Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Urška Strah

Ovire v vzgojnem delovanju šole pri vzgoji za mir

Magistrsko delo

Ljubljana, 2026

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Urška Strah

Ovire v vzgojnem delovanju šole pri vzgoji za mir

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Ljubljana, 2026

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Alenki Gril za vso pomoč, nasvete, potrpežljivost, usmeritve in hitro odzivnost pri pisanju zaključnega dela.

Šolski svetovalni delavki se zahvaljujem za koordinacijo, vsem sodelujočim učiteljicam in učencem pa za sodelovanje v raziskavi, saj brez njih to delo ne bi nastalo.

Posebna zahvala gre mojim bližnjim – mami Sabini, očetu Gorazdu, bratu Maxu ter ostalim sorodnikom, ki so mi med celotnim študijskim procesom nudili ogromno podpore, pomoči, ljubezni in razumevanja.

Zahvala gre tudi vsem prijateljem in sošolkam za nenehno spodbujanje, oporo in nasvete v času študija.

Iskrena hvala vsem!

Ovire v vzgojnem delovanju šole pri vzgoji za mir

Ključne besede: vzgoja za mir, osnovna šola, učiteljice, šolska svetovalna služba, učenci, izkušnje

Povzetek: Magistrsko delo raziskuje ovire v vzgojnem delovanju šole pri vzgoji za mir. Namen študije je bil raziskati, kako strokovni delavci ter učenci na osnovni šoli razumejo, udejanjajo oziroma zaznavajo vzgojo za mir, katere ovire zaznavajo ter kje prepoznavajo možne izboljšave. Namen strokovnega dela je prispevati k boljšemu razumevanju vloge učiteljev pri udejanjanju vzgoje za mir, ugotavljanju, katere sistemske, organizacijske in osebne ovire omejujejo učinkovito preprečevanje vrstniškega nasilja ter razvoj mirnega sobivanja med učenci. Raziskovalni problem, ki sem ga proučevala v magistrskem delu, se je glasil: »Katere so zaznane ovire pri vzgoji za mir v osnovni šoli?«.

V teoretičnem delu obravnavam vzgojno delovanje šole, delo in temelje šolske svetovalne službe, ki jo povezujem s stroko socialnega dela. Nato predstavljam idejo inkluzivne šole ter mednarodne in slovenske pravne dokumente, ki urejajo inkluzivno šolo v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Na kratko obravnavam tudi šolsko kulturo, klimo in odnos učitelja v povezavi z inkluzivno prakso šole. Nadaljujem s poglavjem o šoli in vrstniškem nasilju, v katerem analiziram značilne elemente in oblike, prepoznavanje, obravnavo ter preprečevanje oziroma zmanjševanje vrstniškega nasilja. Sklepno obravnavam še temo vzgoje za mir, pri čemer opišem teoretična izhodišča, načela ter cilje. Pregled teorije pa zaključim z metodami in strategijami udejanjanja vzgoje za mir.

V metodološkem delu sem raziskavo opredelila kot kvalitativno, eksplorativno ter jo zasnovala kot študijo primera. Teme raziskovanja so bile razumevanje, udejanjanje, ovire in izboljšave pri vzgoji za mir. Populacija raziskave je zajemala vse osnovne šole v Sloveniji v šolskem letu 2025/2026. Izvedla sem tudi dvostopenjsko vzorčenje (prvi korak pri izbiri šole, drugi korak pri izbiri respondentov iz treh skupin – učencev, učiteljev in šolske svetovalne službe). Vzorec je bil neslučajnostni, priročen in je zajemal 11 enot. Metoda zbiranja podatkov je bilo ustno spraševanje, ki je med strokovnimi delavkami potekalo z individualnimi intervjuji, med učenci pa v fokusni skupini. Merska instrumenta sta bila dva, in sicer smernice za delno strukturiran vprašalnik za intervju s strokovnimi delavkami ter delno strukturirane smernice za fokusno skupino z učenci. Zbiranje podatkov je potekalo v živo na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol. Zbrane podatke sem obdelala in analizirala na kvalitativen način z odprtim, osnim ter odnosnim kodiranjem.

Ugotovila sem, da strokovne delavke in učenci vzgojo za mir razumejo kot odsotnost konfliktov in nasilja na eni strani ter na drugi strani kot spodbudo spoštovanja, sodelovanja in dobrih medsebojnih odnosov. Rezultati so potrdili, da strokovne delavke vzgojo za mir udejanjajo skozi vsakodnevne odnose, pogovore, socialne igre, razredne ure, kjer razvijajo socialne in komunikacijske veščine. Kot največje ovire so se izkazali pomanjkanje časa, birokratska obremenjenost, pomanjkljiva usposobljenost pri odzivanju, vpliv osebnih vrednot ter težave v sodelovanju med strokovnimi delavci in starši. Učenci so kot največjo oviro prepoznali lastno pomanjkanje zaupanja v odločitve in ravnanja učiteljev. Pri tem sem ugotovila, da obstaja razkorak med idealnim razumevanjem vzgoje za mir in njenim dejanskim udejanjanjem v šolskem prostoru. Možnosti izboljšav se kažejo predvsem v večji sistemski podpori pri vzgoji za mir, dodatnem strokovnem izobraževanju učiteljev, večji pozornosti strokovnih delavcev pri odzivanju in ukrepanju ob konfliktih ter vrstniškem nasilju in v uresničevanju varnih, zaupnih, spoštljivih odnosih ter v nadaljnji krepitvi socialno-čustvenih kompetenc učencev.

Barriers in Schools' Educational Practices Regarding Peace Education

Keywords: peace education, elementary school, teachers, school counseling service, students, experiences

Abstract: This master's thesis examines the obstacles to peace education in schools. The purpose of the study was to investigate how school staff and elementary school students understand, implement, and perceive peace education, what obstacles they perceive, and where they see potential for improvement. The purpose of this research is to contribute to a better understanding of the role of teachers in implementing peace education, and to identify which systemic, organizational, and personal barriers limit the effective prevention of peer violence and the development of peaceful coexistence among students. The research question I examined in my master's thesis was: "What are the perceived barriers to peace education in elementary school?"

In the theoretical section, I discuss the educational role of the school, the work and foundations of the school counseling service, which I link to the field of social work. I then present the concept of an inclusive school and the international and Slovenian legal documents that regulate inclusive education within the Slovenian education system. I also briefly discuss school culture, climate, and teacher attitudes in relation to the school's inclusive practices. I continue with a chapter on schools and peer violence, in which I analyze its characteristic elements and forms, as well as the identification, handling, and prevention or reduction of peer violence. Finally, I address the topic of peace education, describing its theoretical foundations, principles, and goals. I conclude the theoretical overview with methods and strategies for implementing peace education.

In the methodological section, I defined the study as qualitative and exploratory, and designed it as a case study. The research topics were understanding, implementation, obstacles, and improvements in peace education. The study population included all elementary schools in Slovenia during the 2025–2026 school year. I also conducted two-stage sampling (the first stage involved selecting schools, and the second stage involved selecting respondents from three groups—students, teachers, and school counseling services). The sample was non-random, convenience-based, and comprised 11 units. The data collection method was oral questioning, which took the form of individual interviews with school staff and a focus group with students. Two measurement instruments were used: guidelines for a semi-structured questionnaire for interviews with school staff and semi-structured guidelines for the focus group with students. Data collection took place in person at one of Ljubljana's elementary schools. I processed and analyzed the collected data using qualitative methods, including open, axial, and relational coding.

I found that teachers and students understand peace education, on the one hand, as the absence of conflict and violence, and on the other hand, as a promotion of respect, cooperation, and good interpersonal relationships. The results confirmed that teachers implement peace education through daily interactions, conversations, social games, and class sessions where they develop social and communication skills. The greatest obstacles identified were a lack of time, bureaucratic burdens, insufficient training in response strategies, the influence of personal values, and difficulties in cooperation between professionals and parents. Students identified their own lack of trust in teachers' decisions and actions as the greatest obstacle. In this regard, I found that there is a gap between the ideal understanding of peace education and its actual

implementation in the school setting. Opportunities for improvement lie primarily in greater systemic support for peace education, additional professional development for teachers, greater attention from school staff in responding to and addressing conflicts and peer violence, fostering safe, trusting, and respectful relationships, and further strengthening students' social-emotional competencies.

Kazalo vsebine

1. Teoretični uvod ... 1
1.1. Vzgojno delovanje šole ... 1
1.1.1. Delo šolske svetovalne službe ... 3
1.1.2. Socialno delo in šolska svetovalna služba ... 7
1.2. Inkluzivna šola ... 11
1.2.1. Pravne podlage za inkluzivno prakso šole ... 13
1.2.2. Povezanost šolske kulture in klime z inkluzivno prakso šole ... 15
1.2.3. Povezanost učitelja z inkluzivno prakso šole ... 19
1.3. Šola in vrstniško nasilje ... 21
1.3.1. Oblike vrstniškega nasilja ... 23
1.3.2. Prepoznavanje vrstniškega nasilja ... 24
1.3.3. Obravnava vrstniškega nasilja ... 25
1.3.4. Preprečevanje in zmanjševanje vrstniškega nasilja v šoli ... 27
1.4. Vzgoja za mir ... 31
1.4.1. Teoretična izhodišča vzgoje za mir ... 32
1.4.2. Načela vzgoje za mir ... 32
1.4.3. Cilji vzgoje za mir ... 34
1.4.4. Strategije in metode za praktično delo z učenci ... 35
2. Formulacija problema ... 42
2.2. Raziskovalna vprašanja ... 44
3. Empirični del ... 45
3.1. Vrsta raziskave in teme ... 45
3.2. Merski instrument in viri podatkov ... 45
3.3. Populacija in vzorčenje ... 45
3.4. Zbiranje podatkov ... 46
3.5. Obdelava in analiza podatkov ... 46
4. Rezultati ... 48
4.1. Osno kodiranje razumevanja vzgoje za mir med strokovnimi delavkami in učenci 48
4.2. Odnosno kodiranje po temah vzgoje za mir ... 52
4.3. Odnosno kodiranje po neodvisnih spremenljivkah ... 63
4.3.1. Razumevanje miru ... 63
4.3.2. Zaznavanje in udejanjanje vzgoje za mir ... 66
4.3.3. Reševanje konfliktov in nasilja ... 71
4.3.4. Ovire pri vzgoji za mir ... 75
4.3.5. Možnosti izboljšav pri vzgoji za mir ... 80
5. Razprava ... 85

5.1. Razumevanje vzgoje za mir 85
5.2. Udejanjanje vzgoje za mir 87
5.3. Ovire pri vzgoji za mir 91
5.4. Možnosti izboljšav pri vzgoji za mir 95
5.5. Kritično ovrednotenje metodologije 99
6. Sklepi 101
7. Predlogi 103
8. Literatura 106
9. Priloge 119
9.1. Merski instrument – smernice za intervjuje in fokusno skupino 119
9.2. Informirano soglasje o sodelovanju v raziskavi 122
9.3. Transkripti intervjujev 123
9.3.1. Transkript intervjuja – razredničarka 3. razreda 123
9.3.2. Transkript intervjuja – razredničarka 6. razreda 126
9.3.3. Transkript intervjuja – razredničarka 9. razreda 129
9.3.4. Transkript intervjuja – šolska svetovalna delavka 133
9.3.5. Transkript fokusne skupine 137
9.5. Osno kodiranje 147
9.5.1. Osno kodiranje – intervjuji 147
9.5.2. Osno kodiranje – fokusna skupina 158

Kazalo slik

Slika 1. Odnosi med vplivom razumevanja vzgoje za mir ob pristopu k udejanjanju – strokovne delavke 53

Slika 2. Odnosi vzgoje za mir med temami razumevanja, udejanjanja, ovir in izboljšav – strokovne delavke 54

Slika 3. Odnosi preprečevanja nasilja med temama razumevanja in udejanjanja vzgoje za mir – strokovne delavke 57

Slika 4. Odnosi med pedagoškimi izzivi izvajanja vzgoje za mir, neučinkovitostjo ter izboljšavami – strokovne delavke 58

Slika 5. Odnosi med zaznanimi ovirami ter možnimi izboljšavami pri vzgoji za mir – strokovne delavke 59

Slika 6. Odnosi med doživljanjem odzivanja učiteljev ter temami razumevanja, udejanjanja, ovir in izboljšav pri vzgoji za mir – učenci 60

Slika 7. Odnosi med razvojem socialno-čustvenih kompetenc, organizacijo šolskega prostora in različnosti med temami udejanjanja, ovir ter izboljšav pri vzgoji za mir – učenci 62

Slika 8. Odnosi med normalizacijo nasilja ter zaupanja učiteljem v temah udejanjanja, ovir in izboljšav pri vzgoji za mir – učenci 63

Slika 9. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri temi razumevanje vzgoje za mir, prikazani skozi podkategorije 64

Slika 10. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri temi razumevanje vzgoje za mir 66

Slika 11. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri temi udejanjanje vzgoje za mir, prikazani skozi kategorije in podkategorije 68

Slika 12. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri temi udejanjanje vzgoje za mir 71

Slika 13. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri reševanju konfliktov in nasilja, prikazani skozi kategorije in podkategorije 73

Slika 14. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri reševanju konfliktov in nasilja 75

Slika 15. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri temi ovire pri vzgoji za mir, prikazani skozi kategorije in podkategorije 77

Slika 16. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri temi ovire pri vzgoji za mir 80

Slika 17. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri temi možnosti izboljšav vzgoje za mir, prikazani skozi kategorije in podkategorije 82

Slika 18. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri temi možnosti izboljšav pri vzgoji za mir..... 84

1. Teoretični uvod

Namen raziskovalnega dela je proučiti, kako učenci, učitelji oziroma razredniki ter šolska svetovalna služba v osnovni šoli razumejo in udejanjajo oziroma zaznavajo vzgojo za mir ter katere ovire in možnosti izboljšav zaznavajo pri izvajanju v praksi. Namen dela je hkrati prispevati k boljšemu razumevanju vloge učiteljev pri udejanjanju vzgoje za mir, ugotoviti, katere sistemske, organizacijske in osebne ovire omejujejo učinkovito preprečevanje vrstniškega nasilja in razvoj mirnega sobivanja med učenci.

Raziskovalni problem, ki ga naslavljam v magistrskem delu, se imenuje: »Katere so zaznane ovire pri vzgoji za mir v osnovni šoli?«

V teoretičnem uvodu najprej proučujem vzgojno delovanje šole, delo in temelje šolske svetovalne službe ter povezavo svetovalnega dela s stroko socialnega dela. Zatem obravnavam temo inkluzivne šole, kjer najprej opredelim, kako se je razvila ideja inkluzije, nato pa nadaljujem s temelji ter mednarodnimi in slovenskimi pravnimi dokumenti, ki urejajo inkluzivno šolo v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Znotraj teme obravnavam tudi šolsko kulturo in klimo ter odnos učiteljev, ki vplivajo na inkluzivno prakso šole. Naslednji temi, ki ju proučujem, sta šola in vrstniško nasilje. Pregledno povzamem značilne elemente in oblike vrstniškega nasilja. V nadaljevanju se osredotočim na prepoznavanje, obravnavo ter preprečevanje oziroma zmanjševanje vrstniškega nasilja. Za zaključek pa obravnavam še tematiko vzgoje za mir, kjer najprej opišem teoretična izhodišča, načela ter cilje. Pregled teorije zaključim z metodami in strategijami udejanjanja vzgoje za mir, pri čemer podrobneje analiziram vzgojo za reševanje konfliktov in preprečevanje vrstniškega nasilja, induktivni vzgojni pristop, socialno-čustveno učenje ter potrebne učiteljeve kompetence pri udejanjanju vzgoje za mir.

1.1. Vzgojno delovanje šole

Elemente vzgoje definirata Peček Čuk in Lesar (2023, str. 24–25), ki menita, da je vzgoja:

- namerna – je zavestna dejavnost v smeri dosega deklariranih vrednot, norm, ciljev in s tem ustvarjanja človeka,
- odnosna – saj nastaja odnos skozi interakcije med vzgajancem in vzgojiteljem oziroma med osebo v nastajanju in zrelo osebo. Obenem pa skozi odnos poteka tudi medsebojno vplivanje,

- predpostavlja aktivnost vzgajanja – otrok mora biti pripravljen vzgojitelja slišati in razumeti, kaj mu želi povedati. Vzgojitelj mora upoštevati posameznikov razvoj, njegove metode delovanja, omejenosti in učinkovitosti,
- je vpeta v zgodovinsko-družbeni kontekst – torej je odvisna od družbe, v kateri se izvaja, zato je tudi družbeno pogojena. S tem se spreminjajo uporaba metod in postopkov ter cilji vzgoje,
- se uresničuje skozi vsebine, predmete ter teme – nakazuje na dejstvo, da je vzgoja povezana z izobraževanjem.

Zakon o osnovni šoli (1996) v prvem odstavku 60.č člena vzgojno delovanje šole opredeljuje kot strokovno delo, ki se izvaja v skladu s pravili stroke, z Zakonom o osnovni šoli, s predpisi, izdanimi na podlagi Zakona o osnovni šoli, s pravili šolskega reda ter hišnim redom.

Vzgojno delovanje šole definira tudi 2. člen *Zakona o osnovni šoli* (1996), ki v sedmi in osmi alineji poudarja vzgajanje za »obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije« ter »spoštovanje in sodelovanje, sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin«.

Med vzgojne dejavnosti *Zakon o osnovni šoli* (1996) uvršča proaktivne ter preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje ter druge dejavnosti (vzgojni ukrepi, pohvale, priznanja). S temi dejavnostmi šole razvijajo varno in spodbudno okolje, hkrati pa jih šole izvajajo, ko učenci s kršitvami med poukom, šolskimi dejavnostni obveznega in razširjenega programa ali letnega delavnega načrta, kršijo njihove dolžnosti in odgovornosti, ki so določene z zakoni, predpisi, pravili šolskega in hišnega reda. Jurišić (2020, str. 9) poudarja, da tudi v učnih načrtih najdemo vsebine o vzgojnih dejavnostih, kamor uvrščamo dejavnosti, ki jih omenja *Zakon o osnovni šoli*, hkrati pa tudi oblike sodelovanja med šolo in starši. Dalje Jurišič poudarja, da opredelitev vzgojnega delovanja šole znotraj učnega načrta omogoča uveljavitev podpore pozitivnemu vedenju. Tako šole z učnimi načrti določajo načine doseganja, uresničevanja določenih ciljev in vrednot, pri čemer je treba upoštevati potrebe, interese učencev ter posebnosti v okolju (ibid.).

Bečaj (2005, str. 16) poudarja, da šola s svojim delovanjem učencem oziroma mladim ljudem poleg učne snovi posreduje tudi različne vrednote ter jih skozi slednje vzgaja. Osnovne šole so tako institucije, ki izobražujejo otroke in jih hkrati tudi vzgajajo. Vzgojno delovanje je specifično za vsako šolo in se odraža v šolski kulturi, klimi, ciljih, vrednotah ter normah.

Osnovna šola je formalna institucija, ki izvaja enotne učne načrte ter deluje znotraj istega zakonskega in kurikularnega okvirja, ki je skupen vsem osnovnim šolam. Prav tako je šola tudi skupnost ljudi z raznolikimi značilnostmi, vrednotami in odnosi. Vsaka šola lahko sama opredeli svojo vizijo, poslanstvo, cilje, ki jih bo skušala doseči in uresničevati, pravila ter norme vedenja, način reševanja konfliktov in nasilja, šolsko klimo ter odnose med učenci, učitelji in vodstvom. Vzgojno delovanje šole je tako odvisno od vodstva šole (vrednost in slog vodenja), strokovnih delavcev (prepričanja, toleranca nasilja, osebne vrednote, kompetence), sestave učencev (socialno, kulturno, jezikovno okolje), povezave s starši in širšim okoljem ter šolske tradicije in morebitne že ustaljene prakse.

1.1.1. Delo šolske svetovalne službe

Šolska svetovalna služba je področje dela vzgojno-izobraževalnega sistema, s katerim se otroci in njihovi starši srečajo vsaj pri vpisu ter nato pri poklicni orientaciji. Formalni okvir dela v šolski svetovalni službi je zapisan v 67. členu *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996), kjer je opredeljeno: »V javnem vrtcu oziroma šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem; sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oziroma šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje; sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami«.

Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (Rupar idr., 2024) so eden temeljnih dokumentov, ki opredeljujejo delo svetovalnega dela v vrtcih, osnovnih šolah, srednjih šolah ter dijaških domovih. Smernice služijo kot osnova načrtovanju, izvajanju in evalvaciji svetovalnega dela ter so »konceptualno-delovni okvir za vse izobrazbene profile, ki se lahko zaposlijo v svetovalni službi« (Ibid, str. 5).

Temeljno izhodišče za delo šolske svetovalne službe je svetovalni odnos, definiran kot poseben strokovni pristop, ki temelji na dogovoru z vsakim posameznim udeležencem (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008, str. 8–9; Resman, 1999, str. 68). Znotraj svetovalnega odnosa strokovni delavci vzpostavljajo, razvijajo in vzdržujejo sodelovanje in soočanje vseh udeleženih – učencev, učiteljev ter staršev.

Strokovno delo šolske svetovalno službe mora temeljiti na naslednjih načelih (Čačinovič Vogrinčič idr., 1999, str. 10–13; Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 10–14):

- načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja – svetovalni delavec mora delovati v dobro otroka, kjer odnos temelji na prostovoljni vključitvi ter zaupnosti,
- načelo strokovne avtonomnosti – vsak svetovalni delavec se o načinu dela odloča v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo ter zanj prevzema odgovornost,
- načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja – spodbuja svetovalne delavce, da sodelujejo z vsemi delavci šole ter zunanjimi ustanovami,
- načelo aktualnosti – določa, da mora šolska svetovalna služba pri delu izhajati iz vsakokratnih potreb šole, okoliščin,
- načelo razvojne usmerjenosti – usmeri delo svetovalnih delavcev v optimalen razvoj otroka ter šole,
- načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe – slednje morajo vključevati tri naslednje osnovne vrste: dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije,
- načelo celostnega pristopa – vodi, da svetovalni delavci delujejo na ravni posameznika in konteksta ter s tem upoštevajo posameznikove povezave z ostalimi udeleženci oziroma podsistemi, ki vplivajo na njegovo ravnanje,
- načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu – svetovalni delavec, vzpostavi in vzdržuje pogoje za sodelovanje vseh udeleženih, kjer je mogoče presegati pristranskost in konfliktnost,
- načelo evalvacije lastnega dela – kritična analiza dela svetovalnega delavca, s primerjavo načrtovanih ciljev in rezultatov.

Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (Rupar idr., 2024, str. 24–30) opredeljujejo pet področij dela, na katera se vključujejo strokovni delavci in delavke šolske svetovalne službe. Znotraj vseh petih področij se delo šolskega svetovalnega delavca dotika še treh ravni, in sicer raven vzgojno-izobraževalnega zavoda, raven skupine oziroma oddelka ter raven dela s posameznikom ali lastnega profesionalnega razvoja:

1. **varno, spodbudno in vključujoče okolje**

- raven vzgojno-izobraževanega zavoda: sodelovanje pri oblikovanju vzgojnega načrta, pravil šolskega reda, protokolov ter sistema spremljanja in evalvacije vzgojnega delovanja. Povezovanje šole z zunanjimi institucijami, sodelovanje pri organizaciji osebja ter spodbujanje razvoja sodelovalne in vključujoče šolske kulture in izobraževanj za strokovne delavce in starše.

- raven skupine/oddelka: sodelovanje pri oblikovanju oddelčnih pravil, vzgojnih dejavnosti in nudi podporo razrednikom pri vodenju oddelčne skupnosti. Skupaj z učitelji in starši sodeluje pri reševanju konfliktov, vzgojnih težav ter pri načrtovanju dejavnosti za ustvarjanje pozitivnega in vključujočega razrednega okolja.
- raven dela s posameznikom: nudenje pomoči in svetovanje učencem z vzgojnimi težavami, socialnimi izzivi ali težavami pri vključevanju v skupino. Pri tem sodeluje s starši in strokovnimi delavci ter pomaga pri reševanju konfliktov, medvrstniškega nasilja ali nasilja v družini.

2. celostni razvoj in dobrobit/blagostanje otrok

- raven vzgojno-izobraževanega zavoda: sodelovanje pri evalvaciji stanja ter načrtovanju dejavnosti in preventivnih dejavnosti za spodbujanje celostnega razvoja učencev. Organizacija in izvedba izobraževanj za strokovne delavce ter starše in ozaveščanje o aktualnih razvojnih ter učnih izzivih učencev.
- raven skupine/oddelka: načrtovanje in izvedba dejavnosti ter preventivnih programov za spodbujanje celostnega razvoja, duševnega zdravja in zdravega življenjskega sloga učencev, skupaj z učitelji. Sodelovanje s starši ter vključevanje v krizne intervencije ob zahtevnih dogodkih, ki vplivajo na posameznega učenca ali oddelek.
- raven dela s posameznikom: nudenje pomoči in svetovanje učencem s težavami (gibalne, spoznavne, čustvene, socialne) in pomoč pri soočanju z zahtevnimi življenjskimi dogodki, ob sodelovanju z učitelji in starši. Sodelovanje pri pripravi, izvedbi in evalvaciji individualiziranih oblik pomoči.

3. učenje in poučevanje

- raven vzgojno-izobraževalnega zavoda: sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega procesa ter uvajanje sodobnih pristopov poučevanja, diferenciacije in individualizacije. Sodelovanje pri prepoznavi učnih težav, zagotavljanje inkluzivnega okolja ter organiziranje izobraževanja za strokovne delavce in starše na področju učenja.
- raven skupine/oddelka: podpora učiteljem pri izboljšavi kakovosti poučevanja in uvajanju učinkovitih učnih metod, strategij in preventivnih programov za razvijanje učnih navad. Sodelovanje pri prepoznavi učnih težav, načrtovanju prilagoditev pri pouku in oblikovanju oddelčnih skupin.
- raven dela s posameznikom: nudenje pomoči učencem pri razvoju učinkovitih učnih strategij ter spremljanje in izvajanje oblik pomoči učencem z učnimi težavami.

Sodelovanje s starši in učitelji pri pripravi ter evalvaciji individualiziranih programov in drugih oblik pomoči.

4. **vzgojno-izobraževalni prehodi**

- raven vzgojno-izobraževanega zavoda: sodelovanje pri organizaciji vpisa učencev, načrtovanju in izvajanju uspešnih prehodov med različnimi stopnjami izobraževanja in vključevanju novincev. Koordinacija postopkov vpisa v nadaljnja izobraževanja ter načrtovanje karierne orientacije.
- raven skupine/oddelka: izvajanje karierne orientacije v okviru pouka in razrednih ur, organizacija skupinskih oblik kariernega svetovanja za učence, sodelovanje z učitelji in starši ter podpora učencem pri prilagajanju na novo šolsko okolje.
- raven dela s posameznikom: nudenje pomoči in svetovanje učencem ter staršem ob različnih izobraževalnih prehodih, kot so vstop v šolo, prešolanje, prehod v srednjo šolo. Zagotovitev podpore učencem z več tveganji in izzivi pri odločanju o nadaljnjem izobraževanju ali vključitvi na trg dela.

5. **razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj**

- raven vzgojno-izobraževanega zavoda: sodelovanje pri oblikovanju vizije, strateških dokumentov ter sistema zagotavljanja kakovosti. Uvajanje razvojnih projektov in inovacij, povezovanje z učitelji, starši, zunanjimi institucijami ter drugimi strokovnjaki.
- raven skupine/oddelka: sodelovanje pri uvajanju, koordinaciji, izvajanju in evalvaciji razvojnih projektov ter inovacij v vzgojno-izobraževalnem delu z oddelki, pri čemer sodelujejo tudi s starši in strokovnimi delavci.
- Lastni profesionalni razvoj: skrb za načrtovanje, refleksijo in evalvacijo svojega dela ter strokovno izpopolnjevanje. Vključevanje v izobraževanja, supervizije, intervizije ter druge oblike podpore za razvoj lastnih kompetenc.

Vogrinc in Krek (2012, str. 6–7) poudarjata, da je Slovenija poleg Hrvaške ena redkih držav, kjer je šolska svetovalna služba del vsake posamezne šole. V mednarodnih primerjavah, v nekaterih državah, kot so npr. Švedska, Avstrija, Belgija, Nemčija idr., za šolsko svetovalno delo najemajo zunanje strokovnjake različnih profilov (psihologi, socialni delavci, specialni pedagogi, učitelji s pridobljenimi dodatnimi kvalifikacijami idr.), ki so zaposleni v drugih institucijah (centri za socialno delo, svetovalni centri, posvetovalnice itd.) ali pa imajo svetovalno delo organizirano lokalno, občinsko oziroma regionalno. Ponekod je delovanje šolske svetovalne službe pogojeno s številom učencev, ki obiskujejo šolo, oziroma se delo izvaja le na večjih šolah. Na Poljskem denimo svetovalna šola deluje na šoli, če jo obiskuje

2.000 učencev, medtem ko v Romuniji 800 učencev. Prednost, da ima vsaka šola svojo šolsko svetovalno službo, je v večji dostopnosti in stalni prisotnosti strokovnih delavcev znotraj šolskega prostora. To omogoča možnost kontinuiranega spremljanja in sodelovanja z učenci, učitelji ter starši, zgodnjega prepoznavanja in hitrega odzivanja na zaznane stiske.

1.1.2. Socialno delo in šolska svetovalna služba

Med profili, ki opravljajo delo v šolski svetovalni službi, lahko poleg šolskih psihologov, defektologov, pedagogov, socialnih pedagogov (Resman, 1999, str. 69), specialnih, rehabilitacijskih in inkluzivnih pedagogov, delo na podlagi 59.a člena *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2005) in *Programskih smernic svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (Rupar idr., 2024, str. 4) opravljajo tudi socialne delavke in delavci. Na podlagi 99. in 100. člena *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2005) pa je za socialne delavce in delavke, zaposlitev v šolski svetovalni službi možna le z opravljenim pedagoško andragoškim izpopolnjevanjem. Pomen različnih profilov znotraj svetovalne službe obravnavajo Čačinovič Vogrinčič in sodelavci, ki navajajo: »Delo svetovalne službe je zaradi kompleksne povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj najbolj učinkovito, kadar jo sestavlja tim različnih strokovnjakov. S tega zornega kota je smiselno povezovanje in sodelovanje svetovalnih delavcev različnega strokovnega profila iz različnih vrtcev oziroma šol kakor tudi svetovalnih delavcev s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov« (Čačinovič Vogrinčič idr., 1999, str. 12).

Prispevek profila socialne delavke v šolski svetovalni službi je v vzpostavljanju varnega, spoštljivega in odgovornega delovnega odnosa, v katerega lahko k sodelovanju in lastnemu prispevku k želenemu izidu povabimo vse udeležence – učence, učitelje in starše. Te skozi skozi celoten proces svetovanja ter poti k želenemu cilju tudi podpiramo, in jim pomagamo, s čimer vzdržujemo delovni odnos (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 153). »Temeljni cilj svetovalne službe v osnovni šoli je optimalen razvoj otroka, ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo« (Čačinovič Vogrinčič idr., 1999, str. 5). Delovni odnos podpore in pomoči socialna delavka vzpostavlja, kadar učenec to potrebuje ali sam poišče pomoč, kadar so zaznane stiska, učne ali vedenjske težave, zanemarjanje ali nasilje oziroma, kadar je učenec napoten s strani učitelja ali razrednika. V delovnem odnosu se socialna delavka pri delu z učenci, učitelji in starši opira na temeljne koncepte socialnega dela (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 9–16), kot so:

- dogovor o sodelovanju – z učencem, učitelji, z družino se dogovorimo o vlogah, načinu dela, času, ki ga imamo na voljo; s pristankom pa se vzpostavi tudi varen, zaupen prostor,
- instrumentalna definicija problema – učenec, učitelji in družina ubesedijo svoje videnje problema,
- osebno vodenje – socialni delavci vodimo k jasno opredeljenim, želenim in uresničljivim rešitvam skozi celoten pogovor; osebno pa vodimo takrat, ko z uporabniki delimo lastne izkušnje, ki jim lahko odprejo drugačno perspektivo na izziv in morda možno rešitev,
- soustvarjanje rešitev – skozi sodelovanje in raziskovanje možnih uresničljivih izidov se v pogovoru z učencem, učitelji in družino določi korake k rešitvi problema,
- etika udeleženosti – odstop od moči socialnega delavca, ki to nadomesti s skupnim raziskovanjem življenjskega sveta učenca, učitelja in družine,
- perspektiva moči – soraziskovanje virov, sanj, želja, dobrih izkušenj v življenjskem svetu udeleženih, ki bi lahko pripomogli k uresničljivim rešitvam učenca in družine,
- koncept soprisotnosti – prisotnost socialnega delavca ob poslušanju učenčeve, učiteljeve pripovedi ter pripovedi družinskih članov in s tem razpoložljivost za pogovor in sočutje,
- znanje za ravnanje – ubeseditev uporabe vseh znanj, konceptov, elementov v procesu podpore in pomoči z učencem, učiteljem ter družini,
- izvirni delovni projekt pomoči.

Izvirni delovni projekt pomoči (v nadaljevanju IDPP) je zasnovan na način, da je izviren, saj je individualiziran za vsakega učenca ter njegovo težavo. Je delovni, ker se v njem definirajo koraki, naloge in spremembe vsakega posameznika, ki sodeluje v projektu. Hkrati je projekt, ki se odvija v sedanjosti ter vodi k želenim rešitvam ter ciljem v prihodnosti (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 15–16). Čačinovič Vogrinčič (2020, str. 166) poudarja, da je koncept IDPP uporaben pri delu v šolski svetovalni službi, saj se v projektu vzpostavi in razvija odnos med vsemi sodelujočimi v problemu, in sicer učenci, učitelji in starši.

Na osnovi *Programskih smernic svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (Rupar idr., 2024, str. 24–30) je vloga socialnega dela na različnih področjih šolskega svetovalnega dela naslednja:

1. **varno, spodbudno in vključujoče okolje –** socialni delavec lahko k uresničevanju tega področja in ciljev pripseva z znanji ekološke teorije avtorja Bronfenbrennerja. Teorija nam pomaga razumeti učenca v kontekstu njegovega okolja (šola, vrstniki, družina, skupnost) (Hristovski, 2003, str. 326). Pri delu se lahko opira na delo s posameznikom, skupino in družino, znotraj katerih skozi vzpostavljanje in vzdrževanje delovnega odnosa ustvarja varen, zaupen prostor, v katerem so slišana mnenja vseh udeleženih (učencev, učiteljev, staršev). Pomembno je tudi poznavanje mediacije za razreševanje sporov, konfliktov ter varovanje otrokovih pravic v povezavi s pravico do varstva pred vsemi vrstami nasilja in pravico do izobraževanja iz *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989). Socialni delavec lahko prav tako načrtuje, izvaja ali zgolj sodeluje pri izvedbi preventivnih dejavnosti (delavnice o odnosih, komunikaciji, nenasilju) ter v povezavi s tem uporablja tudi spretnost mreženja ter sodelovanja z drugimi institucijami (npr. CSD, policija, društva).
2. **celostni razvoj in dobrobit/blagostanje otrok –** socialni delavec se lahko pri udejanjanju tega področja opre na znanje o razvoju otroka ter poznavanje holističnega pristopa oziroma sodelovanje z uporabnikom na celosten način. Takšen pristop, kot navajajo Canda, Dyrud Furman in Canda (2020, str. 87), temelji na upoštevanju biološkega, psihološkega ter sociološkega vidika človeka in družbe. Socialni delavci naj bi uporabljali holistični pristop za lažje prepoznavanje posameznikovih virov moči ter podporne mreže (Suppes in Wells, 2013, str. 180), kar nam omogoča prepoznavanje in izdelavo analiz varovalnih dejavnikov ter dejavnikov tveganja skozi svetovalne pogovore z učenci in družino. Socialni delavec se lahko znotraj svetovalnega dela opre tudi na znanje in povezovanje z drugimi strokovnimi sodelavci pri razreševanju problema ter uporabi svoje znanje in spretnosti interdisciplinarnega povezovanja. Načrtuje, izvede, ali pomaga pri raznih preventivnih delavnicah (npr. krepitev socialnih in čustvenih veščin, samozavesti, samopodobe itd.). Ob zahtevnih življenjskih razmerah so socialnemu delavcu v pomoč tudi znanja o travmi, psihosocialni podpori in odpornosti, pri čemer uporablja koncept okrevanja, ki temelji na spoznanju, da imamo ljudje moč, da si opomoremo, okrevamo in premagamo težke življenjske razmere (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 13).
3. **učenje in poučevanje –** pri delu socialni delavec uporablja metodo dela s posameznikom, skupino in družino. Pri tem z učenci z različnimi težavami (učne, vedenjske, čustvene) sodeluje pri pripravi, izvedbi in spremljanju individualiziranega programa ter vodi sodelovanje z učencem, družino in drugimi strokovnimi delavci

(razrednik, izvajalci dodatne strokovne pomoči) znotraj delovnega odnosa ter IDPP in na takšen način vključuje tudi znanje o interdisciplinarnosti. Pri delu odkriva in krepi učenčeve vire moči ter socialno mrežo. Nudi svetovalne pogovore in podporo učiteljem, ko se soočajo z različnimi izzivi znotraj razreda (učne težave in težave v medosebnih odnosih).

4. **vzgojno-izobraževalni prehodi –** socialni delavec se lahko pri delu na področju vzgojno-izobraževalnih prehodih opre na svoje organizacijske kompetence, kot so priprava karierne orientacije, izvedba individualnih pogovorov oziroma svetovanja z učenci in starši, povezovanje z drugimi ter zunanjimi institucijami (Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, druge vzgojno-izobraževalne institucije). Pri tem se opira na načelo sodelovanja (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 18–19), ki spodbuja k vključevanju in sodelovanju »tretjih«, ki niso neposredno vključeni v težavo, vendar lahko pomagajo k njeni rešitvi. Pri delu s posameznikom in družino se opira na metodo krepitve moči učenca in družine pri prehodih, negotovosti s pomočjo podpornega pogovora ter nudenjem dodatnih informacij.
5. **razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj –** socialni delavec lahko za dosego ciljev znotraj področja uporabi znanje o skupnostnem, timskem socialnem delu. Pri tem se povezuje in koordinira sodelovanje strokovnih delavcev šole, staršev in zunanjih institucij, sodeluje v različnih timih pri uvajanju in organizaciji novih programov ali izboljšav v šoli. Ob tem ponovno uporablja znanja mreženja z lokalno skupnostjo, strokovnimi delavci iz drugih poklicev. Za analizo problemov (npr. vrstniško nasilje) učencev, učiteljev ter izboljšav lahko uporabi znanja akcijskega raziskovanja. Za lasten razvoj skrbi z redno kritično refleksijo lastne prakse ter z udeležbo na supervizijah ter intervizijah, ki predstavljajo metodo učenja v manjši skupini kolegov s podobno profesionalno usposobljenostjo ter delovnimi izkušnjami. Opravlja tudi pogovore o vprašanjih, ki se porajajo v delovnem okolju in so namenjena podpori, medsebojnemu učenju ter deljenju izkušenj in dobrih praks (Videmšek, 2021, str. 5).

Znotraj vseh petih področij in ravni se socialni delavec opira na že predstavljene temeljne koncepte socialnega dela ter izvirni delovni projekt pomoči. Najpomembnejša naloga socialnih delavcev v šolski svetovalni službi je vzpostavitev in vzdrževanje delovnega odnosa, v katerem se mobilizirajo strokovne in človeške moči v podporo učencem, staršem ali učiteljem, ki soustvarjajo pri raziskovanju ter odločanju o novih rešitvah (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2004,

str. 1). Hkrati se socialni delavci vedno znova opiramo na pogovor, ki mora biti spoštljiv ter na uporabo jezika, ki je razumljiv našim sogovornikom, vključujoč, pozitiven, ter oseb ne stigmatizira, ponižuje ali rani (Čačinovič Vogrinčič, 2010, str. 243). Slednje pomeni, da moramo izhajati iz položaja spoštljivega in odgovornega zaveznika ter jih razumeti kot eksperte iz lastnih izkušenj (Čačinovič Vogrinčič, 2010, str. 243; Poštrak, 2015, str. 278). Mnogi avtorji (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 34; Kodele, 2018, str. 114) poudarjajo, da moramo vsem, še posebej otrokom in mladostnikom omogočati pravico do participacije, da je posameznik viden, poslušan, slišan, ter da lahko o sebi pove in pojasni svoje izkušnje, saj je tega zmožen.

Vzgojno delovanje šole je opredeljeno z zakonodajo in predstavlja načrtno dejavnost, katere cilj je poleg izobraževanja celostni razvoj učencev ter oblikovanje vrednot, kot so spoštovanje, strpnost in sodelovanje. Uresničuje se skozi različne vzgojne, svetovalne in preventivne dejavnosti, ki prispevajo k varnemu in spodbudnemu učnemu okolju. Pomembno vlogo ima šolska svetovalna služba, ki v sodelovanju z učenci, učitelji in starši nudi podporo pri raznolikih izzivih ter spodbuja optimalen razvoj učencev. Poseben prispevek ima tudi stroka socialnega dela, ki s svojimi koncepti, načeli in metodami, kot so delovni odnos, sodelovanje vseh vpletenih v težavo, krepitev moči, soustvarjanje rešitev, podpira in pomaga posameznikom, družinam ali skupinam ter s tem prispeva k reševanju izzivov ter ustvarjanju sodelovalnega, vključujočega šolskega okolja.

1.2. Inkluzivna šola

Vzgojno delovanje šole je tesno povezano z ustvarjanjem šolskega okolja, ki omogoča in spodbuja aktivno sodelovanje, sprejemanje različnosti, vključenost in enake možnosti za vse učence. Zato se je v vzgojno-izobraževalnem prostoru postopno razvijal koncept inkluzivne šole.

Inkluzivna šola se je razvila iz predhodne ideje in gibanja, poimenovanega integracija, ki si je prizadevalo otroke s posebnimi potrebami iz specializiranih šol, vključiti v redne šole oziroma normalno okolje. Peček in Lesar (2006, str. 28) opozarjata, da je pri integraciji šlo za premestitev učencev glede na lokacijo izobraževanja. Torej iz posebnih šol v redne, hkrati pa je bila v ospredju tudi asimilacija učencev s posebnimi potrebami v obstoječi šolski sistem. Kavkler (2008, str. 11) dodaja, da se pri integraciji v šolsko okolje otroka prilagodi do določenega povprečja, kar pomeni, da mora otrok dosegati predpisane standarde znanja, se prilagoditi socialnemu okolju itd. Tisti, ki tega ne zmorejo, ne morejo doseči popolne integracije.

S časom ter razvojem novih standardov v vzgoji in izobraževanju integracija ni več zadovoljevala vrednot po enakih možnostih, pravičnosti, antidiskriminaciji ter človekovih pravicah (Opara, 2012, str. 68). Iz integracije se je tako razvila ideja o inkluziji, ki vsakemu posamezniku omogoča sodelovanje z njegovimi zmožnostmi (Kavkler, 2008, str. 11). Corbett (1999, str. 128) inkluzijo razume kot proces vključevanja ter oblikovanja kulture, ki podpira različne potrebe, »sprejema posebnosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripadnost, družbeni statusi, stopnja izobrazbe, posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje in bolezni«. Medveš (2018, str. 17) navaja, da je znotraj inkluzivne šole »vsak otrok upravičen do posebnega pristopa, ne samo prizadeti in nadarjeni, temveč tudi tisti, ki prihajajo iz drugačnih kultur, narodov, bolj ali manj razvitega socialnega okolja«. Osnovno načelo inkluzije, temelječe na človekovih pravicah, je torej sprejemanje raznolikosti in omogočanje socialne vključenosti vseh (Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič, 2017, str. 5). Corbett dodaja, da je inkluzija izpeljana iz idej multikulturnosti, sožitja, tolerance, sobivanja ter strpnosti (Corbett, 1999, str. 128).

Qvortrup in Qvortrup (2018 v Lesar, 2020, str. 147–148) sta osnovala večdimenzionalni koncept inkluzivnosti, ki zajema tri ravni inkluzivnosti, in sicer numerično oziroma fizično (prisotnost), socialno oziroma dejavnostno (družbena dejavnost v skupnosti) in psihološko oziroma doživljajsko (občutek pripadnosti skupini in prepoznavnost s strani članov skupnosti). Kobal Grum in Kobal (2009, str. 41) poudarjata, da je za dosego inkluzije osnovni pogoj predvsem socialna integracija učencev oziroma socialna raven inkluzivnosti. To pomeni, da morajo vzgojno-izobraževalne institucije same omogočati vključevanje vseh otrok, hkrati pa morajo znotraj svojega delovanja zagotavljati tudi interakcije, ki vsem učencem zagotovijo razvoj ustreznih socialnih spretnosti ter z njimi povezano emocionalno inteligentnost. Poleg ravni pa večdimenzionalni koncept inkluzivnosti vključuje tudi različna prizorišča oziroma stopnje inkluzivnosti, saj vključenost ne zajema le članstva v učni skupnosti, temveč tudi odnose med sošolci, drugimi učenci ter šolo. Zato Qvortrup in Qvortrup (2018 v Lesar, 2020, str. 148–149) ločita naslednja socialna prizorišča:

- strokovno organizirane učne skupnosti – pouk,
- interakcije znotraj razreda – odnosi med sošolci,
- celotna šola – medsebojni odnosi učencev šole (druženje med odmori),
- celotna šola – neformalne dejavnosti (interesne dejavnosti, varstvo),
- medsebojni odnosi med posameznim učencem ter enim ali več odraslimi osebami (izvajanje dodatne strokovne pomoči, načrtovanje individualiziranega programa).

Med temelje inkluzivne šole Opara (2012, str. 68) se uvršča:

- človekove pravice, med njimi tudi pravice do kakovostne vzgoje in izobraževanja, ki je temeljna in neodtujljiva pravica vsakega posameznika,
- ideal šole je heterogena šola, ki upošteva, da je vsak posameznik unikaten in drugačen,
- zagotoviti enake možnosti vsakemu posamezniku v procesu vzgoje in izobraževanja ter vsakemu posamezniku prilagoditi način obravnave,
- pojmovanje različnosti kot kakovosti, ki bogati vse udeležene.

Kavkler (2024, str. 102) med različno pojmovanje inkluzivnosti dodaja še dostopnost do osnovnega izobraževanja za otroke, ki ne obiskujejo šole. Lesar (2019, str. 51) opozarja na raznolikost pojmovanj ter perspektiv poti do inkluzije, pri čemer so v ospredju perspektiva človekovih pravic, odzivanje na potrebe otrok s posebnimi potrebami in marginaliziranih skupin otrok ter zahteva po preoblikovanju šolskega sistema. Ideja inkluzije oziroma inkluzivnega izobraževanja temelji na preoblikovanju vzgoje in izobraževanja, pri čemer je treba spremeniti programe ter načine poučevanja za vse učence v razredih kot tudi sodelovanje med učitelji, starši in drugimi podpornimi službami (Peček in Lesar, 2006, str. 32–33). Inkluzijo znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema razumemo »kot proces sprejemanja in odzivanja na različnost potreb otrok, mladostnikov in odraslih s povečanjem participacije pri učenju, šolski kulturi in skupnosti ter odpravljanjem izključevanja znotraj vzgoje in izobraževanja« (Opara, 2012, str. 69).

1.2.1. Pravne podlage za inkluzivno prakso šole

Mednarodni dokumenti

Med mednarodnimi dokumenti, ki so pravno zavezujoči za Slovenijo in slovenskemu vzgojno izobraževalnemu sistemu, narekujejo inkluzivno prakso, so (Šelih, 2013, str. 66–67):

- *Splošna deklaracija o človekovih pravicah* (1948), ki v 26. členu določa vsakemu posamezniku pravico do izobraževanja. To mora biti usmerjeno na celosten razvoj osebnosti ter utrjevanje spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin, hkrati pa v spodbujanje razumevanja, strpnosti in prijateljstva med vsemi narodi ter verskimi skupnostmi.
- *Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah* (1966).
- *Konvencija o otrokovih pravicah* (1989) je prvi mednarodno zavezujoč pravni akt, ki ureja otrokove pravice. V 28. in 29. členu konvencija ureja pravico do izobraževanja, ki je usmerjeno k zagotavljanju enakih možnosti ter v razvoj otrokove osebnosti,

nadarjenosti, umskih in telesnih sposobnosti. Hkrati pa mora biti izobraževanje naravnano tudi v krepitev spoštovanja temeljnih človekovih pravic, strpnosti, razumevanja, miru ter enakosti, s čimer se otroka pripravlja na odgovorno življenje v svobodni družbi.

- *Konvencija o pravicah invalidov* (2008).

Nezavezujoča dokumenta, ki spodbujata inkluzijo otrok ter mladostnikov s posebnimi potrebami v redne šole, sta *Salamanška izjava* (1994), ki je priznala potrebo in nujnost po zagotavljanju vključitve otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redne šole ter da morajo otroci imeti možnost dostopa do rednih šol. Vključevanje s strani rednih šol pa naj bi bilo najbolj učinkovito pri diskriminatornih odnosih. Drugi dokument *Resolucija o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme* (1990) določa, da mora biti vključitev v redne šole prva možnost, ter da morajo biti šole zmožne odziva na potrebe otrok s posebnimi potrebami. Posebne šole in centri naj bi delovali kot dopolnitev splošnega vzgojno-izobraževalnega sistema, otroci s posebnimi potrebami pa morajo imeti znotraj rednih šol dostop do učnih metod, ki so bile razvite v okviru specialnega pedagoškega dela (Šelih, 2013, str. 67). Tudi Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030 (United Nations, 2015, str. 17) si v 4. cilju prizadeva zagotoviti enakopravno, inkluzivno, kakovostno izobrazbo za vsakega posameznika.

Slovenski dokumenti

Med slovenskimi dokumenti, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja ter vsebujejo osnovne ideje vključevanje vsakega učenca, so naslednje:

- *Ustava Republike Slovenije* (1991), v 54. členu poudarja pravico do vzdrževanja, izobraževanja ter vzgoje vsakega otroka. V 56. členu veleva, da otroci človekove pravice in temeljne svoboščine uživajo v skladu s starostjo in zrelostjo, hkrati pa imajo zagotovljeno posebno varstvo pred gospodarskim, socialnim, telesnim, duševnim ter drugim izkoriščanjem in zlorabljanjem.
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) spodbuja zagotavljanje enakih možnosti vsakega posameznika ter nudenje ustrezne pomoči in spodbud posameznikom ter skupinam priseljencev, oseb, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja ter osebam s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011, str. 16).

- *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996), ki med cilje vzgoje in izobraževanja v 2. členu uvršča optimalen razvoj posameznika, ne glede na spol, poreklo, rasno, etnično in narodno pripadnost, duševno in telesno konstitucijo ter vzgojo za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in spoštovanje človekovih pravic.
- *Zakon o vrtcih* (1996),
- *Zakon o osnovni šoli* (1996),
- *Zakon o gimnazijah* (1996),
- *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006),
- *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011).

Kavkler (2024, str. 98) opozarja, da je Slovenija podpisala vse pomembne mednarodne dokumente, ki se osredotočajo na inkluzijo, vendar v praksi ne uresničuje vseh uzakonjenih pravic do izobraževanja v rednih šolah.

V Beli knjigi (2011, str. 14) je inkluzija predvidena kot ukrep države, ki naj bi povečeval enakost možnosti in s tem tudi možnosti do izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami, v primerih, kadar je to zanje koristnejše kot šolanje v posebnih šolah. Vendar Kavkler (2024, str. 98) opozarja, da so otroci s posebnimi potrebami, ki hodijo v redne šole, usmerjeni v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, hkrati pa ne prejemajo kakovostne strokovne pomoči, kar zmanjšuje možnost optimalnega razvoja potencialov.

Bela knjiga opozarja, da je inkluzivnost oziroma proces inkluzije mogoč le pod pogojem, da vzgoja sledi splošnim normam in vrednotam, torej človekovim pravicam, strpnosti, spoštovanju, medsebojni pomoči, solidarnosti itd. (Bela knjiga, 2011, str. 28–29).

1.2.2. Povezanost šolske kulture in klime z inkluzivno prakso šole

Šolska kultura

Peklaj in Pečjak (2015, str. 27) šolsko kulturo definirata kot vrednotni sistem šole. Gre za določena prevladujoča prepričanja in vrednote, ki se odražajo v normah, stališčih, predsodkih, stereotipih, navadah, pričakovanjih in vedenju večine udeležencev nekega sistema ter služijo osmišljanju šolskega okolja ter ravnanja znotraj njega (Bečaj, 2001, str. 121). Podobno razumevanje šolske kulture ponuja tudi Kranjc (2019, str. 6), ki povzema Schoena in Teddlieja (2008), ki šolsko kulturo razumeta kot: »Zaznavo sodelujočih v šoli glede sebe in šole, kot sklop nenapisanih pravil, tradicij, norm in pričakovanj, ki določajo celotno delovanje šole, povezujejo šolsko skupnost in oblikujejo skupinsko identiteto.«

Osrednja naloga šolske kulture je, da članom skupnosti s svojo strukturo, dogovorjenimi šolskimi pravili nudi predvidljivost ter s tem tudi občutke varnosti v različnih razmerah (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 29). Pomembno je poudariti, da vsaka šola oblikuje lastno šolsko kulturo, vrednote ter, ki pomembno vplivajo na to, kako se učenci, učitelji ter drugi zaposleni odzivajo drug na drugega (ibid). Verbnik Dobnikar (2002, str. 35) poudarja, da morajo šola in njeni zaposleni jasno zagovarjati nenasilno šolsko kulturo.

Bečaj (2005, str. 17–18) loči naslednje štiri značilnosti šolske kulture:

1. Delna samodejnost oblikovanja – med učitelji se preko pogovorov, posvetov, izmenjavo mnenj in izkušenj oblikuje značilno šolsko okolje, znotraj katerega šola svojim učencem sporoča, kakšni naj bodo odnosi v šoli, kaj je pomembno v življenju ter kaj je moralno, pravično in pošteno.
2. Stabilnost – utrjena prepričanja ter poglede je težko spremeniti oziroma je za spremembo ukoreninjenih vzorcev potrebno veliko časa in vztrajnosti.
3. Slaba ločnica med deklariranimi in dejanskimi vrednotami – šole imajo v učnih načrtih zapisane oziroma razglašene številne vrednote ter cilje, h katerim naj bi stremele. V praksi pa ni nujno, da se jih učenci in učitelji dejansko zavzemajo ter jih udejanjajo.
4. Hierarhična strukturiranost prepričanj – nekatera prepričanja so temeljna in predstavljajo ideologijo šole, medtem ko so druga zgolj obrobna.

Bečaj ločuje med tremi ravnmi šolske kulture (2005, str. 12), in sicer:

1. Zunanja podoba je vidna vsem in se odraža v arhitekturi, opremi, jeziku, navadah oziroma sredstvih, ki prikazujejo jedro šolske kulture na zunaj
2. Deklarirane vrednote, ki jih osebe omenijo, kadar jih o njih vprašamo, in naj bi usmerjale ravnanje na šoli.
3. Vrednote lahko dejansko odražajo delovanje na šoli, lahko pa so le ideali, v katere šola verjame, vendar jim v praksi ne sledi redno, kar vodi do razkoraka.
4. Temeljna prepričanja, ki so razumljiva, sprejeta, o njih ne dvomimo oziroma se jih morda niti ne zavedamo.

Znotraj šolskega okolja se pojavljajo štiri vrste šolske kulture, ki imajo vsaka svoje značilnosti (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 37–39 po Prosser, 1999) in temeljijo na dveh dimenzijah:

- Instrumentalna dimenzija, ki označuje stopnjo nadzora ter storilnosti,

- Odnosna dimenzija, ki označuje kakovost socialne povezanosti, medosebnih odnosov ter počutja.

Vrsto posamezne šolske kulture opredeljuje kombinacija obeh dimenzij (odnosne in instrumentalne), pri čemer njuno na izraženost vplivata tako negativni kot pozitivni pol dimenzij. Bečaj (2005, str. 16) med najpomembnejši vrsti šolske kulture izpostavlja kulturo dobrih medosebnih odnosov ter tradicionalno. Tradicionalna kultura poudarja visoko storilnost, ceni delavnost posameznikov, strogi red, pri čemer so pričakovanja in cilji visoko zastavljeni. Prisotna je zunanja motivacija, pri kateri so v ospredju ocene. Prevladujejo vrednote, kot so delovne navade, učna uspešnost, disciplina ter spoštovanje hierarhije. Tradicionalna kultura je formalna in temelji na avtoriteti učitelja. Skrb za dobre odnose in počutje pa je nizka. Druga vrsta je socialna kultura oziroma kultura dobrih medsebojnih odnosov. Temelji na skrbi za medsebojne odnose, posameznike, njihovo počutje, morebitne individualne posebnosti ter na spoštovanju in zaupanju, s čimer spodbuja tudi občutek varnosti v mirnem, sproščenem ozračju. V ospredju so vrednote strpnosti, dobrega počutja, pomoči, sodelovanja ter sprejemanja, medtem ko je motivacija notranja. Storilnost je nizka (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 37–38). Tretja vrsta kulture se imenuje kultura tople grede, kjer je poudarek na storilnosti in skrbi za medsebojne odnose. Zaradi prizadevanja za dobro počutje in hkrati zahtevanega uspeha lahko kultura tople grede vodi v anksioznost med učenci ter učitelji. Zadnja, četrta vrsta je anomična kultura, pri kateri ni poudarka ne na uspešnosti in ne na dobrih odnosih. Učitelji skrbijo za minimalen nadzor nad dogajanjem ter od njega v dimenziji storilnosti tudi odstopajo, ali se učenci obnašajo primerno ter ne počnejo neprimernih dejanj (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 38).

Potencialno najbolj inkluzivna šolska kultura je socialna kultura oziroma kultura dobrih medosebnih odnosov, saj v ospredje postavlja sprejemanje različnosti, občutek varnosti, spoštovanje in zaupanje ter individualne potrebe učencev. Čeprav ne zagotavlja najvišje storilnosti, stremi k ustvarjanju in vzdrževanju pogojev pripadnosti in varnosti, ki so temeljni pogoj inkluzije. Ideal šolske kulture v inkluzivni šoli bi bila kultura tople grede, pod pogojem, da bi bila klima bolj uravnotežena oziroma ne bi povzročala pretiranega pritiska. To bi pomenilo, da bi v šolskem okolju še vedno bili prisotni realni in visoki učni cilji, ustrezna podpora, prilagajanje pouka individualnim potrebam učencem ter poudarek na dobrem počutju kot temelju učenja.

Šolska klima

Klimo šolske ali razredne skupnosti Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič (2017, str. 14) pojmujejo kot prevladujoče vzdušje na šoli. Odlikujejo jo odprtost, sprejetost, strpnost, spodbudni odnosi, sodelovanje ter pozitivna naravnanost. Avtorice poudarjajo, da k dobri klimi prispevajo odprta in spoštljiva komunikacija, sprejemanje in upoštevanje različnosti (kulturne, religiozne, osebnostne, etnične), zagotavljanje čustvene, družbene in spoznavne varnosti ter ničelna toleranca do nasilja in pravična obravnava vseh (ibid.).

Pušnik, Žarkovič Adlešič in Bizjak (2000, str. 171) razredno klimo definirajo kot kakovost odnosov med člani v učeči se skupini oziroma skupnosti. Tako so v negativni klimi prisotni sovražni, odklonilni ter neučinkoviti odnosi med učenci, medtem ko v pozitivni klimi med učenci prevladuje podpora, sprejemanje in prijateljstvo. Veliko odgovornost za oblikovanje klime znotraj razredov ima razrednik. Rutar Ilc (2017, str. 4) poudarja, da na zadovoljstvo učencev in njihovo dobro počutje v razredu pozitivno vplivajo na učni dosežki, oblike vedenja ter čustva, hkrati pa dodaja, da morajo skrb za ugodno razredno klimo udejanjati vsi učitelji, ne le razredniki.

Cohen in sodelavci (2009, str. 184) so definirali naslednje štiri temeljne dimenzije šolske klime:

1. varnost, ki zajema fizično, socialno in čustveno varnost. Zanjo je potrebno, da so pravila jasna in razumljiva vsem, da se zaposleni na šoli odzivajo in zavzemajo primerno držo do nesprejemljivih vedenj ter da se učenci učijo primernega reševanja konfliktov ipd.
2. poučevanje in učenje, kjer so pričakovanja do učencev visoka, ob potrebi jim je ponujena pomoč, omogočena je participacija, učenje pa poteka na primerih iz vsakdanjega življenja,
3. odnosi, znotraj katerih se spoštuje in ceni različnost tako znotraj razreda kot tudi v šolski skupnosti,
4. Struktura, kjer mora biti šola primerne velikosti, čista, hkrati pa morajo tudi šolski kurikul in zunajšolske dejavnosti biti bogati v ponudbi.

Vrstniški odnosi so znotraj sistema vzgoje in izobraževanja neizbežni. To pomeni, da je treba krepiti socialne stike med vsemi otroki. Dobri medsebojni odnosi pripomorejo k ustvarjanju inkluzivne klime, ki je pomembna tudi za razvoj inkluzivne družbe (*Bela knjiga*, 2011, str. 298). Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič (2017, str. 6) poudarjajo, da je prav inkluzivna, vključujoča šola pomemben varovalni dejavnik, ki lahko prepreči socialno izključenost.

Med strategije, ki jih učitelji lahko uporabijo za izboljšanje razredne klime, Pušnik, Žarkovič Adlešič in Bizjak (2000, str. 187) uvrščajo:

- vzdrževanje in podpiranje skupnih pravil,
- podelitev učiteljevih občutkov in skrbi,
- spodbujanje in pohvale obnašanja, ki temelji na zaupanju,
- pozorno in naklonjeno poslušanje vsakega posameznika,
- odkrivanje in spodbujanje močnih področij učencev,
- spodbuda odpuščanja in reševanja težave, kadar pride do zlorabe zaupanja.

Omenjene strategije pomembno prispevajo k ustvarjanju pozitivnega, varnega in spodbudnega učnega okolja, vendar same po sebi še ne zagotovijo inkluzivnosti šole. Prispevajo h krepitvi občutka pripadnosti, spoštovanja, medsebojnega razumevanja, kar predstavlja pomemben temelj inkluzivnega okolja. Pa vendar inkluzivnost presega zgolj pozitivno klimo, saj vključuje tudi sistematične prilagoditve pouka različnim potrebam učencev, odpravljanje učnih in socialnih ovir ter zagotavljanje enakih možnosti za vse. Pozitivna klima je nujen, vendar nezadosten pogoj za uresničevanje inkluzivne šole.

1.2.3. Povezanost učitelja z inkluzivno prakso šole

Salamanška izjava, kot pomemben dejavnik inkluzije poudarja ustrezno pripravljenost izobraževalnega osebja (UNESCO, 1994, str. 27–29). To pomeni, da morajo učitelji in študenti oziroma bodoči učitelji že me študijem pridobiti ustrezne kompetence za prepoznavanje potreb različnih skupin učencev (UNESCO, 2008, str. 5).

Rouse (2008, str. 14) v svojih raziskavah ugotavlja, da se med ovirami za vzpostavitev inkluzivnega učnega okolja pojavljajo negativna stališča učiteljev o sposobnostih določenih skupin učencev (npr. da se določeni učenci ne bodo nikoli naučili tistega, kar je za učitelja pomembno) ter dvomi učiteljev o lastni sposobnosti poučevanja določenih ranljivih skupin učencev. Prav spreminjanje stališč do drugačnosti in drugih manjšinskih skupin Kroflič (2006, str. 36) opaža kot najpomembnejši ter najzahtevnejši izziv in cilj pri izobraževanju učiteljev, saj mnogi v sam proces izobraževanja vstopajo s predsodki, stereotipi ter socialno distanco, s čimer jih je treba soočiti že v času študija.

Nastran Ule (1999, str. 7) predsodke definira kot nespoštljiv, netoleranten ali prezirljiv odnos do drugih ali drugačnih. Največkrat si ljudje predsodke ustvarimo do pripadnikov drugih narodov, etničnih skupnosti, ras, kultur, oseb z drugačnim načinom življenja, religioznimi, spolnimi usmeritvami itd. Mitscherlich (1999, str. 18) poudarja, da se vsak posameznik oblikuje v družbeno bitje na eni strani skozi konstitucionalne dejavnike ter na drugi skozi okoljske dejavnike ter od najožjih medosebnih odnosov z družino do celotne družbe. Skozi razvoj pa vsi

posamezniki v procesu vzgoje prehajajo skozi mehanizem oblikovanja predsodkov, ki vodi k temu, da jih v določenih razmerah tudi uporabljamo.

Peček (2020, str. 126) poudarja, da je pri raziskovanju in načrtovanju inkluzije treba pozornost nameniti tudi moči prepričanj, ki jih imajo učitelji o hendikepih, normalnosti, človekovih sposobnostih, poteku poučevanja in učenja, njuni medsebojni povezanosti ter pomenu in potrebi po specialističnem znanju. Peček (ibid.) loči med dvema prevladujočima perspektivama, ki ju imajo učitelji:

- Patognomonična perspektiva se osredotoča na patološke značilnosti učenca in na prepričanje, da je hendikep ali motnja notranje, nesprejemljivo stanje posameznika. Ti učenci naj ne bi bili dovzetni za poučevanje ter pomoč, krivda za neuspeh ali uspeh pa je pripisana učencu in staršem. Učitelji učencem posvetijo malo pozornosti ter jih usmerjajo k specialistom zunaj razreda, jim dajejo več nalog in pričakujejo, da bodo starši doma prevzeli večino poučevanja. Sodelovanje s takšnimi učitelji je omejeno, saj ne sodelujejo s starši, drugimi učitelji ter specialisti. Po njihovem mnenju niso usposobljeni in odgovorni za poučevanje ranljivih učencev.
- Intervencijska perspektiva učenca umešča v kontekst učenja. Hendikep in motnje se v tej perspektivi razumeta kot družbeno oblikovana pojava, pri čemer se ne upošteva učenčevih potreb, temveč ustvarjajo ovire. Sposobnosti in hendikepi so sprejemljivi, nanje lahko vplivamo s poučevanjem, raznolikost pa je ključna značilnost človekovega razvoja. Učitelji so pojmovani kot osebe, ki so odgovorne za zmanjševanje ovir pri učenju in povečevanju participacije. To pomeni, da poučevanje prilagajajo učencem, sodelujejo s starši in drugimi učitelji, sodelujejo v timih, kjer skupaj iščejo informacije o učencih in spremljajo njihov napredek. Delo z ranljivimi učenci je dlje časa trajajoče, intenzivnejše, hkrati pa se uporabljajo metode pouka, pri katerih je učenec bolj aktiven.

Gruškovnjak (2019, str. 29) poudarja, da morajo učitelji redno ozaveščati lastna stališča ter vrednote, ki vplivajo na klimo in s tem tudi na inkluzijo. Pomembno je, da učitelj sam pri sebi razreši oziroma razčisti morebitne predsodke, stereotipe ter vpliv svojih pričakovanj, ki jih ima do otrok ter jih zna ustrezno uravnavati. Učitelj v inkluzivni šoli mora biti strokovno usposobljen, odprt za raznolikost ter reflektirati lastno prakso. Ključen je učiteljev odnos, s katerim presega predsodke, stereotipe, socialne distance ter razvija spoštljiv, strpen odnos do vseh učencev. Zavedati se mora svojih pričakovanj do učencev, verjeti v zmožnost učenja

vsakega posameznika, prevzemati odgovornost za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja ter si prizadevati za profesionalni in osebnostni razvoj.

Koncept inkluzivne šole se je razvil kot nadgradnja integracije in temelji na sprejemanju različnosti ter zagotavljanju enakih možnosti za vse učence. Inkluzija poudarja vključevanje vseh učencev v skupno vzgojno-izobraževalno okolje ter prilagaja šolski sistem učenčevim potrebam, s čimer se zmanjšujejo ovire pri učenju in sodelovanju. Pri uresničevanju inkluzivne prakse imajo pomembno vlogo pravne podlage tako na mednarodni kot nacionalni ravni, ter šolska kultura in klima, ki spodbujata občutek varnosti, sprejetosti in pripadnosti ter učitelji s svojimi stališči, kompetencami in pripravljenostjo na prilagajanje, odprtost ter spreminjanje lastnih prepričanj in pričakovanj.

1.3. Šola in vrstniško nasilje

Razumevanje šolske kulture in klime nam omogoča vpogled v vrednote, prepričanja ter odnose znotraj šolskega prostora, ki vplivajo na vsakdanje izkušnje učencev. V nadaljevanju je zato treba pojasniti tudi problematiko vrstniškega nasilja, saj njegov pojav odseva uspešnost oziroma neuspešnost šole pri zagotavljanju varnega, pravičnega in vključujočega okolja za vse učence.

Šola je družbeno okolje, v katerem otroci preživijo devet let svojega življenja. Osnovna šola je tako prostor socializacije ter razvoja različnih socialnih interakcij med učenci in z učitelji (Mikuš Kos, 2017, str. 74). Šola, kot varovalni dejavnik lahko pomaga otrokom s slabimi izkušnjami, travmami, izgubami, otrokom, ki so ogroženi zaradi duševnih motenj pri njihovem psihosocialnem razvoju, s čimer jim zagotavlja izkušnjo varnosti, pravičnosti in človečnosti (Mikuš Kos, 2018). Konvencija o otrokovih pravicah (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989) v 28. členu opredeljuje, da imajo otroci pravico do izobraževanja. V 19. členu Konvencije o otrokovih pravicah je otrokom zagotovljena pravica do varstva pred vsemi oblikami telesnega ali duševnega nasilja ter poškodb, trpinčenja, zlorab (ibid.). S tem ko otroci v šoli doživljajo vrstniško nasilje, sta jim kršeni ti dve pravici. Hkrati pa so prikrajšani za izkušnjo varnosti, pravičnosti in človečnosti.

Vrstniško nasilje je pojav, ki se dogaja po vsem svetu. Med prvimi raziskovalci, ki so naslavljali problematiko vrstniškega nasilja, je bil Dan Olweus. V nacionalni raziskavi, ki je zajemala 568.000 udeležencev oziroma učencev, jih je bilo 84.000 vključenih v vrstniško nasilje. Od teh

je bilo 52.000 žrtev nasilja, 41.000 povzročiteljev nasilja, 9.000 učencev pa je imelo vlogo tako žrtve kot povzročitelja vrstniškega nasilja (Olweus, 1995, str. 13).

Pri nas sta bila pionirja na področju raziskovanja vrstniškega nasilja, Bojan Dekleva ter Mojca Pušnik. Dekleva je v raziskavi na osnovnih šolah vključil 1.382 učencev in ugotovil, da je delež učencev, ki doživljajo nasilje 20-odstotni, delež povzročiteljev nasilja pa približno 11-odstotni. (Dekleva, 1995 v Pečjak, Pirc in Košir, 2021, str. 69). Pušnik je v svoji raziskavi, ki jo je opravila leta 1996 s 1.553 udeleženci na osnovnih in srednjih šolah ugotovila, da je približen delež učencev, ki doživljajo nasilje v osnovnih šolah 21 odstotkov in v srednji šoli med 8 in 9 odstotkov. Približen delež povzročiteljev nasilja v osnovnih šolah je 12-odstotni, medtem ko je na srednjih šolah 6-odstotni (Pušnik, 1996 v Pečjak, Pirc in Košir, 2021, str. 69–70). Obema raziskavama je skupno, da se več medvrstniškega nasilja pojavlja v osnovnih šolah, medtem ko so deleži doživljanja višji, deleži povzročanja nasilja pa nižji. Jeriček Klanšček in sodelavci (2019, str. 7) so izvedli raziskavo *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji,* ki je vključevala 10.080 učencev 6. in 8. razredov (5.038 udeležencev) ter dijakov 1. in 3. letnika (5.042 udeležencev) vseh srednjih šol z različnimi programi oziroma izobraževanji (gimnazijski program, srednje poklicno izobraževanje, nižje poklicno izobraževanje, srednje tehniško ali drugo strokovno izobraževanje). Ugotovili so, da je med mladostniki 8,2 odstotka učencev, ki so v zadnjih mesecih sodelovali v vrstniškem nasilju. Med mladostniki, ki so se v zadnjem letu pretepali, je 12,1 odstotka učencev in učenk ter 5,2 odstotka dijakov in dijakinj. Odstotek mladostnikov, ki so bili v zadnjih mesecih žrtve vrstniškega nasilja, je bil 29-odstotni med učenci in učenkami ter 17-odstotni med dijaki in dijakinjami (Jeriček Klanšček idr., 2019, str. 63).

Če bi primerjali ugotovitve iz raziskav devetdesetih let prejšnjega stoletja (Dekleva, 1995 v Pečjak, Pirc in Košir, 2021, str. 69; Pušnik, 1996 v Pečjak, Pirc in Košir, 2021, str. 69–70) in sodobno raziskavo (Jeriček Klanšček idr., 2019, str. 7) bi lahko dejali, da se je odstotek žrtev vrstniškega nasilja v osnovni šoli povečal (iz 21 na 29 odstotkov), delež povzročiteljev vrstniškega nasilja pa ostaja približno enak (približno 12 odstotkov). Slednje lahko nakazuje na boljše zaznavanje ali poročanje o vrstniškem nasilju, hkrati pa tudi na vztrajno prisotnost vrstniškega nasilja med učenci in dijaki. Med srednješolci se je delež žrtev nasilja skoraj podvojil (z 8 do 9 na 17 odstotkov) delež povzročiteljev nasilja pa se je nekoliko znižal (s 6 na približno 5 odstotkov).

Bučar Ručman, Erčulj, Tašner in Slokan (2025) so na Mednarodni konferenci o preprečevanju medvrstniškega nasilja, predstavili preliminarne rezultate nacionalne študije o medvrstniškem nasilju v Sloveniji, kamor je bilo vključenih 1.652 učencev in učenk 7. in 9. razreda. Ugotovitve so utemeljile, da je v preteklosti bil žrtev nasilja vsak četrti učenec, povzročitelj nasilja vsak šesti in opazovalec vsak tretji učenec. Na tedenski ravni je žrtev vrstniškega nasilja 19 odstotkov učencev, povzročiteljev nasilja 16 odstotkov in opazovalcev 32 odstotkov. Avtorji preliminarnih rezultatov nacionalne študije o medvrstniškem nasilju v Sloveniji (Bučar Ručman, Erčulj, Tašner in Slokan, 2025) pa so ugotovili, da se po epidemiji Covida-19 nakazuje povečanje vrstniškega nasilja, v primerjavi z raziskavo (Jeriček Klanšček idr., 2019), ki je bila izvedena pred epidemijo Covida-19.

Različni avtorji različno opredeljujejo pojav vrstniškega nasilja. Aničić, Horvat Svetičič, Horvat in Sušnik (2017, str. 64) vrstniško nasilje opisujejo kot namerno, ponavljajočo se uporabo fizičnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja, enega ali več povzročiteljev nad drugo osebo, ki je podobne oziroma enake starosti. Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novaković (2016, str. 12) pa vrstniško nasilje pojasnjujejo kot namerno, ponavljajočo se uporabo fizičnega, psihičnega, spolnega, materialnega ali spletnega nasilja nad drugim vrstnikom. Za vrstniško nasilje lahko velja tudi enkraten dogodek nasilnega vedenja med udeležencema, ki nimata enake fizične ali psihične moči.

Več avtorjev (Pušnik, 1999, str. 34; Zabukovec Kerin, 2002, str. 105; Pečjak, 2014, str. 9) med elemente vrstniškega nasilja uvrščajo:

- ponavljajoče se dejanje,
- dlje časa trajajoče dejanje,
- pojavnost v različnih oblikah (verbalno, fizično ipd.),
- neravnovesje moči med udeleženimi,
- namen škoditi drugemu.

Pušnik (1999, str. 34) navedenim elementom dodaja še občutek nemoči, strahu žrtve ter nezmožnost ubranitve.

1.3.1. Oblike vrstniškega nasilja

V literaturi je mogoče zaslediti veliko različnih definicij oblik vrstniškega nasilja. Pečjak (2014, str. 11–16) navaja naslednje:

- fizično nasilje, pri katerem je namen napad na posameznikovo zunanjost (npr. namerno brcanje, odrivanje, pretepi, poškodbe lastnine ipd.),
- psihično nasilje, pri katerem je namen napasti posameznikovo notranjost. To lahko povzročitelj nasilja stori verbalno, npr. z žaljivkami, govoricami ali grožnjami, ali neverbalno, ki se deli na posredno, ko oseba manipulira z odnosi, in neposredno, ko uporablja nesramne geste,
- spletno nasilje, ki se dogaja prek pošiljanja sporočil po spletu (npr. po elektronski pošti, družabnih omrežjih – Snapchat, Facebook, Instagram) ali prenosnem telefonu (npr. Telefonski klici, SMS in MMS sporočila). Spletno nasilje nadalje delimo na posredno (sovražna sporočila, poslana s strani povzročitelja prijateljem žrtve v njegovem imenu, kar rezultira v negativnih odzivih prijateljev) ter neposredno (sporočilo od povzročitelja do žrtve nasilja).

Med posebne oblike vrstniškega nasilja Pečjak uvršča nasilje do učencev s posebnimi potrebami ter spolno nasilje. Slednje deli na fizično, npr. otipavanje, dotikanje; verbalno, npr. opolzki komentarji, namigovanja, pritisk k spolni dejavnosti ter neverbalno spolno nasilje, kot so sugestivne slike, predmeti ter geste (2014, str. 14–15).

Predvsem pri spolnem nasilju med avtorji prihaja do razlik pri pojmovanju. Spolno nasilje bi glede na vsebino nasilnih interakcij in odnosov lahko uvrstili med oblike nasilja (Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2009, str. 51). Zabukovec Kerin (2002, str. 106) spolno nasilje loči od oblik vrstniškega nasilja ter meni, da je to specifično nasilje, ki ga je treba obravnavati ločeno. Podobno piše Pečjak (2014, str. 18), ki spolno nasilje, vključno z neželenimi spolnimi dotiki uvršča med kazniva vedenja oziroma kršitve, ki bi morale obravnavati pristojne zunanje službe, kot sta policija in sodišče. Temu nasprotujoče pa piše Bučar Ručman, ki meni, da je spolno nasilje ena izmed oblik vrstniškega nasilja (2004, str. 106).

Aničić idr. (2002, str. 106) opredeljujejo štiri oblike vrstniškega nasilja, in sicer telesno, verbalno, psihično ter ekonomsko. Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novaković (2016, str. 14–15) podobno kot Pečjak ter Aničić in sodelavci, med oblike vrstniškega nasilja uvrščajo še materialno nasilje, ki se kaže kot izsiljevanje, nasilni odvzem denarja ali druge lastnine, poškodovanje osebne lastnine ter šolskih potrebščin.

1.3.2. Prepoznavanje vrstniškega nasilja

Med šolanjem je vsak otrok lahko udeleženec v vrsniškem nasilju. V šoli imajo zaposleni odgovornost, da so občutljivi na vrstniško nasilje ter da te primere zaznajo, se primerno

odzovejo in ukrepajo (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novaković, 2016, str. 20). Verbnik Dobnikar (2002, str. 38) navaja: »Najvažnejša je ozaveščenost, občutljivost in zavzetost šolskih delavcev za preprečevanje nasilja.« Zabukovec Kerin (2002, str. 119) občutljivost za vrstniško nasilje razume kot opazovanje dogajanja, poslušanje in zaznavanje tega, o čem je govora in kaj to sporoča, prepoznavanje klica na pomoč, oblike nasilja ter lastnosti pojava nasilja in tistih, ki so vanj vpleteni. Hkrati vključuje tudi pozornost na dejavnike tveganja ter lastno vedenje, odzivanje in komunikacijo. Pomemben sestavni del občutljivosti zaposlenih je prav tako dopolnjevanje znanja ter iskanje pomoči, kadar sami ne znajo ali ne zmorejo.

O primerih vrstniškega nasilja so šolski delavci lahko obveščeni s strani žrtve nasilja, njenih sošolcev ali vrstnikov; lahko jih obvestijo starši ali drugi zaposleni na šoli ali pa so sami priča vrstniškemu nasilju (Lešnik, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novaković, 2023, str. 23–24).

Žrtev vrstniškega nasilja lahko zaposleni na osnovni šoli prepoznajo po različnih znakih, npr. v obnašanju, ko se učenec zapre vase, je vznemirjen, nervozen, zadirčen ali sam začne izvajati nasilje nad drugimi. Doživlja različna občutja strah pred prihodom ali odhodom iz šole, slabost in bolečina v glavi. Drugi znaki so lahko tudi sprememba poti v šolo, neopravičeni izostanki od pouka, poslabšan učni uspeh, poškodovane ali manjkajoče šolske potrebščine (Zabukovec Kerin, 2002, str. 110).

1.3.3. Obravnava vrstniškega nasilja

Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novaković (2016, str. 18–19) med načela obravnave vrstniškega nasilja uvrščajo ničelno toleranco, individualno doživljanje nasilja, pojmovanje nasilnega vedenja kot izbiro in odgovornost povzročitelja nasilja. Pri tem ne gre za minimaliziranje nasilja, ne obljubljanje neuresničljivih stvari, temveč za podporo žrtvi pri iskanju izhoda iz nasilja, upoštevanje moči vseh udeleženih, niti za soočanje žrtve in povzročitelja nasilja niti prelaganje odgovornosti za ukrepanje na druge osebe.

Avtorji *Protokola za ravnanje ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (Lešnik, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novaković, 2023, str. 23–27) pri zaznavi oziroma prepoznavi vrstniškega nasilja, ločujejo med dvema intervencijama, ki naj bi stekli za nadaljnjo obravnavo vrstniškega nasilja:

1. takojšnja intervencija, s katero se nasilje najprej prekine. To se lahko stori z razdvojitvijo vpletenih otrok, po potrebi s klicem ustrezne pomoči, usmeritvijo povzročitelja nasilja

v ločen prostor (šolska svetovalna služba, ravnatelj itn.) od žrtve in s tem tudi zaščita žrtve, ki se prav tako umakne v varen prostor. Takojšnji intervenciji sledita ločena pogovora z žrtvijo in povzročiteljem nasilja. Namen pogovora z žrtvijo je pomiritev in seznanjanje s koraki reševanja težave. Pogovor s povzročiteljem pa je namenjen umiritvi in zaščiti pred nadaljnjim povzročanjem nasilja. Isti ali naslednji dan oseba, ki je zaznala primer vrstniškega nasilja, opravi zapis, ki je nato podan šolski svetovalni službi, in vključuje podatke o tem kaj, kje in kdaj se je nasilje zgodilo, kdo je bil vpleten vanj ter kako je ravnala oseba, ki je zaznala nasilje. Obvestiti je treba tudi razrednike vpletenih in ravnatelja.

2. Procesna intervencija, znotraj katere v timu sodelujejo vsi udeleženci, in sicer ravnatelj, razrednik, žrtev ter povzročitelj nasilja. Ključna naloga je pri tem na šolski svetovalni službi, ki v tej fazi izvaja pogovore s posamezniki, skupino, razredom in načrtuje potek dela. Časovni okvir, intenziteta dela, vključenost udeležencev pa je odvisna od vsakega posameznega primera vrstniškega nasilja.

Pogoste napake pri odzivanju zaposlenih na pojav nasilja nad vrstniki so naslednje (Aničić, Horvat Svetičič, Horvat in Sušnik, 2017, str. 71):

- neupoštevanje ali minimaliziranje nasilja (žrtev nasilja mora biti slišana ter imeti sporočilo, da ima podporo in da v svojih razmerah ni sama);
- prelaganje odgovornosti za nasilje na žrtev (odgovornost je na povzročitelju nasilja);
- nasilje skuša reševati nekdo od zaposlenih (potrebna je strokovna delovna skupina, ki izdela načrt za pomoč žrtvi in delo s povzročiteljem nasilja);
- soočenje žrtve in povzročitelja (ob nasilju zaščitimo žrtev, nato obravnavamo povzročitelja ter opazovalce z vidika prepovedi uporabe nasilja in odprave škode);
- obdolževanje žrtev, da tožari ali si izmišljuje (nasilje, ki ga doživlja žrtev, je pogosto zamolčano zato, da ji izbrana oseba verjame in deluje v smeri zmanjševanja stiske).

Pri pojavu vrstniškega nasilja je pomembno, da se vsak zaposlen na šoli nanj odzove, ga ne ignorira, saj povzročitelju sporoča, da je takšno dejanje nesprejemljivo.

Avtorji (Klemenčič, Karajić in Sitar, 2016, str. 5; Pušnik, 1999, str. 58) poudarjajo, da ima odgovornost za ukrepanje pri zaznavanju in obravnavanju zaposlenih v šolskem sistemu ravnatelj. Ravnateljeve naloge v 49. členu določa *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* med katerimi so relevantni naslednji: odgovornost za uresničevanje otrokovih pravic, pravic ter dolžnosti učencev in spremljanje dela šolske svetovalne službe (*Zakon o*

organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996). V 63. členu *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* so opredeljene naloge razrednika, ki med drugim obsegajo tudi skrb za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, sodelovanje s starši ter šolsko svetovalno službo in odločanje o vzgojnih ukrepih (ibid). Po zakonu izhaja, da je za sistemsko in formalno ukrepanje ob pojavu vrstniškega nasilja odgovoren ravnatelj, medtem ko so razredniki in drugi strokovni delavci dolžni nasilje zaznati in se nanj nemudoma odzvati ter sodelovati v nadaljnji obravnavi.

1.3.4. Preprečevanje in zmanjševanje vrstniškega nasilja v šoli

Različne šole se z vrstniškim nasiljem spoprijemajo na zelo različne načine ter s pomočjo raznolikih programov oziroma postopkov, ki naj bi preprečevali ali vsaj zmanjševali nasilje, skozi različne ravni.

Enega izmed prvih programov za preprečevanje trpinčenja med učenci je osnoval Dan Olweus. Avtor se v svojem povzetku programa (Olweus, 1995, str. 39–60) sprva osredotoči na dva pogoja, ki morata biti zagotovljena, če je cilj šole preprečevanje oziroma znižanje ravni trpinčenja med učenci. Prvi pogoj je zavedanje teže težave v šoli, drugi pogoj pa je odločitev odraslih za resno sodelovanje pri trenutnih spremembah stanja. Ukrepe za preprečevanje avtor definira na naslednjih treh ravneh:

- raven šole – kamor uvršča organizacijo šolskega dne, namenjenega težavi trpinčenja med učenci, nadzor učencev v šoli in neposredni bližini šole, vzpostavitev kontaktnega telefona, srečanja med starši, učitelji in učenci, osnovanje skupine učiteljev za razvijanje družbenega okolja v šoli ter študijske skupine v društvih za starše in učitelje;
- raven oddelka – kjer je potrebna določitev oddelčnih pravil glede trpinčenja med učenci, pohval, sankcij, redna oddelčna srečanja ali razredne ure, kooperativno učenje, skupne pozitivne dejavnosti in oddelčni sestanki med učitelji ter starši;
- raven posameznika – zajema pogovor s povzročiteljem nasilja, pogovor z žrtvijo, pogovor s starši ter usmeritve, kaj lahko storijo starši povzročitelja nasilja,in kaj starši žrtve, pa tudi skupinske razgovore za starše trpinčenih učencev in za starše tistih, ki izvajajo nasilje nad drugimi (ibid.).

Habbe (2000, str. 72–74) za zmanjševanje in preprečevanje nasilja razlikuje tri vrste predlogov:

- ozračje, ki ne dopušča nasilja (kjer v odnosih učenec – učitelj prevladuje spoštovanje, sprejemanje, red in disciplina. Dogovorjena in zapisana sprejemljiva in nesprejemljiva vedenja, pravila skupaj s šolskim vodstvom, učitelji, učenci in starši);
- razvit sistem preprečevanja nasilja (preko spodbujanja skupnega reševanja problemov, prepoznavanja in sprejemanja razlik, vzpostavljanja prijateljskih odnosov, mirnega reševanja sporov in težav, kar se morajo najprej naučiti učitelji, da lahko prenesejo na svoje učence. Prek navzočnosti odraslih v šoli na skritih mestih in njeni okolici med malico ter kosilom ter pozornost na novince);
- ukrepi za takojšnje posredovanje v primeru nasilja (določeni z analizo stanja prek anket, razgovorov, s katerimi ugotovijo težave ter uspešnost izvedenih ukrepov in doseganje ciljev. Pomembna je doslednost spoštovanja pravil in izvajanja ukrepov).

Šola lahko za preprečevanje in s tem zmanjševanje vrstniškega nasilja po Zabukovec Kerin (2002, str. 115) stori naslednje:

- ozavešča učence, zaposlene na šoli ter starše preko različnih načinov (predavanja, vključevanje teme v učne ure ipd.),
- izdela interni pravilnik za obravnavo vrstniškega nasilja, kjer so pravila in sankcije jasno določeni, v sodelovanju z vsemi akterji – učenci, učitelji in starši,
- skupno reševanje težav ob vrstniškem nasilju – opazovalci, udeleženci, starši, razredniki, ravnatelj, šolska svetovalna služba,
- ničelna toleranca do nasilja.

Pečjak, Pirc in Košir (2021, str. 200) poudarjajo, da imajo programi preprečevanja nasilja na različnih ravneh različne poudarke, in sicer:

- delovanje na občutljivosti posameznikov do vrstniškega nasilja v šoli in spreminjanju stališč do tega pojava,
- usmerjenost k izboljšavi zaznavanja medvrstniškega nasilja in prepoznavi znakov pri osebah, vpletenih v vrstniško nasilje,
- preventivne dejavnosti, ki zmanjšujejo dejavnike tveganj za vrstniško nasilje,
- obravnava storjenega vrstniškega nasilja, skozi pomoč povzročiteljem, žrtvam in opazovalcem nasilja,
- razvoj dobrih medosebnih odnosov,
- nenasilno reševanje konfliktov.

Verbnik Dobnikar (2002, str. 36) poleg ozaveščanja učencev o problematiki med pomembne dejavnike preprečevanja vrstniškega nasilja uvršča še jasen sistem vrednot šole ter šolski red, oblikovan v sodelovanju z vsemi udeleženci (jasne pravice, pričakovanja, posledice itn.). K temu sodijo prisotnost in nadzor učiteljev na šoli, ureditev prostora, naravnanost šolske klime (nenasilno reševanje konfliktov, spoštovanje, pozitiven odnos med učenci in učitelji itd.), vključevanje učencev v interesne dejavnosti ter izvajanje preventivnih programov za učence. Iz omenjenih programov ter smernic je razvidno, da preprečevanje in obravnava vrstniškega nasilja ne temeljita le na posameznih ukrepih, intervencijah, temveč vključujeta celovit pristop, ki posega tudi v delovanje šole. Navedeni modeli poudarjajo pomen jasnih pravil, skupnih vrednot, sodelovanja med učenci, učitelji in starši, razvoja spoštljivih odnosov ter doslednega odzivanja na vrstniško nasilje, kar oblikuje vključujočo in strpno šolsko kulturo.

V programskih smernicah (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 15) so preventivne dejavnosti oziroma oblike dela opredeljene kot pomemben del razvojnih nalog, ki jih opravlja tudi šolska svetovalna služba. Ob tem avtorji poudarjajo, da mora biti delo usmerjeno ne le na neposredno delo s posameznikom ali skupino, temveč tudi na odstranitev ovir in vzpostavitev ustreznih pogojev znotraj šolskega okolja. Preventivni programi so po mnenju Pečjak, Pirc in Košir (2021, str. 211) tisti, ki delujejo v smeri preprečevanja pojavljanja vrstniškega nasilja ali zmanjševanja rizičnih dejavnikov tveganja za nasilje. Cilji teh programov so (ibid.) naslednji:

- povečanje občutljivosti in spreminjanje stališč do nasilja,
- hitrejše zaznavanje oziroma prepoznavanje nasilja,
- usmeritev šol v sistemsko preprečevanje vrsniškega nasilja ter
- zmanjševanje tveganih dejavnikov vrstniškega nasilja.

Trenutno imamo v Sloveniji kar nekaj preventivnih programov (Pečjak, Pirc in Košir, 2021, str. 212–219), kot so:

- Program NEON – varni brez nasilja, ki ga izvaja ISA inštitut – Inštitut za psihološko svetovanje in izobraževalno-razvojne projekte. Cilj je krepitev varovalnih dejavnikov za zaščito pred nasiljem skozi predavanja za starše in zaposlene v vzgoji in izobraževanju ter delavnice za vrtčevske, osnovnošolske otroke in srednješolce. Poudarek je na krepitvi vloge vrstnikov pri odzivanju ter pomoči pri ustavitvi nasilja.
- Mreža učečih se šol: strategija za preprečevanje nasilja je program, ki ga izvaja Šola za ravnatelje. Program se usmerja v povečanje občutljivosti za problematiko nasilja v

vzgojno izobraževalnih institucijah, ozaveščanje o prisotnosti, posledicah nasilja v šoli in razvijanja refleksije, povečanje informiranosti o dinamiki, značilnosti posameznih vrst in oblik nasilja ter učenje veščin za učinkovitejše spoprijemanje z nasiljem (zaznava, preprečevanjem ukrepanje, obravnava).

- Preventivne delavnice in predavanja o nasilju izvajajo strokovni delavci iz Društva za Nenasilno komunikacijo. Program se osredotoča na pomoč pri oblikovanju lastnih vrednot in stališč do nasilja, na motiviranje k razmisleku in razpravljanju o vrstah nasilja v družbi, na omogočenje preverjanja lastnega načina komunikacije, soočanja ter učenje konstruktivnega reševanja konfliktov in nenasilne komunikacije.
- Policija za otroke je program, ki ga izvaja Ministrstvo za notranje zadeve v vrtcih in osnovnih šolah. Namen programa je ozaveščanje otrok o nasilju v vrtcu in šoli, informiranje o vlogi policije ter preventivno delovanje policije v okolju vrtcev in osnovnih šol.
- Kaj je vrstniško nasilje in kako ukrepati? Je program *Amnesty International Slovenija*, katerega cilj je spoznavanje vrst vrstniškega nasilja in analiziranje primerov ter iskanje rešitev odzivanja v vlogi priče vrstniškega nasilja.
- Mladinske delavnice za učence osnovnih in srednjih šol izvajajo centri za socialno delo v Sloveniji. Namen delavnic je informiranje otrok o pravicah, seznanjanje z oblikami vrstniškega nasilja, njegovim prepoznavanjem in iskanjem pomoči ob pojavu vrstniškega nasilja, povečanje občutljivosti za problematiko, razvoj in spodbujanje nenasilne komunikacije.

Strah (2024, str. 53) je v svoji raziskavi *Razumevanje vrstniškega nasilja med učenci zadnje triade osnovne šole*, v okviru diplomske naloge, ki jo je opravila z osnovnošolci zadnje triade ugotovila, da se večina preventivne dejavnosti z učenci izvaja v obliki preventivnih predavanj predvsem za učence druge in tretje triade. Izvajanje preventivnih programov naj bi skozi kontinuirana srečanja spreminjalo znanje in prepričanja udeležencev, kar se odraža v vedenju. Ob tem je potrebno zavedanje, da gre za dolgotrajen proces, pri katerem je treba imeti v mislih, da gre za spreminjanje celotnega vzdušja in kulture na šoli. Cilj je lahko dosežen le z dolgoročnim delovanjem na vse udeležence (Pirc in Štirn, 2020, str. 41). Pri izvajanju preventivnih programov je pomembno, da so te vsebine vključene v redno dejavnost šole (letni delovni oziroma vzgojni načrt). Aktivnosti morajo biti načrtovane na ravneh oddelkov, razredov, stopnje šole ali celotne šole ter povezovati tako učence in starše. Obenem pa se morajo

programi ter njihove vsebine prilagajati konkretnim potrebam posamezne šole (Pečjak, Pirc in Košir, 2021, str. 211).

Pušnik (1999, str. 97–98) poudarja, da mora vodstvo šole znotraj preventivne vloge poskrbeti tudi za izobraževanja, povezana s tematiko vrstniškega nasilja ter učitelje spodbuditi, da se jih udeležujejo, saj so prav oni tisti, ki z učenci preživijo veliko časa ter se morajo na primere nasilja ustrezno odzvati ter preventivno vzgajati učence za nenasilje. Preventivnih dejavnosti ne moremo pojmovati le kot odziv na posamezne razmere, saj predstavljajo proces sistematičnega (pre)oblikovanja šolskega okolja, pri čemer je poudarek namenjen večji varnosti, pripadnosti, odgovornosti ter inkluzivnosti.

Šola predstavlja pomembno obliko socializacije, kjer se razvijajo odnosi med učenci in učitelji. Hkrati ima pomembno vlogo tudi pri zagotavljanju varnosti in zaščite pred nasiljem. Vrstniško nasilje je razširjen pojav, ki vključuje različne oblike (fizično, psihično, materialno, spletno) in se pojavlja v razmerah neravnovesja moči med žrtvijo in povzročiteljem. Raziskave kažejo, da je vrstniško nasilje med vrstniki še vedno prisotno tako na osnovnih kot srednjih šolah, zato je ključnega pomena, da zaposleni na šolah nasilje pravočasno prepoznajo, ustrezno ukrepajo ter žrtvam zagotovijo ustrezno podporo. Preprečevanje in obravnava vrstniškega nasilja zahtevata celosten pristop, ki vključuje jasno postavljena pravila ter posledice, sodelovanje med učenci, učitelji, starši, šolsko svetovalno službo in ravnateljem ter izvajanje preventivnih programov, katerih cilj je ustvarjanje in spodbujanje varnega, spoštljivega in vključujočega šolskega okolja.

1.4. Vzgoja za mir

Iz teoretičnih izhodišč o pomenu inkluzivne šolske kulture in klime ter vrstniškega nasilja je razvidno, da ustvarjanje varnega in vključujočega šolskega okolja zahteva sistematično preventivno delovanje šole, kjer se spodbuja spoštovanje, sodelovanje in občutek pripadnosti vseh učencev. Eden izmed pomembnih pristopov, ki k temu prispeva, je vzgoja za mir. Ta temelji na razvoju empatije, nenasilne komunikacije, razumevanja konfliktov in spoštovanja različnosti ter s tem prispeva k zmanjševanju dejavnikov tveganja za pojav vrstniškega nasilja. Vzgoja za mir tako podpira tudi razvoj inkluzivne šole, saj spodbuja vrednote enakosti, strpnosti in sodelovanja. V naslednjem poglavju bodo podrobneje predstavljena teoretična izhodišča, načela, cilji ter nekateri pristopi za praktično udejanjanje vzgoje za mir.

1.4.1. Teoretična izhodišča vzgoje za mir

Številni avtorji poudarjajo, da obstaja veliko različnih definicij razumevanj in praks vzgoje za mir (Harris, 2004, str. 7; Setiadi in Ilfiandra, 2019, str. 163). Vzgoja za mir ter njeno izvajanje se po svetu zelo razlikuje, saj imamo ljudje različno razumevanje, kaj za nas pomeni mir (Harris, 2004, str. 6–7). Bar-Tal (2022, str. 29) dodaja, da je vzgoja za mir vedno povezana s posebnimi razmerami, ki prevladujejo v družbi. Te razmere ustvarjajo posebne potrebe, cilje in skrb, ki se odražajo v vsebinah vzgoje za mir.

Tako se je v letih 1950 na Japonskem vzgoja za mir imenovala bombna vzgoja zaradi bombnih napadov na Hiroshimo in Nagasaki. V državah na jugu, kjer sta vladala visoka stopnja revščine in s tem povezano strukturno nasilje, so vzgojo za mir poimenovali razvojna vzgoja. Nekateri raje uporabljajo izraz vzgoja za reševanje konfliktov, saj je bolje poučevati načine reševanja spora, kot strategije za mir, ki lahko ogrožajo razne nacionalne politike, hkrati pa menijo, da se ta izraz nanaša le na načine zmanjševanja nevarnosti, ne pa na medosebne in kulturne konflikte (Harris, 2004, str. 7–8).

Vzgojo za mir lahko definiramo kot spodbudo znanj, spretnosti, odnosov in vrednot, potrebnih za spreminjanje vedenja, ki otrokom, mladostnikom in mladim omogoča preprečevanje konfliktov in nasilja, reševanje konfliktov ter ustvarjanje pogojev, ki spodbujajo mir na medosebni, medskupinski, nacionalni ter mednarodni ravni (UNICEF, 2016, str. 4; UNESCO, 2024, str. 7).

Vzgoja za mir pa je tudi del otrokovih pravic do izobraževanja. *Konvencija o otrokovih pravicah* (1989) v 29. členu, četrti odstavek poudarja, da mora biti izobraževanje otrok usmerjeno: »K pripravi otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi, v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakosti med spoloma in prijateljstva med vsemi narodi, etničnimi, narodnimi in verskimi skupinami in osebami staroselskega porekla«.

1.4.2. Načela vzgoje za mir

Harris navaja naslednjih pet načel oziroma postulatov vzgoje za mir (2004, str. 6):

- Pojasnitev korenin nasilja, kjer se učenci učijo o nevarnostih nasilja ter o drugih narodih, kulturah itd., da bi s tem razgradili svoje podobe in mišljenja o drugih.
- Učenje alternativ nasilju, kjer so učencem predstavljene strategije pogajanj, sprave, uporabe temeljnih dokumentov (zakoni, pogodbe) ter spretnosti za zmanjševanje ravni nasilja.

- Prilagoditev različnim oblikam nasilja, učencem pojasni dinamičnost vzgoje za mir, saj se ta spreminja glede na vrsto nasilja, ki ga obravnava.
- Mir je proces, ki se razlikuje glede na kontekst vzgoje za mir (raznoliko pojmovanje in udejanjanje vzgoje za mir, v okviru kulturnih norm določene družbe).
- Pojmovanje konfliktov kot vsesplošnih, kjer gre za zavedanje, da konfliktov ne moremo odpraviti, vendar se lahko naučimo veščin, ki nam pomagajo pri obvladovanju konfliktov in izogibanju nasilju.

Tar-Bar (2002, str. 31–34) opisuje naslednja načela vzgoje miru, in sicer:

- je umeritev, kjer mora biti vzgoja za mir vključena v učne cilje in načrte predmetov ter biti del snovi pouka,
- mora biti odprta, kar pomeni, da se je pri poučevanju treba izogniti indoktrinaciji, kar dalje pomeni, da moramo dopuščati prostor za drugačna mnenja, skepticizem, kritično mišljenje in ustvarjalnost,
- biti mora relevantna in se dotikati konkretnih, aktualnih vprašanj in družbenih problemov,
- zahteva izkustveno učenje, kjer so izkušnje ključne za pridobivanje vrednot, odnosov, percepcij, veščin in vedenjskih vzorcev za ponotranjanje. Za ponotranjanje pa morajo učenci živeti in biti del družbe, ki temelji na strpnosti, sodelovanju, mirnem reševanju konfliktov, multikulturalizmu, nenasilnem okolju, socialni občutljivosti in spoštovanju človekovih pravic,
- je odvisna od učitelja, saj jo pogojujejo pogledi, motivacija in zmožnosti učitelja, ki jo poučuje. Pomembno je, da učitelj verjame in deluje v skladu s cilji vzgoje za mir.

Schabasser (2024, str. 7) med načela vzgoje za mir uvršča vključevanje, raznolikost ter enakost.

Če povzamemo navedene avtorje, ugotovimo, da vzgoja za mir temelji na vrednotah in usmeritvah, ki so med seboj tudi povezane. Med ključna načela tako uvrščamo razumevanje vzrokov nasilja in konfliktov, razvijanje nenasilnih načinov reševanja konfliktov ter razvijanje socialnih in čustvenih veščin, kot so empatija, dialog in sodelovanje. Pomemben poudarek je tudi na spoštovanju človekovih pravic, enakosti, sprejemanju raznolikosti in vključevanju. Avtorji kot pomembno načelo poudarjajo tudi pomen aktivnega, izkustvenega učenja, ki spodbuja kritično mišljenje na primerih aktualnih družbenih vprašanj. Poudarjajo tudi vlogo učitelja, katerega pogledi, prepričanja, motivacija in pedagoške zmožnosti, vplivajo na uresničevanje ciljev ter predajo znanja vzgoje za mir na učence.

1.4.3. Cilji vzgoje za mir

Ker ljudje po svetu različno pojmujemo in praktično udejanjamo vzgojo za mir, se tudi cilji temu primerno razlikujejo.

Prutzman je že leta 1988 v svojem delu *The friendly classroom for a small planet* osnovala kurikul, ki je poudarjal razvijanje občutka lastne vrednosti, gradnjo skupnosti in pridobivanja veščin kreativnega reševanja konfliktov. Kurikul ima naslednje tri glavne cilje (Prutzman, Stern, Burger in Bodenhamer, 1996, v Harris, 2004, str. 14–15):

- spodbujanje razvoja skupnosti, v kateri so učenci zmožni ter si želijo odprte komunikacije,
- pomoč učencem, da razumejo naravo človeških čustev ter delijo lastna čustva in
- raziskovanje, kako se lahko učenci osebno odzivajo na problem ter začnejo preprečevati in reševati konflikte.

Johnson in Johnson (2005) osnovi cilj vzgoje za mir opredeljujeta kot zagotavljanje miru v notranjem svetu posameznikov, njihovih medosebnih odnosih ter med skupinami, državami, družbami in kulturami. Sommers (2002) našteva nekaj naslednjih ciljev vzgoje za mir:

- zagotavljanje, da učenci konflikte ocenjujejo s pozitivnim odnosom,
- učenje načinov razmišljanja, ki temelji na reševanju problemov,
- povečevanje strpnosti in reševanja konfliktov izvirajoč iz političnih, verskih ali rasnih razlik,
- pridobivanje sposobnosti za prevzemanje odgovornosti pri odločanju, ukrepanju in reflektivnem razmišljanju ter
- ohranjanje miru tako v notranjem svetu posameznika kot tudi v družbi.

Johnson in Johnson (2005, str. 284) navajata, da je bistveni sestavni del vzgoje za mir vzpostavitev javnega izobraževalnega sistema, ki spodbuja interakcije med učenci iz sprtih skupin, poučevanje konstruktivnih postopkov reševanja sporov ter vzgajanje državljanskih vrednot, kjer se poudarja vloga harmonične in mirne družbe. Podobno poudarjata tudi Özel in Sümer (2025, str. 232), ki cilj vzgoje za mir prepoznavata v razvoju sočutnih, kritičnih in državljansko angažiranih državljanov, sposobnih spodbujati kulturo miru z obravnavanjem korenin nasilja, vključno z neenakostjo, diskriminacijo in nepravičnostjo. Hkrati pa poudarjata, da je ravno izobraževanje za mir v šolah ključnega pomena, zlasti v državah, ki sprejemajo begunce ter migrante. Spodbuja namreč razumevanje, strpnost in spretnosti reševanja konfliktov med učenci različnih narodnosti. Bar-Tal dodaja, da je cilje vzgoje za mir mogoče

doseči le s posredovanjem določenih vrednot, stališč, prepričanj, veščin in vedenjskih vzorcev, ki ustrezajo tem ciljem. Prav tako poudarja, da je posredovanje vrednot miru še posebej pomembno, saj te vrednote vplivajo na določena prepričanja, stališča in vedenje posameznikov (Bar-Tal, 2002, str. 28).

Cilji vzgoje za mir so tako v literaturi opredeljeni različno, pa vendar jih povezuje skupno prizadevanje za razvoj posameznikov, ki so sposobni nenasilnega reševanja konfliktov, razumevanja svojih čustev ter odgovornega, strpnega sodelovanja z drugimi. Avtorji poudarjajo razvijanje občutkov lastne vrednosti, odprte komunikacije, pozitivnega odnosa do medosebnih trenj ter sposobnost konstruktivnega reševanja sporov. Cilji vzgoje za mir hkrati spodbujajo razvoj kritičnega mišljenja, državljanske odgovornosti in aktivnega prispevanja k pravičnejši in mirnejši družbi. Ti cilji so povezani tudi z vzgojnimi cilji šole ter inkluzivno šolsko kulturo, ki temeljijo na vrednotah spoštovanja, sodelovanja, sprejemanja različnosti in odgovornosti posameznikov. Ker šolska kultura usmerja vsakdanje odnose in ravnanja v šolskem okolju, vključevanje ciljev za vzgojo za mir v šolska pravila, pomembno vpliva tudi na zmanjševanje in preprečevanje nasilnega vedenja učencev.

1.4.4. Strategije in metode za praktično delo z učenci

Pristopi oziroma prakse, ki se po svetu uporabljajo za vzgajanje miru, so naslednje: obnova ali vzpostavitev miru po konfliktu, izobraževanje za globalno državljanstvo, izobraževanje za demokracijo, izobraževanje o razoroževanju, medetnično oziroma medkulturno izobraževanje in izobraževanje v razdeljenih družbah, izobraževanje za trajnostni razvoj, izobraževanje o človekovih pravicah, restorativne prakse, izobraževanje o spolih ter socialno-čustveno učenje (UNESCO, 2024, str. 11–15). V Sloveniji lahko med omenjenimi Unescovimi praksami (2024, str. 11–15) zasledimo izobraževanje za državljanstvo, medetnično oziroma medkulturno izobraževanje, ki ju v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem vnašamo v obliki vzgoje ter socialno čustvenega učenja. Peček Čuk in Lesar (2023. str. 67) kot cilje državljanske vzgoje navajata državljansko držo, kjer posameznik razume samega sebe, svojo socialno identiteto, predsodke ter spoštuje druge in njihove vrednote ter se opremi z znanjem o javnih zadevah in spretnostmi sodelovanja v političnem življenju. Medkulturna vzgoja se je uveljavila iz zavedanja, da člani družbe, v kateri živimo, pripadajo več različnim kulturam, zato je njen glavni cilj posameznike usposobiti za življenje v medkulturnih družbah.

Cilji, ki jih opisujeta avtorici, so povezani tudi s širšimi cilji vzgoje in izobraževanja, ki so zapisani v *Beli knjigi* (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011). Med temeljnimi splošnimi cilji

lahko najdemo spoštovanje človekovih pravic, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z njimi, strpnost, solidarnost ter razumevanje in sprejemanje kulturne raznolikosti. Prav tako se poudarja razvoj državljanske odgovornosti, kritičnega mišljenja in sodelovanja v demokratični družbi (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011, str. 17). Naloga državljanske vzgoje je definirana kot: »Razvijanje odnosa do skupnega dobrega in javne sfere«. Slednje učitelji pri učencih dosegajo s spodbujanjem oblikovanja izbire in presojanja stališč, prepričanj in vrednot, ki dalje oblikujejo identiteto posameznika, ki povezuje osebo z drugimi in na takšen način krepi pripadnost določeni skupnosti (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011, str. 42). Medkulturna vzgoja je v *Beli knjigi* (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011, str. 43–44) pojmovana tudi kot globalna vzgoja. Naloga slednje je kritično presojanje različnih vplivov, ki jih prinaša sodobni družbeni razvoj, ter spodbujanje narodnih in mednarodnih interakcij, medkulturnega dialoga in učenja drug od drugega. Takšna vzgoja »ustvarja proces, ki pomaga razumeti in spoštovati različne kulture in odpira priložnosti, ki spodbujajo medsebojno bogatenje in razvoj globalne družbe.« Skupno omenjenim delom je poudarek na razvoju posameznika, ki spoštuje človekove pravice in kulturno raznolikost, kritično razmišlja ter odgovorno in aktivno sodeluje v medkulturni družbi.

Harris (2004, str. 8–16) omenja pet različnih vzgojnih konceptov za mir, ki jim je skupno prizadevanje za razlago različnih oblik nasilja ter zagotavljanje informacij o alternativah nasilju, in sicer:

- mednarodna vzgoja gradi globalno zavest posameznikov ter razumevanje med posameznimi narodi, da bi preprečili vojne in na takšen način spodbujali svetovno državljanstvo,
- vzgoja za človekove pravice temelji na spoštovanju dostojanstva vseh ljudi ter uči zmanjševanja diskriminacije, stereotipov in sovraštva med ljudmi, narodi,
- razvojna vzgoja opozarja na strukturne oblike nasilja (revščina, neenakosti) in spodbuja socialno pravičnost ter nenasilne družbene spremembe,
- okoljska vzgoja povezuje vzgojo za mir z ekološko varnostjo, trajnostnim razvojem ter odgovornim odnosom posameznikov do narave in sveta,
- vzgoja za reševanje konfliktov se osredotoča na razvijanje komunikacijskih, čustvenih in socialnih veščin za nenasilno reševanje konfliktov.

Vse omenjene oblike vzgoje za mir, ki jih opredeljujeta UNESCO in Harris, so pomembne, se med seboj dopolnjujejo in imajo za ohranjanje miru na svetu izreden pomen. Prispevajo k

preventivi vrstniškega nasilja ter k oblikovanju bolj vključujoče šolske kulture. Z razvijanjem vrednot, kot so spoštovanje človekovih pravic, sprejemanje raznolikosti, sodelovanje, nenasilna komunikacija in reševanje konfliktov krepijo socialno-čustvene kompetence učencev ter povečujejo občutljivost za vse oblike nasilja. Pristopi vzgoje za mir tako delujejo kot pomemben del preventivnih dejavnosti, ki dolgoročnim s kontinuiranim odzivanjem na raznolike primere nasilja ter diskriminacije prispevajo k šolskemu okolju, v katerem se spodbujajo in prevladujejo varnost, pripadnost, medsebojno spoštovanje. S tem se podpira tudi razvoj kulture, ki temelji na dobrih medosebnih odnosih, sodelovanju in sprejemanju različnosti, kar predstavlja enega glavnih varovalnih dejavnikov pri preprečevanju oziroma zmanjševanju vrstniškega nasilja.

Za namene pričujočega zaključnega dela se bom v nadaljevanju teoretičnega pregleda podrobneje osredotočila na vzgojo za reševanje konfliktov, saj ta najbolj neposredno povezuje z vzgojno-izobraževalno prakso in šolskimi odnosi.

Vzgoja za reševanje konfliktov ter preprečevanje nasilja

Harris (2004, str. 15) prednosti vzgoje za reševanje konfliktov ugotavlja v pomoči posameznikom pri razumevanju dinamike konfliktov ter jih opolnomoči, da s komunikacijskimi veščinami obvladujejo mirne odnose. Dodaja, da učitelji učence učijo veščine medčloveških odnosov, med katere uvršča obvladovanje jeze, nadzor impulzivnosti, čustveno zavest, razvoj empatije, asertivnosti in reševanje problemov. Johnson in Johnson (1996, str. 488) poudarjata, da ima lahko vzgoja razreševanja konfliktov pozitivne učinke na šolsko klimo.

Harris (2004, str. 15–16) poudarja, da si vzgoja za reševanje konfliktov ter preprečevanje nasilja prizadeva razviti in vzdrževati varne šole. Za doseganje slednjega je potrebno, da imajo učenci možnost razvoja na področjih obvladovanja svojih čustev, aktivnega poslušanja, sprejemanja drugačnih socialnih perspektiv, pogajanja, odločanja, reševanja in obvladovanja konfliktov, cenjenja raznolikosti ter sodelovalno okolje, ki spodbuja učence, da dosežejo sporazume, ki bodo sprejemljivi za obe strani.

Iz vzgoje za reševanje konfliktov se je razvila tudi vzgoja za preprečevanje nasilja, katere cilj je pomagati učencem razumeti, da je jeza normalno čustvo ter se z njo lahko spoprijemamo pozitivno. Za preprečevanje uporabe nasilnega vedenja ob občutju jeze se učenci učijo tehnik obvladovanja jeze, s katerimi se lahko izognejo vrstniškemu nasilju ter nasilnemu reševanju sporov (Cortés, 2000, v Harris, 2004, str. 15).

Induktivni vzgojni pristop

V pedagoški praksi se je razvil tudi induktivni vzgojni pristop. Gre za model, s katerim razvijamo občutljivost učencev do drugega na način, da spodbujamo razvoj empatičnih zmožnosti, vznik osebnostnih dimenzij sočutja, skrbi in empatične krivde (Štirn Janota in Štirn Koren, 2012, str. 18). Ta metoda se je razvila iz raziskovanja prosocialne občutljivosti in moralne odgovornosti otrok. Ločimo dva načina indukcije. Indukcija kot disciplinska praksa, s katero pri učencih »s pomočjo osvetlitve perspektive drugega ter z izpostavitvijo vira stiske prebudimo empatično stisko in občutek krivde, ki sledi, ko se otrok ali dijak zave, da je vir stiske njegovo dejanje« (Štirn Janota in Jug, 2010, str. 41). Celovit induktivni vzgojni pristop pa temelji na proaktivnih vzgojnih dejavnostih ter projektih in vsebuje vzgojne dejavnosti, kot so (Štirn Janota in Jug, 2010 v Štirn Janota in Štirn Koren, 2012, str. 18–19):

- spodbujajo prosocialne aktivnosti (tutorstvo, medsebojno pomoč, delo v korist skupnosti),
- zmanjšujejo strah pred drugačnostjo,
- spodbujajo skupinsko sodelovanje (vsebinske dejavnosti, ki krepijo medosebne odnose, pomoč, razumevanje in delovanje v širšem lokalnem delovanju šole).

Socialno in čustveno učenje

Slovenske osnovne šole udejanjajo prav tako socialno čustveno učenje (v nadaljevanju SČU) ali *Social-emotional Learning* (SEL). Zins in Elias (2006, str. 1) SČU definirata kot »proces pridobivanja in učinkovito uporabljenega znanja, stališč in veščin, ki so pomembni pri prepoznavanju in obvladovanju občutkov, razvoju čuta in skrbi do drugih; sprejemanju odgovornih odločitev; vzpostavljanju pozitivnih odnosov in ustreznega ravnanja v težkih situacijah«. Durlak in sodelavci, pa pri definiciji izhajajo bolj iz osebe in njenih osebnih kompetenc, pri tvorjenju in koordiniranju fleksibilnih odzivov na zunanje zahteve in spodobnost ustvarjanja ter izkoriščanja priložnosti iz okolja (Durlak idr., 2011, str. 406). Sistem CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) pa se SČU razume kot področje, ki vključuje vsebine, kot načine pomoči učencem, da se teh vsebin naučijo. Sistem vsebuje kompetence, ki podpirajo socialno in čustveno udobje ter varnost učencev kot del učnega procesa. Med kompetence uvrščajo naslednje (Preventivna platforma, 2020, str. 11):

- samozavedanje je zmožnost prepoznavanja lastnih občutkov in občutkov drugih, kar omogoča boljše razumevanje vpliva čustev na vedenje, razvoj optimizma in samozavesti;

- samouravnavanje oziroma samokontrola je zmožnost uravnavanja čustev, misli in vedenja;
- socialno ozaveščenost; gre za zavedanje, ki učencem omogoča prepoznavanje stališč, perspektiv drugih in krepi razvoj empatije, razumevanje družbenih ter etičnih norm v različnih okoljih, preko katerih se udejanja spoštovanje raznolikosti;
- veščine medsebojnih odnosov, kot so poslušanje, biti slišan, iskanje in nudenje pomoči, upiranje družbenemu pritisku, ki lahko s primernim komuniciranjem pripomorejo k vzpostavljanju in ohranjanju sodelovalnih odnosov;
- odgovorno odločanje, kjer je poudarek na krepitvi zmožnosti analize razmer, prepoznavanja in reševanja problemov ter raziskovanje etične in moralne odgovornosti posameznika ali skupine s pomočjo metode refleksije.

Žalec (2025, str. 6–7) ločuje naslednja štiri področja socialno-čustvenih kompetenc:

- vera vase, kamor uvršča samoučinkovitost, vztrajnost in samozavedanje,
- zaupanje v druge vsebuje podporo v izobraževanju, podporo vrstnikov ter podporo in povezanost v družini,
- zmožnosti čustvovanja, kjer se učenci učijo o uravnavanju čustev, samonadzoru in empatiji oziroma vživljanju v drugega ter
- življenjska zavzetost, kjer razvijajo optimizem, elan in hvaležnost.

Peklaj in Pečjak (2020, str. 265–267) v poglavju razvijanja socialnih veščin izpostavljata naslednjih pet skupin socialnih veščin, ki jih lahko učitelji razvijajo z učenci:

1. Akademske ali učne samoregulacijske veščine (poslušanje drugih, iskanje in nudenje pomoči, odločanje za dejavnost, zaključevanje naloge, postavljanje ciljev ipd.).
2. Veščine za vzpostavljanje in ohranjanje odnosov z vrstniki (predstavitev in začetek pogovora, vključitev v skupino, nudenje pomoči, dajanje in sprejemanje pohvale, opravičilo, poslušanje, spraševanje drugega itd.).
3. Veščine sodelovanja z drugimi ali sodelovalne veščine (znati se pogajati, predlagati in prepričevati, ravnati s spori in nestrinjanji, odločati v skupini, upoštevati mnenja drugih, deliti, vključevati druge).
4. Veščine uravnavanja čustev in vedenja oziroma samoregulacija vedenja (samokontrola, asertivno odzivanje v neprijetnih razmerah in nevšečnostih, reševanje problemov, sprejemanje posledic, soočanje z obtožbami in zavrnitvami, sprejemanje zavrnitev).

5. Veščine za oblikovanje kohezivnosti oddelka kot skupine (reševanje medosebnih problemov in oblikovanje povezanosti učencev v oddelku).

S SČU se neposredno povezujejo predvsem veščine uravnavanja čustev in vedenja, ki so jedro koncepta SČU, veščine sodelovanja z drugimi ter veščine za vzpostavljanje in ohranjanje odnosov z vrstniki. Posredno, vendar kljub temu pomembno se s konceptom SČU povezujejo tudi učne samoregulacijske veščine in veščine oblikovanja kohezivnosti oddelka, saj sta pozitivna socialna klima ter občutek varnosti temelja uspešnega SČU.

Učiteljeve kompetence

Pomemben del praktičnega dela pri vzgoji za mir so tudi učitelji, saj jih lahko ovira proces vzgoje in s tem potencialni uspeh učencev pri razvoju in razumevanju vzgoje za mir (Horner idr., 2015, str. 1).

Schabasser (2024) je v svoji raziskavi *Peace Education* vključila 95 udeležencev z različnimi profesionalnimi ozadji (npr. študenti, učitelji, upokojeni univerzitetni profesor, član inštituta za raziskovanje miru, mirovni aktivist, razni svetovalci, raziskovalci, itd.). Med raziskovalnimi vprašanji je spraševala, katere spretnosti in znanja naj bi imeli učitelji za učinkovito poučevanje o miru, kaj naj bi se učenci naučili ter kateri starostni skupini naj bi vzgoja za mir najbolj koristila. Na vprašanje, kakšna znanja in spretnosti potrebujejo učitelji za izvajanje učinkovite vzgoje miru, so respondenti odgovarjali zelo raznoliko. Med osebnostnimi lastnostmi so navajali odprtost, empatičnost, potrpežljivost, med znanja so uvrstili poznavanje otroške psihologije ter razumevanje travme, med spretnosti so uvrstili poslušanje, kritično mišljenje, čustveno občutljivost, vodenje konstruktivnega pogovora itd. (Schabasser, 2024, str. 10). Udeleženci so pri starostnih skupinah, kjer naj bi posamezniki največ pridobili pri vzgoji za mir, odgovarjali različno. 26 ljudi je odgovorilo, da bi imele korist vse starostne skupine. Nekateri so odgovarjali bolj specifično, npr. med 7. in 18. letom, 8. in 35. letom, torej bolj na začetku vključevanja v šolski sistem, drugi pa med 18 in 35 letom, 13. in 39. letom ter 15. in 30. letom, torej proti koncu šolanja oziroma po končani osnovni oziroma srednji šoli. En posameznik je odgovoril, da bi se vzgoja za mir morala začeti že v vrtcu, drugi pa je odgovoril med 13. in 24. letom, saj naj bi bili mladi takrat bolj ranljivi za posege po nasilnih dejanjih (Schabasser, 2024, str. 13).

Na osnovi navedenih ugotovitev je vzgoja za mir smiselna v vseh starostnih obdobjih, še posebej pomembno pa je, da se začne v zgodnjem obdobju otroštva. V tem času se oblikujejo temeljne socialne in čustvene veščine, vrednote ter odnos do drugih in način reševanja

konfliktov. Z zgodnjim vključevanjem vsebin vzgoje za mir lahko šole pripevajo k boljšemu razvoju empatije, strpnosti in nenasilnega reševanja sporov, kar lahko ima pozitivne učinke na medosebne odnose ter oblikovanje varne in vključujoče šolske skupnosti. Prav tako je treba poudariti, da je pomembno, da se vzgoja za mir nadaljuje in krepi skozi nadaljnja obdobja, saj se med odraščanjem in odraslostjo srečujemo z novimi socialnimi razmerami in izzivi, pri čemer nas lahko pri soočanju podpre in nam pomaga tudi znanje vzgoje za mir.

Polat, Arslan in Günçavdı Alabay (2016, str. 41–42) ugotavljajo, da morajo učitelji posedovati lastnosti, kot so spoštljivost, pravičnost, potrpežljivost in strpnost. Schabasser (2024, str. 7) dodaja, da je od učiteljev pričakovano, da so odpustljivi, sodelovalni, usmerjeni v rešitve, razumevajoči, empatični in nepristranski. Pomembno je, da spodbujajo dialog med učenci ter jim posredujejo in z njimi razvijajo življenjske veščine, kot so komuniciranje, kritično mišljenje, reševanje težav, obvladovanje čustev ter pritiska s strani vrstnikov. Učitelji tako učencem ne le posredujejo določeno znanje, temveč so sami model oziroma zgled vedenja.

Vzgoja za mir predstavlja pomemben pristop pri ustvarjanju varnega, spodbudnega in vključujočega šolskega okolja ter je povezana z razvojem pozitivne šolske klime in preprečevanjem vrstniškega nasilja. Na temelju literature lahko povzamemo, da vzgoja za mir temelji na razvijanju empatije, nenasilne komunikacije, razumevanja konfliktov ter spoštovanja različnosti, kar pomembno prispeva tudi k zmanjševanju dejavnikov tveganja za nasilno vedenje med učenci. Pri tem ima šola kot skupnost ključno vlogo, saj šolska kultura in klima usmerjata vsakodnevne odnose med učenci in učitelji ter nadalje vplivata na učenčevo oblikovanje vrednot, kot so sodelovanje, odgovornost in strpnost. Ključno vlogo pri udejanjanju vzgoje za mir v šoli imajo učitelji ter vsi strokovni delavci, ki s svojim odnosom, načinom komunikacije ter pedagoškimi pristopi, predajajo znanje učencem preko lastnega zgleda ter prispevajo k razvoju socialno-čustvenih kompetenc učencev. Pomembno vlogo nosi tudi šolska svetovalna služba, ki s preventivnimi programi, svetovalnim delom in podporo učencev ter učiteljev prispeva k sistematičnemu preprečevanju vrstniškega nasilja ter krepitvi mirnega sobivanja v šoli. Vzgojo za mir moramo tako razumeti kot dolgoročen in celosten proces, ki presega le posamezne dejavnosti in zahteva sodelovanje vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

2. Formulacija problema

Problem, ki ga naslavljam v magistrskem delu delno izvira iz ugotovitev diplomskega dela *Razumevanje vrstniškega nasilja med učenci zadnje triade osnovne šole* (Strah, 2024). Iz pripovedovanj učencev je izpostavljeno, da je vzrok za nastanek vrstniškega nasilja mnogokrat v drugačnosti oziroma raznolikosti med učenci. Raznolikost je bila opredeljena kot različna barva kože, jezika, kulture, vere, narodnosti itd. (Strah, 2024, str. 22).

Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948) v prvem in drugem odstavku 26. člena ter *Deklaracija o otrokovih pravicah* (United Nations General Assembly, 1959) v 7. načelu, določata pravico do izobraževanja, ki je usmerjeno k polnemu razvoju osebnosti človeka ter utrjevanju spoštovanja človekovih pravic, znotraj katerih se spodbuja razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi, rasnimi ter verskimi skupinami. Podobno je zapisano v *Beli knjigi* (2011, str. 116–117), da je treba vsem učencem zagotoviti možnosti za optimalni razvoj, ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodnostno pripadnost, telesno ter duševno konstitucijo itd., kar se udejanja skozi organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Hkrati pa je pri vzgoji poudarek treba nameniti tudi razvoju medsebojne strpnosti, solidarnosti, odgovornosti ter spoštovanju drugačnosti.

S tem ko so učenci zaradi navedenih osebnih okoliščin žrtve vrstniškega nasilja, je njihova možnost optimalnega razvoja ovirana. Z vrstniškim nasiljem je učencem kršena tudi pravica do varstva pred vsemi oblikami telesnega ali duševnega nasilja, ki je opredeljena v 19. členu *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989). Delo strokovnih delavcev na šoli tako ni organizirano na način, da bi učinkovito spodbujalo ničelno toleranco do nasilja ter učence vzgajalo k mirnemu sobivanju in spoštovanju razlik med ljudmi v okviru vzgoje za mir.

Mnogi avtorji poudarjajo, da obstaja veliko različnih definicij razumevanja in praks vzgoje za mir (Harris, 2004, str. 7; UNESCO, 2024, str. 7). Vzgojo za mir lahko definiramo kot spodbudo za usvajanje znanj, spretnosti, odnosov in vrednot, potrebnih za spreminjanje vedenja, ki otrokom, mladostnikom ter mladim omogoča preprečevanje konfliktov in nasilja, reševanje konfliktov ter ustvarjanje pogojev, ki spodbuja mir na medosebni, medskupinski, nacionalni in mednarodni ravni (UNICEF, 2016, str. 4). Pri vzgoji za mir ne gre le za poučevanje o vojnah, temveč za vse pojave, povezane z nasiljem, tj. nacionalizem, rasizem ter vse druge vrste nasilja (Zveza prijateljev mladine Slovenije, 2023, str. 12). Gill in Niens (2014, str. 12) povzemata po Galtungu (1976), da grajenje in ohranjanje miru ne izhajata le iz negativnega razumevanja oziroma odsotnost vojnih stanj, temveč gre tudi za pozitivno razumevanje, preko spodbujanja

harmonije med ljudmi, spoštovanja, pravičnosti ter inkluzije. Vzgoja za mir prispeva h gradnji sveta, v katerem so empatija, razumevanje, solidarnost in vključenost nepogrešljive ter osrednje vrednote (Montanari, 2023, str. 238). Lahko bi dejali, da imasta inkluzivna šola ter vzgoja za mir podobna cilja, in sicer ustvarjati pravično, varno in spoštljivo skupnost za vse učence, ne glede na njihove morebitne razlike. Inkluzivne šole ne moremo uvesti brez vzgoje za miru in obratno.

Prav tako nosi pomen samo odzivanje učiteljev. Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novaković (2016, str. 20) po avtorici Pušnik (2006) povzemajo, da je zaznava nasilja odvisna od občutljivosti zaposlenih do vrstniškega nasilja. Sodelujoči učenci so v raziskavi (Strah, 2024, str. 30–31) poudarili, da je odzivanje učiteljev na vrstniško nasilje odvisno od vsakega posameznika ter učencev, ki so vpleteni vanj. Učenci so izrazili opažanja, da jih nekateri učitelji napotijo k razredniku, saj se sami ne nameravajo ukvarjati z določenim primerom ter s tem prevzeti odgovornosti, drugi pa jih pošiljajo in grozijo s pogovorom pri šolski svetovalni delavki. Razredniki ukrepajo ob hujših primerih nasilja, medtem ko drugi učitelji, ko je to nujno potrebno, nekateri pa naj bi učencem tudi popuščali in ne ukrepajo (prav tam). S takšnim ravnanjem puščajo učence, zlasti žrtve v stiski, hkrati pa odgovornost za rešitev ostane na njih samih. Podobno piše tudi Pušnik (1999, str. 97), ki na osnovi raziskave, ki jo je opravila leta 1995, navaja , da so odrasli navzoči vrstniškemu nasilju, vendar tega ne jemljejo resno, se ne odzovejo ter žrtvi ne pomagajo. Hkrati strokovni delavci z neodzivanjem povzročiteljem nasilja sporočajo, da so takšna ravnanja sprejemljiva, žrtvi nasilja pa, da se nanje ne more obrniti po pomoč. Muršič in sodelavci poudarjajo, da je otrokom treba nujno omogočiti odnos zaupanja in s tem tudi možnost, da se lahko zanesejo na nas kot na dobronamerne, zanesljive osebe, ki so zmožne pomagati v stiski (Muršič idr., 2016, str. 15).

Ugotovitve so vodile v razmislek o tem, kaj in kako prispevajo učitelji k strpnemu sobivanju, sprejemanju drugačnosti med učenci ter razvoj empatije oziroma, kako strokovni delavci na osnovnih šolah udejanjajo vzgojo za mir? Kaj jih ovira pri tem ter kje opažajo možnosti izboljšav? Problem, ki ga raziskujem v magistrskem delu, se glasi: »Katere so zaznane ovire pri vzgoji za mir v osnovni šoli?«

2.2. Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja, ki sem si jih zastavila ter skozi katera sem skušala raziskati zastavljen problem raziskave, so bila naslednja:

RV1: Kako udeleženci raziskave razumejo pojem »vzgoja za mir«?
RV2: Kako udeleženci raziskave zaznavajo in udejanjajo vzgojo za mir?
RV3: Katere so ovire in izzivi pri vzgoji za mir, s katerimi se soočajo udeleženci raziskave?
RV4: Kje udeleženci raziskave vidijo možnosti izboljšav za udejanjanje vzgoje za mir?

3. Empirični del

3.1. Vrsta raziskave in teme

Raziskavo lahko glede na osnovno izkustveno gradivo opredelim kot kvalitativno, saj sem zbirala besedne opise, ki se nanašajo na zastavljen raziskovani pojav (Mesec, Rape Žiberna in Rihter, 2009, str. 85). Raziskava je tudi empirična, saj sem s spraševanjem zbirala novo neposredno izkustveno gradivo (ibid, str. 84).

Raziskavo lahko opredelim tudi kot eksplorativno oziroma poizvedovalno, saj je ena izmed značilnosti takšnih raziskav, da si ne prizadevam proučiti celotnega stanja ali reprezentativnega vzorca, temveč lahko problematiko raziščem tudi na enem primeru. Tako lahko raziskavo opredelim tudi kot eksplorativno študijo oziroma študijo primera, za katero je značilno, da na osnovi analize enega samega primera skušamo spoznati njegove osnovne značilnosti in na tej osnovi oblikovati hipoteze, ki bi jih lahko dalje preverili za tovrstne pojave (Mesec, Rape Žiberna in Rihter, 2009, str. 80). Študijo primera sem izvedla z več viri podatkov, in sicer skozi pogovore z učenci predstavniki razredov, razredničarkami ter šolsko svetovalno službo.

Teme raziskovanja, ki sem jih proučevala, so bile naslednje:

- razumevanje vzgoje za mir,
- udejanjanje vzgoje za mir,
- ovire pri vzgoji za mir ter
- možnosti izboljšav pri vzgoji za mir.

3.2. Merski instrument in viri podatkov

V raziskavi sem uporabila dva merska instrumenta. Prvi merski instrument za šolsko svetovalno službo ter razrednike posamezne triade je bil vprašalnik za delno strukturiran intervju. Vprašalnika se med seboj razlikujeta glede na specifično vlogo intervjuvanca v šoli. Intervju je zajemal štiri teme ter podvprašanja odprtega tipa. Vprašanja sem tako lahko prilagajala toku pogovora. Drugi merski instrument pa so bile delno strukturirane smernice za fokusno skupino s predstavniki 7., 8. in 9. razreda, sestavljene prav tako iz štirih tem in odprtih podvprašanj (na voljo v Prilogi 9.1. Merski instrumenti).

3.3. Populacija in vzorčenje

Populacijo raziskave so zajemale vse osnovne šole v Sloveniji v šolskem letu 2025/2026. Ker gre za relativno veliko populacijo, sem se odločila, da izvedem dvostopenjsko vzorčenje, in sicer v dveh korakih, najprej za izbiro šole in nato za izbiro respondentov znotraj šole. Odločila

sem se za neslučajnostni vzorec, pri katerem vsaka osnovna šola, ki sestavlja populacijo, ni imela enake priložnosti sodelovanja (Mesec, Rape Žiberna in Rihter, 2009, str. 153). Osnovno šolo sem (v prvem koraku) izbrala s pomočjo priročnega vzorca, pri čemer sem k sodelovanju povabila osnovne šole, ki so mi bile lokacijsko najbolj dostopne. Tako sem stopila v stik z vsemi ljubljanskimi osnovnimi šolami ter nekaj osnovnimi šolami izven nje. Zaradi velike neodzivnosti povabljenih osnovnih šol sem v raziskavo vključila le eno šolo.

Na osnovni šoli sem za intervjuje oziroma fokusne skupine izbrala tri populacijske skupine. Tudi te sem (v drugem koraku) priročno vzorčila in tako sodelovala s šolsko svetovalno delavko, tremi razredničarkami iz vseh treh triad ter učenci, predstavniki 7., 8. in 9. razreda ljubljanske osnovne šole, ki so bili pripravljeni sodelovati.

V raziskavi so sodelovale štiri odrasle osebe ženskega spola ter sedem mladoletnih učencev in učenk. Sodelovali so trije predstavniki 7. razreda, dva predstavnika 8. razreda in dva predstavnika 9. razreda. Od udeleženih učenk in učencev, so bile štiri deklice in trije dečki. Intervjuji so časovno trajali med 30 do 50 minut, fokusna skupina pa je trajala 35 minut.

Znotraj raziskave si tako nisem prizadevala analizirati celotne populacije, temveč sem raziskavo izvedla na temelju študije primera oziroma praktičnih izkušenj ene od ljubljanskih osnovnih šol. Raziskava tako ni primerna za posploševanje rezultatov na širšo populacijo.

3.4. Zbiranje podatkov

Podatke sem zbirala z metodo spraševanja na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol, ki se je pozitivno odzvala na vabilo k sodelovanju v raziskavi. Spraševanje je potekalo ustno v mesecu februarju 2026. S šolsko svetovalno službo in razredniki je bilo spraševanje individualno, z učenci predstavniki razredov pa je spraševanje potekalo skupinsko, v obliki fokusne skupine (Mesec, Rape Žiberna in Rihter, 2009, str. 213–214). Ker so bili učenci mladoletni, sem za njihovo sodelovanje v raziskavi pridobila informirana soglasja staršev oziroma skrbnikov.

3.5. Obdelava in analiza podatkov

Zbrane podatke sem obdelala in analizirala na kvalitativni način. Sprva sem vse posnete pogovore dobesedno prepisala, pri čemer sem ohranila morebitni pogovorni jezik. Med prepisovanjem sem anonimizirala vse besede, ki bi potencialno lahko razkrile identiteto drugih oseb. Na osnovi lastne ocene sem po potrebi izločila izjave, ki so bile nepomembne za raziskavo. Intervjuje sem označila po abecednem redu z velikimi tiskanimi črkami (A, B, C …). Sledilo je določanje izjav, ki sem jih označila s črko in številko (A1, B2, C3 …). Izjave sem

nato s pomočjo tabele odprto kodirala, tako da sem določila pojme, kategorije in teme. Sledilo je osno kodiranje, pri čemer sem izvedla hierarhijo med pojmi, kategorijami in temami ter si s tem zagotovila večji pregled nad rezultati raziskave, kar mi je pomagalo pri zapisu razprave, sklepov in predlogov. Nato sem izvedla še odnosno kodiranje intervjujev glede na neodvisne spremenljivke (skladnosti in razlike med strokovnimi delavkami in učenci ter med učiteljicami in šolsko svetovalno delavko) ter glede na vzorce med temami.

Enako sem storila tudi s fokusno skupino – transkript, označitev izjav, odprto, osno in odnosno kodiranje glede na neodvisne spremenljivke (skladnosti in razlike med učenci in strokovnimi delavkami) ter glede na vzorce med temami.

4. Rezultati

Rezultate sprva na kratko opišem skozi pregled vseh štirih tem, pri čemer sem se opirala na osno kodiranje (na voljo v Prilogi 9.5. Osno kodiranje). Tukaj ne navajam primerov izjav pri kategorijah, saj so te vključene v predstavitev rezultatov odnosnega kodiranja med temami in po neodvisnih spremenljivkah (v naslednjih podpoglavjih).

4.1. Osno kodiranje razumevanja vzgoje za mir med strokovnimi delavkami in učenci

Pri temi **Razumevanje vzgoje za mir** se znotraj intervjujev in fokusne skupine odpirajo štiri kategorije. Strokovne delavke vzgojo za mir razumejo kot specifičen pojem, z njim povezane vrednote, spretnosti in vedenja, ki pomembno prispevajo k preprečevanju vrstniškega nasilja. Razumevanje strokovnih delavk temelji na odsotnosti konfliktov in nasilja, povezujejo ga tudi s sobivanjem med učenci, notranjim stanjem posameznika, vzgojno vlogo in vrednoto šole ter želenim stanjem, v katerem bi bili srečni in zadovoljni tako učenci kot učitelji. Pojavila se je tudi neseznanjenost s pojmom. Med vrednotami strokovne delavke izpostavljajo vrednote skupnosti in dobre odnose, med spretnostnimi pa so v ospredju komuniciranje in reševanje konfliktov, učenje iz izkušenj ter pedagoški pristopi. Med vedenji so strokovne delavke navedle, da se vzgoja udejanjanja preko vrednoti, spretnost ter odgovornost vsakega posameznika. Vse strokovne delavke se strinjajo, da je vzgoja za mir pomemben dejavnik preprečevanja vrstniškega nasilja. Ob tem so poudarile, da danes v primerjavi s preteklostjo prevladuje individualizem in upadajo skupnostne vrednote. Izpostavljajo poznavanje pravil in meja pri vrstniškem nasilju, ki usmerjajo tudi k dobrim odnosom in medsebojnemu razumevanju. Svojo vlogo opažajo v prepoznavanju oblik nasilja, odzivanju na vrstniško nasilje in preventivi, ki jo udejanjajo z učenjem socialnih veščin. Opozorile so tudi na pomen sistemske podpore in ustvarjanja varnega prostora za razkrivanje občutljivih tem in stvari.

Učenci tako kot strokovne delavke razumejo pojem vzgoja za mir predvsem kot odsotnost konfliktov in nasilja, obenem pa se je tudi pri učencih pojavila manjša seznanjenost s pojmom. Povezujejo jo tudi z vzgojo za mir, spoštovanjem in nenasiljem, kjer se v različnih okoljih (delavnice, razredne ure), z izvajalko, ki je običajno šolska učiteljica, pogovarjajo o različnih temah, ki se povezujejo s spoštovanjem, mirom in nenasiljem.

Tema **Udejanjanje vzgoje za mir** je najobsežnejša, saj vključuje kar šestnajst kategorij, od tega devet znotraj intervjujev ter sedem v fokusni skupini. Strokovne delavke vzgojo za mir udejanjajo vsakodnevno skozi različne načine in elemente. Vzgojo udejanjajo tudi prek vključevanja učencev v reševanje konfliktov ter prek sodelovanj z drugimi akterji. Vsakdanje

udejanjanje se zgodi v raznolikih interakcijah, preko različnih pedagoških načinov dela in z dobrim zgledom učitelja. Elemente udejanjanja so strokovne delavke povezovale z organizacijo vzgoje za mir, različnimi vsebinami in oblikami vzgojnega dela, vrednotami in prevzemanjem perspektive drugega. Med načini udejanjanja so omenile različne metode in oblike dela, socialno in čustveno učenje, preventivne dejavnosti in pomen lastne vloge, v procesu udejanjanja vzgoje za mir. Pomembni načini so prav tako odzivanje in ukrepi na raznoliko vedenje učencev, organizacija razreda in socialne dinamike ter grajdnja odnosov in klime. Učenci so v reševanje konfliktov vključeni na način poznavanja šolskih pravil in norm. Nekatere vključujejo učence skozi razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin, druge skozi čustveno regulacijo, ki jo poznavajo kot pogoj za reševanje konfliktov. Pri tem so strokovne delavke opozorile tudi, da obstajajo različne strategije in prakse vključevanja učencev v reševanje konfliktov. Pri udejanjanju vzgoje za mir so strokovne delavke izpostavile tudi vključevanje in sodelovanje z drugimi akterji, npr. starše, center za socialno delo, druge organizacije in društva. Učiteljice sodelujejo tudi s šolsko svetovalno službo. Poudarile so prav tako, da se v sodelovanjih z drugimi in starši pojavljajo izzivi. Šolske svetovalne delavke so poleg učiteljic in učiteljev osebe, ki udejanjajo vzgojo za mir preko sodelovanja z razredniki in učenci. Šolska svetovalna delavka je izpostavila tudi učinkovite prakse udejanjanja vzgoje za mir. To uresničujejo tako, da so dostopna in vidna služba na šoli, ki služi kot varen prostor za učence. Kot učinkovito prakso pa je šolska svetovalna delavka izpostavila še določitev SOS-osebe. Pri udejanjanju je pomembno dobro medsebojno sodelovanje šolske svetovalne službe z razredniki, pri čemer svetovalna delavka opozarja, da sta empatija in pomen vloge učitelja, pomembna dejavnika vzgoje za mir. Dodatno je še poudarila, da obstajajo različni dejavniki odzivanja učiteljev na konflikte in nasilje, kar vpliva na sodelovanje. Pri sodelovanju med šolsko svetovalno službo in učenci je bil poudarek na aktivnem vključevanju oziroma sodelovanju učencev. Med učinkovitimi praksami sta bila izpostavljena zaupanje in dobri odnosi z učenci.

Učenci zaznavajo udejanjanje vzgoje za mir skozi različne predmete in dejavnosti ter konkretno učno snov in pomoč ter dejanja učiteljev, ki pripomorejo boljšim odnosom med učenci in odzivanje učiteljev na vrstniško nasilje. Omenili so tudi primere medsebojnega nerazumevanja ter načine samostojnega reševanja težav. Tako so učenci znotraj predmetov in dejavnosti zaznali udejanjanje vsebin pri različnih učnih predmetih, v dnevih dejavnosti, načinih dela ter v različnih časovnih okvirih izvajanja razrednih ur, kjer razvijajo svoje socialne veščine. Konkretno učno snov so povezali z različnimi temami pogovora (odnosi, razredne težave,

vrstniška pomoč ipd.), izdelovanjem izdelkov in analizami ter vrednotenjem zgodb. Pri odzivanju so učenci poudarili, da učitelji različno ukrepajo, nekateri se na konflikte in vrstniško nasilje ne odzivajo, nekateri vpisujejo dogodke v eAsistenta ali ponujajo ukrepe, pri čemer učenci menijo, da obstaja meja pri obveščanju in vključevanju staršev. Prav tako naj bi na odzivanje vplivali predsodki in prepričanja učiteljev. Iz tega razloga učenci velikokrat skušajo samostojno reševati probleme, kjer so izpostavili tako konstruktivne načine reševanja kot tudi neučinkovite strategije. Učenci se med seboj ne razumejo, kadar se med njimi pojavljajo različnosti, učitelji pa med dejanji za pomoč pri boljših odnosih poskušajo z mediacijo in povezovanjem učencev z različnimi načini dela ali skupnih interesih. Pri primerih, ko nekateri učitelji pomagajo učencem, so izpostavili predvsem nerazumevanje ter fizično nasilje.

Temo **Ovire pri vzgoji za mir** sestavlja pet kategorij znotraj intervjujev ter tri kategorije iz fokusne skupine. Strokovne delavke med ovirami prepoznavajo pogoste izzive. Ovire se kažejo tudi v oceni lastne pripravljenosti in odzivnosti pri obravnavi nasilja tako med učitelji kot svetovalno delavko ter v pripravljenosti šole na udejanjanje vzgoje za mir in obravnavo konfliktov v odnosih. Prav tako lahko vzgojo za mir ovirajo osebne vrednote in prepričanja strokovnih delavcev. Najpogostejši izzivi, ki jih zaznavajo strokovne delavke, so razvojne značilnosti učencev, slaba razredna dinamika, pogostost konfliktov in učinkovitost reševanja ter smiselnost dejavnosti za učence. Omenile so tudi sistemske izzive ter v organizaciji dela na šoli, sodelovanju s starši in osebne izzive. Še posebej pa je šolska svetovalna delavka izpostavila izzive v delovanju svetovalne službe. Učiteljice oceno lastne pripravljenosti povezujejo z občutki kompetentnosti, odzivnostjo in različnimi načini ukrepanja, vendar so hkrati poudarile pomen zavedanja različnih dejavnikov v povezavi z učenci, ki vplivajo na odzivanje pri obravnavi nasilja ter potrebo po strokovnem izpopolnjevanju in pomoči. Svetovalna delavka je tako kot učiteljice v oceni pripravljenost in odzivnosti učiteljev pri obravnavi nasilja izpostavila potrebo po medsebojnem sodelovanju zaposlenih, ohranjanju in upoštevanju šolskih pravil, priznavanju napak ter potrebi po nadgrajevanju znanja vseh zaposlenih na šoli. Pripravljenost šole na udejanjanje vzgoje za mir in obravnavo konfliktov v odnosih, po mnenju strokovnih delavk temelji na vzpostavljenih protokolih, pravilih in sistemu ukrepanja. Pri tem so poudarile, da se pojavljajo izzivi v odnosih učiteljev z učenci in starši s šolo. Šola pa naj bi nudila ustrezno organizacijsko pripravljenost in podporo. Vse strokovne delavke so poudarile, da osebne vrednote in prepričanja vplivajo na prakso oziroma udejanjanje vzgoje za mir. Poudarile pa so tudi, da se je treba zavedati tudi lastnih omejitev in pomena odprtosti.

Učenci prepoznavajo različne ovire mirnega reševanja sporov in konfliktov, izpostavili pa so tudi ovire pri zaupanju težav učiteljem in razloge za nesprejemanje različnosti otrok. Znotraj ovir mirnega reševanja sporov in konfliktov so učenci izpostavili različno čustveno regulacijo med učenci, socialno-čustvene kompetence, socialne odnose in občutek pripadnosti v razredu, vpliv socializacije (na primer naučeni načini reševanja konfliktov) ter prostorske in organizacijske dejavnike šole. Opozorili pa so tudi na normalizacijo nasilja in pogostost konfliktov oziroma vrstniškega nasilja. Ovire v zaupanju učiteljem so učenci prepoznali v strahu pred negativnimi posledicami, negotovosti učiteljev pri presojanju razmer in v pravičnosti odzivanja učiteljev. Med razlogi za nesprejemanje različnosti so učenci izpostavili negativne percepcije, velik vpliv pa naj bi imela tudi okolje in ljudje, s katerimi so obkroženi.

Tema **možnosti izboljšav pri vzgoji za mir** je najožja tema, ki obsega štiri kategorije v intervjujih ter tri v fokusni skupini. Strokovne delavke so možnosti izboljšav pri vzgoji za mir spoznale v nekaterih potrebnih spremembah in razvoju kompetenc na področju dela vzgoje za mir. Prav tako se potrebe kažejo tudi v podpori učiteljem pri udejanjanju vzgoje za mir. Med prepoznanimi potrebnimi spremembami so strokovne delavke omenile sistemske spremembe v šoli in učnem načrtu, različne družbene vplive, spremembe v ravnanjih učencev in učiteljev ter v odnosih in sodelovanju s starši. Svetovalna delavka je med potrebnimi spremembami poudarila pomen socialnih delavcev in prednosti drugih profilov znotraj šolske svetovalne službe. Pri razvoju kompetenc so strokovne delavke poudarile, da bi si želele pridobiti oziroma izboljšati kompetence približevanja učencem in komunikacijske veščine. Možnosti izboljšav so ugotovile tudi v osebnem razvoju in v spoznavanju ter udejanjanju novih pedagoških strategij in dejavnosti. Svetovalna delavka je v kategoriji potrebne podpore za učitelje možnosti izboljšav spoznala v lastni podpori učiteljev, ko se znajdejo pred težavo in v izobraževanju učiteljev ter razrednikov, tako na predmetnem kot vzgojnem področju. Pri celostni podpori pri vzgoji za mir so strokovne delavke poudarile, da se čutijo podprte s strani vodstva in kolektiva in prav tako s strani svetovalne službe. Poudarile so, da imajo možnosti izobraževanja ter da so zadovoljne in motivirane za delo, ob katerem prejmejo tudi priznanje za ustrezno opravljeno delo.

Učenci možnosti izboljšav prepoznavajo v pomoči pri mirnejših odnosih na šoli, določenih želenih spremembah in lastnem prispevku k boljšim odnosom na šoli. Pomoč pri mirnejših odnosih na šoli učenci spoznavajo tako v medsebojnih odnosih z vrstniki kot v odnosih z učitelji. Na šoli bi si želeli spremembe v povečanju pozornosti in odzivnosti učiteljev, v hitrejšem in ustreznem odzivanju učiteljev ter v pravičnejši in premišljeni obravnavi razmer.

Svoj prispevek k boljšim odnosom na šoli učenci prepoznavajo v izboljšanju socialnih veščin in v odzivanju na konflikte ter vrstniško nasilje.

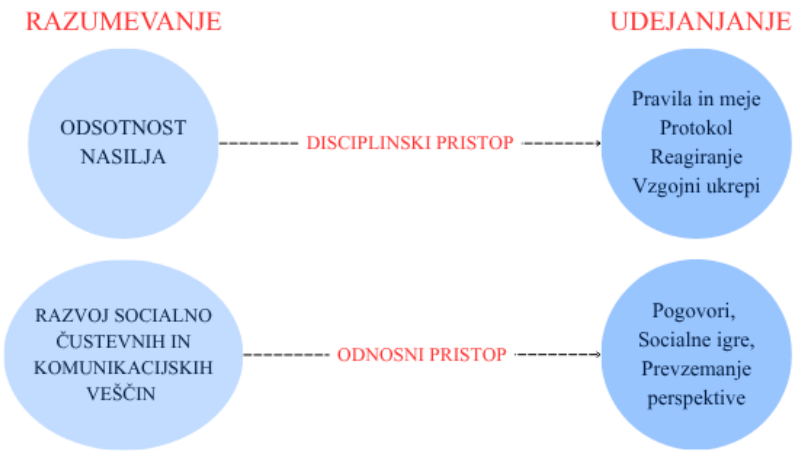
V nadaljevanju opisujem rezultate odnosnega kodiranja, pri čemer sem si prav tako pomagala z osnim kodiranjem (na voljo v Prilogi 9.5. Osno kodiranje). Najprej predstavljam odnosno kodiranje po temah, nato pa odnosno kodiranje po neodvisnih spremenljivkah, skozi vse zgoraj opisane teme. Zapisi so podkrepljeni s citati sogovornikov ter slikami za lažje razumevanje.

4.2. Odnosno kodiranje po temah vzgoje za mir

Odnosi med temami v razumevanju strokovnih delavk

Razumevanje vzgoje za mir je povezano z načini njenega udejanjanja (slika 1). Če je vzgoja za mir razumljena skozi odsotnost nasilja (*čeprav recimo naša šola ima tendenco do ničelne tolerance pri nasilju /6R2*/, *da bi bilo čim manj prepiranja /3R2*/) in s poudarkom na pravilih ter mejah (*na začetku vsakega šolskega leta se te stvari predebatirajo z učenci /6R23/; kje je tista meja nasilja in do kam lahko v bistvu gredo /6R30/*), se to v udejanjanju lahko odraža v bolj disciplinarnih pristopih, kot so uporaba opominov (*če je bilo sem dala pisne opomine /9R33/),* takojšnje reagiranje na neprimerno vedenje (*pa seveda, da se takoj to rešuje, ne odlaša /9R44*/) ter sledenje protokolu (*Js mislim, da naša šola ima to dobro pripravljen protokol /3R89*/).

Nasprotno pa razumevanje vzgoje za mir kot procesa, znotraj katerega se učenci učijo čustveno socialnih in komunikacijskih večin in s tem sobivanja, empatije in medsebojnega spoštovanja (*vzgoja za mir kot pač, mir za sobivanje z drugimi /6R6/, empatija je tudi zelo pomembna, poleg spoštovanja /SD14/, ja, sprejemanje /9R4b*/) lahko vodi v bolj odnosno udejanjanje (*in da ni vedno vse samo na nekem okvirju kaznovanja, pravil, to moraš, to si naredil narobe /SD13*/) in praktično udejanjanje skozi pogovor (*trudim se da se pogovarjamo o temu /9R52*/), socialne igre (*ne glede na starost, vedno zaležejo razne socialne igre za krepitev odnosov /*6R32/) ter spodbujanje perspektive drugega (*ampak se mi zdi, da smo se vedno poskusil o stvareh pogovorit. Probala sem, kako bi se počutil nekdo drug /9R29/; ja mi se na dani situaciji pogovorimo, kako bi bilo, če bi bil ti, ali pa, kako boš ti naslednjič odreagiral na določeno situacijo /3R48*/). Tako se kaže vzorec, da različna razumevanja prispevajo k različnim pedagoškim praksam udejanjanja vzgoje za mir.



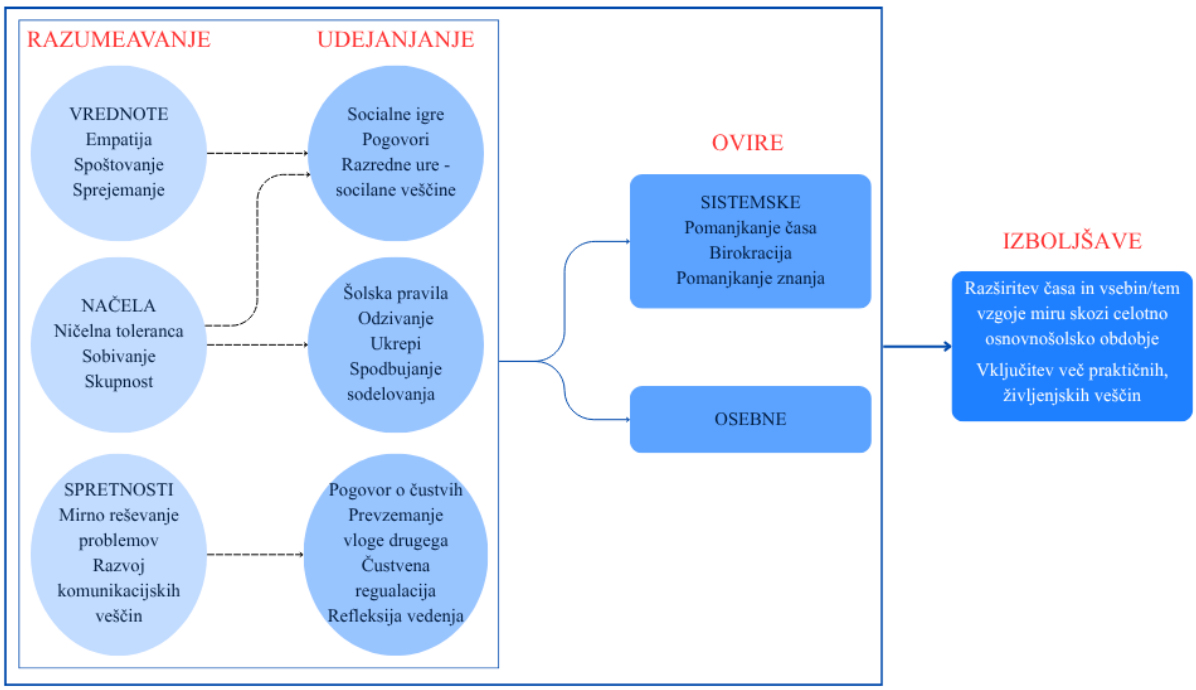
Slika 1. Odnosi med vplivom razumevanja vzgoje za mir ob pristopu k udejanjanju – strokovne delavke

Vzgoja za mir se kaže skozi vrednote, načela in spretnosti (slika 2, levo). Vrednote, kot so medsebojno spoštovanje (*Jaz pomislim najprej na pozitivne vrednote. Predvsem spoštovanje /SD6/; in od njih zahtevam spoštovanje na osebni ravni /6R14/*), empatija (*empatija je tudi zelo pomembna, poleg spoštovanja /SD14/*) in sprejemanje (*ja, sprejemanje /9R4b/*), se v praksi konkretizirajo skozi dejavnosti, kot so socialne igre (*ne glede na starost, vedno zaležejo razne socialne igre za krepitev odnosov /6R32/*), pogovori (*ja, predvsem pogovor /9R43/*) in razredne ure za razvijanje socialnih veščin (*ja, imamo te razredne ure /9R40/*). Strokovne delavke tako razumevanje vrednot ter pomen vzgoje za mir prenašajo v konkretne interakcije skozi različne oblike dela z učenci.

Vzgoja za mir je povezana tudi z načeli, kot je ničelna toleranca do nasilja (*vedo, da nobeno nasilje ne toleriramo, ne žaljenje, ne pretepanje /6R31/*), sobivanje (*vzgoja za mir kot pač, mir za sobivanje z drugimi /6R6/*) in pojmovanje razreda kot skupnosti (*ampak, ker si ti z njim v razredu, tvoriš neko skupnost, moraš z njimi sodelovat, se pogovarjat, delat nekaj skupaj v paru in biti do njega spoštljiv /6R18/*). Ta načela se ne uresničujejo zgolj na ravni pravil (*na začetku vsakega šolskega leta se te stvari predebatirajo z učenci /6R23/*), odzivanja in ukrepov ob pojavu vrstniškega nasilja, temveč tudi v vsakdanjih praksah, ki sem jih že omenila pri navezavi na vrednote. Tako ne gre le za odzivanje na težave, temveč za proces vzpostavljanja ustrezne šolske kulture in pozitivnih odnosov.

Pomemben vzorec se kaže tudi v povezavi vzgoje za mir z razvojem konkretnih spretnosti. Dejavnosti, kot so pogovori o komunikaciji čustev (*pozitivna komunikacija, kako drugače skomunicirat zadevo, ko te nekaj moti, kako stavek drugače formirat /9R23/*), ali vživljanje v

drugega (*ampak se mi zdi, da smo se vedno poskusil o stvareh pogovorit. Probala sem, kako bi se počutil nekdo drug /9R29/*) pripomorejo k mirnemu reševanju konfliktov (*s pogovori ne pestmi in žaljenjem /9R7/*) in s tem h krepitvi oziroma razvoju komunikacijskih in socialnih veščin učencev. Skozi ponavljajoče se izkušnje (*in se lahko potem učijo na lastnih izkušnjah /9R11/; so pa večkrat v takšnih situacijah /9R17/*) se krepi tudi sposobnost čustvene regulacije in refleksije lastnega vedenja (*saj preko pogovora, če otroka, ko je miren in ni v afektu, vprašaš, kako pa ti bi? Odgovori za sedi pet, krasno /6R93/*). To kaže, da učiteljice vzgoje za mir ne jemljejo zgolj kot način za zmanjševanje nasilnih, negativnih pojavov, temveč kot aktivno razvijanje kompetenc učencev za mirno sobivanje.



Slika 2. Odnosi vzgoje za mir med temami razumevanja, udejanjanja, ovir in izboljšav – strokovne delavke

Vzorec razkoraka se kaže med razumevanjem vzgoje za mir in **ovirami za uresničevanje** te (slika 2). Strokovne delavke so v svojem razumevanju poudarile ključne vrednote, načela in spretnosti, skozi katere je smiselno oziroma treba udejanjati vzgojo za mir. V udejanjanju so to podprle skozi razlago o elementih, načinih, pristopih in metodah dela. Vendar so ob tem izpostavile sistemske ovire, kot so pomanjkanje časa (*ampak tudi oni nimajo časa, da bi lahko z roko v roki reševal te zadeve /SD109/, in časa /9R90/*) birokratske obremenitve (*mogoče čas, je največji sovražnik, ker ga nimamo, ker je preveč birokracije /SD107/*) ter pomanjkanje znanja (*drugače pa je bolj problem pri vsem tem tudi manko mojega znanja na tem področju /9R89/; ja, mogoče, da bi šla na kakšne delavnice socialnih iger, ki bi tematsko, ne vem, naslavljale*

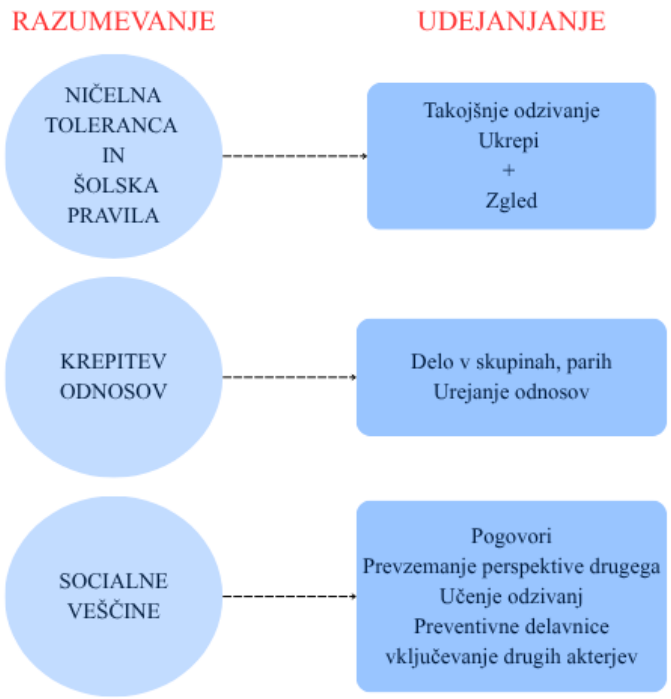
nasilje, morda kako bolje krepit razred kot skupnost, kako spodbujat pozitivne odnose /3R125/; in včasih ne vedo kako odreagirat /SD124/). Na drugi strani pa tudi nekatere osebne ovire (*ampak res je tudi, veliko drugih osebnih obremenitev /9R93/; in osebne stvari /6R176/).* Neskladnost nakazuje, da kljub zavedanju o pomembnosti odnosnega, sodelovalnega načina dela, nekateri institucionalni in osebni pogoji onemogočajo njegovo dosledno udejanjanje. Kot posledica, pa se s tem ustvarja napetost med idealom želenega ter dejanskim udejanjanjem vzgoje za mir.

Povezava med razumevanjem, udejanjanjem, ovirami in **izboljšavami** vzgoje za mir pri strokovnih delavkah nakazuje na potrebo po njeni večji sistemski vpetosti. Pojmovanje, da je treba vzgojo za mir kot vrednoto udejanjati že od začetka šolanja (*v smislu vzgajanja nekih vrednot učencem že v prvem razredu /6R5/*), kot pomemben dejavnik k razvoju in krepitvi empatije, sprejemanja ter skozi to tudi k sobivanju v skupnosti, kjer so med učenci prisotni spoštljivi odnosi, v katerih se krepijo socialno-čustvene in komunikacijske veščine ter k preprečevanju nasilja (*ja, zdi se mi zelo pomembna /3R9/, zdi se mi zelo pomembno /6R22/; je zelo pomembno to naslavljat /9R8/*), se odraža v predlogu za razširitev vsebin skozi celotno osnovnošolskega obdobje ter vključevanje več praktičnih, življenjskih veščin (*Jaz bi si želela lahko bolj okleščene vsebine, da si dobiš nekaj časa, da lahko v učne vsebine vključuješ neke takšne stvari, ki so bolj važne za življenje /9R114/*). To nakazuje, da strokovne delavke, ki vzgojo za mir razumejo širše, celostno zagovarjajo večjo sistemsko in dolgoročnejšo implementacijo.

Preprečevanje vrstniškega nasilja znotraj vzgoje za mir ne deluje kot ločen sklop dejavnosti, temveč se kaže neposredno skozi vsebine in elemente dela strokovnih delavk (slika 3). Vse učiteljice se strinjajo, da je vzgoja za mir pomembna pri preprečevanju vrstniškega nasilja na šoli. V svojem razumevanju so poudarile ničelno toleranco do nasilja (*pod vrednotami pa ničelna toleranca do nasilja /3R8/; prva naša misel je mogoče ničelna toleranca do fizičnega nasilja /6R24/*), pomen poznavanja šolskih pravil in meja (*na začetku vsakega šolskega leta se te stvari predebatirajo z učenci /6R23/*; *ampak učenci zelo dobro vedo kaj se sme, kaj ne /6R29/*). Izpostavile so pomembnost krepitve medsebojnih odnosov učencev (*ampak, ker si ti z njim v razredu tvoriš neko skupnost, moraš z njimi sodelovat, se pogovarjat, delat nekaj skupaj v paru in biti do njega spoštljiv /3R18/*), učenja iz izkušenj (*in se lahko potem učijo na lastnih izkušnjah /9R11/*) ter socialnih veščin (*da delajo na socialnih veščinah /9R14/*), kar deluje kot oblika preventive pred nasiljem. Svojo vlogo pri preprečevanju nasilja razumejo v takojšnjem odzivanju (*Jaz lahko rečem za našo šolo, da pri konfliktu res skočimo, reagiramo takoj. Nič ne*

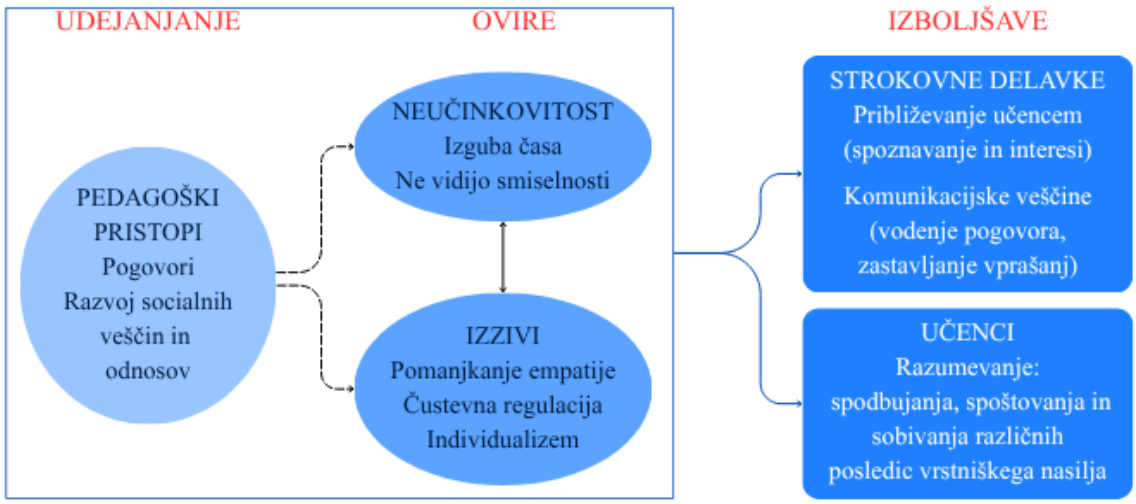
predlagamo na jutri /SD22/), reševanju problemov (*da ne zaključiš, ampak ko pride do situacije, da se spelje do konca in situacija dobi epilog /9R12/*) in s tem tudi kot zgled za učence (*se mi pa bolj pomembno zdi to z nekimi dejanji kazat /9R9/*).

Vzorec oziroma odnos med razumevanjem in udejanjanem se kaže pri načinih dela, saj so učiteljice poudarile, da se na vrstniško nasilje takoj odzovejo (*pa seveda, da se takoj to rešuje, ne odlaša /9R44/*) ter kdaj dodelijo kakšen ukrep (*če je bilo, sem dala pisne opomine /9R33/, drugače pa smo iskali alternativne vzgojne ukrepe, da so se neki naučil in kasneje napisal, kako bi lahko drugač odreagiral, kot so /9R34/*), kar se sklada z ukrepanjem po šolskih pravilih v skladu z mejami in ničelno toleranco do vrstniškega nasilja. Na takšen način tudi dajejo pozitiven zgled učencem pri odzivanju na zaznano vrstniško nasilje. Sledi medsebojno povezovanje, sodelovanje, razumevanje krepijo skozi vsakdanje pedagoške načine dela, kot je delo v skupini (*skupinskem delu /6R71/*), parih (*ja, kot sem že omenila, predvsem s krepitvijo sodelovanja v partnerskem /6R70/*) ter interakcije (*urejanja odnosov /6R73/*). Preko vsebin in oblik dela, kot so pogovori o različnih temah (*vem, da so se o pozitivnih čustvih /9R22/; mislim, da so imeli tudi nekaj o sprejemanju /9R24/*) in na osnovi konkretnih primerov (*dajem velik primerov iz konkretnega življenja /3R5/ našega razreda /3R6/*), prevzemanja perspektive drugega (*smo imeli potem pogovor o tem, kako bi bilo njemu, če bi mu nekdo to rekel /3R42/*), učenja razumevanja in spreminjanja reakcij učiteljice, razvijajo socialne in tudi komunikacijske veščine učencev. Deloma to učenci pridobijo tudi skozi preventivne dejavnosti (*ja, to se v okviru dnevov dejavnosti zgodi /6R64/*), kot so delavnice (*ker vse te delavnice, ki jih imajo zdaj bazirajo na nekih teh socialnih igrah /9R59/*) in predavanja (*imamo neka predavanja o nasilju, samo to se mi zdi, da je bolj na predmetni /3R31/*), ki so organizirane na šoli skozi vključevanje drugih akterjev (*tud povabimo v preventivo kriminalistični oddelek sektorja za otroško kriminaliteto, kjer predstavijo vse vrste medvrstniškega nasilja, s poudarkom zadnji dve leti pa na spletnem, ki je ušel izpod nadzora /SD26/*).



Slika 3. Odnosi preprečevanja nasilja med temama razumevanja in udejanjanja vzgoje za mir – strokovne delavke

Znotraj udejanjanja vzgoje za mir se strokovne delavke soočajo z **izzivi med pedagoškimi pristopi in na drugi strani z neučinkovitostjo prenosov na učence** (slika 4, levo). Čeprav uporabljajo pristope, kot so pogovori (*največ je res pogovor /3R28/; trudim se, da se pogovarjamo o temu /9R52/*), razvoj socialnih veščin (*da delajo na socialnih veščinah 9R14*) in gradnja medosebnih odnosov (*velik se pogovarjamo tud o tem ne rabiš si bit všeč, bit prijatelj, rabiš pa z vsemi sobivat in met korektne odnose /9R66/*), pa učenci teh pristopov ne sprejmejo kot smiselne (*samo otroci ne vidijo smisla /9R41/; pa so že v osmem razredu začele delati z njimi, pa ne znajo tega osmislit /9R60/; velikrat se jim zdijo pogovori izguba časa /9R88/*). Poleg tega se kot pomembna ovira, ki jo strokovne delavke prepoznavajo pri učencih, kaže pomanjkanje empatije (*ja, manko empatije, nimajo tega občutka /9R87/*) ter težave s čustveno regulacijo (*tako da, če jaz tega ne zmorem, pa se imam pod kontrolo, obvladujem sebe in čutim kdaj bom jezna, je to pri enem otroku še težje /6R89/*; *ampak do tega ne pride, ker si preveč takrat v tem šusu /6R95/*). To kaže na vzorec, kjer je učinkovitost pedagoških pristopov omejena tudi zaradi razvojnih značilnosti učencev (*usmerjeni so nase, individualisti /3R17/*) ter njihovega odnosa do pristopov oziroma dejavnosti.

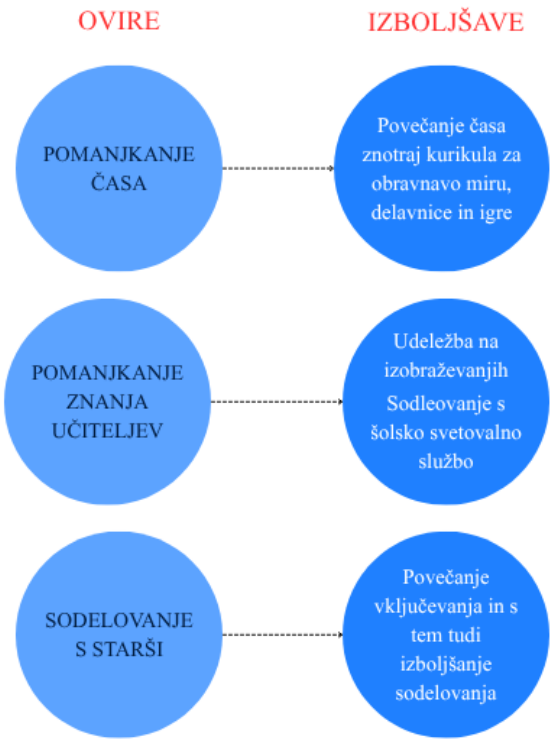


Slika 4. Odnosi med pedagoškimi izzivi izvajanja vzgoje za mir, neučinkovitostjo ter izboljšavami – strokovne delavke

Pri **izboljšavah** si strokovne delavke skladno z izzivi prizadevajo za spremembe v razumevanju učencev (slika 4), zakaj šola skuša spodbujati različnost (*kdaj sploh ne razumejo, da učitelji s temi vsebinami želimo spodbujat to, da smo različni in da je to dobra stvar /3R109/*), kakšne so posledice vrstniškega nasilja (*ne razumejo, kaj je zares nasilje in kakšne posledice lahko ima, zanje je vse otročje /3R111/*) ter spodbuditi potrebo po spoštovanju in sobivanju različnih učencev (*se pa moramo zato tudi spoštovat med sabo, bit strpni /3R110/*). Kar bi lahko potencialno premostilo neučinkovitost pedagoških pristopov, so strokovne delavke prepoznale v kompetencah približevanja učencem, predvsem skozi spoznavanje njih ter njihovih interesov (*ampak bi želela kompetenco v smislu tega, da bi se jim bolje znala približati /6R167/; recimo pri angleščini je to, da jaz vem kaj poslušajo, da je popularna korejska glasba to meni dobro služi pri pouku /6R171/; sorazrednik jih pozna od 6. razreda, to se mi zdi fino, da gre nekdo z njimi od 6. do 9. razreda kot razrednik, ker skupaj rasteš, spoznavaš osebnosti, neke vzorce, ki se ponavljajo skozi razrede /9R132/*) ter komunikacijskih veščinah (*mogoče bi želela bolj spretno komunicirati pri stvareh, ki se dotikajo teh vsebin, o katerih je tu govora /9R121/; včasih pa se mi zdi, da mi manjka, da bi znala pogovor vodit, da bi potekal kot je treba, in da pove nekdo tisto, kar je bistvo. Ne vem z nekimi vprašanji pridt do jedra /9R125/*).

Nekatere **zaznane ovire** strokovne delavke neposredno povezujejo tudi s **predlaganimi izboljšavami** (slika 5). Pomanjkanje časa za izvajanje dejavnosti (*ampak tudi oni nimajo časa, da bi lahko z roko v roki reševal te zadeve /SD109/*) se deloma odraža v predlogu za sistemsko povečanje vsebin o vzgoji za mir (*Jaz mislim, da bi na sistemski ravni bilo potrebno več teh vsebin in že od prvega razreda /3R105/*) ter v več prostorih za socialne igre ter delavnice (*mogli*

bi več socialnih iger /3R107/). Pomanjkanje znanja učiteljev (*drugače pa je bolj problem pri vsem tem tudi manko mojega znanja na tem področju /9R89/*; *je pa res, da določenim ljudem manjka znanje /SD117/*; *al pa v nekih sistemskih stvareh, ko se povezujemo s policijo, zdravstvenim, centrom za socialno delo, ko veš, da določenih stvari ne smeš povedati staršem, ker jih predajaš naprej. Pa razrednik to naredi, ker nima tega širokega znanja /SD160/*) vodi v poudarjanje potreb po dodatnih izobraževanjih (*pri nas na šoli mamo sigurno enkrat letno za učitelje, v sklopu konferenc predavanja na temo odnosov, vzgoje, izzivov z vzgojo, naporni starši /SD170/*; *več izobraževanj na to temo. Sej najbrž kakšna že so, pa do zdaj nisem razmišljala o temu /3R127/*) ter željo po sodelovanju oziroma posvetovanju s šolsko svetovano službo (*da bi vsaj razrednik, ki ima določene dolžnosti in dobi tudi višjo plačo, bil malce bolj vpet v sodelovanje, če že ne v znanje z nami svetovalnimi delavkami /SD164/; oziroma, da se posvetuješ s svetovalno službo /SD166/*). Podobno se ovire v sodelovanju s starši, kot je nepodpora ali nerazumevanje (*meni osebno je najtežje, kadar začutim, da nimam podpore staršev /3R102/*; *nekaterim se to ne zdi popolnoma nič posebnega /6R113/),* odraža v predlogih po večjem vključevanju staršev in s tem v izboljšanju sodelovanja (*tukaj bi se najbrž dalo še kaj narediti na ravni celotnega sistema /9R120/*). Tako izboljšave predstavljajo neposreden odziv na konkretne ovire, s katerimi se strokovni delavci soočajo v praksi.



Slika 5. Odnosi med zaznanimi ovirami ter možnimi izboljšavami pri vzgoji za mir – strokovne delavke

Analiza med temami kaže, da je vzgoja za mir dinamičen proces, v katerem razumevanje usmerja udejanjanje, vendar je to pogosto omejeno z različnimi ovirami. Ob tem se kaže razkorak med idealnim pojmovanjem vzgoje za mir kot odnosno in vrednotno usmerjen proces ter realnimi možnostmi njegove izvedbe v šolskem prostoru. Predlagane izboljšave tako predstavljajo poskus preseganja teh omejitev in hkrati potrebo po večji uskladitvi razumevanja, prakse ter šolskega sistema.

Odnosi med temami razumevanja učencev

Razumevanje vzgoje za mir pri učencih je povezano z nekaterimi ovirami ter izboljšavami pri **doživljanju odzivanja učiteljev na vrstniško nasilje** (slika 6 zgoraj). Kadar učenci vzgojo za mir razumejo kot odsotnost nasilja, pretepanja, žaljenja (*da ni nasilja /B3/; da nas učijo, da se ne smemo tepst /A1/*) ter kot prisotnost spoštovanja in dobrih medsebojnih odnosov (*da se razumemo med sabo /Č3/*), od učiteljev pričakujejo hitro, jasno in pravično ukrepanje v primerih, ko sami ne morejo razrešiti problema. Če učitelji problem ignorirajo ali pogledajo stran (*ignorirajo kšne stvari /C14/; men se zdi, da včasih vidjo, pa se delajo da ne /C15/*), vrednote za mir niso podprte v šolski praksi, kar ovira vzgojo za mir. Učenci zato poudarjajo **spremembo** v večji pozornosti in takojšnjem odzivanju, reagiranju in ukrepanju (*k neki se da rešt v šoli takoj /D24/*).



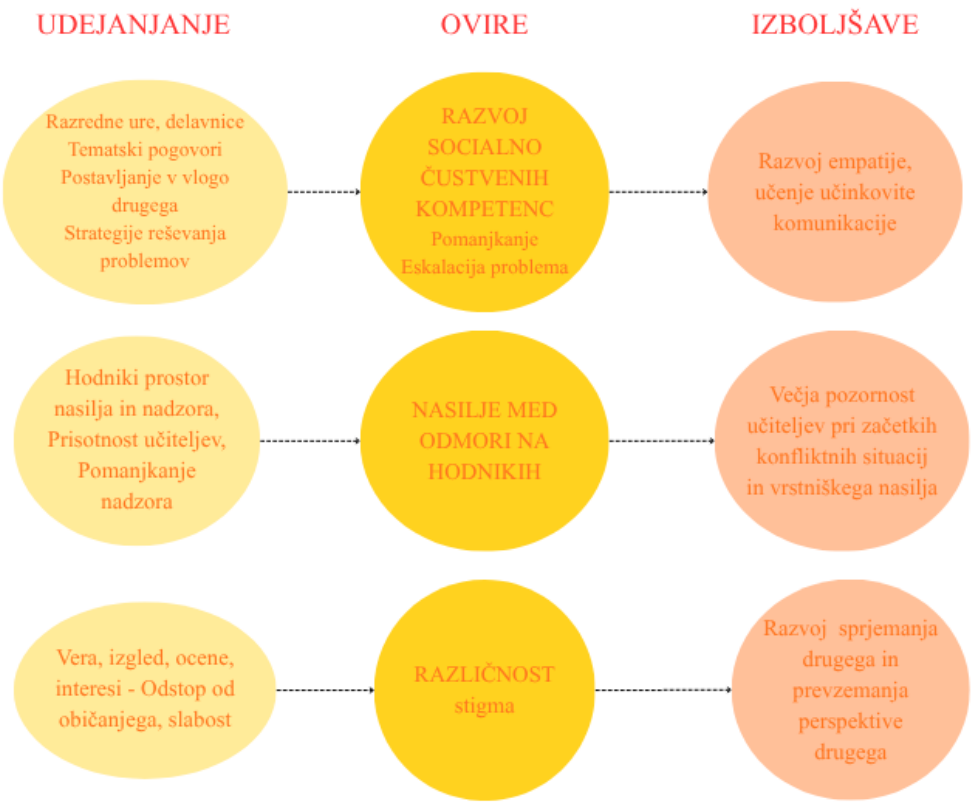
Slika 6. Odnosi med doživljanjem odzivanja učiteljev ter temami razumevanja, udejanjanja, ovir in izboljšav pri vzgoji za mir – učenci

Udejanjanje vzgoje za mir ter neposredno prepoznane ovire se kažejo tudi v razvoju socialno-čustvenih kompetenc učencev (slika 7 zgoraj). Učenci skozi razredne ure, delavnice in pogovore obravnavajo različne teme, kot so čustva, komunikacija, pogosto tudi skozi postavitve v vlogo drugega (*kako bi se ti pol počutu bit v tej koži /E7/*), kar jim pomaga pri razumevanju perspektive sošolcev. S tem lažje razvijejo konstruktivne strategije reševanja problemov, kot so opravičilo (*Ja, na primer, če se mogoče kdo skrega, se pol te osebe opravičta /A28/*), mirnost (*pa tud to mogoče, da mormo mirno reševat, ko se kregamo /A10/*) ter odmik za

pomiritev (*kdaj je dobr se sam odmaknt, ker vidš, da je druga oseba tok jezna, v teh čustvih /E21/*). Kadar teh socialno čustvenih kompetenc primanjkuje, prihaja do eskalacije zaradi zadrževanja čustev (*Jst mislm tko, k je B prej reku, da itak zadržujejo v seb to ful časa, ne dajo ven iz sebe. In to se pol kuha in pol pride do tega trenutka, ko sam izbruhne ven vse. Tud tist za nazaj še vse /C29/*) ter vztrajanja v jezi, kar otežuje mirno razrešitev problema (*ker ti boš miren, druga oseba bo jezna, ker jo je neki prizadel, pa se boš opraviču in bo še naprej jezna /C32/*). **Izboljšave** vodijo h krepitvi socialnih veščin, in sicer v razvoju empatije (*Js bi rekla, da rabmo met mal več teh čustev do druzga, empatije to sm misnla /Č51/*) ter k učinkoviti komunikaciji (*pa znt pač to komunicirat na prav način /E48/*).

Pri **udejanjanju, ovirah in izboljšavah** se odnos nakazuje med organizacijo šolskega prostora in pogostostjo nasilja (slika 7). Hodniki se pojavljajo tako kot prostori nasilja (*ker itak se na hodniku, če se /B46/*) in prostori preživljanja odmorov (*med odmori smo pa itak na hodnikih /A43/*), kjer je nadzor učiteljev prisoten (*in tm so učitlji /B47/*), vendar pozornost ni najboljša (*ni lih neki, da so pozorni /E47/*), zato se konflikti lahko hitreje stopnjujejo. Učenci kot izboljšavo predlagajo večjo pozornost učiteljev (*sej sta ene dva učitla tm, sam vseen še vedno se zgodi, da pride do česa, ker je cela telovadnca polna /B55/*), predvsem pri rekreativnih odmorih v telovadnici (*ja, js bi reku, da bi mogoče mogl bit pr teh rekreativnih odmorih učitlji bolj pozorni. K tem se tud dostkrat zgodijo kšni konflikti /A54/*).

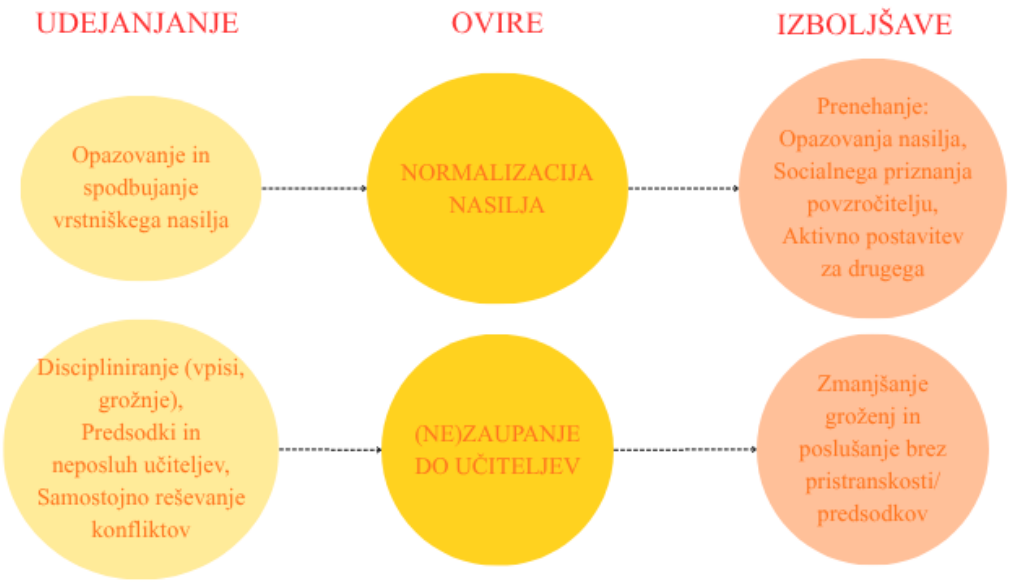
Različnost med učenci je povezana z ovirami pri vzgoji za mir, saj pogosto postane izhodišče za vrstniško nasilje (slika 7). Učenci kot razloge različnosti navajajo vero, videz, interese, učni uspeh (/B18/; /E9/; /D18/). Če različnost razumejo kot odstop od običajnega (/Č37/), nekaj slabega (/D34/), se stigmatizacija le krepi, kar postane velika ovira pri vzgoji za mir. Zato se je kot pomembna **izboljšava** pokazala razvijanje pogleda s perspektive drugega (*pa da bi mogl večkrat pomislt še mal z druge strani, kako je /Č52/*) in s tem razvoj sprejemanja raznolikosti (*ma, mi bi mogl sprejt, da smo si pač vsi drugačni pa da ni s tem nč narobe in nismo čudni / D56/*), kar lahko pomaga pri zmanjševanju nesprejemanja in predsodkov.



Slika 7. Odnosi med razvojem socialno-čustvenih kompetenc, organizacijo šolskega prostora in različnosti med temami udejanjanja, ovir ter izboljšav pri vzgoji za mir – učenci

Odnos med **udejanjanjem**, **ovirami in izboljšavami** se kaže med normalizacijo nasilja ter pri zaupanju učiteljem (slika 8). Če učenci nasilje pogosto opazujejo (*ja, eni samo gledajo/B42/*) ali ga celo spodbujajo (*drugi spodbujajo /B43/*), se nasilni vzorci sprejemajo, povzročitelj nasilja pa pridobi ugled. Možnosti izboljšav učenci zaznajo v prenehanju opazovanja nasilja (*da bi mi takoj ustavil, k vidmo, da se dva začneta že besedno napadat/A49/; ne da sam gledamo /A52/*), prenehanju socialnega priznanja povzročitelja (*pač mogl bi nehat temu dat tok pozornosti, zato ker je nekomu neki ful zabiu /B53/*) in aktivnemu postavljanju za drugega (*mogl bi se posatvt mal drug za druzga /F47/*). Ovire pri zaupanju učencev učiteljem so neposredno povezane z izboljšavami v odnosu med učitelji in učenci. Kadar učitelji disciplinirajo z vpisi, ukrepi in grožnjami z ukrepi (*ma, men se zdi, bo to kr to. Pač ta eAsistent /A46/; grozenje z ukrepi /A47/*) učenci težje zaupajo svoje težave odraslim. Dodatno nezaupanje povzročajo predsodki učitelji do učencev (*pa ful ločjo med tistimi, ko so pridni /D28/ in tistimi, ko so že prej dobil ukrep /D29/*) ter pomanjkanje polsuha (*in te pol kšni sploh ne slišjo /F44/*), zaradi česar učenci konflikte rešujejo samostojno (*bolj med nami to pol rešujemo /F20/*). Izboljšave se v odnosu med učitelji in učenci kažejo v manj grožnjah (*Js mislm, da če nebi oni tok grozil s*

tem e-asistentom in starši, bi mogoče tud mi bli mal bl k se začnejo zmerjat pa tko, da bi oni utavl to takoj odprti. Bi povedal kej več, kot povemo zdej /A53/) in v poslušanju ter ukrepanju brez pristranskosti in predsodkov (*pa da se nebi oni sami odločal, kaj se je zgodil /D53/*).



Slika 8. Odnosi med normalizacijo nasilja ter zaupanja učiteljem v temah udejanjanja, ovir in izboljšav pri vzgoji za mir – učenci

4.3. Odnosno kodiranje po neodvisnih spremenljivkah

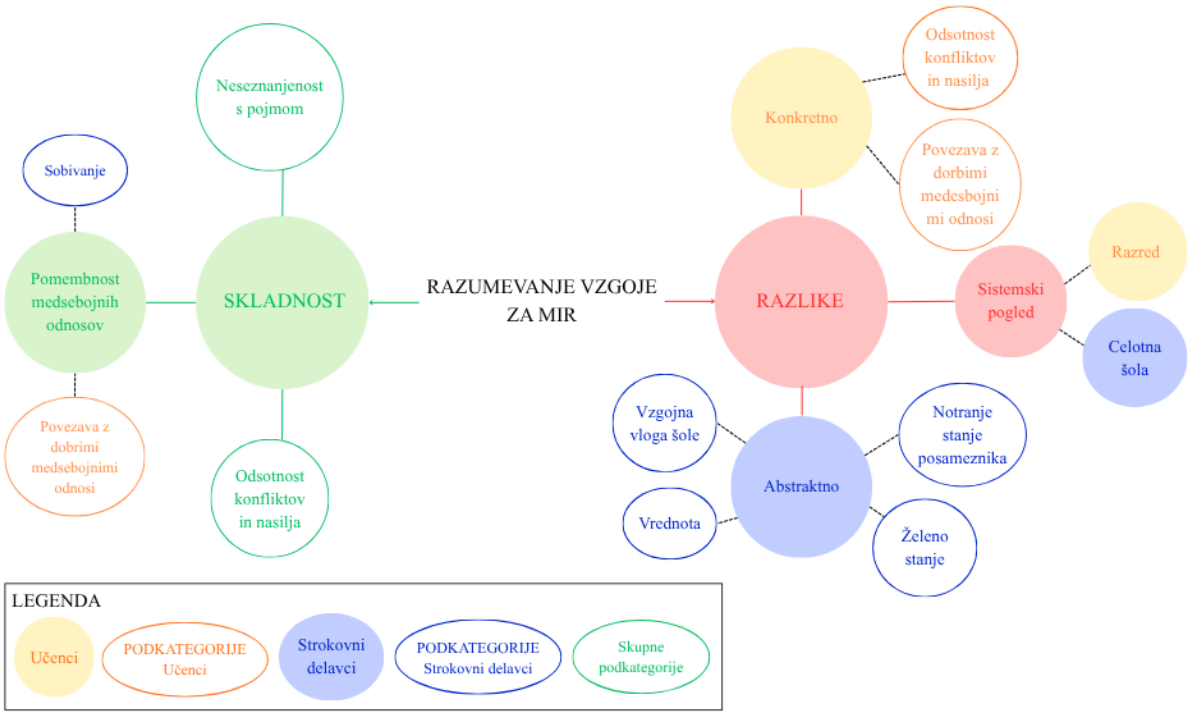
4.3.1. Razumevanje miru

Skladnosti in razlike med učenci in strokovnimi delavkami

Pomembne skladnosti (slika 9) se med učenci in strokovnimi delavkami kažejo pri neseznanjenosti s pojmom, saj so tako nekateri učenci kot strokovne delavke omenili, da se s pojmom srečujejo prvič (*iskreno pojem kot tak slišim prvič /6R1/; js nisem še slišu nikol za ta izraz /B1/*). Nato se podobnosti kažejo v povezovanju vzgoje za mir z odsotnostjo konfliktov in nasilja, kjer učenci izpostavljajo odsotnost fizičnega nasilja (*povezujem, pa tud s tem, da je čim manj nasilja /Č2/*), *žaljenja* (*žališ /D3/*), medtem ko so strokovne delavke omenile malo nesoglasij (*da bi bilo čim manj prepiranja /3R2/; čim manj nesoglasij /3R3/),* vrstniškega nasilja (*da ne prihaja do veliko prepirov, da ni nasilja /9R3/*) ter ničelno toleranco do vrstniškega nasilja (*pod vrednotami pa ničelna toleranca do nasilja /3R8/*; *čeprav recimo naša šola ima tendenco do ničelne tolerance pri nasilju /6R2/*). Skupna točka je tudi poudarek pomena medsebojnih odnosov. Pri učencih se je ta izrazil skozi podkategorijo povezave vzgoje za mir z dobrimi medsebojnimi odnosi, kjer učenci izpostavljajo prijaznost (*pa da smo prijazni /F3/*),

medsebojno razumevanje (*da se razumemo med sabo /Č3/*) ter mirnost (*bi pa tud js rekla da si miren /C2/*), pri strokovnih delavkah pa se kaže skladnost skozi podkategorijo sobivanja, kjer so poudarile medsebojno spoštovanje, sodelovanje (*Jaz pomislim najprej na pozitivne vrednote. Predvsem spoštovanje /SD6/*) ter povezanost razreda kot skupnosti (*ampak, ker si ti z njim v razredu tvoriš neko skupnost, moraš z njimi sodelovat, se pogovarjat, delat nekaj skupaj v paru in biti do njega spoštljiv /6R18/*).

Kljub podobnostim so se pojavile tudi razlike, predvsem pri globini razumevanja vzgoje za mir. Učenci vzgojo razumejo bolj konkretno, skozi vsakodnevne razredne izkušnje, npr. da se ne tepejo (*da nas učijo, da se ne smemo tepst /A1/*) in ne kregajo, medtem ko strokovne delavke pojem razumejo, bolj abstraktno. To se kaže skozi podkategorije Notranjega stanja posameznika, prek krepitve in ohranitve miru s samim seboj (*mir kot sam s sabo/6R7/*) ter vrednot, ki jih je treba pri učencih razvijati že od začetka šolanja. Sledijo Vzgojne vloge šole, ki so v pri vzgoji podaljšek starševske vloge (*To se pravi čim boljša povezava šole, z vzgojo v šolo, kot nek podaljšek vzgoje od doma /SD3/*). Želeno stanje predstavlja cilj, da bi z mirnimi odnosi bili srečni tako učenci kot učitelji (*s srečnimi, zadovoljnimi učenci /SD4/*).



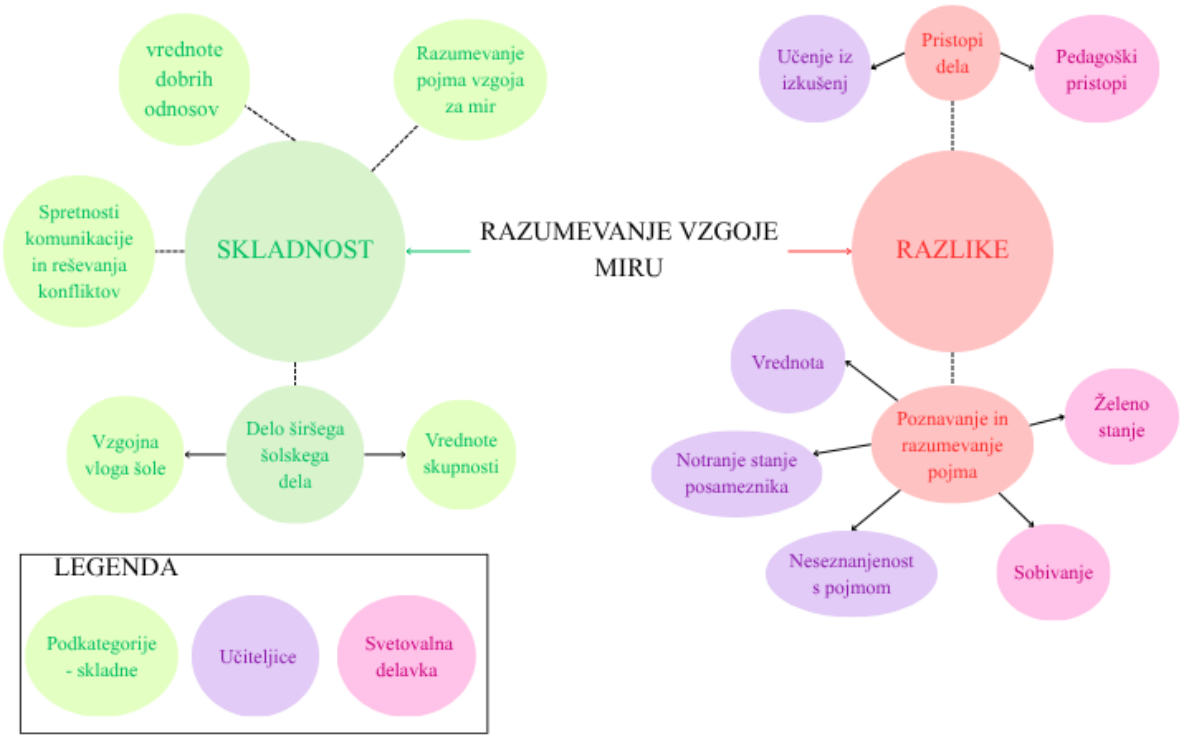
Slika 9. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri temi Razumevanje vzgoje za mir, prikazani skozi podkategorije

Skladnosti in razlike med strokovnimi delavkami

V temi **Razumevanje vzgoje za mir** se med učiteljicami in svetovalno delavko kažejo skladnosti pri razumevanju vzgoje za mir kot odsotnosti konfliktov in nasilja (slika 10). Učiteljice so se ob tem naslonile predvsem na povezovanje vzgoje z ničelno toleranco do nasilja (*čeprav recimo naša šola ima tendenco do ničelne tolerance pri nasilju /6R2/)* ter malo vrstniškega nasilja (*da ne prihaja do veliko prepirov, da ni nasilja /9R3/*), medtem ko svetovalna delavka podobno izpostavlja šolo, v kateri ni vrstniškega nasilja (*s ciljem, da je šola umirjena, mirna, brez medvrstniškega nasilja /SD2/*). Skladnost lahko opazimo tudi v poudarjanju pomena vrednot dobrih odnosov. Svetovalna delavka izpostavlja empatijo (*empatija je tudi zelo pomembna, poleg spoštovanja /SD14/*) ter spoštovanje (*jaz pomislim najprej na pozitivne vrednote. Predvsem spoštovanje /SD6/*), učiteljice pa navajajo vrstniško sodelovanje, sprejemanje med učenci *(ja, sprejemanje /9R4b/*) in strpnost do drugih (*in strpnost drug drugega se mi zdi ključno, da razred sploh funkcionira /9R4c/).* Skladnosti se kažejo tudi v pomenu spretnosti komunikacije in reševanja konfliktov, četudi so izražene posredno. Učiteljice poudarjajo reševanje skozi pogovore (*torej, da znajo mirno reševat spore /9R6/; s pogovori ne pestmi in žaljenjem /9R7/*), medtem ko svetovalna delavka poudarja razumevanje učenca (*ker če ti daš otroku to, on začuti, da je slišan, spoštovan, enakovreden, da je pomemben. Da je razumljen /SD12/*) in enakovreden govor (*in s tem tudi potem pride do nekega enakovrednega govora /SD15/*). Nazadnje se skladnost kaže tudi v razumevanju vzgoje za mir kot delo širšega šolskega sistema in vzgojne vloge šole. Svetovalna delavka poudarja, da mora šola dopolnjevati vzgojo od doma (*to se pravi čim boljša povezava šole, z vzgojo v šolo, kot nek podaljšek vzgoje od doma /SD2/*), medtem ko učiteljice izpostavljajo šolsko izobraževalno kot tudi vzgojno funkcijo (*ja, šola je vzgojna in izobraževalna institucija /9R1/*).

Razlike se kažejo v poznavanju in razumevanju pojma vzgoje za mir. Pri učiteljicah se pojavlja neseznanjenost (*iskreno, pojem kot tak slišim prvič /6R1/*), hkrati pa ga povezujejo z odsotnostjo konfliktov (*čim manj nesoglasij /3R3/*), notranjim stanjem posameznika (*mir kot sam s sabo /6R7/*) ter vzgojo vrednot v smeri miru (*v smislu vzgajanja nekih vrednot učencem že v prvem razredu /6R5/*). Nasprotno pa svetovalna delavka razume pojem bolj celostno, in sicer skozi sobivanje šole in učencev (*prva asociacija, ki jo jaz dobim na pamet, je sobivanje šole z učenci /SD1/*) ter želenim stanjem po zadovoljnih in srečnih učencih ter učiteljih (*s srečnimi, zadovoljnimi učenci /SD4/*). Druge razlike so v pristopih dela. Učiteljice izhajajo predvsem iz konkretnih izkušenj in vsakodnevne prakse, kar se kaže v primerih iz razreda in vsakdanjega

življenja (*dajem velik primerov iz konkretnega življenja /3R5/, našega razreda/3R6/*). Svetovalna delavka poudarja bolj odnosni in procesni pristop, kar se kaže v pomenu enakovrednega pristopa (*zelo pomemben mi je faktor, da daš učencu vedno prostor in čas, da lahko pove, da je slišan in da dobi neko povratno informacijo /SD8/*), skrb za prostor in čas za pogovor (*mi si v svetovalni službi vzamemo malo širši časovni okvir /SD11/*) ter občutke varnosti (*otroci morajo vedet, da imajo varen prostor v šoli. Meni je to zelo pomembno /SD41/*).



Slika 10. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri temi Razumevanje vzgoje za mir

4.3.2. Zaznavanje in udejanjanje vzgoje za mir

Skladnosti in razlike med učenci in strokovnimi delavkami

Skladnost med učenci in strokovnimi delavkami se kaže v prepoznavanju pogovora kot enega osrednjih načinov udejanjanja vzgoje za mir (slika 11). Učenci izpostavljajo pogovor (*ko se pogovarjamo o tem /B8/; Med sabo se pogovarjamo /D8/)* in refleksijo različnih okoliščin s sošolci ter učiteljico (*pol preberemo odgovore in z učitlco se pol še pogovorimo o primeru /B15/).* Podobno tudi strokovne delavke poudarjajo uporabo pogovora (*največ je res pogovor /3R28/*), predvsem skozi konkretne primere (*in največ naredimo na konkretnih primerih s*

pogovorom /3R22/). Skupini sta podobno navajali tudi vsebine vzgojnega dela, skozi katere razvijajo socialne veščine. Učenci so navajali pogovore o empatiji, spoštovanju, strpnosti (*ja, to mamo res /A5/*), sodelovanju (*pa pol govorimo o tem, da je dobr, da sodelujemo med sabo /B9/*), medsebojnih odnosih (*ko se pogovarjamo o odnosih /Č7/),* pa tudi predsodkih, stereotipih in nezanesljivih informacijah (*da neki ni nujno res o nekomu /D13/*). Tudi strokovne delavke so podobno izpostavile pogovore o komuniciranju pozitivnih čustev in samozavesti (*in samozavesti /9R25/*) ter prevzemanje perspektive drugega (*ker ko se ti postaviš v neko vlogo, to več nisi ti, si nekdo drug. Si vloga, ki ti je določena /6R34/*). Skladnost pa se kaže tudi v metodah dela, kot je delo v parih (*parih, je en pristop /6R54/; v parih /C8/*) ali skupinah (*ja, ne vem, ko delajo kakšno nalogo v skupinah tam velikrat ma vsak svoj prav, svoje mnenje pa se učimo, kako sodelovati z drugimi /3R44/; in skupinah tud delamo /C9/*) ter v dnevih dejavnosti (*ja, imamo dneve dejavnosti /9R36/*) kot priložnosti za obravnavo tem nasilja in s tem povezano vzgojo za mir.

Pojavljajo pa se tudi pomembne razlike med učenci in strokovnimi delavkami, ki se kažejo v strukturi in razumevanju dejavnosti vzgoje za mir. Učenci izpostavljajo konkretnejše učne aktivnosti kot so izdelava plakatov (*delamo plakate na različne teme /A7/*) ter analize in refleksije prebranih zgodb (*po navadi mamo mi na tabli neko zgodbo. In jo rabimo prebrat, pa na list zapišemo kakšna čustva smo doživljali ko smo brali /B13/; mi mamo tud to s strinjanjem /C7/*), medtem ko strokovne delavke razmišljajo bolj na ravni didaktičnih pristopov oziroma metod in oblik dela, kot so socialne igre (*ne glede na starost vedno zaležejo razne socialne igre za krepitev odnosov /6R32/; ja, imamo /3R35/*), projektna dela (*se pa recimo na razredni stopnji zelo veliko učiteljic odloči za projektno delo, v smislu medgeneracijskega povezovanja /6R46/*) ter gledališka pedagogika (*Jaz se zelo rada poslužujem gledališke pedagogike /6R33/*). Razlike se kažejo tudi v razumevanju učiteljeve vloge, saj učenci učitelje spoznavajo v mediatorski vlogi (*pa pr razrednih učiteljica dela kot mediator med vsemi /Č9/*), strokovne delavke pa se doživljajo kot zgled učencem (*pa tud preko mene se učijo, vidijo kako se odzivam, govorim z njimi /3R47/*) in osebe, ki morajo biti dostopne ter odgovorno ravnati z informacijami, ki jih prejmejo od učencev (*vejo, da bom te informacije pravilno uporabila in ukrepala, da bo na dolgi rok bolje za njih /9R64/*). Pomembna razlika se kaže tudi v razumevanju izvajalcev vzgoje za mir, saj učenci posredno izpostavljajo predvsem učitelje, nasprotno pa strokovne delavke poudarjajo širši sistem sodelovanja z drugimi akterji, kot je šolska svetovalna služba, starši (*ravno ta učenc, k nam je zabrusu, za tega so starši sami prosil /3R55/, ker smo povedal kakšne pripombe daje, kako se obnaša do ostalih sošolcev /3R56/*) ter zunanje institucije (*Jaz ne vidim*

centra za socialno delo in ga tud staršem ne predstavljam, kot nek organ pregona oziroma kaznovanja. Ampak, kot nek organ za podporo njim kot družini/SD88/, pa s policijo tudi sodelujemo /SD95/).



Slika 11. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri temi Udejanjanje vzgoje za mir, prikazani skozi kategorije in podkategorije

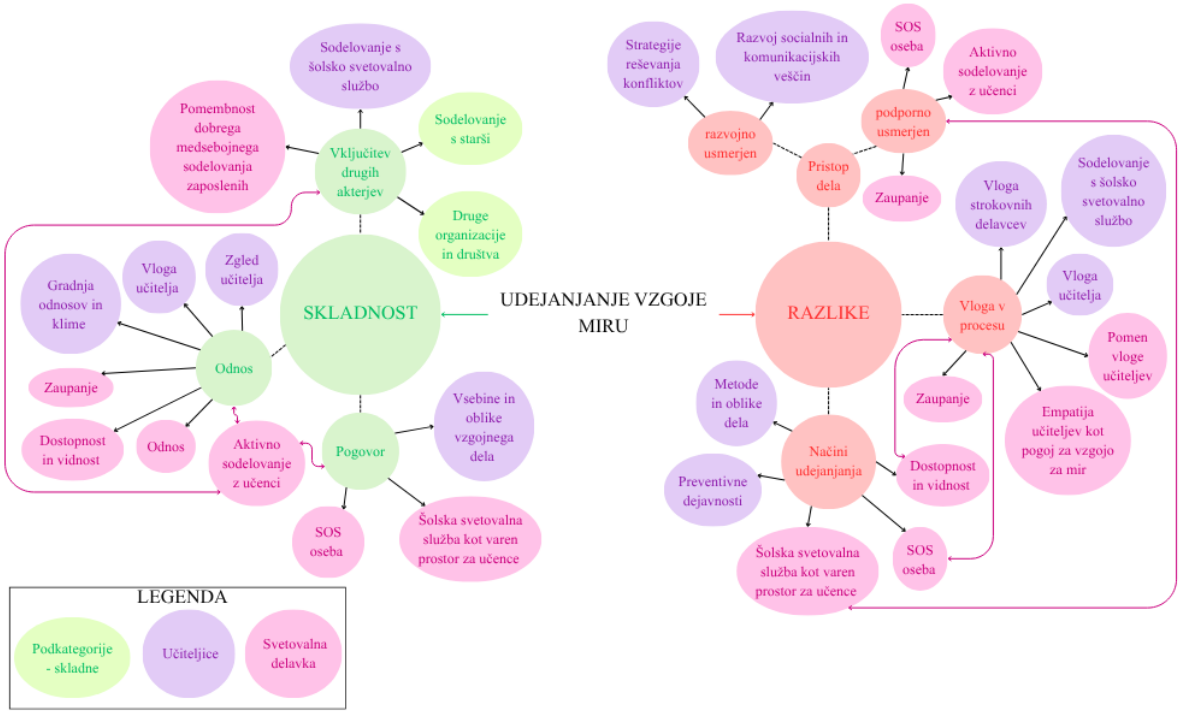
Skladnosti in razlike med strokovnimi delavkami

Pri temi **Udejanjanje vzgoje za mir** se med učiteljicami in svetovalno delavko kažejo skladnosti (slika 12); prva je v obliki vzgojnega dela skozi pogovor. Učiteljice poudarjajo uporabo pogovora skozi različne teme (*vem, da so se o pozitivnih čustvih /9R22/; mislim, da so imeli tudi nekaj o sprejemanju /9R24/*) in skozi konkretne primere (*in največ naredimo na konkretnih primerih, s pogovorom /3R22/).* Svetovalna delavka pogovor izpostavlja kot glavni način vključevanja učencev (*trudimo se jih vključevat skozi pogovore, preventivne delavnice, razredne ure, da izražajo svoje stiske, mnenja /SD75/*), pri čemer je učencem treba nuditi slišanost in varnost (*pomembno je, da se počutijo slišane in varne /SD76/*). Skladnost se kaže tudi v poudarku na odnosih med učenci, strokovnimi delavci in starši. Učiteljice izpostavljajo gradnjo dobrih odnosov in klime, kjer je treba vzpostavljati zaupanje tako med učenci kot z učiteljem od prvega dne vstopa v šolski sistem (*je pa res, da ni bilo nekih temeljev postavljenih.*

Ni bilo zaupanja, varnosti v razredu in zelo težko gradiš na višjih stvareh, če osnove ne funkcionirajo /9R56/). Znotraj odnosa pa se učiteljice doživljajo tudi kot zgled za učence prek svojih ravnanj, kar pomeni, da morajo tudi same biti spoštljive, nadzirati svoja čustva ter sprejemati raznolikosti med učenci (*pa tud preko mene se učijo, vidijo kako se odzivam, govorim z njimi/3R47/; ja, js se trudim, s svojim zgledom. Jaz sem do njih spoštljiva, prijazna, ne izbruhnem na situacije /9R50/*). Svetovalna delavka poudarja dostopnost in vidljivost svetovalne službe (*morajo poznati vsi otroci tudi pridni, kdo je svetovalni delavec, kaj počne in kje ima pisarno, če bi se kdaj znajdel v stiski /SD43/*) kot osnovo za gradnjo odnosov, vzajemno spoštovanje (*Res je pomembno zgradit z otroci to spoštovanje. Ker če ti njih, bodo tud oni tebe /SD102/*) in tudi zaupanje (*poleg tega pa to zaupanje /SD104/*). Zadnja pomembna skupna točka je vključevanje drugih akterjev. Učiteljice omenjajo, da vključujejo druge akterje, med njimi starše in šolsko svetovalno službo (*če pa je kakšen resen problem, prosim za pomoč svetovalne službe /3R61/*), medtem ko svetovalna delavka izpostavlja sodelovanje z učenci kot ključno za udejanjanje vzgoje za mir (*sodelovanje z učenci je ključno, ker brez njihove aktivne vključenosti te vzgoje ne moremo zares udejanjat /SD74/*) ter sodelovanje z družino (*in jaz zelo rada sodelovanje z otrokom razširim v sodelovanje z družino in tud v sodelovanje staršev z mano povabim v reševanje tudi otroka samega /SD85/*). Obe skupini sta omenili tudi zunanji instituciji, Center za socialno delo (*Jaz ne vidim Centra za socialno delo in ga tud staršem ne predstavljam kot nek organ pregona oziroma kaznovanja, ampak kot nek organ za podporo njim kot družini /SD88/*) in policijo (*Pa s policijo tudi sodelujemo /SD95/*).

Razlike se najprej odrazijov načinih udejanjanja vzgoje za mir. Učiteljice uporabljajo predvsem konkretne pedagoške metode, kot so socialne igre (*ja, imamo /3R35/*), delo v parih in skupinah (/6R54/; *ja, ne vem, ko delajo kakšno nalogo v skupinah, tam velikrat ma vsak svoj prav, svoje mnenje pa se učimo, kako sodelovati z drugimi /3R44/*), dodatnih razrednih urah razvijanja socialnih veščin (*ja, imamo te razredne ure/9R40/*) ter preventivne dejavnosti (*ja, imamo dneve dejavnosti /9R36/*). Nasprotno pa svetovalna delavka udejanjanje razume predvsem skozi ustvarjanje podpornega okolja, kar se kaže v dostopnosti in nazornosti službe, nudenju SOS osebe, ki je na voljo učencu ob kakršnikoli stiski *(Jaz, se pri težjih primerih, ko otroci rabijo kontinuirano spremljanje svetovalne službe poslužujem tudi SOS-osebe. Se je izkazalo za dobro prakso /SD31/*) ter v zagotavljanju varnega prostora za učence znotraj šolske svetovalne službe (*otrok ve vedno, kam se lahko zateče. Konkretno je to lahko moja pisarna ali pa tisti stol /SD32/*). Skupini sta se razlikovali tudi v razumevanju vlog strokovnih delavcev v procesu udejanjanja vzgoje za mir. Svetovalna delavka svojo vlogo opredeljuje kot varno oporo

učencem, učiteljice pa dojemajo kot podaljšek staršev pri vzgoji (*kar ni prav, razrednik bi mogel bit podaljšek staršev /SD72/*), hkrati pa kot empatične osebe, ki morajo imeti razumevajoč in sočuten odnos do učencev (*mi delamo z ljudmi, ne mormo delat, kot da so samo številke /SD65/. To bi mogl imet nek filter, kdo je lahko sploh pedagog, ker si želim, da bi bili vsi pedagogi odlični /SD66/*). Učiteljice pa svoje delo razumejo kot odgovornost takojšnjega odzivanja (*pa seveda, da se takoj to rešuje, ne odlaša /9R44/ da ne zaključiš, ampak ko pride do situacije, da se spelje do konca in situacijo dobi epilog /9R12/*) kot osebe, ki morajo biti dostopne in pravilno uporabiti informacije ter navsezadnje kot zgled ravnanj (*pa tud preko mene se učijo, vidijo kako se odzivam, govorim z njimi /3R47/*). Vlogo šolske svetovalne službe pa učiteljice dojemajo v kontinuiranem sodelovanju z učenci (*kasneje, če gre za potrebne redne pogovore pa je svetovalna služba, ki zna drugače peljat stvari kot mi, ki nimamo teh specifičnih znanj/9R74/*) ter pomoči pri reševanju težav(*zaenkrat so vsi primeri, ki so se zgodili v našem razredu, ostali na nivoju svetovalne službe, s katero jaz zelo dobro sodelujem /9R71/*). Pomembna razlika se kaže tudi v pristopu k delu z učenci. Učiteljice učencem nudijo bolj razvojno usmerjen pristop dela skozi razvijanje socialnih veščin, učenje ustreznih odzivov (*se pogovarjamo, kako bi bilo bolje odreagirat in kako bodo naslednjič, če pride do podobne situacije /9R69/*), prevzemanju perspektive drugega (*ker ko se ti postaviš v neko vlogo. To več nisi ti, si nekdo drug. Si vloga, ki ti je določena/6R34/*), medtem ko svetovalna delavka nudi bolj podporno usmerjen pristop dela skozi nudenje čustvene podpore, poslušanja stisk (*pomembno je, da se počutijo slišane in varne/SD76/)* in zaupanja (*ti ne moreš pri otroku nič doseč, če te prezira, ti ne zaupa /SD98/).*



Slika 12. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri temi Udejanjanje vzgoje za mir

4.3.3. Reševanje konfliktov in nasilja

Skladnost in razlike med učenci in strokovnimi delavkami

Čeprav **Reševanje konfliktov in nasilja** ni bila samostojna tema, se med učenci in strokovnimi delavkami kažejo pomembne skladnosti in razlike (slika 13). Skladnost se najizraziteje kaže v pojmovanju pogovora kot temeljnega načina reševanja težav. Učenci poudarjajo pogovor kot mediacijo in način ukrepanja učiteljev (*ja, mal probajo te situacije ko se ne razumemo, reševat s pogovori /B16/*), strokovne delavke in pogovor (*mi se pa res v večini samo pogovarjamo /3R33/*), ki temelji na konkretnih primerih (*in največ naredimo na konkretnih primerih, s pogovorom /3R22/*). Svetovalna delavka dodatno poudarja, kako pomen varnega in sproščenega pristop k pogovoru (*nisi nič naredu, prid mi boš neki pomagu, pa bova ene karte odigrala /SD51/; in bom prek igre, kart zvedla tist, kar je bil res moj namen ponj it /SD52/*), kar omogoča izražanje stisk (*trudimo se jih vključevat skozi pogovore, preventivne delavnice, razredne ure, da izražajo svoje stiske, mnenja /SD75/*). Podobnosti se kažejo tudi v razvoju socialnih in komunikacijskih veščin, saj strokovne delavke preko pogovora spodbujajo prevzemanje perspektive drugega (*s pomočjo socialnih iger in gledališke pedagogike tudi tisti učenci, ki imajo manj občutka za sočloveka, so manj empatični, ali pa jim je določena stvar popolnoma*

normalna in ne vidijo nekih rdečih zastavic, se potem lažje preslikajo v to vlogo /6R35/), učenje ustreznih odzivov (*se pogovarjamo, kako bi bilo bolje odreagirat in kako bodo naslednjič, če pride so podobne situacije /9R69/*) in izražanje čustev (*vem, da so se o pozitivnih čustvih /9R22/; pozitivna komunikacija, kako drugače skomunicirat zadevo, ko te nekaj moti, kako stavek drugače formirat /9R23/*). Skupno obema skupinama je bilo tudi vključevanje šolske svetovalne službe ter staršev v reševanje konfliktov, sporov ter vrstniškega nasilja (*ja, tud nekaj takih primerov je /3R50/; in jaz zelo rada sodelovanje z otrokom razširim v sodelovanje z družino in tud v sodelovanje staršev z mano povabim v reševanje tudi otroka samega /SD85/;s starši /C18/; pa svetovalna /D26/*), pri čemer se reševanje razmer največkrat odvija prav skozi pogovor. Navsezadnje pa so tako učenci kot tudi strokovne delavke izpostavili prepoznavanje in odzivanje na fizično nasilje, kjer strokovne delavke izpostavljajo ničelno toleranco (*pod vrednotami pa ničelna toleranca do nasilja /3R8/*) ter lažje prepoznavanje (*seveda, fizično je nekak najlažje prepoznat /6R27/*), učenci pa poudarjajo, da jim učitelji pomagajo ob pojavu fizičnega nasilja (*samo za kakšne pretepe /E16/ pa rabmo učitle /E17/*).

Razlike v reševanju konfliktov in nasilja se med učenci in strokovnimi delavkami kažejo v percepciji odzivanja učiteljev. Strokovne delavke poudarjajo takojšnje reagiranje (*take večje stvari, takoj ko je kej, se takoj odzovem in da takoj rešimo /3R85/; ko pride do nečesa takega probamo rešit takoj, če ne gre pa takoj naslednji dan, ko je sveže /9R94/)* ter vztrajnost pri reševanju (*jih rešujem, kolikor dolgo je treba /6R128/*). V nasprotju pa so učenci izpostavili neodzivnost (*pa niti ne/B20/; pa tud gledajo stran /C13/; al pa vidjo, pa se nardijo da ne /D21/*), slabo poglabljanje v raziskovanje razmer (*nič ne poglobijo /B23/*) ter pri določenih učiteljih tudi pričakovanje, da bodo sami rešili konflikt oziroma nasilje (*Js mislm, da eni mogoče misljo, da se bomo sami zmenil /A23/*). To se povezuje tudi z razlikami pri samostojnem reševanju okoliščin učencev, saj so sami poudarili, da pogosto skušajo reševati primere sami, brez pomoči učiteljev (*bolj med nami to pol rešujemo /F20/; pač brez, da vključmo učitlje /E11/*), medtem ko strokovne delavke spodbujajo samostojnost pri manjših konfliktih (*če gre za neko, po našem otročjo stvar, potem spodbudimo otroke, da nekako sami poskusijo rešit /6R80/*). Odgovori udeležencev so se razlikovali tudi pri doživljanju discipliniranja, kjer učenci šolske ukrepe dojemajo kot grožnje (vpis v eAsistent in obveščanje staršev) ter kot pretirane (*zato ker pol učitli ful pretiravajo /E12/*), subjektivne (*ampak to je pol spet odvisno, ker se oni pol odločjo kok vpisov bo za ukrep/B28/*) in kot posledico predsodkov učiteljev (*mal majo predsodke /C28/*), medtem ko šolska svetovalna delavka ukrepe razume kot nujen del šolskega sistema in

strukture, ki ohranja pravila in red (*Res je, da šola kot velik sistem mora imeti šolska pravila, zato da lahko funkcionira in ni nekega kaosa /SD119/*).



Slika 13. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri reševanju konfliktov in nasilja, prikazani skozi kategorije in podkategorije

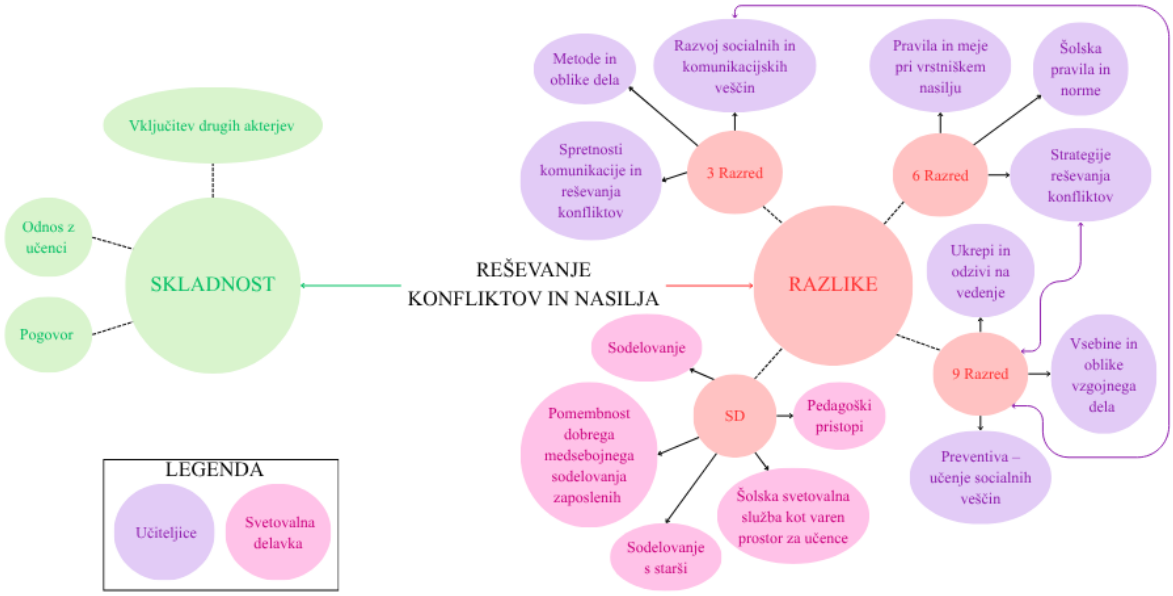
<u>Skladnosti in razlike med strokovnimi delavkami</u>

Na tej točki bi hotela poudariti, da se tema **Udejanjanje vzgoje za mir** delno prekriva z **reševanjem konfliktov in nasilja,** zato na tej točki le na kratko povzemam, kar je skupno (glej sliko 11 – skladnosti). Prekrivanje je vidno v poudarku pogovora kot temeljnega načina dela, za reševanje položajev. Prav tako se obe temi povezujeta v poudarku na odnosih, kjer so v ospredju zaupanje, spoštovanje in varnost, ter v vključevanju učencev in drugih akterjev, kot so starši in zunanje institucije. Reševanje konfliktov je tako pomemben del širšega procesa udejanjanja vzgoje za mir. Temi se tako s tega zornega kota razlikujeta v tem, da je udejanjanje vzgoje za mir preventivno, razvojno usmerjen proces, ki vključuje gradnjo dobrih medsebojnih odnosov, pozitivno razredno klimo in razvijanje socialnih veščin, hkrati pa tudi konkreten kontekstualni proces, kot je reševanje konfliktov in nasilja, ki se nanaša na konkretno odzivanje

v primerih sporov, konfliktov, vrstniškega nasilja in vključuje takojšnje ukrepanje učiteljic ter podporo šolske svetovalne službe.

Pristopi reševanja konfliktov in nasilja se med vsemi strokovnimi delavkami razlikujejo v različnih poudarkih (slika 14). Pri razredničarki 3. razreda je močno v ospredju pogovor kot primarni način reševanja konfliktov (*ja, jaz bi rekla, da se velik o tem pogovarjamo /3R4/),* reševanja sporov skozi prevzemanje perspektive drugega (*ja, mi se na dani situaciji pogovorimo, kako bi bilo, če bi bil ti, ali pa, kako boš ti naslednjič odreagiral na določeno situacijo /3R48/*), socialne igre ter vsakodnevno udejanjanje skozi različne okoliščine (*ja, kot sem že rekla, je pri nas ogromno nekih situaciji na dnevni bazi /3R45/*). Hkrati je poudarek tudi na vključevanju staršev. Njen pristop deluje bolj vzgojni skozi krepitev in obnavljanje odnosov med učenci in s tem tudi razredne dinamike. Za razredničarko 6. razreda bi lahko dejali, da ima bolj strukturiran, stopenjski pristop reševanja konfliktov. Poudarja jasno postavljena pravila in meje (*tudi mi, učitelji imamo zelo jasna pravila /6R77/, kje so meje /6R78/*), ničelno toleranco do nasilja in postopno reševanje konfliktov (*je pa res, da se tukaj držimo nekega načela postopnosti /6R79/*). Pri manjših konfliktih spodbuja samostojno reševanje med učenci (*če gre za neko, po našem otročjo stvar, potem spodbudimo otroke, da nekako sami poskusijo rešit /6R80/*), pri zahtevnejših položajih pa vključuje druge akterje. Njen pristop je bolj sistemski in procesen. Močen poudarek na takojšnjem odzivanju je bil prisoten pri razredničarki 9. razreda, poleg tega pa tudi vključevanje učencev v reševanje konfliktov in razvoj socialnih veščin. Konflikte skuša reševati hitro (*pa seveda, da se takoj to rešuje, ne odlaša /9R44/*), kjer je pomembno preveriti stanje, skupaj z učenci in jih s tem vključevati v reševanje (*ja, so vključeni v pogovor, kadar pride do konfliktov /9R68/*). Poudarek je tudi na razrednih urah, pri katerih se učenci učijo razvijati socialne veščine (*letos smo vključili tudi dodatno razredno uro /9R13/*), pogovorih o čustvih (*pozitivna komunikacija, kako drugače skomunicirat zadevo, ko te nekaj moti, kako stavek drugače formirat /9R23/*) in učenju ustreznih odzivov za prihodnje okoliščine (*se pogovarjamo, kako bi bilo bolje odreagirat in kako bodo naslednjič, če pride so podobne situacije /9R69/*). Tako je njen pristop bolj razvojno usmerjen, saj daje priložnost za razreševanje konfliktov in hkrati tudi za učenje socialnih kompetenc. Svetovalna delavka pristopa k reševanju konfliktov z odnosno, podporno, svetovalno perspektivo. Poudarila je predvsem potrebo varnega prostora in časa za pogovor (*otrok ve vedno, kam se lahko zateče. Konkretno je to lahko moja pisarna ali pa tisti stol /SD32. Mi si v svetovalni službi vzamemo malo širši časovni okvir /SD11/*), preseganje disciplinskega pristopa (*in da ni vedno vse samo na nekem okvirju kaznovanja, pravil, to moraš, to si naredil narobe /SD13/*) in enakovreden,

miren pristop (*vedno poskušam sama do otrok pristopit enakovredno in to že na prvi način pokažem z neko mirnostjo /SD17/*). Pomembno ji je sodelovanje z učitelji (*v praksi mora sodelovanje dobr potekat. Mi moramo delat z roko v roki z učitelji /SD54/*), učenci in družino (*in jaz zelo rada sodelovanje z otrokom razširim v sodelovanje z družino in tud v sodelovanje staršev z mano povabim v reševanje tudi otroka samega /SD85/*). Opozorila pa je tudi na občasna nesoglasja med učitelji in svetovalno službo pri ukrepanju (*pa se potem vprašam, a se hecaš za tako stvar si mu dal ukrep? Tuki pride do kakšnih nesoglasij SD127*).



Slika 14. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri reševanju konfliktov in nasilja

4.3.4. Ovire pri vzgoji za mir

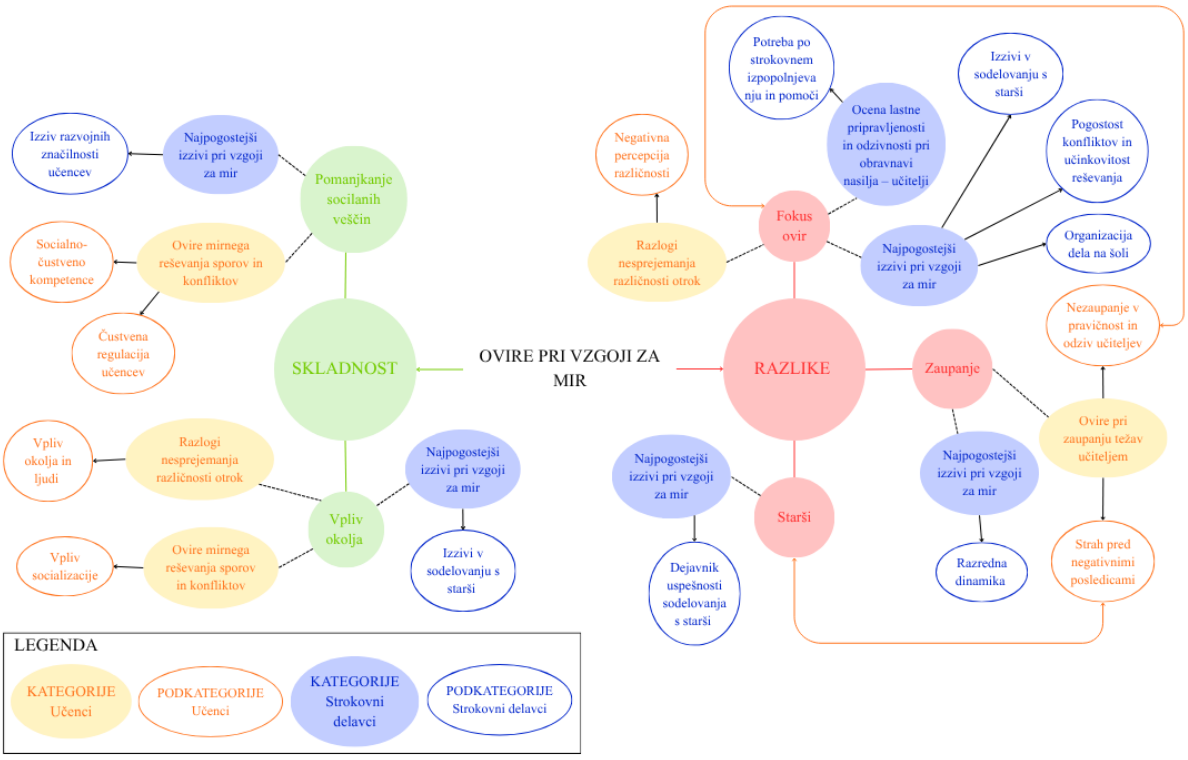
Skladnosti in razlike med učenci in strokovnimi delavkami

V temi ovire pri vzgoji za mir se med učenci in strokovnimi delavkami kažejo skladnosti, zlasti v pomanjkanju socialnih veščin učencev (slika 15). Strokovne delavke so izpostavile premalo empatije (*ja, manko empatije, nimajo tega občutka /9R87/*) ter kritičnega mišljenja (*pri teh letih so že sposobni kritičnega mišljenja, pa se tega ne uči, neguje in ne vodi k temu /9R113/*), medtem ko učenci opozarjajo na težave pri zavedanju napačnosti svojih dejanj (*pa se zavedat, da si neki naredu narobe/Č31/; al ne, ker se tega nisi nikol nauču /Č32/*), iskrenosti (*bit iskren /Č30/*) in način reševanja konfliktov (*tud to, kako si ti naučen, da rešuješ neke konflikte /Č28/*) ter čustveno regulacijo svojih čustev (*Jst mislm, tko k je B prej reku, da itak zadržujejo v seb to*

ful časa, ne dajo ven iz sebe. In to se pol kuha in pol pride do tega trenutka, ko sam izbruhne ven vse. Tud tist za nazaj še vse /C29/). Med skupnimi, prepoznanimi z ovirami se pojavlja tudi vpliv okolja, kjer so učenci izpostavljali zgled staršev pri učenju prevzemanja odgovornosti za dejanja, ki se ga naučijo med odraščanjem (*ja, to kako si ti naučen tud od doma /D31/*) ter v starševskem odnosu do šole, ki si ga učenci ustvarijo skozi pogovore s starši. Vpliv pa imajo tudi vrstniki, in sicer v pritisku, ko se učenci soočajo s konfliktom lojalnosti med prijatelji (*al boš kolega ostou s tem, al ga boš zgubu, zato da boš s tem kao drugačnim kolega. Pol pa bodo še tebe zravn kej zajebaval /F42/*) ter druženjem z drugimi osebami, s katerimi se običajno ne družijo in v razredu niso sprejeti. Ena izmed strokovnih delavk je med izzivi sodelovanja s starši izpostavila, da domače življenje vpliva na učenčevo odzivanje v šoli (*so pa kdaj v ozadju določene stvari, ki izhajajo iz doma /9R45/*).

Razlike v ovirah se med učenci in strokovnimi delavkami kažejo v fokusu oziroma osredotočenosti na ovire. Strokovne delavke razumejo ovire širše, predvsem na sistemski in strokovni ravni, kar se kaže v organizacijskih ovirah pri delu, pri čemer so omenile pomanjkanje časa (*in časa /9R90/. To seveda jaz pogojujem tudi s tem, ker ni časa pri kolegih pedagogih. Ker so v stiski s časom /SD9/*), birokracijo (*mogoče čas, je največji sovražnik, ker ga nimamo, ker je preveč birokracije SD107*), zakonske okvire delovanja (*se pravi borbamo neke zakone, ki se v primerjavi s prakso drugače pelje SD113*). Izpostavljajo tudi izzive v sodelovanju s starši, kjer se velikokrat srečujejo z nerazumevanjem, nepodporo (*meni osebno je najtežje, kadar začutim, da nimam podpore staršev /6R102/*), nezainteresiranostjo (*in v majhnih primerih tudi sodelovanje staršev s šolo. Eni samo preberejo eAsistenta al pa mail in vzdihnejo, kaj ta spet teži SD114b*) ter z različnim odzivanjem na pogovore s šolo (*namesto, da bi dvignili telefon, vprašal, kaj ste pa to mislil, dejmo neki skupi naredit, da lahko rešimo situacijo svojega otroka /SD115/*). Pri lastni pripravljenosti so strokovne delavke kot oviro omenile pomanjkljivo znanje in potrebo oziroma pomembnost po nadgrajevanju lastnega znanja z novimi metodami, pristopi (*ja, vsega znanja sigurno nimam /6R122/. In včasih ne vedo, kako odreagirat /SD124/*). Nasprotno se učenci osredotočajo predvsem na odnose z učitelji in lastno izkušnjo v šolskem prostoru. Kot pomembno oviro izpostavljajo negativno percepcijo različnosti oziroma nesprejemanje drugačnosti. Različnost učenci opisujejo kot odstop od običajnega (*js bi rekla, da ker jim je to tok drugačno od tega, kar so navajeni /Č37/*), nekaj slabega (*ja, men se tud zdi, da vidjo to da si drugačen kot neki slabga /D34/*). Omenili so, da naj nekateri ne bi bili pripravljeni na srečanja z nekom »drugačnim« (*al pa jim je čudn, da je nekdo drugačen /A45/*). Druga ovira, ki so jo poudarili, je pomanjkanje zaupanja do učiteljev, saj ne zaupajo v njihove

odločitve pri disciplíniranju, za katere menijo, da se odločijo na osnovi preteklih izkušenj ali predsodkov (*pa to, da pol skos eni in isti nasrkajo, so glavni razlogi /A48/*). V nasprotju strokovne delavke menijo, da je pomanjkanje zaupanja bolj prisotno med učenci (*ja, meni se zdi, da to niso gradil skozi razrede. Se mi zdi, da moraš to zgodaj začet na teh stvareh delat /9R54/. Je pa res, da ni bilo nekih temeljev postavljenih. Ni bilo zaupanja, varnosti v razredu in zelo težko gradiš na višjih stvareh, če osnove ne funkcionirajo /9R56/*). Nezaupanje učencev izhaja tudi iz strahu pred negativnimi posledicami, kot je strah pred vrstniki, izdajo zaupanja sošolcev, ter tveganjem, da tudi sami postanejo žrtve nasilja (*pol si ti izdau njih, to zaupanje /C36/, in si še ti pol potegnjen v to, da boš žrtu /C37/*). Druge negativne posledice pa so vpisi, ukrepi, kar se povezuje tudi z obveščanjem staršev (*ma, men se zdi, bo to kr to. Pač ta eAsistent /A46/*). Strokovne delavke starše poleg učencev dojemajo kot sodelavce, saj je za reševanje problema potrebno sodelovanje vseh (*Morajo vedet, kaj se dogaja, kaj se bo zgodilo, kaj nameravamo naredit, ve kaj pričakovat in ve, kaj je njegova vloga v reševanju njegovega problema in kaj lahko mi naredimo in starši /SD86b/. Če pa je sklenjen, da vsi trije člani delujejo v isto smer, se potem tudi stvari začnejo zelo hitro premikat, v pozitivno /6R116/*).



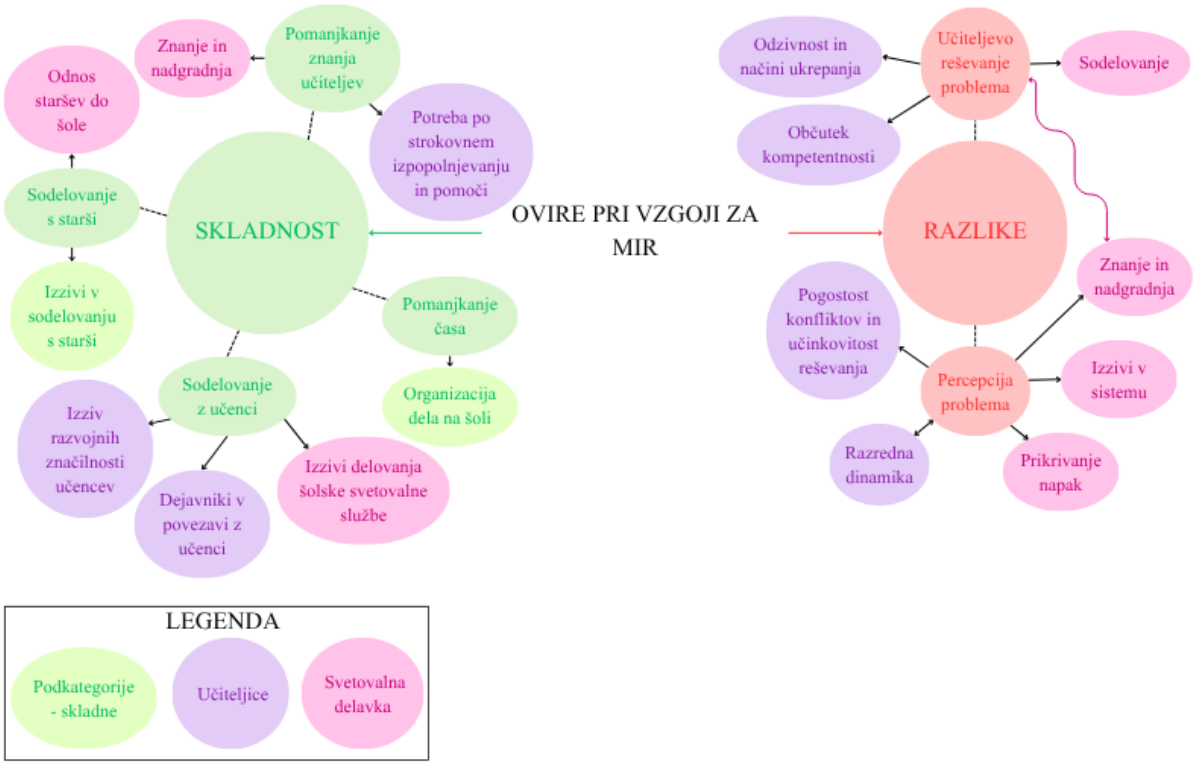
Slika 15. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri temi Ovire pri vzgoji za mir, prikazani skozi kategorije in podkategorije

<u>Skladnosti in razlike med strokovnimi delavkami</u>

V temi **Ovire pri vzgoji za mir** se med učiteljicami in svetovalno delavko kaže več pomembnih skladnosti (slika 16). Ena izmed ključnih je izziv pri organizaciji dela na šoli, predvsem pri pomanjkanju časa (*sej z otroci se veliko da, samo mi imamo po 6 ur pouka večkrat in stlačit notr individualni pogovor o vsaki taki stvari je težko /9R91/. Oni imajo urnik in je težko, ko pride do kakšnega dogodka, zdaj pa kar uro zamaknit, 25 otrok čaka, ti pa boš reševal /SD10/*). Obe skupini sta tako obremenjeni tudi z birokracijo, ki je prisotna tako pri delu učitelja kot delu šolske svetovalne delavke (*birokracije je bistveno preveč in namesto, da bi se tud oni ukvarjal z razredniškimi zadevami, morajo pisat papirje, maile /SD62/*). Skladnost se kaže tudi pri izzivih sodelovanja s starši. Učiteljice izpostavljajo nepodporo (*meni osebno je najtežje, kadar začutim, da nimam podpore staršev /6R102/*), nerazumevanje (*imajo odnos – a za to smo mogli pridt v šolo imajo odnos – a za to smo mogli pridt v šolo? /*6R114/) ter osredotočenost le na lastnega otroka in spregled širše slike (*recimo jaz razumem, da ima starš pred očmi svojega otroka /6R103/*), medtem ko svetovalna delavka podobno opozarja na nezainteresiranost *(in v majhnih primerih tudi sodelovanje staršev s šolo. Eni samo preberejo eAsistenta al pa mail in vzdihnejo, kaj ta spet teži /SD114b/*) ter izzive v komunikaciji (*odgovarjat staršem, ki so eni preveč agresivni in bi najrajši oni hodil v šolo namesto svojih otrok /SD63/*). Pomembna skupna točka je tudi pomanjkanje znanja učiteljev. Učiteljice se zavedajo omejenosti lastnega znanja (/6R122/) ter poudarjajo pomen pridobivanja novega znanja (/6R124/). Podobno izpostavlja tudi svetovalna delavka (*je pa res, da določenim ljudem manjka znanje /SD117/*; *in včasih ne vedo, kako odreagirat /SD124/)* in temu dodaja potrebo po nadgrajevanju znanja (*pedagogi se izobražujejo samo za svoj predmet. Manj pa se bo na področju vzgojne problematike, ker pač ni to njegov profil /SD122/*) in boljše razlikovanje teže prekrškov (*ampak vseeno moramo imet nek uvid o teži nekega dejanja za samo sankcioniranje. Če eden zamudi 5 minut na pouk zato, ker se je v wc-ju smejal ne more bit enako kaznovan kot nekdo, ki je prinesel v šolo nož in hotel nekomu nekaj naredit /SD120/*). Kot zadnje pa se skladnosti kažejo tudi v izzivih dela z učenci. Svetovalna delavka izpostavlja različne stiske (*to so različne stiske. Eden je samo jezen zaradi slabe ocene, drugemu se je neki nabiralo leta, mesece in je užgalo ven ob enem stresorju /SD38/*), s katerimi se soočajo učenci ter stigmo svetovalne službe (*groza mi je ko potrkam, in rečem, a bi lahko šel X z mano in takoj reče, joj, kaj sem spet naredu /SD50/*), medtem ko učiteljice izpostavljajo razvojne in socialne značilnosti učencev, kot so pomanjkanje empatije (*pa ne znajo tega, empatija zmanjka /9R30/*), kritičnega mišljenja (*pri teh letih so že sposobni kritičnega mišljenja,če pa se tega ne uči, neguje in ne vodi k temu /9R113/*), individualizem (*vsi te učenci, ki so bolj individualisti so zelo brihtni /3R80/*) ter raznolikost v smislu sodelovanja z vključenimi učenci ter bolj čustveno ranljivimi učenci (*bi pa rekla, da glede pripravljenosti je*

odvisno od situacije in učenca. Zdej pri tistih, ki lepo sodelujejo, so pogovorljivi, se ti zdi, da zadevo dobro opraviš, nimaš težav /9R96/. Če imaš pa učenca, ki se trese, ki je na robu solz in ni sposoben enega stavka povedat, je pa včasih težko. Ne veš, kako bi potem sploh speljal vse /9R67/).

Kljub skladnostim se med skupinama pojavljajo razlike. Te se kažejo predvsem v percepciji ovir. Učiteljice se osredotočajo predvsem na razredno dinamiko – pogosti konflikti (*ja, moj razred je tak, da je veliko nekega prepiranja. Kr vsak dan /3R21/*; *ja, so kar pogosti /9R19/*), razdeljenost razreda v skupine (*jaz sem razred dobila lani in so bili precej pogrupirani, ni deloval enotno /9R26/*), pomanjkanje zaupanja (*je pa res, da ni bilo nekih temeljev postavljenih. Ni bilo zaupanja, varnosti v razredu in zelo težko gradiš na višjih stvareh, če osnove ne funkcionirajo /9R56/*). Ob tem izražajo tudi dvom v učinkovitost lastnega vloženega truda v reševanje okoliščin (*je pa težko se vsak dan s tem ukvarjati. Malo me tudi žre, da ne vem, a bo učinek, al ne bo učinek. Vsa energija, ki jo vložim v te pogovore, to me najbolj muči /3R81/. Si želim, da ne bi podobno poslušala, ko bodo na predmetni stopnji. Da je še vedno eno in isto, z istimi učenci in učenkami /3R82/).* Nasprotno pa svetovalna delavka izpostavlja predvsem strokovne in sistemske ovire, kot so pomanjkanje znanja učiteljev (*je pa res, da določenim ljudem manjka znanje /SD117/*), prikrivanje napak (*včasih ni nič narobe, če človek reče tole sem zafrknil, stopim korak nazaj, bomo popravil. Nekateri pa gredo skozi zid, zasluži si ukrep, ker je to naredil /SD130/*) ter razkorak med zakoni in prakso udejanjanja pedagoškega dela (*se pravi borbamo neke zakone, ki se v primerjavi s prakso drugače pelje /SD113/*). Pomembna razlika se kaže tudi v razumevanju učiteljevega reševanja težave. Učiteljice poudarjajo svojo suverenost (*čeprav se počutim suvereno pri teh zadevah /6R123/*), pripravljenost pri takojšnjem odzivanju (*meni je glavno, da js to čim prej razčistim /3R83b/. Ko pride do nečesa takega probamo rešit takoj, če ne gre pa takoj naslednji dan, ko je sveže /9R94/*) in vztrajnost pri reševanju težav (*jih rešujem, kolikor dolgo je treba /6R128/*). V nasprotju pa svetovalna delavka opozarja na pomanjkanje uvida v težo okoliščin pri določanju ukrepov in ukrepanje brez posveta s šolsko svetovalno službo (*ampak se včasih zgodi tudi, da po svoje naredi, pa ne pride vprašat /SD126/*) ter posledična nesoglasja med skupinama (*pa se potem vprašam, a se hecaš za tako stvar si mu dal ukrep? Tuki pride do kakšnih nesoglasij /SD127/*).



Slika 16. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri temi Ovire pri vzgoji za mir

4.3.5. Možnosti izboljšav pri vzgoji za mir

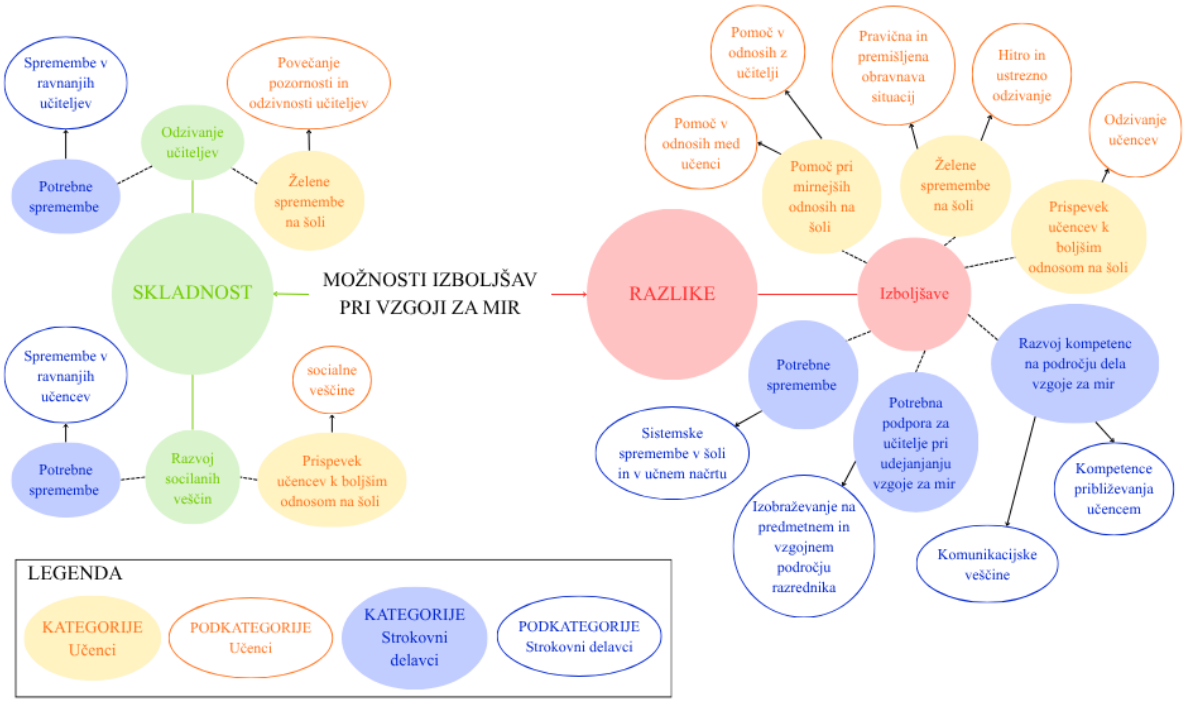
Skladnosti in razlike med učenci in strokovnimi delavkami

Skladnost v intervjujih strokovnih delavk ter fokusni skupini učencev se kaže v odzivanju učiteljev (slika 17). Učenci izpostavljajo potrebo po večji pozornosti in odzivnosti učiteljev (*mal bolj bit pozorni /Č45/*), saj bi si želeli predvsem več pozornosti med rekreativnimi odmori (*ja, js bi reku, da bi mogoče mogl bit pr teh rekreativnih odmorih učitlji bolj pozorni. K tem se tud dostkrat zgodijo kšni konflikti /A54/*) ter ob začetku nastajanja konfliktov, medtem ko strokovne delavke poudarjajo prepoznavanje prikritega vrstniškega nasilja (*in sem potem sama pri sebi brskala, a sem spregledala. Ampak znakov ni bilo. Ona ni nič povedala, da bi se kregale na glas nisem opazila/3R66/*) ter upoštevanje smernic pri njegovi obravnavi (*mi vemo, da žrtve in agresorja ne smemo nikol skupaj dajat. Pol šole razrednikov to počne /SD159/*). Druga izboljšava, ki jo skupaj prepoznavajo udeleženci, je razvoj socialnih veščin. Pri tem strokovne delavke poudarjajo pomanjkanje empatije (*ja, manko empatije, nimajo tega občutka /9R87/. Pa ne znajo tega, empatije zmanjka /9R30/*), potrebo po večjem spoštovanju in sobivanju različnih (*se pa moramo zato tudi spoštovat med sabo, bit strpni /3R110/*), hkrati pa izpostavljajo, da

učenci ne razumejo posledic vrstniškega nasilja (*ne razumejo, kaj je zares nasilje in kakšne posledice lahko ima, zanje je vse otročje /3R111/; če nekomu rečeš da je debel in to ponavljaš, zanje ni nič, on misli, da se samo heca /3R112/*). Učenci menijo, da bi sami lahko k mirnejšim odnosom na šoli prispevali prav skozi večje udejanjanje socialnih veščin, med katerimi so izpostavili razvijanje sočutja drug do drugega (*js bi rekla, da rabmo met mal več teh čustev do druzga, empatije to sm misnla /Č51/*), vživljanje v vlogo drugega (*pa da bi mogl večkrat pomislt še mal z druge strani, kako je /Č52/),* sprejemanje medosebnih raznolikosti (*ma, mi bi mogl sprejt, da smo si pač vsi drugačni, pa da ni s tem nč narobe in nismo čudni /D56/*) in bolj učinkovito komunikacijo (*pa znt pač to komunicirat na prav način /E48/*).

Razlike med učenci in strokovnimi delavkami v želenih izboljšavah so se pokazale pri osredotočenosti učencev na odnose, medtem ko so strokovne delavke zajele tudi sistemske izboljšave. Učenci so poudarili, da bi si ob večji pozornosti učiteljev (ki je skladna s perspektivo učiteljev in opisana v prejšnjem odstavku) želeli tudi spremembo v hitrem in ustreznem odzivanju, ki lahko prepreči eskalacijo iz konfliktov v vrstniško nasilje. Iz tega sledi tudi želja po pravičnejših in premišljenih obravnavah okoliščin, saj so učenci mnenja, da učitelji disciplinirajo na osnovi preteklih izkušenj ter ukrepajo brez preverjanja dejanskega stanja pri učencih (*pa mogoče prevert predn pišejo staršem, pač kok je ta oseba to vzela resno /Č47/, al če je vzela kot nek hec /Č48/*). Opisane izboljšave bi vnaprej pomagale učencem v odnosih z učitelji ter povečale tudi zaupanje do učiteljev. Pri sebi učenci opažajo izboljšave v hitrejšem in boljšem odzivanju v primerih zaznave vrstniškega nasilja (ne le obstanek v vlogi opazovalca), preprečevanju širjenja verbalnega nasilja (*tud da se ne vrjame vsemu, gvoricam k grejo okol, k to pol sam dramo nardi /D35/*) in večjem zavzemanju perspektive drugega (*sam noben ne pomisl na to, k pride do nečesa /C39/*). Strokovne delavke spremembe razumejo širše znotraj sistema, in sicer pri vnosu več vsebin vzgoje za mir v kurikul, te pa bi se morale obravnavati skozi celotno obdobje šolanja (*jaz mislim, da bi na sistemski ravni bilo potrebno več teh vsebin in že od prvega razreda /3R105/*). Temu primerno bi se moral povečati tudi obseg časa, namenjen za obravnavo snovi, ki bi vključevala tudi več praktičnih življenjskih veščin (*da se učijo te strpnosti, razmišljanja o drugem, o vživljanju v druge /9R115/*). Ob tem so izpostavile tudi razvoj strokovnih kompetenc, kot so približevanje učencem v smislu razumevanja njihovih interesov in vrednot, ki se spreminjajo iz generacije v generacijo (*ampak bi želela kompetenco v smislu tega, da bi se jim bolje znala približati /6R167/*) ter komunikacijske veščine, kjer je bila v ospredju želja po boljšem vodenju procesa pogovora (*mogoče bi želela bolj spretno komunicirati pri stvareh, ki se dotikajo teh vsebin, o katerih je tu govora /9R121/*) in s tem

spreminjanje neuspešnih pogovorov ter občutka praznine, neučinkovitosti ob ponavljajočih se razmerah in vzorcih vedenja. Svetovalna delavka dodatno poudarja pomen nujnosti izobraževanja razrednikov na predmetnem in predvsem vzgojnem področju (*al, da bi bilo njegovo izobraževanje na princip, ker si razrednik moraš to odnosno znanje nadgradit, ne samo da nadgrajujejo znanje lastnega področja /SD165/)* kot enega ključnih elementov izboljšav.



Slika 17. Odnosi skladnosti ter razlik med učenci in strokovnimi delavkami pri temi Možnosti izboljšav vzgoje za mir, prikazani skozi kategorije in podkategorije

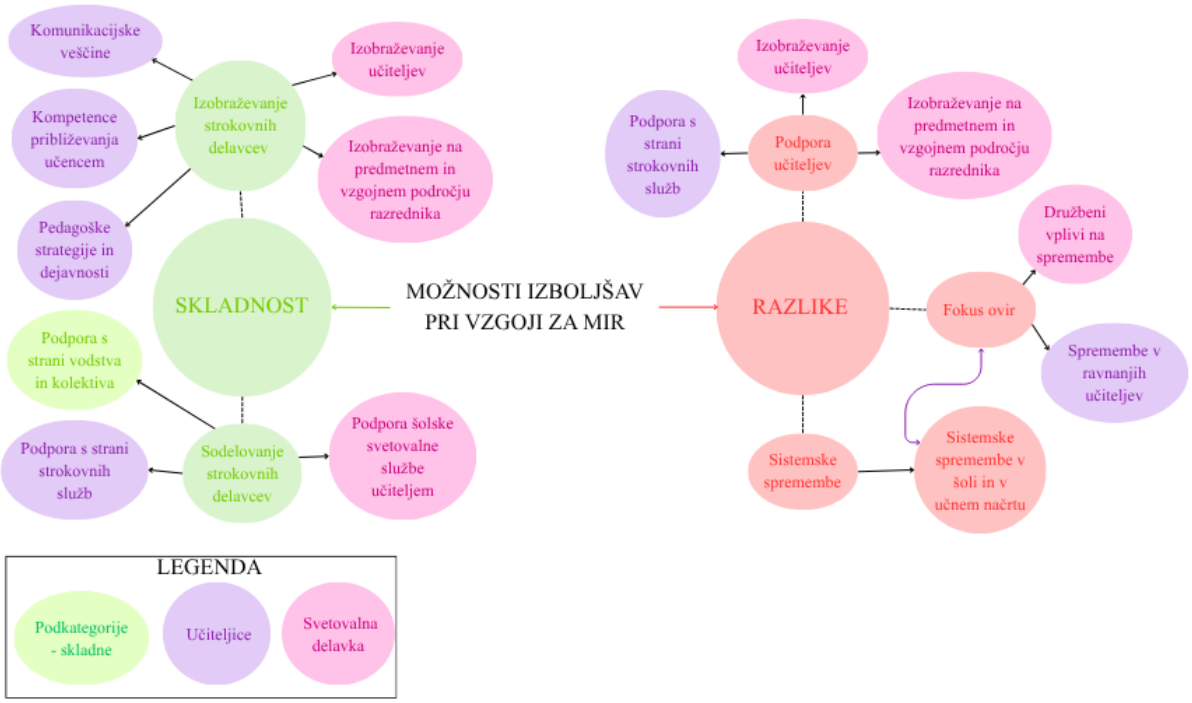
Skladnosti in razlike med strokovnimi delavkami

Med učiteljicami in svetovalno delavko se znotraj teme **Možnosti izboljšav pri vzgoji za mir** kaže pomembna skladnost v poudarku na izobraževanju strokovnih delavcev (slika 18). Učiteljice izpostavljajo potrebo po nadgradnji lastnih komunikacijskih veščin (*mogoče bi želela bolj spretno komunicirati pri stvareh, ki se dotikajo teh vsebin, o katerih je tu govora /9R121/*), udeležbi na izobraževanjih (*več izobraževanj na to temo. Sej najbrž kakšna že so, pa do zdaj nisem razmišljala o temu /3R127/*) in pri znanju o socialnih igrah (*ja, mogoče, da bi šla na kakšne delavnice socialnih iger, ki bi tematsko, ne vem, naslavljale nasilje, morda kako bolje krepit razred kot skupnost, kako spodbujat pozitivne odnose /3R125/),* ki bi jih lahko izvajale z učenci in na takšen način krepile vzgojo za mir. Njihov poudarek je predvsem na pridobivanju konkretnih znanj in veščin, ki jih lahko neposredno uporabijo pri delu z učenci. Podobno tudi svetovalna delavka poudarja pomen izobraževanja, kjer imajo učitelji tako sistemsko

organizirano možnosti udeležbe na izobraževanjih (*pri nas na šoli mamo sigurno enkrat letno za učitelje, v sklopu konferenc predavanja na temo odnosov, vzgoje, izzivov z vzgojo, naporni starši /SD170*). Ob tem izpostavlja tudi nujnost izobraževanja razrednikov na vzgojnem področju (*samo jaz se bom vedno izobraževala v svetovalnih temah, ampak razredniki majo dve vlogi – je razrednik in učitelj predmeta. On bi se moral izobraževat tako za svoj predmet, kot za neke šolske odnose, pristope do otroka s stiskami /SD177/*). Poleg izobraževanja se kot pomembna skupna točka kaže pomen sodelovanja strokovnih delavcev. Učiteljice poudarjajo medsebojno pomoč (*se mi zdi, da to, kar lahko si mi zelo pomagamo /3R128/*), povezanost kolektiva (*smo povezan kolektiv /3R129/*) in podporo kolegov (*sorazrednikom. Z njim se dobro razumeva in že to, da se z njim pogovorim in dobim potrditev, kako postopat veliko pomeni /9R130/*), pri čemer še posebej izpostavljajo svetovalno službo kot pomemben podporni dejavnik pri vzgoji za mir (*predvsem s strani svetovalne službe /9R128/*). Tudi svetovalna delavka izpostavlja pomen sodelovanja in pomen podpore kolektiva (*težko rečem, če ne bi bilo podpore vodstva pa kolegov /SD181/*) ter poudarja svojo vlogo kot dostopne strokovne podpore učiteljem pri ukrepanju.

Med skupinama so se razlike pokazale pri sistemskih spremembah. Učiteljice so morebitne izboljšave predlagale v konkretnih pedagoških in vsebinskih spremembah v razredu. Izpostavile so večji obseg vsebin že od začetka šolanja (*jaz mislim, da bi na sistemski ravni bilo potrebno več teh vsebin in že od prvega razreda /3R105/*), tematik in načinov dela (*mogli bi več socialnih iger /3R107/; delavnic /3R108/*) pri vzgoji za mir. Svetovalna delavka izboljšave opaža predvsem na kadrovski ravni (*želela bi si, da bi bilo več socialnih delavcev v svetovalni službi na osnovnih in srednih šolah /SD155/. Tok bi si želela, da bi se vrnilo, zdaj je zamrlo, ker raje zaposlijo drug kader /SD156/*). Fokus učiteljic je bil usmerjen v neposredno delo z učenci, v vključevanje več praktičnih življenjskih veščin (*jaz bi si želela lahko bolj okleščene vsebine, da si dobiš nekaj časa, da lahko v učne vsebine vključuješ neke takšne stvari, ki so bolj važne za življenje /9R114/. Da se učijo te strpnosti, razmišljanja o drugem, o vživljanju v druge /9R115/*) in prilagajanje ukrepov (*otroci so si različni, pri nekomu bo pogovor zalegel, pri nekomu ne bo, bo mogoče šele ukrep /3R113/*). Svetovalna delavka pa je izpostavila tudi družbeni dejavnik kot je stigma profila socialnega delavca (*sej nas kakšni s stigmo pogledajo, zarad kakšnih medijskih linčev /SD161/*) ter strokovno izpopolnjevanje učiteljev. Razlika je vidna tudi pri podpori učiteljem. Učiteljice poudarjajo predvsem neposredno pomoč šolske svetovalne službe pri delu (*če rabim svetovalno službo, vedno pomagajo /3R134/; kot svetovalne službe /6R181/. Predvsem s strani svetovalne službe /9R128/*), medtem ko svetovalna delavka izpostavlja

potrebo učiteljev po udeleževanju na izobraževanjih ter po strukturirani sistematični podpori razrednikom skozi formalizacijo njihove vzgojne naloge (*da bi vsaj razrednik, ki ima določene dolžnosti in dobi tudi višjo plačo, bil malce bolj vpet v sodelovanje, če že ne v znanje z nami svetovalnimi delavkami /SD164/*) ter sistemsko določeno izobraževanje na vzgojnem področju učiteljev (*to bi moglo bit sistemsko, tako kot je v zakonu napisano, kdo je lahko svetovalni delavec in kere pogoje more izpolnjevat. Isto bi lahko nadgradili za razrednike, z nekimi pogoji /SD172/*).



Slika 18. Odnosi skladnosti ter razlik v podkategorijah med učiteljicami in svetovalno delavko pri temi Možnosti izboljšav pri vzgoji za mir

5. Razprava

Razpravo obravnavam ločeno po temah, znotraj katerih sem odgovorila na raziskovalna vprašanja in podprla ugotovitve z obstoječo literaturo. Ob koncu sem zapisala odgovor na raziskovalni problem in kritično ovrednotila uporabljeno metodologijo.

5.1. Razumevanje vzgoje za mir

Prva tema, ki sem jo raziskovala, je bilo razumevanje vzgoje za mir in s tem povezano raziskovalno vprašanje: **»Kako udeleženci raziskave razumejo pojem vzgoja za mir?«.**

Tako učenci kot strokovne delavke so vzgojo za mir povezovali z odsotnostjo vrstniškega nasilja, pretepanja, žaljenja in konfliktov. Strokovne delavke so poudarjale tudi zmanjševanje prepiranja ter ničelno toleranco do nasilja. Že Olweus (1995) ter kasneje Pečjak, Pirc in Košir (2021) so opozorili, da je vrstniško nasilje v šolah pomemben problem, ki v današnjem času vztraja in ostaja aktualna problematika. S tem povezano je tudi razumevanje miru oziroma vzgoje zanj, skozi odsotnost vrstniškega nasilja in konfliktov. Takšno razumevanje vzgoje za mir ostaja zelo ozko. Harris (2004, str. 15) opozarja, da vzgoja za mir ni le preprečevanje nasilja, temveč predvsem razvijanje znanj, spretnosti in vrednot, ki posamezniku omogočajo konstruktivno reševanje konfliktov ter ustvarjanje pogojev za mirno sobivanje.

V raziskavi so strokovne delavke med vrednotami vzgoje za mir navajale ničelno toleranco do nasilja, medsebojno razumevanje oziroma skupnosti in dobrih odnosov, sobivanje ter notranji mir posameznika. Slednjega Ilfiandra in Setiadi (2019, str. 162) prepoznavata kot izhodišče, skozi katero se udejanjajo cilji vzgoje za mir. Med spretnostmi pa so strokovne delavke omenile predvsem konstruktivno komunikacijo in reševanje konfliktov. To se povezuje z definicijo vzgoje za mir UNICEF (2016, str. 7) in UNESCO (2024, str. 4), ki jo opredeljujeta kot proces, znotraj katerega otroci in mladostniki razvijajo različna znanja, spretnosti in vrednote, ki ustvarjajo pogoje spodbujanja miru, preprečevanja, reševanja konfliktov in nasilja.

Pomembna ugotovitev pričujoče raziskave je, da je razumevanje pojma vzgoje za mir neposredno povezano z njenim udejanjanjem. Pojmovanje vzgoje za mir kot odsotnost nasilja ter kot dejavnik pri preprečevanju nasilja je pomembno, saj morajo v skladu s tem razumevanjem in prepričanjem strokovni delavci na šoli tudi dosledno upoštevati *Protokol za ravnanje ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič, 2023). Na takšen način strokovni delavci kažejo in sledijo šolskim vrednotam, hkrati pa tudi povzročitelju vrstniškega

nasilja jasno pokažejo, da takšno vedenje ni sprejemljivo ter ima posledice. To poudarja tudi Verbnik Dobnikar (2002, str. 35), ko piše, da morajo zaposleni jasno zagovarjati nenasilno šolsko kulturo. Če je razumevanje vzgoje za mir ozko in vezano le na preprečevanje vrstniškega nasilja, lahko praksa ostane omejena le na ukrepanje ob pojavu konflikta oziroma nasilja. V nasprotju razumevanje vzgoje za mir kot procesa razvoja socialno-čustvenih kompetenc vodi v odnosne pristope, kot so pogovori, socialne igre, zavzemanje perspektive drugega.

Rezultati kažejo, da so nekateri učenci kot tudi strokovne delavke bili s pojmom »vzgoja za mir« neseznanjeni. Razloge za neseznanjenost bi lahko pripisali različnim definicijam razumevanja ter praksam vzgoje za mir, na katere so opozarjali že Harris (2004, str. 7) in kasneje tudi Setiadi in Ilfiandra (2019, str. 163). Kljub temu lahko elemente vzgoje za mir prepoznamo v vsakdanji šolski praksi sodelujoče osnovne šole. To kaže na dejstvo, da se vsebine vzgoje za mir sicer izvajajo, vendar so razdrobljene skozi celoten potek šolanja ter različne predmete in dejavnosti. Tudi na Preventivni platformi (2020, str. 13–14) poudarjajo, da so za krepitev socialnih in čustvenih veščin v šoli primerne določene vsebine različnih predmetov, kot so etika, književnost in družboslovje, največkrat pa se te krepijo s posameznimi med seboj nepovezanimi programi. Na takšen način ostajajo nejasno poimenovane in nereflektirane. Posledično tudi učenci težje razumejo, zakaj so vključeni v določene dejavnosti, kako so povezane z njihovimi odnosi ter kaj je njihov namen oziroma smisel; slednje je v raziskavi poudarila tudi ena izmed strokovnih delavk. Pri Preventivni platformi (2020, str. 55) poudarjajo, da posamezniki izgubijo zanimanje za stvari, ki jim niso jasne, Rutar Ilc (2017, str. 42) pa dodaja, da je pogoj za doživljanje določenega znanja ali učenja to, da slednje poteka z razumevanjem. Znanje mora biti tako osmišljeno, pri čemer Rutar Ilc (2017, str. 43) izpostavlja dva vidika. Prvi poudarja, da mora biti znanje povezano z razumevanjem in uporabo, kar pomeni, da učenci razumejo, kaj se učijo, in to znajo uporabiti. Drugi vidik pa poudarja učenje iz avtentičnih učnih razmer vsakdanjega življenja in izkušenj učencev). Predvsem slednji vidik, naj bi učence spodbujal k večji motivaciji, občutku smiselnosti in vključenosti (ibid.). Zato je pomembno, da se učencem omogoča izbira, kaj želijo doseči ter na kakšen način, saj se tako motivira in vključuje v sodelovanje. Obenem pa se, kot poudarja Opara (2012, str. 69), preko možnosti izbire učencev udejanja tudi inkluzija in šolska kultura, ki stremi k povečanju participacije pri učenju.

Raziskava je pokazala, da udeleženci vzgojo za mir razumejo na dva načina, in sicer kot odsotnost nasilja in konfliktov ter kot širši proces razvijanja medsebojnega spoštovanja, empatije, sodelovanja in dobrih odnosov. Strokovna literatura (Harris, 2004, str. 6; Tar-Bar, 2002, str. 31–34) poudarja, da pri vzgoji za mir ne gre le za preprečevanje nasilja, temveč tudi

za razvoj socialno-čustvenih kompetenc in pozitivne šolske kulture. Ugotovitve iz intervjujev s strokovnimi delavkami kažejo, da je razumevanje pojma neposredno povezno tudi s prakso. Če je vzgoja za mir razumljena ozko, ostaja pedagoško delo usmerjeno v discipliniranje in odzivanje na konflikte, če pa je razumljena širše, se poudarja pogovor, empatija, refleksija vedenja in preventivno delo.

Kot pomemben izziv se med strokovnimi delavkami kaže različno razumevanje samega pojma, saj lahko to pomeni neenotno odzivanje in ukrepanje pri pojavu konfliktov oziroma vrstniškega nasilja.

5.2. Udejanjanje vzgoje za mir

Naslednja tema raziskovanja je udejanjanje vzgoje za mir. Raziskovalno vprašanje na to temo, se je glasilo: **»Kako udeleženci raziskave zaznavajo in udejanjajo vzgojo za mir?«.**

Kadar strokovne delavke vzgojo za mir razumejo kot preprečevanje vrstniškega nasilja, v praksi posežejo po bolj disciplinarnih pristopih, kot so vpisi, opomini in ukrepi, kot je recimo restitucija. Slednjo lahko uvrstimo med restorativne oblike discipliniranja, ki so se pojavile kot odgovor na neučinkovitost retributivnega kaznovanja. Restitucija ali poravnava povzročene škode je ukrep, katerega cilj je, da se učenec sam odloči, da bo popravil tisto, kar je naredil narobe in se pri tem potrudi po najboljših močeh (Gossen, 1996, str. 69). Povzročitelj se mora tako osebi, ki jo je prizadel opravičiti, plačati ali popraviti morebitno škodo in za to žrtvovati svoj prosti čas (Gossen, 1996, str. 85). Crowie (2014, str. 75) poudarja, da restorativni pristopi reševanja konfliktov omogočajo integracijo udeležencev konflikta nazaj v šolsko skupnost. Selman, Cremin in McCluskey (2014, str. 1–2) temu dodajajo pozitivne učinke, kot so spodbujanje pozitivnega vedenja in odnosov, zagotavljanje inkluzivnejše in harmonične šolske kulture ter preprečevanje vrstniškega nasilja. Takšen način ukrepanja tako ne ostane le na ravni nadzorovanja vedenja, temveč seže globlje v popravo medsebojnih odnosov ter škode.

Če pa je vzgoja za mir razumljena bolj odnosno, prek razvoja socialno-čustvenih kompetenc, potem strokovne delavke posegajo po induktivnem vzgojnem pristopu oziroma disciplinski praksi, ki jo opisujeta Štirn Janota in Jug (2010, str. 41). Najpogosteje udeležene razredničarke to dosegajo s pomočjo vprašanj, kot je na primer: »Kako bi se ti počutil v tem položaju?« Takšen pristop poudarja pomen razumevanja posledic lastnega vedenja, skozi prebujanje empatične stiske in občutka krivde, ki se zgodi ob zavedanju, da je učenčevo dejanje razlog stiske drugega učenca. S tem se pri učencu krepita prosocialni razvoj in moralno presojanje za odgovorna ravnanja (Kroflič, 2008, str. 70). Namesto sankcioniranja neprimernega vedenja je pomembno,

da učenec razume vpliv svojih dejanj na drugega. Prav ta pristop se je v pričujoči raziskavi, v pogovoru s strokovnimi delavkami, pokazal kot eden izmed najbolj uporabljenih, saj so ga omenile vse učiteljice. Z induktivnim vzgojnim pristopom po besedah učiteljic učenci tudi reflektirajo lastno vedenje in razvijajo empatijo. Če pa je za mir razumljena kot dolgoročen proces razvijanja dobrih medosebnih odnosov, socialno-čustvenih kompetenc in vključujoče šolske kulture, postane pomemben dejavnik tako pri preprečevanju nasilja kot tudi ustvarjanju varnega vrstniškega prostora, kar se je pokazalo tudi v študiji primera na ljubljanski osnovni šoli. Skladno s tem pristopom strokovne delavke vzgojo za mir udejanjajo tudi skozi pogovore z učenci, socialne igre, znotraj razrednih ur ter ob sprotnem reševanju konfliktov. V pogovorih je poseben poudarek namenjen razumevanju in regulaciji čustev, refleksiji vedenja ter razvoju empatije skozi prevzemanje perspektive drugega. Harris (2004, str. 15–16) poudarja pomembnost ustvarjanja možnosti za učence, da se naučijo in razvijejo čustvene regulacije, sprejemanja drugačnih socialnih perspektiv in hkrati aktivnega poslušanja in reševanja konfliktov na način, da se z rešitvijo strinjata obe strani. Drugi pristop, ki ga uporablja ena od razredničark, je gledališka pedagogika. Lešnik Jeras (2023, str. 60–61) gledališko pedagogiko uvršča v gledališki učni pristop, ki temelji na simbolni igri ali metodi igre vlog ter spontani otroški dejavnosti, ki jo učitelj strukturira in usmerja k želenim vzgojno-izobraževalnim ciljem. V študiji primera je bilo izpostavljeno, da učiteljica skozi gledališko pedagogiko in igro vlog poskuša učence postaviti v vlogo drugega ter na takšen način krepiti razvoj empatije. Strokovne delavke so poudarile tudi pomen lastnega zgleda, saj kot pravita Govekar-Okoliš (2001, str. 70) in Gomboc (2003, str. 42) bi si moral vsak učitelj prizadevati, da bi bil ideal, zgled svojim učencem, saj se ti z njim identificirajo in prevzemajo njegove zaželene značilnosti.

Ena izmed ugotovitev te raziskave je, da strokovne delavke vzgoje za mir ne razumejo zgolj kot odziv na konflikt, temveč kot del preventivnega dela. Slednje mora po Pečjak, Pirc in Košir (2021, str. 211) delovati v smeri zmanjševanja tveganih dejavnikov za nasilje in preprečevanja pojavljanja vrstniškega nasilja. Učenci so znotraj fokusne skupine poročali, da skozi razredne ure, delavnice, predavanja in vsakodnevne dogodke razvijajo socialno-čustvene kompetence, kot so razumevanje, regulacija ter izražanje lastnih čustev ter čustev drugih, učenje primernih odzivov ob konfliktnih situacijah in konstruktivne strategije reševanja konfliktov, kot sta opravičilo ter umik. Z različnimi načini dela, kot so delo v parih, skupinah in na osnovi zgodb krepijo sodelovanje, razumevanje, spoštovanje in s tem tudi medsebojne odnose. Takšen način dela je skladen s konceptom socialno-čustvenega učenja (SČU) ali opismenjevanja, ki ga omenjajo in poudarjajo številni avtorji (Preventivna platforma, 2020, str. 11; Zins in Elias, 2006,

str. 3; Žalec, 2025, str. 6–7). Kot pravi Rupnik Vec (2020, str. 164) vodi SČU k medsebojni obzirnosti, pozornosti in zmožnosti za vživljanje, slednje so v pričujoči raziskavi poudarile tudi učiteljice. Rupnik Vec (ibid.) dodaja še zanimanje za druge ter poudarja solidarnost, samodisciplino, samouravnavanje in odgovornost.

Pri preventivni dejavnosti šola pogosto povabi v sodelovanje tudi zunanje institucije, društva, nevladne organizacije (Jeznik in Šarić, 2022, str. 116), kot so npr. *Fortox/SD27/, Policija /SD95/, Kriminalistični oddelek za otroško kriminaliteto /SD26*/, ki jih je izpostavila svetovalna delavka. Kot poudarja Talić (2017, str.) je pri preventivnih dejavnostih pomembno, da »krepimo osebne in socialne kompetence ter življenjske veščine, s pomočjo katerih se bodo mladi lažje prebijali skozi življenje«, pri čemer so vsebine socialno-čustvenega učenja, s katerimi se srečujejo učenci praktične veščine, ki jih bodo potrebovali skozi celotno življenje. Opozoriti velja, da je preventivno delo redna praksa vsake osnovne šole, ki ga skladno z nalogami *Programskih smernic svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (Rupar idr., 2024, str. 24–30) načrtuje šolska svetovalna služba. Kljub temu pa se mi zdi potrebno poudariti tudi, da trenutno vzgoja za mir pogosto ostaja bolj na ravni sprotnega reševanja problemov namesto sistematičnega, preventivnega dela.

Posebno vlogo pri udejanjanju vzgoje za mir ima šolska svetovalna služba. Rezultati raziskave kažejo, da svetovalna delavka svojo vlogo vidi v ustvarjanju varnega prostora za vse učence, v katerem bodo imeli prostor in čas ter bodo slišani. Za to mora biti šolska svetovalna služba tudi vidna in dostopna, kar poudarjajo tudi Čačinovič Vogrinčič in sodelavci (1999, str. 17). Svojo vlogo pa svetovalna delavka vidi tudi v sodelovanju z vsemi udeleženci v šolskem prostoru, tj. z učenci, učitelji in starši ter vzpostavljanju delavnega odnosa. Omenjeno je skladno z ugotovitvami Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 153), ki menita, da je prispevek socialnega dela v zagotavljanju varnega, spoštljivega delovnega odnosa, kjer podpiramo in pomagamo vsem udeleženim v problemu. Kot poudarjata Resman (1999, str. 68) in Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 8–9) učinkovito svetovalno delo temelji na sodelovanju, soustvarjanju rešitev in povezovanju različnih udeleženih v problemu. Kot učinkovito prakso, ki se udejanja na proučevani šoli prepoznavam tudi SOS-osebo. Kot je poudarila šolska svetovalna delavka, je to odrasla oseba, zaposlena na osnovni šoli, na katero se lahko ob stiski obrne učenec. Izbira, kdo bo SOS-oseba, je odvisna od učenca. Slednji so omenili tudi mediacijo s strani učiteljev, kadar pride do konfliktov. Prgić (2010, str. 36) mediacijo definira kot proces, znotraj katerega nevtralna stran pomaga sprtima stranema pri iskanju skupne rešitve, ki omogoči, da bosta obe strani iz spora odšli zadovoljni in opolnomočeni.

Kljub temu pa so se v raziskavi pokazali določeni razkoraki med razumevanjem ter zaznavanjem vzgoje za mir med strokovnimi delavkami in učenci. Kadar učitelji vzgojo za mir udejanjajo z nadzorom vedenja učencev, vpisi, formalnimi ukrepi, potem učenci v določenih primerih (kadar gre za manjše konflikte, spore) takšna učiteljeva udejanjanja doživljajo bolj kot grožnje in ne kot pomoč. Posledično to vodi v težave z zaupanjem ter ovira samostojno reševanje konfliktov med učenci. Drugi razkorak se je pojavil v doživljanju ukrepanja in odzivanja med učitelji in učenci. Vse razredničarke so povedale, da se ob zaznavi nasilja takoj odzovejo, in ukrepajo. Svetovalna delavka je dodala, da so se strokovni delavci dolžni odzvati, ne glede na to, ali to želijo ali ne. Prav tako je še dodala, da vsi učitelji ne upoštevajo dosledno smernic oziroma *Protokola za ravnanje ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič, 2023), ki strokovnim delavcem nalaga dolžnost takojšnjega odzivanja in pomoči v primerih vrstniškega nasilja.

Učenci pa so izpostavili svoje zaznavanje, ki nasprotuje mnenju strokovnih delavk. Če učitelji problem ignorirajo ali se pretvarjajo, da nasilja ne opazijo, učenci dobijo občutek, da njihove težave niso pomembne. Do ugotovitev o razkoraku ali učitelji podcenjujejo resnost in pogostost nasilja v primerjavi z zaznavami učencev, je prišlo več avtorjev (Bučar Ručman, 2004; Lobe in Muha, 2010; Pušnik; 1999 v Šulc in Bučar Ručman, 2019, str. 68). S tem se tudi vrednote za mir ne potrjujejo v praksi, temveč ostajajo le deklarativne (Bečaj, 2005, str. 12). Učenci so poudarili, da v določenih primerih potrebujejo učitelje, ki se hitro odzovejo, jih poslušajo in ukrepajo pravično, brez predsodkov. Slednje so poleg stereotipov in subjektivnega odločanja učiteljev pri discipliniranju, učenci izpostavili kot problem oziroma oviro. Bečaj (2001, str. 121) poudarja, da je šolska kultura skupek skupnih, prevladujočih prepričanj in vrednot v šoli, ki se odražajo v normah, stališčih, navadah ter tudi predsodkih, stereotipih in pričakovanjih. Če so v odnosih prisotni občutki stereotipiziranja, predsodkov, subjektivnega presojanja, bi težko dejali, da šola razvija vključujočo in tudi varno kulturo. Zato je toliko bolj pomembno, da strokovni delavci reflektirajo lastna prepričanja, načine odzivanja, saj doslednost, pravičnost in enaka obravnava vseh učencev, predstavlja temelj za učinkovito vzgojo miru. Pomen refleksije poudarjata tudi Gruškovnjak (2019, str. 29) in Petlák (2021, str. 42), ki navajata, da je reflektivna praksa v poučevanju nedvomno eden najpomembnejših virov osebnega strokovnega razvoja ter izpopolnjevanja.

Pomemben vidik udejanjanja vzgoje za mir predstavlja tudi organizacija šolskega prostora. Učenci izpostavljajo hodnike in čas odmorov kot prostore, kjer se nasilje pogosto pojavlja,

nadzor učiteljev je prisoten, vendar premalo pozoren. Aničić in sodelavci (2002, str. 106–107) poudarjajo, da so najnevarnejši prostori, kjer se lahko pripeti vrstniško nasilje stranišča, jedilnica, šolsko igrišče, garderoba ter hodniki. Šolski prostor sam po sebi lahko bodisi spodbuja varnost (prisotnost učitelja) bodisi omogoča stopnjevanje konfliktov ter vrstniško nasilje (nepozornost učiteljev).

Ugotovitve pričujoče raziskave kažejo, da udeleženci vzgojo za mir udejanjajo skozi vsakodnevne odnose, komunikacijo, sprotno reševanje konfliktnih razmer ter preventivo. Strokovni delavci uporabljajo različne pristope udejanjanja, kot so induktivni vzgojni pristop, socialne igre, pogovori, gledališka pedagogika, s katerimi razvijajo socialno čustvene kompetence. Pomembno vlogo imajo preventivne dejavnosti, sodelovanje z zunanjimi institucijami in delo šolske svetovalne službe, ki ustvarja varen prostor za učence in povezuje vse udeležene člane. Posebej pomembna je dostopnost svetovalne službe in možnost izbire zaupanja vredne odrasle osebe v šoli.

Ob tem se pojavlja več izzivov. Eden osrednjih je razkorak med deklarativnim poudarjanjem nenasilja oziroma ničelne tolerance in njegovim udejanjanjem. Učenci so poudarili, da doživijo položaje, ko se učitelji ne odzovejo na konflikte ali medvrstniško nasilje, v nasprotju pa so tri učiteljice, s katerimi sem opravila intervjuje zase menile, da se takoj odzovejo na takšne primere; svetovalna delavka pa je poudarila, da so se strokovni delavci dolžni odzvati in je menila, da se večina tudi odzove. Drug izziv pa predstavljajo predsodki, stereotipi in prepričanja učiteljev pri odločanju o ukrepih, kar zmanjšuje občutke zaupanja, varnosti in pravičnosti pri učencih. Manjši izziv predstavlja tudi organizacija šolskega prostora, saj se nasilje pojavlja med odmori na hodnikih, kjer sta prisotnost in pozornost učiteljev premajhni oziroma premalo učinkoviti. Omenjeni izzivi kažejo potrebo po usklajevanju enotnega odzivanja vseh učiteljev in po redni refleksiji učiteljevih vedenj, ki morajo biti skladni s šolskimi vrednotami, saj se na takšen način lahko zares udejanja inkluzivna kultura na šoli.

5.3. Ovire pri vzgoji za mir

Osrednje raziskovalno vprašanje raziskave je bilo: **»Katere so ovire in izzivi pri vzgoji za mir, s katerimi se soočajo udeleženci raziskave?«,** zato se ta del razprave neposredno povezuje z raziskovalnim vprašanjem.

Ena izmed najpogosteje omenjenih ovir je sodelovanje s starši. Strokovne delavke poudarjajo, da starši pogosto ne sprejmejo informacij o vedenjskih težavah svojih otrok, zmanjšujejo pomen problema, branijo otroke ne glede na okoliščine ali odgovornost prelagajo na šolo, na način

neodzivanja na sporočila in vabila. Pogosto zaradi tega prihaja do raznih »krčev« staršev in odpora pri sodelovanju. Lahko bi dejali, da gre v takšnih primerih za neprostovoljne transakcije, ki jih Rooney (1992, str. 19) opredeljuje kot izmenjavo, v katero posamezniki ne vstopajo samoiniciativno, temveč so vanjo prisiljeni na osnovi zakonskega predpisa oziroma formalnega ali neformalnega pritiska, ki ga prejmejo s strani drugega. Vse navedeno otežuje sodelovanje med družino in šolo pri skupnem iskanju rešitev težav. Pomembno se je zavedati tudi, da šola sama ne more prevzemati celotne odgovornosti za vzgojo otrok, zato je toliko bolj pomembno, da se šola oziroma šolska svetovalna služba vztrajno in vedno znova trudi vzpostaviti zaupen ter varen delovni odnos tako z učencem kot tudi z njegovo družino (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 9–11), znotraj katere se mobilizirajo strokovne in človeške moči za podporo pri raziskovanju ter odločanju o novih rešitvah (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2004, str. 1). Slednje pa je mogoče storiti, kadar strokovni delavci v šolski svetovalni službi izhajajo iz pozicije spoštljivega in odgovornega zaveznika ter imajo svoje sogovornike za eksperte iz lastnih izkušenj (Čačinovič Vogrinčič, 2010, str. 243; Poštrak, 2015, str. 278).

Pomembna ovira se kaže v neenotnosti strokovnih delavcev pri odzivanju na konflikte in vrstniško nasilje. Raziskava kaže, da se vsi učitelji ne odzovejo hitro, dosledno ali strokovno, kar učenci hitro zaznajo. Šolo doživljajo skozi konkretne izkušnje pravičnosti, spoštovanja in varnosti, če pa učitelji ne reagirajo to pomembno vpliva na občutek varnosti, pripadnosti in zaupanja. Učenci so omenili tudi mnenje, da učitelji ukrepajo na podlagi predsodkov, prepričanj in preteklih izkušenj. Kot poudarja Grah (2016, str. 13), se pri strokovnih delavcih med ovirami uresničevanja inkluzije mnogokrat poleg predsodkov pojavlja tudi nevednost, kar se je pokazalo tudi v pričujoči raziskavi. Pomemben izziv tako učencem predstavlja prav tako razumevanje in udejanjanje inkluzije. Čeprav šola formalno, deklarativno poudarja sprejemanje različnosti, se v praksi še vedno pojavlja vrstniško nasilje ter s tem tudi izključenost oziroma socialna izolacija, predsodki do učencev, ki izstopajo zaradi določenih različnosti oziroma raznolikosti. Kot menijo Grah, Kruh, Vovk-Ornik in Rogič Ožek (2019, str. 9) se raznolikost otrok kaže v spolu, socialno-ekonomskem statusu, zdravstvenem stanju, socialnem in kulturnem poreklu, veroizpovedi in narodni pripadnosti. V šoli se ta raznolikost kaže v strukturi razredov, v katerih so lahko tudi otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, učenci posebnih skupin (učenci romske etnične skupnosti, učenci avtohtonih manjšin), begunci, priseljenci itd. Zato je toliko bolj pomembno, da šola krepi sobivanje ter gradi na inkluzivni šolski kulturi in klimi, ki stremi v krepitev občutkov pripadnosti in sprejetosti in tako nudi predvidljivost ter s tem tudi občutke varnosti v različnih okoliščinah (Peklaj in Pečjak, 2015,

str. 29). Če tega ni, se lahko pri učencih povečujejo občutki osamljenosti, izključenosti, odpor do obiskovanja šole in nezaupanje.

Ugotovitev raziskave je tudi potreba strokovnih delavk po strokovnem izobraževanju oziroma izpopolnjevanju. Predvsem šolska svetovalna delavka je poudarila, da nekaterim učiteljem primanjkuje znanja na področju vzgoje, saj se večina strokovnih delavcev izpopolnjuje le znotraj predmetnega področja. Iz tega bi lahko tudi izhajale težave pri odzivanju in obravnavi vrstniškega nasilja, pri čemer je šolska svetovalna delavka izpostavila, da nekateri učitelji ukrepajo po svoje, kljub temu, da *Protokol za ravnanje ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič, 2023) narekuje drugače in imajo možnost posveta s šolsko svetovalno službo. Za primer napačnih ravnanj učiteljev je strokovna delavka izpostavila soočanje žrtve in povzročitelja vrstniškega nasilja ter izdajo zaupnih informacij, ki jih je treba predati dalje (policija, zdravstveni dom, CSD), staršem, s čimer učitelji kršijo omenjeni protokol. Poudarila je tudi, da je za pedagoški poklic pomembna empatija in čut za sočloveka. Empatijo učitelja Golob (2024, str. 25) definira kot »stopnjo, do katere učitelji delujejo z namenom poglobljenega razumevanja osebnih in socialnih situacij učencev, izražajo skrb in sprejemanje kot odziv na pozitivno in negativno vedenje učencev ter s svojim vedenjem izkazujejo razumevanje in skrb za učence«.

Zadnji dve omenjeni oviri povezuje tako potreba po izobraževanju in usposabljanju za posamezne strokovne delavce kot tudi šole kot organizacije. Ta identifikacija potreb po dodatnem znanju pa je, kot navaja Oder Grabner (2015, str. 22) prvi korak za načrtovanje nadaljnjega dela za profesionalni razvoj učiteljev, kjer učitelji kot posamezniki ali del skupine evalvirajo, spremljajo svoje delo, pridobivajo in razvijajo kritično mišljenje, spretnosti in čustveno inteligenco, ki je bistvenega pomena za ustrezno profesionalno razmišljanje, načrtovanje in izvajanje dela z otroki, mladino ter sodelavci v vsaki fazi svoje kariere (Day, 1999, str. 4). Učenci morajo vedeti, da bodo odrasli ob nasilju ukrepali pravično in strokovno, s čimer se veča predvidljivost in posledično tudi varnost.

Kot pomembna sistemska ovira se v raziskavi kaže pomanjkanje časa. Učitelji so obremenjeni s sledenjem učnemu načrtu, administrativnimi deli, zato pogosto primanjkuje prostora za poglobljeno delo na odnosih, razredni klimi in preventivnih dejavnostih. Strokovne delavke so izpostavile, da bi za kakovostno delo potrebovale več časa za pogovore, spremljanje učencev ter sodelovanje z drugimi akterji (starši, zunanji sodelavci). Tudi svetovalna delavka je

izpostavila podobno, kar je skladno z ugotovitvami Čižmek (2021, str. 51), da so svetovalni delavci v zadnjih letih obremenjeni s številnimi administrativnimi nalogami. Peček Čuk in Lesar (2023, str. 24–25) poudarjata, da vzgoje ni mogoče razumeti kot dodatek k poučevanju, temveč kot njegovo bistveno sestavino, ki se udejanja skozi odnose in vsebine. Zato je v šolah potrebno poleg poučevanja priskrbeti tudi prostor za vzgojo in razvoj empatije, odgovornosti in socialnih odnosov, ki so ključni za vzgojo za mir.

Učenci so med ovirami omenili strah pred prijavo vrstniškega nasilja. Ta se deloma povezuje s strahom pred posledicami (vpisi, grožnje, predsodki, ukrepi), deloma pa vključuje predvsem poslabšanje položaja, morebitno maščevanje sovrstnikov zaradi izdaje zaupanja ter etikete »tožibabe«. Zaradi vsega tega učenci skušajo probleme reševati čim bolj samostojno. Aničić in sodelavci (2002, str. 113) poudarjajo, da sta ravno strah pred tem, da učenci sami postanejo naslednja žrtev oziroma občutek nemoči dva izmed vzrokov, zakaj priče vrstniškega nasilja ne posegajo v tovrstne primere. Ob tem Muršič in sodelavci (2016, str. 14) poudarjajo pomen opolnomočenja otrok, da povedo odraslim za nasilje. S tem podprejo tudi druge sošolce, ki so žrtve, ter opredelitev »tožarjenja kot odgovornega obveščanja odraslih o ogroženosti vseh vpletenih otrok, da se lahko pravočasno ukrepa in otroke zaščiti«.

Raziskava je potrdila, da so ovire in izzivi pri vzgoji za mir v osnovni šoli povezani z odnosi, sodelovanjem ter sistemskimi omejitvami. Ena najpogosteje omenjenih ovir je sodelovanje s straši, saj nekateri izražajo pasivnost ter nezainteresiranost pri sodelovanju, kar otežuje reševanje problemov. Pomemben izziv predstavlja tudi neenotno odzivanje učiteljev na konflikte in vrstniško nasilje, s tem povezano pa je tudi vprašanje inkluzije, saj kljub formalnemu poudarjanju strpnosti, sobivanja in sprejemanja različnosti v praksi po izpovedi učencev še zmeraj prihaja do nasilja, izključevanja in predsodkov tako s strani učitelj kot učencev. Kot ovira se kaže pomanjkanje strokovnega znanja in usposabljanja učiteljev na področju vzgoje, reševanja konfliktov in obravnave nasilja, saj se pri tem mnogi bolj usmerjajo v nadgrajevanje tako predmetnega kot vzgojnega področja. Dodatna sistemska ovira je pomanjkanje časa zaradi obremenjenosti doseganja učnih ciljev ali administracijskih zahtev, zaradi česar zmanjkuje časa za delo z učenci, kot so pogovori, gradnja odnosov in preventivno delo. Učenci pa kot pomembno oviro izpostavljajo tudi strah pred prijavo nasilja, saj jih skrbi maščevanje sovrstnikov zaradi izdaje zaupanja, pridobivanja etikete in tudi strahu pred posledicami. Skupni izziv vseh omenjenih bi tako bil ustvarjanje varnega, pravičnega in vključujočega šolskega prostora, kjer bodo učenci odraslim zaupali, strokovni delavci pa bodo usklajeno, strokovno in pravočasno ukrepali.

5.4. Možnosti izboljšav pri vzgoji za mir

Zadnja tema moje raziskave je bila povezana z izboljšavami pri vzgoji za mir. Z njo povezano je bilo raziskovalno vprašanje: **»Kje udeleženci raziskave vidijo možnosti izboljšav za udejanjanje vzgoje za mir?«**

Ena temeljnih možnosti izboljšav je večja enotnost in doslednost strokovnih delavcev pri odzivanju na konflikte in vrstniško nasilje. Druga izboljšava, ki pogojuje enotno in dosledno odzivanje na konflikte in nasilje, je izobraževanje oziroma nadgradnja znanja strokovnih delavcev. Učenci hitro opazijo, kadar se učitelji na podobne razmere odzovejo različno. Če nekdo za isto vedenje prejme strogo sankcijo, drugi pa ostane brez odziva, učenci dobijo občutek neenakosti in nezaupanja v šolski sistem. Zato je potrebno, da vsi strokovni delavci brez izjem poznajo in sledijo *Protokolu za ravnanje ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič, Filipčič, Rustja in Novakovič, 2023). Doslednost pri odzivanju in ukrepanju ni pomembna le zaradi discipline, temveč predvsem zaradi občutka psihološke varnosti, ki je temelj za razvoj zaupanja. Hamre in Pianta (2007, str. 57 v Kalin, 2022, str. 70) poudarjata, da oblikovanje močnih in podpornih medosebnih odnosov z učitelji pomaga učencem, da se počutijo varne in bolj samozavestne v šolskem okolju, oblikujejo pa se tudi bolj pozitivni odnosi z vrstniki.

Učiteljice so možnosti izboljšav prepoznale tudi v lastnih kompetencah in dodatnem izobraževanju. Poudarile so, da bi si želele znati približati učencem in osvojiti boljše komunikacijske veščine. Poleg tega pa bi, kot poudarja šolska svetovalna služba, morali na sistemski ravni vnesti obvezna izobraževanja ali usposabljanja na vzgojnem področju za vse učitelje, predvsem pa za učitelje na predmetni stopnji, ki opravljajo tudi vlogo razrednika. Ažman (2012) poudarja, da se naloge razrednika vežejo na štiri ravni, in sicer: vodenje posameznega učenca, vodenje oddelka, sodelovanje z različnimi deležniki v šoli in zunaj nje ter skrb za lasten profesionalni razvoj. Pri tem Erčulj in Trunk Širca (2000, str. 6) poudarjata, da je pomembno, da učitelj sam skrbi za svoje profesionalno učenje in delovanje ter da mu tudi šola kot organizacija omogoči vrsto priložnosti za to. Na sodelujoči šoli so strokovne delavke izpostavile, da imajo možnost udeležbe na izobraževanjih ter da jih vodstvo pri tem podpira.

Če izhajamo iz do zdaj opisanih ugotovitev, je ena od pomembnih možnosti izboljšav sistematično vključevanje vzgoje za mir, skozi socialno-čustveno učenje, v vsakodnevno pedagoško delo. Udeleženci raziskave so izpostavili različne metode, skozi katere se udejanja socialno čustveno učenje, in sicer od pogovorov, socialnih iger, razrednih ur, kjer razvijajo

empatijo do spoznavanja konstruktivnih načinov reševanja konfliktov ipd. Strokovne delavke so kljub temu poudarile, da bi si želele večjo sistematično vključenost teh vsebin skozi celotno osnovnošolsko obdobje. Šole imajo v šolskem letu na voljo nekaj dni, znotraj katerih se načrtujejo preventivne dejavnosti. Pri načrtu in izvedbi se pogosto predvsem šolska svetovalna služba poveže z zunanjimi institucijami. Prav tako pa so določeni predmeti, kot je npr. domovinska in državljanska kultura in etika, ki lahko vključujejo vsebine, ki naslavljajo vzgojo za mir. Kot sem že izpostavila, se elementi vzgoje za mir povečini udejanjajo razdrobljeno. Takšen način dela je po eni strani lahko delno učinkovit, saj z izpostavljenostjo vsebinam pri različnih predmetih in dejavnostih, učenci hitreje ponotranjijo slišano. Razdrobljenost vsebin je lahko neučinkovita, saj pogosto ostane nejasno poimenovana in nereflektirana, zato učenci ne razumejo, zakaj so vključeni v dejavnosti oziroma ne ugotovijo smisla v namenu dejavnosti. Vendar se večinski delež vzgoje za mir zgodi, kadar pride do konflikta ali vrstniškega nasilja, torej bolj reaktivno oziroma interventno (Klemenčič, Jerina, Karajić, Kuhar in Molan, 2016, str. 1). Filipič in sodelavci (2016, str. 105) poudarjajo, da preventivno delo oziroma dejavnosti zmanjšujejo tveganje za vrstniško nasilje. Zato se je na tem mestu treba vprašati, kako učinkoviti so trenutni pristopi, saj so učiteljice poudarile, da učenci ne razumejo oziroma ne dojamejo smisla vključenosti v dejavnosti (npr. v raziskavi omenjena razredna ura za krepljenje socialnih veščin), zato so jim takšne dejavnosti odveč. Kaj bi lahko storili, da ne bi bilo tako? To od šole in njenih zaposlenih zahteva premislek in raziskovanje novih načinov, kako slišati in podpreti učence ter na kakšen novi način prispevati k boljšim medsebojnim odnosom, večji strpnosti in sprejemanju oziroma vzgoji za mir na šoli. Kot so izpostavili učenci, si tudi sami želijo izboljšav pri prispevku k boljšim odnosom na šoli, in sicer skozi razvoj socialnih veščin ter boljše odzivanje na vrstniško nasilje in konflikte, kar bi izboljšalo šolsko klimo in kulturo, s tem pa tudi inkluzivnost znotraj šolskih prostorov, v katerih bi se vsak posameznik čutil varnega, sprejetega in slišanega.

Izkazalo se je, da trenutno učenci do učiteljev ne gojijo največjega zaupanja, zato bi lahko šola več pozornosti namenila krepitvi zaupanja v odnosih učitelji – učenci. Šola naj bi po besedah šolske svetovalne službe udejanjala prakso SOS-osebe, ki jo prepoznavam kot učinkovito prakso. Če imajo učenci možnost in občutek, da lahko varno poiščejo pomoč in se na tak način odzovejo in ukrepajo, se zmanjšujejo nezaupanje, nemoč, strah, prevladuje pa pozitivna šolska klima, ki mora vključevati vse oblike varnosti, tj. fizično, emocionalno in socialno (Cohen idr., 2009, str. 184). Učenci pogosto lažje zaupajo vrstnikom kot odraslim, zato sama opažam priložnost v razvoju in krepitvi vrstniške mediacije. Metelko Lisec (2009, str. 5) vrstniško

mediacijo opredeljuje kot način, ki ga šola lahko uporabi za spodbujanje in razvijanje strpnega ter konstruktivnega reševanja konfliktov. Pomembna značilnost vrstniške mediacije je, da je sam proces v celoti v rokah učencev, kar pomeni, da ga izvajajo učenci za učence (Metelko Lisec, 2006, str. 27). Učenci so poročali, da na šoli prihaja do konfliktov vrstniškega nasilja, ki je v določenih primerih vezano na različnosti med učenci. Posledice pa se kažejo v socialni izključenosti, izolaciji in stigmatizaciji učencev, ki odstopajo od večine. Iršič (2010, str. 108) opozarja, da vrstniška mediacija ni primerna za reševanje zahtevnih sporov, kot je npr. hudo vrstniško nasilje, temveč za manj zahtevne, kot so nagajanje in zbadanje, govorice in obrekovanja, medosebni nesporazumi, kulturni in rasni problemi, prerivanje in manjši problemi. Prednosti slednje so (Cohen, 2012 v Kotnik, 2016, str. 20) razumevanje sovrstnikov, opolnomočenje sovrstnikov, spoštovanje sovrstnikov in normalizacija postopka reševanja konflikta. To vodi k izboljšanju medsebojnih odnosov, ki pripomorejo k ustvarjanju inkluzivne klime, ta je pomembna tudi za razvoj inkluzivne šole in hkrati družbe (*Bela knjiga*, 2011, str. 298), ki je lahko pomemben varovalni dejavnik, ki prepreči socialno izključenost (Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič, 2017, str. 6).

Prav tako so izboljšave potrebne v sodelovanju s starši. Kodele (2011, str. 44) poudarja, da sta v obdobju, ko je otrok v obdobju šolanja, tako šola in družina kot družbeni instituciji vedno na nek način povezani, ne glede na kakovost ali naravo njunega odnosa. Strokovne delavke so izpostavile, da se pri sodelovanju s starši soočajo z različnimi izzivi od nestrinjanj, krčev do pasivnosti in odpora. Resman (2009, str. 32) pa opozarja, da je vzroke za izzive v sodelovanju mogoče najti tako na strani šole (paternalizem, stereotipi, razlikovanja v pričakovanjih, neposlušanje, nepoznavanje ter nerazumevanje staršev oziroma družine) kot na strani staršev (nezaupanje v strokovnega delavca šole, strah pred javnim razkritjem ali sramotenjem, strah pred vdorom tujcev v družinsko življenje, vpliv tradicij in lastnih negativnih izkušenj, stereotipi, pomanjkanje časa). Pomembno je, da se strokovni delavci šole trudijo in poskušajo vzpostaviti ustrezno sodelovanje in delovni odnos tako z učenci kot s straši oziroma družino. Oporo pri vzpostavitvi in krepitvi odnosa med šolo (učitelji in svetovalni delavci), učencem in starši oziroma družino lahko strokovni delavci najdejo v konceptih socialnega dela in v izvirnem delovnem projektu pomoči (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005, str. 9–16). Čačinovič Vogrinčič (2010, str. 243) poudarja, da se socialni delavci vedno znova opirajo na pogovor, ki mora biti spoštljiv ter uporabo jezika, ki je razumljiv njihovim sogovornikom, vključujoč, pozitiven, ki oseb ne stigmatizira, poniža ali rani. Na takšen pogovor bi se morali opirati tako vsi strokovni delavci kot tudi starši.

V povezavi z ovirami so izboljšave potrebne tudi na sistemski ravni. Pogosto se poudarja, da morajo šole poskrbeti za varnost, nenasilje ter dobrobit učencev, pa vendar se v praksi mnogokrat izkaže, da šole za to nimajo časovnih virov. Kot so izpostavile strokovne delavke, jim pogosto poleg vodenja procesa učenja po učnem načrtu pri konfliktih ter nasilnih primerih primanjkuje časa za korektno reševanje težav. Svetovalna služba, ki razpolaga z večjim časovnim okvirjem tako prevzame velik delež odgovornosti in ukrepanja, kar pa se poleg manka časa odraža tudi v nadaljnjih birokratskih obremenitvah, kot so pisanje zapisnikov, poročil in obveščanje staršev.

Kot poudarja tudi Grah (2016, str. 12) je inkluzija »proces, ki ni nikoli končan, ker ga je vedno mogoče izboljšati, okrepiti, dopolniti in prilagoditi glede na raznolike posebne vzgojno-izobraževalne potrebe vseh otrok«, podobno bi lahko trdili tudi za vzgojo za mir. Slednji namreč ni nekaj, kar bi bilo mogoče doseči zgolj z občasno preventivno dejavnostjo ali projektom. Potrebno so spremembe v vsakodnevni šolski kulturi, klimi in zgledu. Če so odnosi med učenci ter učitelji slabi in se ti med seboj ne razumejo, prevladujejo predsodki, prepiri ter vrstniško nasilje med učenci, posamezni programi in delavnice v kratkem času ne morejo bistveno spremeniti izkušenj učencev. Zato je toliko bolj pomembno, da šola k temu pristopa dolgoročno (kar deloma udejanja z razrednimi urami, ki jih imajo učenci kontinuirano vsak teden ali na dva) ter s spreminjanjem kulture, ki bo še bolj krepila pomen spoštljive komunikacije, sprejemanje različnosti, preprečevanje vrstniškega nasilja in navsezadnje mirno sobivanje tako učencev kot tudi strokovnih delavcev na šoli.

Raziskava je dokazala, da učenci in nekatere strokovne delavke največ možnosti za izboljšanje ugotavljajo v večji doslednosti in enotnosti pri odzivanju in ukrepanju na konflikte in vrstniško nasilje. Učenci so izpostavili krepitev zaupanja do učiteljev, boljše odzivanje pri konfliktih in vrstniškem nasilju ter razvijanje socialnih veščin. Pomembna izboljšava se kaže v dodatnem strokovnem izobraževanju učiteljev na področju vzgoje, odnosov in obravnave nasilja. Strokovne delavke na sistemski ravni poudarjajo spremembo v administrativnem in časovnem okviru in s tem večjo vključenost vsebin vzgoje za mir od začetka do konca šolanja. Kot eden ključnih izzivov se kaže prehod od občasnih dnevov dejavnosti, projektov, reaktivnih ukrepanj v sistemsko zagotovitev prostora za dolgoročnejše in strukturirano uvajanje vsebin vzgoje za mir v šolski sistem skozi celotno obdobje šolanja. S tem bi lahko še bolj podprli inkluzivno klimo, kulturo in družbo, ki bi temeljila na spoštovanju, pravičnosti, vključevanju različnosti ter vsakodnevnem udejanjanju miru v odnosih.

5.5. Kritično ovrednotenje metodologije

Menim, da je bila raziskava uspešna, saj sem prejela raznovrstne in poglobljene odgovore na raziskovalna vprašanja ter raziskovalni problem, ki sem si ga zastavila. Vrsta raziskave je bila študija primera z več viri podatkov (Mesec, Rape Žiberna in Rihter, 2009, str. 80) in je bila ustrezna. Zbrala sem bogate besedne opise, ki so se nanašali raziskovalni problem (Mesec, Rape Žiberna in Rihter, 2009, str. 85). Raziskovala sem razumevanje, udejanjanje, ovire in izboljšave pri vzgoji za mir v dveh populacijskih skupinah, in sicer med strokovnimi delavkami (razredničarke in šolska svetovalna delavka) ter učenci (predstavniki 7., 8. in 9. razreda). Med učenci so sodelovali tako dečki kot deklice, med strokovnimi delavci pa so bile le ženske.

Glede na temo raziskovalnega dela sem izbrala kvalitativno raziskavo ali pristop, z uporabo dveh metod, in sicer polstrukturiranega intervjuja in fokusno skupino, ki mi je zagotovila bogate opise, pripovedi in primere iz prakse sogovornikov. Zaradi subjektivnosti pripovedi sogovornikov je rezultate težko posplošiti, saj izpovedi niso bile objektivne. Hkrati pa je posplošitev na druge osnovne šole nemogoča, ker je raziskava zasnovana kot študija primera.

Največja ovira, s katero sem se soočila v procesu pisanja in izvajanja raziskave, je bila neodzivnost osnovnih šol. Tako sem v mesecu novembru in decembru vabila k sodelovanju poslala vsem ljubljanskim osnovnim šolam ter tudi nekaterim v okolici Ljubljane. Od poslanih petinštiridesetih vabil sem prejela devet zavrnitev ter zgolj en pozitiven odziv. Zato sem morala vrsto kvalitativne raziskave spremeniti v študijo primera.

Če bi raziskavo izvajala še enkrat, bi si prizadevala v sodelovanje vključiti več osnovnih šol. Ne bi se omejila le na Ljubljano in njeno okolico, temveč bi k sodelovanju povabila osnovne šole iz celotne Slovenije. Slednje bi omogočalo več informacij glede tematike, možnost primerjave ter posploševanja rezultatov in ugotovitev. Prav tako bi skušala vključiti tudi moške strokovne delavce, saj bi morda ponuditi drugačne informacije. Smiselno bi še bilo vključiti učence vseh razredov osnovne šole, tudi tiste iz prve in druge triade in zanje posebej prilagoditi instrumente za zbiranje podatkov.

V procesu prepisa transkriptov sem zaznala, da bi lahko ponekod zastavila še kakšno dodatno vprašanje (npr. kako učenci zaznavajo delo oziroma vlogo šolske svetovalne službe pri vzgoji za mir), ki bi zagotovilo še globlji vpogled v obravnavno temo. Menim, da je bila izbira metode zbiranja podatkov primerna. Intervjuji so strokovnim delavkam zagotovili možnost izražanja, prostor za razmislek o aktualni tematiki ter deljenje svojih razumevanj, udejanjanja ter zaznanih ovir in izboljšav pri vzgoji za mir. Enak namen je imela tudi fokusna skupina z učenci, pri čemer

je bila metoda prilagojena (fokusna skupina namesto intervjuja), vprašanja pa so bila primerna razvojni stopnji starejših otrok, npr. usmerjena na konkretne šolske izkušnje, brez abstraktnih pojmov ter kratka in enopomenska.

6. Sklepi

Na temelju izvedene raziskave sem oblikovala sklepe, ki jih povzemam v tem poglavju.

- Udeleženci vzgojo za mir razumejo na dva načina, ki se med seboj v udejanjanju lahko tudi prepletata. Prvi način razumevanja je skozi odsotnost vrstniškega nasilja in konfliktov, drugi pa kot širši proces razvijanja socialnih veščin, kot so spoštovanje, empatija, sodelovanje in dobri medsebojni odnosi.
- Razumevanje vzgoje za mir neposredno vpliva na njeno udejanjanje v praksi udeleženih učiteljic. Tako se v praksi mešata disciplinski pristop (opozorila, vpisi, ukrepi, restitucija) ter bolj odnosni pristop (pogovori, refleksija vedenja, vživljanje v drugega, razvoj socialno čustvenih kompetenc).
- Vsebine vzgoje za mir se na sodelujoči osnovni šoli udejanjajo razdrobljeno (skozi različne predmete, razredne ure, preventivne dejavnosti) ter interventno (ob pojavu konflikta ali vrstniškega nasilja).
- Udejanjanje vzgoje za mir se na sodelujoči osnovni šoli najpogosteje zgodi ob pojavu konflikta ali vrstniškega nasilja. Ob tem med metodami najpogosteje poteka pogovor. Druge uporabljene metode so socialne igre, gledališka pedagogika, mediacija, induktivni vzgojni pristop in restitucija.
- Šolska svetovalna služba ima pomembno vlogo pri ustvarjanju varnega prostora za učence ter pri povezovanju učencev, učiteljev in staršev te osnovne šole. Posebej pomembna sta dostopnost svetovalne službe in praksa možnosti izbire zaupne osebe (SOS-osebe) na šoli.
- Raziskava je pokazala razkorak med deklariranim poudarjanjem ničelne tolerance in nasilja med udeleženimi strokovnimi delavkami te osnovne šole in dejanskim doživljanjem udeleženih učencev na šoli. Strokovne delavke poročajo predvsem o takojšnjem odzivanju, medtem ko učenci omenjajo primere neodzivanja, neupoštevanja konfliktov ter vrstniškega nasilja. Pri tem je treba vsekakor poudariti, da so bila mnenja udeležencev subjektivna.
- Subjektivna zaznava udeleženih učencev o predsodkih, stereotipih in subjektivnem odločanju učiteljev pri ukrepanju zanje predstavlja pomembno oviro pri vzgoji za mir. Takšne izkušnje slabijo občutek pravičnosti, zaupanja in otežujejo varno, inkluzivno šolsko kulturo.

- Ena najpogostejših ovir, prepoznanih s strani strokovnih delavk, je sodelovanje s starši, saj so nekateri pasivni, nezainteresirani, obrambni. To otežuje skupno reševanje problemov in zmanjšuje učinkovitost vzgojnega delovanja šole.
- Izziv predstavlja neenotno odzivanje strokovnih delavcev na konflikte in vrstniško nasilje na tej osnovni šoli. Učenci zaznavajo nedoslednost pri ukrepanju, kar vpliva na njihovo zaupanje in občutek varnosti.
- Raziskava je pokazala potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju učiteljev na sodelujoči osnovni šoli, in sicer na področju vzgoje, odnosov, reševanja in obravnave konfliktov. Mnogi učitelji se usmerjajo le v predmetno področje, ne pa tudi v vzgojno, kar vpliva na kakovost odzivanja in usklajenost vzgojnega ravnanja strokovnih delavcev na tej šoli.
- Pomembna sistemska ovira, ki jo zaznavajo strokovne delavke na sodelujoči osnovni šoli, je pomanjkanje časa zaradi učnih obveznosti, administracije in birokratskih zahtev. Posledično zmanjkuje prostora za pogovore, preventivo in gradnjo kakovostnih medosebnih odnosov.
- Učenci kot oviro izpostavljajo strah pred prijavo vrstniškega nasilja zaradi stigmatizacije in izdaje zaupanja sovrstnikov na sodelujoči osnovni šoli. To je poleg nezaupanja učiteljem, ki prav tako predstavlja oviro pri vzgoji za mir, eden od razlogov, zakaj učenci težave raje rešujejo samostojno.
- Možnosti izboljšave udeleženci ugotavljajo v večji doslednosti in enotnosti strokovnih delavcev pri odzivanju na konflikte in vrstniško nasilje. Dosledno upoštevanje protokolov in pravična obravnava učencev povečuje občutek varnosti in zaupanja.
- Pomembna ugotovljena izboljšava je tudi sistematično strokovno izobraževanje učiteljev te osnovne šole ter večja podpora razrednikom pri vzgojnem delu. Učitelji sami prepoznavajo potrebo po boljših komunikacijskih veščinah in več znanja na področju medsebojnih odnosov.
- wVzgoja za mir mora postati viden del vsakodnevnega pedagoškega dela, ne pa zgolj interventni odziv na konflikte in vrstniško nasilje ali občasna preventivna dejavnost oziroma projekt.

7. Predlogi

Predstavljam tudi predloge, ki sem jih oblikovala na osnovi prebrane literature ter izvedene raziskave.

Predlogi za sistemske spremembe:

- Dodatna strokovna usposabljanja za vse učitelje na področju mediacije, reševanja konfliktov, vodenja zahtevanih pogovorov ter razvoja socialno-čustvenih kompetenc učencev.
- Zagotoviti več časa v kurikulu za preventivno delo z razredom in/ali administrativno razbremeniti učitelje, s čimer bi omogočili prostor za razredne ure, socialne igre ter aktivnosti za krepitev pozitivnih odnosov med učenci.
- Svetovalna delavka je izpostavila, da bi potrebovali sistemsko opredeljene pogoje, kot so sprejemni izpiti na določenih srednjih šolah ali fakultetah, ki bi zagotovili, da se za študij pedagogike odločajo osebe z razvito empatijo in čutom do sočloveka.

Predlogi za učence in učenke tretje triade:

- Nadaljevanje sistematičnega razvijanja socialno-čustvenih kompetenc, kot so empatija, spoštovanje, strpnost, sprejemanje različnosti, samoregulacija čustev in konstruktivna komunikacija skozi dejavnosti, ki bodo smiselne za učence. Kaj je smiselno zanje, je treba raziskati z njimi, npr. v obliki šolske ankete.
- Uvedba vrstniške mediacije, kjer bi učenci ob ustreznem usposabljanju sodelovali pri mirnem reševanju manjših konfliktov med vrstniki in tako prevzemali tudi večjo odgovornost za inkluzivno razredno klimo.
- Spodbujanje in udejanjanje aktivnega preprečevanja in odzivanja ob zaznavi vrstniškega nasilja, saj raziskava kaže, da učenci pogosto ostajajo v vlogi opazovalcev.

Predlogi za učiteljice in učitelje:

- Več pozornosti učiteljev med odmori, predvsem na hodnikih in pri rekreativnih odmorih, kjer učenci prepoznavajo največ konfliktov in vrstniškega nasilja.
- Vključitev več vsebin o sprejemanju različnosti, saj učenci kot razloge za izključevanje navajajo vero, videz, učni uspeh in interese. Pomembno je razvijanje razumevanja, da različnost ni odstopanje, temveč vrednota skupnosti.

- Več vključevanja učencev v sooblikovanje razrednih pravil, dogovorov, načinov reševanja konfliktov in sobivanja, saj občutek udeleženosti povečuje odgovornost in spoštovanje dogovorjenih meja.
- Spodbujanje samostojnega reševanja manjših sporov z ustreznim vodenjem odraslih, pri čemer se učenci učijo prevzemanja perspektive drugega, odgovornosti in opravičevanja. Učence je treba opolnomočiti tudi za varno posredovanje in podporo vrstnikom.
- Krepljenje večjega zaupanja, dostopnosti in odprtosti razrednika, da učenci lažje zaupajo svoje stiske in težave brez strahu pred morebitnimi predsodki, neupoštevanjem, nepristransko obravnavo ter discipliniranjem.
- Izboljšanje sodelovanja s starši, saj je sodelovanje šole in staršev potrebno za učinkovito preprečevanje vrstniškega nasilja, reševanje konfliktov oziroma vzgojo.
- Udeležba na dodatnih strokovnih izobraževanjih na področju prepoznavanja, odzivanja in reševanja konfliktov, vrstniškega nasilja in empatije.

Predlogi za šolske svetovalne službe:

- Izvedba ankete med učenci zadnje triade, katere preventivne dejavnosti prepoznavajo kot smiselne.
- Nadaljevanje prakse vzpostavljanja varnega prostora in določanja SOS-osebe, kamor se lahko učenci obrnejo ob stiski, konfliktu ali vrstniškem nasilju.
- Nadaljnje omogočanje dostopnosti in nudenje posvetov za vse strokovne delavce, ki se soočajo z vzgojno problematiko v razredu.
- Organizacija krajših dodatnih izobraževanj za učitelje na področju komunikacije, empatije samoregulacije, vrstniškega nasilja in sprejemanja različnosti.
- Nadaljevanje s trudom vključevanja staršev v reševanje problemov, preventivna predavanja in srečanja, saj ima ustrezno sodelovanje pomembno vlogo pri oblikovanju odnosov in vrednot otrok.
- Nadaljnja krepitev sodelovanja z zunanjimi institucijami, kot so center za socialno delo, policija ter druge vladne in nevladne organizacije oziroma društva.

Predlogi za prihodnje raziskovanje:

- Raziskavo bi bilo smiselno razširiti na večje število osnovnih šol, saj bi to omogočilo bolj reprezentativen vpogled v tematiko vzgoje za mir znotraj slovenskega osnovnošolskega prostora.

- Zanimivo bi bilo izvesti tudi primerjavo med mestnimi in podeželskimi osnovnimi šolami, ki bi lahko pokazale na razlike in podobnosti v razumevanju, udejanjanju, ovirah in možnostih izboljšav pri vzgoji za mir.
- Prav tako bi bilo zanimivo izvesti primerjavo med osnovnimi in srednjimi šolami ter ugotoviti razlike in podobnosti v razumevanju, udejanjanju, ovirah in možnostih izboljšav pri vzgoji za mir.
- Smiselno bi bilo vključiti tudi perspektivo staršev, saj ti pomembno vplivajo na uspešnost vzgoje za mir in preprečevanje vrstniškega izziva. Obenem se sodelovanje med šolo in starši pri vzgoji za mir kaže kot ena izmed ovir.
- Z učenci bi bilo treba poglobljeno raziskati učinkovitost posameznih preventivnih pristopov, kot so preventivne delavnice, razredne ure, socialne igre in mediacija.

8. Literatura

Aničić, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T., & Sušnik, A. (2017). *Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje* [pdf]. Pridobljeno 15. 7. 2025 s https://www.drustvo-dnk.si/images/publikacije/2017-smernice_otroci.pdf

Aničić, K., Lešnik Mugnainoni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. & Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje – nenasilje: Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: i2 založba.

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, *52*(1), 118–129.

Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo pa jih v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*, *36*(6), 16–22.

Bučar Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center Novo mesto.

Bučar Ručman, A., Erčulj, V., Tašner, V. in Slokan, S. (2025, maj). *Preliminarni rezultati nacionalne študije o medvrstniškem nasilju v Sloveniji.* Mednarodna konferenca o preprečevanju medvrstniškega nasilja. Pridobljeno 28. 2. 2026 s https://knowbullying.eu/sl/mednarodna-konferenca

Canda, E. R., Dyrud Furman, L., & Canda, H.-J. (2020). *Spiritual diversity in social work practice: The Heart of helping*. Oxford University Press.

Cohen, J., Mccabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *111*(1), 180–213. Pridobljeno 21. 12. 2025 s https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146810911100108

Corbett, J. (1999). Inclusivity and School Culture: The Case of Special Education. V: J. Prosser. *School Culture* (str. 122–132). Pridobljeno 29. 12. 2025 s https://research-ebsco-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/c/yehvff/search/details/hbceldthur?db=e000xww

Cowie, H. (2014) Restorative aproaches in schools. A psychological perspective. V E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey, *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships* (str. 75–81). London: Routledge.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 49(4), 239–245. Pridobljeno 24. 2. 2026 s https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Soustvarjanje_URN_NBN_SI_DOC-8WEWOOF9.pdf/2019012212510157/

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., Dobnik Žerjav, M., Grgurevič, J., Niklanović, S., Tancig, S., Zorc Maver, D., Rupar, B. & Šmuk, B. (2008). *Programske smernice, Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., Dobnik Žerjav, M., Grgurevič, J., Niklanovič, S., Šmuk, B., Tancig, S., Rupar, B., Zorc-Maver, D. & Žvoklej, M. (1999). *Svetovalna služba v osnovni šoli: programske smernice*. Ljubljana: Strokovni svet RS za izobraževanje.

Čačinovič Vogrinčič, G. & Mešl, N. (2004). Šolska svetovalna služba: odličen koncept, ki ga moramo uporabiti, razvijati in predstaviti Evropi. V Mednarodni strokovni posvet Šolska svetovalna služba pred izzivi Evropske unije, *Šolska svetovalna služba pred izzivi Evropske unije*. Žalec: Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije.

Čačinovič Vogrinčič, G. & Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino: soustvarjanje želenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. & Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika.* Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čižmek, Š. (2021). *Strokovni profili v šolski svetovalni službi in ocena njenega sodelovanja z učitelji: primer OŠ Leskovec pri Krškem : magistrsko delo* (Magistrsko delo). Repozitorij Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 23. 4. 2024 s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=134641

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* [pdf]. Pridobljeno 23. 4. 2026 s https://research-ebsco-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/c/yehvff/search/details/4oc6ww6zv5?db=e000xww

Durlak, J. A., Dymnicky, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal intervetions. *Child development*, *82*, 474–501. Pridobljeno 8. 1. 2026 s https://www.jstor.org/stable/29782838?seq=1

Erčulj, J., in N. Trunk Širca. 2000. *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Gill, S. & Niens, U. (2014). Education as humanization: a theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. *Compare*, *44*(1), 10–31. Pridobljeno 20. 10. 2025 s https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859879

Golob, T. (2024). *Empatija osnovnošolskih učiteljev in njen pomen pri delu v razredu : magistrsko delo* (Magistrsko delo). Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. Pridobljeno 23. 4. 2024 s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=89068

Gomboc, M. (2003). Nekateri vidiki avtoritete v sodobni šoli. *Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole 12*(3), 39–44.

Gossen, D. C. (1996). *Restitucija: preobrazba discipline v šolah.* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Govekar-Okoliš, M. (2001). *Disciplina in vzgojni režim v gimnazijah na Slovenskem v letih 1849–1914.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Grah, J. (2016). Je inkluzija prava pot. *Vzgoja in izobraževanje*, *47*(5/6), 12–13. Pridobljeno 22. 4. 2026 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HE9BDGB1

Grah, J., Kruh, J., Vovk-Ornik, N., Rogič Ožek, S. (2019). *Raznolikost v vrtcu in šoli, Priročnik za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce* [pdf]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 23. 4. 2026 s https://www.zrss.si/pdf/raznolikost.pdf

Grah, J., Rogič Ožek, S. & Žarkovič Adlešič B. (2017). Zakaj vključujoča šola. V J. Grah, S. Rogič Ožek, B. Žarkovič Adlešič, A. Holcar, K. Debenjak, J. Bone, R. Vogrinčič, N. Kralj, V. Brodnik, P. Štampfl, N. Novak, S. Mršnik, M. Trampuž Luin, B. Oder, P. Legvart,

A. Žinko, T. Cedilnik, D. Rostohar, Z. Potisk … & N. Zore, *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce* (1. izd., 1 zv.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Gruškovnjak, A. (2019). *Inkluzivna praksa v osnovni šoli* (magistrsko delo). Pridobljeno 3. 12. 2025 s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=110772&lang=slv

Habbe, J. (2000). *Nasilje in varnost otrok v šolah: nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.

Harris, I. (2002). Conceptual Underpinnings of Peace Education. V G. Salomon & B. Nevo, *Peace Education* (str. 15–26). Pridobljeno 4. 1. 2026 s https://research-ebsco-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/c/yehvff/search/details/kzvl3sdyzj?db=e000xww

Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, *1*(1), 5–20. https://doi.org/10.1080/1740020032000178276

Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N. & Novelli, M. (2015). *Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding. Research Consortium on Education and Peacebuilding.* Pridobljeno 5. 1. 2026 s https://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2014/11/the-role-of-teachers-in-peacebuilding-at-a-glance-nov15.pdf

Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika*, 3, 319–337.

Iršič, M. (2010). *Mediacija*. Ljubljana: Zavod Rakmo.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC 2018.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno 28. 2. 2026 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-1AD382PD/

Jeznik, K. & Šarić, M. (2022). Povezovanje šolske svetovalne službe z učenci, starši in zunanjimi ustanovami. V P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin, *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: prispevki ob jubileju Metoda Resmana* (str. 109–122). Ljubljana: Založba Univerze. Pridobljeno 22. 4. 2026 s https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/339/652/7482-1

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational*

Research, *66*, 459–507. Pridobljeno 5. 1. 2026 s https://www.researchgate.net/publication/249797942_Conflict_Resolution_and_Peer_Mediation_Programs_in_Elementary_and_Secondary_Schools_A_Review_of_the_Research

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). Essential Components of Peace Education. *Theory Into Practice*, *44*(4), 280–292. Pridobljeno 5. 10. 2025 s http://www.jstor.org/stable/3496972

Jurišić, B. D. (2020). *Vzgoja in vedenje v šoli: podpora pozitivnemu vedenju na ravni šole*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.

Kalin, J. (2022). Pomembnost dela razrednika in svetovalnega delavca v oddelčni skupnosti. V P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin, *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: prispevki ob jubileju Metoda Resmana* (str. 67–88). Ljubljana: Založba Univerze. Pridobljeno 23. 4. 2026 s https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/339/652/7482-1

Kavkler, M. (2024). Izzivi inkluzivne vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, *75*(1), 88–107.

Klemenčič, I., Jerina, A., Karajić, E., Kuhar, A., & Molan, A. (2016). *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ: priročnik št. 2* [pdf]. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti. Pridobljeno 23. 4. 2026 s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/varno%20in%20spodbudno%20ucno%20okolje/preventivne-dejavnosti-sistemskega-pristopa-k-medvrstniskemu-nssilju-v-viz_prirocnik-2.pdf

Klemenčič, I., Karajić, E. & Sitar, S. (2016). *Obravnavanje medvrstniškega nasilja v VIZ: priročnik št. 3* [pdf]. Pridobljeno 12. 8. 2025 s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/varno%20in%20spodbudno%20ucno%20okolje/obravnavanje-medvrstniskega-nasilja-v-viz_prirocnik-3.pdf

Kodele, T. (2018). Kako omogočati in spodbujati participacijo učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav? V T. Bezić & T. Malešević (ur.), *Konferenca o šolskem svetovalnem delu: 19. prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov* (str. 114–116). Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo.

Kodele, T. (2011). *Partnerstvo med domom in šolo – mit ali resnica?* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana. Pridobljeno 24. 4. 2026 s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=25988&lang=slv

Konvencija o otrokovih pravicah (KOP) (1989). Ur. l. RS 9/92.

Konvencija o pravicah invalidov (2008). Pridobljeno 8. 8. 2025 s https://arhiv.varuh-rs.si/pravni-temelji-cp/ozn-organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-pravicah-invalidov/

Kotnik, P. (2016). *Reševanje konfliktov med učenci s pomočjo vrstniške mediacije* (Diplomsko delo). Repozitorij Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 24. 4. 2026 s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=84887

Kranjc, T. (2019). Šolska kultura in klima. *Vzgoja in izobraževanje*, 50 (1), 5–11. Pridobljeno 30. 7. 2025 s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-Q4F583VEž

Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost?: tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*, *57*, 26–39. Pridobljeno 21. 8. 2025 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-CV638O60

Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*, *59*(3), 64–74. Pridobljeno 22. 4. 2026 s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/03-2008_nicta-toleranca-do-odklonskega-vedenja-in-inkluzivna-sola/

Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, *70*(1), 50–69. Pridobljeno 21. 8. 2025 s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2019_izzivi-pedagogike-pri-vpeljevanju-inkluzivnosti-v-solski-sistem/

Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti? V R. Kroflič, T. Vidmar & K. Skubic Ermenc, *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 145–164). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Lešnik Jeras, I. (2023). Gledališka pedagogika: ko drama postane učni pristop. *Amfiteater*, *11* (2), 59–70. Pridobljeno 21. 4. 2026 s https://www.slogi.si/wp-content/uploads/2023/12/Amfiteater_11_2_web.pdf

Lešnik, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. & Novaković, T. (2023). *Protokol za ravnanje ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* [pdf]. Pridobljeno 12. 8. 2025 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/NASILJE/Protokol_medvrstnisko_nasilje.pdf

Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. & Novaković, T. (2016). *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* [pdf]. Pridobljeno 25. 6. 2025 s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf

Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. & Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava.* Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Medveš, Z. (2018b). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 22*(2), 4–19. Pridobljeno 12. 11. 2025 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-A120HWHI

Mesec, B., Rape, T. (ur.) & Rihter, L. (ur.) (2009). Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1: *Načrtovanje raziskave:* Študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Metelko Lisec, T. (2009). Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše, 11*(41), 4–6.

Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa.* Radovljica: Didakta.

Mikuš Kos, A. (2018). Dobrota v tekmovalnem svetu ne kotira visoko. A jo vsi potrebujemo. *Delo – Sobotna priloga*, 8. 9. Pridobljeno 28. 11. 2025 s https://www.delo.si/sobotna-priloga/dobrota-v-tekmovalnem-svetu-ne-kotira-visoko-a-jo-vsi-potrebujemo

Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* [pdf]. Pridobljeno 25. 6. 2025 s https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf

Mitscherlich, A. (1999). K psihologiji predsodkov. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije* (str. 13–23). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Muršič, M., Klemenčič, I., Zabukovec, K., Filipčič, K., Karajić, E. & Bertok, E. (2016). *Osnove sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju in evalvacija projekta NasVIZ: priročnik št. 1* [pdf]. Pridobljeno 12. 8. 2025 s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/varno%20in%20spodbudno%20ucno%20okolje/osnove-sistemskega-pristopa-k-medvrstniskemu-nasilju-in-evalvacija-projekta-nasviz_-prirocnik-1.pdf

Nastran Ule, M. (1999). Zakaj ta knjiga?. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije* (str. 7–9). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Oder Grabner, A. (2015). Ravnateljevo načrtovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, *46*(1), 22–29. Pridobljeno 23. 4. 2026 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-IS2JH2Q8

Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Opara, B. (2012). Šola za vse – pravična šola. V D. Hozjan & M. Strle, *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 67–82). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Özel, D. & Sümer, Z. (2025). Peace Education Program Adaptation: A Sustainable Way for Harmony [Journal Article]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *12*(2), 231–251. Pridobljeno 5. 10. 2025 s https://doi.org/10.29333/ejecs/2142

Peček, M. (2020). Inkluzija otrok ni mogoča brez inkluzije izobraževanja učiteljev. V R. Kroflič, T. Vidmar, K. Skubic Ermenc. *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 119–144). Pridobljeno 12. 12. 2025 s https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/242

Peček, M. & Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pečjak, S., Pirc, T., & Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Petlák, E. (2021). Samorefleksija kot osnova (temelj) učiteljevega dela. *Pedagoška Obzorja*, *36*(3-4), 41–54. Pridobljeno 23. 4. 2026 s https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/41

Pirc, T. & Štirn, M. (2020). Poročilo o evalvaciji programa NEON: Varni brez nasilja za osnovnošolce. *Šolsko svetovalno delo*, *24*(1/2), 39–58. Pridobljeno 21. 8. 2025 s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/03/SSD_1-2_2020.pdf

Polat, S., Arslan, Y., & Günçavdı Alabay, G. (2016). The Qualities of Teachers Who Instruct Peace Education: Views of Prospective Teachers' Who Attended the Peace Education Programme. *Journal of Education and Practice*, *7*(28), 36–45. Pridobljeno 5. 1. 2026 s https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/33552

Poštrak, M. (2015). Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54(5), 269–280.

Preventivna platforma. (2020). *Orodje za spremljanje socialnih in čustvenih veščin* [pdf]. Pridobljeno 8. 1. 2026 s https://www.preventivna-platforma.si/wp-content/uploads/2020/04/L2B_Orodje_2020_SLO.pdf

Prgić, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pušnik, M. (2012). Nasilje v šoli v krogu nasilja. V M. Muršič, K. Filipčič, I. Klemenčič, M. Pušnik & D. Lešnik Mugnaioni, *(O)krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki* (str. 107–143). Pridobljeno 23. 9. 2025 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/okrog-nasilja-v-druzini-in-soli.pdf

Resman, M. (1999). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič & J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 67–84). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Resman, M. (2009). Sodelovanje učiteljev in svetovalnih delavcev s starši. *Šolsko svetovalno delo*, *13*(1/2), 30–35.

Rooney, R. H. (1992). *Strategies for Work with Involuntary Clients*. New York: Columbia University Press.

Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *Education in the North*, *16*(1). Pridobljeno 30. 8. 2025 s https://www.abdn.ac.uk/education/research/eitn/journal/46

Rupar, B., Gazvoda, Z., Gregorčič Mrvar, P., Hacin Beyazoglu, K., Jenko, N., Kodele, T., Koderman, M., Križan Lipnik, A., Kukanja-Gabrijelčič, M., Lesar, S., Lovše, M., Malešević, T., Mohar, M., Pečjak, S., Poštrak, M., Stožir Curk, B., Šušek, M., Vec, T., Vidmar, A., … Košir, K. (2024). *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* [pdf]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 2. 2. 2026 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf

Rutar Ilc, Z. (2020). Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov. V A. Bučar-Ručman, K. Erjavec, D. Gantar, A. Igličar, B. Kečanović, P. Kovač, A. Mordej, S. Rogič Ožek, T. Rupnik Vec, Z. Rutar Ilc, S. Slokan, A. Šulc, R. Šumi & M. Ule, *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* (str. 152-167). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 23. 4. 2026 s https://www.zrss.si/pdf/uporabna-etika.pdf

Rutar Ilc, Z. (2017). Razumevanje, dobro počutje in kakovostni odnosi kot dejavnik učne zavzetosti. *Vzgoja in izobraževanje*, *48*(4), 42–49. Pridobljeno 1. 5. 2026 s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/06_ZoraRutarIlc.pdf

Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V J. Grah, S. Rogič Ožek, B. Žarkovič Adlešič, A. Holcar, K. Debenjak, J. Bone, R. Vogrinčič, N. Kralj, V. Brodnik, P. Štampfl, N. Novak, S. Mršnik, M. Trampuž Luin, B. Oder, P. Legvart, A. Žinko, T. Cedilnik, D. Rostohar, Z. Potisk … & N. Zore, *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Schabasser, C. (2024). Peace Education: More than a utopic pedagogy? *London Journal of Interdisciplinary Sciences,* (2), 1–17. Pridobljeno 3. 1. 2026 s https://doi.org/10.31039/ljis.2024.2.223

Selman, E. Cremin, H. & McCluskey, G. (2014). Contextualised, contested and Catalytic (A thematic introduction to the potential of reatorative approaches in schools). V E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey, *Restorative Approaches to Conflict in Schools:*

Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships (str. 1–8). London: Routledge.

Setiadi, R. & Ilfiandra, I. (2019). *Peace Education Pedagogy: A Strategy to Build Peaceful Schooling*. V ICEPP, *Proceedings of the International Conference on Educational Psychology and Pedagogy – "Diversity in Education",* (str. 161–166). Pridobljeno 5. 10. 2025 s https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.105

Sommers, M. (2002). Peace Education and Refugee Youth. V UNHCR*, ln Learning for a Future: Refugee Education in developing countries*, (str. 163–216). Pridobljeno 3. 1. 2026 s https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/4a1d5ba36.pdf

Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948). Ur. L. RS 24/2018.

Strah, U. (2024). *Razumevanje vrstniškega nasilja med učenci zadnje triade osnovne šole* (diplomsko delo). Pridobljeno 25. 6. 2025 s http://www.nbn.si/URN:NBN:SI:FSD:DOC-BDI1002

Suppes, M. A. & Wells, C. C. (2013). *The social work experience: an introduction to the profession and its relationship to social welfare policy* [pdf]. Pridobljeno 25. 2. 2026 s https://dspace.unililzone.com/api/core/bitstreams/7e4be1eb-66de-47b3-988b-a38799c57056/content

Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. *Sodobna pedagogika*, *64*(2), 64–74. Pridobljeno 11. 8. 2025 s Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole | 02-2013 | Sodobna PEDAGOGIKA

Štirn Janota, P. & Štirn, D. (2012). *Lahko v šoli tudi drugače?: reševanje konfliktov in oblikovanje vzgojnih projektov* [pdf]. Pridobljeno 5. 1. 2026 s https://cpi.si/wp-content/uploads/2022/08/Lahko-v-soli-tudi-drugace.pdf

Šulc, A. & Bučar-Ručman, A. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje*, *30*(1/2), 63–88. Pridobljeno 22. 4. 2026 s https://www.pei.si/ISSN/1581_6044/1-2-2019/1581-6044.30(1-2).pdf

Talič, S. (2017). Preventivne dejavnosti v šolah. *Šolsko svetovalno delo*, *21*(2/3), 46–53. Pridobljeno 22. 4. 2026 s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-FKZ3ONIJ

Tar-Bar, D. (2002). The elusive nature of Peace Education. V G. Salomon & B. Nevo, *Peace Education* (str. 27–36). Pridobljeno 4. 1. 2026 s https://research-ebsco-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/c/yehvff/search/details/kzvl3sdyzj?db=e000xww

UNICEF. (2016). *Learning for Peawce Programme Report 2012–2016: Peacebuilding, Education and Advocacy in conflict-affected contexts (PBEA) Final Report*. Pridobljeno 15. 9. 2025 s https://www.unicef.org/documents/unicef-peacebuilding-education-and-advocacy-final-global-report

UNESCO. (2008). *Inclusive education: The way to the Future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the ICE, Genova 25th-28th November.* Pridobljeno 31. 7. 2025 s https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629

UNESCO. (2024). *Peace education in the 21st century: An essential strategy for building lasting peace.* Pridobljeno 6. 10. 2025 s https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388385.locale=en

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: World conference on special needs education: access and quality. Pridobljeno 27. 6. 2025 s https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

United Nations. (2015). *Transforming world: The 2030 agenda for sustainable development*. Pridobljeno 20. 8. 2025 s https://sdgs.un.org/2030agenda

United Nations General Assembly. (1959). *Declaration of the Rights of the Child.* Pridobljeno 27. 6. 2025 s https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/1-declaration-rights-child-1959

Ustava Republike Slovenije (URS) (1991). Ur. l. RS 33/91-I.

Verbnik Dobnikar, T. (2002). Nasilje v šoli. V K. Aničić, D. Lešnik Mugnaioni, M. Plaz, N. Vanček, T. Verbnik Dobnikar, Š. Veselič & K. Zabukovec Kerin, *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol* (str. 35–75). Ljubljana: i2.

Videmšek, P. (2021). *Supervizija v socialnem delu: Učenje na podlagi dobrih izkušenj.* Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Zabukovec Kerin, K. (2002). Vrstniško nasilje v šoli. V K. Aničić, D. Lešnik Mugnaioni, M. Plaz, N. Vanček, T. Verbnik Dobnikar, Š. Veselič & K. Zabukovec Kerin, *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol* (str. 103–122). Ljubljana: i2.

Zakon o gimnazijah (ZGim) (1996). Ur. l. RS 1/07.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI) (1996). Ur. l. RS 16/07.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (1996). Ur. l. RS 81/06.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) (2006). Ur. l. RS 79/06.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Ur. l. RS 58/11.

Zakon o vrtcih (ZVrt) (1996). Ur. l. RS 100/05.

Zins, E. in Elias, J. (2006). *Social and Emotional Learning*. Bethesda: National Association of School Psychologists. Pridobljeno 8. 1. 2026 s https://www.researchgate.net/publication/284593261_Social_and_emotional_learning

Zveza prijateljev mladine Slovenije. (2023). *Evropa v šoli, natečaj 2022/2023: Vzgoja za mir* [pdf]. Pridobljeno 22. 9. 2025 s https://www.zpms.si/wp-content/uploads/2022/11/Evropa-v-soli_publikacija-2022_2023.pdf

Žalec, N. (2025). Socialno-čustvene veščine v modelu moja moč. V T. Rupnik Vec, N. Žalec, D, Kotnik, B. Kotnik & M. Valjavec, *Moje moči – Priročnik za spodbujanje socialno-čustvenih veščin v programu PUM-O+* (str. 6–9). Pridobljeno 13. 12. 2025 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-4AURGR00/8a8a74fc-6e75-434c-8865-e0b089b58e11/PDF

9. Priloge

9.1. Merski instrument – smernice za intervjuje in fokusno skupino

MERSKI INSTRUMENT – SMERNICE ZA FOKUSNO SKUPINO Z UČENCI

RV1: Razumevanje pojma vzgoja za mir

- Ko slišite izraz »vzgoja za mir«, na kaj najprej pomislite, kaj si pod tem izrazom predstavljate?
- Kje ste se že pogovarjali ali brali o miru, spoštovanju in nenasilju?

RV2: Zaznavanje/udejanjanje vzgoje za mir

- Kje (pri katerih predmetih ali dejavnostih) se na šoli učite o sodelovanju, empatiji in strpnosti do drugih ljudi? Kaj konkretno ste se o tem učili ali delali?
- Kaj učitelji delajo, da se učenci med seboj dobro razumete, sodelujete?
- V katerih primerih se učenci med seboj ne razumete?
- V katerih primerih bi potrebovali pomoč učiteljev, da bi se razumeli med seboj?
- Kako se učitelji običajno odzovejo, ko učenci potrebujete pomoč pri medsebojnih konfliktih? (nadlegovanje, zasmehovanje). Vas poslušajo in razumejo?

RV3: Ovire in izzivi pri vzgoji za mir

- Kaj po vašem mnenju ovira mirno reševanje sporov, konfliktov med učenci v šoli?
- Kaj menite, zakaj nekateri učenci ne sprejemajo drugačnih otrok (npr. jezik, videz, vera…)?
- Kaj vas ovira, da bi učiteljem povedali, kaj se dogaja v razredu/šoli in jih prosili za pomoč?

RV4: Izboljšave za udejanjanje vzgoje miru

- Kaj bi po vašem mnenju pomagalo, da bi v šolskih prostorih prevladovali mirnejši odnosi (da bi se učenci spoštovali med seboj)? Ter kaj bi pomagalo v odnosih z učitelji?
- Kaj bi si želeli, da bi bilo na šoli drugače? Kaj bi morali učitelji početi drugače?
- Kako bi učenci sami lahko prispevali, k boljšim, mirnim (spoštljivim) odnosom na šoli?

MERSKI INSTRUMENT – SMERNICE ZA INTERVJU Z RAZREDNIKI

RV1: Razumevanje pojma vzgoja za mir

- Kako razumete pojem »vzgoja za mir« v šolskem prostoru?
- Katere vrednote, spretnosti in vedenja po vašem mnenju zajema »vzgoja za mir«?
- Kako pomembna je po vašem mnenju »vzgoja za mir« (v šoli) za preprečevanje vrstniškega nasilja?

RV2: Zaznavanje/udejanjanje vzgoje za mir

- Katere elemente (vsebine, načela, vrednote, spretnosti) »vzgoje za mir« udejanjate z učenci v razredu (pouk, razredne ure) ali na šoli (dnevi dejavnosti)?
- Na kakšne načine (metode, pristopi, aktivnosti) z učenci v razredu (ali skupnih dejavnostih šole) udejanjate »vzgojo za mir« ter kako pogosto? (preventiva in intervencije).
- Kako udejanjate vzgojo za mir v vsakdanjih situacijah na šoli (ne le ob nasilju, konfliktih)?
- Kako v reševanje konfliktov vključujete učence (ali jih tudi vnaprej učite reševanja konfliktov)?
- Kako sodelujete z drugimi akterji (šolsko svetovalno službo, starši, drugimi organizacijami)?

RV3: Ovire in izzivi pri vzgoji za mir

- S katerimi izzivi se najpogosteje srečujete pri vzgoji za mir?
- Kako ocenjujete lastno pripravljenost in odzivnost pri obravnavi sporov, konfliktov in vrstniškega nasilja?
- Kako ocenjujete pripravljenost šole (kot skupnosti) za udejanjanje »vzgoje za mir« in obravnavo konfliktov v odnosih (med učenci, med učenci in učitelji, med učitelji)?
- Kako vaše osebne vrednote, izkušnje, prepričanja vplivajo na vašo prakso pri vzgoji za mir?

RV4: Izboljšave za udejanjanje vzgoje miru

- Katere spremembe bi po vašem mnenju bile potrebne za boljše udejanjanje vzgoje za mir? (na ravni šole, učiteljev, v odnosih šole s starši in na ravni vzgojno-izobraževalnega sistema)
- Katere kompetence bi želeli še dodatno razviti za delo na področju vzgoje za mir?
- Kakšno podporo pri »vzgoji za mir« bi še potrebovali oziroma si želeli?

MERSKI INSTRUMENT – SMERNICE ZA INTERVJU S ŠOLSKO SVETOVALNO SLUŽBO

RV1: Razumevanje pojma vzgoja za mir

- Kako razumete pojem vzgoja za mir v šolskem prostoru?
- Katere vrednote, spretnosti in vedenja po vašem mnenju zajema vzgoja za mir?
- Kako pomembna je po vašem mnenju vzgoja za mir za preprečevanje vrstniškega nasilja in spoštljive odnose med učenci in z učitelji na šoli?

RV2: Zaznavanje/udejanjanje vzgoje za mir

- Kako se vzgoja za mir kaže v delu šolske svetovalne službe?
- Kako sodelujete z razredniki pri udejanjanju vsebin vzgoje za mir?
- Kako sodelujete z učenci pri udejanjanju vsebin vzgoje za mir?
- Kako sodelujete z drugimi akterji (starši, drugimi organizacijami)?
- Katere prakse ocenjujete kot učinkovite?

RV3: Ovire in izzivi pri vzgoji za mir

- S katerimi izzivi se najpogosteje srečujete pri vzgoji za mir na šoli?
- Kako ocenjujete pripravljenost in odzivnost učiteljev pri obravnavi sporov, konfliktov in vrstniškega nasilja?
- Kako ocenjujete pripravljenost šole na udejanjanje vzgoje za mir in odzivanje na konflikte v odnosih (med učenci, med učenci in učitelji, med učitelji oz. strokovnimi delavci, med šolo/učitelji in starši)?

RV4: Izboljšave za udejanjanje vzgoje miru

- Katere spremembe bi po vašem mnenju bile potrebne za boljše udejanjanje vzgoje za mir?
- Katere oblike strokovne podpore bi bile za vas in učitelje potrebne in najbolj smiselne pri udejanjanju vzgoje za mir?
- Kakšno podporo pri vzgoji za mir bi še potrebovali oziroma si želeli?

9.2. Informirano soglasje o sodelovanju v raziskavi

INFORMIRANO SOGLASJE O SODELOVANJU V RAZISKAVI

Raziskavo ***Ovire vzgojnega delovanja šole pri vzgoji za mir***, v okviru magistrskega dela, izvajam Urška Strah, študentka absolventskega letnika podiplomskega študija Fakultete za socialno delo, pod mentorstvom doc. dr. Alenke Gril.

Namen raziskave je poglobiti razumevanje vrstniškega nasilja med učenci. Tekom raziskave bo otrok delil svoje mnenje o tematikah, kot so:

- razumevanje vzgoje miru (kako razumejo pojem, kaj si pod pojmom predstavljajo…),
- zaznavanje vsebin o vzgoji miru na šoli (pri katerih vsebinah/predmetih, kaj počno učitelji za spodbudo miru…),
- vrstniško nasilje na šoli (katero nasilje se pojavlja na šoli, kaj so razlogi, kako se odzivajo učenci/učitelji…),
- možnosti izboljšav pri udejanjanju vzgoje miru (kaj bi šola/učenci sami lahko naredili za večjo sprejetost, varnost ter manj prepirov in vrstniškega nasilja…).

V raziskavi ne bom zbirala osebnih izkušenj ali zasebnih informacij, ki bi lahko vplivale na razkritje osebne identitete.

Raziskava bo potekala po dogovoru z osnovno šolo, v obliki skupinske razprave med učenci predstavniki 7. – 9. razreda. Razprava bo trajala približno 45 minut. Skupinska razprava bo avdio (zvočno) snemana za namen lažjega prepisa in analize pogovora. Med samim prepisom bo poskrbljeno za anonimizacijo, na način, da bo učenkam in učencem dodeljena šifra, kar pomeni, da identiteta otrok ne bo razkrita.

Sodelovanje v raziskavi je prostovoljno in ga lahko kadarkoli brez posledic prekinete, podatki vašega otroka tako ne bodo uporabljeni v raziskavi. Podatki, pridobljeni v raziskavi, bodo pri izvajalki raziskave shranjeni le do zagovora magistrskega dela, potem bodo trajno izbrisani.

V primeru morebitnih vprašanj, dilem oziroma dodatnih informacij, sem Vam na voljo po elektronski pošti urska.strah@gmail.com

---

S podpisom **soglašam**, da _____ (ime, priimek in razred otroka) lahko sodeluje v raziskavi *Ovire vzgojnega delovanja šole pri vzgoji za mir.*

Kraj in datum:

Podpis starša/skrbnika:

9.3. Transkripti intervjujev

9.3.1. Transkript intervjuja – razredničarka 3. razreda

V transkriptu so izjave sogovornice označene s 3R, lastne izjave pa sem označila z U.

U: Prva tema pogovora zajema razumevanje in me zanima kako razumete pojem »vzgoja za mir« v šolskem prostoru?

3R: Vzgoja za mir, ja da bi bli mirni odnosi[3R1], da bi bilo čim manj prepiranja[3R2], čim manj nesoglasij[3R3]. To bi jaz rekla, da je zame to.

U: Katere vrednote, spretnosti in vedenja so po vašem mnenju del »vzgoje za mir«?

3R: Ja jaz bi rekla, da se velik o tem pogovarjamo[3R4]. Dajem velik primerov iz konkretnega življenja[3R5], našega razreda[3R6], iz svojega otroštva[3R7], to pod nekimi vedenji. Pod vrednotami pa ničelna toleranca do nasilja[3R8].

U: Torej vaša praksa vzgoje za mir se osredotoča predvsem na pogovore z učenci. Kako pomembna je po vašem mnenju »vzgoja za mir« za preprečevanje vrstniškega nasilja?

3R: Ja zdi se mi zelo pomembna[3R9], ker se mi zdijo današnji otroci še bolj kot smo mi bili individualisti[3R10], morda tudi egoisti[3R11]. In se sploh ne zavedajo, kako pomembno je, da znajo funkcionirati v skupnosti[3R12]. Meni se zdi, da se mi nismo tako kregali[3R13], ni bilo tekmovalnosti[3R14], nismo si namenoma škodovali kot si zdaj že mlajši otroci[3R15]. Nismo tok samo nase gledali, da smo bolj na skupino[3R16]. Usmerjeni so nase, individualisti[3R17], premal je kolektivne povezanosti[3R18], zato bi rada, da sploh razumejo zakaj je pomembno in skos težimo, da se morajo med sabo razumet[3R19], ne rabjo pa se met radi[3R20].

U: Hvala, zdaj pa bi se malo bolj dotaknili udejanjanja in me zanima katere elemente - vsebine, načela, vrednote, spretnosti »vzgoje za mir« udejanjate z učenci v razredu pri pouku, razrednih urah?

3R: Ja moj razred je tak, da je veliko nekega prepiranja. Kr vsak dan[3R21] in največ naredimo na konkretnih primerih, s pogovorom[3R22]. Ne vem, kako bi se ti počutil, če bi se ti to zgodil? Kako bi se počutil, če bi tebi nekdo to rekel[3R23]? Ravno prejšnji teden smo imeli dramo, kjer je ena punčka drugi govorila, da se ne sme igrat z njo in še eno drugo sošolko[3R24]. Potem pa sem imela pogovor z eno in z drugo[3R25], pogovor s starši ene[3R26] in pogovor s starši druge[3R27]. Največ je res pogovor[3R28] in primer[3R29], čeprav je nekaterim v 3. razredu to na trenutke še težko, ker so še vedno bolj egoisti in se ne znajo postavit v čevlje drugega[3R30].

U: Kaj pa na ravni šole imate morda kakšne dnevi dejavnosti, preventivne dejavnosti, ki naslavljajo vzgojo za mir?

3R: Imamo neka predavanja o nasilju, samo to se mi zdi, da je bolj na predmetni[3R31]. Nekaj o medsebojnih odnosih, razred kot skupnost[3R32]. Mi se pa res v večini samo pogovarjamo[3R33], ker to je vsak dan nekaj[3R34].

U: Kaj pa kakšne socialne igre, uporabljate morda?

3R: Ja imamo[3R35], samo se mi zdi, da največ socialnih iger je v prvem razredu, ko se razred oblikuje[3R36]. Dam pa dvakrat na leto sociogram, da napišejo s kom se razumejo, pa potem to malo upoštevam[3R37]. Drugače pa mamo vsak dan tok enega ukvarjanja, z dnevom samim, je razred malo bolj naporen kot sosednji tretji razred[3R28]. Imam tri močne osebe[3R29]. Pa da dam primer, eden nam je vsem zabrusil, ko je bil besen ker ni bilo po njegovo, vi ste itak vsi butasti v tem razredu, vi boste vsi smetarji, jaz bom pa računalničar in bom ful bogat[3R30]. Res je zelo brihten fant, jaz verjamem, da bo uspešen, morda celo šef[3R31]. Smo imeli potem pogovor o tem, kako bi bilo njemu, če bi mu nekdo to rekel[3R32] in da lahko svoja čustva izrazi tudi na drugačen način[3R33].

(pogovor zmoti trkanje na vrata in poziv učiteljici, če bi morda lahko za minuto prekinila intervju. Učiteljica je precenila, da mora biti nekaj resnega, saj me je prosila, če je mogoče narediti premor. Prošnji sem ustregla).

U: Na kakšne načine torej z nekimi metodami, pristopi, aktivnostmi pa še z učenci v razredu ali v skupnih dejavnostih šole udejanjate »vzgojo za mir«? Morda če razmišljava poleg pogovorov, ki potekajo na dnevni ravni.

3R: Ja ne vem, ko delajo kakšno nalogo v skupinah tam velikrat ma vsak svoj prav, svoje mnenje pa se učimo kako sodelovati z drugimi[3R34]. Da se naučijo, da imamo različne ideje, ki jih moramo upoštevat[3R35]. Potem, da si

med seboj pomagajo, posojajo šolske stvari[3R36]. Zdej na ravni šole, vem da se povezujejo razredi, da deveti pomagajo prvim razredom[3R37], pa majo te preventivne delavnice parkrat letno[3R38].

U: Kako udejanjate vzgojo za mir v vsakdanjih situacijah na šoli, ne le ob nasilju, konfliktih?

3R: Ja kot sem že rekla, je pri nas ogromno nekih situaciji na dnevni bazi[3R39]. Recimo ravno danes je bilo on mi ne pusti, da se igram z lego kockami, poveš, da so šolske kocke, niso samo od tiste osebe, ki se takrat igra. Oni bi si sestavili in spravili za celo leto[3R40]. Spet gre bolj za posamezne primere[3R41], malo pa ob igri[3R42]. Recimo človek ne jezi se, to se ne marajo it, ker je tekmovalna igra[3R43]. Pa se gremo in jim spet povemo, da morajo privoščit drugemu zmago, ker bodo potem tudi drugi njim, ko bodo zmagali[3R44]. Pa tud preko mene se učijo, vidijo kako se odzivam, govorim z njimi[3R45].

U: Izpostavila ste, da se veliko reševanja konfliktov, sporov zgodi ob pogovoru in z vključevanjem konkretnih primerov. Kako pa je z vključevanjem učencev in z učenjem reševanja konfliktov vnaprej, pred samo situacijo?

3R: Ja mi se na dani situaciji pogovorimo, kako bi bilo če bi bil ti, ali pa kako boš ti naslednjič odreagiral na določeno situacijo[3R46]. Ampak je udeleženim to najtežje, ker ko so v afektu vse kar smo se pogovarjali pozabijo[3R47]. In pol ko se spet pogovarjamo, sej vejo kako bi se mogli obnašat, kaj naredit[3R48]. Se pa na začetku pogovorimo o pravilih znotraj razreda in kaj ni dovoljeno, kaj naredit, da mi pridejo povedat[3R49].

U: Koliko in kako pa vključujete oziroma sodelujete z drugimi akterji? Omenila ste starše…

3R: Ja, tud nekaj takih primerov je[3R50]. Jaz čakam, če res ni nujno ne vpletem[3R51]. Ker te vzgojni opomini, če ni nujno se meni zdi zgodaj za njih[3R52]. Če pa je treba, dam. Lani sem dala enega, ko sem tudi učila tretji razred[3R53]. Če se le, da probam, da sami rešimo[3R54]. Ravno ta učenc, k nam je zabrusu, za tega so starši sami prosil[3R55], ker smo povedal kakšne pripombe daje, kako se obnaša do ostalih sošolcev[3R56]. So oni tudi prosili svetovalno službo, da bi kaj na tem naredil[3R57]. So šli na pogovor, potem je svetovalna služba prišla nazaj do mene in je dobil restitucijo[3R58]. In je pomagal v prvem razredu, en mesec v času podaljšanega bivanja in ni hodil na košarko takrat. To so se zmenili starši s svetovalno[3R59] in je dejansko boljše zdaj[3R60]. Če pa je kakšen resen problem, prosim za pomoč svetovalne službe[3R61]. Prvo pa res probam v razredu rešit, če se le da oziroma s svetovalno[3R62]. Probam tudi brez da se starše vmešava[3R63]. Ravno pri tistih puncah, ki sem omenila prej, tista šibkejša sploh ni povedala meni, da se je kaj zgodilo[3R64]. Je pa doma mamici povedala kaj se ji dogaja[3R65]. In sem potem sama pri sebi brskala, a sem spregledala. Ampak znakov ni bilo. Ona ni nič povedala, da bi se kregale na glas nisem opazila[3R66]. Večinoma pa je bilo to popoldne, ko mene ni več tu[3R67]. Je pa tam več proste igre, niso tako usmerjeni in pride do več interakcij, ki vodijo v spore[3R68]. Je prav, da je povedala doma vsakič ko se je zgodilo[3R69] in seveda starš enkrat ima dost tega[3R70].

U: Ste morda imeli že kakšen primer, ko se je vključil center za socialno delo, morda kakšna druga organizacija, društvo? Policija morda?

3R: Da bi se zdaj spomnila prav specifičnega primera, ne vem[3R71]. Najbrž smo imeli tudi kakšen tak primer na šoli[3R72]. Ampak jaz osebno se zase ne spomnim, da bi se mogla povezati s CSD[3R73] ali policisti[3R74].

U: Vredu, hvala za podeljeno. Sedaj se bova premaknili na tretji sklop vprašanj in me zanima s katerimi izzivi se najpogosteje srečujete pri vzgoji za mir?

3R: Ja, jaz bi rekla, da je največji izziv ravno to, da je vsak dan vsaj ena situacija[3R75]. Redko je kakšen dan, ko rečem, danes je blo pa super, ni se noben skregal[3R76]. Meni je naporno, da vsak dan nekaj razčistimo in se potem takoj naslednji dan ponovi. Vrtimo se okoli enih in istih stvari[3R77], sej se izboljša[3R78]. Vsi te učenci, ki so bolj individualisti so zelo brihtni[3R79]. To bodo sigurno uspešni odrasli ljudje[3R80]. Je pa težko se vsak dan s tem ukvarjati. Malo me tudi žre, da ne vem a bo učinek, al ne bo učinek. Vsa energija, ki jo vložim v te pogovore, to me najbolj muči[3R81]. Si želim, da ne bi podobno poslušala, ko bodo na predmetni stopnji. Da je še vedno eno in isto, z istimi učenci in učenkami[3R82].

U: Verjamem, da ni najbolj prijetno, če se situacije kljub pogovorom in ukrepanju ponavljajo. Predvsem kadar vložite veliko časa in energije. Rekli ste, da kdaj imajo pogovori učinek, drugič ne. Pa me zanima, kako pa bi vi ocenili svojo lastno pripravljenost in odzivnost pri obravnavi sporov, konfliktov in vrstniškega nasilja?

3R: Bi rekla, da sm pripravljena[3R162]. Meni je glavo, da js to čim prej razčistim[3R83]. Ne da pustim in rečem ah sej bo[3R84]. Take večje stvari, takoj ko je kej se takoj odzovem in da takoj rešimo[3R85]. Dostikrat zvem, da je blo kej popolne, v podaljšanjem bivanju. Potem takoj zjutri to rešujem, pa gre 15, 20 minut za to. Ampak meni

je bistvo, da se razčist[3R86], tud če mi starši pišejo zvečer jim odpišem, ker vem da so zaskrbljeni[3R87]. Takoj je akcija[3R88].

U: Če se dotakneva še šole, kako ocenjujete pripravljenost šole (kot skupnosti) za udejanjanje »vzgoje za mir« in obravnavo konfliktov v odnosih?

3R: Js mislim, da naša šola ima to dobro pripravljen protokol[3R89]. Se pa to seveda razlikuje glede na stopnjo, nižji od 1 do 3, pol naprej 4 in 5, in potem na višji stopnji[3R90]. So tudi prekrški različni, al se mal odrineta v 3 razredu, al pa pretepeta v 9 razredu ni isto[3R91]. Mi imamo to zapisan[3R92], je pa dejstvo in to povem tud mojim učencem, da za isti prekršek kjer jaz ne dam opomina, ker se pogovorimo in obvestim po potrebi starše, bodo na predmetni stopnji dobil že ukrep[3R93]. Mamo pa lepo zapisano. Na primer, če kdo komu kaj vzame, vsakršno nasilno vedenje, če imajo telefon to je že ukrep[3R94]. Potem pa je tudi od posameznih učiteljev odvisno, kdaj smatra vedenje za ukrep[3R95]. Meni se ne zdi, da bom v tretjem razredu, če ni res nujno torej neko hudo ponavljajoče nasilje, dala takoj ukrep[3R196]. Mogoče bi celo mogla, ampak meni se zdi, da se da rešit zaenkrat še s pogovorom[3R97].

U: Če povzamem imate na šoli protokol odzivanja na konflikte, uporaba tega in nadaljnji morebitni ukrepi pa je potem odvisna od posameznega učitelja, glede na starost oziroma razredno stopnjo. Kako pa vaše osebne vrednote, izkušnje, prepričanja vplivajo na vašo prakso pri vzgoji za mir?

3R: Ja sigurno vplivajo moje osebne vrednote[3R98]. Tudi to vpliva, da imam sama dva otroka in vem, kako sta onadva reagirala[3R99]. Velikokrat njiju uporabim za primer, povem kaj se je pri njima v šoli zgodilo[3R100]. Pa vpliva tudi moje šolanje, povem kako je bilo ko sem jaz hodila v šolo, kakšne so bile pri nas kazni[3R101]. Zadnjič sem jim razlagala, da moja sestra ni marala pojest malce in je dobila po rokah s šibo. In so bili vsi zaprepadeni[3R102]. Vpliva to, da si želim mirnih odnosov med učenci[3R103], pa da je moje prepričanje na tej stopnji, da se da večino rešit s pogovorom[3R104].

U: Hvala lepa za deljeno. Pa se bova premaknili k zadnji temi in sicer bi rada vedela katere spremembe bi po vašem mnenju bile potrebne za boljše udejanjanje vzgoje za mir?

3R: Jaz mislim, da bi na sistemski ravni bilo potrebno več teh vsebin in že od prvega razreda[3R105]. Sej mamo različne teme po razredih, ne vem smo različni, različne oblike družin, ampak to je ena ura[3R106]. Mogli bi več socialnih iger[3R107], delavnic[3R108]. Kdaj sploh ne razumejo, da učitelji s temi vsebinami želimo spodbujat to da smo različni in da je to dobra stvar[3R109]. Se pa moramo zato tudi spoštovat med sabo, bit strpni[3R110]. Ne razumejo, kaj je zares nasilje in kakšne posledice lahko ima, zanje je vse otročje[3R111]. Če nekomu rečeš da je debel in to ponavljaš, zanje ni nič on misli, da se samo heca[3R112]. Otroci so si različni, pri nekomu bo pogovor zalegel, pri nekomu ne bo, bo mogoče šele ukrep[3R113]. So pa razlike v toleranci, kljub protokolu[3R114], to sem že omenila, eni takoj reagirajo na vse, drugi ko je resno, kakšni pogledajo stran[3R115]. To sem mela sama kot starš izkušnjo, da mojemu otroku ni bilo dobro, sem mogoče tudi jaz predolgo čakala, da bodo sami učenci rešili, pa niso[3R116]. Bully-ji točno vedo na koga se morajo spravit tihe, nežne in vedo, da najbrž ne bodo nikomur povedal[3R117]. In super je, da in ko povedo, da se lahko ukrepa naprej[3R118]. Se je pa težko izpostavit[3R119].

U: Če sem vas prav razumela bi si vi želeli, da znotraj izobraževalnega sistema pride do spremembe, kjer bi se več učnih vsebin, delavnic, iger vezalo na vzgojo miru oziroma spoštovanja, strpnosti, sobivanja skozi celotno obdobje osnovnošolskega šolanja. Pa tudi spremembo pri učencih, kjer uvidijo pomembnost dobrih, pozitivnih medsebojnih odnosov in teže, ki jo ima vrstniško nasilje?

3R: Tako ja[3R120], kot ste rekla.

U: Morda vidite še kakšne spremembe, izboljšave v odnosih s starši, na ravni šole, mogoče med učitelji?

3R: V bistvu ne[3R121]. V odnosih s starši[3R122], pa tud v šoli pa trenutno ne vidim nobenih sprememb[3R123], ker dobro sodelujemo, ko pride do kakšnih situacij vezanih na nasilje, odnose[3R124].

U: Dobro. Pa sva že pri koncu. Zanima me, če bi si želeli še kakšne kompetence dodatno ali pa bolje razvit za delo na področju vzgoje za mir, da bi vam bila v pomoč?

3R: Ja mogoče, da bi šla na kakšne delavnice socialnih iger, ki bi tematsko ne vem naslavljale nasilje, morda kako bolje krepit razred kot skupnost, kako spodbujat pozitivne odnose[3R125] in jih potem vpletla v razred. Da jih potem izvajam[3R126]. Več izobraževanj na to temo. Sej najbrž kakšna že so, pa do zdaj nisem razmišljala o temu[3R127].

U: Kakšno podporo pa bi pri »vzgoji za mir« še potrebovali oziroma si želeli?

3R: A to od vodstva?

U: Vprašanje je malo bolj splošno zastavljeno. Seveda lahko je to podpora vodstva, drugih kolegov, morda države?

3R: Se mi zdi, da to kar lahko si mi zelo pomagamo[3R128]. Smo povezan kolektiv[3R129], res se sprašujemo med seboj kako bi pa ti to naredil. Jaz z mojim razredom, vprašam učiteljice od prej, ki so jih že imele, kaj je njim pomagalo, delovalo[3R130]. Tudi s strani vodstva smo podprti[3R131]. Lih za to izobraževanje, mi ga dobimo, ni to kot na kakšni šoli, ko omejujejo učitelje pri tem. Nam pridejo nasproti glede tega[3R132], je pa od nas odvisno, da se prijavimo, najdemo čas in energijo[3R133]. Če rabim svetovalno službo vedno pomagajo[3R134]. Jaz rada pridem v službo, ker rada učim in ker se dobro razumemo[3R135].

U: Evo pa sva zaključili z najinim intervjujem. Hvala lepa za vse vaše odgovore in sodelovanje. Bi na tej točki vi želeli še kaj dodati, imate kakšno vprašanje?

3R: Ne, nimam nobenega. Če pa nisem odgovorila prav ali pa premalo, mi pišite na mail, pa dodam, velja?

U: Dogovorjeno, hvala za vaš čas.

9.3.2. Transkript intervjuja – razredničarka 6. razreda

V transkriptu so izjave sogovornice označene s 6R, lastne izjave pa sem označila z U.

U: Za začetek me zanima, kako vi razumete pojem »vzgoja za mir« v šolskem prostoru?

6R: Iskreno pojem kot tak slišim prvič [6R1]. Čeprav recimo naša šola ima tendenco do ničelne tolerance pri nasilju [6R2]. Jaz bi v tem trenutku to s tem povezala[6R3]. Vzgoja za mir se mi zdi bolj globalna [6R4], v smislu vzgajanja nekih vrednot učencem že v prvem razredu[6R5]. Vzgoja za mir kot pač, mir za sobivanje z drugimi[6R6], mir kot sam s sabo [6R7], ker nekateri imajo notranje stiske[6R8] in preden najdejo svoj mir, ta svoj nemir širijo okrog[6R9]. Na tak način razumem pojem.

U: Super hvala za vaš razmislek. Deloma ste se dotaknila že mojega naslednjega vprašanja in sicer katere vrednote, spretnosti in vedenja po vašem mnenju zajema »vzgoja za mir«?

6R: Kar opažam skozi generacije je to, da se pozabi na kolektivni duh [6R10]. Se ga premalo okrepi [6R11]. Mi kot družba moramo delovati kolektivno[6R12]. Kar jaz svojim učencem na njim primeren nivo poudarjam, da oni kot razred so ena družba v malem. Nek mikrosistem[6R13] in od njih zahtevam spoštovanje na osebni ravni[6R14]. Normalno je, da niso vsi neki najboljši prijatelji[6R15]. Recimo to potem mislijo, da če se z nekom razumeš si potem njegov najboljši prijatelj[6R16]. In to razjasnimo, da to ne pomeni, da si njegov najboljši prijatelj[6R17]. Ampak ker si ti z njim v razredu tvoriš neko skupnost, moraš z njimi sodelovat, se pogovarjat, delat nekaj skupaj v paru in biti do njega spoštljiv[6R18]. Lahko pa potem med odmorom zbereš, a se boš z njim igral ali ne[6R19]. Men manjka v tem sodobnem času več nekega kolektivnega duha. Da če vsi pripomoremo k nečemu, bo vsem nam boljše[6R20].

U: Če vas torej prav razumem med vrednote uvrščate predvsem medsebojno spoštovanje, med vedenji pa predvsem vrstniško sodelovanje. Bi morda želeli dodati še kaj?

6R: Ne to se mi zdi kar najpomembnejše[6R21].

U: Hvala, kako pomembna pa je po vašem mnenju »vzgoja za mir« (v šoli) za preprečevanje vrstniškega nasilja?

6R: Zdi se mi zelo pomembno[6R22]. Na začetku vsakega šolskega leta se te stvari predebatirajo z učenci[6R23]. Prva naša misel je mogoče ničelna toleranca do fizičnega nasilja[6R24], ampak ni samo fizično[6R25], tudi vse ostale oblike nasilja sem noter spadajo[6R26]. Seveda fizično je nekak najlažje prepoznat[6R27]. Ostalo malo težje[6R28], ampak učenci zelo dobro vedo kaj se sme, kaj ne[6R29], kje je tista meja nasilja in do kam lahko v bistvu gredo[6R30]. Vedo, da nobeno nasilje ne toleriramo, ne žaljenje, ne pretepanje[6R31].

U: To se mi zdi zelo pomembno slišati, da je meja jasno postavljena ter da se učenci tega zavedajo. Sedaj bova nadaljevali s temo zaznavanja oziroma udejanjanja vzgoje za mir. Pa me zanima katere elemente »vzgoje za mir« udejanjate z učenci v razredu? Govoriva o vsebinah, načelih, vrednotah, spretnostih…

6R: Ne glede na starost vedno zaležejo razne socialne igre za krepitev odnosov[6R32]. Jaz se zelo rada poslužujem gledališke pedagogike[6R33], ker ko se ti postaviš v neko vlogo. To več nisi ti, si nekdo drug. Si vloga, ki ti je

določena[6R34]. S pomočjo socialnih iger in gledališke pedagogike tudi tisti učenci, ki imajo manj občutka za sočloveka, so manj empatični ali pa jim je določena stvar popolnoma normalna in ne vidijo nekih rdečih zastavic, se potem lažje preslikajo v to vlogo[6R35]. Tako, da na razredni stopnji, od 6 do 11 let, je ta način, preko iger vlog zelo učinkovit[6R36].

U: To izvajate v sklopu predmeta pri pouku, pri razrednih urah?

6R: Večinoma razrednih ur[6R37]. Jaz učim angleščino, se pravi nisem njihova stalna učiteljica v razredu[6R38]. Če vidim, da v določenem razredu tudi jaz težko speljem pouk, zaradi nekih njihovih internih težav[6R39], se mi zdi dobrobit za njih, da 10 minut ure namenim temu[6R40]. Angleščina ne trpi[6R41], jeziku so zelo izpostavljeni[6R42], snovi se skozi leta ponavljajo[6R43] in teh 10 minut, da oni vzpostavijo nek odnos, se mi zdi prav tako. Ne boš prišel skozi, če imaš razsul v razredu[6R44].

U: Kaj pa na ravni šole, imate morda kakšne dneve dejavnosti, ki so namenjeni tematiki miru?

6R: Zdej prav dnevi dejavnosti težko rečem, ker čisto vseh za celotno šolo ne poznam[6R45]. Se pa recimo na razredni stopnji zelo veliko učiteljic odloči za projektno delo, v smislu medgeneracijskega povezovanja[6R46]. To ni nujno otroci in starostniki[6R47], ampak je bolj 9. razredi in 1. razredi[6R48]. Zdaj trenutno pišejo pisma na roko[6R49], z nekimi dobrimi željami za druge otroke[6R50]. Tuki jaz nisem najbolj seznanjena[6R51].

U: Vredu, ni noben problem, hvala za omenjena pisma in medgeneracijsko povezovanje. Moje naslednje vprašanje je, na kakšne načine, govoriva sedaj o metodah, pristopih, aktivnostih, s katerimi udejanjate »vzgojo za mir« z učenci v razredu? Omenila ste že spodbujanje kolektivnega duha, gledališko pedagogiko…

6R: V šoli je v tej starostni stopnji ta stvar mogoče lažja kot pri starejših[6R52]. Že samo delo v skupinah[6R53], parih, je en pristop[6R54]. Recimo kdo bo s kom sedel je klasičen primer[6R55]. Na začetku leta jim jaz dovolim, da se usedejo tako kot želijo[6R56]. To dolgo ne gre[6R57] in da se ognem slabi volji se presedejo vsak mesec, s pomočjo kartic spomina. Jaz obrnem kartice za spomin in tisti par, ki dobiš tistega imaš in se moraš z njim usest[6R58]. Na začetku je to grozno, ker morajo sedet zraven fantov oziroma punc[6R59]. Potem konec šolskega leta pa rečejo, ne vem nisem vedel, da je X tako dober v nečem[6R60]. Se na drugi ravni, kar se tiče sodelovanja in sobivanja spoznajo[6R61]. Jaz bi rekla, da dejavnosti, aktivnosti so vedno pri mlajših otroci vezane na nekakšno igro[6R62]. Težave so recimo pri tistih učencih, ki pridejo v prvi razred že zelo postavljeni. So zelo samo nase osredotočeni. Jaz bom prvi, jaz bom povedal. Tistega je malo težje vklopiti[6R63].

U: Kaj pa na ravni šole, kako pogosto se odvijajo kakšne preventivne dejavnosti v povezavi z vzgojo miru?

6R: Ja to se v okviru dnevov dejavnosti zgodi[6R64], to je recimo 2x na leto[6R65]. Letos je bil izpeljan dan dejavnosti, kjer so se pogovarjali o varnosti na internetu[6R66], ampak se potem v sklopu tega dotaknejo tudi cyber nasilja[6R67]. Potem v 6. razredu imajo sistematski pregled[6R68], kjer imajo en del, kjer se poučijo o tem, kaj je spolno nasilje[6R69].

U: Mhm, hvala. Kako pa bi rekli, da udejanjate vzgojo za mir v vsakdanjih situacijah na šoli (ne le ob nasilju, konfliktih)?

6R: Ja kot sem že omenila predvsem s krepitvijo sodelovanja v partnerskem[6R70], skupinskem delu[6R71], spoštovanja med samim poukom[6R72], urejanja odnosov[6R73].

U: Če se dalje dotakneva sporov, konfliktov, vrstniškega nasilja, konfliktov, sporov koliko se v reševanje konfliktov vključuje učence?

6R: ja prakse so zelo različne po šolah[6R74] in nami kot posamezniki[6R75]. Vsak ima svoj tolerančni prag, po svoje določen[6R76]. Tudi mi učitelji imamo zelo jasna pravila[6R77], kje so meje[6R78]. Je pa res, da se tukaj držimo nekega načela postopnosti[6R79]. Če gre za neko, po našem otročjo stvar, potem spodbudimo otroke, da nekako sami poskusijo rešit[6R80]. Pa je naša vloga samo, kot mediatorji[6R81]. Če je stvar bolj kompleksna, ima večjo razsežnost, jo jaz kot razrednik, učitelj rešujem. Potem je svetovalna služba, na koncu ravnatelj. Neke stopnje so, ki jim sledimo[6R82].

U: Koliko pa se učence tekom šolanja, vnaprej nauči oziroma uči reševanja konfliktov?

6R: So seznanjeni s temi preventivami[6R84]. Če izhajam iz sebe kot odrasle osebe[6R85], dokler se ti nekaj ne zgodi je vse lepo in prav[6R86]. Meni osebno gre na živce, če si jezen štej do 10[6R87]. Ko sem jezna, ne bom štela do 10[6R88]. Tako da, če jaz tega ne zmorem pa se imam pod kontrolo, obvladujem sebe in čutim kdaj bom jezna, je to pri enem otroku še težje[6R89]. Je seveda prav, da se mu pove in da ve, kje se naučit takšne veščine, sploh za jezo, kako jo na primeren način izrazit[6R90]. Ampak se mi zdi, da imamo že odrasli s tem težave[6R91],

teoretično je to krasno, praktično pa malo manj[6R92]. Saj preko pogovora, če otroka ko je miren in ni v afektu vprašaš, kako pa ti bi? Odgovori za sedi pet, krasno[6R93]. Ko pa pride do situacije, pa potem ko se ohladijo, vedo tle sem ga polomu, to bi mogu naredit, umaknit bi se mogu. Mogel bi it povedat[6R94]. Ampak do tega ne pride, ker si preveč takrat v tem šusu[6R95].

U: Kako sodelujete z drugimi, deloma ste že omenila, da poteka to postopno na ravni šole. Je bil kakšen primer, ko je zahteval vključitev koga drugega? Morda tudi kako pogosto pride do takšnih primerov?

6R: Ja seveda[6R95b], pri nas gre postopno, učenec in učitelj, šolska svetovalna in starši, ravnatelj[6R96]. Vključujemo tudi druge[6R97], tega je zdaj več kot je bilo, se pojavljajo sedaj pogoste kot 10 let nazaj[6R98]. Se pa vključujejo Center za socialno delo[6R99], tuki imamo Cono Polje[6R100], policija[6R101].

U: Bova nadaljevali s tretjo temo, pa me zanima s katerimi izzivi se najpogosteje srečujete pri vzgoji za mir?

6R: Meni osebno je najtežje, kadar začutim, da nimam podpore staršev[6R102]. Recimo jaz razumem, da ima starš pred očmi svojega otroka[6R103] in se mu kakšno dejanje res mogoče ne zdi veliko[6R104], preveč za obravnavo[6R105], pomembna[6R106]. Z mojega vidika, ker pa vsak dan vidim 250 otrok, pa lahko določene stvari vidim čisto drugače[6R107]. Recimo, če prihaja večkrat do prekrškov s strani posameznika, se seveda potem povabijo v šolo tudi starši, da se o tem lahko pogovorimo[6R108]. Odzivi so lahko zelo različni[6R109]. Nekateri starši po pogovoru jim je zelo hitro jasno, da nekaj ne štima[6R110] in se potem tudi doma usedejo z otrokom[6R111] in delajo neke stvari, zato da ga dobijo nazaj na tirnice[6R112]. Nekaterim se to ne zdi popolnoma nič posebnega[6R113], imajo odnos - a za to smo mogli pridt v šolo? [6R114]. Če ta trikotnik učenec, učitelj starš ni sklenjen, če en člena manjka, se zelo težko naredijo premiki[6R115]. Če pa je sklenjen, da vsi trije členi delujejo v isto smer, se potem tudi stvari začnejo zelo hitro premikat, v pozitivno[6R116].

U: Pa se velikokrat srečujete s takšnimi situacijami, kjer omenjen trikotnik ni sklenjen?

6R: Ne, to so bolj redki primeri[6R117]. Bi pa rekla, da ni velik porast[6R118].

U: Pa se tu tudi potem vključuje svetovalna služba?

6R: Ja seveda najprej svetovalna služba[6R119] in tudi ravnatelj, če je potrebno[6R120]. Je zelo odvisno od primera[6R121].

U: Kako pa bi rekli, ocenili, da ste pripravljeni na odzivanje pri obravnavi sporov, konfliktov, vrstniškega nasilja?

6R: Ja vsega znanja sigurno nimam[6R122]. Čeprav se počutim suvereno pri teh zadevah[6R123]. Sigurno kakšno novo znanje[6R124], metoda[6R125], pristop ni odveč[6R126]. Se ne ustrašim teh zadev[6R127]. Jih rešujem, kolikor dolgo je treba[6R128]. Kakšne zadeve se rešijo v eni uri[6R129], kakšne pa v enem mesecu[6R130]. Če ti obnoviš na vsakih nekaj let svoje znanje, je seveda dobro[6R131]. Sploh zdaj, ko je v šoli množica otrok, s posebnimi potrebami, vedenjskimi težavami in drugi[6R132], je nujno, da učitelj sam pri sebi ve kdaj začne nekje šepat in se podkrepi z znanjem, ga ponovi[6R133]. Nekje v glavi je, če pa vsakih par let slišiš, je super[6R134].

U: Se pridružujem vašem razmisleku pri obnovi znanja. Kako pa ocenjujete pripravljenost na ravni šole, kot skupnosti, pri udejanjanju »vzgoje za mir« in obravnavi konfliktov v odnosih?

6R: Jaz sem trenutno z delovanjem in podporo, ki jo dobim kot učiteljica ali razredničarka zadovoljna[6R135]. Vedno imam odprta vrata v svetovalno službo, kamor se lahko obrnem po nasvet, ko ne vem kako bi postopala[6R136]. Zdi se mi, da kot šola delamo na tem, da smo vsi zaposleni sami zgled učencem, kako lahko ljudje, ki smo si med seboj različni po številnih dejavnikih mirno sobivamo, smo prijazni, komuniciramo na spoštljiv način[6R137].

U: Hvala za razmislek, kako pa vaše osebne vrednote, izkušnje, prepričanja vplivajo na vašo prakso pri vzgoji za mir?

6R: Vrednote sigurno vplivajo[6R138]. Se mi zdi, da v kolektivu, službi se zberemo skupaj tisti, ki imamo podoben sistem vrednot[6R139] in hočeš ali ne ga predajaš naprej, ker imaš to v sebi[6R140]. Moje vrednote sigurno vplivajo na vrednote učencev[6R141]. Se mi pa zdi nujno, da vsak posameznik, da se zaveda, da ni nezmotljiv, ni popoln in da ni kar mislim edino prav[6R142]. Meni se zdijo te stvari zelo pomembne[6R143] in hkrati zelo občutljive[6R144], da moraš biti odprt[6R145] in se zavedaš, da nisi ti vsemogočni[6R146]. Da se lahko kdaj tudi zmotiš[6R147].

U: Še kot zadnje se bova dotaknili teme izboljšav prakse. In me zanima katere spremembe bi po vašem mnenju bile potrebne za boljše udejanjanje vzgoje za mir? Lahko se navežete na raven šole, učiteljev, odnosov s starši, vzgojno-izobraževalnega sistema…

6R: Ja, vsaka sprememba terja svoj čas[6R148]. V resnici se nič ne zgodi v enem letu[6R149]. Ta permisivna vzgoja, ki je bila zelo popularna[6R150], se je izkazalo, da ni nič dobrega[6R151]. Ravno ti starši, ki imajo zdaj otroke v prvem razredu, so prve tiste generacije permisivne vzgoje[6R152]. Se pozna ravno v tem, pomemben sem jaz, moj otrok, ostali se boste prilagodili[6R153]. Tako jih razmišlja 27[6R154]. Ta sistemska sprememba se že dogaja potiho[6R155], in se potiska v ozadje[6R156]. Jaz sem prepričana, da je vedno prostor za izboljšave in kar se tiče učnih načrtov in vzgoje za mir[6R157]. Družba je živ organizem, ki se ves čas spreminja[6R158], ves čas prihajajo nove stvari, ki vpliva na nas[6R159]. Nimam pa nobene konkretne spremembe, ki bi si jo želela trenutno[6R160]. Se mi zdi, da na ravni šole in med učitelji trenutno vse dobro deluje[6R161].

U: Omenila ste, da se počutite v svojem delu in odzivanju suverena, pa me kljub temu zanima katere kompetence bi si morda še želeli dodatno razviti za delo na področju vzgoje za mir?

6R: Moje videnje mene same je, da sem v koraku s časom[6R162]. Ampak nisem[6R163]. In s časom začneš opažati ta generacijski prepad, med tabo in učenci[6R164]. Imamo lep odnos[6R165], se razumemo[6R166], ampak bi želela kompetenco v smislu tega, da bi se jim bolje znala približati[6R167]. Ker to so drugačni najstniki, kot so bili 10 let nazaj[6R168]. Imajo drugačne vrednote[6R169], druge stvari so jim pomembne[6R170].

U: Bi tu lahko govorili o želji, da bi se bolj zanimali za njihove interese?

6R: Recimo pri angleščini je to, da jaz vem kaj poslušajo, da je popularna korejska glasba to meni dobro služi pri pouku[6R171], če se jaz dovolj radovedna, da se o tem pozanimam[6R172]. Jaz se moram zdaj že precej dobro potruditi, da spremljam vse to[6R173]. Na ta način, da ne ostaja snov stara in s tem dolgočasna, ampak aktualna[6R174]. To pa je morda malo utrujajoče na tempo[6R175] in osebne stvari[6R176].

U: Kakšno podporo pri »vzgoji za mir« bi še potrebovali oziroma si želeli?

6R: Kot sem že omenila jaz sem suverena[6R177], ampak sem suverena, ker vem, da imam podporo[6R178]. Če prosim za podporo[6R179], jo dobim tako s strani vodstva[6R180] kot svetovalne službe[6R181]. Tudi psihologinja šolska, vzame otroke, če imajo težave z jezo, neprimernim izražanjem[6R182], jih vzame iz razreda[6R183] in z njimi naredi nekaj ur, kjer se predela snov[6R184] in uči uravnavanje teh občutkov[6R185]. Zame naš sistem, ki ga imamo vzpostavljenega deluje[6R186]. Potem lahko zelo veliko problemov sama rešim, brez da jih vključim[6R187]. Če bi se tresla kaj bo zdaj na ravni šoli, kaj bo rekel ravnatelj, svetovalna, a bom mogla na zagovor, ne bi bila tako suverena[6R188]. Vsak človek si želi to, ker potem lahko samostojno bolje funkcioniraš in rad prideš na delo[6R189].

U: Tako pa sva prišli do konca najinega intervjuja. Hvala lepa za vse vaše odgovore in sodelovanje. Bi morda na tej točki vi želeli še kaj dodati, imate kakšno vprašanje zame?

6R: Ne.

9.3.3. Transkript intervjuja – razredničarka 9. razreda

V transkriptu so izjave sogovornice označene s 9R, lastne izjave pa sem označila z U.

U: Takole, pa če začneva najprej z razumevanjem, kako vi razumete pojem »vzgoja za mir« v šolskem prostoru?

9R: Ja šola je vzgojna in izobraževalna institucija[9R1]. Jaz razumem to v povezavi s tem, da gre vzgoja na način, da lahko ti pelješ izobraževalni proces, kjer se učenci razumejo med seboj[9R2], da ne prihaja do veliko prepirov, da ni nasilja[9R3]. Tako.

U: Katere vrednote, spretnosti, mogoče vedenja pa bi rekli, da zajema »vzgoja za mir«?

9R: Js bi rekla, da je to zelo odvisno[9R3]. Ja, sprejemanje in strpnost drug drugega se mi zdi ključno, da razred sploh funkcionira[9R4]. Pri vedenju, da ne prihaja do nasilja[9R5], torej, da znajo mirno reševat spore, s pogovori[9R6], ne pestmi in žaljenjem[9R7].

U: Kako pomembna je po vašem mnenju »vzgoja za mir« (v šoli) za preprečevanje vrstniškega nasilja?

9R: Je zelo pomembno to naslavljat[9R8]. Se mi pa bolj pomembno zdi to z nekimi dejanji kazat[9R9]. Da pridejo v stik in takrat, da kot učitelj pravilno postopaš[9R10]. In se lahko potem učijo na lastnih izkušnjah, lastnih napakah učijo[9R11]. Da ne zaključiš, ampak ko pride do situacije da se spelje do konca in situacijo dobi epilog[9R12]. Letos smo vključili tudi dodatno razredno uro[9R13], da delajo na socialnih veščinah[9R14], da se mi zdi, da tega ne znajo dobro sprejet[9R15]. Jim je neki abstraktnega in ne potegnejo nič iz tega, vse dokler se jih stvar ne dotika direktno[9R16]. So pa večkrat v takšnih situacijah[9R17]. Vse v povezavi s tem je brez veze – se pogovarjat o tem, razmišljat o tem[9R18].

U: Torej imate v razredu pogosto spore, konflikte med učenci?

9R: Ja so kar pogosti[9R19].

U: Omenila ste tudi dodatno razredno uro. Pa me zanima to izvajate vi oziroma kdo?

9R: Specialna pedagoginja[9R20].

U: Katere vsebine pa obravnavajo?

9R: Jaz nisem vedno zraven, ker je fino da nisem[9R21]. Vem, da so se o pozitivnih čustvih[9R22], pozitivna komunikacija, kako drugače skomunicirat zadevo, ko te nekaj moti, kako stavek drugače formirat[9R23]. Mislim, da so imeli tudi nekaj o sprejemanju[9R24] in samozavesti[9R25].

U: Odlično hvala, pa bova nadaljevali na naslednjo temo in sicer katere elemente, s tem mislim vsebine, načela, vrednote, spretnosti »vzgoje za mir« pa udejanjate vi z učenci v razredu pri pouku ali pa vaših razrednih urah?

9R: Jaz sem razred dobila lani in so bili precej pogrupirani[, ni deloval enotno[9R26], zelo velik je bilo verbalnega nasilja, žaljenja, posmehovanja[9R26]. Še zdej je dosti tega[9R27], ampak se mi zdi, da smo se vedno poskusil o stvareh pogovorit. Probala sem kako bi se počutil nekdo drug[9R28]. Pa ne znajo tega, empatija zmanjka[9R29]. Vživet se v kožo drugega je njim tuje, težko[9R30]. Nekateri mlajši otroci so tega sposobni[9R31]. Če je bilo sem dala pisne opomine[9R32]. Drugače pa smo iskali alternativne vzgojne ukrepe, da so se neki naučil in kasneje napisal kako bi lahko drugač odreagiral, kot so[9R33]. Meni je pomembno, da si kot učitelj zgled, da se sam ne zapletaš v spore z njimi, si ti do njih spoštljiv. da se ne posmehuješ, ko kdo čudno kaj vpraša, reče. Bit vzor je največ[9R34].

U: Kaj pa na ravni šoli, imate kakšne dneve dejavnosti, preventivnih programov, ki bi bili usmerjeni ne ravno vzgojo za mir, morda tudi v preprečevanje nasilja, medsebojne odnose, sprejemanje drugačnosti?

9R: Ja imamo dneve dejavnosti[9R35] in različne delavnice[9R36]. Bi pa rekla, da se v vsakem najdi kakšen element te vzgoje[9R37]. Da bi imeli pa prav vzgojo miru pa ne[9R38]. Kar se tiče pa preventivnih programov, nekega sprejemanja drugačnosti tuki se mi pa zdi, da se premalo načrtno govori o tem in dela na tem[9R39]. Ja imamo te razredne ure[9R40], samo otroci ne vidijo smisla[941]. In tudi mi rečemo to je grdo, kaj si pa rekel, pazi kaj govoriš in tu se konča v velikih primerih[9R42].

U: Na kakšne načine oziroma s katerimi pristopi, metodami bi rekli, da z učenci v razredu udejanjate »vzgojo za mir« ter kako pogosto?

9R: Ja predvsem pogovor, zavzemanje perspektive drugega to sta moja pristopa[9R43]. Pa seveda, da se takoj to rešuje, ne odlaša[9R44]. So pa kdaj v ozadju določene stvari, ki izhajajo iz doma[9R45]. In je pomembno, da odreagiraš na primeren način[9R46]. Tukaj je sodelovanje s svetovalno službo in psihologijo pomembno[9R88], da se začnejo zavedat[9R47], razumet svoje reakcije na določene stvari. Šele takrat lahko začno potem spreminjat svoje ravnanje[9R48]. Da samo rečemo ti tako ne smeš odreagirat, pa da ne razumejo tega zakaj tako odreagirajo ob takih situacijah tako, ni način[9R49].

U: Kako pa bi rekli, da udejanjate vzgojo za mir v vsakdanjih situacijah na šoli?

9R: Ja js se trudim, s svojim zgledom. Jaz sem do njih spoštljiva, prijazna, ne izbruhnem na situacije[9R50]. Si pa želim, da bi se razred razumel med sabo, da bi se bolj spoštovali, si pomagali, ko komu kaj ne gre ali pa je manjkal in da se nadoknadi snov[9R51]. Trudim se da se pogovarjamo o temu[9R52], kadar pa pride do česa pa da odreagiram čimprej[9R53].

U: Ali morda uporabite kakšne socialne igre za krepljenje medsebojnih odnosov, ali to ni aktualno v 9. razredu?

9R: Ja meni se zdi, da to niso gradil skozi razrede. Se mi zdi, da moraš to zgodaj začet na teh stvareh delat[9R54]. Pri meni vse kar smo probali je bilo zelo slabo sprejeto[9R55]. Je pa res, da ni bilo nekih temeljev postavljenih. Ni bilo zaupanja, varnosti v razredu in zelo težko gradiš na višjih stvareh, če osnove ne funkcionirajo[9R56]. Zato je treba prej začet delat na vseh teh stvareh, načrtno[9R57]. Pri njih pa se mi zdi, da je bilo to že prepozno[9R58]. Ker vse te delavnice, ki jih imajo zdaj bazirajo na nekih teh socialnih igrah[9R59]. Pa so že v osmem razredu začele delati z njimi, pa ne znajo tega osmislit[9R60].

U: Ker ste izpostavila občutek varnosti v razredu, se vam zdi odkar ste jih prevzela, da ste okrepili ta občutek?

9R: Mogoče so dozorel v kakšnih stvareh[9R61], gotovo so odnosi med nami boljši. Smo se bolje spoznali[9R62], vejo, da sem nekdo h kateremu lahko pridejo, zaupajo in povejo kako se počutijo, kaj je narobe[9R63]. Vejo, da bom te informacije pravilno uporabila in ukrepala, da bo na dolgi rok bolje za njih[9R64]. Tudi če včasih težko naredit ta korak[9R65]. Velik se pogovarjamo tud o tem ne rabiš si bit všeč, bit prijatelj, rabiš pa z vsemi sobivat in met korektne odnose[9R66]. V smislu da nisi nesramen, da znaš rečt dobro jutro in si ne otežujejo življenja drug drugemu[9R67].

U: Koliko in kako pa so v reševanje konfliktov vključeni učenci, jih tudi vnaprej učite reševanja konfliktov?

9R: Ja so vključeni v pogovor, kadar pride do konfliktov[9R68]. Se pogovarjamo kako bi bilo bolje odreagirat in kako bodo naslednjič, če pride so podobne situacije[9R69]. Te razredne ure, ki jih imajo so pa kot program preventive, ko sta ti specialni pedagoginji opravili izobraževanje, sta potem poskusno uvedli to na šoli. Je pa nekaj kar šola želi ponudit kot vzgojno preventivno delovanje učencem[9R70].

U: Kako sodelujete z drugimi akterji - šolsko svetovalno službo, starši, drugimi organizacijami?

9R: Zaenkrat so vsi primeri, ki so se zgodili v našem razredu, ostali na nivoju svetovalne službe, s katero jaz zelo dobro sodelujem[9R71]. V končni fazi mi učitelji nimamo takega znanja kot ga imajo one[9R72]. Vedno je pogovor razrednik - učenci, razrednik – starši[9R73]. Kasneje če gre za potrebne redne pogovore pa je svetovalna služba, ki zna drugače peljat stvari kot mi, ki nimamo teh specifičnih znanj[9R74]. Ne daješ pa vseh stvari naprej, če oceniš, da ni potrebe in jo zaključiš sam[9R75].

U: Omenili ste sodelovanje s starši, kako pa z njimi sodelujete, kako ocenjujete sodelovanje?

9R: Odvisno od situacije, to je zelo individualno[9R76]. Včasih so zelo v krču, predvsem če gre za kakšno psihološko obravnavo[9R77]. Hitro so v krču, če doma niso stvari čisto tako kot bi mogle bit, se zelo ustrašijo tega, kaj vse bo ven prišlo[9R78]. Takrat je večkrat odpor. Včasih moraš malo bolj na silo postopat[9R79], lejte to je alternativni ukrep, vedenje je bilo neprimerno. Lahko delamo na tem in probamo popravit. Lahko pa gremo prvi vzgojni opomin[9R80]. Večkrat ne razumejo tega, da je to neki kar je del zakoreninjenih vzorcev, ki jih verjetno tretirajo kot normalnega[9R81]. Pri fizičnem nasilju sem že doživela, jaz mu rečem nazaj useki. Veš, da ga bo nazaj useku, če ti bo starš reku[9R82]. Je pa težko z otrokom gradit in mu govorit neki, če nimaš staršev na svoji strani[9R83]. Zelo enostavno je delat kadar isto govoriš[9R84], drugače pa ne boš nič dosegel[9R85]. So pa pri manjših stvareh večinoma na strani šole starši tega razreda[9R86].

U: Hvala, za podeljeno. Pa bova nadaljevali na naslednjo temo. In me zanima, s katerimi izzivi se po vašem mnenju najpogosteje srečujete pri vzgoji za mir?

9R: Ja manjko empatije, nimajo tega občutka[9R87], velikrat se jim zdijo pogovori izguba časa[9R88]. Drugače pa je bolj problem pri vsem tem tudi manjko mojega znanja na tem področju[9R] in časa[9R90]. Sej z otroci se veliko da, samo mi imamo po 6 ur pouka večkrat in stlačit notr individualni pogovor o vsaki taki stvari je težko[9R91]. Sej ko pride do tega najdeš čas[9R92], ampak res je tudi veliko drugih osebnih obremenitev[9R93].

U: Malo ste se že dotaknila, da imate manjko znanja. Kako pa bi vi ocenili lastno pripravljenost in odzivnost pri obravnavi sporov, konfliktov in vrstniškega nasilja?

9R: Ko pride do nečesa takega probamo rešit takoj, če ne gre pa takoj naslednji dan, ko je sveže[9R94]. To se mi zdi, da dobro delam[9R95]. Bi pa rekla, da glede pripravljenosti je odvisno od situacije in učenca. Zdej pri istih, ki lepo sodelujejo, so pogovorljivi, se ti zdi, da zadevo dobro opraviš, nimaš težav[9R96]. Če imaš pa učence, ki se trese, ki je na robu solz in ni sposoben enega stavka povedat, je pa včasih težko. Ne veš kako bi potem sploh speljal vse[9R97]. Je tudi to kok si kompatibilen z nekom[9R98], je pa tukaj gotovo to, da učitelji nimamo tega znanja kako ob različnih osebnostih postopat[9R99] pa tudi ne časa[9R100]. Je pa zato v pomoč tu šolska svetovalna služba[9R101].

U: Kaj pa na ravni šole, kako ocenjujete pripravljenost šole za udejanjanje »vzgoje za mir« in obravnavo konfliktov v odnosih med učenci, med učenci in učitelji?

9R: Ja meni, se zdi, da smo dobro pripravljeni[9R102] in poudarjamo ničelno toleranco do nasilja[9R103], to zagotovo. Se mi zdi, da se tudi ukrepov ob izgredih res držimo, gremo po protokolu[9R104]. Mislim, da nihče ne ignorira, pogleda stran in učitelji in vodstvo šole, svetovalna služba[9R105]. Se mi zdi, da dobro stvari stojijo[9R106]. Odnosi med učitelji in učenci pa se mi zdi, da temeljijo na spoštovanju, strpnosti, ničelni toleranci, da se ne znesemo nad učenci pa tudi sobivanju[9107].

U: Kako pa bi rekli, da vaše osebne vrednote, izkušnje, prepričanja vplivajo na vašo prakso pri vzgoji za mir?

9R: Se mi zdi, da precej vpliva[9R108]. Ker učim biologijo je kup snovi, kjer se dotikamo nekih posebnosti v razvoju. In mi je fascinantno[, kako devetošolci odragirajo na slike osebe, ki ima genske okvare[9R109]. Ubistvu smo gledali Klinefelterjev sindrom, Turnerjev sindrom, Downov sindrom, to je smeh ko vidijo nekaj tazga[9110]. In smo se mogli dost potem pogovarjat in mi je bil bolj cilj dosežt to, da razumejo, da nekdo ni kriv za to kar ga je doletelo in to ni način se reagira na genske okvare[9R111]. Se mi zdi, da lahko skozi ure, z vsebinami se ne držiš samo snovi, ampak vplivaš na njihove vrednote, prepričanja prek tega, da povezuješ kaj je prav in kaj ne, jim daješ možnost razprave, razmišljanja[9R112]. Pri teh letih so že sposobni kritičnega mišljenja, pa se tega ne uči, neguje in ne vodi k temu[9113].

U: Katere spremembe bi po vašem mnenju bile potrebne za boljše udejanjanje vzgoje za mir?

9R: Jaz bi si želela lahko bolj okleščene vsebine, da si dobiš nekaj časa, da lahko v učne vsebine vključuješ neke takšne stvari, ki so bolj važne za življenje[9R114]. Da se učijo te strpnosti, razmišljanja o drugem, o vživljanju v druge[9R115]. Se mi pa zdi, da je pri vseh stvareh osnova doma[9R116]. Pri odnosih s starši šola dvakrat letno organizira predavanja za starše, kjer se naslavlja različne teme. In je to vedno zelo slabo obiskano[9R117]. Pridejo starši, ki imajo doma vse urejeno[9R118]. In se potem te stvari v roditeljske sestanke zakamuflira, da pridejo informacije do njih v obliki 20 minutnega predavanja[9R118]. V končni fazi so to po večini oblikovani ljudje in velikokrat ni želje po tem, da bi se naučili kaj drugače[9R119]. Tukaj bi se najbrž dalo še kaj narediti na ravni celotnega sistema[9R120].

U: Mhm, hvala. Kaj pa vi bi si želela še kakšnih novih kompetenc, znanj za delo na področju vzgoje za mir? Morda kakšno bolj razviti, okrepiti?

9R: Mogoče bi želela bolj spretno komunicirati pri stvareh, ki se dotikajo teh vsebin o katerih je tu govora[9R121]. Po drugi strani pa se tudi sprašujem kaj je moja primarna naloga. Ja sej, da rešiš vse to, ampak v osnovi si učitelj biologije[9R122]. Sploh se počutiš praznega, ko vidiš da se neki vzorci ponavljajo in ni učinka, pa lahko ti še toliko vlagaš[9R123]. Velikrat pa tudi vidim, da sem lahko sama na sebe ponosna kako sem spretno speljala pogovor[9R124], včasih pa se mi zdi, da mi manjka da bi znala pogovor vodit, da bi potekal kot je treba in da pove nekdo tisto kar je bistvo. Ne vem z nekimi vprašanji pridt do jedra[9R125]. Ko sem včasih zraven pri pogovorih, ki jih vodijo svetovalne delavke, jaz ne znam tako, one so v tem spretne, ker je to njihova profesija[9R126].

U: Razumem, da kdaj umanjka to znanje vodenja pogovora, vendar pa mi je v veselje slišati tudi da imate situacije, kjer se počutite ponosna nase. Pa me sedaj za najino zadnje vprašanje zanima kakšno podporo pri »vzgoji za mir« bi še potrebovali oziroma si želeli?

9R: Meni se zdi, da imam dovolj podpore na šoli[9R127]. Predvsem s strani svetovalne službe[9R128], tudi starejših kolegov[9R129], sorazrednikom. Z njim se dobro razumeva in že to, da se z njim pogovorim in dobim potrditev kako postopat veliko pomeni[9R130]. Na začetku, nisem razumela njihovih interakcij[9R131], sorazrednik jih pozna od 6. razreda, to se mi zdi fino, da gre nekdo z njimi od 6. do 9. razreda kot razrednik, ker skupaj rasteš, spoznavaš osebnosti, neke vzorce ki se ponavljajo skozi razrede[9R132], ker so to tudi najbolj občutljiva leta[9R133]. S strani vodstva nisem veliko rabila, ampak se mi zdi da vedno stojijo za odločitvami učitelja in je sodelovanje uspešno[9R134]. Ravnatelj se vedno potrudi dati na stran učitelja, ne kloni pritisku staršev, ki velikrat obstaja. In s tem tudi čutiš, da imaš zaupanje vodstvo[9R135]. Tudi če ne postopaš pravilno, da ti znajo povedat na normalen način in skupaj popravimo to stvar[9R136].

U: Tako pa sva prišli do konca. Hvala za vaš čas in sodelovanje. Imate kaj kar bi želeli še dodati, kakšno vprašanje?

3R: Ne, nič.

9.3.4. Transkript intervjuja – šolska svetovalna delavka

V transkriptu so izjave sogovornice označene s SD, lastne izjave pa sem označila z U.

U: Kako razumete pojem vzgoja za mir v šolskem prostoru? S čem jo asociirate?

SD: Prva asociacija, ki jo jaz dobim na pamet je sobivanje šole z učenci[SD1], s ciljem, da je šola umirjena, mirna, brez medvrstniškega nasilja[SD2]. To se pravi čim boljša povezava šole, z vzgojo v šolo, kot nek podaljšek vzgoje od doma[SD3], s srečnimi, zadovoljnimi učenci[SD4] in hkrati seveda tudi z učitelji, ki se potem srečujemo z manj vzgojne problematike[SD5].

U: Super, hvala. Zdaj pa me zanima, katere vrednote, spretnosti in vedenja povezujete z vzgojo za mir?

SD: Jaz pomislim najprej na pozitivne vrednote. Predvsem spoštovanje[SD6], drugo ker mi je zelo pomembno, kar pogrešam pri kolegih, ki so samo pedagogi – ta čut, da je otrok slišan[SD7]. Zelo pomemben mi je faktor, da daš učencu vedno prostor in čas, da lahko pove, da je slišan in da dobi neko povratno informacijo[SD8]. To seveda jaz pogojujem tudi s tem, ker ni časa pri kolegih pedagogih. Ker so v stiski s časom[SD9]. Oni imajo urnik in je težko, ko pride do kakšnega dogodka, zdaj pa kar uro zamaknit, 25 otrok čaka, ti pa boš reševal[SD10]. Mi si v svetovalni službi vzamemo malo širši časovni okvir[SD11]. Ker če ti daš otroku to, on začuti, da je slišan, spoštovan, enakovreden, da je pomemben. Da je razumljen[SD12] in da ni vedno vse samo na nekem okvirju kaznovanja, pravil, to moraš, to si naredil narobe [SD13]. Empatija je tudi zelo pomembna, poleg spoštovanja[SD14]. In s tem tudi potem pride do nekega enakovrednega govora[SD15]. Zelo ne maram tega etiketiranja učitelj – učenec[SD16]. Vedno poskušam sama do otrok pristopit enakovredno in to že na prvi način pokažem z neko mirnostjo[SD17]. Pristopom, da se usedeš in si že fizično na enaki višini. Ne, da na otroka z neke višine dol gledaš in tuliš in dvigaš glas[SD18]. Tak otrok bo vedno čutil, da je dobrodošel in bo tudi več s tabo delil. In stisk, pohval, želja in občutkov, ki jih drugače nebi[SD19].

U: Če smem povzeti, vi vzgojo za mir povezujete predvsem z enakovrednimi odnosi med učenci in učitelji, obenem pa tudi s tem, da moramo že odrasli biti učencem zgled in skozi to se tudi udejanja potem spoštljivo, mirno sobivanje. Kako pomembna je po vašem mnenju vzgoja za mir za preprečevanje vrstniškega nasilja in spoštljive odnose med učenci in z učitelji na šoli?

SD: Jaz bi rekla, da je ta šola res močna s svetovalno službo in podporo vodstva[SD20], kar je zlo velik faktor pri reševanju vseh stisk in konfliktov[S21]. Jaz lahko rečem za našo šolo, da pri konfliktu res skočimo, reagiramo takoj. Nič ne predlagamo na jutri[SD22], ker ne glede na situacijo, je treba vedno prevert kako pomembna je za tistega učenca[SD23]. Kot šola redno pristopamo k temu[SD24], poleg preventivnih dejavnosti, ki jih vključujemo v pouk, načrtovane dneve dejavnosti na temo preprečevanja vrstniškega nasilja, kako se spopadat z določenimi situacijami, kako nadzorovat samega sebe, izbruhe[SD25]. Tud povabimo v preventivo kriminalistični oddelek sektorja za otroško kriminaliteto, kjer predstavijo vse vrste medvrstniškega nasilja, s poudarkom zadnji dve leti pa na spletnem, ki je ušel izpod nadzora[SD26]. In tudi zasvojenosti, z združenjem Fortox, že leta sodelujem, z eno delavnico Mi gremo po svoje[SD27]. In tam ne sme biti učiteljev notr. Te punce, pridejo do takih podatkov, ki mi za njih ne izvemo, ker smo učitelji njihovi[SD28]. In točno veš kolk otrok je žrtev nasilja, kolik je agresorjev, kolk jih kadi, kolk se jih je že srečalo z drogami, spolnostjo, nasiljem doma, kaj se dogaja za zaprtimi vrati[SD29], ker to so teme, ki jih je potrebno odpret in nadaljevat, če do njih pride[SD30].

U: No pa bi se sedaj premaknili naprej na temo udejanjanja vzgoje miru. Malo ste se že dotaknili mojega naslednjega vprašanja, v pri preteklih odgovorih, pa me kljub temu zanima kako se še vzgoja za mir kaže v delu šolske svetovalne službe?

SD: Jaz se pri težjih primerih, ko otroci rabijo kontinuirano spremljanje svetovalne službe poslužujem tudi SOS osebe. Se je izkazalo za dobro prakso[SD31]. Otrok ve vedno, kam se lahko zateče. Konkretno je to lahko moja pisarna ali pa tisti stol[SD32] (nakaže stol iz pene, ki stoji v kotu pisarne). Otrok lahko vedno pride sem, pa če potrebuje samo sedi, lahko se zjoka, lahko se pogovori, lahko boksa, da tisto stisko ven[SD33]. Ali pa ve kdo je pomembna SOS oseba, ki mu bo vedno prisluhnila, kadar bo v stiski[SD34].

U: Kako pa določite SOS osebo?

SD: Določi jo učenec. To je otrokova izbira, želja[SD35]. Včasih je to kuharica, lahko je razrednik, lahko smo me v svetovalni službi. Včasih je tudi hišnik[SD36]. Pač nekdo, ki bo tisti trenutek zanj tam[SD37]. To so različne stiske. Eden je samo jezen zaradi slabe ocene, drugemu se je neki nabiralo leta, mesece in je užgalo ven ob enem stresorju[SD38]. Res si vsak otrok zasluži takrat, da je nekdo za njega tam[SD39]. Ali pa da se lahko samo umakne, da ne bo postopal tam po straniščU[SD40]. Otroci morajo vedet, da imajo varen prostor v šoli. Meni je to zelo pomembno[SD41]. Mnogo je otrok, ki ne vedo kako je ime svetovalni delavki, ker so pridni, nikoli ne potrebujejo nič in to se mi ne zdi prav[SD42]. Morajo poznati vsi otroci tudi pridni, kdo je svetovalni delavec, kaj počne in

kje ima pisarno, če bi se kdaj znajdel v stiski[SD43]. In smo tako vpeti tudi v zdrav razred, da vedo kdo smo in kam sodimo[SD44]. Da tudi pridni vedo, da imamo svetovalno, ne samo kdo je ravnatelj, pa kdo je kuharica[SD45]. Ti otroci ti vračajo ta odnos, že najmlajši, ko greš čez hodnik, se ti prilimajo in te objamejo[SD46]. Vedo kdo sem, kaj sem, da sem prijazna in se lahko zatečejo k meni[SD47]. In to je tisto kar si želim in je cilj dosežen, da vedo, da nisi samo tist k žugaš s prstom, pa govoriš o vzgojnih ukrepih[SD48]. Ampak da podeliš tud kdaj kakšen bonbon al pa svinčnik, zaželiš lepe počitnice[SD49]. Groza mi je ko potrkam, in rečem a bi lahko šel X z mano in takoj reče joj kaj sem spet naredu[SD50]. Nisi nič naredu, prid mi boš neki pomagu, pa bova ene karte odigrala[SD51]. In bom prek igre, kart zvedla tist kar je bil res moj namen ponj it[SD52]. Jaz velikrat DSP uro žrtvujem z otrokom, zato da potem preko igre, ko se sprosti, ko zmaga, pridem do podatka tist kar sem hotla in mi mogoče takrat na oči nebi zaupal[SD53].

U: Hvala za podeljeno. Se tudi sama strinjam, da je pomembna prepoznavnost in aktivna vključenost šolske svetovalne službe na vsakodnevni ravni šoli. Če nadaljujeva … Kako pa sodelujete z razredniki pri udejanjanju vsebin vzgoje za mir?

SD: V praksi mora sodelovanje dobr potekat. Mi moramo delat z roko v roki z učitelji[SD54]. Je pa res, da so ljudje različni. Eden je bolj miren, en je mal bolj eksploziven[SD55]. Eden ma tudi sam kakšno diagnozo pa drugače odreagira[SD56]. Enim se zlo čut, da so mame in očetje, drugim se čut, da ne[SD57]. Kar men manjka v tem odnosu pedagogov je, da bi morali vsi pedagogi imet ne samo dobre ocene, da stopijo na pedagoški faks, ampak bi mogl meti nek filter, da so to ljudje, ki imajo empatijo, se zanjo ustavit, razmislit, ki začutijo človeka[SD58]. To nekaterim pedagogom manjka. Pa ne bom rekla zaradi njihove osebnosti[SD59], al pa mogoče hitenja, ker je učni sistem res preveč obremenjen[SD60]. Birokracije je bistveno preveč in namesto, da bi se tud oni ukvarjal z razredniškimi zadevami, morajo pisat papirje, maile[SD62], odgovarjat staršem, ki so eni preveč agresivni in bi najrajši oni hodil v šolo namesto svojih otrok[SD63]. To bi si želela, da bi bilo sistemsko že rešeno. Da bi bili tako kot so sprejemni izpit za likovno gimnazijo, tudi za pedagoško[SD64]. Mi delamo z ljudmi, ne mormo delat kot da so samo številke[SD65]. To bi mogl imet nek filter, kdo je lahko sploh pedagog, ker si želim, da bi bili vsi pedagogi odlični[SD66]. Drugače pa odnos mora bit, če pa odnosa ni med razrednikom, vodstvom in svetovalno službo pa ne more bit učni proces tako kot je treba[SD67].

U: Kako pa vi vidite učitelje na šoli, bi rekli da vsi ali vsaj večinsko stremijo k temu, da imajo pravi empatičen odnos, ki ste ga opisovala?

SD: Ja velika večina ima[SD68]. Sta pa tudi dva dovolj, da naredita iz ene generacije razreda lahko veliko, nepopravljivo škodo[SD69]. In si želim, da bi se velik otrok, ko bodo že v službah, spominjal učiteljev pa svetovalne službe, kot nekaj kar jim je tist trenutek rešil življenje[SD70]. Ne vem za primer kot pa ena učiteljica matematike, ki je zagnojila otroku cel življenje, to mi je groza. Ker potem pride tudi do odklonskost, otrok potem začne špricat, se začne izogibat in ne zaupa razredniku[SD71]. Kar ni prav, razrednik bi mogel bit podaljšek staršev[SD72]. To je tist, kar bi prej ustavil z nekim sistemskim pristopom, da tak človek sploh ne bi bil pedagog in tega problema mi globalno ne bi imeli[SD73].

U: Kako pa je s sodelovanjem z učenci pri udejanjanju vsebin vzgoje za mir?

SD: Sodelovanje z učenci je ključno, ker brez njihove aktivne vključenosti te vzgoje ne moremo zares udejanjat[SD74]. Trudimo se jih vključevat skozi pogovore, preventivne delavnice, razredne ure, da izražajo svoje stiske, mnenja, mnenja [SD75]. Pomembno je, da se počutijo slišane in varne[SD76]. Ko začutijo, da jih jemljemo resno, so pripravljeni tudi sodelovati, prevzeti odgovornost za svoja vedenja[SD77]. Ni to nekaj kar bi jim lahko samo dali, ampak je treba to graditi skupaj z njimi, skozi konkretne situacije in odnose[SD78].

U: Kako sodelujete z drugimi akterji, recimo s starši, drugimi organizacijami?

SD: Jaz lahko govorim iz svojega vidika, ne glede na situacijo so mi starši vsi izziv[SD79]. Je pa res, da so se starši spremenili. Skoraj da v neko vojno z odvetniki, z nekim pedagoškim sistemom[SD80]. Ampak ne glede na to, da so starševska pričakovanja drugačna od realnih pričakovanj, do katerih mi lahko pripeljemo, so moje izkušnje sodelovanja res dobre[SD81]. Moram rečt, da se jaz spustim na nivo staršev. Nikol z njimi ne komuniciram v nekem vzvišenem položaju[SD82], ampak če pridobim starše na svojo stran je vsak problem rešljiv. A nej je to nasilje nad otrokom s strani starša, nej bo to samo špricanje otroka, nej bo to skrb staršev zaradi kajenja njihovega otroka[SD83]. Vse se da rešit dokler se spoštljivo pogovarjamo za dobrobit otroka[SD84]. In jaz zelo rada sodelovanje z otrokom razširim v sodelovanje z družino in tud v sodelovanje staršev z mano povabim v reševanje tudi otroka samega[SD85]. Ne maram delat za otrokovim hrbtom, ker vsaj na predmetni stopnji so vsi že mladi odrasli ljudje[SD86]. Morajo vedet kaj se dogaja, kaj se bo zgodilo, kaj nameravamo naredit, ve kaj pričakovat in ve kaj je njegova vloga v reševanju njegovega problema in kaj lahko mi naredimo in starši[SD86b].

U: Imate kakšne primere, ko je potrebno vključiti tudi kakšne druge organizacije?

SD: Ja so primeri, v letošnjem letu smo, kar nekajkrat zaprosili za sodelovanje. Vedno več je tega[SD87]. Jaz ne vidim centra za socialno delo in ga tud staršem ne predstavljam kot nek organ pregona oziroma kaznovanja. Ampak kot nek organ za podporo njim kot družini[SD88]. In tudi sprejmejo to pomoč lažje, kot če to dojamejo prjavl so me na CSD[SD89]. Oni tud nimajo te funkcije, da bodo lahko kaznovali, lahko pa jih podprejo z različnimi usmeritvami, podpornimi delavnicami za starše in otroke[SD90]. Tako se potem sodelovanje zelo dobro razširi[SD91]. Pa tudi Zveza prijateljev mladine, predvsem s kakšnih finančnih razlogov, brezpalčnih inštrukcij, kakšno psihoterapijo, kot podporo preden pridejo na vrsto. Pa brezplačne materialne potrebščine[SD92]. Pa Mladi zmaji, te delajo predvsem z DSP izvajalkami pri teh delavnicah učenje učenja, socialnih interakcijah[SD93]. Hodijo letos mislim, da čez celo leto v 7. 8. in 9. razredih, dvakrat na mesec v sklopu oddelčne skupnosti[SD94]. Pa s policijo tudi sodelujemo[SD95].

U: Katere prakse bi torej rekli, da ocenjujete kot učinkovite?

SD: Če imaš odnos, imaš vse. Imaš na svoji strani otroka in družino[SD96]. In otrok, ki doma pove, da se v šoli rešuje so tud starši potem zadovoljni[SD97]. Ti ne moreš pri otroku nič doseč, če te prezira, ti ne zaupa[SD98]. In ko imaš to lahko res rišeš novo zgodbo, nove cilje ustvariš[SD98b]. Meni je odnos najpomembnejši[SD99], ker ocene se dajo popravit[SD100]. Če ti odnosa nimaš, ne moreš nič[SD101]. Res je pomembno zgradit z otroci to spoštovanje. Ker če ti njih, bodo tud oni tebe[SD102]. Če bom jaz tulila na njega, bo on tulil nazaj[SD103]. Poleg tega pa to zaupanje[SD104] in podpora[SD105]. In lepo rešim sama na tak način[SD106].

U: Hvala, zdaj pa se premikava na temo izzivov in ovir. S katerimi izzivi bi rekli, da se najpogosteje srečujete pri vzgoji za mir na šoli? Kateri izziv je največji?

SD: Mogoče čas, je največji sovražnik, ker ga nimamo, ker je preveč birokracije[SD107]. Pa tudi čas kolegov, ko bi skupaj lahko bili še bolj efektivni pri reševanju medvrstniških konfliktov, pa nasilja[SD108]. Ampak tudi oni nimajo časa, da bi lahko, z roko v roki reševal te zadeve[SD109]. Mi že težko najdemo, če smo razširjen tim en termin, da imamo res vsi čas. In učitelji, starši, pol pa še mogoče v sklopu MDT en iz centra za socialno delo, al pa s policije. In težko najdemo dva temina, da mamo vsi čas za reševanje situacije. In to je grozno[SD110]. Za vsako stvar, ki se zgodi moraš napisat neko poročilo, al pa vsaj uradni zaznamek. In se mi zdi namesto, da bi 3 ure na dan lahko nekomu pomagala, moram pisat kaj sem sploh naredila[SD111]. Drugo sistemski pristop, ker piše zakone zakonodajalec, ki ni nikoli sedel v šolskem prostoru[SD112]. Se pravi borbamo neke zakone, ki se v primerjavi s prakso drugače pelje[SD113]. Potem odnos nekaterih, redkih staršev do šole. S tem posledično oni skozi svoja dejanja, sporočajo svojim otrokom, da je tak odnos pravilen in vzgajajo enake sebi. Starši so zgled[SD114]. In v majhnih primerih tudi sodelovanje staršev s šolo. Eni samo preberejo easistenta al pa mail in vzdihnejo, kaj ta spet teži[SD114b]. Namesto, da bi dvignili telefon, vprašal kaj ste pa to mislil, dejmo neki skupi naredit, da lahko rešimo situacijo svojega otroka[SD115].

U: Kako ocenjujete pripravljenost in odzivnost učiteljev pri obravnavi sporov, konfliktov in vrstniškega nasilja?

SD: Jaz bi rekla, da v sklopu svoje funkcije biti razrednik, odreagirajo vsi. Hočejo al pa nočejo, morajo[SD116]. Je pa res, da določenim ljudem manjka znanje[SD117]. Manjka uvida v težo določenih dejanj[SD118]. Res je, da šola kot velik sistem mora imeti šolska pravila, zato da lahko funkcionira in ni nekega kaosa[SD119]. Ampak vseeno moramo imet nek uvid o teži nekega dejanja za samo sankcioniranje. Če eden zamudi 5 minut na pouk zato, ker se je v wc-ju smejal ne more bit enako kaznovan kot nekdo, ki je prinesel v šolo nož in hotel nekomu nekaj naredit[SD120]. To je tista zdrava kmečka pamet[SD121]. To znanje, ki ga svetovalni delavci imamo, ga nadgrajujemo z izobraževanji[SD122]. Pedagogi se izobražujejo samo za svoj predmet. Manj pa se bo na področju vzgojne problematike, ker pač ni to njegov profil[SD123]. In včasih ne vedo kako odreagirat[SD124]. Seveda smo mi tukaj za to pride vprašat in mu damo nasvet[SD125]. Ampak se včasih zgodi tudi, da po svoje naredi, pa ne pride vprašat[SD126]. Pa se potem vprašam, a se hecaš za tako stvar si mu dal ukrep? Tuki pride do kakšnih nesoglasij[SD127]. Ukrep dobi tudi otrok, ko je bil v drugem razredu, pa je narisal na covid test, ko je bila rdeča črtica s flomastrom zraven eno rdečo črtico. Meni se ni zdelo prav, da je za to dobil ukrep. On niti vedel, kaj črtica pomeni. Malo moramo pa tudi razmišljat, kaj je prav in kaj ni[SD128]. Zelo težko določeni ljudje priznajo napako, in vztrajajo pri svojem[SD129]. Včasih ni nič narobe, če človek reče tole sem zafrknil, stopim korak nazaj, bomo popravil. Nekateri pa gredo skozi zid, zasluži si ukrep, ker je to naredil[SD130]. Načeloma so pa vsi pripravljeni pomagat[SD131].

U: Mislite, da napake ne priznajo iz strahu pred postopanjem šole ali bolj iz lastne vere v svoj prav?

SD: Jaz mislim, da je to izključno glede njih samih, njihovega prepričanja[SD132]. Nikoli nebi, vsaj na tej šoli vodstvo sankcioniralo neko napačno dejanje, odločitev zaposlenega[SD133]. Imamo srečo, da je naše vodstvo socialen tip, ker je bil svetovalni delavec in je do ravnateljevanja prišel skozi vse te faze in je to res velik doprinos šoli[SD134].

U: Kako ocenjujete pripravljenost šole na udejanjanje vzgoje za mir in odzivanje na konflikte v odnosih med učenci, med učenci in učitelji, med učitelji oz. strokovnimi delavci, med šolo/učitelji in starši?

SD: Poleg letnega delavnega načrta šole, ki je krovni dokument, je še dokument šolskih pravil, ki se vsako leto osvežijo[SD135]. Je pa pol tudi neka nenapisana postopnost, kako se ob določenih situacijah, ki se zgodijo med učenci reagira[SD136]. In ta postopnost je vedno, ko do določene kršitve pride prvi je vedno prisoten učitelj, nato razrednik, svetovalna služba in šele nato je ravnatelj[SD137]. In tega se morajo držat tako zaposleni kot starši[SD138]. Kar se tiče odnosov med učitelji, se najdejo redke izjeme v kolektivu, ki nas je preko 70, je tam nekje do 5 posameznikov, ki bi lahko porušli ta miren, spoštljiv, odnosen način dela[SD139]. To je cena velikega kolektiva[SD140]. Je to stvar karakterja[SD141], osebnih načel[SD142] in priznat napako ali pa do konca vztrajat pri svojem[SD143]. In se vedno ponavlja z enimi in istimi[SD144]. Pa se vrneva spet, da tak človek lahko sploh pride do takega poklica. Človek, ki nima teh človeških kvalitet ne more delati z ljudmi, s čustvi[SD145]. Podobno je s starši, večina je zelo sodelovalnih, pripravljenih naredit nekaj za svoje otroke[SD146], ampak so tudi tu izjeme[SD147].

U: Najlepša hvala. Sedaj pa sva prišli do končne teme in sicer sprememb, katerih ste se malce že dotaknili v prejšnjih vprašanjih. Pa me zanima ali bi morda poleg sistemske spremembe, kjer ste omenili presojanje oziroma filtriranje, kdo lahko postane učitelj, ima spretnosti za delo s sočlovekom bile potrebne še kakšne spremembe za boljše udejanjanje vzgoje za mir?

SD: Naša šola ima v svetovalni službi celo dve socialni delavki po profilu[SD148]. Jaz moram rečt, da je takih šol malo. Prej posegajo po drugih profilih[SD149]. Ampak ker tekom svojega dela poznam različne profile ki delajo v svetovalni, je moje morda pristransko mnenje do lastnega poklica, da imamo socialni delavci res tako široko znanje različnih področij[SD150]. Tega drugi profili res nimajo, ker se osredotočajo na svojo terapevtsko vejo[SD151]. Mi kot socialni delavci imamo tok različnih kompetenc[SD152], močno željo sodelovanja z družino. Men konkretno je magistrski študij dal tisto, kar prej na tej šoli ni bilo. Da smo sodelovanje s posameznikom razširil na delo z družino[SD153]. In to se mi zdi en ogromen doprinos v tem kaotičnem svetu vseh vrst nasilja, arogantnih staršev, hitenja, neempatičnih kolegov pedagogov[SD154]. Želela bi si, da bi bilo več socialnih delavcev v svetovalni službi na osnovnih in srednih šolah[SD155]. Tok bi si želela, da bi se vrnilo, zdaj je zamrlo, ker se raje zaposlijo drug kader[SD156]. Mi pa kot tak profil lahko damo ful[SD157]. Tudi kako se midve s kolegico dopolnjujeva[SD158]. Mi vemo, da žrtve in agresorja ne smemo nikol skupaj dajat. Pol šole razrednikov to počne[SD159]. Al pa v nekih sistemskih stvareh, ko se povezujemo s policijo, zdravstvenim, centrom za socialno delo, ko veš, da določenih stvari ne smeš povedati staršem, ker jih predajaš naprej. Pa razrednik to naredi, ker nima tega širokega znanja[SD160]. Sej nas kakšni s stigmo pogledajo, zarad kakšnih medijskih linčev[SD161], ampak znanja pa imamo veliko z različnih področij, ne samo iz enega specifičnega[SD162].

U: Katere oblike strokovne podpore bi bile za vas in učitelje potrebne in najbolj smiselne pri udejanjanju vzgoje za mir?

SD: Jaz bi bila zelo vesela, če bi bilo napisano, ker dokler ni napisano ni nujno[SD163], da bi vsaj razrednik, ki ima določene dolžnosti in dobi tudi višjo plačo, bil malce bolj vpet v sodelovanje, če že ne v znanje z nami svetovalnimi delavkami[SD164]. Al, da bi bilo njegovo izobraževanje na princip, ker si razrednik moraš to odnosno znanje nadgradit, ne samo da nadgrajujejo znanje lastnega področja[SD165]. Oziroma da se posvetuješ s svetovalno službo[SD166]. Delamo z ljudmi, dejmo maksimalno kar lahko sodelovat za njihovo dobro[SD167]. Ne samo vzgojni ukrep, žuganje, kazni, pa ne boš šel tja[SD168]. Kaj lahko naredimo, da sploh zvemo zakaj ni bil priden, kaj mu lahko ponudimo, da bo v bodoče priden po njihovih pričakovanjih[SD169].

U: Bi to torej, če prav razumem uvedli sistemsko, torej preden se začne šolsko leto, da se na vseh slovenskih šolah priredilo takšna izpopolnjevanja za razrednike? Oziroma kako?

SD: Pri nas na šoli mamo sigurno enkrat letno za učitelje, v sklopu konferenc predavanja na temo odnosov, vzgoje, izzivov z vzgojo, naporni starši[SD170]. To smo mi kot šola[SD171]. To bi moglo bit sistemsko, tako kot je v zakonu napisano kdo je lahko svetovalni delavec in kere pogoje more izpolnjevat. Isto bi lahko nadgradili za razrednike, z nekimi pogoji[SD172]. Ker oni so pomemben člen v odnosu otroka do konca osnovne šole[SD173]. Takega kot bomo mi oblikovali, ga bodo nekje dobili[SD174]. To bi mogli met na vseh šolah[SD175], sej v šolstvu imamo izobraževanja[SD176]. Samo jaz se bom vedno izobraževala v svetovalnih temah, ampak razredniki majo dve vlogi – je razrednik in učitelj predmeta. On bi se moral izobraževat tako za svoj predmet, kot za neke šolske odnose, pristope do otroka s stiskami[SD177]…

U: Razumem, hvala. Pa sva pri koncu in mojem zadnjem vprašanju. Kakšno podporo pri vzgoji za mir bi še potrebovali oziroma si želeli?

SD: Jaz ta trenutek sem zelo zadovoljna z vso podporo[SD178]. To je moje osebno zadovoljstvo, ker delam tisto, kar imam rada[SD179]. Tu daš sebe celega v to službo[SD180]. Težko rečem, če ne bi bilo podpore vodstva pa kolegov[SD181]. V tem zadovoljstvu je vse – dobra plača, pohvala, kritike kaj lahko bolje naredim in dobrih medsebojnih odnosov[SD182]. Jaz sem za to kar delam premalo plačana, kar je sistemska težava[SD183]. Meni pohvala starša, otrok da veliko več kot denar[SD184]. Dokler bom to rada delala, mislim, da lahko spremnim mnogo življenj[SD185]. In ko se vrnejo in rečejo, če ne bi bilo tebe, bog ve kje bi bila, to je meni več vredno kot katerakoli vsota denarja[SD186]…

U: Hvala za vse podeljeno. Meni je bilo v veselje sodelovati z vami. Hvala za vso organizacijo in vaš čas. Imate morda kaj, kar bi želeli še dodati, kakšno vprašanje zame?

SD: Ni problema, z veseljem. Nimam nobenih dodatnih pripomb ali vprašanj.

9.3.5. Transkript fokusne skupine

V transkriptu sem izjave sedmih sogovornikov označila s črkami od A do F, lastne izjave sem označila s črko U.

U: Ko slišite izraz »vzgoja za mir«, na kaj najprej pomislite, kaj si pod tem izrazom predstavljate?

A: Da nas učijo, da se ne smemo tepst[A1].

B: Js nisem še slišu nikol za ta izraz[B1]. Sm pa najprej pomislu, da pač se razumeš z drugimi[B2], da ni nasilja[B3].

C: Js tud nism slišala[C1]. Bi pa tud js rekla da si miren[C2], ne znoriš takoj ko se kej zgodi[C3].

Č: Js slišm prvič za to[Č1], povezujem pa tud s tem, da je čim manj nasilja[Č2], da se razumemo med sabo[Č3], da ostajaš miren[Č4].

D: Ja, da se ne dereš[D1], tepeš[D2], žališ[D3], pač da ne škodš drugmu[D4]…

F: Js bi tud reku, da je to, da nam govorijo, da se ne kregamo[F1], tepemo za brezveze[F2], pa da smo prijazni[F3], se razumemo[F4].

U: Kje ste se že pogovarjali ali brali o miru, spoštovanju in nenasilju?

E: Smo se ja[E1].

B: Ja, pr slovenščini [B4].

F: Ja smo se[F5].

C: Ja[C2].

Č: Pa pri DKE[Č5].

D: Ja pri domovinski in državljanski kulturi in etiki [D5].

A: Mi mamo tud take delavnice[A2], ko se o takih stvareh pogovarjamo[A3].

U: Kolikokrat na leto pa imate delavnice?

A: Ja vsak teden[A4]

B: Mi mamo vsak drug teden[B5], se pogovarjamo o nasilju tko[B5b].

D: Zlo različno mamo[D5b].

U: A pa imate to kot razredno uro ali..?

B: Ja, kot razredna[B6].

C: Mi jih mamo tud[C3]

F: Ja, tako ja[F6].

E: Mi mamo prou tko eno učitlco[E2], k na vsake dva tedna pride[E3].

U: To je učiteljica iz šole ali kakšna zunanja učiteljica?

E: Šolska učitlca [E4].

C: Iz šole je ja[C4].

Č: Naša je[Č5].

D: Iz tuki[D6].

U: Kje (pri katerih predmetih ali dejavnostih) se na šoli učite o sodelovanju, empatiji in strpnosti do drugih ljudi?

B: Ja mi mamo enkrat na dva tedna[B6], mamo učiteljico[B7], ko se pogovarjamo o tem[B8]. Je to del razredne ure[B8b], pa pol govorimo o tem, da je dobr da sodelujemo med sabo[B9], si pomagamo med sabo[B10] ker pol so tud odnosi naši boljši[B11].

C: Mi mamo tud to[C5].

A: Ja to mamo res[A5].

E: Skor vsako leto mamo dan dejavnosti[E5], k mal poveže nasilje pa to empatijo[E6], kako bi se ti pol počutu bit v tej koži[E7] in tko.

Č: Po moje ma vsak razred neke take ure[Č6], ko se pogovarjamo o odnosih[Č7] pa težavah v razredu[Č8].

F: Mislm da je to nek projekt, k ga mamo na šoli zdej s temi razrednimi urami[F7].

U: Pa je ta projekt od nekdaj, se spomnite, da ste ga meli skozi celotno šolanje ali bolj nov?

B: Zadnji dve leti[B12].

D: Mi smo komi lani to dobil[D7].

F: Bolj nov je[F8] ja.

A: Ja par let je zdej[A6].

C: Ni od skos[C6].

U: Vredu, hvala. Na teh delavnicah, urah kako poteka? Kaj konkretno se učite, delate?

A: Delamo plakate na različne teme[A7], ne vem o čustvih, katera poznamo[A8], kako pol se ne razjeziš takoj[A9]…

B: Ponavadi mamo mi na tabli neko zgodbo. In jo rabimo prebrat, pa na list zapišemo kakšna čustva smo doživljali ko smo brali[B13].

E: Ja mi mamo tud zgodbe, opis dogodkov. In pol če se strinjaš s tem kako je to naredil al pa ne[E8].

C: Mi mamo tud to s strinjanjem[C7].

U: Pa sledi temu še kakšna razlaga učiteljice, kako poteka potem delo dalje?

D: Med sabo se pogovarjamo[D8], v parih[D9], skupinah[D10].

B: Ja mi se tud med sabo, pol pa k predelamo primer[B14], pol preberemo odgovore in z učitlco se pol še pogovorimo o primeru[B15].

U: Prej ste omenili tudi slovenščino in DKE? Kaj pa se tam učite, da bi lahko povezali z vzgojo za mir?

F: Ja pri DKE govorimo o tem[F9], kako se vest[F10], da spoštovat seb različne[F11] in jih probat razumet[F12].

A: Pa tud to mogoče, da mormo mirno reševat, ko se kregamo[A10].

D: Pa to o stereotipih[D11] in predsodkih[D12], da neki ni nujno res o nekomu[D13].

U: Hvala, bi še kdo kaj dodal?... (Ni bilo odgovora, zato sem nadaljevala). Če ne, me zanima, kaj učitelji delajo, da se učenci med seboj dobro razumete, sodelujete?

D: Ja naš razred ma prou zarad tega ker se ne razumemo tud [D14] tud to učiteljco[D15].

A: Tud te neobvezni izbirni predmeti[A11], se recimo če je nekomu všeč ista stvar, se družš tm z ljudmi z istim intereosom, se z njimi povežeš, sodeluješ[A12].

C: V parih[C8] in skupinah tud delamo[C9], ko rabiš potem res se poznat, da lahko dobro sodeluješ[C10].

Č: Pa pr razrednih učiteljica dela kot mediator med vsemi[Č9], spoli[Č10].

B: Ja, mal probajo te situacije ko se ne razumemo, reševat s pogovori[B16].

U: Kdaj pa učitelji izvajajo mediacijo?

F: Pr pretepih ponavad[F13].

A: Pa pri verbalnem nasilju tud[A13].

U: V katerih primerih se učenci med seboj ne razumete?

B: Js mislm, da se vedno neki nabira dlje časa. Ne vem, si ne razumeš z nekom, pa skos se neki kregata. Ampak pol pa pride kšn trenutek, pa ponavad vse izbruhne ven, tud še za nazaj[B17].

A: K mamo različna mnenja[A14], pa se ne razumeš[A15], si si različen[A16] in pol hitr pride da se kregaš[A17] in pol kr da je že nasilje[A18].

U: Na podlagi česa pa ste si različni, da prihaja potem do vrstniških konfliktov in tudi nasilja?

B: Vere[B18].

E: Izgleda[E9].

C: Tud jezik, sam pr ns to se mi zdi, da ni tak razlog[C11].

F: Ne jezik pr ns je okej sprejet[F14].

A: Tega sicer pr ns ni tok pogosto, ampak barva kože[A19].

Č: Pr ns pa mamo to[Č11], pač če je nekdo mal temnejši, se najde kdo k kej pol komentira[Č12].

D: Pr ns isto[D16].

F: Ocene[F15].

D: Ja, ocene[D16] pa drugačni interesi tud[D17].

F: Če kdo pade razred[F16], pol se zna to osebo mal hecat[F17], drezat zarad tega[F18].

U: Pri ocenah govorimo o učencih, ki imajo slabši učni uspeh ali pri učencih, ki imajo dober učni uspeh?

F: Bolj slabši učni uspeh[F19].

B. Js bi reku oboje[B19].

D: Oboje ubistvu[D18].

Č: Oboje ja[Č13].

A: Slabši učni uspeh[A20].

C: Dober[C12].

D: Normalno se bolj na tiste k majo slabše ocene[D19], ampak se zdej spravljajo tud na tiste, k majo dobre ocene, se učijo, trudjo za uspeh[D20].

U: Se takoj odzovejo učitelji, ko pride do kakšnega konflikta? Oziroma kako se običajno odzovejo, ko učenci potrebujete pomoč?

B: Pa niti ne[B20].

A: Bolj ne[A21].

F: Bolj med nami to pol rešujemo[F20].

E: Ja mi tud, med sabo če se da[E10]. Pač brez da vključmo učitlje[E11].

C: Pa tud gledajo stran[C13], ignorirajo kšne stvari[C14].

D: Al pa vidjo, pa se nardijo da ne[D21].

U: Zakaj pa raje sami rešujete, kaj so razlogi za to?

E: Zato ker pol učitli ful pretiravajo[E12].

B: Zlo pretiravajo[B21].

A: Takoj bi oni ukrepe dal[A22].

F: Takoj vpišejo v easistenta[F21], da pol vidjo starši[F22], a nakoncu bi mi to rešl sami med odmorom[F23], al pa že sprot[F24].

D: Eni pol začnejo grozit s tem vpisvanjem, ker vejo da bodo to pol starši vidl[D22].

U: Zakaj pa mislite, da učitelji pogledajo stran?

Č: Pa za te manjše stvari[Č14], k se kdo v razredu kej žali[Č15], govorice k se širjo[Č16] mam občutek, da nekateri učitelji sploh ne slišjo[Č17], niso pozorni na to[Č18]. Pr večjih, ne vem pretepih, bodo ukrepal[Č19].

C: Men se zdi, da včasih vidjo, pa se delajo da ne[C15]. Ker pol k se vmešajo se zmer pol to pretirava[C16], pa pogovor z nami[C17], s starši[C18], v svetovalni[C19]…

A: Js mislm, da eni mogoče misljo, da se bomo sami zmenil[A23]. Si misljo mogoče, da je to fora med nami[A24]. Pa pol pustijo[A25], čeprou kdaj bi blo pa dobr mal ustavt kšno situacijo[A26].

D: Al pa mogoče tud nočjo komplicirat[D23]. K neki se da rešt v šoli takoj[D24], ene stvari pa pol je treba naprej reševat s starši[D25], pa svetovalna[D26], pa mogoče nočejo pol lih zato[D27].

U: V katerih primerih pa bi potem potrebovali pomoč učiteljev? Da bi se bolje razumeli med seboj?

(Učenci so razmišljali, se spogledovali, a ni bilo odgovora. Zato sem drugače zastavila vprašanje.)

U: Se vam zdi, da bi učenci lahko sami reševali vse situacije?

A: Men se zdi, da bi lahko sami[A27].

B: Ja, lah bi sami[B22].

F: Loh bi mi velik rešil po svoje[F25], pač da nebi za vse rabl učitlje[F26].

Č: Men se zdi, da kšne stvari bi loh sami[Č20], kšne pa je dobr, če je tud učitelj zravn[Č21].

E: Kakšne stvari bi lahko sami rešval[E13]. Recimo tko kakšne male prepire[E14], nesporazume[E15]. Samo za kakšne pretepe[E16], pa rabmo učitle[E17], ker se mi zdi da se nebi znal to sami poment[E18], ustavt[E19] dokler nebi en obležu na tleh[E20].

C: Men se tud zdi, da spore[C20], tko neka zbadanja bi lahko sami[C21]. Ampak tko kot je E rekla, se mi zdi, da rabmo tudi učitle, da nam pomagajo pol k je kej bolj hujšga, resnga, da pridejo zravn, probajo ustavt, dat narazen če treba[C22].

U: S čem pa bi lahko reševali spore, konflikte sami, kaj bi naredili?

A: Ja na primer, če se mogoče kdo skrega, se pol te osebe opravičta[A28].

C: Že to, da se ti odločiš prisopit sam[C23] in probat to rešt na miren način[C24], je neki. Ker tega je mal[C25], nakoncu se itak pol sam še bolj skregaš[C26].

E: Kdaj je dobr se sam odmaknt, ker vidš da je druga oseba tok jezna, v teh čustvih[E21]. Tud če boš ti hotu se mirno pogvorit, bo eksplodiral[E22]. Kdaj je dobr mal počakat, da se pomiri zadeva, pa probat pol to rešt[E23] se men zdi.

F: Pa tud s časom se mal omili vse skupi, mal lažje rata o temu govort pol[F27].

U: Rekli ste, da poskušate sami reševat konflikte. Kaj pa v primerih, kadar prosite za pomoč, se vam zdi, da vas poslušajo in razumejo?

A: Men se zdi, da ko gremo pa povemo, slišjo že[A29], samo razumejo pa kdaj ne lih[A30].

F: Js bi tud reku, da ne razumejo kar jim mi hočmo povedat[F28].

E: Učitlji tud ne poslušajo obeh strani[E24]. Ostanejo samo pr enmu[E25] in njemu verjamejo[E26].

B: Nič ne poglobijo[B23], probajo čim hitrej končat[B24], se rešt in je[B25].

U: Bi še kdo kaj dodal?... (Ni bilo odgovora, zato sem nadaljevala). Če ne, bomo nadaljevali. Prej ste rekli, da se za kakšne stvari prehitro vključijo oziroma pretiravajo zdaj pa, da se ne poglobijo. Kje pa vidite vi mejo med tem, da se preveč vključujejo, pretiravajo in da se premalo vključujejo, poglobijo?

C: Ko začnejo takoj vključevat starše, tko za najmanjšo stvar, k Si rečeš par besed, zarad nečesa k se mogoče ne strnjaš z nekom pa si hočeta objasnt[C27].

F: Ni da bi rešl v šoli[F29], ampak gre na starše takoj[F30], da jih obvestijo[F31], vabjo v šolo[F32]. Sej je okej ko pač se dva stepeta al pa ko nekdo nekoga skos, ful žali in ne neha sploh, da se to pol proba rešt še z njimi[F33].

A: Ja, dostkrat zarad malenkosti vpišejo, ko res nebi rabl[A31], k ni nič tazga, da zdej nekoga prizadaneš[A32]. Pač se skregaš z nekom, brez da ga žališ[A33]. K bi se loh že zmenl med odmorom[A34], sam pol dajo vse v easistenta[A35].

U: Kaj pa sledi po vpisu v easistenta, to ste tudi večkrat omenili, da vpišejo osebe in dogodek?

B: Pol pride to k staršem[B26]. In pol kokr je vpisov lahko dobiš nakonc ukrep[B27]. Ampak to je pol spet odvisno, ker se oni pol odločjo kok vpisov bo za ukrep[B28].

F: Ful grozijo s temi ukrepi[F34], za male stvari[F35].

D: pa ful ločjo med tistimi, ko so pridni[D28] (z dlanmi nakaže na narekovaje) in tistimi, ko so že prej dobil ukrep[D29] al pa mel težave[D30].

C: Mal majo predsodke[C28].

A: Ja[A36].

E: Ful majo predsodkov[E27], pr reševanju problemov glede tega kdo je kriv[E28]. Vrjel bodo pridnmu, k bo reku, da ni nič kriv[E29], čeprou ni vedno tko[E30] in pol tist, k nakoncu ni kriv, ga vidjo kot krivga samo ker je že prej kdaj naredu kej[E31].

Č: Sej to je isto kot med poukom[Č22], če se cel razred pogovarja[Č23] oni bodo nadr sam une, k se ponavad pogovarjajo[Č24].

F: Ja res je to. Avtomatično pol se dajo na tiste, za katere so oni navajeni, da al govorijo, al so krivi ponavad za neki[F36].

A: Grejo iz tega prepričanja, da so vedno isti krivi za vse[A37] in pol jih vpišejo[A38] in prej dobijo ukrep[A39].

B: Sam ga pa tud dajo takrt k je treba[B38], ni da bi zdej komu spregledal kej kar je naredu[B39], sploh, če gre za kake pretepe[B40], fizično nasilje pa tko[B41].

Č: Sam je pa tud na primer če se nekdo začne dobr, boljš obnašat, se spremeni, mu dajejo ful nagrad, pohval[Č25]. Za ostale, k smo se pa vedno tko lepo obnašal, bli pridni, pa nič ne dobimo[Č26]. Ne vem tko mal različno obravnavajo pol učence[Č27].

E: To je res ja[E32].

U: Če malo povzamem bi vi mejo pri vključevanju staršev naredili med manjšimi situacijami, torej nekimi nerazumevanji, nesporazumi, kregi in večjimi situacijami, kot sta fizično nasilje in neko hujše verbalno nasilje. Ste pa tudi mnenja, da učitelji na učence gledajo skozi neke lastne predsodke in prepričanja, temeljijo na preteklih izkušnjah s tem učencem. Kaj po vašem mnenju ovira mirno reševanje sporov, konfliktov med učenci v šoli?

C: Jst mislm, tko k je B prej reku da itak zadržujejo v seb to ful časa, ne dajo ven iz sebe. In to se pol kuha in pol pride do tega trenutka ko sam izbruhne ven vse. Tud tist za nazaj še vse[C29].

A: Ja velikrat je tko, da pol k se pogovarjaš in rešuješ neko situacijo, ven pol pride še neki iz ful časa nazaj. Tko tud prejšnga šolskega leta al pa kej, k ti sploh nisi vedu, da je problem[A40].

E: Js bi rekla sam odnos, ko ga imaš ti z nekom[E33]. Mi imamo eno sošolko, k zdej ne hod v šolo, ker se je odločla, da nima dost prjatlov. Ampak mi smo prjazni do nje. Tud če probaš ti pristopit, jo kaj vprašat ti bo zabrusla nazaj[E34]. Nekak se je sama odločla, da ji mi nismo okej[E35].

Č: Tud to kako si ti naučen, da rešuješ neke konflikte[Č28]. Pač a znaš se opravičt[Č29], bit iskren[Č30], pa se zavedat da si neki naredu narobe[Č31] al ne, ker se tega nisi nikol nauču[Č32]. Pa te tud drugi niso[Č33], te doma niso[Č34].

D: Ja, to kako si ti naučen tud od doma[D31]. Pač a so te učil, da ko nardiš neki narobe, da se moraš opravičit al ne[D32].

C: Velik je tud na temu kako ti vidš neki. Recimo nekdo bo nek spor dojeu ful za brezveze, nekdo bo pa ful biu prizadet zarad tega. In pol različn doživlaš[C30]. Nekdo bo jezen, drug žalosten, tud ful različna čustva so ovira[C31]. Ker ti boš miren, druga oseba bo jezna, ker jo je neki prizadel, pa se boš opraviču in bo še naprej jezna[C32].

U: Kaj pa vrstniki, učenci kako bi opisali njihovo vlogo kadar pride do kakšne konfliktne, nasilne situacije? Kako se odzovejo?

B: Ja eni samo gledajo[B42], drugi spodbujajo[B43].

A: Js bi isto reku ja[A41].

E: Če je ful velik pretep pol ustavljajo[E36].

F: Ja če pride do nečesa večiga pol dajejo narazen[F37], sam te začetne pa pustijo[F38], gledajo pač kaj se bo zgodil[F39].

Č: Neki jih je takih ko nič ne nardijo[Č35], se ne mešajo zraven[Č36].

U: Kolikokrat pa prihaja do takšnih večjih situacij, o katerih govorite? Torej neki večji pretepi?

C: Js bi rekla, da ni to neka vsakodnevna stvar[C33]. Bolj je to občasno[C34].

B: Se zgodijo dost pogosto te manjše stavri[B44], ma te večje bol redko[B45], ker itak se na hodniku če se[B46] in tm so učitlji[B47].

A: V razredu učitelj vid vse kar se dogaja[A42]. Med odmori smo pa itak na hodnikih[A43], ker ne smemo bit v razredu[A44].

D: Pa na hodnikih hodjo gor pa dol učitelji[D33].

E: Te večje so manj pogoste od manjših[E37].

U: Dobro, no pa če nadaljujemo. Kaj menite, zakaj nekateri učenci ne sprejemajo drugačnih otrok?

Č: Js bi rekla, da ker jim je to tok drugačno od tega kar so navajeni[Č37].

A: Al pa jim je čudn, da je nekdo drugačen[A45].

E: Ne zanjo sprejet tega, da smo si različni, po veri, izgledu, uspehu[E38].

D: Ja men se tud zdi, da vidjo to da si drugačen kot neki slabga[D34].

C: Pa tud od doma pa drugje loh pol prnesejo v šolo, če slišjo kej slabga, al pa kake fore o drugih ljudeh[C35].

F: Men se zdi, da je tud to, da ti mogoče bi se še družu, z osebo[F40]. Sam pol se pa en tvoj dobr kolega ne razume z njim, al pa mu je kej čudn, ga ne sprejme zarad enga razloga in pol si ti potegnjen zravn[F41]. Al boš kolega ostou s tem, al ga boš zgubu zato da boš s tem kao drugačnim kolega. Pol pa bodo še tebe zravn kej zajebaval[F42] al pa kej.

B: Tud to da vidš to osebo sam skoz to zarad česar je drugačn, pač drugo ti ni nujno sploh važn[B48].

U: Kaj vas ovira, da bi učiteljem povedali, kaj se dogaja v razredu/šoli in jih prosili za pomoč? Rekli ste, da vas moti, da kdaj prehitro ukrepajo oziroma vpišejo situacijo v easistenta in na takšen način pride do staršev ter, da imate občutek, da vas ne razumejo, imajo predsodke. Bi rad kdo še kaj dodal, izpostavil kakšno drugo oviro?

A: Ma men se zdi, bo to kr to. Pač ta easistent[A46], grozenje z ukrepi[A47], pa to da pol skos eni in isti nasrkajo so glavi razlogi[A48].

Č: Pomoje je tud to, da čim ti poveš učitlu, pol vsi vejo, da si ti povedal in si takoj tožibaba, na piki[Č38].

C: Pol si ti izdau njih, to zaupanje[C36] in si še ti pol potegnjen v to, da boš žrtu[C37].

F: Men se zdi, da se oni itak odločjo že vmes k jim ti razlagaš kaj je blo[F43] in te pol kšni sploh ne slišjo[F44].

B: Kdaj pa tud sploh ne veš pr teh malih stvareh, če je dovolj resno[B49] al sam hec[B50]. In pol rajš nč ne rečeš[B51].

E: Ja to je res[E39].

U: Hvala, no pa če se premaknemo na našo zadnjo temo. Kaj bi po vašem mnenju pomagalo, da bi v šolskih prostorih prevladovali mirnejši odnosi?

A: Da bi mi takoj ustavil, k vidmo da se dva začneta že besedno napadat[A49]. Ju pobal ustavt[A50], rečt dej nehita[A51], ne da sam gledamo[A52].

D: Tud da se ne vrjame vsemu, gvoricam k grejo okol, k to pol sam dramo nardi[D35].

E: Ja drama je takoj[E40]. Pa tud če maš problem z nekom bi se mogu z njim pogvorit[E41], ne da pol vsi vejo za neki, sam ta oseba k bi mogla ne[E42]. Boljš, da mu direkt poveš pa se zmenta[E43].

B: To, da en izpade kul, ker se norčuje z nekoga neb smel bit[B52]. Pač mogl bi nehat temu dat tok pozornosti zato ker je nekomu neki ful zabiu[B53].

C: Tu to, da bi mogl se vprašat predn neki nardimo, kako bi blo men na tem mestu se mi zdi, da bi pomagal[C38]. Sam noben ne pomisl na to k pride do nečesa[C39].

U: Kaj pa bi pomagalo v odnosih z učitelji?

Č: Mogoče to, da bi učitelji gledal na vse enako[Č39], da nebi blo teh predsodkov[Č40], pa da bi kdaj prej neki nardil[Č41].

E: K se začnejo zmerjat pa tko, da bi oni utavl to takoj[E44].

F: Ja da nebi takoj predvideval pa obsodl sam zato ker je nekdo že neki naredu[F45]. Ni pol fer, da je skos on tm kriv če ni[F45b].

D: Da bi poslušal vse od začetka, do konca[D51]. Ne samo tistga k ga majo rajš[D52], k se jim zdi, da sigurno on ne bi to naredu[D53]. Pa da se nebi oni sami odločal kaj se je zgodil[D54], tko kot je F reku.

A: Js mislm, da če nebi oni tok grozil s tem easistentom in starši, bi mogoče tud mi bli mal bl K se začnejo zmerjat pa tko, da bi oni utavl to takoj odprti. Bi povedal kej več, kot povemo zdej[A53].

B: Ja js se strinjam, mnj grožnj pa bi se tud mi pol bl zaupal[B54].

U: Kaj bi si želeli, da bi bilo na šoli drugače? Kaj bi morali učitelji še početi drugače?

A: ja js bi reku, da bi mogoče mogl bit pr teh rekreativnih odmorih učitlji bolj pozorni. K tem se tud dostkrat zgodijo kšni konflikti[A54].

F. Dovolj je da se dva slučajno zabijeta, pa je pol že takoj dretje, kreganje, zmerjanje[F46].

B: Sej sta ene dva učitla tm, sam vseen še vedno se zgodi da pride do česa, ker je cela telovadnca polna[B55].

E: Samo mi smo vsak dan notr[E45], pa nam noben nč ne reče[E46], ni lih neki da so pozorni[E47].

Č: Js bi rekla isto kot prej, da bi mogl obravnavat brez nekih prepričanj vse učence[Č44], mal bolj bit pozorni[Č45] pa prej reagirat k pride do česa res resnega[Č46]. Pa mogoče prevert predn pišejo staršem, pač kok je ta oseba to vzela resno[Č47], ker če je vzela kot nek hec[Č48], nič resnega[Č49], pol se mi zdi brez veze pisat[Č50].

D: Ja pa da poslušajo vse[D55].

C: Men se zdi, da če bi bli manjši razredi[C40], pač mnj učencev v razredu[C41], da bi blo pol tud lažje vse bolj vidt[C42] in reševat[C43].

U: Vredu, bi še kdo kaj dodal…? Če ne pa še zadnje vprašanje kako bi učenci sami lahko prispevali, k boljšim, mirnim (spoštljivim) odnosom na šoli?

Č: Js bi rekla, da rabmo met mal več teh čustev do druzga, empatije to sm misnla[Č51]. Pa da bi mogl večkrat pomislt še mal z druge strani kako je[Č52].

A: Da bi res tud mi kej nardil, k vidmo da se kej dogaja[A55]. Da ne gledamo[A56], pa pol kšni še kej spodbujajo[A57].

F: Mogl bi se posatvt mal drug za druzga[F47], ja.

E: Pa znt pač to komunicirat na prav način[E48], ne pa pol da se deremo drug na druzga[E49].

D: Ma mi bi mogl sprejt, da smo si pač vsi drugačni pa da ni s tem nč narobe in nismo čudni[D56] in ne vem kaj še vse.

U: Ima še kdo kakšen predlog, idejo? (Ni odgovora). Jaz se vam zahvaljujem, da ste ostali po pouku in imeli z mano ta pogovor. Če ima kdo kakšno vprašanje zame, lahko sedaj vpraša. Če ne pa vam želim čim bolj uspešen zaključek šolskega leta.

9.4. Odprto kodiranje

9.4.1. Primer odprtega kodiranja – razredničarka 3. razreda

Št. izjave	Izjava	Koda	Podkategorija	Kategorija	Tema
3R1	Vzgoja za mir, ja da bi bli mirni odnosi	Mirni odnosi	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
3R2	da bi bilo čim manj prepiranja	Malo preprirov	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
3R3	čim manj nesoglasij	Malo nesoglasij	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru

9.4.2. Primer odprtega kodiranja – šolska svetovalna delavka

Št. izjave	Izjava	Koda	Podkategorija	Kategorija	Tema
SD1	Prva asociacija, ki jo jaz dobim na pamet je sobivanje šole z učenci	Sobivanje šole in učencev	Sobivanje	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
SD2	s ciljem, da je šola umirjena, mirna, brez medvrstniškega nasilja	Brez vrstniškega nasilja	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
SD3	To se pravi čim boljša povezava šole, z vzgojo v šolo, kot nek podaljšek vzgoje od doma	Šola podaljšek vzgoje od doma	Vzgojna vloga šole	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
SD4	s srečnimi, zadovoljnimi učenci	Srečni učenci	Želeno stanje	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
SD5	in hkrati seveda tudi z učitelji, ki se potem srečujemo z manj vzgojne problematike	Zadovoljni učitelji - ni vzgojnih problemov	Želeno stanje	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru

9.4.3. Primer odprtega kodiranja – fokusna skupina

Št. izjave	Izjava	Koda	Podkategorija	Kategorija	Tema
A1	Da nas učijo, da se ne smemo tepst	Prepoved pretepanja	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
B1	Js nisem še slišu nikol za ta izraz	Prvo slišanje pojma	Neseznanjenost s pojmom	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
B2	Sm pa najprej pomislu, da pač se razumeš z drugimi	Razumevanje med učenci	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
B3	da ni nasilja	Odsotnost nasilja	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru

C1	Js tud nism slišala	Prvo slišanje pojma	Neseznanjenost s pojmom	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
C2	Bi pa tud js rekla da si miren	Mirnost	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
C3	ne znoriš takoj ko se kej zgodi	Mirnost	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
Č1	Js slišm prvič za to	Prvo slišanje pojma	Neseznanjenost s pojmom	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
Č2	povezujem pa tud s tem, da je čim manj nasilja	Odsotnost nasilja	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
Č3	da se razumemo med sabo	Razumevanje med učenci	Povezava z dobrimi medsebojnimi odnosi	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
Č4	da ostajaš miren	Mirnost	Povezava z dobrimi medsebojnimi odnosi	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
D1	Ja, da se ne dereš	Odsotnost dretja	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
D2	tepeš	Pretepanje	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
D3	žališ	Žaljenje	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
D4	pač da ne škodš drugmu	Odgovorno ravnanje učencev	Povezava z dobrimi medsebojnimi odnosi	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
F1	Js bi tud reku, da je to, da nam govorijo, da se ne kregamo	Odsotnost krega	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
F2	tepemo za brezveze	Odsotnost nasilja	Odsotnost konfliktov in nasilja	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
F3	pa da smo prijazni	Prijaznost	Povezava z dobrimi medsebojnimi odnosi	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru
F4	se razumemo	Razumevanje med učenci	Povezava z dobrimi medsebojnimi odnosi	Razumevanje pojma vzgoja za mir	Razumevanje vzgoje miru

9.5. Osno kodiranje

9.5.1. Osno kodiranje – intervjuji

RAZUMEVANJE VZGOJE MIRU

Razumevanje pojma vzgoja za mir

Neseznanjenost s pojmom
- Prvo slišanje pojma 6R1

Odsotnost konfliktov in nasilja
- Mirni odnosi 3R1
- Malo prepirov 3R2
- Malo nesoglasij 3R3
- Povezava z ničelno toleranco do nasilja 6R2, 6R3
- Malo vrstniškega nasilja 9R3
- Brez vrstniškega nasilja SD2

Sobivanje
- Sobivanje z drugimi 6R6
- Vzgoja za medsebojno razumevanje med učenci 9R2
- Sobivanje šole in učencev SD1

Notranje stanje posameznika
- Mir s samim seboj 6R7
- Notranje stiske 6R8
- Širjenje nemira 6R9

Vrednota
- Globalna vzgoja 6R4
- Vzgajanje vrednost od začetka šolanja 6R5

Vzgojna vloga šole
- Šola - vzgojno izobraževalna institucija 9R1
- Šola podaljšek vzgoje od doma SD3

Želeno stanje
- Srečni učenci SD4
- Zadovoljni učitelji - ni vzgojnih problemov SD5

Vrednote, spretnosti in vedenja pri vzgoji za mir

Odgovornost posameznika
- Vrednote, spretnosti, vedenja, odvisna od posameznika 9R4

Vrednote skupnosti
- Ničelna toleranca do nasilja 3R8, 9R5
- Pozaba kolektivnega duha 6R10, 6R20
- Premajhna krepitev kolektivnega duha 6R11
- Kolektivno delovanje družbe 6R12
- Razred je mikrosistem znotraj družbe 6R13
- Razred kot skupnost 6R18

Vrednote dobrih odnosov
- Medsebojno spoštovanje 6R14
- Vrednoti medsebojnega spoštovanja in vrstniško sodelovanje 6R21
- Sprejemanje med učenci 9R4b
- Strpnost do drugih 9R4c
- Spoštovanje SD6
- Empatija SD14

Spretnosti komunikacije in reševanja konfliktov
- Pogovori 3R4
- Razlikovanje med razumevanjem in prijateljstvom 6R16
- Razjasnjevanje pomena prijateljstva 6R15, 6R17, 6R19
- Mirno reševanje sporov 9R6
- Reševanje sporov s pogovorom 9R7
- Razumevanje učenca SD12
- Enakovreden govor SD15

Učenje iz izkušenj
- Primeri iz življenja 3R5
- Primeri iz razreda 3R6

- Primeri iz učiteljičinega otroštva 3R7

Pedagoški pristopi
- Prostor in čas za učence SD8
- Šolska svetovalna služba - več časa za pogovor SD11
- Preseganje disciplinskega pristopa SD13
- Brez etiketiranja učencev SD16
- Enakovreden pristop – mirnost SD17
- Pomen fizične višine SD18
- Občutek dobrodošlosti - deljenje stisk SD19

Pomembnost vzgoje za mir pri preprečevanju vrstniškega nasilja

Vzgoja za mir pomemben dejavnik preprečevanja nasilja
- Vzgoja za mir je pomembna pri preprečevanju vrsniškega nasilja 3R9, 6R22, 9R8

Individualizem in upad skupnostnih vrednot
- otroci – individualisti 3R10, 3R17
- otroci – egoisti 3R11
- Nezavedanje pomena skupnosti 3R12
- Premalo kolektivne povezanosti 3R18

Primerjava preteklosti s sedanjostjo
- Nekoč - manj kreganja 3R13
- Nekoč - manj tekmovalnosti 3R14
- Nekoč - brez škodovanja drugemu 3R15
- Nekoč - usmerjenost na skupnost 3R16

Pomen odnosov in medsebojnega razumevanja
- Pomembnost medsebojnega razumevanja med učenci 3R19
- Razumevanje brez čustvene bližine 3R20

Pravila in meje pri vrstniškem nasilju
- Pogovor o šolskih pravilih 6R23
- Ničelna toleranca do fizičnega nasilja 6R24
- Ničelna toleranca do vseh vrst nasilja 6R25, 6R26
- Učenci poznajo meje 6R3, 6R30
- Učenci vedo o ničelni toleranci do nasilja 6R31

Prepoznavanje oblik nasilja
- Lažje prepoznavanje fizičnega nasilja 6R27
- Težje prepoznavanje ostalih vrst nasilja 6R28

Preventiva – učenje socialnih veščin
- učenje na lastnih napakah 9R11b
- Dodatna razredna ura – socialne veščine 9R13
- Delo učencev na socialnih veščinah 9R14
- težave učencev pri učenju socialnih veščin 9R15, 9R18
- Učenje na lastnih izkušnjah 9R11, 9R16
- Večkratno soočanje s problemi 9R17

Vloga učiteljev pri preventivi in odzivanju
- Vzgajanje z zgledom 9R9
- Pravilno postopanje učitelja v situacijah 9R10
- Razrešitev situacije 9R12
- Takojšnje odzivanje na vrstniško nasilje SD22
- Preverjanje pomembnosti/teže situacije z učenci SD23

Sistemska podpora
- Dobro delovanje vodstva in šolske svetovalne službe - reševanje težav SD20, SD21
- Redno vključevanje preventivnih dejavnosti SD24
- Dnevi dejavnosti - različne teme SD25

Varen prostor za razkritje občutljivih tem
- Omogočanje varnega okolja za razkritje - brez prisotnosti učiteljev SD28
- Razkritje občutljivih informacij SD29
- Naslavljanje občutljivih tem SD30

ZAZNAVANJE IN UDEJANJANJE VZGOJE MIRU

Elementi udejanjanja vzgoje za mir

Organizacija vzgoje za mir
- Razdrobljeni elementi vzgoje v različne dejavnosti 9R37

Vsebine in oblike vzgojnega dela

- Pogovori na konkretnih primerih 3R22, 3R29
- Predavanja o nasilju - predmetna stopnja 3R31
- Predavanja o odnosih - predmetna stopnja 3R32
- Pogovor 3R28, 3R33
- Pogovori o pozitivnih čustvih 9R22
- Pogovori o komuniciranju čustev 9R23
- Pogovori o sprejemanju drugih 9R24
- Pogovori o samozavesti 9R25
- Razredne ure - razvoj socialnih veščin 9R40

Vloga učitelja

- Učitelj zgled ravnanj 9R35
- Reševanje težav med poukom za dobrobit učencev 6R40, 6R41, 6R42, 6R43, 6R44

Vrednote

- Socialno izključevanje – vrednota vključevanja 3R24
- Spoštljivo vedenje 9R67

Prevzemanje perspektive drugega

- Prevzemanje perspektive drugega 3R23, 6R34, 6R35
- Težko prevzemanje perspektive drugega - mlajši otroci 3R30
- Težko vživljanje v kožo drugega - starejši otroci 9R31
- Lažje vživljanje v kožo drugega - mlajši otroci 9R32

Načini udejanjanja vzgoje za mir

Socialno in čustveno učenje

- Pogovor - vživljanje v drugega 3R42
- Pogovor - izražanje čustev 3R43
- Pogovori z učenci 9R43, 3R25
- Zavzemanje perspektive drugega 9R29, 9R43b
- Razvoj razumevanja in spreminjanja lastnih reakcij in vedenja učencev 9R47, 9R48, 9R49

Vloga strokovnih delavcev

- Specialna pedagoginja - razredna ura 9R20
- Učiteljica ni prisotna pri dodatnih razrednih urah 9R21
- Pomembnost pravilnega reagiranja učitelja 9R46
- Dostopnost učitelja 9R63
- Odgovorna uporaba informacij 9R64

Metode in oblike dela

- Socialne igre 3R35, 6R32, 6R37
- Socialne igre - za oblikovanje razreda 3R36
- Sociogram 3R37
- Delo v skupinah 3R44, 6R53
- Delo v skupinah - učenje sprejemanja različnosti 3R44b
- Medvrstniška pomoč 3R44c
- Medgeneracijsko povezovanje 3R44d, 6R47, 6R48
- Preventivne delavnice 3R44e, 9R36b
- Dobra praksa - gledališka pedagogika 6R33
- Igre učinkovite na razredni stopnji 6R36
- Projektno delo medgeneracijskega povezovanja 6R46
- Ročno napisana pisma 6R49, 6R50
- Delo v dvojicah 6R54
- Preventivne dejavnosti mlajših otrok skozi igro 6R62
- Delavnice skozi socialne igre 9R59

Preventivne dejavnosti

- Dnevi dejavnosti 6R64, 9R36, 6R65
- Ozaveščanje o spletni varnosti 6R66, 6R67
- Sistematski pregled 6R68
- Ozaveščanje o spolnem nasilju 6R69

Organizacija razreda in socialna dinamika

- Primer sedežnega reda 6R55
- Svobodna izbira sedežnega reda 6R56
- Omejenost svobodne izbire sedežnega reda 6R57
- Izbira sedežnega reda s karticami spomina 6R58

- Nezadovoljstvo učencev z razporeditvijo sedežnega reda 6R59
- Spoznavanje sposobnosti sošolcev 6R60
- Spoznavanje učencev skozi sodelovanje in sobivanje 6R61

Ukrepi in odzivi na vedenje
- Pogovori s starši 3R26, 3R27
- Pogosto prepiranje 3R38
- učenci - močni karakterji 3R39
- Izraz frustracije skozi neprimerno vedenje 3R40
- Restitucija - dogovor staršev in šolske svetovalne službe 3R58, 3R59
- Učinkovitost ukrepa restitucije 3R60
- Dajanje pisnih opominov 9R33
- Alternativni vzgojni ukrepi 9R34
- Zaključek reševanja situacije po ustnem opozorilu učitelja 9R42
- Takojšnje reševanje situacij 9R44
- Pomembnost sodelovanja s šolsko svetovalno službo 9R46b

Gradnja odnosov in klime
- Učiteljevo prepoznavanje potenciala v učencu 3R41
- Zaupanje potrebno načrtno graditi od začetka šolanja 9R57
- Prepozno za grajenje zaupanja v 9. razredu 9R58
- Dozorelost učencev 9R61
- Izboljšanje odnosov med učiteljico in učenci – spoznavanje 9R62
- Težko prositi učitelja za pomoč 9R65
- Ločevanje sobivanja in prijateljstva 9R66

Vsakdanje udejanjanje vzgoje za mir

Zgled učitelja
- Učiteljica – zgled 3R47
- Zgled - spoštljivi odnosi 9R50

Pedagoški načini dela
- Igra 3R45b, 346b, 3R46c, 3R46d
- Delo v parih 6R70
- Delo v skupinah 6R71

Interakcije
- Vsakodnevno udejanjanje skozi različne situacije 3R45, 3R46
- spoštovanje pri pouku 6R72
- urejanje odnosov med učenci 6R73
- Želja učiteljice po dobrih medosebnih odnosih med učenci 9R51
- Pogovori 9R52
- Takojšnje reagiranje na situacije 9R53

Vključenost učencev v reševanje konfliktov

Različne prakse vključevanja
- Različne prakse šol 6R74
- Različne prakse učiteljev 6R75
- Različni tolerančni pragovi 6R76

Strategije reševanja konfliktov
- Postopno reševanje konfliktov 6R79
- Lažji problemi - spodbuda samostojnega reševanja med učenci 6R80
- Mediatorska vloga učiteljev 6R81
- Kompleksni problemi - stopenjsko reševanje 6R82
- Vključenost učencev v pogovore ob konfliktnih situacijah 9R68
- Razredna ura - preventivni program 9R70

Šolska pravila in norme
- Učenci poznajo pričakovana pravila vedenja 3R48c
- Pogovor o pravilih v razredu - začetek šolskega leta 3R49
- Jasno postavljena pravila 6R77
- Jasno postavljene meje 6R78
- Učenci so seznanjeni s preventivami o reševanju konfliktov 6R84

Čustvena regulacija pogoj reševanja konfliktov
- Čustvena samoregulacija - razkorak teorije in prakse 6R86, 6R92
- Težka čustvena samoregulacija odraslih in otrok 6R89

- Prevlada impulza v situaciji 6R95
- Refleksija lastnih izkušenj čustvene regulacije 6R85
- Odpor uporabe čustvene regulacije učiteljice 6R87
- Neuporaba čustvene samoregulacije učiteljice 6R88
- Težave odraslih s čustveno samoregulacijo 6R91

Razvoj socialnih in komunikacijskih veščin
- Pogovor skozi prevzemanje perspektive drugega 3R48
- Težko prevzemanje perspektive drugega – afekt 3R48b
- Učenčevo poznavanje veščin izražanja jeze na primeren način 6R90
- Učenčevo pravilno reflektiranje situacije 6R93, 6R94
- Učenje ustreznih odzivov - priprava na morebitne prihodnje situacije 9R69

Sodelovanje z drugimi akterji

Vključevanje drugih akterjev
- Vključevanje drugih akterjev 3R50, 3R72, 6R95b, 6R97, SD87
- Vključevanje kadar je potrebno 3R51
- Postopno reševanje konfliktov 6R96
- Naraščanje vključevanja drugih akterjev 6R98

Izzivi sodelovanja z drugimi
- Prilagoditev ukrepov starosti ter prekršku 3R52, 3R53
- Nerazkritje problema učitelju 3R64
- Prikrito vrstniško nasilje 3R66, 3R67
- Podaljšano bivanje - manj strukturiran nadzor učencev 3R68
- Omejeno znanje učiteljev 9R72

Samostojno reševanje konfliktov
- Trud po samostojnem reševanju - učiteljica in učenci 3R54, 3R62, 3R63
- Samostojno reševanje učitelja 9R75

Sodelovanje s šolsko svetovalno službo
- Sodelovanje s šolsko svetovalno službo 3R61, 9R71
- Svetovalna služba - kontinuirano sodelovanje z učencem 9R74

Sodelovanje s starši
- Vključitev staršev 3R55, 3R56
- Odgovorno ravnanje učenca - zaupanje o problemu staršem 3R69
- Sodelovanje s starši individualno 9R76
- Uspešna vzgojna avtoriteta učitelja - podpora staršev 9R84
- Starševska podpora šole 9R68
- Pogovor trikotnik - razrednik, učenec, starši 9R73
- Sodelovanje s starši - enakovreden položaj SD82, SD83
- Spoštljiv pogovor za dobrobit otroka SD84
- Sodelovanje z družino SD85
- Transparentnost reševanja težav - vključenost staršev in učencev SD86, SD86b

Izzivi sodelovanja s starši
- Prošnja staršev po pomoči šolske svetovalne službe 3R57
- Prošnja učenca po pomoči – starši 3R65
- Frustracija staršev ob ponavljajočih se težavah v šoli 3R70
- Krč staršev pri psiholoških obravnavah 9R77
- Strah staršev pred razkritjem domačih razmer 9R78
- odpor staršev - odločen pristop učiteljev 9R79, 9R80
- Nezavedanje zakoreninjenih vzorcev – starši 9R81
- Normalizacija fizičnega nasilja – starši 9R82
- Omejena vzgojna avtoriteta učitelja - nepodpora staršev 9R83, 9R85
- Sodelovanje s starši – izziv SD79
- Sprememba staršev - grožnje z odvetniki SD80
- Razkorak med pričakovanji staršev in udejanjanjem v praksi - dobro sodelovanje SD81

Center za socialno delo
- Center za socialno delo 6R99
- CSD - podpora družini - lažje sodelovanje SD88, SD89, SD91
- CSD - nima kaznovalne funkcije SD90

Druge organizacije in društva
- Ne sodelovanje z zunanjimi institucijami 3R71, 3R73, 3R74
- Cona Polje 6R100

- Policija 6R101, SD95
- Preventiva Kriminalistični oddelek za otroško kriminaliteto SD26
- Društvo Fortox - delavnica Gremo mi po svoje SD27
- Zveza prijateljev mladine SD92
- Mladi zmaji SD93, SD94

Povezava vzgoje za mir z delom šolske svetovalne službe

SOS oseba

- Učinkovita praksa - SOS oseba SD31
- Izraz stiske s SOS osebo SD33
- določitev sos osebe SD34
- otrokova izbira SD35
- različni šolski delavci SD36
- Učitelj kot varna opora SD37
- Pravica vseh učencev do podpore SD39

Šolska svetovalna služba kot varen prostor za učence

- Varen prostor v šoli SD32, SD41
- Odmik učenca ob stiski SD40
- Vzajemnost spoštljivega odnosa SD46
- Prepoznavnost šolske svetovalne delavke kot varne osebe SD47, SD48, SD49
- ustvarjanje varnega in sproščenega pristopa k pogovoru SD51, SD52

Dostopnost in vidnost

- Pomembnost vpetosti šolske svetovalne službe v vseh razrede SD42, SD43, SD44
- Pomembnost poznavanja šolske svetovalne službe s strani učencev SD45

Sodelovanje šolske svetovalne službe z razredniki pri udejanjanju vzgoje za mir

Pomembnost dobrega medsebojnega sodelovanja zaposlenih

- Potreba dobrega sodelovanja šolske svetovalne službe z učitelji SD54
- Ključna vloga medsebojnih odnosov med zaposlenimi za potek učnega procesa SD67

Dejavniki različnih odzivov učiteljev

- Različno reagiranje učiteljev na situacije SD55
- Reagiranje - lastna diagnoza SD56
- Reagiranje - starševstvo SD57

Empatija učiteljev kot pogoj za vzgojo za mir

- Sposobnost razumevanja sočloveka in empatija za opravljanje učiteljskega poklica SD58, SD66
- Pomanjkanje sposobnosti razumevanja in empatije učiteljev SD59, SD60
- Sistemska selekcija študentov pedagogike po čustvenih in empatičnih sposobnostih SD64, SD65, SD73
- empatičen odnos - večina učiteljev SD68

Pomen vloge učiteljev

- Vpliv negativnega učiteljevega odnosa do učencev SD69, SD71
- Razrednik - podaljšek staršev SD72

Sodelovanje šolske svetovalne službe z učenci pri udejanjanju vzgoje za mir

Aktivno sodelovanje z učenci

- Sodelovanje z učenci ključno za udejanjanje vzgoje za mir SD74, SD78
- Učenci vključeni v preventivo - možnost izraza stisk SD75
- Slišanost in varnost učencev SD76
- Vzajemno spoštovanje učitelj – učenec SD77
- Pozitivni spomini na šolsko svetovalno službo SD70

Učinkovite prakse pri udejanjanju vzgoje za mir

- Ocene so popravljive SD100

Odnos

- Odnos - z učencem in družino SD96
- Pomembnost odnosa SD99, SD101
- Vzajemno spoštovanje SD102, SD103
- Podpora otroka SD105
- Samostojno reševanje problema prek odnosa SD106

Zaupanje

- Transparentnost reševanja težav SD97

- Pomen zaupanja učitelj – učenec SD98, SD98b
- Zaupanje SD104

OVIRE PRI VZGOJI ZA MIR

Najpogostejši izzivi pri vzgoji za mir

Pogostost konfliktov in učinkovitost reševanja
- Pogostost situacij 3R75
- Redki dnevi brez konfliktov 3R76
- Ponavljajoči se vzorci obnašanja pri učencih 3R77
- Izboljšanje pri ustavljanju ponavljajočih vzorcev obnašanja 3R78
- Dvom v učinkovitost vloženega truda 3R81
- neučinkovitost vzgojnega ukrepa - ponavljanje situacij v prihodnosti 3R82

Razredna dinamika
- Pogosto prepiranje 3R21, 3R34, 9R19
- Vpliv slabega medosebnega odnosa učencev na pouk 6R39
- Razred razdeljen na skupine 9R26
- Prisotnost verbalnega nasilja 9R27, 9R28
- Pomanjkanje zaupanja v razredu 9R54, 9R56

Vključevanje drugih akterjev na šoli
- Vključitev šolske svetovalne službe 6R119
- Vključitev ravnatelja - po potrebi 6R120
- Vključevanje akterjev odvisno od primera 6R121

Izziv razvojnih značilnosti učencev
- individualisti – brihtnost 3R79, 3R80
- Vzgojo za mir lažje udejanjati z mlajšimi otroci 6R52
- Težko vključevanje egocentričnih otrok 6R63
- Pomanjkanje empatije med učenci 9R87, 9R30
- Pomanjkanje razvoja kritičnega mišljenja učencev 9R113

Smiselnost dejavnosti za učence
- Učenci ne vidijo smiselnosti razrednih ur za učenje socialnih veščin 9R41
- Slabo sprejemanje novosti v razredu 9R55
- Učenci ne znajo osmisliti delavnic 9R60
- Percepcija pogovorov kot izguba časa med učenci 9R88

Osebni izzivi učiteljev
- Občutek utrujenosti v povezavi s hitrostjo spreminjanja interesov 6R175
- Občutek utrujenosti v povezavi z osebnimi stvarmi učiteljice 6R176
- Pomanjkanje znanja učiteljice 9R89
- Osebne stvari učitelja 9R93

Organizacija dela na šoli
- Nestalna učiteljica - spremljanje razreda 6R38
- Omejeno poznavanje dejavnosti šole 6R45, 6R51
- Pomanjkanje časa 9R90, 9R91, SD9, SD10, SD108, SD109, 9R100
- Iskanje času za pogovore z učenci 9R92
- Pomanjkanje učiteljev - čut za slišanost učencev SD7
- Birokracija – čas SD62, SD107, SD111,
- Težko usklajevanje multidisciplinarnega tima SD110

Izzivi v sodelovanju s starši
- Nepodpora staršev 6R102
- Starševski fokus na lastnega otroka 6R103
- Starševsko podcenjevanje pomembnosti in obravnave dejanj lastnega otroka 6R104, 6R105, 6R106
- Učiteljičina perspektiva dejanj otrok 6R107
- Različno odzivanje staršev na pogovore s šolo 6R109
- Nerazumevanje staršev 6R113, 6R114
- Vpliv domačega način življenja 9R45
- Izzivi komunikacije z zahtevnimi starši SD63
- Sodelovanje staršev s šolo – nezainteresiranost SD114b, SD115
- Odnos staršev do šole SD114

Dejavnik uspešnosti sodelovanja s starši
- Vključitev staršev - večkratni prekrški 6R108
- Razumevanje staršev 6R110

- Ukrepanje staršev doma 6R111, 6R112
- Nesklenjenost trikotnika učenec-učitelj-starši otežuje reševanje problema 6R115
- Sklenjenost trikotnika učenec-učitelj-starši vodi v reševanje problema 6R116
- Redki primeri nesklenjenosti trikotnika 6R117
- Rast primerov nesklenjenosti trikotnika 6R118

Izzivi delovanja šolske svetovalne službe
- Različne stiske SD38
- Stigma - šolska svetovalna služba SD50
- Žrtvovanje DSP za pogovor z učencem SD53

Izzivi v sistemu
- Vzgoja za mir kot samostojna vzgoja - ni 9R38
- Premalo načrtnega preventivnega dela na sprejemanja drugačnosti 9R39
- Zakoni SD112
- Razkorak med zakoni in prakso SD113

Ocena lastne pripravljenosti in odzivnosti pri obravnavi nasilja – učitelji

Občutek kompetentnosti
- Občutek dobre pripravljenosti 3R83
- Suverenost učiteljice pri reševanju konfliktov/sporov 6R123, 6R127

Odzivnost in načini ukrepanja
- Takojšnje reševanje situacij 3R83b, 3R85, 9R94, 9R95, 3R88
- Preprečevanje zanemarjanja situacij 3R84
- Nastanek situacije v podaljšanem bivanju - reševanje naslednji dan 3R86
- Odzivanje na skrb staršev 3R87
- Vztrajnost pri reševanju konfliktov/sporov 6R128
- Različno trajanje reševanja konfliktov/sporov 6R129, 6R130

Potreba po strokovnem izpopolnjevanju in pomoči
- Zavedanje omejenosti profesionalnega znanja 6R122
- Novo znanje, metode, pristopi niso odveč 6R124, 6R125, 6R126
- Nujnost prepoznavanja lastnih strokovnih neznanj in pomen pridobivanja novega znanja 6R133
- Pomembnost obnavljanja strokovnega znanja 6R131, 6R134
- Pomanjkanje znanja o vodenju pogovorov – učitelji 9R99
- Pomoč šolske svetovalne službe 9R101

Dejavniki v povezavi z učenci
- Šola - prostor raznolikih otrok 6R132
- Lažje reševanje s sodelujočimi učenci 9R96
- Težje reševanje s čustveno ranljivimi učenci 9R97
- Kompatibilnost med učiteljem in učencem 9R98

Ocena pripravljenosti in odzivnosti učiteljev pri obravnavi nasilja – šolska svetovalna delavka

Znanje in nadgradnja
- Pomanjkanje znanja učiteljev SD117, SD124
- Pomanjkanje uvida v težo situacije SD118
- Razlikovanje teže prekrškov SD120, SD121, SD128
- Nadgrajevanje znanja - svetovalni delavci SD122
- Nadgrajevanje znanja o predmetu - učitelji SD123

Sodelovanje
- Šolska svetovalna služba – nasvet SD125
- Ukrepanje brez posveta s svetovalno službo SD126
- Nesoglasje pri ukrepih - učitelji in šolska svetovalna služba SD127
- Pripravljenost pomoči vseh učiteljev SD131

Pravila
- Obveznost odzivanja učiteljev SD116
- Nujnost šolskih pravil - red in struktura SD119

Prikrivanje napak
- Nepriznavanje napak - učitelji SD129, SD130, SD143
- Nepriznavanje napak - stvar lastnega prepričanja v svoj prav SD132
- Zaščita zaposlenih s strani vodstva SD133
- Vodstvo z izkušnjami svetovalnega dela SD134

Pripravljenost šole na udejanjanje vzgoje za mir in obravnavo konfliktov v odnosih

Protokoli, pravila in sistem ukrepanja
- Protokol odzivanja in ukrepanja 3R89, 3R92
- Stopnjevanje ukrepov tekom šolanja 3R90, 3R91, 3R93
- Jasno določena šolska pravila 3R94
- Subjektivnost učiteljevega določanja ukrepa 9R95, 3R96, 3R97
- Poudarjanje ničelne tolerance do nasilja 9R103
- Sledenje šolskemu protokolu 9R104
- Reagiranje zaposlenih na vrsniško nasilje 9R105
- Osveževanje šolskih dokumentov - LDN, šolska pravila SD135
- Postopnost reševanja in vključevanja šolskih delavcev SD136, SD137, SD138

Podpora in organizacijska pripravljenost šole
- Dobra dostopnost šolske svetovalne službe 6R136
- Dobra pripravljenost šole 9R102, 9R106

Odnosi učiteljev z učenci
- Učitelji so zgled sobivanja 6R137
- Sobivanje učiteljev in učencev 9R107
- Manjšina učiteljev - rušenje odnosnega načina dela SD139, SD140
- Neodnosen način dela - stvar karakterja SD141
- Neodnosen način dela - stvar osebnih načel SD142
- Neodnosen način dela - določeni posamezniki SD144
- Nujnost empatije za opravljanje učiteljskega poklica SD145

Odnos staršev do šole
- Večina staršev - sodelovalni SD146
- Izjeme staršev – nesodelujoči SD147

Vpliv osebnih vrednot na prakso vzgoje za mir

Vpliv osebnih vrednot in prepričanj učitelja
- Vpliv vrednot na vzgojo za mir 3R98, 6R138, 6R140, 6R141, 9R108
- Vpliv vzgoje lastnih otrok na vzgojo za mir 3R99, 3R100
- Vpliv lastnega šolanja na udejanjanje vzgoje za mir 3R101, 3R102
- Vpliv lastnih želja za učence 3R103
- Prepričanje - reševanje vsega s pogovorom 3R104
- Vpliv vrednot učiteljev na združevanje po podobnosti v kolektivu 6R139
- Vpliv na vrednote skozi poučevanje, dialog in refleksijo 9R112

Zavedanje lastnih omejitev in pomen odprtosti
- Učitelj je zmotljiv 6R142, 6R147
- Pomembnost zavedanja učiteljev o odprtosti in nezmotljivosti 6R143, 6R144
- Odprtost učitelja 6R145
- Učitelj ni vse mogočen 6R146

Primer vpliva vrednot
- poučevanje občutljivih tem - razumevanje raznolikosti 9R109
- Reagiranje učencev na telesne/biološke drugačnosti 9R110
- Razvoj socialne občutljivosti učencev 9R111

MOŽNOSTI IZBOLJŠAV PRI VZGOJI ZA MIR

Potrebne spremembe

Sistemske spremembe v šoli in v učnem načrtu
- Povečanje obsega vsebin o vzgoji miru - sistemsko 3R105
- Omejen čas za obravnavo snovi o različnosti 3R106
- Povečanje obsega socialnih iger 3R107
- Povečanje obsega delavnic 3R108
- Več tematik na temo miru skozi celotno obdobje osnovnošolskega šolanja 3R120
- Dolgotrajno uvajanje sprememb 6R148, 6R149
- Tiha sistemska sprememba 6R155
- Potiskanje sprememb v ozadje 6R156
- Obstoj prostora za izboljšave pri vzgoji za mir 6R157
- Vključevanje več praktičnih življenjskih veščin 9R114, 9R115

Družbeni vplivi na spremembe
- Popularnost permisivne vzgoje 6R150
- Slabi izidi permisivne vzgoje 6R151
- Vpliv permisivne vzgoje na nove generacije staršev 6R152

- Egocentričen starševski pristop 6R153, 6R154
- Družba se spreminja 6R158
- Vpliv novosti na družbo 6R159
- Stigma profesije socialnega dela SD161

Spremembe v ravnanjih učencev
- Nerazumevanje spodbujanja vrednote različnosti 3R109
- Potreba po spoštovanju in sobivanju različnih 3R110
- Nerazumevanje posledic vrstniškega nasilja 3R111, 3R112
- Težko prositi za pomoč 3R119

Spremembe v odnosu in sodelovanju s starši
- Temelj vzgoje – dom 9R116
- Slabo obiskana predavanja za starše 9R117
- Udeležba staršev, kateri otroci nimajo težav 9R118
- Prenos znanj skozi roditeljske sestanke 9R118b
- Utrjeni vzorec vedenja staršev 9R119
- Spremembe pri delu s starši 9R120

Spremembe v ravnanjih učiteljev
- Potreba po prilagajanju ukrepov 3R113
- Razlike pri toleranci do nasilja in sledenja protokolu 3R114, 3R115
- Osebna izkušnja - poznega ukrepanja 3R116
- Prepoznavanje prikritega vrstniškega nasilja 3R117, 3R118
- Kršitve protokola/smernic - učitelji SD159, SD160

Spremembe niso potrebne
- Ne vidi izboljšav/sprememb v odnosih 3R121, 3R122, 3R123, 6R160
- Dobro sodelovanje šole pri situacijah nasilja/odnosov 3R124

Socialni delavec v ŠSS
- Profil socialnega dela v šolski svetovalni službi SD148
- Socialni delavci - povezovanje različnih strokovnih znanj SD150

Drugi profili v ŠSS
- Prednost zaposlovanja - drug kader SD149
- Osredotočenost kompetenc na eno profesijo - drug kader SD151
- Znanje različnih disciplin - socialni delavci SD152, SD157, SD162
- Delo z družino - socialno delo SD153, SD154
- Želja po večjem zaposlovanju socialnih delavcev v šolah SD155, SD156
- Dopolnjevanje z drugimi socialnimi sodelavci SD158

Razvoj kompetenc na področju dela vzgoje za mir

Pedagoške strategije in dejavnosti
- Delavnice socialnih iger 3R125
- Izvajanje socialnih iger v razredu 3R126
- Udeležba na več izobraževanjih 3R127

Kompetence približevanja učencem
- Razumevanje med učiteljico in učenci 6R165, 6R166
- Kompetenca približevanja učencem 6R167
- Drugačni najstniki kot v preteklosti 6R168
- Sprememba v vrednotah učencev 6R169, 6R170
- Povezava interesov učencev s snovjo 6R171
- Trud spremljanja interesov učencev 6R173
- Aktualizacija snovi prepreči dolgčas 6R1744
- Gradnja odnosa in spoznavanje učencev skozi leta 9R132

Osebni in profesionalni razvoj
- Občutek biti v koraku s časom učiteljice 6R162
- Učiteljica ni v koraku s časom 6R163
- Generacijski prepad med učiteljico in učenci 6R164
- Radovednost učiteljice 6R172

Komunikacijske veščine
- Izboljšanje komunikacijskih veščin 9R121, 9R125, 9R126
- Osredotočenost na lastno strokovno področje 9R122
- Občutek praznine zaradi ponavljajočih se vzorcev 9R123
- Ponos na uspešno vodenje pogovora 9R124

Potrebna podpora za učitelje pri udejanjanju vzgoje za mir

Podpora šolske svetovalne službe učiteljem

- Posveti s šolsko svetovalno službo SD166
- Predanost delu zaposlenih za dobrobit učencev SD67
- Vzgoja ne le preko discipliniranja SD168
- Vzgajanje preko lastnega prispevka učitelja k problemu SD169

Izobraževanje na predmetnem in vzgojnem področju razrednika

- Nujnost formalizacije razrednikove vzgojne naloge in izobraževanja SD163, SD164
- Izobraževanje na vzgojnem področju SD165
- Razredniki pomemben člen tekom šolanja SD173, SD174

Izobraževanje učiteljev

- Šolska izobraževanja za učitelje SD170, SD171
- Sistemsko določeno izobraževanje na vzgojnem področju učiteljev SD172
- Vzgojna izobraževanja za učitelje na šolah SD175
- Ponudba izobraževanj SD176
- Možnost izbire udeležbe na izobraževanjih SD177

Potrebna podpora pri vzgoji za mir

Podpora s strani vodstva in kolektiva

- Medsebojna pomoč - učitelji 3R128, 3R130
- Povezanost kolektiva 3R129
- Podpora vodstva 3R131, 6R180, 9R134, 9R135
- Občutek suverenosti izvira iz podpore vodstva 6R177, 6R178, 6R188
- Dobro delovanje šolskega sistema 6R186
- Suverenost - Učiteljičino samostojno reševanje problemov 6R187
- Občutek podpore vodstva - boljše funkcioniranje 6R189
- Podpora kolegov 9R129
- Podpora sorazrednika 9R130
- Nerazumevanje interakcij med učenci 9R131
- Občutljiva leta učencev 9R133
- Skupno reševanje problemov - vodstvo in učitelji 9R136
- Pomen podpore kolektiva SD181

Podpora s strani strokovnih služb

- Pomoč šolske svetovalne službe 3R134, 6R181, 9R128
- Pomoč psihologinje pri učencih s težavami jeze 6R182
- Prošnja za pomoč 6R179
- Izvzem učenca iz razreda 6R183
- Predelava snovi 6R184
- Učenje uravnavanja občutkov 6R185

Izobraževanja in strokovni razvoj učiteljev

- Izobraževanja za učitelje 3R132
- Angažiranost učitelja za izobraževanja 3R133

Zadovoljstvo, motivacija in priznanje dela

- Zadovoljstvo s podporo in delovanjem šole 3R135, 6R161, 6R135, 9R127, SD178
- Osebno zadovoljstvo SD179
- Predanost poklicu SD180
- Zadovoljstvo - več dejavnikov SD182
- Prenizko plačilo SD183
- Pomen pohvale SD184
- Občutek poslanstva SD185
- Priznanje učiteljevega dela SD186

9.5.2. Osno kodiranje – fokusna skupina

RAZUMEVANJE VZGOJE MIRU

Razumevanje pojma vzgoja za mir

Neseznanjenost s pojmom

- Prvo slišanje pojma B1, C1, Č1

Odsotnost konfliktov in nasilja

- Prepoved pretepanja A1
- Odsotnost nasilja B3, Č2, F2
- Odsotnost dretja D1
- Pretepanje D2
- Žaljenje D3
- Odsotnost krega F1

Povezava z dobrimi medsebojnimi odnosi

- Razumevanje med učenci B2, Č3, F4
- Mirnost C2, C3, Č4
- Odgovorno ravnanje učencev D4
- Prijaznost F3

Obravnava miru, spoštovanja in nenasilja

Teme obravnave

- Pogovori o miru, spoštovanju, nenasilju A3, E1, F5, C2
- Pogovori o nasilju B5b

Okolja obravnave teme

- Delavnice A2
- Tedenske delavnice A4
- Razredna ura B6, C3, F6
- Dvotedenske delavnice B5, E3

Izvajalec

- Vodenje delavnic - šolska učiteljica E2, E4, C4, Č5, D6

ZAZNAVANJE IN UDEJANJANJE VZGOJE MIRU

Predmeti in dejavnosti

Predmet

- Razredna ura B8b, Č6, B6
- Slovenščina B4
- Domovinska in državljanska kultura in etika Č5, D5, F9

Načini dela

- Pogovori z učiteljico B7
- Pogovor s sošolci D8, B14
- Pogovor v parih D9
- Pogovor v skupinah S10
- Refleksija z učiteljem B15

- Dnevi dejavnosti

  - Dnevi dejavnosti C5
  - Povezava nasilja in empatije E6
  - Postavitev v drugo vlogo E7

Časovni okvir izvajanja razrednih ur

- Raznolik potek D5b
- Šolski projekt F7
- trajanje 2 leti B12
- trajanje 1 leto D7
- Nov projekt F8
- Nekaj letno trajanje A6, C6

Konkretna učna snov v povezavi z vzgojo za mir

Teme pogovora

- Pogovori o empatiji, spoštovanju in strpnosti B8, C5, A5
- Pogovor o sodelovanju B9
- Pogovor o vrstniški pomoči B10
- Izboljševanje odnosov B11
- Pogovor o odnosih Č7

- Pogovor o razrednih težavah Č8
- Vedenje F10
- Spoštovanje različnih F11
- Razumevanje različnih F12
- Mirno reševanje konfliktov/sporov A10
- Stereotipi D11
- Predsodki D12
- Nezanesljive informacije D13

Izdelki
- Izdelava plakatov - različne teme A7
- Izdelava plakatov – čustva A8
- Izdelava plakatov - regulacija čustev A9

Analiza in vrednotenje na podlagi zgodbe
- Čustvena analiza zgodbe B13
- Presojanje dejanj v zgodbi E8, C7

Dejanja učiteljev, ki pripomorejo k boljšim odnosom

Načini povezovanja učencev
- Neobvezni izbirni predmeti A11
- Povezovanje učencev po skupnih interesih A12
- Delo v parih C8
- Delo v skupinah C9
- Spoznavanje sošolcev - temelj dobrega sodelovanja C10

Mediacija
- Učitelj – mediator Č9, Č10
- Mediacija ob nerazumevanju učencev B16
- Mediacija pri vrstniškem nasilju F13, A13

Primeri, ko se učenci med seboj ne razumejo
- Postopno stopnjevanje konfliktov/sporov B17

Različnost med učenci
- Različna mnenja A14, A15
- Različnost učencev A16
- Različnost – nasilje A17, A18
- Vera B18
- Izgled E9
- jezik - ni razlik pri nas C11, F14
- rasa - ni razlik pri nas A19
- rasa - so razlike Č11, Č12, D16
- Ocene F15, D16
- Interesi D17
- Ponavljanje razreda F16, F17, F18
- slab uspeh F19, A20, D19
- slab in dober uspeh B19, D18, Č13
- dober uspeh C12, D20

Odzivanje učiteljev na vrstniško nasilje

Neodzivanje učiteljev
- Učitelji se ne odzovejo takoj B20, A21, C15
- Pogled stran od dejanja – učitelji C13
- Ignoriranje dogajanja – učitelji C14, D21
- Nepozornost učiteljev - manjše situacije Č14, Č18
- Pomanjkanje poslušanja učencev Č15, Č16, Č17
- Pričakovanje samostojnega reševanja konfliktov/sporov A23
- Napačna interpretacija vedenja učencev A24
- Dopuščanje konfliktov/sporov – hec A25
- Potreba po intervenciji učitelja A26
- Izogib reševanju problemov – učitelji D23, D27, F29

Samostojno reševanje problemov med učenci
- Samostojno reševanje konfliktov F20, E10, A27, B22
- Nevključevanje učiteljev E11
- reševanje konfliktov/sporov – sproti F23, F24
- Samostojno reševanje konfliktov - določene situacije F25, Č20, E13, E14, E15, C20, C21

Ukrepanje učiteljev
- Pretiravanje učiteljev glede situacije E12, B21, C16
- Ukrepanje učiteljev - večje situacije Č19
- pogovor z učenci C17
- pogovor s starši C18, D25
- Pogovor v svetovalni službi C19, D26
- Takojšnje reševanje v šoli D24
- Nerazumevanje učencev A30, F28
- Brez poglobitve B23
- Hitenje pri reševanju B24, B25

Easistent
- Vpis v easistent F21, A38
- Vpis easistent - obveščanje staršev F22, B26
- grožnje – easistent D22

Ukrepi
- Dajanje ukrepov A22, A39
- večje število vpisov – ukrep B27
- Subjektivna presoja dodelitve ukrepa na podlagi vpisov B28
- Grožnje – ukrepi F34, F35
- Discipliniranje učencev - podlaga preteklih izkušenj z učenci E31, F36
- ukrep – upravičeno B38, B39
- ukrep - fizično nasilje B40, B41

Meja vključevanja staršev
- Prehitro vključevanje staršev C27, F30, F31, F32
- Upravičena vključitev staršev F33
- Vpis v easistent – malenkosti A31, A32, A33
- Reševanje med odmorom A34
- Vnos vpisa v easistenta A35

Predsodki in prepričanja učiteljev
- Ločevanje po vedenju učencev D28, D29, D30
- Predsodki učiteljev do učencev C28, A36, E27
- Pristranska obravnava vseh udeleženih učencev E24, E25, E26
- Predsodki - pristranska določitev odgovornosti in discipliniranje E28, E29, E30, Č22, Č23, Č24
- Prepričanje učiteljev - vedno isti krivci A37
- Različno obravnavanje učencev Č25, Č26, Č27, E32

Načini samostojnega reševanja problemov med učenci

Konstruktivni načini reševanja konfliktov
- Opravičilo A28
- Samoiniciativa pri reševanju konfliktov C23
- Mirno reševanje konfliktov C24
- odmik - pomiritev E21, E23, F27

Neučinkovite strategije
- Mirno reševanje konfliktov – redko C25
- Neuspešno reševanje konflikta C26, E22

Pomoč učiteljev

Primeri pomoči učiteljev
- Nerazumevanje razreda - pogovori z učiteljico D14, D15
- Pomoč učitelja pri določenih situacijah F26, Č21, E18, E19, E20, C22
- Pomoč učitelja – pretepi E16, E17
- Posluh učencev A29

OVIRE PRI VZGOJI ZA MIR

Ovire mirnega reševanja sporov in konfliktov

Čustvena regulacija učencev
- Eskalacija zaradi zadrževanja čustev C29
- Razkritje starih konfliktov/sporov A40
- Različno čustveno doživljanje situacije C30, C31
- Opravičilo - vztrajnost v jezi zaradi prizadetosti C32

Socialni odnosi in občutek pripadnosti
- Odnosi s sošolci E33

- Zavračanje socialnega stika s sošolci E34
- Občutek nesprejetosti E35

Socialno-čustveno kompetence
- Naučen način reševanja konfliktov/sporov Č28
- Spretnost opravičevanja Č29
- Iskrenost Č30
- Zavedanje napačnega dejanja Č31
- Pomanjkanje znanja o zavedanju napačnih dejanj Č32

Vpliv socializacije
- Pomanjkanje zgleda Č33, Č34
- Vpliv družine pri prevzemanju odgovornosti za dejanje D31, D32

Normalizacija nasilja
- opazovanje nasilja B42, F39, Č35, Č36
- spodbujevalci nasiljaB43, A41
- ustavljanje večjega nasilja E36, E37
- dopuščanje začetkov nasilja F38

Pogostost konfliktov/vrstniškega nasilja
- Pretepi niso vsakodnevni C33
- Občasni pretepi C34, B45
- Pogostejši manjši konflikti B44, E37

Prostorski in organizacijski dejavniki šole
- Hodnik - prostor nasilja B46
- Prisotnost učiteljev na hodnikih B47
- Učiteljev nadzor nad razredom A42
- Hodnik - prostor preživljanja odmorov A43
- Prepoved ostajanja v razredu med odmorom A44
- Hodnik - nadzor učiteljev D33

Razlogi nesprejemanja različnosti otrok

Negativna percepcija različnosti
- Odstopanje od običajnega Č37
- Nepripravljenost na drugačnost/različnost A45
- Nesprejemanje različnosti učencev E38
- Drugačnost – slabost D34
- Osredotočenost na drugačnost B48

Vpliv okolja in ljudi
- Vpliv informacij iz okolja – družina C35
- Želja po druženju s sošolci F40
- Vpliv sovrstnikov na druženje s sošolci F41
- Konflikt lojalnosti - vrstniški pritisk ali lastna želja F42

Ovire pri zaupanju težav učiteljem

Strah pred negativnimi posledicami
- Vpisovanje v easistent A46
- Grožnje z ukrepi A47
- Strah pred oznako – tožibaba Č38
- Izdaja zaupanja sošolcev C36
- Tveganje pri ukrepanju – žrtev C37

Nezaupanje v pravičnost in odziv učiteljev
- Discipliniranje učencev - podlaga prepričanj/predsodkov A48
- Hitro oblikovanje mnenja učiteljev F43
- Pomanjkanje poslušanja učencev F44

Negotovost pri presoji situacij
- Negotovost presoje resnih zadev in heca B49, B50
- Negotovost – neukrepanje B51, E39

MOŽNOSTI IZBOLJŠAV PRI VZGOJI ZA MIR

Pomoč pri mirnejših odnosih na šoli

Pomoč v odnosih med učenci
- Ustavitev nasilja A49, A50, A51
- Prenehanje opazovanja nasilja A52
- Preprečevanje govoric in drame D35, E40

- Pogovor z osebo, s katero si v konfliktu/sporu E41, E42, E43
- Prenehanje priznavanja ugleda povzročitelju nasilja B52, B53
- Pogled s perspektive drugega C38
- Premalo predhodnega premisleka o perspektivi drugega C39

Pomoč v odnosih z učitelji

- Enako obravnavanje učencev Č39, Č40, F45
- Takojšnje reagiranje že ob manjših situacijah Č41, E44
- Poštena presoja odgovornosti – učitelji
- Posluh in pozornost celotne pripovedi učencev D51
- Poslušanje brez pristranskosti D52, D53, D54
- Manj groženj učiteljev - večja odprtost učencev A53, B54

Želene spremembe na šoli

Povečanje pozornosti in odzivnosti učiteljev

- Večja pozornost učiteljev v rekreativnih odmorih A54, E45, E46, E47
- Nadzor učiteljev - pojav konfliktov/sporov B55
- Večja pozornost učiteljev Č45

Hitro in ustrezno odzivanje

- Preprečevanje hitre eskalacije konfliktov/sporov F46
- Takojšnje reagiranje ob resnem nasilju Č46

Pravična in premišljena obravnava situacij

- Obravnava brez predhodnih prepričanj Č44
- Preverjanje resnosti/heca – obveščanje Č47, Č48, Č49, Č50

Prispevek učencev k boljšim odnosom na šoli

Socialne veščine

- Razvoj sočutja do drugih Č51
- Vživljanje v vlogo drugega Č52
- Učinkovita komunikacija E48, E49
- Sprejemanje medosebnih raznolikosti D56

Odzivanje učencev

- Prenehanje opazovanja nasilja A55, A56
- Prenehanje spodbujanja nasilja A57
- Postavitev za druge F47