

ZNAČILNOSTI RAZREDOV, KJER JE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA VEČ

KATJA KOŠIR

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

V poglavju utemeljujemo pomen proučevanja značilnosti na ravni razredov za razumevanje medvrstniškega nasilja. Povzemamo ugotovitve preteklih raziskav, ki so proučevale demografske in psihosocialne značilnosti razredov: velikost razreda, starost učencev, razredne hierarhije, razredne norme, moralno nezavzetost ter odnose med učitelji in učenci. Te raziskave kažejo, da izrazite razredne hierarhije in norme, ki povezujejo priljubljenost z agresivnostjo, povečujejo tveganje za nasilje. Prav tako je več nasilja v razredih z več moralne nezavzetosti, slabšimi odnosi z učitelji in višjimi cilji priljubljenosti. V zadnjem delu poglavja predstavljamo preliminarne rezultate naše raziskave: povezanosti med načini udeležnosti v medvrstniškem nasilju in značilnostmi razredov na razredni ravni; osnovno enoto torej predstavljajo razredi. Naši preliminarni podatki potrjujejo ugotovitve preteklih raziskav, ki so proučevale dejavnike različnih načinov udeležnosti v medvrstniškem nasilju na ravni psihosocialnih značilnosti razredov.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.2.2025.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.11)

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
značilnosti razredov,
razredne norme,
odnosi v razredu,
priljubljenost,
razredne hierarhije,
moralna nezavzetost



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Medvrstniško nasilje kot skupinski pojav

Sistematično raziskovanje medvrstniškega nasilja sega v 70. leta preteklega stoletja (Smith, 2011), vendar pa je bila raziskovalna pozornost dolgo usmerjena pretežno na proučevanje značilnosti in doživljanja učencev, ki so tarče nasilja, in učencev, ki nasilje izvajajo. Šele pionirsko delo Christine Salmivalli in njene raziskovalne skupine (Salmivalli idr., 1996) je opozorilo na pomen konceptualizacije medvrstniškega nasilja kot skupinskega pojava, ki ga s svojim (ne)odzivanjem pomembno sodoločajo vsi udeleženci neke vrstniške skupine. Salmivalli in sodelavci (1996) so opisali tudi vloge, ki jih opazovalci medvrstniškega nasilja zavzemajo, in njihov vpliv na dinamiko medvrstniškega nasilja. Opredelili so šest mogočih načinov udeležbe v medvrstniškem nasilju: izvajalec nasilja, pomočnik/posnemovalec pri nasilju (pozneje tudi aktivni spodbujevalec), podpornik nasilja (pozneje tudi pasivni spodbujevalec) nevpleteni, zagovornik žrtve in žrtev oziroma tarča nasilja. Ta konceptualizacija medvrstniškega nasilja kot skupinskega procesa je pravzaprav pomenila spremembo paradigme na področju proučevanja medvrstniškega nasilja in je vodila v proučevanje vloge različnih načinov udeležnosti v medvrstniškem nasilju za njegovo dinamiko. Pri tem Rosen in sodelavci (2020) opozarjajo, da so bili nekateri načini udeležnosti (npr. izvajalec nasilja, zagovornik in žrtev/tarča nasilja) vendarle proučevani bolj kot drugi, ki so bili deležni manj raziskovalne pozornosti (npr. pasivni in aktivni spodbujevalec in nevpleteni).

V približno istem obdobju, kot je izšlo zgoraj omenjeno pionirsko delo, so raziskave, ki so medvrstniško nasilje proučevale z opazovanjem, pokazale, da se to v večini primerov dogaja javno, pred očmi vrstnikov; ti so pri izvajanju nasilja navzoči v od 85 do 88 % primerov (Craig idr., 2001; Hawkins idr., 2001) in da obstaja pozitivna povezanost med trajanjem medvrstniškega nasilja in številom navzočih opazovalcev (O'Connell idr., 1999). Te raziskave tudi kažejo, da se opazovalci na medvrstniško nasilje redko odzovejo (le v manj kot 20 % primerov), če pa se, to običajno hitro in učinkovito ustavi nasilje (Hawkins idr., 2001). A tudi če opora opazovalcev ni učinkovita pri ustavljanju nasilja, lahko predstavlja za perspektivo tistega, ki nasilje doživlja, veliko razliko (Salmivalli idr., 2011), saj sporoča socialno oporo in preprečuje razvoj smobtoževalnih atribucij, torej pripisovanje doživljanja nasilja sebi (glej Schacter in Juvonen, 2015). Ob tem se odpira vprašanje, kako prej navedene ugotovitve o vedenju opazovalcev izpred več kot dveh desetletij prenesti

v kontekst spletnega nasilja: kakšna je vloga opazovalcev v spletnem okolju, kjer je občinstvo hkrati nevidno in (še zlasti na socialnih omrežjih) brezmejno.

V šoli, ki je ključni kontekst, kjer se otroci in mladostniki srečujejo, sodelujejo, se družijo in torej vstopajo tudi v odnose, ki so konfliktni oziroma lahko že v izhodišču ali postopno razvijejo neravnovesje moči, predstavlja ključno vrstniško skupino oddelek oziroma razred.¹ Razred je med šolanjem razmeroma stabilno socialno okolje in ne predstavlja le konteksta za usvajanje učne snovi. Je tudi socialni kontekst za učenje socialnega vedenja – vedenja, ki je primerno v različnih kontekstih – za učenje o sebi kot o učencu ter o svojem položaju v statusni hierarhiji, o odnosih med učenci, o pomenu tekmovanja in sodelovanja in o prijateljstvu. Je torej eden ključnih formativnih kontekstov, kjer poteka socialno in čustveno učenje (za pregled glej npr. Košir, 2013). Psihosocialne značilnosti razreda v odnosu do medvrstniškega nasilja so bile v ospredju zanimanja našega raziskovalnega projekta, čemur smo prilagodili tudi metodologijo – poleg mer samoporočanja smo uporabili tudi mere vrstniških nominacij, ki omogočajo izračun nekaterih mer, ki bolje kot zgolj na razred agregirane individualne mere odražajo psihosocialne značilnosti razredov. V tem poglavju predstavljamo preliminarne rezultate; poročamo o povezanostih med različnimi načini vključenosti v medvrstniško nasilje in psihosocialnimi značilnostmi na ravni razreda.

Raziskave sicer kažejo, da dejavniki na ravni razreda po večini pojasnjujejo do deset odstotkov variance v izvajanju in doživljanju medvrstniškega nasilja (npr. Košir idr., 2020; Saarento idr., 2013). Podoben delež variance pojasnjuje raven razreda tudi na podatkih, ki jih predstavljamo v tej monografiji (glej *Opisne značilnosti medvrstniškega nasilja in sorodnih konstruktov v različnih točkah merjenja: preliminarni rezultati raziskave*). Ob tem je treba upoštevati, 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, čeprav odražajo delovanje razreda. Na primer, stopnjo zaznane opore vrstnikov v raziskavah merimo kot značilnost na ravni posameznika, čeprav ne odraža stabilne značilnosti učenca, ampak je v veliki meri sodoločena z značilnostmi razreda. Enako velja za sociometrični položaj učencev v razredu,

¹ Čeprav je izraz oddelek z vidika šolske terminologije najustreznejši izraz, v nadaljevanju uporabljamo izraz razred, ki je na področju pedagoške psihologije in v splošni rabi bolj uveljavljen.

njihovo zaznano priljubljenost in druge na vrstniške odnose, povezane s konstrukti. Psihosocialni položaj učenca v razredu določajo tako nekatere značilnosti učenca kot značilnosti socialnega konteksta, torej razreda, v katerem učenec vzpostavlja vrstniške odnose.

V nadaljevanju naprej povzemamo ugotovitve predhodnih raziskav o dejavniki medvrstniškega nasilja na ravni razreda, nato pa predstavljamo preliminarne ugotovitve o povezanosti udeležnosti v medvrstniškem nasilju z drugimi psihosocialnimi značilnostmi razreda iz naše raziskave.

2 Dejavniki medvrstniškega nasilja na ravni razreda

V zadnjih dveh desetletjih so bile izvedene številne raziskave, ki so – izhajajoč iz pojmovanja medvrstniškega nasilja kot skupinskega pojava, proučevale, katere demografske in psihosocialne značilnosti razredov določajo raven medvrstniškega nasilja v razredu – torej katere značilnosti razredov delujejo kot varovalni dejavniki oziroma dejavniki tveganja za medvrstniško nasilje. V nadaljevanju povzemamo ugotovitve teh raziskav in navajamo naslednje ključne značilnosti razredov, ki so bile proučevane kot potencialen dejavnik stopnje medvrstniškega nasilja v razredu: velikost razreda, starost učencev, razredne hierarhije, razredne norme, moralna nezavzetost in odnosi med učitelji in učenci.

Velikost razreda

Čeprav bi v manjših razredih zaradi ugodnejšega razmerja med učenci in učitelji, ki potencialno omogoča več spremljanja in nadzora, pričakovali manj medvrstniškega nasilja, raziskave tega večinoma ne potrjujejo (za pregled glej Pouwels in Garandea, 2021). Redke raziskave so ugotovile pozitivno povezanost med številom učencev v razredu in stopnjo medvrstniškega nasilja (npr. Khoury, Kassabri idr., 2004), večina raziskav pa ne ugotavlja povezanosti (npr. Thornberg idr., 2017) ali pa ugotavljajo celo negativno povezanost (Garandea idr., 2014, Saarento idr., 2013). Pouwels in Garandea (2021) razlagata, da je mogoče te nekonsistentnosti delno pojasniti z razlikami v načinih merjenja medvrstniškega nasilja v posameznih raziskavah, delno pa jih pojasnjujejo tudi ugotovitve, da so izvajalci nasilja v manjših razredih (v primerjavi z večjimi) običajno bolj priljubljeni, učenci, na katere je nasilje usmerjeno, pa manj priljubljeni (Garandea idr., 2019).

V naši raziskavi smo, izhajajoč iz priporočil na podlagi ugotovitev preteklih raziskav, ki ne kažejo konsistentnega odnosa med velikostjo razreda in stopnjo medvrstniškega nasilja v razredu, velikost razreda vključili kot kontrolno spremenljivko, in ne kot napovednik. Tako jo bomo upoštevali v nadaljnjih analizah, v prikaz preliminarnih rezultatov pa je v tem poglavju ne vključujemo.

Starost

Vedenje opazovalcev je pogojeno tudi z razvojnimi vidiki in se na prehodu v obdobje mladostništva spremeni. Mladostniki kot opazovalci medvrstniškega nasilja verjetneje zavzemajo manj konstruktivne vloge – se vedejo na načine, ki podpirajo medvrstniško nasilje in se v manjši meri postavijo v bran tistim, na katere je nasilje usmerjeno (Lambe idr., 2019; Pouwels idr., 2018b). Spremeni se tudi odnos med posameznikovo vlogo v medvrstniškem nasilju in njegovim socialnim položajem; izvajalci nasilja in njihovi sledilci so ocenjeni kot bolj priljubljeni v primerjavi z obdobjem otroštva (Pouwels idr., 2018a).

V mladostništvu se poleg načinov izražanja medvrstniškega nasilja, ki postajajo vse bolj prikriti in takšni, da jih zgolj s površnim opazovanjem vrstniške dinamike ni mogoče zaznati (prevladuje odnosno in spletno nasilje), spremeni tudi socialna dinamika, ki je v ozadju tega nasilja. Učenci, ki izvajajo medvrstniško nasilje, so običajno socialno spretni posamezniki z močno željo po vplivu in priljubljenosti v razredu. Izvajanje nasilja je zanje pogosto prav v funkciji doseganja visokega položaja v razredu. V zvezi s tem velja opozoriti na razlike med socialno sprejetostjo (biti všečen, sprejet v skupini) in priljubljenostjo (biti opazen, imeti moč in vpliv na skupino). Socialna sprejetost se nanaša na všečnost posameznika in sprejetost v skupini. Učenci z visoko socialno sprejetostjo so torej sociometrično priljubljeni: od vrstnikov so prejeli veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir; imajo visoko socialno preferenčnost (glej Košir, 2013). Zaznana priljubljenost pa se nanaša na to, koliko vrstniki posameznika zaznavajo kot priljubljenega, vplivnega v razredu. V nasprotju s socialno sprejetostjo (sociometrično priljubljenostjo, visoko socialno preferenčnostjo) pomeni s strani vrstnikov zaznana priljubljenost dejavnik tveganja za različne negativne izide, povezuje pa se tudi z višjo stopnjo izvajanja medvrstniškega nasilja. Oba konstrukta smo merili tudi v naši raziskavi, za njuno operacionalizacijo glej poglavje *Merjenje medvrstniškega nasilja: opis metodologije kvantitativne raziskave*.

V otroštvu je prekrivanje med socialno sprejetostjo in s strani vrstnikov zaznana priljubljenostjo precejšnje: učenci, ki jih imajo sošolci radi in jih sprejemajo, so običajno tudi zaznani kot najbolj priljubljeni in vplivni v razredu. To so praviloma učenci, ki se vedejo prosocialno in nasprotujejo medvrstniškemu nasilju. V mladostništvu pa se odnos med socialno sprejetostjo in s strani vrstnikov zaznana priljubljenostjo spremeni: prekrivanje med konstruktoma se zmanjša, postajata vse bolj vzajemno neodvisna (za pregled glej Rosen idr., 2020).

S spremenjenim odnosom med socialno preferenčnostjo in zaznana priljubljenostjo je mogoče pojasniti tudi porast medvrstniškega nasilja v mladostništvu. Pomen priljubljenosti v mladostništvu naraste; biti priljubljen je za nekatere mladostnike eden od najpomembnejših ciljev (Lafontana in Cillessen, 2010). Toda priljubljenost je omejena dobrina; za to, da postaneš član majhne skupine priljubljenih, je potrebno strateško vedenje (Pouwels idr., 2018a). Del tega je tudi načrtna raba odnosne agresivnosti. Takšno vedenje zagotavlja dominanten položaj v skupini in visoko zaznana priljubljenost. V mladostništvu tako postane agresivno vedenje pomemben dejavnik priljubljenosti. vzdolžne raziskave (za pregled glej Pouwels idr., 2016; Pouwels idr., 2018b) so pokazale, da je za to, da postaneš priljubljen, ključna kombinacija določene mere prosocialnosti in nasilnega vedenja. Ko učenec doseže visok položaj v skupini, postane njegov status priljubljenosti samookrepljujoč, kar vpliva na norme celotne vrstniške skupine.

Vendarle se tudi razredi v mladostništvu med seboj razlikujejo: zgoraj opisana dinamika je sicer v mladostništvu verjetnejša, obstajajo pa tudi razredi, kjer si visokega položaja v vrstniški hierarhiji ni mogoče zagotoviti z nasilnim vedenjem. Razredi se namreč razlikujejo v normah, povezanih s priljubljenostjo, ki jih opisujemo v nadaljevanju.

Razredne norme

V vsakem razredu se oblikujejo norme, povezane z vrednotenjem medvrstniškega nasilja: razredi se razlikujejo v tem, koliko je medvrstniško nasilje v razredu običajno, sprejeto in nagrajevano pri vrstnikih. V zvezi s tem se v literaturi najpogosteje omenjajo tri vrste norm: injunktivne norme, deskriptivne norme in norme, vezane na priljubljenost (Pouwels in Garandau, 2021).

Injunktivne norme so opredeljene kot prepričanja učencev o tem, v kolikšni meri je medvrstniško nasilje sprejeto v razredu (Salmivalli in Voeten, 2004). V razredih z bolj negativnimi stališči do medvrstniškega nasilja je tega nasilja manj (Scholte idr., 2010), kar je potrdila tudi raziskava na vzorcu slovenskih učencev višjih razredov osnovne šole (Košir idr., 2020). Vendarle pa ugotovitve raziskav o odnosu med razrednimi injunktivnimi normami in stopnjo medvrstniškega nasilja v razredu niso povsem jasne; mnogi mladostniki se namreč kljub negativnim stališčem do medvrstniškega nasilja vedejo nasilno (Salmivalli in Voeten, 2004). Te ugotovitve so raziskovalce usmerile v proučevanje ne le učinka stališč učencev do medvrstniškega nasilja na ravni razreda, temveč tudi njihovega dejanskega vedenja v situacijah medvrstniškega nasilja. Ta vidik se nanaša na deskriptivne norme, ki so opredeljene kot povprečna stopnja tega nasilja v razredu.

Deskriptivne norme vplivajo na to, koliko so učenci, ki izvajajo nasilje, sprejeti pri vrstnikih. Raziskave kažejo, da so v razredih, kjer je nasilja več in je torej bolj normativno, učenci, ki izvajajo nasilje, bolj sprejeti v razredu (Sentse idr., 2007). Nadalje so raziskave (npr. Sentse idr., 2015, Scholte idr., 2010) pokazale tudi, da se medvrstniško nasilje v razredih, kjer je izvajanje nasilja bolj povezano s pozitivnimi izidi, krepi po načelih učenja z opazovanjem: vrstniki v takih razredih verjetneje posnemajo izvajalce medvrstniškega nasilja.

Posebna oblika norm, ki se zdi pomembno povezana z medvrstniškim nasiljem v razredu, so tudi norme, povezane z dejavniki priljubljenosti v razredu. V vsakem razredu obstajajo statusne hierarhije: nekaterim članom skupine drugi člani skupine pripisujejo več socialne moči in višji status kot drugim. Na priljubljenost vezane razredne norme se nanašajo na dejavnike, ki omogočajo visoko priljubljenost in socialni položaj v razredu (Laniga-Wijnen in Veenstra, 2021). Skupine se razlikujejo v tem, kaj so dejavniki tega visokega položaja – torej v tem, s kakšnim vedenjem si je mogoče pridobiti socialno moč in vpliv v razredu. Pri tem imajo na oblikovanje norm največ vpliva učenci, ki jih vrstniki zaznavajo kot najbolj priljubljene. V zvezi s tem so avtorji najpogosteje proučevali dve vrsti na priljubljenost vezanih razrednih norm: norme, vezane na prosocialno vedenje, in norme, vezane na agresivno vedenje. Prosocialne norme priljubljenosti (ang. *prosocial popularity norms*; Laniga-Wijnen in Veenstra, 2021) so opredeljene kot povezanost med prosocialnimi vrstami vedenja in priljubljenostjo znotraj razreda. V razredih, kjer je ta povezanost višja, učenci torej kot priljubljene zaznavajo sošolce, ki se vedejo prosocialno. Drugo

skrajnost predstavljajo agresivne norme priljubljenosti (ang. *aggressive popularity norms*; Laninga-Wijnen in Veenstra, 2021), ki so opredeljene kot povezanost med izvajanjem medvrstniškega nasilja in zaznano priljubljenostjo znotraj razreda. Če je ta povezanost visoka, to pomeni, da so v razredu kot priljubljeni v večji meri zaznani učenci, ki izvajajo medvrstniško nasilje. V razredih, kjer so bolj uveljavljene te norme, je več vrstniškega zavračanja, več viktimizacije, slabše učno delovanje in manj pozitivno doživljanje šole (Dijkstra in Gest, 2015). V zvezi z oblikovanjem teh norm Laninga-Wijnen in sodelavci (2020a) ugotavljajo, da jih pomembno določa delež socialno dominantnih agresivnih in bistrateških (torej takih, ki strateško uporabljajo agresivno in prosocialno vedenje) učencev v razredu. Obenem delež agresivnih učencev, ki niso socialno dominantni, in socialno dominantnih prosocialnih učencev prispeva k nižanju norm, da se priljubljenost povezuje z agresivnim vedenjem.

Obe vrsti norm sta vzajemno neodvisni, kar pomeni, da so lahko v razredu hkrati prisotne visoke ali nizke norme, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem, in norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem. Laninga-Wijnen in sodelavci (2020b) tako ugotavljajo, da se v visoko prosocialnih razredih (torej razredih, kjer so s prosocialnostjo povezane norme visoke, z agresivnostjo povezane norme pa nizke) prijateljstva ohranjajo na osnovi prosocialnega vedenja. V mešanih razredih (torej razredih, kjer sta enako prisotni obe vrsti norm) ter v agresivnih razredih (torej razredih, kjer so na agresivnost vezane norme višje), je za ohranjanje prijateljskih odnosov pomembnejše agresivno vedenje. Prosocialno vedenje priljubljenih posameznikov tako predstavlja varovalni dejavnik, ki preprečuje razvoj agresivnih prijateljstev in krepi prosocialno vedenje v odnosih le ob odsotnosti priljubljenih učencev, ki se vedejo agresivno.

V naši raziskavi smo proučili povezanost različnih vidikov vključenosti medvrstniškega nasilja z na priljubljenost vezanimi razrednimi normami, ki so bile operacionalizirane kot korelacija med s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznano prosocialnostjo oziroma nasilnim vedenjem znotraj razredov. V tem poglavju prikazujemo povezanosti med različnimi načini udeležnosti v medvrstniškem nasilju ter normami, da se priljubljenost povezuje z agresivnostjo oziroma priljubljenostjo na ravni razredov.

Izrazitost razrednih hierarhij

Poleg položaja v vrstniški skupini, kot ga operacionalizira koncept zaznane priljubljenosti in ki je (čepprav ga določajo tudi značilnosti skupine) načeloma individualna značilnost posameznega učenca, je za razumevanje pojava medvrstniškega nasilja pomembno tudi, kako se zaznana priljubljenost kot mera socialnega položaja porazdeljuje v razredu. Izrazitost razrednih hierarhij se nanaša na to, kako velike so razlike v zaznani priljubljenosti med posamezniki znotraj razreda. Močnejše, izrazitejše hierarhije predpostavljajo večje razlike v statusu med posamezniki znotraj razreda: to pomeni, da je manj učencev izrazito priljubljenih. Čeprav bi z evolucijske perspektive pričakovali, da močnejše hierarhije v razredu pomenijo manj nasilja (za pregled glej Pouwels in Garandean, 2021), raziskovalne ugotovitve kažejo ravno nasprotno: bolj izrazite razredne hierarhije, operacionalizirane kot standardna deviacija v zaznani priljubljenosti znotraj razreda, napovedujejo porast medvrstniškega nasilja (Garandean idr., 2014) in predstavljajo dejavnik tveganja tudi za poznejše doživljanje odnosne viktimizacije (Wolke idr., 2009). Podobno se je na vzorcu slovenskih mladostnikov pokazalo, da cilji priljubljenosti močnejše napovedujejo izvajanje nasilja v razredih z močnejše izraženimi razrednimi hierarhijami (Košir idr., 2022).

Laniga-Wijnen in sodelavci (2019) poročajo, da izrazitost hierarhij v razredu napoveduje tudi norme, vezane na priljubljenost. Tako se v razredih, kjer so hierarhije izrazitejše (torej razredi z malo izrazito priljubljenimi učenci) med šolskega leta verjetneje okrepijo norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem, medtem ko postajajo norme, da je mogoče priljubljenost doseči s prosocialnim vedenjem, vse manj pogoste.

V naši raziskavi je bila izrazitost razrednih hierarhij podobno kot v drugih raziskavah operacionalizirana kot standardna deviacija v zaznani priljubljenosti na ravni razredov.

Moralna nezavzetost

Moralno nezavzetost (ang. *moral disengagement*) lahko opredelimo kot niz socialnokognitivnih mehanizmov, ki omogočajo posamezniku, da »izklopi« sankcioniranje samega sebe v obliki sramu, krivde ali negativnega samovrednotenja,

ki jih načeloma občuti, kadar prekrši lastne moralne standarde (Bandura, 1999). Moralna nezavzetost se pojavlja tako pri opazovalcih kot pri učencih, ki izvajajo medvrstniško nasilje. Učenci, ki izvajajo medvrstniško nasilje ali ga podpirajo, se običajno zavedajo, da je tovrstno dejanje moralno sporno, mehanizem moralne nezavzetosti pa se jim od tega zavedanja pomaga distancirati in posledično preprečiti negativno samovrednotenje (Killer idr., 2019). Raziskave kažejo, da se moralna nezavzetost na ravni posameznika konsistentno pozitivno povezuje z izvajanjem ter podpiranjem medvrstniškega nasilja (Killer idr., 2019, Thornberg idr., 2019) in negativno z zagovarjanjem žrtve (Doramajian in Bukowski, 2015).

Nekatere raziskave se osredinjajo tudi na moralno nezavzetost kot značilnost razreda. Prepričanja, značilna za moralno nezavzetost, so namreč lahko skupna učencem znotraj določenega razreda in predstavljajo pomemben del skupinskih norm in razredne kulture (Thornberg idr., 2021). Kolektivno moralno nezavzetost lahko opredelimo kot skupek prepričanj, povezanih s pojavom moralne nezavzetosti, ki si jih delijo pripadniki določene družbene skupine (npr. učenci znotraj oddelka) in je povezana s skupinsko dinamiko. Raziskave (npr. Thornberg idr., 2021) so pokazale, da se kolektivna moralna nezavzetost povezuje tako z izvajanjem kot z doživljanjem medvrstniškega nasilja znotraj oddelka.

V naši raziskavi smo kot mero moralne nezavzetosti na ravni razreda uporabili povprečno stopnjo moralne nezavzetosti znotraj posameznih razredov.

Opora vrstnikov

Opora vrstnikov predstavlja pomemben varovalni dejavnik za viktimizacijo oziroma njene učinke; učenci, ki doživljajo nasilje, poročajo o višji samopodobi in so v razredu bolj sprejeti in priljubljeni, če imajo oporo vsaj enega od sošolcev (Sainio idr., 2011). Raziskava na vzorcu slovenskih mladostnikov je pokazala, da učenci, ki doživljajo nasilje, zaznavajo manj opore vrstnikov, medtem ko učenci, ki nasilje izvajajo, poročajo o višji stopnji zaznane opore vrstnikov (Košir idr., 2020). V raziskavi, poročani v tej monografiji, nas je zanimalo, v kolikšni meri se razredi razlikujejo v vrstniški opori učencem glede na njihov način udeležnosti v medvrstniškem nasilju. V tem poglavju preliminarne ugotovitve predstavljamo kot korelacije med zaznano vrstniško oporo in različnimi načini udeležnosti v medvrstniškem nasilju na ravni razredov.

Odnosi z učitelji

Prej opisane spremembe v vrstniški dinamiki na prehodu v obdobje mladostništva – torej porast manj konstruktivnih načinov udeležbe v medvrstniškem nasilju – je mogoče delno pojasniti tudi s spremembami v odnosu do odraslih avtoritet, do katerih prihaja v obdobju mladostništva. Večja težnja mladostnikov po avtonomiji se lahko do neke mere kaže tudi v nasprotovanju pravilom, ki jih poskušajo uveljaviti učitelji in drugi odrasli (glej Rosen idr., 2020). Učitelji, ki zmorejo vstopati v odnose z mladostniki na način, da upoštevajo in priznavajo avtonomijo mladostnikov, obenem pa jasno komunicirajo in utemeljujejo pričakovanja glede vedenja v vrstniških odnosih ter mladostnikom omogočajo poti za doseganje priljubljenosti tudi s prosocialnimi vedenji, lahko pomembno vplivajo na stopnjo medvrstniškega nasilja v razredu. Tako na primer Kloof in sodelavci (2023) poročajo, da učenci v razredih, kjer zaznavajo več avtoritativnega vodenja učiteljev (torej vodenja, ki vključuje tako strukturo kot oporo), poročajo o manj izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja. Dodatno so avtorji ugotovili, da izmed obeh dimenzij avtoritativnega vodenja zgolj opora negativno napoveduje medvrstniško nasilje. Podobno navajajo ten Bokkel in sodelavci (2021), da učenci, ki poročajo o več bližini v odnosih z učitelji, poročajo o manj viktimizacije, medtem ko se konfliktnost v odnosu z učitelji povezuje z višjo stopnjo viktimizacije. Obenem avtorji niso ugotovili vzdolžnih odnosov med odnosi z učitelji in viktimizacijo. O vzdolžnih odnosih med obema merama poročajo Demol in sodelavci (2020), ki ugotavljajo, da viktimizacija med šolskim letom napoveduje manj podporne odnose z učitelji. Tudi rezultati metaanalize (ten Bokel idr., 2023) kažejo, da se kakovostni odnosi z učitelji povezujejo z manj tako izvajanja kot doživljanja medvrstniškega nasilja.

V naši raziskavi smo uporabili mero odnosov med učitelji in učenci, ki omogoča ločeni oceni tako pozitivnih kot negativnih vidikov odnosa z učitelji; v tem poglavju poročamo o na razred agregiranih merah pozitivnih in negativnih vidikov odnosa z učitelji v odnosu do različnih vidikov udeležnosti v medvrstniškem nasilju na ravni razreda.

3 Ugotovitve naše raziskave: povezanost med različnimi načini udeležnosti v medvrstniškem nasilju in psihosocialnimi značilnostmi razredov na ravni razreda

Kot preliminarne ugotovitve naše raziskave o značilnosti razrednih okolij, ki se povezujejo z različnimi načini udeležnosti v medvrstniškem nasilju, navajamo korelacije med načini udeležnosti v medvrstniškem nasilju in značilnostmi razredov. Gre za korelacije na razredni ravni; osnovno enoto torej predstavljajo razredi. V raziskavo je bilo pri prvem in drugem merjenju vključenih 328 razredov, pri tretjem merjenju pa 325 razredov. V nadaljevanju poročamo o korelacijah na ravni razredov, pri čemer v oklepajih ločeno navajamo korelacije za vsa tri merjenja.

Izvajanje nasilja in doživljanje medvrstniškega nasilja v povezavi s psihosocialnimi značilnostmi razredov

O več izvajanju medvrstniškega nasilja poročajo učenci v razredih, kjer poročajo tudi o:

- več doživljanja nasilja (0,71; 0,68; 0,69),
- več izvajanja spletnega nasilja (0,72; 0,74; 0,73),
- več doživljanja spletnega nasilja (0,54; 0,52; 0,57),
- več aktivnega spodbujanja nasilja (0,60; 0,68; 0,75),
- več pasivnega spodbujanja nasilja (0,59; 0,59; 0,61),
- več ignoriranja nasilja (0,20; 0,28; 0,25),
- manj zagovarjanja žrtve (-0,38; -0,44; -0,38),
- več moralne nezavzetosti (0,68; 0,69; 0,72),
- manj opore vrstnikov (-0,21; -0,31; -0,26),
- višjih ciljih priljubljenosti (0,27; 0,31; 0,28),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,23; -0,29; n.s.)
- višji negotovosti glede lastnega položaja (0,24; 0,29; 0,31),
- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,24; -0,24; -0,22),
- bolj negativnih odnosih z učitelji (0,32; 0,40; 0,32),
- nižji učni zavzetosti (-0,45; -0,48; -0,42),

- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosežati z agresivnim vedenjem (0,14; n. s.; n. s.).

O več doživljanja medvrstniškega nasilja poročajo učenci v razredih, kjer poročajo tudi o:

- več izvajanja spletnega nasilja (0,54; 0,52; 0,60),
- več doživljanja spletnega nasilja (0,69; 0,64; 0,65),
- več aktivnega spodbujanja nasilja (0,43; 0,44; 0,58),
- več pasivnega spodbujanja nasilja (0,38; 0,34; 0,42),
- več ignoriranja nasilja (0,25; 0,19; 0,17),
- manj zagovarjanja žrtve (-0,18; -0,19; -0,21),
- več moralne nezavzetosti (0,43; 0,37; 0,51),
- manj opore vrstnikov (-0,43; -0,37; -0,40),
- višjih ciljih priljubljenosti (0,16; 0,20; 0,22),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,19; -0,17; n.s.),
- višji negotovosti glede lastnega položaja (0,48; 0,48; 0,49),
- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,23; -0,21; -0,19)
- bolj negativnih odnosih z učitelji (0,40; 0,44; 0,35),
- nižji učni zavzetosti (-0,25; -0,21; -0,22),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosežati z agresivnim vedenjem (0,11; n.s.; n.s.).

Iz prikazanih podatkov je razvidno, da prihaja na ravni razredov do močne povezanosti med doživljanjem in izvajanjem nasilja. Pričakovano – v razredih, kjer učenci v povprečju poročajo o več izvajanja nasilja, poročajo tudi o več doživljanja nasilja. Prav tako se močno povezujeta izvajanje in doživljanje tradicionalnega in spletnega nasilja: v razredih, kjer učenci poročajo o več izvajanja in doživljanja tradicionalnega nasilja, poročajo tudi o več izvajanja in doživljanja spletnega nasilja.

V razredih, kjer je nasilja v kakršni koli obliki več, učenci poročajo tudi o manj konstruktivnem vedenju opazovalcev: v takih razredih je več aktivnega in pasivnega spodbujanja nasilja, več ignoriranja nasilja in manj zavzemanja za žrtve nasilja.

V razredih, kjer je nasilja več, je več tudi moralne nezavzetosti – torej pojmovanja nasilja kot upravičenega. Prav tako učenci iz razredov, kjer je nasilja več, poročajo o nižji opori vrstnikov ter o manj pozitivnih in bolj negativnih odnosih z učitelji. V večji meri poročajo tudi o tem, da jim je priljubljenost pomemben cilj, o negotovosti glede lastnega statusa in o nižji učni zavzetosti. V razredih, kjer je več izvajanja in doživljanja nasilja, so bolj uveljavljene norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (a le pri prvem merjenju).

Vedenje opazovalcev v povezavi s psihosocialnimi značilnostmi razredov

O več samoporočnega aktivnega spodbujanja nasilja poročajo učenci v razredih, kjer poročajo tudi o:

- več moralne nezavzetosti (0,52; 0,56; 0,65),
- manj opore vrstnikov (-0,12; -0,12; -0,27),
- višjih ciljih priljubljenosti (0,23; 0,25; 0,19),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,16; -0,27; -0,18),
- več negotovosti glede lastnega položaja (0,22; 0,19; 0,30),
- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,14; -0,16; -0,23),
- bolj negativnih odnosih z učitelji (0,21; 0,24; 0,27),
- nižji učni zavzetosti (-0,27; -0,37; -0,41),
- nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem (-0,12; n.s.; n.s.),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem (0,20; 0,11; 0,20).

O več samoporočnega pasivnega spodbujanja nasilja poročajo učenci v razredih, kjer poročajo tudi o:

- več moralne nezavzetosti (0,60; 0,61; 0,69),
- manj opore vrstnikov (-0,22; -0,25; -0,19),
- višjih ciljih priljubljenosti (0,26; 0,22; 0,24),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,16; -0,19; n.s.),
- več negotovosti glede lastnega položaja (0,14; 0,13; 0,24),

- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,21; -0,27; -0,19),
- bolj negativnih odnosih z učitelji (0,20; 0,18; 0,17),
- nižji učni zavzetosti (-0,45; -0,44; -0,37),
- nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosežati s prosocialnim vedenjem (-0,16; -0,17; -0,22),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosežati z agresivnim vedenjem (0,17, n. s.; 0,16).

Več samoporočanega ignoriranja nasilja ugotavljamo v razredih, kjer učenci poročajo tudi o:

- več moralne nezavzetosti (0,23; 0,30; 0,32),
- manj opore vrstnikov (-0,22; -0,27; n.s.),
- nižjih ciljih všečnosti (-0,16; -0,26; n.s.),
- manj pozitivnih odnosih z učitelji (-0,12; -0,16; n.s.),
- nižji učni zavzetosti (-0,18; -0,30; -0,14),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosežati z agresivnim vedenjem (0,16; n. s.; n. s.).

O več zagovarjanja žrtev nasilja poročajo učenci v razredih, ki poročajo tudi o:

- manj moralne nezavzetosti (-0,41; -0,44; -0,41),
- več opore vrstnikov (0,32; 0,35; 0,39),
- višjih ciljih všečnosti (0,37; 0,42; 0,38),
- bolj pozitivnih odnosih z učitelji (0,34; 0,36; 0,38),
- manj negativnih odnosih z učitelji (-0,11; -0,16; -0,18),
- višji učni zavzetosti (0,46; 0,56; 0,54),
- višjih normah, da je mogoče priljubljenost dosežati s prosocialnim vedenjem (0,14; 0,22, 0,21),
- nižjih normah, da je mogoče priljubljenost dosežati z agresivnim vedenjem (-0,19; -0,19; -0,17).

V razredih, kjer učenci poročajo o več moralne nezavzetosti – torej razumevanja nasilja kot upravičenega in sprejemljivega – je verjetneje, da bodo učenci nasilje aktivno ali pasivno spodbujali ter ga ignorirali in da se ne bodo postavili za tiste, ki nasilje doživljajo. V razredih, kjer učenci poročajo o manj konstruktivnih vlogah opazovalcev, poročajo tudi o manj opore vrstnikov, višjih ciljih priljubljenosti, več negotovosti glede lastnega statusa, o manj pozitivnih in bolj negativnih odnosih z učitelji ter o nižji učni zavzetosti. V razredih z višjimi normami, da je mogoče priljubljenost dosegati z nasilnim vedenjem, in z nižjimi normami, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem, učenci poročajo o več takšnega odzivanja na nasilje, ki nasilje spodbuja in krepi.

V razredih, kjer učenci več poročajo o tem, da se ob opaženem nasilju postavijo za tistega, ki ga doživlja, učenci poročajo tudi o manj moralne nezavzetosti, kar pomeni, da nasilje v manjši meri pojmujejo kot upravičeno. Poročajo tudi o več opore vrstnikov, pozitivnejših odnosih z učitelji, manj negativnih odnosih z učitelji in o višji učni zavzetosti. Več branjenja žrtve je tudi v razredih, kj so ermanj uveljavljene norme, da je mogoče priljubljenost dosegati z agresivnim vedenjem, in bolj uveljavljene norme, da je mogoče priljubljenost dosegati s prosocialnim vedenjem.

4 Zaključek

Sklenemo lahko, da naši preliminarni podatki potrjujejo ugotovitve preteklih raziskav, ki so proučevale dejavnike različnih načinov udeležnosti v medvrstniškem nasilju na ravni psihosocialnih značilnosti razredov. V nadaljevanju načrtujemo izvedbo kompleksnejših analiz; z večnivojskimi analizami bomo preverili odnos med načini udeležnosti v medvrstniškem nasilju in psihosocialnimi značilnostmi razredov med šolskim letom, pri čemer bomo nekatere značilnosti razredov operacionalizirali tudi z merami analize socialnih omrežij, preverili pa bomo tudi smer povezanosti med udeležnostjo v medvrstniškem nasilju in psihosocialnimi značilnostmi razredov.

Razumevanje značilnosti razredov in interakcij med individualnimi značilnostmi učencev ter psihosocialnimi značilnostmi razredov je ključno za učinkovito načrtovanje in izvedbo preventivnih in intervencijskih programov. Številni programi preprečevanja medvrstniškega nasilja in spoprijemanja z njim so spregledali pomembno vlogo razrednega konteksta; osredinjanje zgolj na žrtve in izvajalce

nasilja ne more imeti dolgoročnih učinkov, kar še posebej velja v mladostništvu. Obstoječi preventivni in intervencijski programi so se večinoma izkazali kot zmerno učinkoviti za preprečevanje in zmanjševanje medvrstniškega nasilja pri otrocih in kot manj učinkoviti pri mladostnikih (Gaffney idr., 2021) – torej v obdobju, ko medvrstniško nasilje praviloma doseže vrh. Preventivnih programov, ki bi obravnavali posebnosti medvrstniškega nasilja v mladostništvu, je malo (za pregled glej Terplan, 2024), njihova učinkovitost pa je še bolj kot v zgodnejših obdobjih odvisna od psihosocialnih značilnosti razrednih okolij (Salmivalli idr., 2021).

Viri

- 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
- Craig, W. M., Pepler, D. in Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Demol, K., Leflot, G., Verschueren, K. in Colpin, H. (2020). Revealing the transactional associations among teacher-child relationships, peer rejection and peer victimization in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2311–2326. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01269-z>
- Dijkstra, J. K. in Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35, 79–96. <https://doi.org/10.1177/0272431614524303>
- Doramajian, C. in Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61, 144–172. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>
- Gaffney, H., Ttofi, M., in Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garandeau, C. F. in Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives*, 13(3), 147–152. <https://doi.org/10.1111/cdep.12331>
- 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. doi: 10.1007/s10964-013-0040-4
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. in Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. in Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(4), 450–462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. in Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3-4), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>
- Kloo, M., Thornberg, R. in Wänström, L. (2023). Classroom-level authoritative teaching and its associations with bullying perpetration and victimization. *Journal of School Violence*, 22(2), 276–289. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2180746>
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Pedagoška fakulteta UM in Subkulturni azil.

- 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., 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. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development, 19*(1), 130–147. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x>
- Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M. in Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect, 65*, 112–123. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>
- Laniga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Garandeau, C., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. in Vollebergh, W. A. M. (2019). Classroom popularity hierarchy predicts prosocial and aggressive popularity norms across the school year. *Child Development, 90*, 637–653. <https://doi.org/10.1111/cdev.13228>
- Laniga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. in Vollebergh, W. (2020a). Who sets the aggressive popularity norm in classrooms? It's the number and strength of aggressive, prosocial, and bi-strategic adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*, 13–27. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00571-0>
- Laniga-Wijnen, L., Steglich, C., Harakeh, Z., Vollebergh, W., Veenstra, R. in Dijkstra, J. K. (2020b). The role of prosocial and aggressive popularity norm combinations in prosocial and aggressive friendship processes. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(3), 645–663. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01088-x>
- Laniga-Wijnen L. in Venstra R. (2021). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. V B. Halpern-Felsher (ur.). *The Encyclopedia of Child and Adolescent Health*. Elsevier.
- O'Connell, P., Pepler, D. in Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437–52. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Pouwels, J. L. in Garandeau, C. F. (2021). The role of the peer group and classroom factors in bullying behavior. V P. K. Smith in J. O'Higgins Norman (Ur.). *The Wiley Blackwell handbook of bullying. Volume 1* (str. 450–466). Wiley.
- 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. (2018a). 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>
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018b). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development, 27*(4), 732–747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>
- Rosen, L. H., Scott, S. R., Kim, S. Y. in Higgins, M. G. (2020). Bullying through the eyes of the peer group: Lessons learned through multiple vantage points. V L. H. Rosen, S. R. Scott in S. Y. Kim (Ur.). *Bullies, victims, and bystanders. Understanding child and adult participant vantage points* (str. 213–248). Palgrave Macmillan.
- Terplan, S. (2024). Razumevanje in naslavljanje medvrstniškega nasilja med mladostniki. *Vzgoja in izobraževanje, 55*(1-2), 35–39.
- Thornberg, R., Wänström, L. in Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology, 37*(5), 524–536. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1150423>

- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. in Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*(3), 421–434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huising, G. in Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 144–151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkquist, K., Österman, K. in Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour, 22*(1), 1–5. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T. in Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 1023–1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Salmivalli, C. in Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246–258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Voeten, M. in Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Association between reinforcing, defending, and the frequency of culling behavior in Classroom. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Schacter, H. L. in Juvonen, J. (2015). The effects of school-level victimization on self-blame: Evidence for contextualized social cognitions. *Developmental Psychology, 51*, 841–847. <https://doi.org/10.1037/dev0000016>
- Scholte, R., Sentse, M. in Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*, 789–799. <https://doi.org/10.1080/15374416.2010.517161>
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C. in Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 1009–1019. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9150-3>
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N. in Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 943–955. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7>
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 419–423. <https://doi.org/10.1177/0165025411407459>
- ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K. in Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review, 52*(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>
- ten Bokkel, I. M., Verschueren, K., Demol, K., van Gils, F. E. in Colpin, H. (2021). Reciprocal links between teacher-student relationships and peer victimization: A three-wave longitudinal study in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(11), 2166–2180. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01490-4>
- Thornberg, R., Wänström, L., Gini, G., Varjas, K., Meyers, J., Elmeliid, R., Johansson, A. in Mellander, E. (2021). Collective moral disengagement and its associations with bullying perpetration and victimization in students. *Educational Psychology, 41*(8), 1–16. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1843005>
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. in Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of School Violence, 18*, 585–596. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.163638>

Wolke, D., Woods, S. in Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 835–851. <https://doi.org/10.1348/026151008X383003>