

VLOGA ŠOLE V LOKALNIH SKUPNOSTIH IN EKOLOŠKO- SISTEMSKI PRISTOP PRI SOOČANJU Z MEDVRSTNIŠKIM NASILJEM V LOKALNEM OKOLJU

ALEŠ BUČAR RUČMAN

Univerza v Mariboru, Fakulteta za varnostne vede, Ljubljana, Slovenija
ales.bucar@um.si

Šola je ena ključnih institucij v lokalni skupnosti. Poleg izobraževanja zagotavlja socializacijo, družbeni nadzor, prenos vrednot in utrditev prevladujoče ideologije. V kontekstu medvrstniškega nasilja se pogosto pojavlja napačno prepričanje, da naj šole samostojno rešujejo tovrstne težave. Nasilje je (pre)kompleksen pojav, ki ga oblikujejo dejavniki na različnih ravneh – od individualnih lastnosti posameznika do družinskih in vrstniških odnosov kot tudi širših družbenih struktur in globalnih vplivov. Za uspešno soočanje je potreben ekološko-sistemski pristop in ustrezno razumevanje nasilja. Uspešno preprečevanje temelji na sodelovanju med šolami, lokalnimi skupnostmi in različnimi lokalnimi strukturami (klubi, društva), strokovnjaki in državo. Država mora zagotoviti na dokazih temelječe programe preprečevanja nasilja, usposabljanja zaposlenih ter specializirane podporne ekipe.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.fvv.4.2025.11](https://doi.org/10.18690/um.fvv.4.2025.11)

ISBN

978-961-299-068-8

Ključne besede:

šola,
lokalna skupnost,
medvrstniško nasilje,
ekološko-sistemski pristop,
preprečevanje
medvrstniškega nasilja

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.fvv.4.2025.11](https://doi.org/10.18690/um.fvv.4.2025.11)

ISBN
978-961-299-068-8

Keywords:
school,
local community,
bullying,
ecological-systems theory,
bullying prevention

THE ROLE OF SCHOOLS IN LOCAL COMMUNITIES AND THE ECOLOGICAL-SYSTEMS APPROACH TO ADDRESSING BULLYING IN THE LOCAL ENVIRONMENT

ALEŠ BUČAR RUČMAN

University of Maribor, Faculty of Criminal Justice and Security, Ljubljana, Slovenia
ales.bucar@um.si

School is one of the key institutions in the local community. In addition to education, it provides socialisation, social control, the transmission of values, and the reinforcement of dominant ideology. In the context of peer bullying, there is often a misconception that schools should resolve such issues independently. Violence is an overly complex phenomenon shaped by factors at multiple levels – from individual characteristics to family and peer relationships, as well as broader social structures and global influences. Effective responses require an ecological-systems approach and a proper understanding of violence. Successful prevention is based on collaboration among schools, local communities and various local structures (clubs, associations), experts, and the state. The state must ensure evidence-based violence prevention programs, staff training, and specialised support teams.



University of Maribor Press

1 Šola kot stičišče prenosa znanja, socializacije, družbenega nadzora in generator družbenega življenja v lokalnem okolju

Z razvojem družb in razumevanjem, da je treba za napredek in modernizacijo družb zagotoviti izobrazbo prebivalcev, so evropske države od 18. stoletja dalje vzpostavile splošno šolsko obvezo. Vzpostavljen je bil sistem, ki je v družbeni praksi uvedel nov način izobraževanja, spremenil pa je tudi način delovanja družb. Šole so postale in vse do danes ostale ene ključnih institucij v lokalni skupnosti. Ravnatelji in učitelji pa po prepoznavnosti in vplivu v lokalnem okolju postavljeni ob bok zdravnikov, lokalnih političnih veljakov in duhovnikov. Namen in vloga šol je večplastna. Šole so namreč: 1) prostor, kjer prihaja do procesa učenja in posredovanja temeljnega in nujnega znanja celotni populaciji; 2) fizični in družbeni prostor, kjer poteka sekundarna socializacija, vzgoja in učenje družbeno sprejemljivega vedenja; in 3) eden ključnih ideoloških aparatov države, preko katerega se v družbi vzpostavlja in utrjuje prevladujoča ideologija.

Šole moramo razumeti kot mikrokozmos družbe, v katerem se prepletajo socializacija, disciplinske prakse, ideološka reprodukcija in legitimacija (Althusser, 1971; Foucault, 1977), kot tudi prostor, v katerem postanejo nazorni vsi izzivi in neenakosti v družbi. Še dalje, kot pokažeta Astor in Benbenishty (2019), šole lahko delujejo kot generator družbenega življenja v soseski oziroma lokalnem okolju. Uspešne šole privabljajo nove prebivalce v svoje lokalno okolje, medtem ko šole s težavami postanejo vir stagnacije soseske. Šole tako vplivajo na svoje neposredno lokalno okolje, kjer so (in obratno), oba elementa skupaj oziroma njuno vzajemno delovanje pa vpliva na učence in tudi njihovo nasilje v šoli in zunaj nje (Hirschfield, 2018). Pinchak in Swisher (2022) dodatno pokažeta, da je povezava med socialno depriviligiranimi soseskami in izvajanjem nasilja najbolj očitna pri učencih, ki obiskujejo šole v bolj socialno prikrajšanih okoljih. Pomanjkanje socialnih vezi in povezanosti v soseski, skupaj s pomanjkanjem družbenega nadzora vodi v znatno povečanje verjetnosti aretacije mladoletnikov (Kirk, 2008). Na drugi strani študije potrjujejo tudi izrazito pozitivno vlogo šolskih programov za preprečevanje nasilja pri zmanjševanju nasilja med mladimi tudi zunaj šol in v širši skupnosti (Hahn idr., 2007; Masho idr., 2019). Skladno s tem vpogledom v vlogo šole je Pečar (1991, 1992) že pred desetletji šole umestil v vmesno področje med formalnim družbenim nadzorstvom (tj. nadzorstvom represivnih mehanizmov države) in neformalnim nadzorstvom (tj. nadzorstvom primarnih in sekundarnih človeških skupin, katerih

nadzorstvena vloga izhaja iz življenja v skupnosti in poteka zunaj države). To vmesno področje je Pečar poimenoval institucionalizirano nedržavno nadzorstvo. Zanj je značilna vsaj minimalna stopnja organiziranosti različnih družbenih skupin, ki tako zagotavljajo varnost in delujejo kot »podaljšana roka države ali razširitev kontrolnega omrežja« (Pečar, 1992, str. 20).

Za zaključek uvodnega vpogleda o vlogi šole v naših družbah lahko strnemo, da šola – tako njen fizični prostor in šolska infrastruktura (učilnice, telovadnice, igrišča, park, parkirišča) kot tudi vsi procesi in družbeno dogajanje v in okoli šole – ni zgolj še ena od institucij, temveč je eden najbolj ključnih fizičnih in družbenih prostorov lokalnega okolja.

2 Šola in nasilje

Razmerje med šolo in nasiljem se je skozi zgodovino zelo spreminjalo. V slovenskem prostoru je bilo telesno kaznovanje še do poznega 20. stoletja razumljeno kot sprejemljiv vzgojni ukrep, ki utrjuje učiteljevo avtoriteto (Peček, 1998). Še pred zgolj nekaj desetletji (v času avtorjevega obiskovanja osnovne šole v urbanem središču Ljubljane v 1980/90-ih letih) je bilo telesno kaznovanje otrok občasno uporabljeno pri nekaterih učiteljih, večina otrok pa je dobro vedela, katera učiteljica ali učitelj na šoli meče v učence ključe ali krede, kateri »vleče za ta sladke lase« in kateri prisili učence mirno stati izjemno dolgo časa. V času šolanja ene generacije je prišlo do spremembe v percepciji (ne)sprejemljivih vedenj učiteljev in formalnega odziva države na takšne »vzgojne« ukrepe. Nekoč razširjena ravnanja bi namreč danes naletela na medijski pogrom, izredni inšpekcijski nadzor in ob resnih kršitvah tudi kazenski pregon. Podoben miselni preskok se je zgodil tudi na področju razumevanja odnosov med učenci. Nekaj, kar danes raziskovalci in strokovnjaki v praksi dobro poznamo kot medvrstniško nasilje (ang. *bullying*), se je še nedolgo nazaj minimaliziralo oziroma racionaliziralo kot »normalna« faza odraščanja. V svetovnem prostoru so raziskave, ki jih je v 1970-ih pionirsko zastavil Olweus (1973, 1978), pokazale na obseg in krute posledice ponavljajočega se medvrstniškega nasilja ter pomagale oblikovati prve sistemske programe preprečevanja takšnega nasilja (Limber, 2011; Olweus in Limber, 2010). Pri nas smo na to pot stopili desetletja kasneje.

Dekleva (2001) je pred približno 25 leti zapisal, da je eno prvih razprav o medvrstniškem nasilju v slovenskem prostoru spremljalo presenečenje ob problematiziranju tega pojava, ki se ga je takrat razumelo kot normalnega, vsakodnevnega in celo sprejemljivega. Do takrat vsesplošno razširjeno zmotno prepričanje o tem, da takšna dejanja otroka utrdijo, da besede ne oškodujejo, da se tako naučimo odvrčanja in samoobrambe, je postopoma začelo zgubljati legitimnost in veljavo v družbeni praksi. Družbena strpnost do različnih oblik nasilja se je zmanjšala. O različnih oblikah nasilja (sicer le tistega v odnosu učenec-učenec) smo začeli aktivno govoriti in posledično se danes bolj zavedamo posledic takšnega ravnanja. Spremembe so razvidne v različnih programih in aktivnostih za odkrivanje in preprečevanje medvrstniškega nasilja, pomemben pa je tudi ekspliciten zapis te oblike nasilja v Resoluciji o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2024–2028 (»Resolucija o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2024–2028 (ReNPPZK24–28)«, 2024). V resoluciji piše, da je »... potrebno zavedanje, da je medvrstniško nasilje kompleksen pojav, v katerem se odražajo številna družbena vprašanja in težave, za celostno razumevanje pa je treba na pojav pogledati tudi z vidika spola. Mladostniki niso ločeni od širše družbe, zato omenjeno obliko nasilja ni mogoče obravnavati ločeno od širših družbenih vprašanj, povezanih s socialno-ekonomskim položajem družin, položajem mladih v družbi, nestrpnostjo do različnih družbenih skupin in drugimi okoliščinami ter dejavniki, ki vplivajo na mlade.« (»ReNPPZK24–28«, 2024).

Resolucija nazorno pokaže na širše vzroke za medvrstniško nasilje, ki pa je v praksi prepogosto preozko razumljeno in fokusirano zgolj na posameznika, tj. storilca in na iskanje rešitev znotraj kaznovalnih ukrepov in kazenske politike (tudi pri nas javna razprava ob medijsko izpostavljenih primerih medvrstniškega nasilja zelo hitro zaide v iskanje rešitev v spremembah kazenske zakonodaje in potreb po nižanju starosti za kazensko odgovornost). To je v tujini vodilo v t. i. politiko ničelne tolerance, ki se je izkazala za kontraproduktivno in neučinkovito. Zgolj izključevanje problematičnih otrok iz šol je namreč vodilo v povečanje izvajanja kaznivih dejanj med temi mladostniki, ki so z izključitvijo iz šol izgubili stik s pogosto zadnjo strukturirano obliko skrbi za njihov razvoj in vzgojo. Šole so se s tem procesom preoblikovale v »utrdb« s kamerami, detektorji in strogim formalnim nadzorom, kar ustvarja vtis o preoblikovanju šol v zaporom podobne institucije ter krepi strah in odpor, ne pa učne uspešnosti in dobrega počutja (Addington, 2014; Muschert idr., 2014).

3 Razumevanje medvrstniškega nasilja s pomočjo teorije ekoloških sistemov

V nasprotju z zgoraj predstavljenimi trendi so nekateri raziskovalci (npr. Astor in Benbenishty, 2019; Espelage, 2014; Henry, 2009; Hong in Espelage, 2012; Johansson, 2023; Klun idr., 2023) v zadnjih letih pričeli naslavljalati medvrstniško nasilje z uporabo socialno ekološkega pristopa in teorijo socialno-ekoloških sistemov (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1994). Ta pristop pojasnjuje nasilje skozi prepleten sistem človeškega učenja in delovanja na različnih ravneh, pri čemer se naša dejanja razumejo kot kulminacije številnih podprocesov – od mikrointerakcij do makro kulturnih vplivov. Bronfenbrenner (1979) primerja naše socialno-ekološko okolje z dobro znano rusko lutko matroško. Zaključuje, da vsaka plast oziroma ovoj lutke vpliva na posameznika, ki ga predstavlja osrednji del lutke. Zato moramo tudi pri medvrstniškem nasilju pogledati onkraj vpliva enega samega okolja in iskati povezave med njimi. V nadaljevanju predstavljamo ključne elemente te teorije in njeno povezavo z medvrstniškim nasiljem.

Mikrosistem. Prva raven v Bronfenbrennerjevi ekološki teoriji je mikrosistem. To vključuje dejavnosti, družbene vloge in odnose v neposrednih, vsakodnevnih okoljih, kjer otrok sodeluje z drugimi v neposrednem stiku (npr. v družini, šoli, med vrstniki). Raziskave o medvrstniškem nasilju (Espelage, 2014; Hong idr., 2010, 2014; Johansson, 2023) kažejo, da je na tej ravni pozornost usmerjena na značilnosti učencev (npr. spol, starost, rasa, etnična pripadnost, invalidnost, status priseljenca), značilnosti družine (povezava med vzgojnimi slogi in nasiljem, vpliv izpostavljenosti nasilju v družini, duševne težave staršev ali zloraba drog, vloga staršev pri preprečevanju nasilja), vpliv vrstnikov (druženje z nasilnimi vrstniki, vloga opazovalcev, viktimizacija med vrstniki), vlogo šole (šolska klima, nizka raven nadzora odraslih, disciplinske prakse učiteljev, apatija in nizka pričakovanja učiteljev).

Mezosistem. Mezosistem je »sistem mikrosistemov« (Bronfenbrenner, 1994). Vključuje interakcije med vsaj dvema elementoma mikrosistema (npr. odnosi med družino in šolo, družino in vrstniki, družino in sosesko). Študije o vplivu te ravni na medvrstniško nasilje obravnavajo odnose med učitelji in učenci ter starši in učenci, šolsko klimo in pravila ter ustrezno podporo učiteljev, vpliv družine na izbiro prijateljev med vrstniki (Espelage, 2014; Johansson, 2023; Lee, 2011).

Eksosistem. Eksosistem vključuje povezave in procese med dvema ali več okolji, kjer otrok sicer neposredno ne sodeluje, vendar nanj vseeno posredno vplivajo preko mikrosistema (npr. odnos med šolo in sosesko). Na tej ravni raziskovalci preučujejo vpliv bolj oddaljenih struktur in njihovih povezav na pojav nasilja, na primer: vpliv množičnih medijev na nasilje in medvrstniško nasilje v šolah, ekonomski položaj staršev in povezava z nasiljem, vpliv družbenih omrežij in mobilnih telefonov na interakcije med otroci ter pojav kibernetškega nasilja. Čeprav otrok ni neposredno vključen v te procese, imajo ti velik vpliv na njegovo življenje.

Makrosistem. Makrosistem predstavlja širši okvir družbe, ki vključuje kulturne vrednote, ideologijo, zakone in običaje. Ti določajo, kako delujejo formalne in neformalne strukture. To je nekakšen »družbeni načrt«, ki uokvirja pravila in vedenja na vseh nižjih ravneh (Bronfenbrenner, 1977). V povezavi z medvrstniškim nasiljem to vključuje kulturne norme, na primer družben pogled na nasilje, tekmovalnost, individualizem, odnose med spoloma, odnos do manjšin in marginaliziranih skupin (etnične manjšine, LGBTQ+, osebe z oviranostmi). Vključuje tudi zakonodajni okvir in politike, ki so povezane s tem področjem. Na primer politika ničelne tolerance, zakonodaja o orožju, socialne politike, šolske politike (npr. koliko učiteljev in svetovalcev je na voljo na šoli). Nadalje vključuje tudi družbene vrednote in prepričanja, ki vplivajo na vsakodnevne prakse v šolah in družinah. Če družba spodbuja agresijo kot način reševanja konfliktov ali če zakonodaja ne zagotavlja podpore šolam, se to odraža v odnosih med učenci. Obratno pa družbe, ki spodbujajo strpnost, enakost in sodelovanje, ustvarjajo varnejše šolsko okolje.

Kosmosistem. K Bronfenbrennerjevi teoriji moramo dodati še eno raven, ki lahko imenujemo kosmosistem. Ta zajema širši globalni sistem in vključuje najbolj oddaljene dejavnike, ki vplivajo na razvoj posameznika in medsebojno povezanost različnih elementov tega globalnega sloja. Astor in Benbenishty (2019, str. 19–20) poudarjata, da je treba »priznati vse večji vpliv globalnega konteksta, vključno z velikimi globalnimi silami, ki delujejo na ekoloških ravneh zunaj nadzora lokalnih izobraževalnih sistemov«. Njuna analiza izpostavlja vlogo sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij ter tradicionalnih in novih medijev pri zagotavljanju varnosti in občutka varnosti v šolah. Geografsko oddaljeni akterji lahko posežejo v šolski prostor in vplivajo tako na občutek varnosti kot njeno dejansko stanje. Priljubljene medijske vsebine – kot so serije na Netflixu, fiksijske oddaje in spletne igre – povezane z razširjanjem škodljivih pripovedi, povezanih s samomori. Široka

uporaba globalnih družbenih omrežij te vplive še povečuje. Vedenja, ki postanejo priljubljena v enem delu sveta, se nato posnemajo vse okoli. Vsebina na platformah, kot so TikTok, YouTube, Instagram pa tudi v tradicionalnih medijih – pogosto promovirana s strani dvomljivih vplivnežev – lahko razširi tvegane izzive in normalizira škodljive ter ponižujoče odnose in vedenja. Ti trendi lahko močno vplivajo na odnose med vrstniki in splošno varnostno klimo v šolah. Nedavni napredki na področju umetne inteligence, vključno z ustvarjanjem realističnih »deepfake« videoposnetkov, prinašajo dodatne težave in ustvarjajo nove možnosti za zlorabe. Takšni vplivi niso prisotni le tam nekje daleč stran ali postavljeni v dvomljivo prihodnost blizu znanstveni fantastiki, temveč so pogosto že trenutna realnost na številnih šolah.

Kronosistem. Zadnja raven Bronfenbrennerjevega modela predstavlja kronosistem, ki vključuje spremembe skozi čas. Te se ne odvijajo le na ravni posameznika, temveč tudi na ravni posameznikovega okolja (npr. spremembe v družinski strukturi, socialno-ekonomski status družine, zaposlitev staršev, kraj bivanja). V tem kontekstu Johansson (2023) ugotavlja, da predhodna vpletenost v medvrstniško nasilje – ali v vlogi izvajalca nasilja ali učenca, ki je izpostavljen nasilju – povečuje verjetnost nadaljnjega nasilnega vedenja. Podobno viktimizacija v določenem trenutku napoveduje viktimizacijo v kasnejših obdobjih. Astor in Benbenishty (2019) dodatno poudarjata ključno vlogo časa pri razumevanju dinamike nasilja na šolah. Šolske dejavnosti in interakcije med učenci se bistveno razlikujejo skozi šolski dan (npr. jutranji prihodi s starši, pouk, odmori in popoldanske dejavnosti) ter skozi šolsko leto (npr. razlike v vedenju in odnosih učencev pozimi in poleti ali na začetku in koncu šolskega leta med zaključnimi ocenami). Šole se prav tako spreminjajo v daljšem časovnem obdobju zaradi menjav učiteljev, ravnateljev in učencev. Poleg tega se tako, kot se kulturne norme spreminjajo skozi čas, spreminjajo tudi norme znotraj šol. Vedenja učencev, staršev, učiteljev in vodstva, ki so bila nekoč sprejemljiva v izobraževalnem okolju, so lahko danes obravnavana kot neprimerna (in obratno).

4 Sklep

Šole niso in ne smejo biti izoliran sistem, ločen od širšega družbenega okolja. Šolski prostor je eden ključnih elementov, ki je neposredno vpet v različne ravni Bronfenbrennerjeve ekološko sistemske teorije, dodatno se ravno v tem prostoru

kažejo in realizirajo vplivi delovanja drugih ravni, v katere je šola posredno vpeta. Če želimo z ozaveščanjem, dekonstrukcijo zgrešenih predstav (npr. o spolu in vlogi žensk v družbi, sprejemljivosti nasilja v družbi, odnosu do različnih manjšin itd.) in njihovo ustrezno rekonstrukcijo nevtralizirati negativne vplive teh oddaljenih ravni, nam pogosto na koncu ostanejo le še šola, njeni učitelji in svetovalni delavci. Če zamudimo in spregledamo težave, navadno stopijo v ospredje akterji formalnega družbenega nadzorstva, ki od tukaj dalje zgolj še gasijo požare.

Navkljub mnogokrat ponovljenemu zmotnemu prepričanju (mitu), da avtonomija, ki jo šole želijo imeti, prinaša tudi obvezo za samostojno reševanje primerov medvrstniškega nasilja, ne smemo pristati na takšno argumentacijo. Težave in vzroki medvrstniškega nasilja presegajo šolske zidove in odražajo širše socialno-ekonomske težave na vseh ravneh družbenega sistema. Šole morajo imeti trajne povezave z lokalnimi in nacionalnimi akterji, ki morajo skupaj s šolami oblikovati mrežo za preventivno in intervencijsko delovanje. Sestavljajo jih predstavniki staršev, zaposlenih, svetovalne službe, centrov za socialno delo, policije, lokalnih organizacij (taborniki, kulturna in športna društva ter klubi) itd. Šole imajo lahko pri tem koordinacijsko vlogo, nikakor pa ne morejo biti pri soočanju z odklonskimi dejanji prepuščene same sebi. Učitelji in celo šolski svetovalni delavci običajno nimajo specializiranega znanja za takšno ukrepanje. Avtonomija ne pomeni, da naj šole delujejo brez ustrezne podpore, še posebej na področjih, ki zahtevajo visoko specializirano znanje in veščine. Razvoj učinkovitih programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja zahteva vključitev multidisciplinarnih skupin strokovnjakov. Pričakovati, da bodo posamezne šole ali celo posamezni učitelji, to obvladovali samostojno, je povsem nerealno. Potrebna je vzpostavitev sistemske podpore šolam, uvedba empirično preverjenih in testiranih preventivnih programov in širše povezovanje akterjev, ki trenutno fragmentirano delujejo znotraj svojih razmeroma ozkih področij. Ob tem potrebujejo šole in lokalne skupnosti podporo tako na nacionalni (sistemski in koordiniran pristop uvedbe programov preprečevanja medvrstniškega nasilja) kot lokalni ravni (operativna izvedba tega pristopa in povezava s konkretnimi lokalnimi akterji).

Viri in literatura

- Addington, L. (2014). 5 surveillance and security approaches across public school levels. V G. Muschert, S. Henry in N. Bracy (ur.), *Responding to school violence: Confronting the Columbine effect* (str. 71–88). Lynne Rienner Publishers. doi:10.1515/9781626374867-007

- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatus. V A. Althusser (ur.), *Lenin and philosophy and other essays* (str. 127–186). New Left Books.
- Astor, R. A. in Benbenishty, R. (2019). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. doi:10.37/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. V *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd. ed.). Elsevier.
- Dekleva, B. (2001). Semantika (med)vrstniškega nasilja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 52(1), 21–31.
- Espelage, D. L. (2014) *Ecological Theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization, Theory into Practice*, 53(4), 257–264, doi:10.1080/00405841.2014.947216
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. Pantheon Books.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhyay, K., Chattopadhyay, S., Dahlberg, L. in Task Force on Community Preventive Services (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), S114–S129. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.012
- Henry, S. (2009). School violence beyond Columbine: A complex problem in need of an interdisciplinary analysis. *American Behavioral Scientist*, 52, 1246–1265. doi:10.1177/0002764209332544
- Hirschfield, P. J. (2018). Schools and crime. *Annual Review of Criminology*, 1, 149–169. doi:10.1146/annurev-criminol-032317-092358
- Hong, J. S. in Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological systems analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–312. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Hong, J. S., Cho, H. in Lee, A. S. (2010). Revisiting the Virginia Tech shootings: An ecological systems analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 15(6), 561–575. doi:10.1080/15325024.2010.519285
- Hong, J. S., Lee, C. H., Lee, J., Lee, N. Y. in Garbarino, J. (2014). A review of bullying prevention and intervention in South Korean schools: An application of the social-ecological framework. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(4), 433–442. doi:10.1007/s10578-013-0413-7
- Johansson, B. (2023). *Risk and protective factors of school bullying – A scoping review* (Working Papers and Reports in Social Work No. 30). Örebro University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1793914/FULLTEXT01.pdf>
- Kirk, D. (2008). Unraveling the contextual effects on student suspension and juvenile arrest: An examination of school, neighborhood, and family controls. *Criminology*, 47(2), 479–520.
- Klun, M., Frangež, D. in Bučar Ručman, A. (2023). Addressing violence against parents and peers and violence in schools through the perspective of Ecological Theory. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 15(2). doi:10.26529/cepsj.1681
- Limber, S. P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10(1), 71–87. doi:10.1080/15388220.2010.519375
- Masho, S. W., Zirkle, K. W., Wheeler, D. C., Sullivan, T. in Farrell, A. D. (2019). Spatial analysis of the impact of a school-level youth violence prevention program on violent crime incidents in the community. *Prevention Science*, 20(4), 521–531. doi:10.1007/s11121-019-0990-1
- Muschert, G. W., Henry, S., Bracy, N. L. in Peguero, A. A. (ur.). (2014). *Responding to school violence: Confronting the Columbine effect*. Lynne Rienner.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: forskning om skolmobbing*. Almqvist & Wiksell.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere Publishing.
- Olweus, D. in Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. V S. R. Jimerson, S. M. Swearer in D. L. Espelage (ur.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (str. 377–401). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pečar, J. (1991). *Neformalno nadzorstvo: Kriminološki in sociološki pogledi*. Didakta.
- Pečar, J. (1992). *Institucionalizirano nedržavno nadzorstvo: Kriminološki, kriminalno politični in sociološki pogledi*. Didakta.
- Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj*. Založba Sophia.
- Pinchak, N. P. in Swisher, R. R. (2022). Neighborhoods, schools, and adolescent violence: Ecological relative deprivation, disadvantage saturation, or cumulative disadvantage? *Journal of Youth and Adolescence*, 51(2), 261–277. doi:10.1007/s10964-021-01551-8
- Resolucija o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2024–2028 (ReNPPZK24–28). (2024). *Uradni list RS*, (38/24).

