnike. Pomembni »osebni« dejavniki, ki so jih udeleženke prepoznale v tem kontekstu, so denimo vpliv oblikovanja osebnosti in identitete posameznika, vpliv moralnega razvoja na socialno vedenje (s tem, da ta usmerja socialno vedenje). Primer »medosebnega in družbenega« dejavnika pa je denimo vpliv okolja (tako širšega kot ožjega/domačega).

Primeri: »Je pa tako, da se dijaki osebnostno razvijajo, da delujejo kot zreli posamezniki.«, »Pa do moralnega razvoja ne nazadnje, da se ta socialni del zagotovo lahko razvije ali v bolj prosocialno smer ali v neke druge oblike razreševanja konfliktov ali lastnih stisk. Lahko gre pa res v to destruktivno ...«, »Okolje zagotovo, iz katerega otrok prihaja.«, »Vedenje dijakov iz večjih mest je v nekaterih primerih precej bolj problematično kot vedenje dijakov iz domačega okolja.«

Komentar: Kategorija oziroma tema je deduktivno določena, nekatere podkategorije znotraj nje pa so določene induktivno-deduktivno, saj smo jih, glede na obravnavano teoretično podlago, lahko pričakovali (npr. vpliv moralnega razvoja na socialno vedenje).

3.2 Rezultati analize intervjujev

Za bolj »tekoč« pregled rezultatov smo te zapisali v opisnih sestavkih v nadaljevanju. Pri tem številke v oklepajih za posameznimi stavki ali polstavki označujejo zaporedno številko udeleženke oz. pripadajočega intervjuja, in sicer na naslednji način: 1 – udeleženka 1, šolska svetovalna delavka v srednji šoli; 2 – udeleženka 2, šolska svetovalna delavka v srednji šoli; 3 – udeleženka 3, šolska svetovalna delavka v osnovni šoli in 4 – udeleženka 4, šolska svetovalna delavka v osnovni šoli. Rezultati so, kot že omenjeno, zaradi preglednosti razdeljeni po glavnih tematskih oziroma »kategorijah« področjih (krepki tisk). Znotraj tega so z poševnim tiskom označene tudi (pod)kategorije višjih redov. OŠ je kratica za osnovno šolo, SŠ pa kratica za srednjo šolo.

Spremembe vedenja v obdobju mladostništva. Rezultati analize polstrukturiranih intervjujev pričajo o raznovrstnih in različnih spremembah vedenja v obdobju mladostništva ter različnih vplivih nanje.

Pri *spremembah v »odnosu do drugih«* je opazen (splošen) socialni razvoj (1). V tem kontekstu so vidne tudi spremembe v odzivanju, pri čemer so mlajši učenci (4) in mlajši dijaki (1) bolj impulzivni; pri mlajših dijakih pa je zaznaven tudi umik (1). Do zaključka srednje šole se odzivanje umiri (1). Pojavljajo se tudi t. i. spremembe odnosa do drugih, pri čemer mlajši dijaki nasprotujejo drugim (1), sicer pa imajo posamezniki v SŠ do drugih ljudi bolj spoštljiv odnos (1). Do drugih so mladostniki v SŠ tudi bolj razumevajoči (1). V okvirih sprememb odnosov gredo ti v smeri večje kompleksnosti, in sicer »že« pri osnovnošolski populaciji (3). V okvirih t. i. stabilnosti in narave odnosov postajajo sama prijateljstva pri učencih v bolj stabilna (3), a tedaj na stabilnosti pridobijo tudi nasprotovanja (3); opazen pa je tudi pojav izključitvenih vezi (3) med učenci. Spremembe so prisotne tudi znotraj pogovorov (t. i. spremembe celovitosti pogovorov). Značilne so kompleksnejše teme pogovorov (3) in bolj poglobljena delitev čustev v pogovorih (3, 4) pri učencih. Spremenijo se tudi same teme pogovorov. Pogovori o trenutni dejavnosti postajajo med učenci manj pogosti (3). V zadnji triadi OŠ prevladujejo pogovori o doživljanjih in o dogajanju (3), v srednji šoli pa so opazne spremembe tem pogovorov do četrtega letnika SŠ (2). Pogoste teme pogovorov med učenci so odnosi s starši (3), konflikti (3) in izmenjava stališč (3).

Med *vplivi na spremembe* sta pomembna vpliv spola in spremembe, glede na spol. Slednji vpliva tudi na nastop sprememb vedenja (4), pri čemer dekleta v OŠ dozorijo prej kot fantje (4). Prisotne so tudi spremembe v socialnih odnosih med spoloma, saj se spreminja spolna struktura prijateljskih skupin, s tem da se druženje med spoloma v OŠ zmanjša (4). Zaznaven je tudi pojav spolno mešanih prijateljstev proti koncu OŠ (3). Sprememb so »deležni« tudi sami načini druženja, pri čemer se dekleta v OŠ družijo ob bolj umirjenih (3) in statičnih dejavnostih (3), fantje pa preko dejavnosti z vključenim gibanjem (3). Med vplivi na spremembe vedenja v mladostništvu je, po pričevanjih udeleženk, pomemben tudi vpliv starosti na vedenje, in sicer med osnovnošolci (4).

Druge prisotne spremembe v mladostništvu so še spremembe v zrelosti (vedenja), pri čemer se, glede na starost, pojavlja nezrelo vedenje pri mlajših dijakih (2), opazna pa je večja zrelost dijakov ob koncu šolanja (1). Upoštevajoč spol je vidna zgodnejša zrelost deklet tako pri dijakinjah (2), kot pri učenkah (4). Prisotne so tudi spremembe v okvirih vzpostavljanja socialnega statusa, pri čemer narašča pomen socialnega statusa med prijatelji v OŠ (4); pridobljenemu socialnemu statusu učenci tudi prilagajajo svoje vedenje (4). Pri fantih je tu zaznavna potreba po izstopanju, ki je prisotna do tretjega letnika SŠ (1) ter potreba po t. i. statusu odraslega, ki je prisotna pri posameznikih po tretjem letniku SŠ (1). Na drugi strani dijakinje izražajo zadržanost, užaljenost in posredne načine izražanja stališč (1).

Razvoj socialno kognitivnih sposobnosti. Izsledki analize intervjujev kažejo, da je *značilnost razvoja socialno kognitivnih sposobnosti* pri dijakih njegova specifičnost (2).

V obdobju mladostništva (*sposobnosti, ki se spreminjajo in/ali razvijajo*) se pri dijakih razvijata t. i. sposobnost manevriranja (2) in sposobnost obvladovanja prostora (2). Spreminjajo se tudi same komunikacijske veščine (2). V tem kontekstu sta pri dijakih opazna boljša komunikacija s profesorji (2, 1) in obvladovanje komunikacije (1), spreminjajo pa se tudi same oblike komunikacije – pri dijakih je tako opazna uporaba bolj posrednih oblik komunikacije s profesorji (1). Spreminjajo se tudi t. i. veščine delovanja v skupini, pri čemer gre pri dijakih za razvoj sposobnosti ocenjevanja razmer v skupini (2), sposobnost uspešnega delovanja v skupini (2) ter sposobnost zaznave posrednih in prikritih interakcij (2). Opazna je tudi sprememba stopnje kognitivnega razvoja, ki se kaže kot prehod iz konkretno logičnega na abstrakten nivo mišljenja – tako pri učencih razumevanje ni več vezano samo na trenutno dejavnost (3). Primeri tega razvoja so, da abstraktni predmeti pri mlajših dijakih niso priljubljeni (1) ter nerazumevanje smisla nekaterih šolskih predmetov pri mlajših dijakih (1). Spreminja se tudi sposobnost zavzemanja perspektive drugega, ki se pojavi pri osnovnošolcih (3). Sposobnost zavzemanja perspektive drugega se pri učencih kaže skozi razvoj bolj poglobljenega razumevanja drugih (3). Ne nazadnje so v kontekstu razvoja socialno kognitivnih sposobnosti zaznavne tudi »spremembe« uvida v dogajanje. Prisotno je njegovo pomanjkanje, ki se kaže preko pomanjkanja socialnega uvida pri mlajših dijakih (1), pomanjkanja uvida v virtualno resničnost (4) ter pomanjkanja uvida v lastno vedenje pri učencih (4).

Implikacije, ki nastanejo zaradi razvoja socialno kognitivnih sposobnosti, se dotikajo socialnih odnosov – zanje so značilne spremembe zaradi razvoja socialno kognitivnih sposobnosti, ki so bile prepoznane med učenci (3).

Spremembe (oblike) agresivnosti in vplivi na spremembe agresivnosti. V obdobju mladostništva se, poleg sprememb oblike agresivnosti, *spreminjajo* tudi nekoliko širši *načini reševanja konfliktov*. V tem kontekstu je, upoštevajoč starost (kot spremenljivko) pri mlajših učencih najbolj pomemben fizični stik (4), za učence pa je značilno tudi stopnjevanje uporabe verbalnih načinov reševanja konfliktov pri (4). Upoštevajoč spol (kot spremenljivko) je fizični stik pri reševanju konfliktov pomembnejši za osnovnošolske fante kot za osnovnošolska dekleta (4), prav tako so pri fantih opazne tudi težave s fizičnim odzivanjem v OŠ (3). Prevlada verbalnih načinov je prisotna pri osnovnošolskih dekletih (4), kasneje pa je opazen pojav verbalnega načina reševanja konfliktov tudi pri fantih v OŠ (4).

Spremembe oblike agresivnosti gredo pri učencih od neposredne fizične v prikrite oblike (3), od verbalnih v posredne oblike (3), v socialno sprejemljivejše oblike pri dijakih (2); v SŠ je agresivnost tudi bolj prikrita (2).

Med vplivi na spremembe (oblike) agresivnosti (*vplivi na spremembe (oblike) agresivnosti in pripadajoče spremembe*) je tudi spol. Pri tem se pojavljajo spolno specifične spremembe agresivnosti. V tem kontekstu je pri dekletih opazna odsotnost fizične agresivnosti tako pri učenkah (4) kot pri dijakinjah (2, 1), manjša uporaba neposrednih fizičnih načinov agresivnosti (3) in prisotnost verbalne agresivnosti (4) pri osnovnošolkah, prevlada uporabe posrednih in prikritih oblik agresivnosti pri osnovnošolkah (3) in tudi pri srednješolkah (2); pri tem so pogosta izločanja pri učenkah (3) in spletkarjenje pri dijakinjah (2). Za dijakinje je značilna tudi prikritost agresivnosti (1). Na drugi strani je pri fantih v OŠ opazna vztrajnost neposrednih fizičnih oblik agresivnosti skozi daljši čas (3), prisotnost fizične agresivnosti (3), pojavi verbalne agresivnosti (4) in večja prisotnost verbalnih in neposrednih oblik (3) agresivnosti. Poleg omenjenega vpliva spola, je prisoten tudi vpliv starosti. Pri tem se kaže stopnjevanje uporabe verbalnih načinov agresivnosti v mladostništvu, še posebej pri osnovnošolskih dekletih (4), prisotnost fizičnih oblik agresivnosti do četrtega razreda OŠ (3), pojavljajo se občasni primeri uporabe fizičnih oblik agresivnosti tudi od četrtega razreda OŠ dalje (3); začetek uporabe verbalnih oblik agresivnosti pa sega v četrti razred OŠ (3). Značilno je tudi, da učenci v šestem razredu OŠ začnejo uporabljati posredne oblike agresivnosti (3). Tako kot v OŠ, kjer do devetega razreda uporaba fizičnih načinov upade pri vseh (3), je z leti zaznaven upad fizičnih oblik agresivnosti tudi (še) v SŠ (2). Prisoten je tudi vpliv okolja. Pri tem je v ospredju pomen vpliva okolja na mladostnika v OŠ (4). Zaznaven je tako vpliv širšega (4) kot tudi vpliv ožjega okolja na agresivnost učencev v OŠ (4). Podrobneje sta v tem kontekstu poudarjena pomen t. i. situacije doma (4) ter vpliv domačega kraja (1), pri čemer je vedenje dijakov iz večjih mest bolj problematično (1), dijaki s podeželja pa so manj problematični (1). Značilen je tudi vpliv čustev. Tu je pri osnovnošolcih prisoten vpliv čustvene zrelosti ali razvoja (3), pri čemer zrelejše čustvovanje podpira uporabo prikritih oblik agresivnosti (3). Značilnosti čustvovanja mladostnikov so sicer nepredelano čustvovanje pri mlajših učencih (3), težave z uravnavanjem čustev (3) in težave z načinom spoprijemanja s čustvi (3) v OŠ. Drugi vplivi na spremembe (oblike) agresivnosti so še t. i. učenje s posnemanjem, natančneje modelno učenje (4), vpliv staršev/družine (4) ter vpliv/pritiski vrstnikov. Pri tem so pomembna pričakovanja vrstnikov (4), prisoten je zgodnejši vpliv vrstnikov na posameznika v OŠ (4), pomemben pa je tudi vpliv vrstniških skupin (1) v SŠ, pri čemer se pojavljata potreba po pripadnosti (1) ter pridobivanje zelenega socialnega statusa (1) pri mlajših dijakih. Med drugimi vplivi na spremembe (oblike) agresivnosti so tudi stopnja kritičnosti oziroma tolerance okolja do nasilja v OŠ (4), sposobnost verbaliziranja pri srednješolcih (2), vpliv kognitivnega razvoja v OŠ (3) ter vpliv zahtevnosti izobraževalnega programa v SŠ (2). Pri slednjem je opazno, da so posredne oblike

agresivnosti manj pogoste v »manj zahtevnih« SŠ izobraževalnih programih (2) ter da so, na drugi strani, neposredne oblike agresivnosti pogostejše v »manj zahtevnih« SŠ izobraževalnih programih (2). Pomembni vplivi na spremembe (oblike) agresivnosti so še preusmeritev pozornosti drugam (2), »proces« oblikovanja osebnosti oziroma osebni razvoj (2) in vpliv odraščanja (2) med dijaki, vpliv socializacije (3), širšega razvoja (3) pri osnovnošolcih, zmanjševanje potrebe po uveljavljanju jaza na verbalno agresivne načine v SŠ (2) in posamezni individualni vplivi (3), zaznani pri osnovnošolski populaciji. Na spremembe (oblike) agresivnosti pomembno vplivajo tudi socialni razvoj, socialne veščine in socialna inteligentnost. V teh okvirih je pomembna preusmeritev poteka socialnega razvoja v SŠ (2). Prisoten je razvoj socialnih sposobnosti/veščin, pri čemer so pomembni razvoj sposobnosti prikrivanja agresivnih namer (2), poznavanje socialno želenega vedenja (1) in sprejetje norm socialno sprejemljivega vedenja (1) pri srednješolcih. Razvoj oblik agresivnosti deloma sovpada z razvojem (socialnih) veščin, a so tu pomembno vključeni tudi drugi vidiki (3). Vpliv socialne inteligentnosti se med osnovnošolci kaže skozi pomen uvida v delovanje družbe (3), v sposobnosti samonadzora pri vzpostavljanju socialnih stikov (3), v obvladovanju sebe in socialnega okolja (3), v pomenu predelave socialnih odnosov (3), v sposobnosti ocenjevanja razmer v skupini (3) ter preko sposobnosti zaznave prikritih interakcij (3). Socialna inteligentnost predstavlja nujen predpogoj za razvoj posrednih oblik agresivnosti tako v OŠ (3), kot v SŠ (1) (2). Zaznati je tudi vpliv stopnje (splošne) inteligentnosti, ki uravnava »izbrano« vrsto nasilja v SŠ (2). Pri dijakih je potrebna višja stopnja (splošne) inteligentnosti za uporabo posrednih oblik agresivnosti (2).

Primeri agresivnosti in medvrstniškega nasilja. Rezultati kažejo, da so t. i. *posamezni primeri z elementi agresivnosti* na tem mestu prepoznani kot primeri posredne agresivnosti, izločanje posameznika v OŠ (4); omenjen je tudi primer posredne agresivnosti v skupini deklet v šestem razredu OŠ (3) z elementi grupiranja in izločanja posameznika iz skupine. Primer: v večji meri prepoznan kot potencialni primer fizične agresivnosti je primer fanta s t. i. številnimi oteževalnimi dejavniki iz OŠ (3). Vsebina tega primera zajema neuspešno delovanje mladostnika v skupini, natančneje razredu, stalne konflikte z učitelji in fizično agresivnost tako v odnosu z učitelji, kot v odnosu s sošolci. Značilnosti omenjenega primera pa so: trajanje vedenja zavzema daljše časovno obdobje, »neugodni« socialna in čustvena inteligentnosti, »neugoden« temperament, nadarjenost posebej izrazita na glasbenem področju, visoka splošna inteligentnost, visoka ustvarjalnost, visoka besedna spretnost ter težave z razumevanjem socialnih odnosov, za kar je značilno »teoretično« razumevanje delovanje socialnih odnosov in težave s predelavo socialnih odnosov. Za ta primer so značilni še pomanjkanje socialnih veščin, privzemanje vloge žrtve, občutek negativne nastrojenosti okolja do posameznika, občutek »nepravične« obravnave, težave z uravnavanjem čustev, »materialistične« vrednote, k ciljem usmerjeno vedenje ter občutki nemoči. Posamezni primeri z elementi agresivnosti, ki jih ni bilo moč natančno opredeliti, pa so naslednji: maltretiranje posameznika (4) in nasilje nad vrstnikom kot zabava za

posameznike (4) v OŠ, primer konflikta med dvema dijakoma (2), znašanje nad drugimi (2), znašanje nad sošolci (2), dijak s čustveno-vedenjsko motnjo, ki se norčuje iz dijakinje (1), (manj pojasnjen) primer izkušnje z dominantno sošolko, dijakinjo (1), primer dijaka, ki je maltretiral sošolca (1), posmehovanje skupine deklet sošolki (1) v SŠ, ter primer starejših dijakov, ki maltretirajo mlajše dijake in osnovnošolce (1), pri čemer eden izmed dijakov maltretira učenca iz OŠ (1).

Za t. i. *prehod od agresivnosti k medvrstniškemu nasilju* je značilna odsotnost fizičnega nasilja v SŠ (2). Prvi potencialni primer medvrstniškega nasilja priča o skupini fantov, ki je napadla/ala drugega fanta (4). Vsebina navedenega napada/ov je bilo »šikaniranje«, zmerjanje, pretep in ogrožanje posameznika, prepoznane značilnosti pa so dlje časa trajajoče nasilje nad posameznikom, prikritost dogajanja, porazdelitev vlog, odsotnost vloge vodje, nepričakovano vedenje vključenih posameznikov (v vlogi napadalcev) ter da ti (posamezniki v vlogi napadalcev) niso pričakovali svojega razkritja (4). Naslednji primer je kraja predmeta, konkretno kompasa, in izsiljevanje za denar med učenci v tretjem razredu OŠ (4), katerega značilnost je prisotnost dominantnega posameznika oziroma vodje. Zaznan je tudi potencialen primer spletnega medvrstniškega nasilja (4), pri čemer je šlo za ustvarjanje izmišljene spletne strani dekleta med dekleti v devetem razredu OŠ. Vsebinsko gre tu za žaljenje osebe ter norčevanje iz osebe preko spleta. Značilnosti tega primera so (visoka) razvitost socialnih veščin pri izvajalkah ter da je bilo njihovo vedenje nepričakovano.

Nadalje je bilo skozi analizo intervjujev moč identificirati podtemo t. i., potencialnih *dejavnikov, ki vplivajo na prehod od agresivnosti do medvrstniškega nasilja*, ki smo jih zaradi njihove »narave« in večje preglednosti razvrstili v kategorije »osebnih« ter »medosebnih in družbenih« (oziroma tako »naravnanih«) dejavnikov. »Osebni dejavniki« vključujejo temperamentnost (3) in čustvovanje, pri čemer sta kot dejavnika posebej izpostavljena doživljanje burnih čustev (3) in težave s predelavo čustev (3) med osnovnošolci. Nadalje na prehod od agresivnosti k medvrstniškemu nasilju vplivajo tudi težnje po moči tako v OŠ (3), kot v SŠ (1), pa tudi težnje po zavzemanju socialne vloge s podrobnejšo potrebo po »všečnosti« med osnovnošolci (4) in vpliv spola, pri čemer ta vpliva na obliko vpletenosti v medvrstniško nasilje (3) v OŠ. Med osebnimi dejavniki v tem kontekstu so še dojetanje lastnega vedenja kot sprejemljivega (2) in prisotnost duševnih motenj (2) med srednješolci. Med medosebnimi in družbenimi dejavniki so bili prepoznani stili reševanja konfliktov v družini (3) in nasilni odzivi na otrokovo neprimerno vedenje (3), prisotni med osnovnošolci. V teh okvirih je pomembna tudi razredna klima, ki je pripravna za medvrstniško nasilje (3), kritičnost učitelja do nasilnih vedenj učencev (3) ter učiteljeva hitrost prepoznavanja nasilnih vedenj učencev (3) v OŠ. Med omenjenimi medosebnimi in družbenimi dejavniki so tudi, da je nasilje za učence predstavlja šalo (4) ali grožnjo/maščevanje (4), prisotno pa je tudi pomanjkanje socialnih veščin (4) med

osnovnošolci. V ta kontekst spadajo še odsotnost ustreznih ukrepov (2), podrobneje s prenosom vedenja iz osnovne šole (2), pomanjkanjem ustrezne obravnave v preteklosti (2) in odsotnostjo negativne povratne informacije (2) pri srednješolcih. Zaznaven je tudi vpliv pomanjkljivega podpornega okolja (2) v SŠ.

Blažilni dejavniki agresivnosti in medvrstniškega nasilja. Prepoznane blažilne dejavnike agresivnosti in medvrstniškega nasilja smo posebej razdelili v dve kategoriji, in sicer na kognitivne oziroma miselne sposobnosti ter na čustvovanje. V okvirih *kognitivnih oziroma miselnih sposobnosti* so prisotni t. i. zdrava pamet (4), uvid v situacijo (4), sposobnost ustreznega presojanja (4), sposobnost ustreznega odzivanja (4) v OŠ, zavedanje posledic lastnih dejanj v SŠ (1) ter vpliv t. i. kognitivne predelave socialnih odnosov z razumevanjem delovanja socialnih odnosov (3).

Pod *čustvovanje* smo umestili dejavnike, kot so intenziteta čustvenega odzivanja s primernim (oziroma ne burnim) čustvenim odzivanjem (3) ter intenziteto doživljanja čustev z blagostjo čustev (3) v OŠ.

Med (drugimi) blažilnimi dejavniki agresivnosti in medvrstniškega nasilja sta prisotni še *osebnostna stabilnost* (3) pri učencih in *socialne veščine* (1) pri dijakih.

Vloga empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem. Znotraj te teme smo prepoznali značilnosti, pomembnost, vpliv na socialno vedenje oziroma odnose, vpliv na dojetanje ter vpliv na odločanje, ki jih ima empatija v mladostništvu. Pod prepoznane *značilnosti* empatije smo uvrstili determiniranost prisotnosti empatije (2) in razlike v empatiji med posamezniki (1) ter da dobro razvite socialne veščine niso pogoj za empatijo (1), kar je opazno pri srednješolcih.

Pomembnost empatije se kaže tako, da je njena prisotnost med učenci opažena kot pomembna (4), njena odsotnost ali pomanjkanje pa se kaže skozi možnosti problematičnosti (4), individualizem (4) in sebičnost (4) pri učencih ter medvrstniško nasilje (1) pri dijakih.

Pod *vplive na socialno/e vedenje/odnose*, ki jih ima empatija v okvirih odnosa med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem, smo prepoznali naslednje dejavnike oziroma vplive: sposobnost razumevanja drugega (4), sposobnost delitve čustev (4), blaženje agresivnosti (4) na OŠ in medvrstniškega nasilja (2) na SŠ, vpliv sposobnost sprejemanja drugega pri osnovnošolcih (4) in vpliv na kakovost socialnih odnosov (1) med srednješolci, pri čemer empatija podrobneje vpliva tudi na posameznikove nadaljnje odzive (4) v OŠ. V tem kontekstu je zaznaven tudi vpliv empatije na spreminjanje socialnih odnosov (1) v SŠ s podrobnejšim vplivom na nadaljnje odzive

posameznika (4) med učenci. Prisoten je še vpliv empatije na usmerjanje socialnega vedenja (3) ter da je empatija pogoj za prosocialno uporabo socialnih veščin (1) v SŠ.

Prisotna sta tudi *vpliv empatije na dojetanje* s spreminjanjem dojetanja sveta (4) ter *vpliv na odločanje* z vplivom na nadaljnje odločitve (4).

Drugi dejavniki v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem. Skozi analizo opravljenih intervjujev smo prepoznali tudi nekaj dejavnikov, ki so, potencialno, v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem. Te smo prepoznali kot bodisi »osebne« bodisi »medosebne in družbene« dejavnike. Med *osebnimi dejavniki* so naslednji: oblikovanje osebnosti in identitete posameznika v OŠ (4) in SŠ (1), podrobneje z vplivom t. i. osebnosti, ki je v razvoju (1) in se kaže med dijaki. Nadalje vpliv moralnega razvoja na socialno vedenje, pri čemer ta usmerja socialno vedenje (3), drugi primanjkljaji posameznika (4), prisotnost čustveno-vedenjske motnje (4) med učenci, čustvena nestabilnost, pri čemer ta pri nekaterih posameznikih deluje kot dejavnik tveganja za agresivnost/nasilno vedenje (1), nekritičnost do lastnega vedenja (1), pomanjkanje socialne občutljivosti (1), posameznikove osebne izkušnje (1) pri srednješolcih ter ustvarjanje socialne vloge (4) pri osnovnošolcih. Pomembni »osebni dejavniki« v tem kontekstu so tudi težnje v smeri pridobivanja zelenega socialnega statusa (2, 1), podrobneje s potrebo po »izstopanju« pri srednješolcih, nadalje potrebo po pripadnosti v OŠ (4) in SŠ (1), tekmovalnost (1), »manipulativnost« starejših dijakov (1) in pomanjkanje samozavesti (1) v SŠ.

»*Medosebni in družbeni dejavniki*« so vpliv družbe s splošnim vplivom družbe (4) pri osnovnošolcih in družbene razmere (1) med srednješolci; vpliv okolja z vplivom t. i. širšega okolja tako pri osnovnošolcih (4) kot pri srednješolcih (1), vpliv t. i. ožjega oziroma domačega okolja – podeželje/mesto (4, 1), pri čemer so otroci s podeželja manj problematični (1). Vpliv okolja prav tako implicira, da je delovanje posameznika v različnih okoljih različno (4). Prisoten je tudi vpliv družinskih razmer (2) v SŠ, kjer je pomembna tudi sama vzgoja (2); med t. i. medosebnimi in družbenimi dejavniki so tudi individualizem (4), kjer so, podrobneje, v OŠ zaradi individualizma pogosti konflikti (4), v SŠ pa družbeni individualizem (1). V tem kontekstu imajo pomemben vpliv v SŠ tudi izobraževalni program, pri čemer so posredne oblike agresivnosti/nasilja v programih z nižjo stopnjo izobraževanja redke (2) tern t.i. manjše možnosti (1). Prisoten je tudi vpliv šole, pri čemer je šola pomembna za posameznikov razvoj (4), predstavlja prostor za socialno učenje (4). Pri socialnem učenju je pomembna tudi vloga učitelja (4). Relevantna je tudi kritičnost šole do nasilnih vedenj dijakov (1).

4 INTERPRETACIJA

Zavoljo lažje berljivosti in večje preglednosti bomo rezultate analize intervjujev razlagali v neposredni obliki odgovorov na raziskovalna vprašanja, katerih vsebina bo označena s krepkim tiskom. Prav tako bodo z namenom večje preglednosti ugotovitve iz pridobljenih rezultatov poudarjene s poševnim tiskom, s krepkim tiskom pa dodatno označeni njihovi ključni poudarki. V razlagi večinoma ne bomo posebej poudarjali, da so naši rezultati plod kvalitativne raziskave, torej mnenj, opažanj in izkušenj udeleženk raziskave. Prav tako je zaključna naloga rezultat osebnega/lastnega pristopa raziskovalcev, zato rezultati in njihova razlaga ne predstavljajo splošno veljavnih dejstev oziroma ugotovitev. Bodo pa ti (iz povsem estetskih razlogov) v nadaljevanju večinoma predstavljeni na tak način.

Spremembe vedenja v obdobju mladostništva gredo v smeri socialnega razvoja v več smereh in stopnjah. V **zgodnjem mladostništvu** posamezniki postanejo *sposobnejši obravnave bolj kompleksnih tem* (predvsem o doživljanju in dogajanju), ki so *vsebinsko značilne* (zlasti odnosi s starši, konflikti in stališča). *Osrednje teme pogovorov se sicer spreminjajo tudi še do poznega mladostništva. Mladostniki so v zgodnjem mladostništvu že zmožni poglobljene delitve čustev.* Avtorji ugotavljajo, da mladostniki v kontekstu osamosvajanja od družine razvijejo čustveno povezanost z vrstniki (Larson in Richards, 1991, po Zupančič, 2009a), ki jim postopoma nudijo čustveno oporo, katero so jim predhodno nudili starši (Cottorell, 1992, po Zupančič, 2009a). Prav tako mladostniška prijateljstva označujejo medsebojna odprtost, odkritost, zaupanje in vzajemnost (Conger, 1991, po Zupančič in Svetina, 2009a). Oboje bi deloma lahko pojasnilo tudi izmenjavo in obravnavo omenjenih tem v pogovorih.

V **zgodnjem mladostništvu se zmanjša druženje med spoloma**, do obdobja **srednjega mladostništva** pa se *ponovno začnejo pojavljati tudi spolno mešana prijateljstva*. Avtorji ugotavljajo, da skozi celotno obdobje mladostništva prevladujejo prijateljstva med istima spoloma, s starostjo pa postajajo nekoliko pogostejša nasprotnospolna prijateljstva (Conger, 1991, po Zupančič in Svetina, 2009).

Socialni odnosi v zgodnjem mladostništvu postajajo bolj kompleksni, stabilni in raznoliki (od prijateljstev do nasprotovanj in t. i. izključitvenih vezi). Že odnosi z vrstniki v obdobju mladostništva namreč postanejo bolj vzajemni, čustveno intenzivni, stabilni in psihološko intimni (Berndt in Perry, 1990, Harris, 1998, po Zupančič in Svetina, 2009a). Tudi vzpostavljanje prijateljstev tedaj poteka z večjo mero prilagodljivosti in pripravljenostjo za spremembe v vedenju (Conger, 1991, po Zupančič in Svetina, 2009a).

Že od obdobja otroštva dalje je pomembno **pridobivanje zelenega socialnega statusa**, ki mu posamezniki v zgodnjem mladostništvu tudi **prilagajajo svoje vedenje**. Na kakšen način

potekajo tovrstne »prilagoditve«, ni znano. Ugotovitve drugih avtorjev sicer kažejo, da ohranjanje posameznikove dominanc, visokega statusa ali nadzora nad viri lahko motivira tako agresivno (tudi viktimizacijo, glej npr. Caravita idr., 2010) kot prosocialno vedenje (Hawley, 2007, po Caravita idr., 2010). *Pridobivanje zelenega socialnega statusa je še bolj poudarjeno v srednjem mladostništvu in kasneje, pri čemer se pojavljajo tudi razlike med spoloma. Pri fantih je najprej prisotna težnja po izstopanju, po koncu srednjega mladostništva pa želijo delovati odrasli. Dekleta pa tovrstne težnje v srednjem mladostništvu že izražajo bolj zadržano in posredno.* Takih razlik med spoloma v obravnavani literaturi nismo zasledili. Znano pa je, da dekleta že pri 11 letih rešujejo konflikte z uporabo posrednih strategij (Björkqvist idr., 1992a; Björkqvist idr., 1992b), ki se pri fantih uveljavijo šele ob koncu mladostništva in kasneje, v odraslosti (glej npr. Björkqvist idr., 1992b; Björkqvist idr., 1994; Björkqvist, 1994) (več v nadaljevanju).

Na prehodu iz srednjega v pozno mladostništvo je vedenje mladostnikov bolj zrelo, umiri se tudi odzivanje, mladostniki pa kažejo bolj spoštljiv odnos in imajo boljše razumevanje drugih ljudi. Podobne značilnosti navajajo tudi drugi avtorji – v mladostništvu namreč poteka tudi razvoj socialnega sebe in razumevanja sebe v odnosu do socialnega sveta (Coleman in Hendry, 1990, po Choudhury idr., 2006; Steinberg in Sheffield Morris, 2001). Prav tako je določena mera socialnih sposobnosti po koncu mladostništva pričakovana, saj naj bi nastopali kot socialno sposobni odrasli (Burnett in Blakemore, 2009).

Rezultati kažejo, da dekleta tekom večjega dela mladostništva dosegajo zrelost bolj zgodaj kot fantje. Navajajo, da se že predpubertetne spremembe, ki implicirajo tudi psihološke spremembe posameznika, prej pojavijo pri dekletih kot pri fantih (Zupančič, 2009a). Ugotavljajo tudi, da se pri starosti 11 do 12 let dekleta hitreje socialno razvijejo kot fantje. Se pa razlika med spoloma, v tem kontekstu, z leti zmanjšuje (Cohn, 1991, po Björkqvist, 2007). Zgodnejša socialna zrelost deklet se kaže tudi v njihovi zgodnejši uporabi posrednih strategij v primerjavi s fanti (Lagerspetz idr., 1988) (več o tem v nadaljevanju).

Razvoj socialne inteligentnosti²⁰ je vključen v širši razvoj socialno kognitivnih sposobnosti v obdobju mladostništva. Že v zgodnjem mladostništvu je prisoten izrazitejši razvoj sposobnosti zavzemanja perspektive, ki se kaže skozi bolj poglobljeno razumevanje drugih. Podobno zasledimo tudi v literaturi (glej npr. Choudhury, Blakemore in Charman, 2006, Smith in Hart, 2008, po Pabian in Vanderbosch, 2016). Tudi večšine socialne inteligentnosti, kot so denimo sposobnosti uvida v delovanje družbe, samonadzora pri vzpostavljanju socialnih stikov, predelave socialnih odnosov, ocenjevanja razmer v skupini, zaznave prikritih interakcij ter obvladovanja sebe in socialnega okolja, so prisotne že v zgodnjem mladostništvu. Kasneje, v srednjem mladostništvu, pride do izraza razvoj bolj specifičnih socialno kognitivnih sposobnosti, kot so sposobnosti manevriranja in obvladovanja prostora, uspešnega delovanja v skupini, zaznave posrednih in prikritih interakcij ter obvladovanja posrednih načinov komunikacije. Posledično in vzporedno se zaradi razvoja omenjenih sposobnosti spreminjajo tudi socialni odnosi, od vključno začetka obdobja mladostništva dalje. Tudi v literaturi zasledimo, da se iz otroštva v mladostništvo analogno z razvojem sposobnosti zavzemanja perspektive drugega razvija tudi razumevanje medosebnih odnosov (Zupančič, 2009b), ki so deležni izrazitih sprememb – nastopi denimo oddaljevanje od starševskega nadzora (Berzonsky in Adams, 2003, po Choudhury idr., 2006), pogostejše in bolj intenzivno postane vključevanje v medosebne odnose izven družine (Zupančič, 2009b). Povečuje se tudi zavedanje perspektive sošolcev, učiteljev in drugih socialnih vplivov (Berzonsky in Adams, 2003, po Choudhury idr., 2006). V povezavi z razvojem socialno kognitivnih sposobnosti so, po Selmanu (1980), tudi mladostniška prijateljstva, ki so povezana z »njegovimi« razvojnimi stopnjami socialne kognicije (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009). Tudi razvoj socialne inteligentnosti je pomemben za proces oblikovanja socialnih odnosov, saj sposobnost predvidevanja in interpretacije psihičnih stanj drugih pripomore k temu, da se lahko vživljamo v občutke drugih, z drugimi delimo lastne občutke ter lahko ne nazadnje posledično vplivamo na njihovo vedenje (Warden in Christie, 2001).

²⁰ Zaradi prekrivanja koncepta socialne inteligentnosti in drugih pojmov, kot so denimo socialne veščine in socialne kompetence (Björkqvist idr., 2000), čustvena inteligentnost (Mayer in Salovey, 1990; Goleman, 1997; Goleman, 2010), Gardnerjeva medosebna inteligentnost (Hatch in Gardner, 1993, po Björkqvist idr., 2000), njene povezanosti z empatijo (Björkqvist idr., 2000) in drugimi koncepti ter tipi inteligentnosti, ter dejstvom, da je socialna inteligentnost socialno kognitivna sposobnost (glej npr. Kaukiainen idr., 1999), kar je implicitno ali eksplicitno razvidno tudi iz njenih definicij ter opredelitev (glej npr. Garandeau in Cillessen, 2006, str. 614; Goleman, 2010; Kihlstrom in Cantor, 2000, str. 359; Pogačnik, 1995, Musek, 2010; Silvera idr., 2001 itd.) ter manj konkretnega poročanja o neposrednih značilnosti socialne inteligentnosti, smo doumevanje razvoja socialne inteligentnosti tu razširili tudi na nekoliko obsežnejši razvoj socialno kognitivnih sposobnosti.

Razvoj socialno kognitivnih sposobnosti je med mladostniki specifičen, kar je še posebej izrazito v obdobju srednjega mladostništva. Slednje je skladno z ugotovitvami, da smo si v svojih sposobnostih učenja in razvijanja socialnih veščin med seboj različni (Huitt in Dawson, 2011) ter, konkretnije, da je tudi sam proces razvoja socialne inteligentnosti od posameznika do posameznika drugačen (Choudhury, Blakemore in Charman, 2006, Smith in Hart, 2008, po Pabian in Vanderbosch, 2016).

Glede **sprememb oblik agresivnosti v obdobju mladostništva** avtorji poročajo, da se ob upadu agresivnosti v srednjem in poznem otroštvu spremenita tudi njen način in namen (Coie in Dodge, 1998, po Fekonja in Kavčič, 2009). Odkrito tedaj zamenjajo odnosna (Crick, Bigbee in Howes, 1996, Galen in Underwood, 1997, po Papalia idr., 2003) oziroma z leti vse bolj prikrite oblike agresivnosti (glej npr. Archer in Coyne, 2005; Björkqvist, idr., 1992b; Björkqvist idr., 1992a; Crick, Bigbee in Howes, 1996, Galen in Underwood, 1997, po Papalia idr., 2003; Kaukiainen idr., 2001), kar sovпада z ugotovitvami naše raziskave. *Spremembe oblike agresivnosti (in tudi širših načinov reševanja konfliktov) podrobneje potekajo od (neposrednih) fizičnih načinov, pri čemer vztrajajo predvsem fantje (pri dekletih so ti v mladostništvu večinoma že odsotni), do stopnjevanja uporabe verbalnih načinov, ki jih v zgodnjem mladostništvu uporabljajo predvsem dekleta, medtem ko se pri fantih ti tedaj šele začnejo pojavljati. Pri njih v zgodnjem mladostništvu še vztrajajo fizične oblike agresivnosti.* Glede na teoretične izsledke so fizične in omejene oblike neposredne verbalne agresivnosti v mlajših letih tudi edine oblike, ki jih posameznikova kognitivna zrelost lahko podpre (Archer in Coyne, 2005). Nekateri navajajo, da fizična agresivnost začne upadati že približno okoli drugega leta starosti, ko se razvijejo tudi drugi odzivi (Tremblay idr., 1999, po Archer in Coyne, 2005), drugi, da postane njena uporaba redka od srednjega otroštva dalje (Nagin in Tremblay, 1991, po Fekonja in Kavčič, 2009), kar umešča začetek upada uporabe fizičnih oblik agresivnosti nekoliko prej, kot kažejo izkušnje naših udeleženk. Te opažajo, da *fizične oblike agresivnosti zaznamujejo predvsem obdobje do četrtega razreda OŠ in upadejo do začetka mladostništva, a se pri fantih občasno še pojavljajo tudi v srednjem mladostništvu.* Österman idr. (1998) dodatno razkrivajo razvojni trend zmanjšanja uporabe fizične agresivnosti, posebej pri dekletih, pa tudi pri fantih, ki so v primerjavi z 8 in 11 leti starosti pri starosti 15 let [pri nas deveti razred OŠ ali prvi letnik SŠ] manj fizično agresivni.

Coie in Dodge (1998) poročata, da se že med drugim in četrtem letom otroci ne izražajo več z udarci, ampak v večji meri tudi z besedami (po Papalia idr., 2003), kar umešča začetek uporabe verbalne agresivnosti znatno prej kot opažajo naše udeleženke. *Glede na naše rezultate je stopnjevanje uporabe verbalne agresivnosti prisotno od tretjega razreda OŠ dalje, torej še pred začetkom mladostništva.* Po avtorjih kasneje verbalne agresivne strategije v večji meri tudi zamenjajo fizične oblike agresivnosti (glej tudi Cook, Fry in

Kushnel, 1992, po Björkqvist idr., 1992b). Poročajo tudi, da uporaba verbalne agresivnosti z leti narašča, kar poteka hitreje pri dekletih kot pri fantih (Österman idr., 1998).

Pri dekletih v zgodnjem mladostništvu že prevladuje uporaba posrednih, prikritih oziroma t. i. socialno sprejemljivejših oblik agresivnosti, ki je še bolj izrazita v obdobju srednjega in potem poznega mladostništva. Podobno navajajo tudi drugi avtorji (glej npr. Björkqvist idr., 1992a; Björkqvist idr., 1992b). Po Coie in Dodge (1998) so že v obdobju srednjega in poznega otroštva večinoma prisotne bolj posredne oblike agresivnosti, na drugi strani pa Björkqvist idr. (1992a) in Björkqvist idr. (1992b) ugotavljajo, da pri 8-letnikih posredni načini agresivnosti najverjetneje še niso popolnoma razviti. Kasneje, pri 11 letih [ko so pri nas učenci v petem ali šestem razredu OŠ] (Björkqvist idr., 1992a; Björkqvist idr., 1992b) ali do sedmega razreda (Cairns idr., 1989) je pri dekletih že prisotna posredna agresivnost, pri 11-letnih fantih pa še vztrajajo bolj neposredni načini agresivnosti (Björkqvist idr., 1992a; Björkqvist idr., 1992b), kar sovpada z našimi izsledki. *V zgodnjem mladostništvu so pri dekletih prisotna predvsem izločanja in grupiranja, v srednjem in delu poznega mladostništva pa prevladuje spletkarjenje.* Avtorji poročajo, da se kasneje, v odraslosti, tudi pri moškemu spolu poveča uporaba posrednih načinov (Björkqvist idr., 1992b; Björkqvist idr., 1994; Björkqvist, 1994), ki so najverjetneje prisotni sočasno z neposrednimi verbalnimi oblikami tekom poznega mladostništva in tudi kasneje, v odraslosti (Björkqvist idr., 1992b). Podobne ugotovitve o razlikah med spoloma v agresivnosti v mladostništvu navajajo tudi drugi avtorji (glej npr. Björkqvist idr. 1992a; Björkqvist idr., 1992b; Crick in Grotpeter, 1995; Lagerspetz idr., 1988; Österman idr., 1998).

Pri spremembah oblike agresivnosti so navzoče tudi individualne razlike, ki jih navajajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. Cummings, Iannotti in Zahn-Waxler, 1989, po Papalia idr., 2003). *Te so pomembne že v obdobju zgodnjega mladostništva in prej.* Na spremembe oblik agresivnosti v obdobju mladostništva pa poleg omenjenih dejavnikov – starosti (oziroma razvojnega obdobja), spola in individualnih razlik – vplivajo še mnogi drugi.

V zgodnjem mladostništvu so pomembni različni dejavniki. Eden izmed teh je socializacija. Ob zavedanju, da je agresivno vedenje nesprejemljivo, se namreč začnejo agresivne strategije spreminjati v manj očitne in bolj socialno sprejemljive oblike (glej npr. Björkqvist idr., 1992a; Björkqvist idr., 1992b; Kaukiainen idr., 2001; Archer in Coyne, 2005). Ena izmed ključnih nalog v tem procesu je namreč naučiti se razlikovati in ločevati kdaj in kje je agresivno vedenje primerno in sprejemljivo [ter kdaj ne] (Pušnik, 1999, 2003). Vpliv socialnih zahtev je razviden tudi v razlogih za pogostejšo uporabo posredne agresivnosti pri ženskemu spolu, tj. večja nesprejemljivost neposrednih metod agresivnosti pri ženskah kot pri moških (Lagerspetz idr., 1988).

Sočasno, poudarjeno predvsem v zgodnjem mladostništvu, poteka razvoj veščin, pri čemer z njimi deloma sovpada razvoj oblik agresivnosti. Björkqvist idr. (1992b) pojasnjujejo razvojne trende v agresivnosti (neposredna fizična, verbalna, posredne in prikrite oblike agresivnosti; glej npr. Björkqvist idr., 1992b; Björkqvist idr., 1994; Björkqvist, 1994) ravno v razvojnem redu veščin – najprej se razvijajo fizične, nato verbalne in nazadnje nastopijo še socialne veščine. *Izstopa predvsem razvoj verbalnih veščin oziroma sposobnosti verbaliziranja, ki je, glede na naše rezultate, poudarjen predvsem v obdobju srednjega mladostništva.* Ko se razvijajo verbalne veščine, ima namreč otrok na voljo veliko večje število možnosti izražanja agresivnosti in tako njegove agresivne strategije niso več omejene na uporabo fizične sile (Björkqvist idr., 1992b). Ugotavljajo, da dekleta hitreje verbalno dozoriijo kot fantje, kar bi lahko omogočalo uporabo posrednih načinov agresivnosti s povečevanjem verbalnih veščin, ki so potrebne za tovrstno manipulacijo (Björkqvist idr., 1992a). Pri dekletih, kot že omenjeno, posredni načini agresivnosti prevladujejo že od zgodnjega mladostništva dalje.

Naši rezultati kažejo, da se socialne veščine in socialna inteligentnost poudarjeno razvijajo v srednjem mladostništvu s podrobnejšim razvojem sposobnost prikrivanja agresivnih namer ter poznavanjem in sprejetjem norm socialno želenega/sprejemljivega vedenja, kar bi lahko bilo povezano s prej omenjeno socializacijo. Socialne veščine posameznikom omogočajo uspešno in primerno delovanje na številnih področjih (Elias idr., 1997, po Huitt in Dawson, 2011; Segrin, 1992, 2000, Spitzberg, 1985, 1989, po Tsang in Lak, 2010). Avtorji navajajo, da pomanjkanje socialnih veščin pomembno napoveduje odkrito agresivnost (Andreou, 2006) ter da obstajata dve skupini nasilnežev – socialno veščini in socialno neveščini (Kaukiainen idr., 2002).

V srednjem mladostništvu naj bi potekala t. i. preusmeritev poteka socialnega razvoja, zmanjševala naj bi se tudi potreba po uveljavljanju jaza na verbalno agresivne načine, kar bi lahko bilo opazno v omejenem naraščanju uporabe posrednih in prikritih oblik agresivnosti predvsem pri dekletih v tem obdobju. Ostaja pa vprašanje, ali naraščanje uporabe posrednih in prikritih oblik agresivnosti dejansko predstavlja preusmeritev ali na drugi strani »logično« nadaljevanje razvoja veščin. Te, kot smo predhodno ugotovili, potekajo od razvoja fizičnih, verbalnih do razvoja socialnih veščin (glej npr. Björkqvist idr., 1992b; Björkqvist idr., 1994; Björkqvist, 1994). Slednje pa po potrebi vključujejo tudi uporabo posrednih strategij, ki so v določenih primerih bolj učinkovite in primerne kot druge metode – ko je denimo pomembno, da nismo prepoznani (glej npr. Björkqvist idr., 1992b).

V srednjem mladostništvu sta aktualna tudi osebnostni in širši razvoj posameznika, ki ju obravnavana literatura ne poudarja posebej. Glede na to, da je mladostništvo tudi obdobje razvoja in konsolidacije posameznikove identitete, socialnega sebe in razumevanja sebe v

odnosu do socialnega sveta (Coleman in Hendry, 1990, po Choudhury idr., 2006; Steinberg in Sheffield Morris, 2001) bi to, vsaj posredno, lahko vplivalo tudi na spremembe oblike agresivnosti.

*Razvija se tudi čustvena zrelost. Čustvovanje, predvsem pred nastopom mladostništva, je še bolj nepredelano; prisotne so tudi težave z uravnavanjem in načinom spoprijemanja s čustvi, nižja čustvena inteligentnost in »neugoden« temperament. Nadalje pa **zrelejše čustvovanje omogoča uporabo prikritih oblik agresivnosti** vsaj v **zgodnjem mladostništvu**.* Neposrednega vpliva čustvovanja na oblike agresivnosti obravnavana literatura ne predvideva. Povezava med njima bi lahko bila posredna, vpliv na spremembe oblike agresivnosti pa pričakovan. S čustvovanjem je namreč povezana socialna kognicija, ki predstavlja posameznikovo razumevanje dinamičnih medsebojnih interakcij in je povezana tako z miselnim in čustvenim razvojem, kot tudi z vedenjem (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

*V mladostništvu poteka tudi **kognitivni razvoj**. V **zgodnjem mladostništvu** nastopi doseganje kognitivne zrelosti (Papalia idr., 2003), in sicer s **prehodom iz logičnega na abstraktno stopnjo mišljenja**, pri čemer razumevanje ni več vezano samo na trenutno dejavnost. Podobna spoznanja so prisotna tudi med raziskovalci (glej npr. Berk, 1998, Gross, 1993, po Zupančič in Svetina, 2009; Papalia idr., 2003; Pijaže in Inhelder, 1986, po Zupančič in Svetina, 2009b), kjer, po Piagetu, med približno 11 in 12 letom starosti nastopi najvišja izmed stopenj spoznavnega razvoja – stopnja formalnologičnih operacij (Papalia idr., 2003; Pijaže in Inhelder, 1986, po Zupančič in Svetina, 2009b). Uporabo določenih oblik agresivnosti prav tako podpira stopnja kognitivne zrelosti (glej npr. Archer in Coyne, 2005). **Pri srednjih mladostnikih naj bi bila višja stopnja (splošne) inteligentnosti potrebna za uporabo posrednih oblik agresivnosti oziroma nasilja**. Po Wechslerju (Wechsler, Boben in Bucik, 2001) inteligentnost zajema tudi »/.../ sposobnosti, ki posamezniku omogočajo racionalno mišljenje ter smiselno in učinkovito vedenje v svojem okolju« (po Marjanovič Umek in Svetina, 2009, str. 420). Glede na to, bi lahko bile implikacije inteligentnosti tudi v smeri »izbora« vrste agresivnosti ali nasilja, ki ga posameznik uporabi. Sutton idr. (1999a) namreč navajajo, da tudi najbolj antisocialni primeri medvrstniškega nasilja zelo verjetno zahtevajo določeno mero razumevanja in manipulacije umov drugih ljudi, kar bi lahko nekaterim posameznikom prav tako predstavljalo smiselno in učinkovito vedenje v njihovem okolju. *Na drugi strani pa se kljub visoki splošni inteligentnosti pri mlajših mladostnikih vseeno pojavlja tudi fizična agresivnost*, kar potencialno kaže na vlogo drugih dejavnikov in vplivov pri uporabi določenih oblik agresivnosti.*

*Pomembna je tudi **zahtevnost srednješolskega izobraževalnega programa**, pri čemer naj bi bile v »manj zahtevnih« srednješolskih programih pogostejše neposredne oblike, manj*

pogoste pa posredne oblike agresivnosti. Podatkov o tem v obravnavani literaturi nismo zasledili. Bi pa tovrstni vplivi izobraževalnega programa lahko bili povezani denimo s stopnjo splošne inteligentnosti in značilnostmi socialnega okolja, a so to zgolj predvidevanja.

Spremembe oblik agresivnosti pri mlajših mladostnikih so tudi pod vplivom modelnega učenja, pri čemer učenci posnemajo vedenje drugih. V obdobju zgodnjega mladostništva in prej je pomemben vpliv, ki ga imajo starši oziroma družina. V literaturi zasledimo, da je vpliv staršev oziroma družine pomemben predvsem za samo prisotnost agresivnosti oziroma nasilja (glej npr. Pečjak, 2014, Geen in Donnerstein, 1998, po Pečjak, 2014; Cowie, Smith in Boulton, 1994, po Pečjak, 2014) in lahko poteka na način modelnega učenja (Olweus, 1995; Pečjak, 2014; Peklaj in Pečjak, 2015). *Poudarjeno so v zgodnjem mladostništvu in prej pomembni vrstniki.* Pri tem so za spremembe oblike agresivnosti ključna predvsem *pričakovanja vrstnikov.* Na drugi strani pa *vpliv vrstniških skupin prevladuje v obdobju srednjega mladostništva.* Pri tem sta v ospredju *potreba po pripadnosti ter težnje v smeri pridobivanja zelenega socialnega statusa.* Kako to vpliva na spremembe agresivnosti pri mladostnikih, pa udeleženke niso podrobneje pojasnile. Znano je, da so odnosi z vrstniki za mladostnika izredno pomembni (glej npr. Košir, 2013; Berndt in Perry, 1990, Harris, 1998, po Zupančič in Svetina, 2009a). Že v obdobju srednjega in poznega otroštva ti dajejo priložnosti za učenje učinkovitega socialnega vedenja (Berndt in Perry, 1990, Harris, 1998, po Zupančič in Svetina, 2009a). Ugotavljajo, da tesna prijateljstva denimo povečujejo možnosti za posredno socialno agresivnost, kar omogoča izkoriščanje prijateljstev in škodovanje žrtvam. Ko se slednjih drugi vrstniki zavedajo, so manipulacije teh odnosov hujše, kot bi bile v bolj ohlapnih kontekstih (Lagerspetz idr., 1988). Avtorji v tem kontekstu poudarjajo tudi razlike med spoloma – medtem ko se dekleta med 11. in 15. letom starosti že povezujejo v tesnejše skupine ali pare, na drugi strani fantje oblikujejo večje, manj definirane skupine (Björkqvist idr., 1992a).

V zgodnjem mladostništvu in prej je pomemben tudi vpliv okolja, tako širšega, kot tudi ožjega okolja, predvsem situacije doma. Kasneje, v obdobju srednjega mladostništva, je prisoten »vpliv domačega okolja« – (podeželje/mesto). Pri tem naj bi bilo *vedenje* srednjih mladostnikov *bolj problematično v kolikor prihajajo iz večjih mest, kot če prihajajo s podeželja.* Po avtorjih lahko okolje na posameznikovo agresivnost vpliva na različne načine. Njegov vpliv je v mladostništvu pričakovan, saj se tedaj, poleg ostalih sprememb, znatno spreminja tudi npr. socialno okolje (Pabian in Vanderbosch, 2016). Podrobneje, vpliva okolja na spremembe (oblike) agresivnosti v obravnavani literaturi ne zasledimo.

V srednjem mladostništvu poteka tudi t. i. preusmeritev pozornosti. Navajajo, da biološke in okoljske spremembe med mladostništvom vodijo do novih socialnih srečanj ter k povečanem zavedanju in interesu za druge ljudi. Pomembnost ocenjevanja drugih je

povezana s povečano pozornostjo za pomembne socialne dražljaje, še posebej za obraze in predelavo čustvenih informacij (Choudhury idr., 2006).

Tako izkušnje udeleženk naše raziskave kot izsledki številnih drugih raziskav kažejo, da socialna inteligentnost v mladostništvu predstavlja nujen predpogoj za razvoj posrednih oblik agresivnosti (Andreou, 2006; Björkqvist idr., 1992b; Kaukiainen idr., 1993; 1996; 1999; Loflin in Barry, 2015; Peeters idr., 2010; Wallenius idr., 2007). Pri tem ugotavljajo pomembnost predvsem njenih kognitivnih vidikov (Andreou, 2006), kot je denimo predelava (procesiranje) socialnih informacij, ki so podrobneje povezani s sovražnim humorjem in vzbujanjem krivde (Vidmar in Avsec, 2011). Posredna agresivnost zahteva več socialne inteligentnosti kot neposredne oblike agresivnosti (Kaukiainen idr., 1999). Prepoznana je bila tudi neznatna (Babu M in Islamia, 2007) oziroma znatna (Shekeray idr., 2013) negativna povezanost med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo v splošnem. Nekateri ugotavljajo tudi razlike med moškim in ženskim spolom (Loflin in Barry, 2015; Björkqvist idr., 1992a, Björkqvist idr., 1992b). **Proti koncu srednjega mladostništva in v začetku poznega mladostništva se, kot ena izmed značilnosti socialne inteligentnosti, kaže manipulativnost.** Po nekaterih avtorjih (večinoma bolj tradicionalnih pogledih) je socialno inteligentnost moč opredeliti v manipulativnem načinu (glej npr. Salovey idr., 2004; Weinstein, 1969, po Salovey idr., 2004); torej, da pripravimo druge do tega, da se obnašajo v skladu z našimi željami (Ford in Tisak, 1983, po Kaukiainen idr., 1999). Socialna manipulacija predstavlja tudi strategijo (posredne) agresivnosti (glej npr. Björkqvist idr., 1992b).

Visoka razvitost socialnih veščin (po avtorjih tudi socialne inteligentnosti; glej npr. Pabian in Vanderbosch, 2016) je glede na naše rezultate prisotna tudi v **spletnem medvrstniškem nasilju** (denimo izmišljena spletna stran; norčevanje in žaljenje posameznika) vsaj pri dekletih v **srednjem mladostništvu**. Pomembna značilnost tovrstnih primerov je njihova **nepričakovanost**. Slednja bi lahko kazala tudi na prikritost tovrstnih primerov. O povezanosti med socialnimi veščinami in spletnim medvrstniškim nasiljem poročajo tudi drugi avtorji in raziskovalci (glej npr. Vandebosch in Van Cleemput, 2009). Nekateri sicer ugotavljajo, da se stopnja socialne inteligentnosti med spletnimi in tradicionalnimi medvrstniškimi nasilneži ne razlikuje (Schultze-Krumbholz in Scheithauer, 2009), medtem ko drugi ugotavljajo, da imajo med nenehnimi tradicionalnimi (tradicionalnimi in spletnimi) nasilneži z zmanjšano napadalnostjo, (tradicionalnimi in spletnimi) nasilneži z naraščajočo napadalnostjo in nevpoletnimi, najnižjo stopnjo socialne inteligentnosti nenehni tradicionalni nasilneži (Pabian in Vanderbosch, 2016).

Kateri dejavniki pa prispevajo na prehod od same agresivnosti do pojava medvrstniškega nasilja? Tudi v teh okvirih smo ugotovili prisotnost velikega števila in razpona dejavnikov ter vplivov, ki so na eni strani bolj »osebno«, na drugi strani pa bolj

»medosebno in družbeno« usmerjeni. *Osebni dejavniki, prisotni v zgodnjem mladostništvu, so na primer čustveni dejavniki, kot so temperamentnost, doživljanje burnih čustev in težave s predelavo čustev.* Po Geenu in Donnersteinu (1998, po Pečjak, 2014) je resno agresivno vedenje lahko posledica tudi zgodnjih težav s temperamentom in pozornostjo, stopnje vzburjenja idr. Podobno ugotavljajo, da so nesposobnost nadzorovanja jeze, jeza pri neupoštevanih željah, hitra jeza in vzkipljivost (Pečjak, 2014) ter impulzivnost (Olweus, 1995; Pečjak, 2014) značilni za tipične učence, ki trpinčijo vrstnike. Konkretnije vpliva čustvovanja na prehod od agresivnosti k medvrstniškemu nasilju obravnavana literatura ne razlaga. Ta vpliv pa bi lahko bil tudi posreden – denimo v povezavi s socialno kognicijo, iz katere, kot že omenjeno, izvirajo večšine in kontekst medvrstniškega nasilja (Sutton idr., 1999a). Socialna kognicija je, kot že omenjeno, povezana tudi s čustvenim razvojem (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Nadalje se v zgodnjem mladostništvu kot osebni dejavnik pojavlja tudi t. i. potreba po vsečnosti, ki bi jo posredno lahko povezali s samopodobo posameznika – v tem kontekstu Kaukiainen idr. (2002) ugotavljajo pozitivno povezanost medvrstniškega nasilja s posameznikovo samopodobo, a samo pri fantih, starih 11 do 12 let. Na drugi strani nekateri avtorji med značilnostmi nasilnih učencev navajajo izrazito nizko samozaupanje in samopodobo, drugi pa povprečno ali celo dobro samopodobo (npr. Olafsen in Viemero, 2000, po Pečjak, 2014). Prav tako lahko učenec, ki je nasilen dojema agresivnost kot edino možnost zagotavljanja dobre samopodobe (Pečjak, 2014). Večja samozavest posameznika predstavlja tudi nesorazmerje moči med učenci v šoli, ki lahko vodi v medvrstniško nasilje (Rigby, 2008, cit. po Lešnik Mugnaioni idr., 2009).

Spol, glede na naše rezultate, vsaj v zgodnjem mladostništvu vpliva na obliko vključenosti v medvrstniško nasilje. Tovrstne razlike med spoloma je sicer moč zaslediti v okvirih proučevanja oblik agresivnosti (glej npr. Björkqvist idr., 1992b; Björkqvist idr., 1994; Björkqvist, 1994; Lagerspetz idr., 1988).

Med »medosebnimi in družbenimi dejavniki«, ki vplivajo na prehod od agresivnosti do medvrstniškega nasilja v obdobju zgodnjega mladostništva in prej, je denimo pomanjkanje socialnih veščin. Na drugi strani so avtorji v tem kontekstu deljenih mnenj. S. Pečjak (2014) navaja, da so za učenca, ki je nasilen značilne težave z medosebnimi odnosi, medtem ko v medvrstniško nasilje, po Rigbyu (2008, cit. po Lešnik Mugnaioni idr., 2009), vodijo dobre socialne veščine ali veščine manipuliranja. Tudi nekateri drugi avtorji z medvrstniškim nasiljem povezujejo dobro razumevanje socialnih odnosov, socialno moč in prikrito agresivnost (Salmivalli idr., 2000, po Peeters idr., 2010; Sutton idr., 1999a). Sutton idr. (1999b) so učenca, ki izvaja nasilje, opisali kot hladnega, manipulativnega posameznika, ki obvlada socialne situacije, organizira skupine in uporablja subtilne in prikrite metode. Kot že omenjeno, avtorji ugotavljajo, da pomanjkanje socialnih veščin

pomembno napoveduje odkrito agresivnost (Andreou, 2006) ter da obstajata dve skupini nasilnežev – socialno večji in socialno nevešči (Kaukiainen idr., 2002).

V zgodnjem mladostništvu je prisotna tudi **uporaba nasilja kot sredstva – šale, grožnje in/ali maščevanja**. Žaljenje, poniževanje in zasmehovanje drugih v javnosti, maščevalnost pri neupoštevanih željah po navedbah avtorjev prav tako označujejo prevladujoče vedenje učencev, ki so nasilni. V okvirih psihološkega profila učenca, ki je nasilen je tudi zmanjševanje teže lastnih dejanj (denimo prikaz napada kot šale ali igre) (Pečjak, 2014).

Nadalje so v tem delu mladostništva **pomembni stili reševanja konfliktov v družini in nasilni odzivi na otrokovo neprimerno vedenje**. Avtorji podobno ugotavljajo, da so bili starši učenca, ki je nasilen, slab model učinkovitega ravnanja z drugimi in reševanja problemov, da so bili njihovi vzgojni pristopi nedosledni (Pečjak, 2014), da je bila njihova vzgoja avtoritarna (Cowie, Smith in Boulton, 1994, po Pečjak, 2014) oziroma, da so bili deležni slabega starševstva (Geen in Donnerstein, 1998, po Pečjak, 2014). Ti učenci so lahko bili žrtve fizičnih ali čustvenih zlorab doma (Pečjak, 2014) oziroma nasilja v družini (Geen in Donnerstein, 1998, po Pečjak, 2014) ter pogosto prihajajo iz družin s slabšimi medosebnimi odnosi in dominantnimi sorojenci (Cowie, Smith in Boulton, 1994, po Pečjak, 2014).

V omenjenih okvirih je, vsaj v zgodnjem mladostništvu, k prehodu od agresivnosti do medvrstniškega nasilja vplivala tudi **razredna klima, pripravna za medvrstniško nasilje, ter kritičnost do in hitrost prepoznavanja nasilnih vedenj učencev**. Ena izmed vej raziskovanja medvrstniškega nasilja se res osredotoča tudi na identifikacijo dejavnikov, ki lahko prispevajo k pojavu na nivoju razreda ali šole (Dhami, Hoglund, Leadbeater in Boone, 2005, Salmivalli in Voeten, 2004, po Salmivalli in Peets, 2009). Kot sicer ugotavljajo, je učiteljem medvrstniško nasilje navadno prikrito (Pečjak, 2014; 2013, po Peklaj in Pečjak, 2015).

V obdobju **srednjega mladostništva** so »osebni dejavniki« prehoda od agresivnosti do medvrstniškega nasilja na primer **dojemanje lastnega vedenja kot sprejemljivega in potencialna prisotnost duševnih motenj**. Pri tipičnem učencu, ki trpinči vrstnike, res ugotavljajo prisotnost bolj pozitivnih stališč do nasilja in uporabe tovrstnih sredstev (Olweus, 1995) ter pogosto dobro podobo o sebi (Olweus, 1995, po Olweus, 1973, 1978, Björkvist idr., 1982, Lagerspetz idr., 1982). Kot značilnost tipičnega učenca, ki trpinči vrstnike, nekateri navajajo tudi nizko do povprečno stopnjo negotovosti in tesnobe (velja za nasilneže kot skupino) (Pukkinen in Tremblay, 1992, po Olweus, 1995).

Med »medosebnimi in družbenimi dejavniki« v tem obdobju **prednjačijo tudi odsotnost ustreznih ukrepov na nasilno vedenje v preteklosti ter pomanjkljivo podporno okolje**. Po

Geenu in Donnersteinu (1998, po Pečjak, 2014) je denimo dejavnik »neustrezno kaznovanje« podobno pomemben za nastop resnega agresivnega vedenja.

Skozi večji del mladostništva pa so kot »osebni dejavnik«, ki vpliva na prehod od agresivnosti do medvrstniškega nasilja, prisotne težnje po moči. Kot že omenjeno lahko podobni dejavniki motivirajo tudi agresivno vedenje (Hawley, 2007, po Caravita idr., 2010). Po Olweusu (1995), S. Pečjak (2014) ter C. Peklaj in S. Pečjak (2015) potreba po moči in dominantnosti (na primer užitek v nadziranju drugih in velika potreba po tem, da se jim drugi podrejajo) predstavlja psihičen izvor agresivnega vedenja. Močen položaj v skupini pa kaže na nesorazmerje moči med učenci v šoli, kar lahko vodi v medvrstniško nasilje (Rigby, 2008, cit. po Lešnik Mugnaioni idr., 2009). Soroden bi lahko bil tudi visok status, ki, v kombinaciji s socialno inteligentnostjo, napoveduje uporabo odnosne agresivnosti – v tem primeru sta cilja medvrstniškega nasilja ravno ohranjanje moči in vpliv na druge (Peeters idr., 2010).

Tako številne druge kot *rezultati naše raziskave* kažejo na **vlogo in pomembnost empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in (posrednim) nasilnim vedenjem.** *Pomembnost empatije je, glede na naše izsledke, še posebej izpostavljena v zgodnjem mladostništvu, kjer vpliva na sposobnost razumevanja in sprejemanja drugega ter na sposobnost delitve čustev.* Podobne implikacije prisotnosti empatije, vsaj posredno, potrjujejo tudi drugi (Warden in Christie, 2001; Eisenberg in Miller, 1987, po Björkqvist, 2007, str. 81, Björkqvist idr., 2000, str. 194; McDonald in Messinger, b. d., str. 2). *Pomembno vpliva na socialne odnose in na njihovo kakovost ter preko spreminjanja dožemanja tudi usmerja mladostnikovo socialno vedenje.* Podobno navajajo tudi drugi (npr. McDonald in Messinger, b. d.). Komponenti empatije, kot sta denimo perspektiva in prevzemanje vlog, ki pomenita sposobnost prevzeti in izkusiti gledišče drugega (Feshback in Feshbach, 1982, po Björkqvist idr., 2000, Björkqvist, 2007), bi lahko prav tako implicirali podobno. Prav tako, po Kaukiainenu idr. (1999), empatija determinira cilje, za katere posameznik uporabi svojo socialno inteligentnost.

Na drugi strani se, predvsem pri mlajših mladostnikih, ob odsotnosti ali pomanjkanju empatije pojavijo problematično vedenje, individualizem in sebičnost. Empatičen posameznik namreč zna učinkovito reagirati, pri tem pa je njegov namen bolj kot sebi pomagati nekemu drugemu (Hoffman, 1987, cit. po Warden in Christie, 2001), kar individualizem in/ali sebičnost, vsaj posredno, izključuje. Nasprotno, *prisotnost empatije agresivnost blaži in nadalje, vsaj v srednjem mladostništvu, predstavlja tudi pogoj za prosocialno uporabo socialnih veščin.* Empatija namreč izraža obliko čustvenega življenja v druge (Warden in Christie, 2001) in na ta način velja za potencialnega psihološkega motivatorja pomoči drugim (McDonald in Messinger, b. d.; Hoffman, 1987,

cit. po Warden in Christie, 2001). Prav tako pripomore tudi k miroljubnim načinom reševanja problemov (Björkqvist, 2007).

Vsaj med srednjimi mladostniki se ob pomanjkanju ali odsotnosti empatije pojavlja medvrstniško nasilje, ki ga, na drugi strani, prisotnost empatije blaži. Prav tako tudi Olweus (1995), Pellegrini idr. (1999, po Peeters idr., 2010) in Sutton idr. (1999a) navajajo, da je za nasilnega učenca med drugim značilno tudi pomanjkanje empatije oziroma slabo empatiziranje z žrtvijo, pa tudi neobčutljivost za trpljenje drugih (Pečjak, 2014). *Udeleženske so med dejavniki v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem zaznale tudi pomanjkanje socialne občutljivosti.* Socialno občutljivost nekateri avtorji prištevajo med kognitivne in vedenjske faktorje ali komponente socialne inteligentnosti (Greenspan, 1989, po Kang idr., 2005, str. 93) (glej tudi Marlowe, 1986, po Kang idr., 2005, str. 93). Pomanjkanje socialne občutljivosti bi torej lahko predstavljalo dejavnik tveganja za izvajanje medvrstniškega nasilja. Glede na rezultate ene izmed raziskav je vedenje, prisotno v medvrstniškem nasilju, povezano tudi z nizko empatično odzivnostjo, a zgolj pri fantih (Gini idr., 2007). Tudi avtorji ugotavljajo, da empatija pomembno vpliva na agresivnost (Björkqvist, 2007), s katero je negativno povezana (Kaukainen idr., 1999; Lovett in Sheffield, 2007; Miller in Eisenberg, 1988; Richardson, Hammock, Smith, Gardner in Signo, 1994, po Kaukiainen, 1996; Strayer in Roberts, 2004). Tako zavira kot tudi zmanjšuje vedenje, povezano z agresivnostjo (Gini idr., 2007).

Konkretne vloge empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in posredno agresivnostjo v naši raziskavi nismo uspeli ugotoviti. Dosedanje raziskave sicer ugotavljajo različno – od odsotnosti njune povezanosti (npr. Kaukiainen idr., 1996) ali le šibke povezanosti med njima (Björkqvist idr., 2000), do tega, da empatija zavira tudi posredne oblike agresivnosti, pri čemer je pomembna predvsem njena kognitivna komponenta – predstavljanje situacije iz gledišča drugega (Vidmar in Avsec, 2011).

Poleg empatije so **v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnim vedenjem prisotni še številni drugi dejavniki**, ki bodisi delujejo blažilno bodisi vplivajo na nastop agresivnosti bodisi imajo na obravnavani odnos kakšen drugi vpliv (v večini primerov ni bil posebej opisan) in so, prav tako, »osebno« ali »medosebno/družbeno« naravnani.

V zgodnjem mladostništvu kot osebni blažilni dejavniki delujejo ne burno čustveno odzivanje in blaga intenziteta doživljanja čustev, na drugi strani pa so tedaj lahko prisotne čustveno-vedenjske motnje in čustvena nestabilnost. Slednja predstavlja dejavnik tveganja za pojav agresivnosti oziroma medvrstniškega nasilja. S. Pečjak (2014) podobno in, kot že omenjeno, navaja, da so za učenca, ki je nasilen značilne tudi hitra jeza in

vzkipljivost, nesposobnost nadzorovanja jeze in nepotrpežljivost (Pečjak, 2014) ter impulzivnost (Olweus, 1995; Pečjak, 2014).

Blažilci agresivnosti so tudi posamezne kognitivne sposobnosti – med mlajšimi mladostniki so te denimo uvid v situacijo, sposobnosti ustreznega presojanja, odzivanja in predelave socialnih odnosov ter t. i. zdrava pamet. Neposredno obravnavana literatura ne omenja tovrstnega vpliva. Nekateri avtorji večine (teorije uma), med katerimi so tudi nekatere izmed omenjenih sposobnosti, pozitivno povezujejo z branjenjem. Ugotavljajo, da se viktimizacija s strani vrstnikov ne povezuje z veščinami teorije uma niti neposredno niti posredno (Caravita idr., 2010). Na drugi strani pa Sutton idr. (1999a), kot že omenjeno, menijo, da večine in kontekst medvrstniškega nasilja v večji meri izvirajo iz sposobnosti razumevanja ali manipulacije z umi drugih. Predpostavljajo, da ima uspešen izvajalec nasilja v teh okvirih lahko celo superiorno teorijo uma. Po Arseniu in Lameriseu (2001) pa sofisticirana teorija uma ne vodi zgolj v določeno vrsto medvrstniškega nasilja, kot to povzemajo Sutton idr. (1999a), ampak lahko vodi tudi v visoko prosocialno vedenje.

Pri srednjih mladostnikih kot tovrsten dejavnik deluje tudi zavedanje posledic lastnih dejanj, medtem ko je na drugi strani prisotna nekritičnost do lastnega vedenja. Podobne navedbe zasledimo tudi v literaturi, saj denimo zmanjševanje teže lastnih dejanj (npr. prikaz napada kot šale ali igre), prelaganje krivde za nastali položaj na druge in odsotnost izražanja občutkov krivde, označujejo posameznika, ki je nasilen (Pečjak, 2014).

Oblikovanje osebnosti in identitete posameznika ves čas mladostništva vpliva na odnos med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo, ni pa razvidno, na kakšen način. Mladostništvo je namreč, kot že omenjeno, tudi obdobje razvoja in utrjevanja posameznikove identitete, socialnega sebe in razumevanja sebe v odnosu do socialnega sveta (Coleman in Hendry, 1990, po Choudhury idr., 2006; Steinberg in Sheffield Morris, 2001). Mladostniki v socialnih stikih preizkušajo nove vloge, pridobivajo nove socialne spretnosti in spoznanja, opredeljujejo svoje življenjske cilje, vrednote in prepričanja ter na ta način oblikujejo tudi svojo identiteto (Zupančič in Svetina, 2009), kar bi lahko (vsaj pričakovano) vsaj posredno vplivalo na omenjeni odnos.

Na drugi strani agresivnost in medvrstniško nasilje v zgodnjem mladostništvu blaži osebnostna stabilnost. Uporaba socialne inteligentnosti za prosocialen ali antisocialen namen je namreč odvisna tudi od posameznikove osebnosti (Kaukiainen idr., 1999). Podrobnejši dokazov za to v obravnavani literaturi nismo zasledili, bi pa lahko pričakovali blažilen vpliv osebnostne stabilnosti vsaj na določene, bolj neposredne oblike agresivnosti.

Vsaj v zgodnjem mladostništvu je pomembna tudi stopnja moralnega razvoja, ki usmerja socialno vedenje. Pojasnjevanje medvrstniškega nasilja zajema tudi teorije moralnega

razvoja. Od moralnih standardov posameznika je namreč odvisna tudi njegova uporaba socialne inteligentnosti (Kaukiainen idr., 1999). Teorija, ki bi v teh okvirih lahko predstavljala povezavo med socialno kognicijo in medvrstniškim nasiljem, je Restov štirikomponentni model moralnosti (Rest, 1983, po Pečjak, 2014). Njegovi dve dimenziji – moralna motivacija in moralni značaj – sta neposredno povezani z medvrstniškim nasiljem, natančneje z vedenjsko komponento moralnosti. Ko namreč posameznik oceni socialno situacijo in predvidi možne odgovore nanjo, mora sprejeti odločitev tudi o svojem odzivu nanjo, ki je lahko tudi agresiven (Pečjak, 2014). Nekateri avtorji sicer moralno presojanje vključujejo že med kognitivne in vedenjske faktorje oziroma komponente socialne inteligentnosti (Greenspan, 1989, po Kang idr., 2005, str. 93).

*V zgodnjem mladostništvu odnos med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem uravnavata tudi **pomanjkanje samozavesti in prisotnost drugih primanjkljajev**, v **srednjem mladostništvu pa so ta dejavnik osebne izkušnje**. Rigby (2008, cit. po Lešnik Mugnaioni idr., 2009) poudarja nesorazmerja moči med učenci v šoli, ki lahko vodijo v medvrstniško nasilje, med katerimi pa sta nasprotni od ugotovitev udeleženk – večja samozavest in asertivnost. Osebnih izkušenj, ki jih je pridobil posameznik, pa obravnavana literatura ne poudarja posebej. Te so namreč tudi zelo širok, manj nadzorljiv in premalo definiran dejavnik, da bi lahko njihov vpliv na tem mestu posebej obravnavali.*

*Med »medosebno in družbeno« naravnanimi dejavniki v **zgodnjem mladostništvu se ponovno pojavlja tudi proces ustvarjanja socialne vloge ter potreba po izstopanju**. V **srednjem mladostništvu so prisotne težnje v smeri pridobivanja socialnega statusa ter potreba po pripadnosti in tekmovalnosti**. Glede na zadnja teoretiziranja in empirične izsledke se medvrstniško nasilje proučuje tudi kot pristop k pridobitvi in ohranitvi socialnega statusa posameznika znotraj skupine vrstnikov (Salmivalli in Peets, 2009). Kot že omenjeno, poročajo, da visok status v kombinaciji s socialno inteligentnostjo napoveduje uporabo odnosne agresivnosti – v tem primeru je cilj medvrstniškega nasilja ohranjanje moči in vpliv na druge (Peeters idr., 2010). Prav tako lahko namreč ohranjanje posameznikove dominanc, visokega statusa ali nadzora nad viri motivira tudi agresivno vedenje (Hawley, 2007, po Caravita idr., 2010). Na drugi strani pa lahko nizek socialni status povečuje tudi tveganje za viktimizacijo, ki izhaja od posameznikovih socialno-kognitivnih primanjkljajev (Caravita idr., 2010).*

*Prisotni pa so še **vpliv šole (kot prostora za socialno učenje in posameznikov razvoj) in vpliv družbe**. V **srednjem mladostništvu pa na socialno inteligentnost in agresivnost oziroma medvrstniško nasilje vplivajo družinske razmere oziroma vzgoja ter nekoliko bolj specifične, družbene razmere**. Omenjenih dejavnikov oziroma vplivov v literaturi ne zasledimo neposredno, a bi njihov prispevek lahko povezali tudi z že obravnavanim*

procesom socializacije. Kot že omenjeno, se ob zavedanju, da je agresivno vedenje v družbi nezaželeno, začnejo v manj prepoznavne oblike spreminjati tudi agresivne strategije (glej npr. Björkqvist, idr., 1992a; Björkqvist idr., 1992b; Kaukiainen idr., 2001; Archer in Coyne, 2005). Prav tako naj bi denimo dekleta v zgodnjih letih spoznala, da posredne strategije (tj. pripraviti starše ali starejše vrstnike, da jim pomagajo) prinašajo bolj učinkovite rezultate kot neposredni osebni napadi (Björkqvist idr., 1992b).

Manj pojasnjeni dejavniki v teh okvirih so omenjeni posameznikove osebne izkušnje, vpliv šole (kot prostora za socialno učenje), splošen vpliv družbe, družinskih razmer/vzgoje in družbene razmere. Večinoma so ti dejavniki precej široki in obči, zato lahko logično sklepamo, da imajo vsaj neznaten, impliciten oziroma posreden vpliv tudi na odnos med socialno inteligentnostjo in nasilnim vedenjem. Že šola, kot prostor za socialno učenje, namreč vključuje številne vplive, od vrstnikov do učiteljev in drugih sodelavcev, prav tako so tudi v vplivu družbe in vplivu družbenih razmer vključeni številni dejavniki. Sklepamo, da so v obravnavani kontekst pomembnejše in bolj neposredno vključenih kateri drugi, bolj specifični vplivi in dejavniki.

4.1 Refleksija in kritično ovrednotenje dela

Kljub relativno temeljiti predpripravi načrta raziskave in njenih raziskovalnih vprašanj, je tekom njenega izvajanja prišlo do nekaj manjših težav. Pripravljena vprašanja so, predvsem predhodno (udeleženkam smo po želji pred izvedbo intervjuja posredovali pripravljena vprašanja, da so se lahko bolje pripravile), po pričevanju predvsem ene od udeleženk delovala preveč teoretično. Razložili smo ji, da nas zanimajo njena mnenja in izkušnje glede te iste teorije oziroma teoretičnih dognanj v praksi. Njeno mnenje smo v nadaljevanju raziskave upoštevali in potek preostalih intervjujev skušali usmeriti čim bolj k primerom iz prakse, kar je bil že naš primarni namen. Res pa je, da so bila vprašanja za »kriterije in predloge kvalitativnega intervjuja« zastavljena precej ostro, konkretno in specifično, zato morda ne zadostujejo nekaterim pogojem kvalitativnega raziskovanja. Prav tako v večji meri kot raziskovanje novega ali manj raziskanega področja delujejo v smeri raziskovanja ali preverbe teorije v praksi, kar je bil, ne nazadnje, naš glavni namen. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je bilo nekaterim udeleženkam nekoliko težje odgovarjati. Omenjeno smo skušali omiliti s preoblikovanjem vnaprej pripravljenih vprašanj in z zasnovo dodatnih podvprašanj. Tekom izvajanja intervjujev je nekajkrat, verjetno zaradi pomanjkanja praktičnih primerov in/ali občutljivosti obravnavane teme, prišlo do krajše oddaljitve od predpostavljenega okvira.

Iz vidika zadostitve danim kriterijem tako same narave kvalitativnega raziskovanja, kot tudi njegove veljavnosti in zanesljivosti, je najprej potrebno poudariti, da je bila naša raziskava zasnovana predvsem kot primer vpogleda v prakso. Slednje implicira, da je bil

naš fokus dokaj ozek, vprašanja pa posledično in, kot že omenjeno, precej specifično in dokaj teoretično zastavljena. Kljub temu smo k izvedbi intervjujev in njihovi analizi skušali pristopiti kar se da odprto in s tem dopustili določeno mero širine ter globine razumevanja omenjenega pojava oziroma tematike, kar je razvidno iz pridobljenih rezultatov raziskave.

Zagotavljanje veljavnosti in zanesljivosti je bilo, kot tudi pri vseh kvalitativnih raziskavah, glede na prisotnost interpretacijske in (konkretno sicer v manjši meri) udeležene narave kvalitativnega raziskovanja (glej npr. Kordeš in Smrdu, 2015), nekoliko težavno tudi v našem primeru. Ocenjujemo, da bi bila lahko naša raziskava precej ekološko veljavna, saj je bila opravljena v naravnem okolju (intervjuji so potekali na matičnem delovnem mestu udeleženk, torej na šolah, kjer so zaposlene), zato menimo, da so naše ugotovitve lahko prenosljive tudi v resnične življenjske okoliščine in situacije. Te so tiste, v katerih se raziskovani pojav, torej socialna inteligentnost in nasilno vedenje med vrstniki mladostniki, spontano pojavlja in izvaja. Najpogosteje so to ravno osnovne in srednje šole, razredi, kjer so prisotni učenci in dijaki, in pisarne, kjer delujejo zaposleni v šolski svetovalni službi, katerih pristojnosti zajemajo tudi obravnavo tovrstnih primerov. Zaradi same narave raziskave je objektivnost udeležencev večja kot v (nekaterih) drugih primerih kvalitativnega raziskovanja. Udeleženke so namreč strokovnjakinje na svojem področju in iz tega vidika tudi nekoliko oddaljene od primarnega dogajanja, torej samih pojavov med učenci in dijaki. Iz tega vidika je ekološka veljavnost nekoliko manj pomembna, saj bi najverjetneje lahko udeleženke svoja mnenja in opažanja dovolj kompetentno in pristno podelile tudi v katerem drugem okolju. Morda še boljše (?). V tem kontekstu tudi ni odveč poudariti, da okolja, kjer so intervjuji potekali, nismo predlagali ali sugerirali mi, ampak je bilo to, iz vidika praktičnosti izvedbe, nekoliko samoumevno oziroma so ga predlagale udeleženke same (njihovo matično delovno mesto). Pomembno je poudariti, da so bili podatki pri vseh udeleženkah zbrani na primerljiv način, saj je vse intervjuje vodila ena in ista raziskovalka. Konsenzualno veljavnost lahko deloma potrdimo, saj smo raziskovalne rezultate deloma preverili pri vseh udeleženkah. Te so, kot že omenjeno, sodelovale pri preverbi prepisa intervjuja. Tega so, kot že omenjeno, preverile in mu po potrebi še kaj dodale oziroma ga prilagodile. Na drugi strani ne moremo potrditi medkoderske zanesljivosti, saj je edina sodelujoča pri kodiranju in avtorica zaključne naloge to opravila sama (v določeni meri je to sicer bilo supervizirano s strani mentorja). Potrdimo lahko tudi konceptualno veljavnost, saj smo gradili v smeri skladnih konstruktov in teorij – ločena odkritja smo tekom analize in interpretacije raziskovalnih rezultatov povezovali, poimenovali vzorce in skušali identificirati potencialno prisotne konstrukte (glej npr. Kordeš in Smrdu, 2015).

Upoštevač dodatne kriterije, ki so pomembni v kontekstu ocenjevanja veljavnosti in zanesljivosti raziskave menimo, da nam je uspelo ohraniti relativno objektivnost in

odprtost pri zaključevanju (glej npr. Kordeš in Smrdu, 2015). Reprezentativnost naše raziskave, iz vidika izbora udeležencev, ni najboljša, saj smo namensko izbirali le specifične udeležence – zaposlene v šolski svetovalni službi, strokovnjakinje na tem področju – s predpostavko o poznavanju proučevane tematike. V prid reprezentativnosti pa gre sama raznolikost udeleženk, saj smo pridobili po dve delujoči na OŠ in po dve delujoči na SŠ. Prav tako šolska svetovalna služba nudi zaposlitev sorodnim, a kljub temu različno izobraženim profilom, denimo pedagogom, sociologom in psihologom, ki so bili vključeni v našo raziskavo. Na drugi strani reprezentativnost znižuje tudi nekontinuirano spremljanje, saj smo bili z udeleženkami večinoma v stiku le ob dogovarjanju za intervju, tekom intervjuja ter ko smo jim v vpogled poslali prepise intervjujev. Prav tako bi bila reprezentativnost lahko manjša zaradi slabšega razumevanja vprašanj s strani ene izmed udeleženk, ki je, kot že rečeno, poudarjala, da so ta preveč teoretična. Dobro pa je, ker smo s posredovanjem prepisov intervjujev, v sicer omejeni meri, pa vendar, preverili razlage in dobili določeno povratno informacijo.

Pomanjkljivost ali slabost raziskave sta tudi v določeni meri vpliva pričakovanj in predrazumevanja raziskovalcev. Slednje bi lahko zmanjšali, v kolikor bi denimo pred začetkom empiričnega dela posebej raziskali tudi lastna pričakovanja in odnos do obravnavane teme (Lah in Kordeš, 2011). Nadalje bi lahko izboljšali reprezentativnost raziskave, kjer bi denimo razširili »spekter« udeležencev – lahko bi na primer vključili tudi učitelje, z ustreznim preoblikovanjem zasnov raziskave pa morebiti tudi učence in dijake. Veljavnost bi lahko povečali z uporabo več metod zbiranja podatkov – uporabili bi lahko relevantne vprašalnike ter jih aplicirali tako na obstoječe udeleženke kot med učitelje in učence. Prav tako bi lahko uporabili več vrst in virov podatkov ter vključili več raziskovalcev. Potrebno bi bilo tudi preverjanje odstopanj in z njimi mej naših zaključkov ter dodatno preverjanje razlag – z izdatnejšo povratno informacijo udeleženk, predvsem ob koncu raziskave (glej npr. Kordeš in Smrdu, 2015).

5 SKLEPI

Z izvedeno raziskavo smo želeli pridobiti mnenja, izkušnje in primere iz gledišča zaposlenih v šolski svetovalni službi na osnovni in na srednji šoli kot oseb, ki imajo vpogled, izkušnje in znanje o raziskovani problematiki in obravnavanih temah. S tem namenom smo izvedli štiri polstrukturirane intervjuje. Želeli smo izvedeti, s kakšnimi primeri se, v danem kontekstu, soočajo oni, zaposleni v šolski svetovalni službi. Skušali smo prepoznati, kateri dejavniki, ki posredno ali neposredno vplivajo na agresivnost in potencialno predvsem na medvrstniško nasilje, se pojavljajo v praksi. Pri tem smo želeli opredeliti predvsem vlogo, ki jo ima socialna inteligentnost. Ugotovitve predstavljajo delno integracijo dognanj iz obravnavane literature ter lastnih empiričnih izsledkov, na katerih je tudi osrednji poudarek.

Ugotovili smo, da gredo spremembe vedenja v obdobju mladostništva v smeri socialnega razvoja v več smereh in stopnjah. Do poznega mladostništva je vedenje mladostnikov že bolj zrelo, odzivanje bolj umirjeno, odnos do in razumevanje drugih pa večje kot v predhodnih razvojnih obdobjih.

Razvoj socialne inteligentnosti je v tem času vključen v širši razvoj socialno kognitivnih sposobnosti. Že v zgodnjem mladostništvu je izrazitejši razvoj sposobnosti zavzemanja perspektive, ki se kaže skozi bolj poglobljeno razumevanje drugih, ter razvoj veščin, ki jih zajema socialna inteligentnost. Kasneje, v srednjem mladostništvu, je bolj izrazit razvoj bolj specifičnih socialno kognitivnih sposobnosti (npr. sposobnost zaznave posrednih in prikritih interakcij itd.). Posledično in vzporedno se spreminjajo tudi socialni odnosi.

Spremembe oblike agresivnosti potekajo od neposrednih fizičnih načinov, pri čemer vztrajajo predvsem fantje, do stopnjevanja uporabe verbalnih načinov in kasneje do posrednih oblik. Verbalne načine v zgodnjem mladostništvu uporabljajo predvsem dekleta, medtem ko se pri fantih tedaj šele začnejo pojavljati. Pri dekletih v zgodnjem mladostništvu že prevladuje tudi uporaba posrednih, prikritih oziroma t. i. socialno sprejemljivejših oblik agresivnosti, ki je še bolj izrazita v obdobju srednjega in potem poznega mladostništva. Pri tem so navzoče tudi individualne razlike. Dognali smo, da na spremembe oblik agresivnosti v obdobju mladostništva vplivajo še mnogi drugi dejavniki.

V zgodnjem mladostništvu so pomembni predvsem socializacija (po drugih avtorjih se zaradi te začnejo agresivne strategije spreminjati v manj očitne in bolj socialno sprejemljive oblike), razvoj veščin (razvoj oblik agresivnosti z njimi deloma sovпада; izpostavljen je predvsem razvoj verbalnih in socialnih veščin), razvoj čustvene zrelosti (zrelejše čustvovanje omogoča uporabo prikritih oblik agresivnosti), kognitivni razvoj (doseganje kognitivne zrelosti, prehod iz logičnega na abstraktno stopnjo mišljenja),

modelno učenje (posnemanje vedenja drugih), starši oziroma družina (po drugih avtorjih so pomembni za sam nastop agresivnosti; lahko poteka na način modelnega učenja), vpliv/pritisk vrstnikov (predvsem njihova pričakovanja) in okolje (ožje, npr. situacija doma in širše).

V srednjem mladostništvu poteka preusmeritev socialnega razvoja, zmanjševanje potrebe po uveljavljanju jaza na verbalno agresivne načine, razvoj socialnih veščin in socialne inteligentnosti (denimo sposobnost prikrivanja agresivnih namer, poznavanje in sprejetje norm socialno zaželenega vedenja) ter osebni in širši razvoj (po avtorjih je mladostništvo obdobje razvoja osebnosti, identitete, socialnega sebe in razumevanja sebe v odnosu do socialnega sveta). Pomembni so stopnja (splošne) inteligentnosti (višja stopnja je potreba za uporabo posrednih oblik agresivnosti), zahtevnost srednješolskega programa (v manj zahtevnih so pogostejše neposredne, manj pogoste pa posredne oblike agresivnosti), prevladujejo pa vplivi vrstniških skupin (mladostnik ima potrebo po pripadnosti in težnje v smeri pridobivanja želenega socialnega statusa), domačega okolja – podeželje/mesto (vedenje je lahko bolj problematično, v kolikor mladostniki prihajajo iz večjih mest, kot če prihajajo iz podeželja) ter preusmeritev pozornosti (po drugih avtorjih je v mladostništvu prisotna povečana pozornost za pomembne socialne dražljaje, kot so obrazi in predelava čustvenih informacij).

Tako praktične izkušnje udeleženk raziskave, kot izsledki številnih raziskav drugih avtorjev kažejo, da **socialna inteligentnost v mladostništvu predstavlja nujen predpogoj za razvoj posrednih oblik agresivnosti**. Drugi v teh okvirih poudarjajo tudi razlike med spoloma. Visoka razvitost socialnih veščin je prisotna tudi v spletnem medvrstniškem nasilju. Tu je prikritost primerov lahko še večja in posledično, kot navajajo drugi, težja tudi identifikacija njegovih izvajalcev. V to smer sicer v zaključni nalogi nismo posebej vstopali.

Prisotno je veliko število in velik razpon dejavnikov ter vplivov, ki prispevajo na prehod od same agresivnosti do pojava medvrstniškega nasilja. Ti so na eni strani bolj »osebno«, na drugi strani pa bolj »medosebno in družbeno« usmerjeni in se razlikujejo med posameznimi (pod)obdobji mladostništva.

»Osebni dejavniki«, prepoznani v zgodnjem mladostništvu, so denimo temperamentnost, doživljanje burnih čustev in težave s predelavo čustev ter t. i. potreba po vsečnosti; spol pa vpliva na samo obliko vpletenosti v medvrstniško nasilje. Med »medosebnimi in družbenimi dejavniki« so na drugi strani pomanjkanje socialnih veščin, uporaba nasilja kot sredstva – šala, grožnja in/ali maščevanje, stili reševanja konfliktov v družini, nasilni odzivi na otrokovo neprimerno vedenje, razredna klima ter kritičnost in hitrost prepoznavanja nasilnih vedenj učencev.

V obdobju srednjega mladostništva so med »osebnimi dejavniki« denimo dojemanje lastnega vedenja kot sprejemljivega in potencialna prisotnost duševnih motenj; med »medosebnimi in družbenimi dejavniki« pa prednjačijo odsotnost ustreznih ukrepov na nasilno vedenje v preteklosti ter pomanjkljivo podporno okolje.

Skozi večji del mladostništva so, kot »osebni dejavnik«, ki vpliva na prehod od agresivnosti do medvrstniškega nasilja, prisotne težnje po moči. Te, po avtorjih, predstavljajo psihični izvor agresivnega vedenja oziroma kažejo na nesorazmerje moči, kar lahko vodi v medvrstniško nasilje.

Tako številne druge, kot rezultati naše raziskave, potrjujejo vlogo in pomembnost empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in (posrednim) nasilnim vedenjem. Pomembnost empatije je, glede na izkušnje udeleženk, še posebej izpostavljena v zgodnjem mladostništvu. Pomembno vpliva na socialne odnose in na njihovo kakovost ter usmerja mladostnikovo socialno vedenje. Na drugi strani se vsaj pri mlajših mladostnikih ob odsotnosti ali pomanjkanju empatije pojavljajo problematično vedenje, individualizem in sebičnost. Vsaj med srednjimi mladostniki pa se ob tem pojavlja medvrstniško nasilje. To, nasprotno, prisotnost empatije, agresivnost in medvrstniško nasilje blaži in nadalje, vsaj v srednjem mladostništvu, predstavlja tudi pogoj za prosocialno uporabo socialnih veščin.

Konkretne vloge empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in posredno agresivnostjo nismo uspeli ugotoviti. Dosedanje raziskave sicer ugotavljajo različno – od odsotnosti njune povezanosti, do tega, da empatija zavira tudi posredne oblike agresivnosti. Pri tem je pomembna predvsem njena kognitivna komponenta – predstavljanje situacije iz gledišča drugega.

Poleg empatije so v odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnim vedenjem prisotni še številni drugi dejavniki. Ti bodisi delujejo blažilno bodisi vplivajo na sam nastop agresivnosti ali imajo na obravnavani odnos kakšen drugi vpliv (ta večinoma ni bil posebej opisan) in so prav tako »osebno« ali »medosebno/družbeno« naravnani ter prevladajo v posameznem (pod)obdobju mladostništva.

V zgodnjem mladostništvu kot »osebni« blažilni dejavniki delujejo predvsem ne burno čustveno odzivanje in blaga intenziteta doživljanja čustev, na drugi strani pa so tedaj čustveno-vedenjske motnje in čustvena nestabilnost (dejavnik tveganja za pojav agresivnosti oziroma medvrstniškega nasilja). Blažilci agresivnosti so tudi posamezne kognitivne sposobnosti – med mlajšimi mladostniki so te na primer uvid v situacijo, sposobnosti ustreznega presojanja, odzivanja itd. Pri srednjih mladostnikih kot tovrsten dejavnik deluje zavedanje posledic lastnih dejanj, medtem ko je na drugi strani nekritičnost do lastnega vedenja. Agresivnost in medvrstniško nasilje v zgodnjem mladostništvu blaži

osebna stabilnost. Na obravnavani odnos vpliva tudi nekritičnost do lastnega vedenja, aktualna predvsem v srednjem mladostništvu. Predvsem v zgodnjem mladostništvu so pomembni tudi stopnja moralnega razvoja (usmerja socialno vedenje, glede na avtorje mora posameznik sprejeti odločitev o svojem odzivu na socialno situacijo, ki je lahko tudi agresiven), pomanjkanje samozavesti in prisotnost drugih primanjkljajev, v srednjem mladostništvu pa so ta dejavniki osebne izkušnje. Med »medosebno in družbeno« naravnanimi dejavniki v zgodnjem mladostništvu se ponovno pojavlja tudi proces ustvarjanja socialne vloge, potreba po izstopanju, prisotni pa so še vpliv šole (kot prostora za socialno učenje in posameznikov razvoj) in družba sama. V srednjem mladostništvu so prisotne težnje v smeri pridobivanja socialnega statusa ter potreba po pripadnosti in tekmovalnost, družinske razmere oziroma vzgoja ter družbene razmere.

Če povzamemo, so torej **socialna inteligentnost in nasploh socialno kognitivne sposobnosti** nedvomno **zelo pomemben dejavnik v kontekstu agresivnosti, nasilja oziroma medvrstniškega nasilja v obdobju mladostništva, a so v ta odnos nezanemarljivo vključeni tudi številni drugi dejavniki in vplivi**. V zgodnjem mladostništvu gre izpostaviti predvsem pomen čustvenih dejavnikov in razvoja kognitivne zrelosti, v srednjem mladostništvu pa pomen pridobivanja zelenega socialnega statusa. V mladostništvu nasploh je pomemben tudi sam razvoj veščin, prisotne pa so razlike med spoloma (predvsem na področju zrelosti vedenja, prevladujoči uporabi določene oblike agresivnosti, načinov pridobivanja zelenega socialnega statusa, strukture prijateljskih skupin in načina druženja). **V odnosu med socialno inteligentnostjo in agresivnostjo oziroma medvrstniškim nasiljem je, kot so potrdile že številne predhodne študije, izrednega pomena prisotnost empatije, ki pomembno medira odnos med njima** ter, kot ugotavljajo drugi avtorji, **determinira cilje, za katere bo oseba uporabila svojo socialno inteligentnost**. Pomembna sta tudi **proces socializacije** ter sam **razvoj socialno kognitivnih sposobnosti**, ki sploh omogočijo uporabo bolj »prefinjenih« metod agresivnosti oziroma medvrstniškega nasilja. Na drugi strani lahko kognitivne sposobnosti agresivnost tudi blažijo.

Pomanjkljivost naših raziskovalnih izsledkov je veliko »naštevanja« relevantnih vplivov in dejavnikov, tako na spremembe oblike agresivnosti kot konkretno za obravnavani odnos. Pri tem velikokrat nismo pridobili informacij o samem poteku ali načinu njihovega doprinosa. Na to bi se bilo potrebno osredotočiti v prihodnjih raziskavah. Pomembnost prepoznanih vplivov in dejavnikov v obravnavanih odnosih je najverjetneje zelo raznolika, predvsem pa potrebna dodatnih raziskav. Prav tako v naši raziskavi nismo uspeli pridobiti informacije o vlogi empatije v odnosu med socialno inteligentnostjo in, konkretno, posredno agresivnostjo. Za boljšo in globljo opredelitev vloge socialne inteligentnosti bi bilo morda bolje uporabiti tudi druge metode raziskovanja in/ali raziskavo kako drugače oblikovati. V nadalje bi bilo potrebno dodatno proučiti tudi odnose in morebitne dodatne

dejavnike npr. med (visoko?) socialno inteligentnostjo in spletnim medvrstniškim nasiljem, ki je v današnjem času v porastu in v katerega je v zadnjih letih usmerjenih veliko raziskav.

6 LITERATURA IN VIRI

- Avsec, A. in Pečjak, S. (2003). Emocionalna inteligentnost kot kognitivno-emocionalna sposobnost. *Psihološka obzorja*, 12 (2), 35–48.
- Andreou, E. (2006). Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence. Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International*, 27 (3), 339–351.
- Anderson, A. C. in Huesmann, R. L. (2003). Human Aggression: A Social-Cognitive View. V M. A. Hogg in J. Cooper (ur.), *The Sage Handbook of Social Psychology* (296–323). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Archer, J. in Coyne, M. S. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (3), 212–230.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10, 267–271.
- Arsenio, W. F., in Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59–73.
- Babu M, S. in Islamia, M. J. (2007). *Social Intelligence and Aggression among Senior Secondary School Students: A Comparative Sketch*. Pridobljeno decembra 2014 na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500484.pdf>
- Björkqvist, K. (1994). Sex Differences in Physical, Verbal, and Indirect Aggression: A Review of Recent Research. *Sex Roles*, 30 (3/4), 177–188.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272–275.
- Björkqvist, K. (2007). Empathy, social intelligence and aggression in adolescent boys and girls. V F. D. T. Farrow in W. R. P. Woodruff (ur.), *Empathy in Mental Illness* (76–88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Björkqvist, K., Ekman, K. in Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307–313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, M. J. K. in Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.

- Björkqvist, K. in Österman, K. (1999). Bullying in Finland: Research, prevention, and intervention. V P. K. Smith, J. Junger-Tas, R. Catalano, D. Olweus in P. Slee, *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (56-67). London in New York: Routledge.
- Björkqvist, K., Österman, K. in Kaukainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191–200.
- Björkqvist, K., Österman, K. in Lagerspetz, M. J. K. (1994). Sex Differences in Covert Aggression Among Adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27–33.
- Björkqvist, K., Österman, K., in Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. V K. Björkqvist in P. Niemala (ur.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (51–64). San Diego, CA: Academic Press.
- Bushman, B. J. in Anderson, A. C. (1998). Methodology in the Study of Aggression: Integrating Experimental and Nonexperimental Findings. V R. G. Geen in E. Donnerstein (ur.), *Human Aggression. Theories, Research and Implications For Social Policy* (23–48). San Diego: Academy Press.
- Bushman, B. J. in Huesmann, L. R. (2010). Aggression. V S. T. Fiske, D. T. Gilbert in G. Lindzey (ur.), *Handbook of social psychology, fifth edition, volume 2* (833–863). Hoboken, New York: Wiley.
- Buss, H. A. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Burnett, S. in Blakemore, S. (2009). The Development of Adolescent Social Cognition. Values, Empathy, and Fairness across Social Barriers: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167, 51–56.
- Buzan, T. (2002). *The Power of Social Intelligence*. London: Thorsons.
- Cairns, B. R., Cairns, D. B., Neckerman J. H., Ferguson, L. L. in Gariépy, J. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence [Povzetek]. *Developmental Psychology*, 25 (2), 320–330.
- Caravita, C. S. S., Di Blasio, P. in Salmivalli, C. (2009). Early Adolescents' Participation in Bullying: Is ToM Involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30 (1), 138–170.

- Choudhury, S., Blakemore, S. J. in Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1*, 165–174.
- Crick, R. N. in Grotpeter, K. J. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development, 66* (3), 710–722.
- Cvek, M. in Pšunder, M. (2011). Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja. *Revija za elementarno izobraževanje, 6* (4), 105–116.
- Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v zvezi s šolo – obseg pojava. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 47* (4), 355–365.
- Dekleva, B. (2000). Šola, mladi in nasilje. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (137–151). Ljubljana: BoneIKS založba.
- Dogša, I. (1995). Predgovor. V D. Olweus, *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo* (5). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and Sympathy. V M. Lewis in J. M. Haviland-Jones (ur.), *Handbook of Emotions, Second edition* (677–691). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Eggum, D. N. in Di Giunta, L. (2010). Empathy-related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues Policy Review, 4* (1), 143–180.
- Fassnacht, M. G. (2013). *The Association between Hostile Attribution Bias, Social Intelligence, and Relational Aggression in Detained Boys*. Doktorska disertacija. New Orleans: University of New Orleans Theses and Dissertations.
- Fekonja, U. in Kavčič, T. (2009). Čustveni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (428–440). Ljubljana: Rokus Klett.
- Forrest, S., Eatough V. in Shevlin, M. (2005). Measuring Adult Indirect Aggression: The Development and Psychometric Assessment of the Indirect Aggression Scales. *Aggressive Behavior, 31*, 84–97.
- Galen, B.R. in Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children [Povzetek]. *Developmental Psychology, 33* (4), 589–600.

- Garandau, C. in Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612–625.
- Gardner, H. in Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go To School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher, 18* (8), 4–10.
- Geen, G. R. (1998). Processes and Personal Variables in Affective Aggression. V R. G. Geen in E. Donnerstein (ur.), *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Social Policy* (2–17). San Diego: Academic Press.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. in Altoè, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behaviour, 35* (7), 467–476.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Založba mladinska knjiga.
- Goleman, M. (2010). *Socialna inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hess, H. N. in Hagen, H. E. (2006). Sex differences in indirect aggression. Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior, 27*, 231–245.
- Huitt, W. in Dawson, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Pridobljeno aprila 2016 na: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>
- Jansen, W. P., Verhulst, C. F., van der Ende, J., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., Jansen, W., Venstra, R. in Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health, 12* (493), 1–10.
- Jug, V. (2015). *Osebnostni in medosebni napovedniki mladostniškega prestopništva*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kang, S., Day, D. J. in Meara, M. N. (2005). Social and Emotional Intelligence: Starting a conversation about Their Similarities and Differences. V R. Schulze in R. D. Roberts (ur.), *Emotional intelligence: An international handbook* (91–105). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems [Povzetek]. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43 (3), 269–268.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K. in Lagerspetz, K. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. V C. F. Ferris in T. Grisso (ur.), *Understanding aggressive behavior in children* (364–366). Annals of the New York Academy of Science.
- Kaukiainen, A., Lagerspetz, K., Salmivalli C., Rothberg, S., Björkqvist, K., Österman, K. in Ahlbom, A. (1999). The Relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 81–89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli C., Bjorkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A., Kostamo, A. in Lagerspetz, K. (2001). Overt and Covert Aggression in Work Settings in Relations to the Subjective Well-Being of Employees. *Aggressive Behavior*, 27, 360–371.
- Kihlstrom, J. F. in Cantor, N. (2000). *Social Intelligence*. V R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (359–379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), 10–25.
- Kristančič, A. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna služba.
- Kokkinos, M. C. in Kipritsi, E. (2006). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41–58.
- Kordeš, U. in Smrdu, M. (2015). Osnove kvalitativnega raziskovanja. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Pridobljeno januarja 2016 na: <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-98-5.pdf>
- Košir, K. (2003). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Lah, A. in Kordeš, U. (2012). Dialog s sanjami – Fenomenološka raziskava. *Psihološka obzorja*, 21 (3/4), 15–27.

- Lagerspetz, J. M. K., Björkqvist, K. in Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior, 14*, 403–414.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Lamovec, T. in Rojnik, A. (1978). *Agresivnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Lešnik Mugnaioni, D. (2010). Raznolikost: dejavnik tveganja in posledica vrstniškega nasilja? *Vodenje, 2*, 91–106.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc (2008). *Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnavo*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Loflin, C. D. in Barry, T. C. 'You cant't sit with us': Gender and the differential roles of social intelligence and peer status in adolescent relational aggression. *Personality and Individual Differences, 91*, 22–26.
- Lovett, J. B. in Sheffield, A. R. Affective empathy deficit in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27*, 1–13.
- Mandl, K. (2010). Medvrstniško nasilje in kaj lahko storimo. V K. Mandl (ur.), *Nasilje je OUT, mi smo IN-: priročnik za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju* (10–19). Cirkovce: OŠ Cirkovce.
- Marlowe (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence [Povzetek]. *Journal of Educational Psychology, 78* (1), 52–58.
- Marjanovič Umek, L. in Svetina, M. (2009). Spoznavni in govorni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (408–428). Ljubljana: Rokus Klett.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009). Socialni in moralni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (363–382). Ljubljana: Rokus Klett.

- McDonald, M. N. in Messinger, S. D. (b. d.). *The Development of Empathy: How, When, and Why*. Pridobljeno januarja 2016 https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Messinger/publication/267426505_The_Development_of_Empathy_How_When_and_Why/links/5460d5f20cf295b561637ca6.pdf
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Miller, A. P. in Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior [Povzetek]. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 324–344.
- Mikuš Kos, A. (1990). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport (2004). *Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru*. Pridobljeno decembra 2014 na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Smernice_nasilje.pdf
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nagra, V. (2014). Social Intelligence and Adjustment of Secondary School Students. *Indian Journal of Research PARIPEX*, 3 (4), 86–87.
- Nansel, R. T., Overpeck, M., Pilla, S. R., Ruan, J. W., Simons-Morton, B. in Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285 (16), 2094–2100.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A critical Analysis and Some Important Issues. V J. Juvonen in S. Graham (ur.), *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized* (3–21). New York: The Guilford Press.
- Olweus, D. (1999). V P. K. Smith, J. Junger-Tas, R. Catalano, D. Olweus in P. Slee (ur.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (7–27). London in New York: Routledge.

- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, J. M. K., Kaukiainen, A., Landau, F. S., Fraczek, A. in Caprara, V. G. (1998). Cross-cultural Evidence of Female Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1–8.
- Ostrman, A. (2002). Medvrstniško nasilje. V A. Kristančič (ur.), *Socializacija agresije* (137–146). Ljubljana: AA Inserco, svetovalna služba.
- Pabian, S. in Vandebosch, H. (2016). Developmental Trajectories of (Cyber) Bullying Perpetration and Social Intelligence During Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 36 (2), 145–170.
- Papalia, E. D., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pavlović, Z., Vršnik Perše, T., Kozina A. in Rutar Leban, T. (2008). Ciljno raziskovalni projekt: Analiza nasilnega vedenja (pogostost, oblike in razvojni trendi) v šolskem slovenskem prostoru od leta 1999 dalje s poudarkom na mednarodnih primerjavah. Zaključno poročilo. Pedagoški inštitut.
- Peeters, M., Cillessen, N. H. A. in Scholte, J. H. R. clueless of Powerfull? Identifying Subtypes of Bullies in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041–1052.
- Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti*. Radovljica: Didakta
- Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti preprečevanja nasilja. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), 26–41.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pušnik, M. (2003). Vrstniško nasilje. V M. Turk Škraba (ur.), *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Ramirez, J. M. in Andreu, J. M. (2003). Aggression's Typologies. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 3, 125–142.
- Richardson, D., Hammock S. G. , Smith, M. S., Gardner, W. in Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression [Povzetek]. *Aggressive Behavior*, 20 (4), 275–289.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Victoria, Australia: ACER Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Agression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. in Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C in Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30–44.
- Salmivalli, C. in Peets, K. (2009). Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (322–341). New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C., Peets, K. in Hodges, E.V.E. (2010). Bullying. V P. Smith in C. Hart (ur.), *Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, second edition* (510–528). Wiley-Blackwell Publishing.
- Salovey, P. in Mayer, D. J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Brackett, A. M. in Mayer, D. J. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: DUDE PUBLISHING.
- Shekarey, A., Ladani, J. H., Jamshidi, M. in Rostami, S. M. (2013). On the Relationship between the Social Intelligence and Aggression: A Case Study of High School Boy Student. *International Journal of Education*, 5 (1), 94–102.

- Silvera, D. H., Martinussen, M. in Dahl, T. I. (2001). The Trømso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313–319.
- Steinberg, L. in Sheffield Morris, A. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–101.
- Strayer, J. in Roberts, W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Olds. *Social Development*, 13 (1), 1–13.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook, Second Edition*. London: Oxford University
- Sutton, J., Smith, P. K., in Swettenham, J. (1999). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8 (1), 117–127.
- Sutton, J., Smith, P. K. in Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- Vidmar, M. in Avsec, A. (2011). Socialna inteligentnost, empatija in agresivno vedenje: je stereotipna predstava agresivnega človeka kot socialno nekompetentnega zavajajoča? *Psihološka obzorja*, 20 (4), 59–71.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Walker, E. R. in Foley, M. J. (1973). Social Intelligence: It's History and Measurement. *Psychological Reports*, 33, 839–864.
- Wallenius, M., Punamaki, R. in Rimpela, A. (2007). Digital Game Playing and Direct and Indirect Aggression in Early Adolescence: The Roles of Age, Social Intelligence, and Parent-Child Communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (3), 325–336.

- Warden, D. in Christie, D. (2001). *Spodbujanje socialnega vedenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Berkshire: McGraw-Hill House.
- Zupančič, M. (2009). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (511–524). Ljubljana: Rokus Klett.
- Zupančič, M. (2009). Socialna kognicija in moralni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (612–632). Ljubljana: Rokus Klett.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2009). Socialni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (589–611). Ljubljana: Rokus Klett.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2009). Spoznavni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (525–545). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.

Priloga A: Okvirna vprašanja za polstrukturiran intervju

1. Kakšne spremembe vedenja opazate pri učencih v obdobju mladostništva v odnosu do sebe in v odnosu do drugih?
2. Kako se v mladostnikovem vedenju kaže razvoj socialno kognitivnih sposobnosti s socialnimi veščinami, socialno kognicijo oziroma socialno inteligentnostjo?
3. Kakšne spremembe agresivnosti so prisotne pri učencih v obdobju mladostništva?
4. Kaj po vašem mnenju vpliva na obliko ali način agresivnosti pri učencih mladostnikih?
5. Kakšne so vaše izkušnje z učenci mladostniki, katerih nasilno vedenje zavzema bolj posredne oblike?
6. V kolikšni meri se strinjate s trditvijo, da je socialna inteligentnost nujen predpogoj za razvoj posredne agresivnosti?
7. Kdaj in v katerih primerih vedenje učenca mladostnika preide od agresivnosti k medvrstniškemu nasilju?
8. Kateri dejavniki ali lastnosti pri mladostnikih, ki so nasilni v odnosih do vrstnikov, delujejo olajševalno oziroma blagodejno?
9. Kakšno vlogo ima po vašem mnenju v kontekstu potencialnega odnosa med nasiljem med vrstniki (oziroma medvrstniškim nasiljem ali bullyingom) in socialno inteligentnostjo empatija?
10. Kako v kontekstu nasilnega vedenja med vrstniki razlikujete doprinos socialne inteligentnosti in empatije ?