

# MEDVRSTNIŠKO NASILJE KOT SKUPINSKI POJAV: PREDSTAVITEV IZHODIŠČ IN CILJEV RAZISKAVE

KATJA KOŠIR

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija  
katja.kosir@um.si

Medvrstniško nasilje je kompleksen pojav, vpet v socialni kontekst, zato ga je treba proučevati z uporabo različnih pristopov in z vključevanjem različnih perspektiv. V tem poglavju so predstavljena izhodišča in cilji projekta, v katerem smo z uporabo raznovrstnih virov podatkov (samoporočanje, vrstniška imenovanja, poročanje učiteljev) in naprednih raziskovalnih načrtov (vzdolžna raziskava, fokusne skupine) raziskali vzajemen odnos med psihosocialnimi značilnostmi učencev in razredov ter vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje v zgodnjem mladostništvu. Dodatno smo proučili vlogo psihosocialnih značilnosti posameznikov in razredov ter vključenosti v medvrstniško nasilje v odnosu do šolske prilagojenosti učencev. Projekt je vključeval dve raziskavi: osrednjo vzdolžno raziskavo s tremi meritvami, izvedeno na velikem vzorcu mladostnikov, in kvalitativno raziskavo. Na podlagi ugotovitev obeh raziskav smo oblikovali smernice za oblikovanje preventivnih in intervencijskih dejavnosti za podporo takšnim razrednim kontekstom, ki predstavljajo varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v mladostništvu.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.2.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.1)

ISBN  
978-961-286-951-9

**Ključne besede:**  
medvrstniško nasilje,  
vzdolžna raziskava,  
mladostništvo,  
značilnosti razreda,  
preprečevanje



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

V tem poglavju so predstavljena ključna teoretična izhodišča projekta in pregled raziskav, na ugotovitvah katerih smo utemeljevali naš raziskovalni problem. Opisani so cilji in predvideni izidi projekta. Nadalje je, izhajajoč iz opisa raziskave, izpeljana predstavitev strukture te monografije.

## 1 Medvrstniško nasilje: pregled in analiza dosedanjih raziskav in relevantne literature

Medvrstniško nasilje, opredeljeno kot agresivno, ciljno usmerjeno vedenje, ki v kontekstu neravnovesja moči škoduje drugemu posamezniku (Volk idr., 2017), predstavlja problem na vseh šolah po svetu in ima izrazito neugodne kratkoročne in dolgoročne posledice tako za vse neposredno vključene kot tudi za opazovalce (npr. Schoeler, 2018). Pretekle raziskave (za pregled glej npr. Menesini in Salmivalli, 2017) so pokazale, da sta tako viktimizacija kot izvajanje medvrstniškega nasilja pojava z zelo raznolikimi dejavniki, ki povečujejo ali zmanjšujejo verjetnost posameznikove vključenosti v medvrstniško nasilje bodisi kot žrtve bodisi kot izvajalca nasilja. V poglavju *Skupine učencev glede na izvajanje in/ali doživljanje medvrstniškega nasilja: vloga metode poročanja* predstavljamo ugotovitve, vezane na skupine udeležencev glede na stopnjo izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja.

Poznavanje dejavnikov, ki sodoločajo verjetnost medvrstniškega nasilja, je ključno za oblikovanje učinkovitih strategij preprečevanja in odzivanja nanj. Te dejavnike lahko razdelimo na dejavnike na ravni šole, razreda in značilnosti posameznega učenca. V slovenskem kontekstu smo dejavnike viktimizacije in medvrstniškega nasilja temeljito proučili predvsem avtorji v okviru raziskovalne skupine tega projekta (glej npr. Košir idr., 2019, 2020 in 2020; Pečjak in Pirc, 2017; Pirc idr., 2019; Pivec idr., 2023). Te raziskave predstavljajo pomembno konceptualno in metodološko izhodišče projekta, katerega izsledke povzemamo v tej monografiji. Med drugim raziskave, izvedene v slovenskem prostoru, kažejo, da v našem okolju dejavniki na ravni šole ne pojasnjujejo pomembnega deleža variance v viktimizaciji učencev oziroma izvajanju medvrstniškega nasilja (Košir idr., 2020), medtem ko lahko na ravni razreda opazamo določene pojasnjevalne dejavnike.

Razred oziroma oddelek je za učence ključen razvojni kontekst, v okviru katerega se med seboj primerjajo, vzpostavljajo odnose, tvorijo manjše skupine, gradijo svoj socialni položaj in tudi izvajajo, doživljajo ter opazujejo medvrstniško nasilje

(Pouwels idr., 2018). Čeprav raziskave kažejo, da dejavniki na ravni razreda (npr. razredna stališča, zaznavanje neodobravajočih stališč učiteljev, pričakovane negativne socialne posledice v primeru branjenja žrtve, močne hierarhije v razredu) po večini pojasnjujejo do deset odstotkov variance v izvajanju in doživljanju medvrstniškega nasilja (npr. Garandau idr., 2014; Košir idr., 2020; Pan idr., 2020; Saarento idr., 2013), pa v zvezi s tem opozarjamo, da ta podatek najverjetneje podcenjuje pomen dejavnikov medvrstniškega nasilja na ravni razreda. Nekatere značilnosti socialnega delovanja razreda se namreč kažejo v značilnostih posameznikov in jih merimo kot značilnosti posameznikov (npr. socialna sprejetost, priljubljenost), čeprav odražajo delovanje razreda. Za preprečevanje medvrstniškega nasilja je tako ključno razumeti odnos med značilnostmi razredov kot ključnih vrstniških okolij in individualnimi značilnostmi posameznih učencev.

Razumevanje socialnodinamskih dejavnikov medvrstniškega nasilja na ravni razreda je zlasti pomembno na prehodu v obdobje mladostništva, ko pride do pomembnih kvalitativnih sprememb v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja (Yeager idr., 2015). Poleg sprememb v izražanju medvrstniškega nasilja (več odnosnega in spletnega nasilja in manj telesnega nasilja) so na prehodu v mladostništvo ključne spremembe v razlogih za izvajanje medvrstniškega nasilja in v vrstniški dinamiki, ki to nasilje omogoča in vzdržuje. Spremembe v socialni motivaciji učencev (visoko stremenje po priljubljenosti, moči in statusu v razredu) so pogosto razlog tako za izvajanje medvrstniškega nasilja kakor tudi za odzive opazovalcev, ki so takšni, da vzdržujejo in krepijo dinamiko medvrstniškega nasilja (glej npr. van den Broek idr., 2016). Značilnosti razredov, ki se kažejo kot pomemben dejavnik različnih načinov udeležnosti v procesu medvrstniškega nasilja, predstavljamo v poglavju *Značilnosti razredov, kjer je medvrstniškega nasilja več*. Kot značilnost na ravni razreda, ki lahko predstavlja dejavnik medvrstniškega nasilja, smo proučili tudi etnično raznovrstnost razreda; ugotovitve, vezane na ta vidik, so predstavljene v poglavju *Etnična raznovrstnost razreda kot dejavnik medvrstniškega nasilja*.

Učenci, ki odstopajo od norm vrstniške skupine, lahko postanejo kronične žrtve medvrstniškega nasilja. Zaradi vse večjega vpliva izvajalcev nasilja tudi na opazovalce postajajo učenci, ki nasilje doživljajo, vse bolj osamljeni. Tako ne trpijo le zaradi neposrednega nasilja, ki se izvaja nad njimi, ampak tudi za njegovimi posledicami – vse večjo socialno izolacijo. To pogosto vodi v pripisovanje doživljanja nasilja značilnostim, ki so notranje, nenadzorljive in stabilne (angl. *characterological self-blaming*

*attributions*), kar stisko še poglobi in prispeva k nadaljevanju viktimizacije (Juvonen in Schacter, 2017).

Opisana dinamika pa ni neugodna le za učence, ki nasilje doživljajo, temveč za vse učence, saj podpira učenje vzorcev vedenja v skupnosti, ki so izključujoči in povsem nasprotni inkluzivni kulturi. Šolsko oziroma razredno okolje predstavlja ključen kontekst socialnega in čustvenega učenja. Ima potencial, da pomembno sooblikuje socialno vedenje mladostnikov in ob upoštevanju razvojnih potreb mladostnikov podpre takšna njihova vedenja, ki jim omogočajo, da svoje socialne cilje zadovoljujejo na načine, ki ne vključujejo medvrstniškega nasilja. Pri tem velja poudariti posebnosti slovenskega okolja –namreč, da učenci praviloma v enakem razrednem okolju preživijo celotno obdobje osnovne šole, kar pomeni devet let šolanja. Morebitna neugodna socialna dinamika v razredni vrstniški skupini lahko tako predstavlja stabilen neugoden razvojni kontekst.

Za oblikovanje učinkovitih programov preprečevanja in spoprijemanja z medvrstniškim nasiljem v mladostništvu je ključno dobro poznavanje in senzibilno upoštevanje ter naslavljanje socialnih motivov učencev ter psihosocialnih značilnosti razrednih kontekstov. Medvrstniško nasilje lahko razumemo le v interakciji značilnosti posameznika z značilnostmi referenčne skupine, ki jih pripada, tj. razreda. V Sloveniji imamo trenutno nekaj raziskav (npr. Košir idr., 2019, 2020, 2022; Pečjak in Pirc, 2017; Pirc idr., 2019; Pivec idr., 2023; Šulc in Bučar Ručman, 2019), ki proučujejo posamezne vidike medvrstniškega nasilja, nimamo pa podatkov, ki bi omogočali oblikovanje celostnega preventivnega in intervencijskega programa za zmanjševanje medvrstniškega nasilja, ki bi naslavljal in upošteval razvojne potrebe mladostnikov in razvojne posebnosti vrstniških skupin v tem obdobju.

## **2 Vrtniki kot opazovalci medvrstniškega nasilja: vloge opazovalcev in moralna nezavzetost**

V mladostništvu je delež učencev, ki izvajajo nasilje, in njihovih podpornikov in posnemovalcev večji kot v otroštvu, zmanjša pa se delež branilcev žrtev (Pouwels idr., 2018). Postaviti se za viktimiziranega učenca in s tem nasprotovati običajno visoko priljubljenemu in vplivnemu izvajalcu nasilja, vključuje socialno tveganje, saj s tem učenec ogrozi lasten status. Zato opazovalci po navadi ostajajo pasivni (t. i. pasivnost opazovalcev; angl. *bystander passivity*). Zaznava, da tudi njihovi vrstniki

ostajajo pasivni, pa običajno okrepi njihovo lastno pasivno držo, saj si učenci to pasivnost napačno razlagajo – kot da njihovi vrstniki odobravajo nasilje. To okrepi (ne)odziv celotne skupine (t. i. pluralistično ignoriranje; angl. *pluralistic ignorance*) in vodi v kronično izvajanje medvrstniškega nasilja (Juvonen in Schacter, 2017).

Pomemben konceptualni vidik sprememb na prehodu v obdobje mladostništva se nanaša na spremenjen odnos med dvema merama vrstniških odnosov: socialno sprejetostjo kot mero posameznikove všečnosti v razredu in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo kot mero vplivnosti in opaznosti v razredu (Cillessen in Marks, 2011). V otroštvu je prekrivanje med socialno sprejetostjo in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo precejšnje; v mladostništvu pa se odnos med socialno sprejetostjo in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo spremeni: prekrivanje med konstruktoma se zmanjša, obe obliki položaja v vrstniški skupini postajata vse bolj vzajemno neodvisni. Če so bili v otroštvu najvplivnejši tisti učenci, ki so bili zaznani kot všečni, v mladostništvu ni več nujno tako. Mladostniki, ki so visoko všečni in ki imajo običajno tudi višjo stopnjo prosocialnega vedenja, običajno niso več zaznani kot najbolj priljubljeni, kar je pri dekletih še bolj izrazito kot pri fantih (Cillessen, 2011). Kot priljubljeni so pogosto zaznani učenci, ki svoj položaj v razredu gradijo z izvajanjem medvrstniškega nasilja (Caravita idr., 2012; de Bruyn idr., 2010; Košir idr., 2020a). Odnose med vidiki socialne sprejetosti ter izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja prikazujemo v poglavju *Mere vrstniških nominacij: sociometrične mere in nasilje*.

Biti priljubljen predstavlja nekaterim mladostnikom enega izmed ključnih ciljev (LaFontana in Cillessen, 2010). Toda priljubljenost je omejena dobrina; da postaneš član majhne skupine priljubljenih, je potrebno strateško vedenje (Pouwels idr., 2018). Del tega vedenja je tudi načrtna raba odnosne agresivnosti. Takšno vedenje zagotavlja prevladujoč položaj v skupini in visoko zaznano priljubljenost. V mladostništvu tako postane agresivno vedenje pomemben dejavnik priljubljenosti. Tveganje za medvrstniško nasilje je večje v razredih, kjer so socialne hierarhije močnejše in kjer je tekmovanje za socialni status večje (Garandeau idr., 2014), oziroma v razredih z močnejše vzpostavljenimi normami, da je agresivno vedenje nagrajeno s priljubljenostjo (angl. *aggressive popularity norms*; Ahn idr., 2010, Laninga Wijnen idr., 2020). Dejavnik tveganja na ravni razreda je tudi pojav moralne nezavzetosti (angl. *moral disengagement*; Bandura, 1999), ki se lahko pri izvajalcih in opazovalcih nasilja kaže kot kognitivno preokvirjanje sicer moralno spornega

nasilnega vedenja ali njegovih posledic na način, da priskrbimo še višji moralni cilj, ki upravičuje sredstva, kot prelaganje odgovornosti za nasilno vedenje na druge, zmanjševanje pomena samega nasilnega dejanja in/ali razčlovečenje žrtve (Runions idr., 2019).

V naši raziskavi smo poglobljeno proučili različne vidike vedenja opazovalcev medvrstniškega nasilja v odnosu do njihovih psihosocialnih značilnosti in moralne nezavzetosti. Ugotovitve, vezane na te odnose, so predstavljene v poglavju *Vedenje opazovalcev pri medvrstniškem nasilju v povezavi z njihovo moralno nezavzetostjo*.

### **3 Medvrstniško nasilje in učno delovanje učencev**

Čeprav številne raziskave kažejo na negativne posledice medvrstniškega nasilja za vse vpletene (tudi za opazovalce; glej npr. Juvonen in Nishina, 2014; Pouwels idr., 2018), pa je le malo raziskav (npr. Forster idr., 2020) proučevalo negativne posledice različnih vidikov medvrstniškega nasilja na učno delovanje učencev. Številne raziskave namreč kažejo na prepletenost učnih in socialnih vidikov delovanja učencev v šoli (npr. Košir idr., 2007; Stroet idr., 2013); razredno okolje z močnimi hierarhijami in visoko stopnjo medvrstniškega nasilja ter negotovostjo glede lastnega položaja v skupini ne predstavlja varnega in spodbudnega učnega okolja, ki bi podprlo optimalno učno vedenje učencev. Posameznikova pomanjkljiva socialna vključenost ali doživljanje medvrstniškega nasilja lahko vodi v poslabšanje šolske prilagojenosti (Yang idr., 2018), prav tako pa je lahko učna zavzetost oziroma ustrezna opora pri učnem vključevanju varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja (Forster idr., 2020, Van Ryzin in Roseth, 2018). V raziskavi smo vzdolžno proučili vzajemen odnos med posameznikovim psihosocialnim položajem v razredu, njegovo vključenostjo v procese medvrstniškega nasilja in različnimi vidiki šolske prilagojenosti (učna uspešnost, učna zavzetost). Ugotovitve, vezane na te odnose, so predstavljene v poglavju *Medvrstniško nasilje in učno delovanje*.

### **4 Socialna motivacija v ozadju dinamike medvrstniškega nasilja**

Sodobne opredelitve medvrstniškega nasilja poudarjajo ciljno usmerjenost nasilnega vedenja; v ozadju izvajanja medvrstniškega nasilja so zlasti v mladostništvu cilji po priljubljenosti, moči in statusu (Olthof idr., 2011). Raziskave (npr. Caravita in Cillessen, 2012; Košir idr., 2022; Li in Wright, 2014) kažejo, da so v mladostništvu

visoki socialni cilji priljubljenosti, ki se kažejo kot stremljenje k visokemu vrstniškemu položaju ter moči in vplivu v skupini, pomemben napovednik nasilnega vedenja, medtem ko se cilji, biti sprejet pri vrstnikih in biti všečen, z izvajanjem nasilnega vedenja ne povezujejo. Značilnosti razreda se kažejo kot pomemben moderator tega odnosa: v razredih z močnejšimi hierarhijami je odnos med stremljenjem po priljubljenosti in izvajanjem medvrstniškega nasilja močnejši (Pan idr., 2020). Manj pa so raziskani socialni cilji kot dejavnik vedenja opazovalcev medvrstniškega nasilja, pri čemer velja predpostaviti, da socialni cilj priljubljenosti vodi v manj konstruktivno odzivanje na opaženo medvrstniško nasilje. V raziskovalnem projektu smo vzdolžno proučili odnos med socialnimi cilji učencev in njihovimi vlogami v medvrstniškem nasilju. Prav tako smo za mere strukture vrstniških odnosov kot moderatorske spremenljivke v odnosu med socialnimi cilji in udeležnostjo v medvrstniškem nasilju uporabili izbrane kazalnike, pridobljene z analizo socialnih omrežij. Uporaba teh mer predstavlja pomemben prispevek v razumevanju, kako dinamika razrednih odnosov (procesu vplivanja v razredu) sodoloča odnos med socialnimi cilji in udeležnostjo učencev v medvrstniškem nasilju. Razumevanje teh procesov je nujno za oblikovanje intervencij, ki bi pri učencih z visokimi cilji priljubljenosti podprle socialno vedenje, ki omogoča doseganje priljubljenosti in vpliva v razredu na načine, ki niso škodljivi in ki prispevajo k inkluzivni razredni kulturi. Ugotovitve naše raziskave, vezane na odnos med socialnimi cilji učencev in izvajanjem medvrstniškega nasilja, prikazujemo v poglavju *Socialni cilji kot dejavnik razlik v izvajanju medvrstniškega nasilja*.

## **5 Podporni odnosi z učitelji in vrstniki kot dejavniki medvrstniškega nasilja**

Vedenje učiteljev lahko pomembno sodoloča procese vrstniškega vplivanja; v razredih z nizko stopnjo čustvene opore učitelja učenci med šolskim letom verjetneje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov pri pouku (Shin in Ryan, 2017). Učitelj lahko torej z ustrezno vzpostavljenim odnosom z učenci (t. i. visoko stopnjo opore in visoko stopnjo strukture in zahtevnosti tudi na področju vzajemnega vrstniškega vedenja) pomembno sodoloča procese vplivanja v vrstniških odnosih in s tem pripeva k oblikovanju prosocialnih vrstniških norm. Obenem so pretekle raziskave (npr. Košir idr., 2020) pokazale, da se doživljanje medvrstniškega nasilja v zgodnjem mladostništvu povezuje z nizko oporo vrstnikov. Vidike zaznane opore učiteljev in vrstnikov v povezavi z doživljanjem in izvajanjem medvrstniškega nasilja

predstavljamo v poglavju *Odnosi z učitelji in zaznana opora vrstnikov kot dejavnik medvrstniškega nasilja*.

## 6 Merjenje medvrstniškega nasilja

Pretekle raziskave (Bouman idr., 2012; Graham idr., 2003) so pokazale, da sta samoporočano in s strani vrstnikov poročano izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja povezana z različnimi psihosocialnimi težavami. Mere samoporočanja in postopki vrstniške nominacije predstavljajo dva najpogosteje uporabljena in uveljavljena načina ocenjevanja izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja (Cook idr., 2010). Mere samoporočanja, ki običajno vključujejo vprašanja o pogostosti izvajanja ali doživljanja medvrstniškega nasilja, predstavljajo osebne izkušnje učencev o tem, da so bili žrtve ali so izvajalci medvrstniškega nasilja (Juvonen idr., 2001; Pellegrini in Bartini, 2000). Nanje vplivajo različne pristranskosti pri ocenjevanju, zaradi katerih prihaja do podcenjevanja ali precenjevanja pojava. Mere vrstniškega poročanja običajno temeljijo na metodologiji vrstniških nominacij; učenci morajo imenovati vrstnike, ki ustrezajo določenim opisom vedenja, ki kažejo na izvajanje ali doživljanje nasilja. Vrstniki so običajno dobro seznanjeni z medvrstniškim nasiljem v razredu in so zato lahko dragocen vir informacij (Salmivalli, 2010). Ker pa neravnovesje moči kot ena od značilnosti medvrstniškega nasilja (Olweus, 1993) ni vedno očitno, lahko sošolci nekatere okoliščine medvrstniškega nasilja spregledajo in s tem podcenijo pojav. Kombinirana uporaba obeh načinov zmanjšuje subjektivnost in druge pristranskosti ter zagotavlja informacije, ki so odraslim običajno skrite (Pellegrini in Bartini, 2000).

V naši raziskavi smo v vseh treh merjenjih uporabili oba načina merjenja medvrstniškega nasilja. Za samoporočanje učencev o izvajanju in doživljanju nasilja smo uporabili uveljavljen vprašalnik, ki omogoča merjenje posameznih oblik medvrstniškega nasilja (telesno, besedno, odnosno in spletno). Metodologijo naše raziskave podrobneje opisujemo v poglavju *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave*. V poglavju *Opisne značilnosti medvrstniškega nasilja in sorodnih konstruktov v različnih točkah merjenja: preliminarni rezultati raziskave* je orisan uporabljen raziskovalni načrt; opisane so preliminarne analize in predstavljene osnovne opisne značilnosti merjenih konstruktov, s poudarkom na različnih oblikah nasilja in viktimizacij. V poglavju *Odnos med posameznimi oblikami nasilja* pa predstavljamo ugotovitve, povezane z odnosom med različnimi oblikami nasilja.



## 7 Preprečevanje medvrstniškega nasilja v mladostništvu

Obstoječi programi za preprečevanje medvrstniškega nasilja in spoprijemanje z njim tako pri nas kot v tujini v glavnem ne obravnavajo ustrezno vseh posebnosti v socialni dinamiki in pojavnosti medvrstniškega nasilja v mladostništvu, zato so njihovi učinki majhni (Yeager idr., 2015). V naši raziskavi smo vzdolžno proučili subtilne procese in dejavnike socialne motivacije in vrstniškega vplivanja ter s tem omogočili celosten vpogled v kompleksno socialno dinamiko medvrstniškega nasilja v mladostništvu. Na podlagi ugotovitev raziskave smo oblikovali priporočila za oblikovanje preventivnih in intervencijskih dejavnosti za podporo takšnim razrednim kontekstom, ki predstavljajo varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v mladostništvu in podpirajo učinkovito socialno in čustveno učenje mladostnikov. Ta priporočila smo predstavili v Priročniku za načrtovanje krepitev vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli (Košir idr., 2024): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/901>.

Poskusi vstopanja v vrstniške odnose mladostnikov in vplivanja na njihove osebne odločitve zahtevajo posebno pozornost in senzibilnost, saj se mladostniki na tovrstne poskuse odraslih pogosto odzovejo z odporom (Henriksen idr., 2006; Kärnä idr., 2013). Za programe, namenjene ciljni skupini mladostnikov, je tako še zlasti pomembno, da so dejavnosti izvedene na način, ki podpira njihovo avtonomijo in ki ga mladostniki dojemajo kot relevantnega. Zato smo smernice in priporočila, oblikovana na podlagi ugotovitev kvantitativne raziskave, validirali v postopku izvedbe fokusnih skupin, izvedenih z mladostniki. Ker so smernice namenjene učiteljem kot ključnim akterjem, ki imajo v šolskem okolju možnost vplivati na oblikovanje inkluzivne vrstniške kulture, smo ekološko veljavnost smernic preverili tudi v fokusnih skupinah z učitelji. Nazadnje smo smiselnost priporočil preverili še v fokusni skupini s svetovalnimi delavci. Posebnosti kvalitativnega raziskovanja medvrstniškega nasilja in ugotovitve s fokusnih skupin predstavljamo v poglavju *Kvalitativno raziskovanje medvrstniškega nasilja: utemeljitev in izhodišča*. Ključne ugotovitve s fokusnih skupin z različnimi skupinami udeležencev so opisane v poglavju *Pogledi na medvrstniško nasilje skozi oči učencev, učiteljev in svetovalnih delavcev*.

## Viri

- Ahn, H. J., Garandeau, C. F. in Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 76–101. <https://doi.org/10.1177/0272431609350922>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Bolger, N., Davis, A. in Rafaeli, E. (2003). Diary methods: capturing life as it is lived. *Annual review of psychology*, 54, 579–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>
- Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M. in Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology*, 50, 759–774. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004>
- Caravita, S. C. S. in Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development*, 21(2), 376–395. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x>
- Caravita, S. C. S., Gini, G. in Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior*, 38(6), 456–468. <https://doi.org/10.1002/ab.21447>
- Cillessen, A. H. N. (2011). Toward a theory of popularity. V A. H. N. Cillessen, D. Schwartz in L. Mayeux (ur.), *Popularity in the peer system* (str. 273–299). Guilford Press.
- Cillessen, A. H. N. in Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. V A. H. N. Cillessen, D. Schwartz in L. Mayeux (ur.), *Popularity in the peer system* (str. 25–56). Guilford Press.
- Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T., Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30, 543–566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>
- Forster, M., Gower, A. L., Gloppen, K., Sieving, R., Oliphant, J., Plowman, S., Gadea, A. in McMorris, B. J. (2020). Associations Between Dimensions of School Engagement and Bullying Victimization and Perpetration Among Middle School Students. *School Mental Health*, 12, 296–307. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09350-0>
- Garandeau, C., Lee, I. in Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- Graham, S., Bellmore, A. in Juvonen, J. (2003). Peer victimization in middle school: When self- and peer views diverge. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 117–137. [https://doi.org/10.1300/J008v19n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J008v19n02_08)
- Henriksen, L., Dauphinee, A. L., Wang, Y. in Fortmann, S. P. (2006). Industry sponsored anti-smoking ads and adolescent reactance: Test of a boomerang effect. *Tobacco Control*, 15, 13–18. <https://doi.org/10.1136/tc.2003.006361>
- Huitsing, G. in Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, 38, 494–509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>
- Juvonen, J., Nishina, A. in Graham, S. (2001). Self-views versus peer perceptions of victim status among early adolescents. V S. Graham (ur.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (str. 105–124). Guilford Press.
- Juvonen, J. in Schacter, H. L. (2017). Bullying in school and online contexts: Social dominance, bystander compliance, and the emotional pain of victims. V A. Rutland, D. Nesdale in C. S. Brown (ur.), *The Wiley-Blackwell Handbook of groups processes in children and adolescents* (str. 317–332). Wiley.

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. in Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology, 105*, 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., Jurinec, N., Tement, S. (2016). Does being on Facebook make me (feel) accepted in the classroom? The relationships between early adolescents' Facebook usage, classroom peer acceptance and self-concept. *Computers in Human Behavior, 62*, 375–384. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.013>
- Košir, K., Sočan, G. in Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology, 14*(1), 43–58.
- Košir, K., Pivec, T., Klasinc, L., Špes, T. in Horvat, M. (2018). Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja. *Psihološka obzorja, 17*, 171–186. <https://doi.org/10.20419/2018.27.494>
- Košir, K., Klasinc, L., Pivec, T., Špes, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of classroom and individual factors. *European Journal of Psychology of Education, 35*, 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Košir, K. in Tement, S. (2014). Teacher–student relationship and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 409–428. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0205-2>
- Košir, K., Zorjan, S., Mikl, A. in Horvat, M. (2022). Social goals and bullying: Examining the moderating role of self-perceived popularity, social status insecurity and classroom variability in popularity. *Social Development, 31*(2), 438–454. <https://doi.org/10.1111/sode.12547>
- LaFontana, K. M. in Cillessen, A. H. N. (1999) Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer perceived popularity. *Journal of Genetic Psychology, 160*, 225–241. <https://doi.org/10.1080/00221329909595394>
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. in Vollebergh, W. A. M. (2020). Who sets the aggressive popularity norm? It's the number and strength of aggressive, prosocial and bi-strategic adolescents in classrooms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*, 13–27. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00571-0>
- Li, Y. in Wright, M. F. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(1), 146–160. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z>
- Nishina, A. in Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development, 76*(2), 435–450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>
- Menesini, E. in Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*, 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., in van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*(3), 339–359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Pan, B., Zhang, L., Ji, L., Garandau, C. F., Salmivalli, C. in Zhang, W. (2020). Classroom status hierarchy moderates the association between social dominance goals and bullying behavior in middle childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 2285–2297. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01285-z>
- Pečjak, S. in Pirc, T. (2017). Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective. *Studia psychologica 59*(1), 22–33. <https://doi.org/10.21909/sp.2017.01.728>
- Pečjak, S. in Pirc, T. (2019). Unofficial hazing in secondary schools: prevalence, activities, and attitudes. *Psychology in the Schools, 56*(2), 194–205. <https://doi.org/10.1002/pits.22211>

- Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Kalin, J. in Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psihološkijske Teme*, 18, 55–74. <https://doi.org/10.21909/sp.2017.01.728>
- Pellegrini, A. D. in Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360–366. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.360>
- Pirc, T., Štirn, M., Šraj, T., Kocbek, K., Alič, L., Šibilja, J., Dolinar, M. (2019). *Primarna preventiva vrstniškega in spolnega nasilja na škodo otrok: Program NEON - Varni brez nasilja*. Ljubljana: ISA institut, 2019.
- Pivec, T., Horvat, M. in Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: a person-oriented approach combining self- and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, 24, 106720. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106720>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2016). Peer victimization in adolescence: Concordance between measures and associations with global and daily internalizing problems. *Journal of Adolescence*, 53, 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.004>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003>
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. in Cross, D. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1835–1848. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01067-2>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B. in Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R. in Salmivalli, C. (2014). A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likability over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1409–1420. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0129-4>
- Stroet, K., Opendakker, M.-C. in Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Šulc, A. in Ručman, A. B. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje*, 30(1/2), 63-194. [https://doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)63-88](https://doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)63-88)
- van den Broek, N., Deutz, M. H. F., Schoneveld, E. A., Burk, W. J. in Cillessen, A. H. N. (2016). Behavioral correlates of prioritizing popularity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2444–2454. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0352-7>
- Van Ryzin, M. J. in Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Veenstra, R. in Dijkstra, J. K. (2011). Transformations in adolescent peer networks. V B. Laursen in W. A. Collins (ur.), *Relationship pathways: From adolescence to young adulthood* (str. 135–154). Sage.
- Volk, A. A., Veenstra, R. in Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and comparability of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C. in Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>

- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. in Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of antibullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>

