



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Analizy IBE/7/2015

Agnieszka Nowakowska

Jadwiga Przewłocka

Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna

Raport z badania jakościowego

Raport przygotowany w ramach projektu systemowego Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa, marzec 2015

Autorzy:

Agnieszka Nowakowska, współpraca: Jadwiga Przewłocka

Koncepcja i koordynacja badania, schemat, narzędzia badawcze:

Jadwiga Przewłocka

Redakcja językowa:

Aleksandra Mioduszewska

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2015

Wzór cytowania:

Nowakowska A., Przewłocka J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

Raport opracowany w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

Zawartość

1.	Wstęp.....	5
1.1.	Cele badania.....	5
1.2.	Metoda badania.....	7
1.3.	Uczestnicy badania.....	8
1.4.	Uwagi dotyczące analizy danych.....	9
2.	Atmosfera w szkole.....	11
3.	Zasady regulujące życie szkolne.....	12
3.1.	Regulamin szkoły.....	12
3.2.	Regulaminy klasowe.....	13
3.3.	Naruszanie zasad.....	15
4.	Relacje między nauczycielami a uczniami.....	17
4.1.	Oczekiwania uczniów dotyczące relacji z nauczycielami.....	17
4.2.	Oczekiwania w stosunku do wychowawcy.....	18
4.3.	Pedagodzy i psychologzy szkolni.....	19
4.4.	Klimat lekcji.....	19
4.5.	Dyscyplinowanie uczniów i stosowanie przemocy przez nauczycieli.....	22
4.6.	Strategie uczniów wobec przemocy psychicznej nauczycieli.....	26
5.	Relacje w gronie uczniowskim.....	29
5.1.	Integracja klasy.....	29
5.2.	Powody odrzucania kolegów i koleżanek.....	31
6.	Agresja i przemoc rówieśnicza.....	35
6.1.	Rozumienie przemocy.....	35
6.2.	Przemoc czy żart?.....	35
6.3.	Postrzeganie źródeł agresji i przemocy.....	38
6.4.	Formy agresji i przemocy.....	40
6.5.	Miejsca i sytuacje, w których dochodzi do aktów agresji i przemocy.....	45
6.6.	Reakcje uczniów – świadków agresji i przemocy.....	46
6.6.1.	Zwracanie się o pomoc do nauczyciela.....	47
6.7.	Działania interwencyjne nauczycieli.....	48
6.8.	Strategie ofiar przemocy.....	49

6.9.	Eskalacja zachowań agresywnych.....	50
6.10.	Konsekwencje agresji i przemocy	50
7.	Podsumowanie	52

1. Wstęp

1.1. Cele badania

Niniejszy raport został przygotowany na podstawie wyników uzyskanych w badaniu jakościowym podejmującym problem postrzegania przemocy w szkole oraz klimatu szkoły i klasy. Zasadniczym celem badania było uzyskanie informacji pozwalających na opracowanie optymalnego schematu badania ilościowego poświęconego tej tematyce oraz przygotowanie narzędzi badawczych dla uczniów. W związku z tym badanie realizowało następujące cele szczegółowe:

- zrozumienie specyfiki **przemocy i agresji szkolnej**: formy, ich postrzeganie, reakcje na przemoc, sytuacje i miejsca, w których dochodzi do aktów przemocy, przyczyny, konsekwencje itp.,
- zrozumienie kluczowych z punktu widzenia samopoczucia i zachowania uczniów aspektów **klimatu szkoły i klimatu klasy**, a w szczególności specyfiki relacji z innymi uczniami i nauczycielami, zachowania nauczycieli wobec uczniów,
- **poznanie języka**, jakim uczniowie mówią o różnych formach agresji i przemocy szkolnej oraz języka, w jakim opisują atmosferę szkolną i relacje z nauczycielami oraz kolegami.

W obszarze tematycznym przemocy i agresji w szkole szukano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Na ile uczniowie czują się bezpieczni w szkole?

- sytuacje powodujące niepokój, obawy,
- reakcje nauczycieli i uczniów na tego typu sytuacje.

- Jakie są formy agresji i przemocy szkolnej?

- konkretne przykłady, szczegóły dotyczące różnych form przemocy, m.in. fizycznej, związanej z zabieraniem lub niszczeniem przedmiotów, psychicznej, werbalnej, związanej z obrażaniem i wyzywaniem, przemocy w internecie, a także izolowania i innych form,
- formy bardziej i mniej dotkliwe.

- W jakich okolicznościach, miejscach i sytuacjach dochodzi do sytuacji przemocy?

- miejsca, np. klasa, korytarze, łazienki, boisko, stołówka, autobus szkolny,
- okoliczności i czas, np. na lekcjach, na przerwach, w drodze do szkoły, w innych miejscach, w internecie.

- Czym dla uczniów jest przemoc?

- postrzeganie zachowań, które my definiujemy jako „przemoc”; zwłaszcza odbieranie różnych rodzajów przemocy – psychicznej, werbalnej, izolowania – i reakcji na nie,
- rozumienie słowa „przemoc”, określanie granicy.

- Kim są ofiary przemocy i jak się nimi stają?

- „kozy ofiarne” – powody nielubienia, powody dokuczania, specyficzne cechy powodujące, że ktoś zaczyna być dręczony.

- Jak uczniowie i nauczyciele reagują na przemoc?

- sposoby reakcji w zależności od okoliczności; wyobrażenia na temat możliwych i właściwych sposobów reakcji,
- zgłaszanie dorosłym, zaufanie do nich, powody informowania i nieinformowania ich, oczekiwane reakcje.

- Agresja i przemoc na osi uczniowie-nauczyciele:

- przemoc psychiczna nauczycieli wobec uczniów,
- jak uczniowie dokuczają / dręczą nauczycieli (opcjonalnie).

- Zasady, regulaminy i regulacje szkolne:

- skąd wiadomo co jest zabronione, a co dozwolone w szkole,
- regulaminy, kodeksy, pisane, niepisane.

W obszarze tematycznym klimatu szkoły i klimatu klasy szukano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie są odczucia, emocje uczniów związane z chodzeniem do szkoły i z czym są związane?

- odczucia pozytywne i negatywne,
- sytuacje i osoby, z którymi powiązane są te odczucia.

- Jaka jest atmosfera szkoły i atmosfera klasy?

- jakie są najważniejsze wymiary / aspekty tej atmosfery (klimatu), które są ważne z punktu widzenia komfortu, poczucia bezpieczeństwa uczniów, ale też ich motywacji do uczenia się oraz angażowania w życie społeczne szkoły?,
- co się składa na te wymiary?

- Jakie jest nastawienie i zachowanie nauczycieli wobec uczniów?

- zakres i sposoby dawania uczniom wsparcia oraz okazywania szacunku i zaufania a także diagnoza deficytów w tym zakresie,
- odczucia i reakcje uczniów na różne nastawienie i zachowania nauczycieli,
- sprawiedliwość i etykietowanie.

- Jakie jest nastawienie i zachowanie uczniów między sobą?

- codzienne zachowania – te „normalne” i te nieakceptowane,
- sposoby wspierania się, wzajemnej pomocy,
- sposoby okazywania wrogości niechęci, antypatii.

Wnioski z przeprowadzonego badania w znacznym stopniu wpłynęły na kształt przygotowywanych na potrzeby badania ilościowego narzędzi badawczych. Wnioski te pozwoliły m.in. uzupełnić katalog zachowań agresywnych i zilustrować go przykładami zrozumiałymi dla respondentów, wyłonić najważniejsze wymiary klimatu szkoły, uzupełnić katalog pytań dotyczących klimatu przygotowanych na podstawie przeglądu narzędzi i dostosować go do realiów polskiej szkoły, przygotować trafne pytania dotyczące badanych zagadnień oraz – co ważne – dostosować używane w ankiecie sformułowania do języka, jakim posługują się dzieci i młodzież.

Wnioski z przeprowadzonych wywiadów okazały się na tyle interesujące, że oprócz wykorzystania ich w procesie przygotowywania badania ilościowego, zdecydowano się też na przygotowanie niniejszego raportu, podsumowującego najważniejsze ustalenia z badania.

1.2. Metoda badania

Na zlecenie Zespołu Badań Nauczycieli Instytutu Badań Edukacyjnych badanie jakościowe zostało przeprowadzone w województwie mazowieckim w okresie kwiecień – maj 2014 roku. Zrealizowano je technikami indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) oraz zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) przeprowadzonych przez specjalistów (psychologów i pedagogów) zajmujących się tematyką agresji i przemocy szkolnej.

Zastosowanie obydwu technik umożliwiło realizację nieco odmiennych celów w ramach tego samego zagadnienia badawczego. Celem indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) było zgłębienie wiedzy na temat badanych zjawisk, co pozwoliło na przygotowanie ankiety do badania ilościowego. Zogniskowane wywiady grupowe (mini-grupy) z uczniami były natomiast istotnym etapem pilotażu narzędzia badawczego. Dzięki ich przeprowadzeniu:

- sprawdzono, w jaki sposób uczniowie interpretują przygotowane pytania dotyczące tej tematyki,
- pogłębiono informacje związane z zagadnieniami ujętymi w pytaniach,
- poznano język, jakim uczniowie posługują się mówiąc o tych tematach.

Chociaż w obu typach wywiadów poruszane są te same zagadnienie, to różnią się one między sobą strukturą. Wywiady indywidualne to rozmowy, w których uwaga skupia się na przeżyciach i przemyśleniach badanego. Ich przebieg ustalany był przez badacza na podstawie przekazanego mu scenariusza, przy czym badacze traktowali go w sposób swobodny, często odchodząc od głównych wątków wywiadu. Dzięki temu rozmowa stawała się ciekawsza, a informacje o szkolnej rzeczywistości pogłębione i bardziej szczegółowe.

W wywiadach grupowych strukturę rozmowy nadawały kolejne pytania ankiety, które badani uczniowie otrzymywali wydrukowane na kartkach. W większości wypadków pytania ankietowe były tylko punktem wyjścia do rozmowy o sytuacjach obserwowanych przez młodzież we własnej szkole. Badania fokusowe dały możliwość analizy nie tylko faktów przekazywanych przez młodzież, ale też procesu ustalania rozumienia zjawisk przez grupę badanych.

1.3. Uczestnicy badania

Wywiady prowadzono z uczniami i uczennicami wszystkich typów szkół, poczynając od czwartej klasy szkoły podstawowej na klasie maturalnej kończąc. Dodatkowo jeden ze zrealizowanych wywiadów został przeprowadzony z uczennicą pierwszej klasy szkoły podstawowej.

Wywiady prowadzono z uczniami szkół warszawskich (trzy wywiady fokusowe i sześć wywiadów indywidualnych) oraz z uczniami szkół z mniejszych miejscowości z województwa mazowieckiego¹ (dwa wywiady fokusowe i sześć wywiadów indywidualnych).

Ogółem przeprowadzono pięć rozmów z uczniami szkoły podstawowej – cztery wywiady indywidualne i jeden grupowy. Uczestnikami byli zarówno uczniowie uczęszczający zarówno do szkół „zwykłych”, niesprofilowanych, jak i do sprofilowanych – muzycznych i sportowych. W raporcie cytaty z wywiadów uczniów szkół podstawowych oznaczone są jako SP.

Jeden z wywiadów grupowych został przeprowadzony naraz z uczniami klasy szóstej szkoły podstawowej i pierwszej klasy gimnazjum. W dalszej części raportu cytaty z tego wywiadu zostały oznaczone jako SP-G.

¹ Cytaty z wywiadów przeprowadzonych z uczniami szkół warszawskich oznaczono jako Waw, cytaty z wypowiedzi młodzieży uczęszczającej do szkół w mniejszych miejscowościach jako mm.

Zrealizowano pięć wywiadów z gimnazjalistami – cztery indywidualne i jeden grupowy (oznaczone jako G). Sześć rozmów przeprowadzono natomiast z uczniami szkół ponadgimnazjalnych (PG) – cztery wywiady indywidualne i dwa grupowe. Badano młodzież uczącą się zarówno w liceach ogólnokształcących, jak i technikach.

	Warszawa		poza Warszawą	
I etap – IDI (kwiecień 2014 r.)	6 IDI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chłopiec 10 lat, – 4 klasa szkoły podstawowej (szkoła sportowa) ▪ dziewczynka 7 lat, 1 klasa szkoły podstawowej (szkoła muzyczna) ▪ chłopiec 14 lat, 1 klasa gimnazjum (szkoła sportowa) ▪ chłopiec 16 lat, 1 klasa technikum ▪ dziewczynka 16 lat, 1 klasa liceum ogólnokształcącego ▪ dziewczynka 15 lat, 2 klasa gimnazjum 	6 IDI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dziewczynka 16 lat, 3 klasa gimnazjum ▪ chłopiec 18 lat, technikum ▪ dziewczynka 16 lat, 1 klasa technikum ▪ dziewczynka 11 lat, 5 klasa szkoły podstawowej ▪ chłopiec, 1 klasa gimnazjum ▪ chłopiec 12 lat, 5 klasa szkoły podstawowej
II etap – pilotaż FGI (maj 2014 r.)	3 FGI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dziewczęta 5 klasa szkoły podstawowej ▪ chłopcy 6 klasa szkoły podstawowej i gimnazjum ▪ dziewczęta gimnazjum 	2 FGI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chłopcy, szkoła ponadgimnazjalna ▪ dziewczęta, szkoła ponadgimnazjalna

1.4. Uwagi dotyczące analizy danych

Wywiady analizowano biorąc pod uwagę płeć badanego, zakładając że szkolny świat dziewcząt i chłopców oraz sposób opisywania przemocy przez nich, może się znacznie różnić. Z siedemnastu wywiadów osiem przeprowadzono z chłopcami (dwa grupowe i sześć indywidualnych), a dziewięć z dziewczętami (trzy grupowe i sześć indywidualnych)². Mimo prawie takiej samej liczby przeprowadzonych wywiadów, zgromadzony materiał umożliwia badaczowi lepszy wgląd w życie społeczne dziewcząt niż chłopców.

Kolejną zmienną, którą brano pod uwagę podczas analizy była wielkość miasta, w którym znajdowała się szkoła, do której uczęszczali badani. Zakładano, że szkoły warszawskie różnić się będą natężeniem zachowań przemocowych od placówek działających w mniejszych miastach.

Wywiad grupowy z uczennicami szkół ponadgimnazjalnych został przeprowadzony z dziewczętami z liceum ogólnokształcącego oraz z technikum. Dało to podstawę do porównania przez uczennice obu szkół w aspekcie np. zachowania nauczycieli czy relacji między uczniami. Na potrzeby analizy przyjęto jednak, że wypowiedzi uczniów najstarszych będą rozpatrywane wspólnie –

² W raporcie cytaty z wywiadów z dziewczętami oznaczono jako Dz, a z chłopcami jako Ch.

bez względu na typ szkoły ponadgimnazjalnej do której uczęszczali badani. Cytaty uczniów tych szkół opisywane są w raporcie jako PG.

W trakcie analizy wywiad przeprowadzony z uczennicą pierwszej klasy szkoły podstawowej potraktowano jako niezwykle cenny wgląd w sytuację dzieci, które dopiero zaczynają swoją przygodę ze szkołą, a ich sytuacja różni się od sytuacji uczniów starszych – prawie wszystkie zajęcia prowadzone są przez tę samą nauczycielkę. Obejrzenie świata szkoły z perspektywy siedmiolatki zaskakuje, ponieważ już w tym wywiadzie znajdujemy opisy przemocy zarówno fizycznej jak i relacyjnej, której – co prawda w ograniczonym stopniu, w porównaniu z innymi badanymi – dziewczynka doznaje zarówno od rówieśników, jak i nauczycieli.

Raport nie przedstawia „obiektywnej” rzeczywistości szkolnej. Opis szkoły, relacji między uczniami oraz uczniami i nauczycielami napisany jest z punktu widzenia wypowiadającej się młodzieży.

2. Atmosfera w szkole

Jednym z istotnych celów badania było pogłębienie wiedzy na temat postrzeganego przez uczniów klimatu szkoły. Zanim jednak przejdziemy do opisu poszczególnych jego wymiarów (przedstawionego w kolejnych rozdziałach), warto krótko podsumować, jakie aspekty owego klimatu są dla uczniów ważne; co sprawia, że czują się oni w szkole dobrze, a co powoduje ich niechęć i negatywne nastawienie oraz jak wyobrażają sobie dobrą szkołę. Przede wszystkim uczniowie podkreślali wielowymiarowość życia szkolnego i często wskazywali na te jego aspekty, które nie są bezpośrednio związane z nauką. Stwierdzali, że lubią, kiedy w szkole mogą nie tylko uczyć się, ale także rozwijać swoje zainteresowania. Nauczyciele w tej dobrej, wymarzonej szkole nie tylko przekazują uczniom wiedzę, ale też rozmawiają z nimi np. o ich indywidualnych zainteresowaniach. Istotne są też działania szkoły mające na celu aktywizowanie, angażowanie młodzieży – np. proponowanie uczniom udziału w konkursach czy w szkolnych przedstawieniach.

Z perspektywy uczniów negatywnie na atmosferę wpływa redukcja działań szkoły wyłącznie do kwestii dydaktycznych, nadmierny nacisk na naukę – natłok sprawdzianów, klasówek. Nie ma wówczas czasu na odpoczynek w trakcie przerwy, bo i tak rówieśnicy spędzają czas na powtarzaniu materiału przed następnymi zajęciami. Od szkoły odpycha też duża ilość pracy domowej zadawanej przez nauczycieli, co sprawia, że młodzież nie ma czasu wolnego po przyjściu do domu.

Duże znaczenie dla oceny atmosfery mają relacje między nauczycielami a uczniami. Badani zwracali uwagę, że negatywnie na atmosferę w szkole wpływają niektóre zachowania nauczycieli (więcej o takich zachowaniach w rozdziale 4.6).

Kolejny istotny wymiar rzeczywistości szkolnej to relacje pomiędzy uczniami – ważne jest, jaka atmosfera panuje między rówieśnikami i uczniami różnych klas. Młodszy czują się docenieni, jeśli z sympatią zainteresują się nimi uczniowie klas starszych. Jedna z badanych gimnazjalistek pozytywnie oceniała też inicjatywę ze swojej podstawówki, gdzie starsze dziewczęta miały zajmować się młodszymi. Na drugim biegunie są szkolne opowieści ucznia technikum, który opowiadał o tradycji „kocenia” w szkole i konieczności podporządkowywania się starszym uczniom.

Znaczenie ma też organizacja przestrzeni w szkole – zarówno sal szkolnych, jak i korytarzy, części wspólnych. Jedna z badanych pozytywnie oceniła fakt, że urządzenie przestrzeni w jej szkole sprzyja integracji młodzieży – na przerwie można porozmawiać siedząc na kanapie w korytarzowej wnęce czy w szkolnej kawiarence.

3. Zasady regulujące życie szkolne

W trakcie wywiadów poruszony został temat praw, które regulują życie uczniów w szkole – sposobu ich tworzenia i konsekwencji w respektowaniu zapisów oraz włączania w ten proces uczniów. Generalnie można stwierdzić, że młodzież na każdym etapie nauczania obowiązują dwa regulaminy – szkolny i klasowy.

3.1. Regulamin szkoły

Regulamin szkoły (nazywany też przez badanych statutem szkolnym) obowiązuje wszystkich uczniów i dotyczy przede wszystkim spraw związanych z zachowaniem. Uczniowie mają raczej obojętny stosunek do szkolnego regulaminu, co pokazują wypowiedzi dotyczące sposobu zapoznawania się ze statutem: *Na godzinie wychowawczej to było przeczytane i tyle (IDI/PG/Ch/mm)*. Można wnioskować, że po tej jednej godzinie wychowawczej szkolne prawo przestało chłopca interesować. Wypowiedź innego badanego też ilustruje brak zainteresowania szkolnym prawem: *No w sensie taka duża kartka z różnymi takimi napisami, zasadami. (...) No tak, ale nie czytałem (IDI/SP/Ch/Waw)*. Także inni badani mieli świadomość, że statut istnieje, chociaż nie zawsze wiedzą gdzie go znaleźć i nie czują potrzeby zapoznania się z nim.

Statut jest dokumentem na tyle obszernym, że uczniowie nie są w stanie zapamiętać jego punktów. Dziewczeta ze szkół ponadgimnazjalnych ze śmiechem wspominały: *Ej, moja koleżanka dostała karę – nauczyć się całego statutu na pamięć. (...) Nie nauczyła się – zmieniła szkołę (FGI/PG/Dz/mm)*. Uczennice same zapoznały się z regulaminem szkoły, kiedy na lekcji wychowawczej nauczyciel wręczył im wydruk i kazał przeczytać. Takie podejście nauczycieli z różnych poziomów szkół – jednorazowe odczytanie regulaminu uczniom, traktowanie prześledzenia go jako kary lub samo polecenie przeczytania dokumentu bez żadnego omówienia, lub w ogóle niezapoznanie uczniów z nim sugeruje, że i sami nauczyciele nie uważają szkolnego statutu za ważny regulator zachowań swoich wychowanków.

Analiza wywiadów pokazała, że szkolny statut jest prawem dla młodzieży dosyć abstrakcyjnym i obcym, które w małym stopniu dotyczy ich szkolnej codzienności. Jest też przez badanych postrzegany jako prawo narzucone, do którego uczeń ma się dostosować. Wyłania się obraz statutu jako prawa w dużej części martwego, nieinteresującego większości badanych. Do regulaminu i nauczyciele, i uczniowie odwołują się w sytuacjach „kryzysowych”. Nauczyciele zwracając uczniom uwagę komunikują, że robią coś wbrew statutowi – np. wdają się w bójkę, biegają po korytarzu, spożywają posiłki w trakcie lekcji.

Zastanawiając się nad powodami powszechnego ignorowania statutów warto przyjrzeć się wypowiedzi jednej z badanych, uczennicy technikum. Zauważyła ona, że podstawowym zbiorem zasad, które regulują sposób zachowania uczniów w szkole, są zasady dobrego wychowania, których znajomość młodzież wynosi z domu. Dziewczyna stwierdziła: *Wydaje mi się, że to wychowanie przede wszystkim. Że nie robię na przykład jakiś tam rzeczy, że nie bekam, czy nie robię czegoś innego, no to moje wychowanie, tak. No. (...) No chyba każdy ma tam jakiś rozum i nie robi takich rzeczy, których*

później miałby się wstydzić (IDI/PG/Dz/mm). Do tych „naturalnych” reguł należy np. odnoszenie się z szacunkiem do nauczycieli. Być może te podstawowe zasady dobrego wychowania, które uczniowie powinni wynieść z domu wystarczają, by dostać dobrą ocenę z zachowania i nie wchodzić w konflikty z nauczycielami, a znajomość regulaminu nie jest konieczna.

Badanie pozwoliło poznać również ciekawe praktyki pozwalające nadać wyższą rangę regulaminom. W gimnazjum do którego uczęszcza jedna z badanych, co roku zaprasza się uczniów do współtworzenia zasad obowiązujących w szkole. Młodzież proponuje więc na przykład dni bez pracy domowej, comiesięczne dyskoteki czy klasowe wyjścia ze szkoły przynajmniej dwa razy w miesiącu. Propozycje są akceptowane przez dyrektora i obowiązują wszystkich w szkolnej społeczności. W tej samej szkole także sposób udostępnienia szkolnego regulaminu dowodzi, że nie jest on dla uczniów prawem martwym i abstrakcyjnym: *To jest tak, że na każdym korytarzu są takie duże tablice i te właśnie zasady, które my wybraliśmy, są takim ładnym drukiem wszystkie wysoko napisane* (IDI/G/Dz/mm). Jak pokazała jednak dalsza narracja dziewczynki, zasada zaakceptowana przez dyrektora nie była przestrzegana przez wszystkich nauczycieli. Niektórzy dawali do zrozumienia, że na taki przywilej zasługują tylko klasy z dobrymi wynikami w nauce. Nasuwa się wniosek, że w opisywanej szkole, pomimo chęci dyrekcji aby zaktywizować młodzież, powstał podział na prawa ważniejsze, których należy przestrzegać (te ustalone przez radę pedagogiczną) i mniej ważne, których przestrzeganie nie jest już tak pilnowane (to te zaproponowane przez uczniów). Przeprowadzony wywiad nie daje jednak informacji, w jakim zakresie uczniowie ze szkoły zapoznali się z innymi punktami statutu szkoły i jaki mają do niego stosunek.

Inne próby przybliżenia uczniom regulaminu opisywały piątkoklasistki w wywiadzie grupowym. Wychowawca czyta im statut co 2-3 miesiące, omawiając z uczniami niezrozumiałe punkty i tłumacząc uczniom, co wpływa na ocenę z zachowania.

3.2. Regulaminy klasowe

O wiele więcej niż o statucie szkolnym badani mówili o **regulaminach klasowych**, które ustalane są zazwyczaj z każdym nauczycielem oddzielnie. Mogą one normować zarówno zasady współżycia zespołu klasowego, jak i szczegółowo omawiać zasady współpracy nauczyciela i uczniów. Dotyczą wówczas m.in. możliwości spożywania posiłków w czasie lekcji, korzystania z telefonów komórkowych, zasad przeprowadzania prac kontrolnych, poprawiania ocen lub zgłaszania nieprzygotowań. Pierwszy typ regulaminu, dotyczący zasad panujących w grupie, rzadko poddawany był refleksji przez badanych. Wydaje się, że nie odgrywa w ich szkolnej codzienności dużego znaczenia. Znacznie więcej miejsca poświęcono natomiast regulaminom dotyczącym współpracy z nauczycielem.

Niektórzy uczniowie mówili o tych klasowych regulaminach „kontrakty”. Były one tworzone przede wszystkim w szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Opowiadając, w jaki sposób „kontrakty” te zostały stworzone badani mówili, że mieli wpływ na to, jakie punkty znalazły się w klasowym regulaminie – kolejne jego zapisy były dyskutowane w gronie klasy, każdy mógł zgłosić propozycje lub zastrzeżenia wobec wprowadzanych uregulowań. Można jednak odnieść wrażenie, że stwierdzenie

siedmioletniej uczennicy: *Naszej pani się nie boimy, ale to jest człowiek dorosły. I dlatego trzeba się posłuchać* (IDI/SP/Dz/Waw) dobrze obrazuje mechanizm uzgadniania różnych regulaminów z nauczycielami nie tylko w klasie dziewczynki. Uczniowie włączają autocenzurę w kontaktach z nauczycielem, zdając sobie sprawę, że nie wszystkie ich propozycje mają szansę być uwzględnione. Niektórzy nauczyciele, jakby dodając kontraktowi znaczenia oraz podkreślając zaangażowanie młodzieży w jego tworzenie wymagają, by podpisywała się ona pod klasowym prawem.

Części badanych (byli wśród nich wszyscy badani uczniowie szkół ponadgimnazjalnych) klasowy regulamin został przeczytany na początku roku szkolnego przez nauczyciela. Zdarza się, że reguły te nauczyciel zapisuje na kartce i wiesza w klasie. Są też uczniowie, którym regulaminu klasowego nikt nie czytał. Wisi od zawsze na tablicy, umieszczony tam zapewne przez wychowawcę i każdy ma obowiązek samodzielnie się z nim zapoznać.

Badani opowiadali też o nauczycielach, którzy nie informowali młodzieży o regułach wspólnej pracy w ciągu roku szkolnego. Uczniowie musieli wtedy nauczyć się metodą prób i błędów, czego można spodziewać się po nauczycielu. Zdaniem badanych brak spisanego regulaminu klasy ma też jednak pozytywne strony: pozwala nauczycielowi traktować przypadek każdego ucznia indywidualnie. Daje to też poczucie, że bez regulaminu łatwiej jest rozmawiać z nauczycielem, namówić go do zmiany zdania, wymusić pewne ustępstwa: *Bo są nauczyciele, którzy po prostu nie potrzebują takich reguł, niektórzy są strasznie tacy wyrozumiali, którzy wiedzą, że na przykład, aha, nie było cię tydzień i masz bardzo dużo zaległości, no to ja poczekam spokojnie, aż się nauczysz dopiero na tą kartkówkę czy klasówkę i ja cię nie będę na razie pytał. No to są takie przypadki* (IDI/G/Dz/mm).

Naturalne jest jednak, że nie wszystko da się ująć w sztywne punkty szkolnych kodeksów. Elementem uczenia się przez uczniów współpracy z nauczycielem jest testowanie, na ile można sobie pozwolić w stosunku do niego. Świadomość potrzeby „sprawdzenia” nauczyciela jest szczególnie widoczna w wypowiedziach „weteranów” – uczniów szkół ponadgimnazjalnych: *No po prostu są tacy nauczyciele, u których można sobie bardziej pozwolić i są tacy, którzy, że nie można sobie na nic pozwolić, tak? Badacz: Mhm. A skąd wiesz, że z tymi można, a z tymi nie można? Uczeń: To już się... wypróbowało się, tak? Tutaj se na tej lekcji pogadałem, to dostałem 2 jedynki, a na tej se pogadałem i nic nie dostałem, tak?* (IDI/PG/Ch/Waw). Nieocenionym źródłem informacji o zwyczajach różnych nauczycieli są też uczniowie starszych klas. *Przychodzimy na pierwszy rok do szkoły i starszaki, starsze klasy mówią na przykład u tego możesz ściągać, a u tego lepiej nie* (FGI/PG/Dz/mm). Zdaniem badanych, dzięki ich radom można ustrzec się przed wieloma kłopotliwymi sytuacjami.

Wypowiedzi uczniów wskazują, że demokratyczne ustalanie zasad współpracy z nauczycielem, debatowanie nad klasowym regulaminem nie są dla nich sprawą priorytetową. Na atmosferę w szkole i w klasie bardziej wpływa to, czy regulaminy w ogóle istnieją. Jeszcze ważniejsze jest to, czy są przestrzegane przez nauczycieli. Zapoznanie uczniów przez nauczyciela we wrześniu z zasadami oceniania i poprawiania ocen, a potem konsekwentne tego respektowanie daje uczniom poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Jedna z badanych oceniając ideę klasowych regulaminów stwierdziła: *Wydaje mi się, że świetny to pomysł. Dlatego, że uczeń i nauczyciel mają jasno pokazane ile mają czasu na to i na to, co powinni zrobić, żeby mieć to i nie ma czegoś takiego, że uczeń przychodzi i nie wie, czy na przykład ma zaliczyć ten sprawdzian* (IDI/G/Dz/mm). Łamanie regulaminu wywołuje

u badanych poczucie krzywdy. Ich wypowiedzi na ten temat są jednak zaskakująco powściągliwe. Pokazuje to na przykład rozmowa z uczennicą szkoły podstawowej, dotycząca zmiany zasad oceniania kartkówki, jaka nastąpiła w trakcie roku szkolnego: *Badacz: To niefajnie trochę, co? Uczennica: No trochę nie* (IDI/SP/Dz/mm). Gimnazjalistka zaś, omawiając zachowanie nauczyciela, który zadaje pracę domową w dniu wolnym od pracy domowej mówi: *No klasa nie zrobiła pracy domowej, no i co taki uczeń? Dostaje jedynkę, bo pracy domowej nie ma* (IDI/G/Dz/mm). Trudno stwierdzić, czy ta powściągliwość w ocenianiu zachowania nauczycieli spowodowana jest warunkami wywiadu i niechęcią dziewczynki do wyrażania negatywnych opinii na temat nauczycieli, czy też w szkolnym życiu ucznia zdarzają się trudniejsze sytuacje niż zmiany sposobu oceniania.

Wypowiedzi uczniów sygnalizują również o nierównym traktowaniu w regulaminach nauczycieli i uczniów: wyłącznie nauczyciele mają uprawnienia do nakładania na uczniów kar za nieprzestrzeganie regulaminu, a w przepisach – i szkolnych, i klasowych – nie widnieją zapisy dotyczące ponoszenia konsekwencji przez nauczycieli nieprzestrzegających reguł.

3.3. Naruszanie zasad

Oczywiście nie tylko nauczyciele łamią postanowienia regulaminów. Także uczniowie próbują je omijać lub ignorować. Praktyki szkoły w przywoływaniu do porządku nieposłusznych uczniów zostaną omówione w dalszej części raportu. Warto jednak zaznaczyć w tym miejscu, że w szkolnej rzeczywistości nauczyciele wchodzą w rolę służb porządkowych, ścigających osoby „łamające prawo”, a później stają się „sędziami ferującymi wyroki”.

Niektóre punkty statutów szkolnych są przez uczniów konsekwentnie łamane, jeśli nie widzą oni sensu ich przestrzegania. W trakcie jednego z wywiadów grupowych okazało się, że takim punktem regulaminu jest wymóg, by obuwie na zmianę miało białą podeszwę. Większość uczestników tej grupy nie widziała w tym sensu, traktując go jako formę utrudniania życia uczniów przez szkołę: *To jest dla mnie bez sensu. Bo i tak zmieniamy te buty, to jeszcze każą ci w takich i w takich chodzić. Specjalnie.* (FGI/PG/Ch/mm). Badani rozumieją, że czarna podeszwa może zostawiać ślady na podłodze, kwestie problemów z utrzymaniem w szkole czystości zostały z nimi dokładnie omówione przez nauczycieli. Zebrany materiał nie pozwala stwierdzić, dlaczego szkoła nie zdecydowała się na bardziej restrykcyjne egzekwowanie przestrzegania tego punktu regulaminu szkolnego lub nie zniósła go. Sądząc z wypowiedzi chłopców nauczyciele ograniczają się do upominania uczniów i tłumaczenia im, dlaczego powinni przynosić określony rodzaj obuwia, a ci i tak nie przestrzegają tego punktu regulaminu. Badani uczniowie zauważają, że w szkolnym prawie są punkty ważniejsze, których trzeba przestrzegać i mniej ważne, które można bez poważnych konsekwencji omijać. Można mieć wątpliwości, czy takie działanie szkoły buduje autorytet nauczycieli i pozytywnie wpływa na uczenie praworządności. Być może warto byłoby zrezygnować z tego punktu prawa lub konsekwentniej go przestrzegać. Jak pokazuje inny wywiad, kwestia regulaminowego obuwia nie jest zbyt błaha, by w innych szkołach nie traktowano jej z całą powagą. Jeden z badanych chłopców stwierdził, że w jego technikum za brak regulaminowego obuwia na zmianę grozi nagana. W jego szkole wszyscy noszą przepisowe kaptcie.

Podsumowując można stwierdzić, że w szkolnym życiu uczniów dużo większą rolę niż statut szkolny odgrywa klasowy regulamin. Szczególnie ważne dla badanych było ustalenie z nauczycielem przedmiotowym zasad współpracy w ciągu roku szkolnego. Badani nie przywiązywali większej wagi do trybu uchwalania tego regulaminu. Sam fakt jego istnienia oraz konsekwentne przestrzeganie jego postanowień daje jednak uczniom poczucie stabilności i zapewnia przejrzystość zasad współpracy z nauczycielem.

4. Relacje między nauczycielami a uczniami

Przeprowadzone wywiady pokazują, że uczniowie postrzegają zachowanie nauczycieli w dwóch wymiarach. Z jednej strony, istotna jest umiejętność stworzenia właściwego klimatu na lekcjach i szerzej – umiejętność prowadzenia dobrych zajęć. Z drugiej, istotne (być może istotniejsze) są kwestie nawiązywania relacji z młodzieżą, okazywanego zainteresowania, udzielanego wsparcia, możliwości kontaktu dotyczącego czegoś więcej niż temat lekcji i praca domowa. Oceniając nauczycieli uczniowie nie myślą więc o ich wiedzy przedmiotowej, ale koncentrują się na miękkich umiejętnościach i tworzonych relacjach – tych dotyczących procesu dydaktycznego i tych wynikających z założenia, że szkoła jest czymś więcej, niż tylko miejscem przekazywania wiedzy. Przyjrzyjmy się najpierw tym drugim.

4.1. Oczekiwania uczniów dotyczące relacji z nauczycielami

Dla badanej młodzieży duże znaczenie ma możliwość nawiązania przyjaznych, nienaznaczonych przemocą relacji z nauczycielami. Badani ze szkół ponadgimnazjalnych bardzo pozytywnie wypowiadali się o nauczycielach, którzy zdecydowali się na skracanie dystansu nauczyciel–uczeń. Podawali wiele przykładów zachowań, które doprowadziły do nawiązania bardziej partnerskich relacji – pozwalanie na mówienie do siebie po imieniu (tzn. np. pani Olu; żaden z badanych nie wspominał, by spotkał nauczyciela, który zdecydował się na przejście na „ty” z uczniami) czy opowiadanie o swoim prywatnym życiu. Szczerość i otwartość nauczyciela była szczególnie ważna dla chłopców szkół ponadgimnazjalnych. Uznali oni, że takim nauczycielom można zaufać i też otworzyć się przed nimi: *Jak sam podejdziesz i zaczniesz o swoim życiu. Jak się otwiera przed nami, to my też to odwzajemnimy. A jak my mamy to zacząć, to trochę jest ciężko* (FGI/PG/Ch/mm). Wśród swoich nauczycieli uczniowie potrafili wskazać po jednej osobie, z którą *praktycznie o wszystkim można porozmawiać* (FGI/PG/Ch/mm). To „wszystko” ma jednak swoje ograniczenia – ta sama grupa była bardzo zaskoczona pytaniem, czy z którymkolwiek ze swoich nauczycieli porozmawiałaby o przemocy wśród rówieśników. Wówczas chłopcy uznali, że do takich spraw nauczycieli się nie miesza (więcej na ten temat w podrozdziale 6.6.1).

Docenia się też nauczycieli, którzy są otwarci na szczerą rozmowę z młodzieżą o jej kłopotach. Licealistki z sympatią opowiadały o swojej nauczycielce, *która bardzo też z nami życiowo rozmawia, nie ma z tym problemu, i która też jemu próbuje pomóc. I gdy się coś dzieje, to są pierwsze do tego, żeby z nią po prostu rozmawiać* (FGI/PG/Dz/mm). Inna uczennica liceum z wspominała nauczycielkę, która ją pozytywnie zaskoczyła, ponieważ widząc zły nastrój dziewczyny, podeszła do niej na przerwie, zaproponowała rozmowę i pomoc.

Uczniowie bardzo pozytywnie reagują na możliwość porozmawiania z nauczycielami o czymś innym niż szkoła i nauka. Lubią, kiedy żartuje się z nimi, opowiada anegdoty. Dobrze czują się w towarzystwie nauczyciela, który potrafi się śmiać i okazywać młodzieży sympatię. Nie krzyczy, nie okazuje zdenerwowania, a wręcz przeciwnie – sam potrafi rozładować napiętą atmosferę w klasie.

Nawet kiedy nauczyciel czuje się urażony zachowaniem młodzieży, potrafi wybaczyć i nie mści się na swoich podopiecznych.

Dla badanej młodzieży było też ważne, by nauczyciel w kontaktach potrafił być empatyczny i elastyczny. Rozumiał, że uczeń czasem nie jest w stanie przygotować się do zajęć, nie może zaliczyć kartkówki na czas. Dojeżdżające do szkół osoby z sympatią opowiadają o nauczycielach, którzy dopasowują terminy dodatkowych zajęć czy możliwości poprawiania prac kontrolnych do rozkładu jazdy środków komunikacji. Wydaje się to tak drobnym i elementarnym gestem życzliwości w stosunku do uczniów, że dziwi wręcz stwierdzenie, że może tak nie być.

4.2. Oczekiwania w stosunku do wychowawcy

W każdej klasie specjalną rolę odgrywa wychowawca. Uczniowie stawiają mu nieco inne wymagania niż nauczycielowi przedmiotowemu. Jedna z dziewcząt opisała sylwetkę pedagoga, którego negatywnie oceniła jako nauczyciela, ale pozytywnie jako wychowawcę. Jako nauczycielowi zarzucała mu zmienność nastrojów i złośliwość w stosunku do uczniów. Uważała go jednak za dobrego wychowawcę, ponieważ interesował się sprawami uczniów, umiał z nimi rozmawiać i starał się pomóc im w rozwiązywaniu problemów. Nie tylko ona podkreślała, że umiejętność rozmawiania z uczniami i chęć niesienia pomocy są cechami dobrego wychowawcy. Ogólnie wydaje się, że dobry wychowawca powinien być dla młodzieży przyjacielem, obrońcą i psychologiem jednocześnie.

Badani wspominali, że wychowawcy często poświęcają lekcje wychowawcze na mówienie o złych ocenach, wysokiej absencji, przypadkach agresywnego lub niekoleżeńskiego zachowania się. Młodzież podkreślała jednak, że lekcje takie często zamieniają się w monolog nauczyciela, co gorsza często prowadzony podniesionym tonem. Takie „pogadanki” wychowawcze oceniano względnie negatywnie. Od wychowawcy oczekuje się raczej, że wejdzie z uczniami w dialog – będzie chciał słuchać i rozmawiać o ich problemach, powstrzymując się od wydawania pochopnych sądów. Dobry wychowawca powinien nie tylko interesować się szkolnymi sprawami swoich wychowanków, ale także być gotowy wysłuchać o ich problemach rodzinnych czy trudnych kontaktach z rówieśnikami. Wydaje się, że młodzież bardzo często w ogóle nie oczekuje, że wychowawca będzie potrafił rozwiązać te problemy. W wielu wypadkach młodzieży wystarczy ktoś, kto będzie chciał wysłuchać ich i porozmawiać.

Dobry wychowawca według badanych to osoba pełniąca funkcję rzecznika i adwokata w kontaktach z innymi nauczycielami i dyrekcją. Do niego zwraca się klasa, jeśli chce się poskarżyć na nieodpowiednie zachowanie nauczyciela przedmiotowego i oczekuje, że wychowawca będzie w tej sprawie interweniował. Z punktu widzenia młodzieży niedopuszczalne jest, by wychowawca był nielojalny wobec swojej klasy – mówił o niej źle innym nauczycielom czy namawiał ich do stawiania złych ocen.

W końcu „dobry wychowawca” powinien pełnić rolę klasowego „kaowca” i organizować młodzieży wyjścia ze szkoły czy wyjazdy na wycieczki.

4.3. Pedagodzy i psychologzy szkolni

W wywiadach uczniowie wspominali też o szkolnych pedagogach i psychologach. Ich zadania w życiu szkolnym, opisane podczas wywiadów są następujące:

- przeprowadzają indywidualne rozmowy z uczniami agresywnymi i z uczniami źle zachowującymi się na lekcji,
- prowadzą indywidualne rozmowy z uczniami z różnego rodzaju problemami,
- są świadkami dyscyplinujących rozmów dyrektora z uczniami,
- interweniują w czasie lekcji, kiedy nauczyciel nie radzi sobie z zachowaniem klasy.

Wygląda na to, że jednym z najczęściej realizowanych zadań szkolnych pedagogów i psychologów jest interwencja w sytuacji kryzysowej. Dzieje się tak najczęściej z inicjatywy nauczyciela lub dyrektora. Dwie narracje pokazywały jednak psychologa/pedagoga jako osobę, która prowadziła także inne działania. W szkole jednej z uczennic szkoły ponadpodstawowej wszystkie klasy miały zajęcia integracyjne prowadzone przez psychologa/pedagoga, a w innej każdy uczeń wiedział, że sam może pójść porozmawiać z pedagogiem o swoich problemach. We wspomnianej szkole pedagog cieszyła się dużym zaufaniem. Jedna z badanych, która wielokrotnie korzystała z jej pomocy stwierdziła, że była *bardzo wiarygodna i bardzo dyskretna*. Jej największą zaletą, jak stwierdziła dziewczynka, był fakt, że można było z nią porozmawiać właściwie o wszystkim: *I ona wtedy zapomina, że jesteśmy w szkole, tylko po prostu udziela mi takiej rady jakby była panią psycholog w jakimś ośrodku czy na jakiejś terapii po prostu. I można z nią normalnie pogadać, powiedzieć o swoich problemach i o tym, co zaszło, i ona zawsze pomoże każdemu* (IDI/G/Dz/Waw). Wywiady pokazują, że uczniowie nie zawsze mogą obdarzyć pedagoga zaufaniem. Cytowana uczennica wspominała zachowanie pedagoga w poprzedniej szkole: *Powierzyłam jej [pedagogowi] jakiś swój sekret, to od razu było wpisywanie do dzienniczka i były minus punkty, i dyrektor się o tym dowiadywała itd.* (IDI/G/Dz/Waw).

4.4. Klimat lekcji

Podstawowym kontekstem, w którym dochodzi do spotkań młodzieży z nauczycielami są lekcje. Zachowania nauczycieli związane z samym procesem dydaktycznym i klimat, jaki kreują na prowadzonych przez siebie zajęciach, są więc jednym z podstawowych wymiarów postrzegania i oceniania ich przez uczniów. Badani opisywali, jaką atmosferę na lekcji uznają za dobrą taką, która wpływa pozytywnie na ich pracę w szkole. Podstawowym warunkiem „dobrej lekcji”, wymienianym przez badanych ze wszystkich poziomów szkół jest umiejętne połączenie wymagań i przyjaznego klimatu. Jeden z badanych analizując zachowanie swojego ulubionego nauczyciela stwierdził: *Za co go lubię? Bo jest dobra atmosfera na lekcji z tym nauczycielem, jakoś tak rozluźnia ją, ale też trzyma dyscyplinę. I jest niby luźno, ale też każdy wie, że ma się spokojnie zachowywać* (IGI/PG/Ch/mm). Wykreowanie i utrzymanie dobrej atmosfery pracy na lekcji oraz dyscypliny, pozwalającej uczniom się skupić, nie jest łatwym zadaniem. Jest balansowaniem pomiędzy nadmierną pobłażliwością, która kończy się chaosem na lekcji a nadmiernym rygorem, stresującym dla uczniów.

Młodzieży źle się współpracuje z nauczycielem, który nie potrafi zapanować nad uczniami, a w klasie na jego lekcji panuje hałas i chaos. Niewiele trzeba, żeby wytrącić klasę z właściwego rytmu pracy: *Te kilka, ta grupka osób zaczyna się zachowywać źle, no to reszta też idzie tym tropem, bo coraz, bo wydaje się, że luźniej jest, że można sobie pozwolić* (IDI/G/Ch/mm). Uczniowie opisywali lekcje, gdzie atmosferę pracy burzyły jednorazowe uczniowskie żarty lub niewłaściwe ich zachowanie. Opowiadali też o nauczycielach, którzy notorycznie nie radzili sobie z dyscypliną na swoich zajęciach. Jeden z badanych uczniów technikum opisywał zachowanie nauczyciela, który nawet nie próbował uciszać klasy: *(...) my se rozmawiamy, on se lekcję prowadzi, parę osób go słucha, reszta go nie słucha, on se tam prowadzi tą lekcję dalej* (IDI/PD/Ch/Waw). Próbując wytłumaczyć swoje zachowanie nauczyciel ten stwierdzał, że uczniowie sami tracą na swoim zachowaniu, ponieważ odbije się to na ich ocenach ze sprawdzianu.

Na drugim biegunie znajdują się lekcje, na których panuje nadmierny rygor, a nauczyciele oczekują od uczniów prawie idealnej ciszy. Zdaniem badanych jest to wymóg całkowicie nierealny i wprowadza niepotrzebny stres. Badani zdają sobie sprawę, że pewnych nauczycieli drażnią prowadzone szeptem rozmowy, uważają jednak, że więcej szkody przynosi przerywanie nauczycielowi i zadawanie mu trywialnego pytania (o znaczenie jednego słówka czy numer rozwiązywanego właśnie numeru zadania) niż poproszenie o pomoc kolegę/koleżankę z ławki. Często zdarza się, że w klasie, w której uczniowie po prostu boją się nauczyciela panuje absolutna cisza, a młodzież stara się nawet nie poruszać. Mają wrażenie, że nawet mimika twarzy może wpływać na to, jak będą traktowani przez nauczyciela, czy postawi im jedynekę lub wpisze uwagę do dziennika. Jedna z dziewcząt opisywała taką stresującą ciszę: *Znaczy, bo jej zachowanie jest takie specyficzne, że u niej jak coś piszemy, to słychać zegar w klasie jak tyka, bo nie można się odezwać, bo zaraz jest wielkie pytanie i nas pyta na przykład z angielskiego z tego, czego my nie umiemy* (IDI/PG/Dz/mm). Jak pokazują wywiady, konsekwencją takiego sposobu prowadzenia lekcji może być nie tylko stres, trudność w skoncentrowaniu się i niechęć do danego przedmiotu (albo wręcz do szkoły), ale też poważniejsze problemy natury psychicznej.

Z utrzymaniem dyscypliny na lekcji wiąże się temat szacunku, jakim uczniowie darzą (bądź nie) swoich nauczycieli, ich autorytetem w klasie. Najłatwiej chyba utracić szacunek wychowanków, będąc osobą niekonsekwentną: *Chociaż w sumie on chyba sobie nie wyrobił za dużego autorytetu u nas na początku, w sensie szacunku, tak? Bo mówi, że jak się nie uciszycie, to będzie kartkówka. I na minutę jest cisza i a potem znowu się zaczyna ten harmider, więc jakby... Badacz: Zrobił kiedyś tą kartkówkę, jak byliście głośno? O: Nie. Nie* (IDI/PG/Dz/Waw).

Nauczyciele bywają krytykowani za niesprawiedliwe ocenianie i faworyzowanie niektórych uczniów. Tutaj uwagę zwraca anegdotyczna wręcz opowieść uczennicy szkoły podstawowej, której koleżanka z klasy, córka nauczycielki i wnuczka byłego dyrektora szkoły zawsze miała najlepsze oceny w szkole. *Było takie coś, że mieliśmy rzut piłką lekarską i w czwartej klasie od 6 metrów była szóstka, a.... I ona rzuciła te 6 metrów i postawiła jej szóstkę. Teraz jesteśmy w piątej klasie, to powinniśmy mieć jeszcze trudniej, a ona nie dorzuciła tych 6 metrów, tylko rzuciła 4 metry, to nagle ta nauczycielka zmieniła i powiedziała, że od 4 metrów jest szóstka* (IDI/SP/Dz/mm).

Na opinie dotyczące nauczycieli duży wpływ mają też kwestie bezpośrednio związane ze sposobem przekazywania nauczanego materiału i stosowanymi metodami dydaktycznymi. Dla badanych ważne jest, by nauczyciel potrafił zainteresować uczniów tematem lekcji. *Uczeń: Jest zabawny, dużo z nami rozmawia. Badacz: Dużo z wami rozmawia na jakie tematy? Uczeń: Na różne – historyczne, związane z lekcją, jakoś mu się udaje to tak rozwinąć, żeby było ciekawie (IDI/G/Ch/mm).* Badani wymienili kilka zachowań nauczyciela, które sprawiały, że lekcja była dla nich interesująca. Przede wszystkim jego narracja powinna być ciekawa i nie ograniczać się do podyktowania uczniom notatki do zeszytu. Badani pozytywnie oceniali też lekcje, w czasie których nauczyciel zadając pytania, zmuszał uczniów do myślenia i sprawiał, że nawet przedmiot, który nie należy do ulubionych, zaczyna być ciekawy. Badani dobrze też wspominali lekcje inne od normalnych, przeciętnych. Dla jednych były to zajęcia z wykorzystaniem netbooków, dla innych – możliwość przeprowadzania doświadczeń. Znużenie młodzieży w trakcie zajęć łatwo rozpoznać – *bo jak jest nudna lekcja, no to oczywiście wyciągają telefon i robią coś kompletnie innego, i się nic tak naprawdę nie uczą na tej lekcji (IDI/G/Dz/Waw).* Nudne lekcje z nudnym nauczycielem sprawiają, że maleje ochota do pracy, a badani twierdzą, że nie potrafią się skupić.

Ważne jest dla uczniów, by mogli pytać nauczyciela – nawet kilkakrotnie – o niezrozumiałe dla nich fragmenty lekcji i otrzymać na swoje pytania spokojną i rzeczową odpowiedź. Jednak właściwie w każdym wywiadzie można znaleźć opis zachowania nauczyciela okazującego zirytowanie powtarzającymi się pytaniami uczniów. Niektórzy odmawiają wręcz odpowiadania na zadawane przez młodzież pytania: *I za każdym razem, jak się jej ktoś chce o to spytać, to pani powiedziała, pani mówi, że nie będę tego więcej powtarzać, powtórzyłam to raz i więcej nie będę (IDI/PG/Dz/mm).* Zdarza się, że nauczyciele je ignorują lub pomniejszają problem zgłaszany przez ucznia: *Albo mówię, nie rozumiem tego, co jest na tablicy. Ale czego nie rozumiesz? Dwa plus dwa nie umiesz oddać? A tam nie ma żadnego dwa plus dwa, tylko jest w ogóle jakiś trudny przykład, ale dla niego wygląda jak dwa plus dwa, tak? Więc no dla niego jest proste, ale chyba nie rozumie, że my nie rozumiemy (IDI/PG/Dz/Waw).*

Z perspektywy młodzieży ważne jest też, by w trakcie lekcji nauczyciel potrafił zmotywować uczniów do nauki chwaląc ich i dając do zrozumienia, że zależy mu na uczniu i jego postępach: *Jak ona widzi, że komuś zależy na tym przedmiocie, no to sama do niego podchodzi, mówi, że jest taki i taki konkurs, i że ona trzyma za ciebie kciuki itd. IDI/G/Dz/Waw.*

4.5. Dyscyplinowanie uczniów i stosowanie przemocy przez nauczycieli

W szkolnej rzeczywistości nie każdy nauczyciel potrafi zaprowadzić dyscyplinę na lekcji, i nie każdy nauczyciel umie nawiązać więź z młodzieżą. Kiedy nauczyciele nie radzą sobie na lekcji, sięgają po różnego rodzaju środki przymusu. Brak umiejętności społecznych sprawia, że czasami zaczynają stosować wobec uczniów zachowania przemocowe.

Część badanych, szczególnie uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zdaje sobie sprawę z faktu, że przeprowadzenie lekcji wcale nie jest dla nauczycieli sprawą prostą. Wiele zachowań swoich rówieśników uważają za niestosowne (głośne rozmowy, wyzywanie nauczycieli), stwierdzając że nie powinny mieć miejsca w szkole. Jedna z dziewcząt retorycznie pytała: *Uczniowie są tak bezczelni, że potrafią przysłowiowo napluć w twarz nauczycielowi. No to jak można takie osoby lubić?* (IDI/G/Dz/mm). Badani widzą też i opowiadają, jak dużo wysiłku nauczyciele wkładają w zapewnieniu na lekcji dobrej atmosfery pracy – ciszy i skupienia, kiedy ciągle trzeba kogoś uciszać.

W celu zdyscyplinowania uczniów, zdeterminowania ich do przestrzegania regulaminu szkoły nauczyciele wykorzystują różnego rodzaju kary. Stanowią one od zawsze element szkolnej codzienności badanych i u zdecydowanej większości budzą negatywne emocje. Czasem restrykcyjność nauczycielskich kar jest na tyle duża, że można zastanawiać się czy nauczyciele nie przekraczają granicy przemocy relacyjnej, wywołując u uczniów poczucie lęku oraz stres. Warto zauważyć, że trafiają do nich na zajęcia uczniowie o różnych stopniach wrażliwości. U jednych stosowane metody będą źródłem irytacji, u bardziej wrażliwych uczniów wywołają stres, a nawet bardziej długotrwałe konsekwencje psychiczne. Z wyjątkiem pojedynczych wypowiedzi, większość badanych podchodziła do nauczycielskich kar stosunkowo spokojnie, racjonalnie zastanawiając się na przykład nad tym, która z nich bardziej może zaszkodzić. Jeden z chłopców zauważył, że zawsze woli dostać jedynkę niż uwagę do dziennika. Jedynekę (nawet jeśli jest wystawiona z powodu złego zachowania!) zawsze można poprawić, uwagi wpisanej do dziennika anulować się nie da (IDI/PG/Ch/Waw). W uczniach ze szkół ponadgimnazjalnych, którzy wypowiadali się podczas wywiadu grupowego, groźby nauczyciela (*Zostaniesz w klasie na drugi rok, to zmańdrzejesz. No, nic ci nie zaszkodzi, jak posiedzisz drugi rok.* FGI/PG/Ch/mm) budziły raczej irytację niż dążenie do poprawy swojego zachowania. U dziewcząt ze szkół ponadgimnazjalnych szafowanie przez nauczycieli karami budziło ironiczny uśmiech: *Albo pani sobie od WOS-u wymyśliła, że wstawi profilaktyczne zagrożenie całej klasie.* [śmiech dziewczyn] (FGI/PG/Dz/mm). Być może to sytuacja wywiadu grupowego i potrzeba pozytywnego zaprezentowania się przed rówieśnikami sprawia, że przy omawianiu zachowań nauczyciela nie pokazuje się lęku, a irytację czy rozbawienie.

Najczęściej opisywanym działaniem dyscyplinującym jest z całą pewnością mówienie do uczniów podniesionym głosem lub wręcz krzyczenie na nich. Jeden z badanych stwierdził: *Na przykład pani od matematyki, według mnie, świetnie uczy, ale w ogóle nie ma do nas podejścia. W sensie że zamiast nam coś spokojnie wytłumaczyć, to cały czas się drze, co lekcję.* Można podejrzewać, że ciągły krzyk na uczniów przynosi doraźne rezultaty i na jej lekcjach jest raczej cicho: *Ostatnio nam się tłumaczyła, dlaczego krzyczy i powiedziała, że po prostu gdyby nie krzyczała, to nie*

byłoby takiego, nie byłoby ciszy na lekcji i nie mogłaby jej prowadzić (IDI/G/Ch/Waw). Informacje przekazane przez ucznia pokazują obraz nauczycielki, która swą postawą prezentuje dużą sprzeczność – wydaje się bowiem, że przez ciągłe mówienie podniesionym głosem nigdy nawet nie spróbowała spokojnie porozmawiać z klasą a jednocześnie jest dobrym merytorycznie nauczycielem.

Na początkowym etapie kontaktów z nauczycielem jego podniesiony ton wywołuje najczęściej dyskomfort i poczucie zagrożenia w badanych. Po pewnym jednak czasie przyzwyczajają się do tego i – jak twierdzą – nie zwracają na krzyki większej uwagi. Zarówno w tym przypadku, jak i w sytuacji innych działań nauczycieli z czasem zaobserwować możemy swego rodzaju przystosowanie uczniów, przyzwyczajenie do realiów, w których zmuszeni są funkcjonować. Nawet ci uczniowie „przystosowani” zauważają jednak, że krzyki nauczycieli działają wciąż deprymująco na bardziej wrażliwych uczniach. Czują się oni mniej swobodnie na lekcji, unikają kontaktu z nauczycielem: *Mamy dużo takich nieśmiałych osób, które są takie ciche i w ogóle jak pan właśnie na nie nakrzyczy, tak nakrzyczy w cudzysłowie, tak, że nie zna tego słowa itd., to właśnie się strasznie załamują w ogóle i jakby nie odgryzą się (IDI/PG/Dz/Waw).*

Stres potrafią też wywołać inne nauczycielskie metody, mające na celu uciszenie klasy m.in. przerywanie toku lekcji. *(Po prostu zamilknie i zaczeka, aż ta osoba skapnie się, że to się stało, że się na nią patrzy. I na ogół to jest takie paraliżujące, że [śmiech] ta osoba odkłada rzeczy i siedzi znowu, i potem znowu zaczyna mówić (IDI/G/Ch/Waw).*

W jednym z badanych poczucie dużej niesprawiedliwości wywołuje stosowanie zbiorowej odpowiedzialności przez nauczyciela. W jego gimnazjum nauczyciele robią kartkówki w klasach, w których nie są w stanie zaprowadzić dyscypliny. Chłopiec zwracał uwagę na to, że ukarani zostają w ten sposób zarówno ci, którzy nauczycielowi przeszkadzali, jak i ci, którzy siedzieli cicho.

Innym wspomnianym w wywiadach działaniem dyscyplinującym jest przesadzanie niesfornych uczniów na koniec sali. Nauczyciel w ten sposób dawał im do zrozumienia, że przestaje się nimi interesować, a oni tracą prawo aktywnego uczestniczenia w zajęciach: *I u niej jest taki system, że jak ktoś się raz do koleżanki odezwie w ławce na lekcji, to od razu jest oceniany jako gaduła i musi się przesiąść na koniec sali. I w ostatnim rzędzie są trzy wolne ławki, i tam jest miejsce dla gadających. I oni po prostu nie uczestniczą w lekcji, bo pani nie chce na nie patrzeć, i one siedzą tam odizolowane, i sobie gadają, a pani prowadzi z przodu lekcję (IDI/G/Dz/Waw).* Badanej z całą pewnością nie odpowiadał ten sposób dyscyplinowania klasy – opowieść o karnej ławce była przykładem zachowań nauczyciela, którego nie lubi. Trudno jednak powiedzieć, na ile taka metoda skutecznie odstrasza uczniów od odzywania się na lekcji, a na ile wizja lekcji spędzonej w karnej ławce może być wręcz zachęcająca dla uczniów – nie muszą wówczas nic robić, mogą spędzić czas na pogawędkach z kolegami.

Formą dyscyplinowania uczniów jest też zadawanie karnej pracy domowej. Badany chłopiec uznał ją za wyjątkowo uciążliwą: *(...) daje ci dużo pracy karnej. Raz nawet dostałem 20 stron przepisywania, i najgorsze w pracy karnej jest to, że wtedy jeden błąd i jedynek masz. I jak masz kilka błędów, to jedynek jest i, kilka jedynek (IDI/SP/Ch/Waw).*

W wywiadach niezwykle negatywnie wypowiedziano się o zachowaniach nauczyciela, które oceniano jako zbyt restrykcyjne: *Ale są tacy też, którzy w ogóle nie można u nich rozmawiać, tak? (...)*

Znaczy no jak się odezwie, to zwróci na przykład pan mu uwagę, tak, a za drugim razem już nie będzie zwracał uwagi, tylko od razu jedynekę wpisze czy tam uwagę, tak, to już bez różnicy. No (IDI/PG/Ch/Waw).

Niektóre z opisanych wyżej metod znajdują się na granicy przemocy psychicznej – trudno jednoznacznie stwierdzić na podstawie zgromadzonego materiału, czy granica ta została przekroczona. W wywiadach opisane są też jednak działania nie budzące wątpliwości, co do ich przemocowego charakteru. Przykładem jest opisana przez ucznia warszawskiego technikum sytuacja, w której nauczyciel potrafił około 10 minut zwracać uczniowi uwagę za różne wykroczenia przeciwko regulaminowi, na przykład spóźnienie. Winowajca stawał na środku sali, a nauczyciel *cię wyzywa tak, przy wszystkich. (...) Znaczy no nie że wyzwał tak, że na przykład jestem idiota czy coś, to tak nie. Ale on takie... głupie pytania zadaje, że takie....* Uczeń postawiony w takiej sytuacji właściwie nie może się bronić: *Znaczy no ja już wiem, że jak się spóźnię, no to nie odpowiadać. Ale na początku no to odpowiadałem, no i on się bardziej nakręcał* (IDI/PG/Ch/Waw). Jak podkreślał badany, w takiej sytuacji najlepiej jest spokojnie stać i czekać, aż furia nauczyciela minie.

Są też nauczyciele, którzy wykorzystują przemoc w kontaktach z młodzieżą bez specjalnej przyczyny, po prostu podkreślając w ten sposób swoją przewagę nad nimi. Nauczyciele oskarżani bywają, szczególnie przez starszą młodzież o złośliwość w stosunku do swoich uczniów. Ma się ona objawiać na przykład przy wystawianiu ocen – niektórzy nauczyciele zachowują się, jakby zależało im na wystawieniu jak największej ilości jedynek. Młodzież opowiada: *A u mnie w szkole to bardziej się jeszcze przejmują tym, jak zostawić ucznia w klasie, żeby nie zdał. To jest główne zainteresowanie... nauczycieli. (...) Nie, ostatnio tak się dzieje, że jakiś jest pewien pomysł wychowawczynie, żeby tego i tego udupić, zostawić go w szkole... w klasie i jest kilka nauczycieli raptem, którzy na siłę pała za pałą, tego trzeba wyrzucić, tego trzeba zlikwidować, temu trzeba najwięcej postawić jedynek* (FGI/PG/Dz/mm). Tacy nauczyciele nie pytają ucznia wówczas, gdy ten zgłasza się do odpowiedzi – czekają aż nie będzie przygotowany, żeby wstawić mu jedynekę. Złośliwi nauczyciele nie pozwalają uczniom poprawić ocen. Potrafią nawet – według badanych – być nieobecni w pracy, byle tylko uczniowie pozostali ze złymi ocenami.

Młodzież zwraca też uwagę, że niektórzy nauczyciele potrafią „uwziąć się” na niego. Z zemsty za niestosowne zachowanie czy nieprzygotowanie się do zajęć niektórzy nauczyciele potrafią przez wiele miesięcy na każdej lekcji pytać tego samego ucznia, konsekwentnie wstawiając mu do dziennika niedostateczne oceny (najczęściej). Nic dziwnego, że chłopiec, który był świadkiem takiego zachowania ostrzegał w wywiadzie hipotetycznego młodszego kolegę, *żeby uważał, w sensie żeby naprawdę uważał na chemii, żeby nie wkurzył pani, żeby go lubiła, żeby się na niej starał* (IDI/G/Ch/Waw). Koszty utraty sympatii tej nauczycielki mogą być rzeczywiście wysokie.

Dziewczęta z liceum ogólnokształcącego, które opowiadały o swoich nauczycielach, mówiły o wyzywaniu uczniów, poniżaniu ich, etykietowaniu, a nawet zachowaniach o charakterze seksualnym. Swoimi opowieściami budziły wręcz grozę swoich koleżanek z grupy fokusowej, uczennic technikum. Trzeba zaznaczyć, że ich rzeczywiście szokujące opowieści są absolutnym wyjątkiem w opowieściach badanych. Żaden z innych badanych nie wspominał, by nauczyciel mówił do wychowanków: *Ty idioto, debilu* lub też: *Uważaj, gnoju albo coś w tym stylu i takie: Łobuzie albo: Od chu... leć i w ogóle*

(IDI/PG/Dz/mm). Dziewczęta stwierdzają, że nauczyciele robią się jeszcze bardziej wulgarni, jeśli myślą, że nie słyszą ich uczniowie. Nauczyciele z tej szkoły potrafią też wyśmiewać się z wyglądu uczniów – ich koloru włosów, wzrostu.

W gimnazjum, do którego uczęszczały cytowane wcześniej dziewczęta ocena wystawiona przez jednego z nauczycieli zależała od wyglądu uczennic: *No a przepraszam bardzo, pan od fizyki? Miałaś piersi, miałaś dekolte i miałaś dwóję bez problemu* – stwierdziła w trakcie wywiadu jedna z uczennic, jej koleżanki potwierdzały: *Wystarczyło zaświecić dekoltem*. Nauczyciel przychodził na lekcje pijany i jak można się zorientować, bez zahamowań wpatrywał się w biusty uczennic: *(...) pan się po prostu kładł na nas (...). I dyszał tak* (IDI/PG/Dz/mm). Dziewczęta nie wspomniały, by ktokolwiek pomógł im radzić sobie z nauczycielem. Wydaje się, że chociaż sprawa musiała być publicznie znana, zostały pozostawione same sobie. W tym samym gimnazjum nauczyciele i dyrekcja publicznie mówili o uczennicach „Algida” (*że robi po prostu lody, a to była dziewczyna...*) i *cichodajka*. Jedna z nauczycielek poinformowała też młodzież o preferencjach seksualnych ich koleżanki, dodając do tego komentarz: *już jej nie lubię, nie będę się do niej odzywać, jest jakaś dziwna*. (FGI/PG/Dz/mm). Trudno chyba o większą zachętę do zachowań przemocowych, niż tak otwarta deklaracja nauczycielki.

W szkołach wciąż zdarzają się też przypadki przemocy fizycznej zastosowanej przez nauczyciela w stosunku do ucznia: *Na przykład koleżanka mi na lekcji namazała jakieś tam serduszko, chyba na ręce, takie malutkie, ja miałam z tą dyrektorką fizykę, to ona tylko zobaczyła to serduszko i powiedziała, że to jest, świadczy o braku zachowania i że jestem gówniarą, i wzięła jakiś taki fizyczny, jakieś takie... No jakiś taki żrący płyn i wylała to na papier toaletowy, i mi zaczęła to zmywać, i miałam przez 3 tygodnie potem taką białą plamę wymytą na ręce, bo ten mi zeżarł naskórek itd.* (IDI/G/Dz/Waw). Nauczycielka zmywała też makijaż uczennicom, które w szkole pojawiły się umalowane, szarpała uczniów za ubranie. Gimnazjalistki wspominały w trakcie wywiadu grupowego o nauczycielce, która widząc rozbawione dziewczęta, wyracające się dla zabawy przypięła jedną z nich do szafek i powiedziała: *Zamknij japę*. Oburzona klasa zameldowała o tym fakcie wychowawczyni, która stoicko zauważyła, że: *Każdemu może się w ogóle tak wydarzyć*. A potem zaczęła udowadniać uczennicy, że zachowanie nauczycielki było jej winą, ponieważ sprowokowała ją swoim niewłaściwym zachowaniem (FGI/G/Dz/Waw).

Uczniowie opisują różne konsekwencje nauczycielskiej przemocy. Główne to stres, strach, rzadziej poczucie upokorzenia. Jedna z gimnazjalistek, doświadczała na lekcjach angielskiego ogromnego stresu: *zaczęła mnie strasznie boleć głowa. No i mama zapisała mnie do neurologa i neurolog podejrzewa u mnie depresję i mnie wysyła też do psychologa* (IDI/PG/Dz/mm). Ceną są też niższe oceny, więcej godzin spędzonych na odrabianiu pracy domowej, nie mówiąc o niechęci do przedmiotu, strachu przed szkołą czy utracie wiary we własne możliwości.

4.6. Strategie uczniów wobec przemocy psychicznej nauczycieli

Najczęściej opisywaną reakcją uczniów na nieakceptowane zachowanie nauczycieli jest strategia przeczekania. Klasa milczy i nie reaguje, bojąc się wchodzić w otwarty konflikt z osobą, od której zależą oceny i promocja do następnej klasy. Zawsze można mieć nadzieję, że od przyszłego semestru lub przyszłego roku szkolnego nieulubiany nauczyciel się zmieni.

Badani opisywali jednak sytuacje, w których klasa zaczynała bronić się przed nauczycielem. Moment, w którym klasa decyduje się na podjęcie akcji obronnej wobec nauczyciela, jest zależny od wielu czynników. Po pierwsze nie ma większego znaczenia ranga zarzutów, które klasa wysuwa przeciw nauczycielowi. Jak jednak widzieliśmy, badani opowiadali o całym szeregu przypadków zachowań przemocowych nauczycieli, kiedy obrażali oni uczniów i wyzywali, a mimo wszystko młodzież nie zdecydowała się na wystąpienie z oficjalną skargą. Drugim z czynników, który należałoby wziąć pod uwagę, jest wiek badanych. Wśród badanych uczniów to raczej młodsi bardziej skłonni byli do zgłaszania skarg lub pisania petycji niż starsi. Także dziewczęta częściej niż chłopcy opisywały sytuacje, kiedy prosiły o pomoc. Szukając odpowiedzi na pytanie dotyczące reakcji uczniów na przemoc ze strony nauczycieli, warto zwrócić uwagę na klimat szkoły; na to, jak badani opisują atmosferę w ich szkołach i swoje relacje z nauczycielami. Okazuje się, że im atmosfera i relacje lepsze, tym częściej zgłaszane są skargi. Uczniowie nie mają bowiem oporów przed rozmawianiem z dyrekcją i nauczycielami o swoich problemach. Badana, której koleżanki i koledzy złożyli skargę na nauczyciela, mówi bardzo dobrze o swoich nauczycielach, często rozmawia z nimi nie tylko o nauce, ale też o problemach w szkole czy sprawach prywatnych (IDI/G/Dz/mm). Sprawa, z którą klasa zwróciła się z prośbą o pomoc nie należała do drastycznych. Klasa *skarżyła do pedagoga i do dyrekcji, że jej przykro* ponieważ jedna z nauczycielek faworyzowała uczennicę (IDI/G/Dz/mm). Inna badana, uczennica szkoły podstawowej, która swoich relacji z nauczycielami nie opisywała jako pozytywnych i opartych na zaufaniu, stwierdziła, że nie ma sensu skarżyć się nauczycielom na innych nauczycieli: *Bo ja tak myślę, że oni i tak się tego wyprą* (IDI/SP/Dz/mm).

Mając opory przed rozmową z nauczycielami młodzież wykorzystuje rodziców, prosząc ich o interwencję w sprawie nieulubianego nauczyciela. Spośród przebadanych osób robiły to przede wszystkim dziewczęta ze szkół podstawowych i gimnazjalnych. Chłopcy, a także uczniowie szkół ponadpodstawowych uważali, że proślenie rodziców o pomoc jest zbyt trywialne, żeby obarczać nimi rodziców i sami starają się poradzić sobie z problemem. Rodzice (najczęściej matki) rozmawiają indywidualnie o problemie dziecka z wychowawczynią lub rozpoczynają rozmowę na ten temat w trakcie zebrań rodziców. Kilkoro uczniów stwierdziło jednak, że w ich szkołach zebrania nie są organizowane, a rodzice indywidualnie spotykają się z wychowawcą, żeby omówić szkolne osiągnięcia swoich dzieci. Nikt przeciwko takiej sytuacji nie protestuje – na zebraniach rodziców i tak nikt nie przychodził: *U nas na zebraniach przeważnie bywa dwóch rodziców. Moja mama na przykład nie chodzi, bo ja nie mam takich problemów* (IDI/G/Dz/mm). Rodzice nie widzą w regularnych spotkaniach szansy na porozmawianie o problemach swoich dzieci, wspólne zastanowienie się nad ich rozwiązaniem. Wolą indywidualnie porozmawiać z nauczycielem.

Zdarza się, że rodzice, próbując pomóc swoim dzieciom, piszą skargę na nauczyciela adresowaną do dyrektora, ten zaś przekazuje najczęściej sprawę wychowawcy klasy. Kiedy młodzież sama decyduje się jednak na szukanie pomocy, rozpoczyna od rozmów z wychowawcą lub szkolnym pedagogiem. Sprawą i tak zajmuje się więc ta sama osoba (wychowawca), ale dzięki interwencji rodziców i pośrednictwu dyrektora nabiera większego znaczenia. Zdaniem uczniów znacznie zwiększa to prawdopodobieństwo, że nauczyciele zajmą się ich problemem.

Zgłoszenie sprawy do nauczyciela czy dyrektora, wcale nie oznacza, że podejmą oni jakiegokolwiek kroki wyjaśniające. Przede wszystkim wielu nauczycieli przyjaźni się ze sobą, a badani uważają, że przyjaciółki nie będą przekazywały sobie negatywnych informacji od młodzieży. Trudno jest też prosić wychowawcę o pomoc, jeśli widać, że boi się on nauczyciela, na którego skarży się młodzież.

W szkołach, szczególnie w małych miastach, pewni nauczyciele wydają się być po prostu niezastąpieni. Dziewczeta z liceum ogólnokształcącego wspominając swoje gimnazjum mówiły: *No bo u nas w gimnazjum było tak, że każdy nauczyciel wiedział, że pan od fizyki ma problem z alkoholem, każdy nauczyciel wiedział, że pił alkohol i przychodził pijany na lekcje, ale nikt nic z tym nie robił, bo był świetnym nauczycielem fizyki (FGI/PG/Dz/mm)*. Myślenie dyrekcji szkoły wydaje się sugerować, że nikt inny nie nauczy młodzieży fizyki tak dobrze, jak pijany nauczyciel podziwiający na lekcji dziewczęce biusty. Inna uczennica technikum, która też uczęszczała do szkoły w mniejszej miejscowości opowiadała o swoich kłopotach z nauczycielką języka angielskiego – panowała na niej pełna strachu atmosfera, nauczycielka nie tłumaczyła młodzieży nowych tematów, miała za to bardzo wygórowane oczekiwania na klasówkach. Co jakiś czas zmieniała też zasady oceniania kartkówek ze słówek, co czyniło je coraz trudniejszymi do zaliczenia. Dyrekcja próbowała pomóc całej klasie badanej poprawić relacje anglistką. Przychodziła na wizytacje na lekcje, rozmawiała z nauczycielką i uczniami: (...) *przychodziła do nas dyrektorka na lekcje i mówiła, i powiedziała, że od tej pory będzie nam pani podawała słówka na kartkówkę do zeszytu. No i na pierwszej kartkówce było wszystko, co było w zeszycie, ale już na drugiej i trzeciej, zrobiła nam pani dwie pod rząd, to już było, były niektóre słówka i wątpię, żeby to starczyło na dwójkę (IDI/PD/Dz/mm)*. Pozycja nauczycielki w szkole wydawała się jednak „nie do ruszenia” – dziewczynka była którymś z kolejnych roczników, które zastraszała nauczycielka.

W najtrudniejszej sytuacji są chyba uczniowie, którzy mają zastrzeżenia do zachowania dyrekcji szkoły. Wydaje się bowiem, że nikt nie jest w stanie im pomóc. Dziewczynka, która uczyła się w takiej szkole opowiadała: *Oj, wszyscy się bali. I na przykład jak do wychowawczynie podchodziliśmy, że: Proszę pani, to i to zachowanie pani dyrektor no przeszkadza nam na fizyce i uważamy, że to jest zachowanie nieodpowiednie, czy może pani z nią porozmawiać? – Nie, nie będę o takich rzeczach rozmawiać z panią dyrektor. I wszyscy się bali, tylko jak szła pani dyrektor, to od razu wszyscy się chowali i....* W takim przypadku na ratunek przyszli rodzice badanej: (...) *moja mama składała jakieś tam pisma, że właśnie stosuje przemoc*. Składanie „pism” było na tyle skuteczne, że jak twierdzi badana, to dyrekcja zaczęła bać się jej matki, a ona sama miała (...) *już potem taki luzik w tej szkole (IDI/G/Dz/Waw)*.

Badani sporadycznie wspominali sytuacje, kiedy sami zaczęli radzić sobie z przemocowym nauczycielem, mszcząc się na nim: *Ale większość tych żartów jest robiona właśnie przez nauczycieli, przez to, jaki oni mają stosunek do nas.* Dziewczęta opowiedziały o księdzu, który *łapał ucznia za fraki i nim rzucał o ławkę.* W ramach zemsty uczniowie *korektorem księdzu na teczce narysowali też [szepem] kutasa* (FGI/PG/Dz/mm).

Inne opowieści uczniowskie sugerują jednak, że równie często obiektami uczniowskiej agresji stają się nauczyciele słabi, którzy nie potrafią zapanować nad młodzieżą. Złośliwe zachowania wobec nauczyciela, to zjawisko, które badani obserwowali w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. *Na przykład my mieliśmy taką sytuację, że mieliśmy mieć sprawdzian z matematyki, a mamy taką panią, z której klasa strasznie się śmieje, bo nie potrafi zapanować nad klasą. I pani wyszła do toalety, na sekundę, naprawdę sekundę, po czym wraca, a sprawdziany wylądowały u naszego kolegi w plecaku schowane* (FGI/PG/Dz/mm), opowiadały dziewczęta ze szkoły ponadgimnazjalnej. Warszawskie gimnazjalistki opisywały złośliwe uwagi czynione na lekcji pod adresem nauczyciela.

5. Relacje w gronie uczniowskim

5.1. Integracja klasy

„Zgrana klasa” definiowana jest przez badaną młodzież wszystkich typów szkół, jako grupa funkcjonująca bez głębszych podziałów i większych konfliktów. Za normę badani przyjmują bowiem, że pewne podziały i konflikty zawsze w grupie rówieśniczej zaistnieją. O tym, czy klasa uważana jest za „złą” czy „dobrą”, zgraną czy niezgraną decyduje głębokość podziałów i konfliktów.

W dobrym, zgranym zespole młodzież może liczyć na życzliwe zainteresowanie i pomoc ze strony kolegów i koleżanek. „Zgrana klasa” staje bowiem w obronie rówieśnika prześladowanego przez uczniów z innych klas. Pomaga mu w sytuacji konfliktu z nauczycielem: *No że razem wszędzie chodzą. Że jak na przykład jakiś nauczyciel się czepia jakiegoś ucznia, że coś źle zrobił, to wtedy od razu cała klasa jest za nim i próbuje obronić tego ucznia, chłopca lub dziewczynkę, żeby nie dostał uwagi albo coś, żeby było dla niego jak najlepiej* (FGI/SP/Dz/Waw). Dla młodzieży ważne jest również, czy rówieśnicy interesują się swoimi kłopotami, próbują pomóc w rozwiązaniu trudnych sytuacji, czy też pozostawiają osobę samą ze swoim problemem. Wzajemna pomoc może mieć wiele wymiarów – od zwyczajnego porozmawiania o problemie, do zaoferowania spisanie pracy domowej. W takiej klasie młodzież czuje się bezpiecznie, ma poczucie bycia akceptowanym.

Uczniowie ze „zgranej klasy” w opinii badanych spędzają ze sobą czas nie tylko w szkole, ale także po zakończeniu lekcji. Warto zwrócić tu uwagę na inicjatywę opisaną przez warszawską gimnazjalistkę. W czasie lekcji wychowawczej jedna z dziewcząt zaprosiła wszystkich uczniów klasy na wspólne wyjście na kawę do pobliskiej kawiarni. Zapoczątkowało to mały rytuał, kiedy wszyscy chętni mogą razem spędzić wolny czas: *I tam pewnego dnia dziewczyny wystąpiły na środek klasy i mówią: Wszyscy, którzy chcą i wtedy akurat było tak, że chyba była prawie cała klasa, tam chyba jednej osoby nie było, i ten, i powiedziały, że wszyscy, którzy chcą, no to idziemy do Coffeeheaven po lekcjach grupą, więc każdy, kto chce może się do nas przyłączyć, spotykamy się w szatni* (IDI/G/Dz/Waw). To wspólne wyjście i tradycja, jaką zapoczątkowało, nie tylko potwierdziło dobrą integrację klasy dziewczynki, ale sprawiło, że postępuje ona dalej. Dzięki wspólnym wyjściom klasa staje się jeszcze bardziej „zgrana”. Warto jednak wspomnieć, że ta integracja ma jednocześnie wymiar wykluczający. Osoby niebiorące udziału w spotkaniach są przez to coraz bardziej izolowane przez resztę klasy. Żeby stwierdzić, że podział na te dwie grupy jest dosyć wyraźny wystarczy przyjrzeć się ironii zawartej w opisie osób, które na spotkaniach się nie pojawiają, dokonanego przez badaną: *A reszta to jest taka odcięta i głównie się skupia na nauce, i na tym, żeby być taką poukładaną i nigdzie nie mogą wyskoczyć na kawę, tylko muszą od razu do mamusi wracać* (IDI/G/Dz/Waw).

Integrację klasy mogą też budować zadania postawione przez nauczyciela – np. przygotowanie przedstawienia czy zbiórka pieniędzy na wspólny wyjazd. Jedna z badanych opowiadała: *To znaczy no właśnie w tych projektach takich szkolnych, jak coś organizujemy wszyscy razem, to się dogadujemy, tak, każdy robi coś innego, potem to wszystko przynosimy, tak jakoś, jakoś to wszystko zawsze wychodzi i jesteśmy na plus, bo jakby zarabiamy na wyjazd do Hiszpanii, więc jakby pod tym kątem się integrujemy* (IDI/PG/Dz/Waw).

Na drugim biegunie idealnej zintegrowanej klasy znajdują się „złe” klasy, w których uczniowie są wobec siebie wrodozy, agresywni, często się kłócą. Są (...) *samolubami*, którzy *mają innych gdzieś* (FGI/SP/Dz/Waw). Taka „zła klasa” wchodzi też w konflikty z nauczycielami.

Gdzieś pomiędzy tymi dwoma skrajnościami możemy obserwować zespoły klasowe, w których integracja przychodzi z trudem. O takich kłopotach wspominała uczennica warszawskiego liceum. Stwierdziła, że integrację jej klasy bardzo utrudnia skupianie się koleżanek i kolegów na nauce. Dziewczyna opowiadała: *No i w sumie na jakiś sposób jest to trochę denerwujące, że przychodzę i jakby nie mogę o niczym innym pogadać niż o szkole, no bo nie mam tematów z jakąś tam osobą do końca na inny temat. (...) Wiem, że to jest szkoła, ale po prostu i tak sobie tak narzekam, że przychodzę i jest tak jak, no nauczyciel cię nie sprawdzi albo jak jest jakieś słówko. Ja chcę przyjść, pogadać tam co się działo przez pół dnia poprzedniego, a tu co jest na sprawdzianie.* Dobrą stroną takiej sytuacji jest fakt, że badana nie obserwowała w swoim zespole klasowym większych konfliktów. Być może wszyscy są tak pochłonięci nauką, że nie mają czasu na spory.

Jak wspomiano, zdaniem badanych nawet w najbardziej zgranej klasie pojawiają się grupki, złożone z osób, które lepiej się ze sobą rozumieją bądź mają wspólne zainteresowania. Dla integracji klasy ważne jest, czy i jak bardzo izolują się, bądź czy panuje między nimi wrogość: *Ale też nie jest, jakby nie ma takiego, nie ma takiej rywalizacji, że jakby nie są przyjmowani następni, czyli jakby, że ta grupa nie izoluje się tak bardzo, że nie można z nimi pogadać, ani nic takiego* (IDI/PG/Dz/Waw). Badani zwrócili też uwagę na fakt, że w zgranej klasie podział na grupki znika, kiedy trzeba pomóc koleżdze z klasy. Wówczas wszyscy razem powinni stanąć w jego obronie: *Klasa jak rodzina – nie damy się obrażać* – stwierdziły badane gimnazjalistki (FGI/G/Dz/Waw).

O podziale na klasowe grupki decydują zainteresowania. Badani mówili, że oddzielnie trzymają się gracze komputerowi (*Czyli nolife'y. (...) No że siedzi cały czas tylko przed telefonem na przykład na przerwie i cały czas gra w coś, nie wiem, w Minecrafta, albo coś.* FGI/SP+G/Ch/Waw) i reszta klasy. Gimnazjalistki stwierdzały, że w klasie następuje podział na mniej i bardziej dojrzałe dziewczęta. Bardziej infantylne mają swój świat zainteresowań: *No a są takie dzieci, którzy siedzą i aaaa, coś tam typu, że nie wiem, rysują sobie jakieś obrazeczki w zeszytach, szlaczki, rysunekzki... O: Albo oglądają takie mangi, czy coś takiego* (FGI/G/Dz/Waw). W niektórych sytuacjach podziały na grupki są trwałe, w innych natomiast koalicje płynnie tworzą się i rozpadają, a ich członkowie ze zdziwieniem dowiadują się, że zostali wykluczeni z pewnej grupy. Na podstawie zebranego materiału trudno jednak stwierdzić, od czego zależy trwałość podziału klasy na mniejsze grupki.

Niektóre działania nauczycieli prowadzą do upubliczniania i pogłębiania podziałów, co jest krytycznie oceniane przez badanych. Uczniowie zwracali np. uwagę na sposób tworzenia grup przy pracach grupowych czy zespołów na lekcjach wychowania fizycznego. Negatywnie oceniali fakt, gdy uczniowie sami decydowali o składzie grupy/zespołu a moment ich formowania staje się sprawdzianem popularności danej osoby.

W szkole podstawowej główny podział opisywany przez badanych przebiega pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Okazuje się tak bardzo trwały, że samo porozmawianie z przedstawicielem grupy przeciwnej może skończyć się karą wymierzoną przez grupę własną – kuksańcem lub wyśmianiem: *Bo w ogóle u nas jest tak i to jest chyba we wszystkich klasach, że jak chłopak rozmawia*

z dziewczyną, to już od razu zakochana para i po prostu wszystko.... (FGI/SP/Dz/Waw). Warto zauważyć, że ten podział na świat dziewczęcy i chłopięcy jest dosyć często pogłębiany przez nauczycieli, szczególnie na lekcjach WF. Wprowadzanie rywalizacji między dziewczętami i chłopcami np. kto pierwszy ubierze się lub wykona zadanie przynosi korzyści krótkotrwałe (mobilizacja uczniów) i negatywne skutki w dłuższej perspektywie czasowej (pogłębianie istniejących podziałów).

5.2. Powody odrzucania kolegów i koleżanek

W opisywanych przez badanych zespołach klasowych następuje nie tylko podział klasy na mniejsze grupki. Młodzież opisywała też sytuacje odrzucania pojedynczych osób. Warto na samym początku zauważyć, że odrzucenie pewnych osób nie oznacza automatycznie, że stają się one klasowymi „kozłami ofiarnymi”. Jest jednak grupa „podwyższonego ryzyka”, w której częściej niż w innych grupach uczniowie padają ofiarą agresji grupy.

Badani często wspominali, że na uboczu klasowego życia pozostają osoby ciche i nieśmiałe, często nadwrażliwe – rzadko się odzywają, nie uczestniczą w życiu towarzyskim, nie są aktywne społecznie. Wydaje się, że krążą gdzieś wokół klasy i niektórym badanym nawet po kilku latach wspólnej nauki łatwo zapomnieć o ich istnieniu: *Znaczy jest w szkole, wiem kto to, ale nie widzę jej praktycznie* (IDI/Gimn/Ch/Waw). Utrzymują bardzo ograniczone kontakty towarzyskie i zazwyczaj przyjaźnią się z innymi osobami wycofanymi lub odrzucanymi przez klasę. Badani nie zauważali, żeby klasowi outsiderzy stawali się obiektem agresji rówieśników. Raczej się ich ignoruje, czasem bierze w opiekę, jeśli ewidentnie nie radzą sobie w kontaktach społecznych.

Klasowa większość odrzuca ze swojego grona osoby wyróżniające się. W grupach o niższym statusie materialnym atakuje się osoby zamożne, w klasach złożonych z dzieci z majątnych rodzin agresja dotyka osoby mniej zasobne. W klasach o wysokim poziomie nauczania piętnuje się tych, którzy „mówią głupoty”, w klasach o poziomie niższym – „kujonów”. W piętnowaniu inności młodzież posuwa się nawet do wyśmiewania pólserot.

W swoich opowieściach dotyczących przyczyn odrzucania niektórych członków zespołu klasowego, badani dużo miejsca poświęcili na analizę wpływu zasobności portfeli rodziców ucznia na jego pozycję w klasie. Właściwie każdy z nich słyszał, że istnieją klasy, w których bardzo zwraca się uwagę na zamożność ucznia. Jedna z badanych opowiadała o szkole kuzyna: *W jego równoległej klasie były jeszcze takie osoby, które śmiały się z osób, które były gorzej ubrane, w ubrania na przykład niemarkowe* (FGI/SP/Dz/Waw). Niewiele jednak osób wśród respondentów badania tak naprawdę doświadczyło na własnej skórze odrzucenia ze względu na jakość ubrań czy posiadany sprzęt elektroniczny. Wyjątkiem tutaj jest uczennica warszawskiego gimnazjum, która w trakcie roku szkolnego zmieniła szkołę. Przeniosła się z jednego śródmiejskiego, publicznego gimnazjum do drugiego. Geograficznie szkoły dzieli kilkaset metrów, jednak w nowej szkole znalazła się w zupełnie innej rzeczywistości społecznej, w której inaczej traktowało się zasobność ucznia. O ile w „starej” szkole nie miała potrzeby posiadania iPhone’a i ubierała się w sklepach z używaną odzieżą, to

w nowej klasie iPhone i markowe ubrania stały się niezbędne, by stać się częścią grupy. Trzeba jednak podkreślić, że zanim tak się stało, nikt nie prześladował jej, nie wyśmiewał jej poprzedniego stylu ubierania. Jedynie od czasu do czasu klasowy trendsetter krytycznie skomentował jej wygląd. Zmiany, które w niej następowały były raczej konsekwencją chęci upodobnienia się reszty klasy, znalezienia wspólnych tematów rozmów z koleżankami.

Licealistki z małego miasta stwierdziły, że w ich środowisku agresja rówieśników dotyka osoby posądzone o homoseksualizm. Dziewczęta opowiadały: *A na przykład ja byłam świadkiem takiej sytuacji, że grupa chłopaków stała i jeden wychodził ze szkoły, właśnie on jest gejem i po prostu on zaczął uciekać, a oni za nim, i go dorwali, i zaczęli go bić. No po prostu... Wiedziałam, że muszę podejść i podeszłam, bo jestem taką osobą, która musi podejść, jak coś się dzieje, i zostałam odepchnięta, i zostało powiedziane: To jest gej i zostaw go. Jakby on był czymś gorszym, kimś gorszym niż my (FGI/PG/Dz/mm). Nękanie chłopca miało charakter permanentny, co zdaniem badanej doprowadziło do tego, że trafił na leczenie do szpitala psychiatrycznego.*

Także w przypadku warszawskiego gimnazjum osoba uważana za homoseksualistę miała trudność z integracją z grupą, dotykała ją przemoc relacyjna. Jednak analizując wypowiedzi badanej, dotyczące opisywanego ucznia, można znaleźć inne niż homoseksualizm przyczyny utrudniające mu integrację z grupą. Nawet jego orientacja seksualna nie była postrzegana przez badaną za wiarygodną i raczej odbierała ją jako kreację. Natomiast w opowieści dziewczyny klasa postrzegala go przez pryzmat homoseksualności. Dziewczynka stwierdzała bowiem: *(...) jest bardzo specyficzną osobą, bo niby nie jest gejem, ale tak naprawdę chce nim być i... Bo chce zostać projektantem mody, a uważa, że wszyscy projektanci mody zawsze są gejami, więc on też musi być. No i nikt go nie lubi, ponieważ jest taki... taką specyficzną osobą, która nie umie przyznać się, że coś źle zrobiła i jest najmądrzejsza na świecie, i nigdy się nie zgadza z nikim (IDI/G/Dz/Waw). Chłopiec głośno komentuje sposób ubierania się kolegów i koleżanek, wytyka im ubieranie się w niemarkowe ubrania, zdarza mu się robić makijaż w czasie lekcji. Zdaniem dziewczynki nie należy do żadnej grupy – jest indywidualistą, który lubi, gdy uwaga wszystkich jest skupiona na nim. Badana stwierdziła, że kolega wywołuje mieszane uczucia w jej klasie – odrzucenie, litość czy wstyd. Mimo, że nie wspomniała, by ktokolwiek lubił kolegę, nikt nie stosował wobec niego przemocy fizycznej. Reakcje na homoseksualnego kolegę zależą jej zdaniem od płci. Chłopcy wyzywają go od pedałów, w ogóle z nim nawet nie rozmawiają, nawet mu cześć nie mówią, bo się w ogóle nim brzydzą czy coś takiego. Bardziej tolerancyjne (przynajmniej w opinii badanej) dziewczynki rozmawiają z nim, spotykają po lekcjach. Nie jest jednak zupełnie izolowany – chodzi na klasowe spotkania w kawiarni. Wydaje się, że chłopiec nie przejmie się docinkami kolegów. Przynajmniej nie pokazuje po sobie, żeby sprawiały mu one przykrość: *Znaczy on za bardzo się tym nie przejmuje, bo on jest taki: jestem... no taki jest egoistyczny trochę: jestem taki fajny i nikt nie może tego zmienić. O: Może rzeczywiście tam, znaczy myślę, że do każdego człowieka trochę dopływa tych informacji i trochę tam jest ukłucie w sercu, ale on z zewnątrz wydaje się, że w ogóle go to nie obchodzi i że w ogóle go to nie rusza, że sobie znajdzie inne osoby, które będą... będzie mógł pomęczyć, a chłopcy to go nie za bardzo interesują (IDI/G/Dz/Waw).**

Opisywane są także pojedyncze przypadki zachowań agresywnych wobec osób innej narodowości i niepełnosprawnych. Zanim jednak postawi się diagnozę o rasizmie młodzieży, należałoby zwrócić uwagę na niejednoznaczność informacji uzyskanych w wywiadzie dotyczących tych dwóch sytuacji. Zachowanie „ciemniejszego” chłopca było przez badanych uznane za drażniące i ewentualną agresję rówieśników postrzegano jako karę za wywyższanie się. Trudno bowiem mówić o odrzuceniu chłopca ze względu na kolor skóry, skoro sprawował on funkcję przewodniczącego samorządu szkolnego. Podobnie opisywano przypadek chłopca poruszającego się na wózku inwalidzkim. Pytania badacza pokazały, że grupę drażniła nie tyle jego niepełnosprawność, ile kłopoty natury psychologicznej i nieumiejętność zaakceptowania własnego kalectwa.

Uczniowie mają też problemy z bezkonfliktowym przebywaniem z kolegami mającymi problemy zdrowotne – nadpobudliwymi i agresywnymi. Środki zastosowane przez nauczyciela, jak ułożyć współpracę klasy z takimi osobami, nie przynoszą większych rezultatów (*Jak na przykład moja pani wychowawczyni każe mu do nas nie podchodzić, bo właśnie miał już takie sytuacje... I właśnie jak na przykład coś robimy na przerwie, gramy na przykład na telefonie albo coś, to on do nas podchodzi, my mówimy mu na przykład, żeby odszedł, bo nie może do nas podchodzić i on się właśnie wtedy robi agresywny i zaczyna krzyczeć* IDI/SP+G/Ch/Waw). Z nieakceptowanymi osobami młodzież nie chce siadać w jednej ławce, rozmawiać w czasie przerwy. Dochodzi wówczas do kłótni, wyzwisk lub bójek.

„Kozłami ofiarnymi” stają się osoby, które z różnych powodów grupę drażnią. Badanym trudno jest podać przyczynę, dla której nie akceptują tych osób tak bardzo, że posuwają się wobec nich do przemocy: *Ja też nie przepadałem za nią, bo miałem wrażenie, że też chce być w centrum uwagi, ale że też przez takie głupie rzeczy, na przykład jest WF i wszyscy wiedzą, że jak ona gra w jakiejś drużynie, to zaraz się przewróci celowo. I nie wiem, po prostu jej postawa jest tak irytująca, że...* (IDI/G/Ch/Waw). Męczy też osoba, która za wszelką cenę pragnie zdobyć akceptację grupy. Szóstoklasistów drażni dziewczynka, która *cały czas płacze i żre cały czas chipsy* (FGI/SP+G/Ch/Waw). Trudno jednak znaleźć wspólny mianownik, który łączyłby tak różne osoby i dzięki któremu można byłoby wskazać cechy „kozła ofiarnego”. Na pewno nie wystarczy samo bycie outsiderem – nie każda bowiem osoba, mająca niską pozycję w strukturze klasy, jest skazana na rolę ofiary.

Kończąc omawianie problemu osób przez klasę odrzuconych, warto zastanowić się, jakie osoby według badanych grupa rówieśnicza na pewno zaakceptuje. Chłopcy – gimnazjaliści wspominali, że w ostatnich klasach podstawówki, *żeby przekonać się do siebie, to trzeba być takim, takim wyluzowanym, takim, że nie wiem, trzeba przeklinać albo coś takiego. Ja to widziałam na przykład w szóstej klasie, że właśnie niektórzy jakby robili coś takiego, że właśnie przeklinali, jakoś tak no żartowali w jakiś taki no bardzo głupi sposób* (FGI/SP+G/Ch/?). Gdy badani opowiadali o czasach gimnazjum, zdania chłopców były podzielone. Jedni twierdzili, że: *U mnie w klasie trzeba być po pierwsze śmiesznym, trzeba mieć dużo pieniędzy, ubierać się w fajne ubrania, mieć fajny telefon, no żeby dziewczyny cię lubiły (...). Być kłownem* (FGI/SP+G/Ch/Waw). Inni natomiast podkreślali, żeby *nie udawać kogoś innego (...). No i zachowywać się naturalnie* (FGI/SP+G/Ch/Waw). Gimnazjalistka, która z powodu zatargów z klasą zmieniała szkołę stwierdziła, że *ogólnie rówieśnicy lubią takie osoby, które nie mają swojego za bardzo zdania albo mają, ale ukrywają i tak się podporządkowują, i nie*

*sprzeciwiają się tym ideom jakby (FGI/G/Dz/Waw). Dziewczyna uważała, że jej niepowodzenia w integracji z poprzednią klasą wynikały z niezależności i odwagi wyrażania własnej opinii. Dając rady hipotetycznemu przyszłemu uczniowi swojej szkoły zwracała uwagę, żeby przewycięzył nieśmiałość i jednak się trochę otworzył. Odważne, towarzyskie osoby mają w jej opinii największe szanse na akceptację grupy. W opinii badanych gimnazjalistek liczy się też lojalność wobec przyjaciół: *I trzeba być po prostu pomocnym przyjacielem. I nawet o wpół do dwunastej jakby ktoś zgubił telefon czy coś, pójść po niego, pomóc mu szukać. Czy nie wiem, czy jakby ktoś miał straszną sytuację, to po prostu mu pomóc w każdej sytuacji, w jakiej będzie (FGI/G/Dz/Waw).**

Ogólnie rzecz biorąc „zgrana klasa” jest marzeniem uczniów obu płci, ze wszystkich etapów edukacji. Nic dziwnego – daje młodzieży poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, której ci ogromnie potrzebują. Szkolna rzeczywistość, w której uczniowie się obracają nie zawsze dorównuje ich oczekiwaniom. W klasach następują mniej lub bardziej głębokie podziały na grupki, z zespołu klasowego wyklucza się „niepasujące” osoby, które mogą potem zostać obiektem przemocy.

6. Agresja i przemoc rówieśnicza

6.1. Rozumienie przemocy

Opis zjawiska agresji i przemocy w gronie uczniowskim warto rozpocząć od pytania, jak sama młodzież rozumie przemoc. Udzielone odpowiedzi wskazują, że uczniowie za przemoc uznają przede wszystkim przemoc fizyczną. (*Znaczy pierwsze moje skojarzenie to jest po prostu, jak się bije dwóch chłopaków w sumie na korytarzu na przerwie* IDI/PG/Dz/Waw). Potwierdziły to też rozmowy, w trakcie których badaczka wykorzystywała karty z gry Dixit. Pokazując badanym karty z obrazkami, z których każdy można zinterpretować na bardzo wiele sposobów, prosiła ich, by znaleźli takie, które kojarzą im się z przemocą. Zdecydowana większość z badanych przemoc widziała tam, gdzie dostrzegali narysowane zagrożenie fizyczne.

Świadomość istnienia przemocy psychicznej istnieje wśród badanych, chociaż nie zawsze nazywana jest tak *expressis verbis*. Tylko jedna z badanych osób, uczennica technikum, użyła tego sformułowania. Badani gimnazjaliści oraz uczniowie szkół ponadgimnazjalnych dostrzegali to zjawisko, kiedy omawiając istniejące w szkole wydarzenia o charakterze przemocowym mówili o poniżaniu, prześladowaniu czy wyzywaniu. Przez jedną z grup badanych przemoc psychiczna była uważana za o wiele bardziej niszczącą, niż przemoc fizyczna (Uczennica 1: *To chyba jednak najbardziej ze wszystkiego boli*. Uczennica 2: *No, bo jednak masz tą ranę*. Uczennica 3: *Masz tą ranę, to boli* FGI/Gimn/Dz/Waw). Paradoksalnie opinię taką wyraziła grupa dziewcząt z wyjątkowo dużym poziomem akceptacji dla różnych form zachowań przemocowych, zarówno fizycznych, jak i psychicznych. Jeden z badanych, uczeń podstawówki opisał jako przemoc rzucanie po klasie cudzymi przedmiotami. Trudno jednak stwierdzić, czy także inni badani uważają przemoc związaną z zabieraniem/niszczaniem przedmiotów za rzeczywistą przemoc. Lekkość i żartobliwy ton, z jakim opowiadali badaczce o takich wydarzeniach jak wyrzucanie plecaka do kosza czy chowanie telefonu, może jednak świadczyć, że są one raczej postrzegane jako żart niż akt przemocy.

6.2. Przemoc czy żart?

W trakcie rozmów dotyczących przemocy szkolnej okazywało się, że wiele zachowań mogących mieć charakter przemocowy (np. bójkki czy wyszydzenie) bywa interpretowanych przez młodzież jako żart. Takie rozróżnienia występowały wśród badanych ze wszystkich typów szkół, obu płci. O ile dosyć łatwo zrozumieć, że sprawcy mogą zinterpretować swoje działania przemocowe jako żart, o tyle trudniej zrozumieć fakt, że ofiary takich działań mówią o nich jako zachowaniu akceptowalnym, a nawet czasami pożądanym. Z wypowiedzi badanych wynika, że zakwalifikowanie przez ofiarę jakiegoś zachowania jako żart oznacza bardzo często, że nie powinien on obrażać się na sprawcę, a tym bardziej sprzeciwiać się jego zachowaniom bądź szukać pomocy na zewnątrz. Przemocowy „żart” jest bowiem oznaką przyjacielskich relacji panujących w grupie, a wręcz dowodem na akceptację jednostki przez rówieśników.

Na początek warto zastanowić się, nad wypowiedziami młodzieży, wyjaśniającymi jak odróżnić żart od przemocy. Przede wszystkim wskazywać ma na to reakcja obiektu żartu: *Jak zacznie się śmiać to jest dobrze, a jak już zacznie zaciskać pięści i ścisnąć zęby i iść do nas, to mamy uciekać [śmiech]* (FGI/PG/Ch/mm). Takie wyjaśnienie nie tłumaczy jednak, dlaczego część badanych odmawia ofierze prawa do sprzeciwiania się przemocy. Inna odpowiedź na to samo pytanie sugeruje, że należy przyrzeć się intencjom sprawcy. Jeśli są żartobliwe, należy przyjąć wydarzenie jako żart. Trzeci typ odpowiedzi koncentruje się na szkodzie, którą ewentualny żart może wyrządzić: *To można rozróżnić na przykład że ktoś nie lubi kogoś i popchnie, ale no na przykład... no ktoś nie lubi kogoś albo też mocy popchnięcia na przykład tak, że popchniesz mocno i ktoś upadnie na ścianę, i zrobisz to specjalnie, no to to jest bardziej, no to jest niemiła rzecz, tak. A jeśli tak popchniesz lekko i wiesz, że ktoś cię lubi, to to zrobił po prostu dla żartu albo żeby cię po prostu zaczepić, no to to jest no tak dobra sprawa [śmiech], tak* (FGI/SP/Dz/Waw).

Warto jednak baczej przyrzeć się opisywanym przykładom różnego rodzaju żartów, żeby stwierdzić, że o rozróżnieniu na żart i przemoc decyduje coś więcej niż siła uderzenia, domniemane intencje sprawcy czy reakcja ofiary. Najłatwiej chyba odróżnić zachowania traktowane przez młodzież jako żart od tych uznawanych za „przemoc”, analizując opisy przyjacielskich bójek, które toczą się na szkolnych korytarzach wszystkich typów szkół. O takich zdarzeniach opowiadali badani uczniowie (chłopcy) szkół podstawowych, gimnazjów a nawet techników: *No nie wiem, na przykład czasami też się przepychamy z kolegami czy coś, ale to jest takie normalne. Że to nie jest tak, że my się chcemy pobić czy coś, tylko tak dla śmiechu po prostu się tam poszturczamy czy coś* (IDI/G/Ch/Waw). Uczniowie uważali je za normalne, nie szkodzące nikomu zachowanie. Przyjacielskie bójki nie mają przecież na celu skrzywdzenia kogoś czy upokorzenia. Badani nie wspominali też, by te „poszturchiwania” miały tendencje do przeradzania się w poważne, pełne agresji bójki. Jak stwierdziła jedna z badanych dziewcząt jej kolega wdający się w takie bójki *lubi bardzo się bić* (IDI/SP/Dz/mm). Nawet kiedy w wyniku takich przepychanek komuś stała się krzywda (opisywano przypadek, kiedy jednemu z uczestników takich przyjacielskich bójek zaczął krwawić nos) badani mają wrażenie, że właściwie nic się nie stało. Uszczerbek na zdrowiu poniesiony w takich przypadkach jest niejako wypadkiem przy pracy, ryzykiem wpisanym w tego typu zabawy. Mimo wszystko takie krwawe bójki zostają w pamięci badanych i wspomina się o nich badaczom.

Trudniej takie rozróżnienie wprowadzić w przypadkach przemocy relacyjnej i lżejszych formach przemocy fizycznej – np. kuksańcach czy popychaniu. Mechanizm narzucania ofierze interpretacji danego zdarzenia jako „żartu” dobrze pokazuje zaobserwowana podczas badania grupowego wymiana zdań między gimnazjalistkami. Badane opowiadają: *Mamy takiego Maćka, zazwyczaj jestem z Kasią, to on jest z kolegami swoimi. No i się zaczyna. I jeżeli ja na przykład wchodzę do klasy, to oni przepuszczają wszystkie dziewczyny, ja też wchodzę, no to mi albo nogę, i ja prawie się wywalam. O: Albo uciskają tak palce w żebra, o Boże, to jak boli. O: No, albo tutaj właśnie uciskają, albo tak tu z boku. Plus jeszcze raz szłam, to też mi podstawił nogę tak, że się wywaliłam.* Dziewczynki, które doświadczyły takich zachowań informują, że tego typu działania nie są dla nich ani przyjemne, ani zabawne, wręcz powodują u nich zdenerwowanie. Ich koleżanki natomiast uważają, że ponieważ *To było dla jaj* nie ma się o co obrażać. Najciekawsza wymiana zdań pada na końcu tego

fragmentu rozmowy. Pokrzywdzona dziewczyna stwierdza: *To było takie dla nich śmieszne, ale jak ja się wywaliłam, to dla mnie nie było śmieszne.* Jej koleżanka odpowiada natomiast: *Nie, to było dla żartów,* co ma najprawdopodobniej sugerować, że śmiać powinien się i sprawca, i ofiara. Wówczas dziewczynka, przejawiająca niezadowolenie z agresywnego zachowania rówieśników stwierdza: *Ja wiem, że to dla żartów.* Na tym rozmowa o tym zdarzeniu kończy się. Można więc wnioskować, że pod presją koleżanek rozmówczyni-ofiara przestaje wyrażać publicznie niezadowolenie z powodu agresywnego zachowania swoich kolegów. Uznając głośno to zachowanie za żart pozwala też, by takie działania wobec niej powtarzały się.

Warto pójść krok dalej i zastanowić się, dlaczego dziewczynka uległa presji otoczenia. Dla osoby będącej obiektem żartów o charakterze przemocowym zinterpretowanie pewnych zachowań jako żart jest mniej obciążające psychicznie niż stwierdzenie, że doświadcza agresji i przemocy grupy. Bycie obiektem żartów łatwiej interpretować jako dowód akceptacji, a wręcz sympatii grupy niż odrzucenia. Dzięki temu nie trzeba walczyć z grupą w celu zmiany ich podejścia, nie wchodzi się w relacje konfliktowe, które burzą istniejący porządek społeczny. Nieudana obrona przed nieakceptowanymi zachowaniami może skończyć się ostracyzmem i wyśmiewaniem przez grupę. Przykład takiej sytuacji przytoczyły cytowane już uczennice gimnazjum: *Że jest taka dziewczyna, która myśli, że jest fajna, ale tak naprawdę nie jest, bo ubiera się tak i zachowuje się jak dorosła, a w ogóle wygląda jak dziecko i w ogóle jest z grupy tych takich lamusów... (...) Ona jest taka och i ach, ale ona jest taka... Beznadziejnie w ogóle, no po prostu taka z grupy lamusów i tak się ją niepoważnie traktuje. I ja weszłam... I ona weszła do klasy raz i ja mówię, bo było mało osób. I ja mówię, nie, Aneta wyjdź, wyjdź. O: To było na żarty. O: Nie wiedziała o co chodzi. A ona do mnie, trochę szacunku Karolina. I w ogóle cały czas... Albo ona co chwilę „cisza”. Albo, skończyłaś już? I ona wie o tym, że to ona mówiła. I my przez całe życie będziemy jej mówić. Albo ona siedzi... O: I do tej pory przy niej się mówi. (...) O: Ona siedzi, a my przy niej: trochę szacunku Karolina. Albo ją przedrzeźniamy. (...) O: Ona chyba nie ogarnia albo ogarnia i po prostu nadal jakoś się do nas odzywa, ale my ją przedrzeźniamy cały czas (FGI/G/Dz/Waw).* Jak widzimy koszty reakcji niezgodnej z oczekiwaniem grupy, fakt, że nie obróciła sprawy w żart są dla dziewczyny dosyć duże – jest izolowana jeszcze bardziej niż poprzednio, przedrzeźniana i wyszydzana. Dziewczynka, która zgadza się na podstawianie nogi czy wkładanie palców w żebra może doświadczać krótkotrwałej nieprzyjemności, ale może być akceptowana przez grupę, a nie otwarcie zakwalifikowana do grupy „lamusów bez poczucia humoru”.

Wydaje się więc, że odpowiedź na pytanie, co uczniowie interpretują jako żart, a co jako przemoc, w dużej mierze zależy od subiektywnie postrzeganych kosztów sprzeciwienia się pewnym zachowaniom. Jak widzieliśmy koszty sprzeciwu mogą być całkiem wysokie. Bycie obiektem szyderstw, odrzucenia przez grupę, a nawet przemocy fizycznej jest trudne do zaakceptowania. Analiza wywiadów pokazuje, że koszty te są znacznie większe w klasach o bardzo wyraźnej pozycji lidera. To on lub jego najbliższe otoczenie jest najczęściej inicjatorem zachowań balansujących na granicy żartu i przemocy. Niewiele osób jest gotowych na sprzeciwienie się takiemu liderowi, łatwiej już zaakceptować jego zachowanie. Licealistka, wspominając klasowe relacje w swoim gimnazjum, mówiła: *Właśnie były takie dwie oporne dość osoby, które się właśnie zawsze na, na forum klasy*

*zawsze się tak wywyższały. Znaczący wywyższały. No jakby oni zawsze byli w centrum uwagi, się śmiali najgłośniej itd. (...) Jeśli ktoś im jakby, może nie podpadł, no bo to nie w tym sensie, ale jeżeli ktoś z tej trochę pod nimi, że tak powiem, no bo oni byli jakby taką elitą, że tak powiem, to właśnie sobie z niego żartowali. Oni naprawdę jakby też inteligentni w sumie są i też te ich żarty były mocne. Dziewczynka wspominała, jak zmieniał się jej stosunek do klasowych liderów: *Ale to zależy, jak ktoś się nie znał na żartach, na przykład ja tego Dominika w pierwszej klasie, jak się nie znałam na żartach, to go w ogóle nie lubiłam i uważałam, że jest chamski itd. A w trzeciej klasie prawie się, no może nie przyjaźniłam się z nim, za duże słowo, ale był moim dobrym kolegą i właściwie nadal nim jest.* W pierwszej klasie nie akceptowała „chamskich” zachowań kolegi, później zaś, kiedy już poznała się na „żartach”, zaczęła się z nim wręcz przyjaźnić. Dla licealistki zachowania opisywanej pary, mimo że *mieli ciężkie żarty (IDI/LO/Dz/Waw)*, nie były znęcaniem się.*

Wydaje się też, że trudniej przeciwstawić się przemocy w klasach, w których agresja jest zjawiskiem występującym na porządku dziennym. Trudno walczyć z czymś, co wydaje się być powszechne. Także „kara” rówieśników może być bardziej dotkliwa – w grupach przyzwyczajonych do agresywnych zachowań kolejne działania przemocowe nie wywiera już na świadkach większego wrażenia.

Wreszcie okazuje się, że żarty o charakterze agresywnym łatwiej wybaczyć jest przyjacielowi i bliskiemu koledze niż komuś obcemu lub rówieśnikowi, z którym utrzymuje się dalsze relacje. Znowu wracamy tutaj do kwestii kosztów – nieodpowiednia reakcja ofiary może być przyczyną rozluźnienia kontaktów. Z drugiej jednak strony przyjacielowi ufa się i wierzy, że jego zachowania wynikają z życzliwości.

6.3. Postrzeganie źródeł agresji i przemocy

W trakcie wywiadów badani próbowali wskazywać źródła i uwarunkowania obserwowanych w otoczeniu aktów agresji i przemocy. Bywają one ich zdaniem wynikiem zazdrości: *Na przykład dziewczyny obgadują tą i tą, i tą, bo są zazdrosne, tak?* (FGI/PG/Dz/mm). Bywa też, że agresja, szczególnie ta fizyczna, uznawana jest za formę rozładowania napięcia agresora, jego sposobem radzenia sobie ze stresem. Źródeł napięcia prowadzącego do agresji, badani chłopcy szukali przede wszystkim w sytuacji domowej: *No bo na przykład tak jak jest osoba, która w domu ma ciężką sytuację, kłóci się ze swoimi rodzicami. (...) O: Ale nie zawsze, bo jak ktoś na przykład ma rodziców bogatych i dbających, to też może się wyżywać na innych, nie wiem, że od niego jest wszystko perfekcyjnie wymagane i jak czegoś nie zrobi perfekcyjnie i nie wiem, coś, nie wiem, nie dostanie szóstki tylko na przykład czwórkę plus, to zacznie się na wszystkich wyżywać, że to ich wina i tak dalej. I będzie się bał, że w domu, nie wiem, coś z tego powodu dostanie* (FGI/SP+G/Ch/Waw). Przemoc postrzegana jest też jako zemsta za wcześniej doznawane upokorzenia. Czasem akt przemocy bywa kwestią ukarania kogoś za niewłaściwe zachowanie. W jednym z wywiadów grupowych chłopcy opowiadali, jak nastawiali klasę przeciwko koledze w zemście za serw zepsuty w trakcie meczu siatkówki na lekcji WF-u. *Bo on na WF-ie jak graliśmy w siatkówkę, a to było takie na ocenę, na plusa drużyna która wygra, no i przegraliśmy przez niego. Bo on jak serwował, to wziął*

podrzucił piłkę i zrobił tak, że upadła na naszą połowę i przez to nastawiliśmy na niego całą klasę (FGI/SP+G/Ch/Waw). Czasami zaś zachowania o agresywnym charakterze są następstwem szukania sposobów na nudę: *Można pokazać środkowy palec dla kogoś tak po prostu, tak, bo się komuś na przykład nudzi* (FGI/PG/Ch/mm). Zachowanie przemocowe to też element walki o ustalenie hierarchii. Na ten aspekt źródeł przemocy zwracali uwagę wyłącznie chłopcy. Opowiadali o zatargach między młodszymi a starszymi uczniami, które mają miejsce na początku roku. Badany uczeń technikum opowiadał: *No tam paru było, no z kolegami był, nie? B: Ale to ze starszej klasy? O: No, ze starszej. O: Bo my pierwszaki, no to chciał pokazać, że jest lepszy* (IDI/PG/Ch/Waw). Przemoc bywa też sposobem na zdobycie pozycji lidera w grupie. Z drugiej strony agresor, który swoją pozycję w grupie chce ugruntować przemocą fizyczną, często bywa wykluczany.

Zachowania przemocowe mają też swoje źródło we wzorcach, wynoszonych przez młodzież z domu rodzinnego. Czwartoklasista, który wielokrotnie wspominał o wdawaniu się w bójki na terenie szkoły stwierdził, że kiedy jeden z młodszych kolegów zbił mu rowerowe światelko: *Nawet tata mówił, żebym dał mu w zęby* (IDI/SP/Ch/Waw). Wpływ rodziny na zachowania agresywne nie był dokładnie omawiany w trakcie wywiadów. Kilka dziewcząt z różnych poziomów szkół opowiadało, że w reakcji na ich opowieści o szkolnej przemocy rodzice radzili im trzymać się z dala od tej sytuacji.

W przypadku części opisywanych zachowań przemocowych uczniowie podkreślali, że nie rozumieją ich źródeł. Badany czwartoklasista opowiadał, że w klasie zaczęto prześladować jednego z chłopców – wyzywano go, bito. Szyderstwami dotyczącymi rzekomo śmierzących włosów zmuszono go do umycia ich w szkolnej toalecie. W tej opowieści chłopca zwraca uwagę jego stwierdzenie, że atak na jego kolegę nie wynikał z klasowego zatargu czy nieporozumienia. Po prostu w pewnym momencie grupa zaczęła bez powodu prześladować chłopca, żeby następnego dnia znów go akceptować. W swojej wypowiedzi chłopiec nie dziwi się, że raz można traktować kogoś dobrze, a innym razem źle. Takie gwałtowne zmiany relacji są dla niego normalne, wpisane we współzycie z grupą. Jego opowieść pokazuje, że potencjalna klasowa agresja nie wybucha wyłącznie pod wpływem konfliktu. Jak widzimy bywa rezultatem relacji panujących między członkami klasy.

Ofiarą przemocy według badanych najczęściej zostaje osoba nieakceptowana przez klasę. Powody odrzucenia szczegółowo analizowane były w rozdziale 5.2. Badani uważają jednak, że potencjalnie każdy może stać się obiektem przemocy. Uczennice szkoły podstawowej stwierdziły: *Ale też myślę, że można tak naprawdę być fajnym jakimś, jakąś fajną osobą i zostać takim pośmiewiskiem. Bo na przykład drugiej osobie, nie wiem, się nie spodoba ten jakby ta druga osoba.... (...) I po prostu jakoś tak po prostu sobie wybierze. Po prostu.* (FGI/SP/Dz/Waw). Powtarzane kilkakrotnie *po prostu* podkreśla nieprzewidywalność takich sytuacji w odczuciu dziewczynek.

Przyczyny zachowań przemocowych mogą wpływać na to, jak długo przemoc jest doświadczana przez ofiarę. Jeśli pojawia się ona w wyniku konfliktu w grupie, działania przemocowe mogą się intensyfikować: (...) *oni mi, przez jakiś tydzień mi dokuczali, większość klasy* (IDI/SP/Ch/Waw). Przemoc psychiczna, zwłaszcza izolacja w którą zaangażowana jest większość klasy, może trwać jeszcze dłużej. Dziewczynki, które o niej opowiadały mówiły o tygodniach, a nawet miesiącach. Natomiast opisywane przez badanych prześladowania, niemające źródła w zatargu, trwały krócej.

6.4. Formy agresji i przemocy

Przeprowadzone wywiady pokazują, że uczniowie już od pierwszej klasy szkoły podstawowej spotykają się z różnymi formami przemocy rówieśniczej. Występuje ona zarówno wśród uczniów szkół podstawowych (nawet badana siedmiolatka opowiadała o wyśmiewaniu słabszych uczniów przez grupę czy fizycznych zaczepkach), jak i gimnazjalistów czy uczniów szkół ponadgimnazjalnych: wśród chłopców, jak i dziewcząt. Może tylko natężenie różnych form przemocy zależne jest od płci. W świecie chłopców, który wyłania się z wywiadów, częściej niż u dziewcząt zdarzają się poważne bójkki. Z kolei przemoc relacyjna częściej pojawiała się w opowieściach dotyczących grup żeńskich. Analiza konkretnych przykładów opisywanych przez badanych pokazuje, że wyśmiewanie się, obmowa, ostracyzm wobec nieakceptowanych osób – cały arsenał związany z przemocą psychiczną, wykorzystywany jest zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców. Warto pamiętać, że podział na przemoc fizyczną, relacyjną czy związaną z niszczeniem przedmiotów w realnym życiu, w realnych sytuacjach nie jest tak łatwy do przeprowadzenia, jak ma to miejsce w socjologicznym raporcie. W szkolnej codzienności różne rodzaje przemocy występują jednocześnie, stając się przez to jeszcze bardziej uciążliwe dla ofiary.

Agresja i przemoc fizyczna jest zjawiskiem występującym powszechnie w środowisku badanych. Tylko jeden badany, uczeń szkoły podstawowej z małego miasta stwierdził, że w szkole z przemocą fizyczną nie styka się. Inni natomiast sypią przykładami jak z rękawa – opowiadać o bójkkach, podstawieniach nóg, uderzeniach. Paradoksalnie, najbardziej zróżnicowane przykłady przemocy fizycznej podawały uczennice liceum ogólnokształcącego: *Podpalenie włosów koleżance. (...) Wylanie wody utlenionej na włosy* (FGI/PG/Dz/mm).

Najczęstszymi podawanymi przykładami agresji fizycznej były zaczepki (kopnięcia, szturchnięcia) i bójkki. Te ostatnie nie dotyczyły tylko walki dwóch przeciwników. Uczniowie wszystkich typów szkół wspominali o grupowym znęcaniu się nad jednym uczniem: (...) *chodziliśmy za nim i go popychaliśmy, i się z niego wyśmiewaliśmy* (FGI/SP+G/Ch/Waw). Zbiorowa napaść miewa charakter linczu, jeśli kilkoro chłopców atakuje jednego kolegę: *A na przykład ja byłam świadkiem takiej sytuacji, że grupa chłopaków stała i jeden wychodził ze szkoły, właśnie on jest gejem i po prostu on zaczął uciekać, a oni za nim, i go dorwali, i zaczęli go bić* (FGI/PG/Dz/mm).

W szkole podstawowej, gdzie dysproporcja siły fizycznej między kolejnymi rocznikami jest znaczna, dochodzi do prześladowania najmłodszych uczniów. Jeden z badanych wspominał o zabieraniu młodszemu dziecku jedzenia. Ponieważ jednak jego szkoła podstawowa połączona była z gimnazjum, sam doświadczał przemocy ze strony gimnazjalistów. *Albo obwiązywali nogą, nogi i ręce taśmą klejącą, i nie mógł... i ktoś musiał skakać po schodach, i się przewalił raz* (IDI/SP/Ch/Waw).

Badani zwracali też uwagę, na **przemoc o charakterze seksualnym** występującą w ich otoczeniu. Wydaje się, że zachowań tego typu nie ma w szkołach wiele, są one uznawane za wyjątkowo nieprzyjemne. Uczeń podstawówki z wyraźną niechęcią opowiadał o koleźce, którego nazywa zбочonym: *O: No w sensie, że mówi jakieś takie zбочone rzeczy, sam jest zбочony trochę. (...) B: Ale to znaczy jest zбочony to w jakim sensie? Nie wiem, dotyka innych na przykład, nie wiem,*

w miejsca intymne? O: Też. (...) Albo wstaje niby tak do przodu, do tyłu, i takie o [pokazanie], o, o, o. (...) B: Mhm. I ty to w ogóle rozumiesz, o co mu chodzi, i...? O: Nie chcę. (...) Znaczący rozumiem, ale nie chcę rozumieć (IDI/SP/Ch/Waw). Jak widzimy, przemocą jest nie tylko dotykanie czy całowanie. Swobodne i wulgarne nawiązywanie do strefy seksu sprawia, że chłopiec ma poczucie zagrożenia.

Gimnazjalistki opowiadały w trakcie wywiadu grupowego, że zdarza się, iż w trakcie przebierania się przed lekcją wychowania fizycznego otwierają się drzwi, a na zewnątrz stoją chłopcy z ich klasy. Dziewczęta, które w trakcie rozmowy potrafiły śmiać się właściwie ze wszystkiego, mówiąc o tym wydarzeniu stwierdziły bardzo poważnie: (...) *jednak to jest poniżające, jak chłopaki, no jakoś ja nie lubię, jak się przebieram, żeby mnie ktoś widział* (FGI/G/Dz/Waw).

Ta sama grupa dziewcząt opisywała przypadek gry w butelkę (warto tu zwrócić uwagę na nowoczesność opisywanej gry. Kiedy nauczycielka zabrała uczniom wszystkie butelki, żeby nie mogli grać, uczniowie ściągnęli sobie aplikację na telefon i grali w butelkę za pomocą telefonu). Zasady opisywanej gry mówiły, że jeśli butelka wskazała na dziewczynę i chłopaka, to dziewczyna miała zrobić koleżdze „malinkę” na rękę. Dziewczęta stanęły przed trudnym dylematem – mogły nie grać, narażając się na szyderstwa ze strony grupy bądź grać, decydując się na robienie nieodpowiadających im rzeczy. Jak pokazują ich wypowiedzi, z pewnymi oporami wszystkie zgodziły się zagrać w butelkę. Wydaje się, że zadziałał tu mechanizm opisywany w rozdziale 6.2: wydarzenie, które mogło zostać zinterpretowane jako przemoc, uznano publicznie za żart i zabawę.

W szkołach zdarza się też obnażanie koleżanek: *A u nas na przykład jeden kolega, jak nasza koleżanka, jeszcze w gimnazjum, poszła na boisko i jej po prostu ściągnął legginsy i majtki na środku boiska* (FGI/PG/Dz/mm). Jak się okazało w toku dalszej rozmowy chłopcy ściągali spodnie nie tylko koleżankom, ale także innym chłopcom. Badane z ulgą stwierdzały, że z takimi zachowaniami stykały się tylko w gimnazjum. W liceum, mimo że obserwują całą gamę zachowań agresywnych, ze ściągnięciem majtek się nie spotykają. Inaczej sprawa ma się w przypadku obnażania biustów: zabawy takie jak strzelanie ze staników, rozpinanie ich czy ściągnięcie bluzek, które zaczęły się w gimnazjum, trwają dalej. *Potrafią podejść sobie na korytarzu i po prostu złapać za dekolt albo bluzkę im ściągnąć, i się śmieją z tego, że widzieli biust* (FGI/PG/Dz/mm).

Liczne są też formy stosowanej **przemocy relacyjnej**. Rozpowszechnianie **plotek** wspomniane było przez prawie wszystkie badane dziewczynki. Plotki często dotyczą spraw intymnych, relacji domowych lub sytuacji finansowej zaatakowanej osoby. „Wyższy stopień” rozpowszechniania plotek opisały dziewczęta ze szkół ponadgimnazjalnych. Stwierdziły, że w ich otoczeniu plotki rozprzestrzenia się tak, by dotarły nie tylko do rówieśników, ale też do nauczycieli: *Żeby ci nauczyciele patrzyli pod tym względem na nas* (FGI/PG/Dz/mm). Można wówczas podwójnie zaszkodzić nielubianej osobie – zepsuć jej relacje i z rówieśnikami, i z nauczycielami. Plotki skierowane do nauczycielskich uszu dotyczą np. handlu narkotykami. Dziewczęta opowiadały: *Ale na przykład, że często są takie plotki, że ktoś na przykład sprzedaje narkotyki. I później jak to trafi do nauczyciela, to jest wielka afera. O: Tak, u nas tak było, no. U nas była afera właśnie z taką naszą koleżanką, że niby ona z chłopakiem, Ola, nie, że niby ona z chłopakiem rozprowadzają właśnie narkotyki i że sprzedają. O: I to wszystko przez plotkę, jakieś problemy później* (FGI/PG/Dz/mm).

Izolowanie to forma przemocy opisywana wyłącznie przez dziewczęta, kiedy z nie lubianymi osobami w klasie nie utrzymuje się kontaktów. Wypowiedzi badanych sugerują, że inicjatorkami takich zachowań bywają dziewczynki, jednak chłopcy przyłączają się do nich. Osoby izolowane w klasie są zupełnie osamotnione – rówieśnicy unikają rozmów z nimi, nie mówią im nawet „cześć”, nie siadają z nimi w ławce i dają im wyraźnie do zrozumienia, że nie należą do ich grona – np. milknąc, kiedy zbliżają się do nich. Konsekwencje takich zachowań grupy mogą być bardzo dotkliwe – badana dziewczynka, która doświadczyła takiego izolowania przez klasę, bardzo to przeżyła i zdecydowała się wręcz na zmianę szkoły. Ta forma stosowana jest także w internecie, kiedy to odrzucający uczeń usuwany jest z grona znajomych czy kontaktów (więcej na ten temat w sekcji dotyczącej cyberprzemocy).

Problem **używania wulgaryzmów** pojawia się w wypowiedziach młodzieży gimnazjalnej i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Wydaje się, że używanie przekleństw nie jest uznawane za zachowanie niepożądane. Wiele zależy jednak od tego, w jaki sposób się to robi. Dziewczęta z gimnazjum mogą zaakceptować wulgaryzmy, jeśli są używane po cichu. Natomiast jeżeli ktoś w klasie zacznie wulgarnie krzyżeć ze zdenerwowania, to uważają to za zachowanie niepożądane, ale wcale nie agresywne. Jest raczej przejawem nieodpowiedniego zachowanie. Używanie wulgaryzmów, wzajemne „bluzganie się” może być też substytutem bójki, elementem ostrej wymiany zdań. Jeden z uczniów pierwszej klasy technikum opowiadał, że kiedy kolega z klasy zaczął być zaczepiany przez drugo- i trzecioklasistów, uczniowie pierwszej klasy zdecydowali się na wspólną akcję i rozmówienie się z agresorami: *Dogadaliśmy się*, stwierdził badany, a w odpowiedzi na docieklive pytania badacza dodał: *Pobluzgaliśmy tam* (IDI/PG/Ch/Waw).

Wspominaną przez badanych ze wszystkich etapów edukacyjnych formą przemocy są też obraźliwe wyzwiska skierowane przez rówieśników.

Kolejnym typem zachowania, wspomnianym przez chłopców z gimnazjum i szkoły podstawowej są zakłady, w ramach których zmusza się rówieśników do wykonywania różnych czynności. Można dostrzec w nich elementy manipulacji psychicznej. Wyzwania, których dotyczą zakłady związane są z realizacją różnych działań – zepchnięcie kogoś ze schodów, obraźliwe zachowanie się w stosunku do koleżanki a nawet wypicie wody z toalety. Nagrody za wygraną zakładu są i fizyczne, i psychologiczne. Grupa „wyzwanej do zakładu” osoby obiecywała, że przestanie ją dręczyć, czasem – oferowała pieniądze. Bywa też, że nagrodą za wypełnienie wyzwania rzuconego przez grupę jest po prostu brak kary. Osoby, które nie chcą realizować wyzwań są obrażane: *Często są takie sytuacje, że jak ktoś nie chce zrobić jakiegoś zakładu lub jakiejś rzeczy, jest od razu wyzywany i już uważany za takiego lamusa lub jakiegoś takiego cieniasa* (FGI/SP+G/Ch/Waw).

Namawianie się, gnębienie kogoś ma nierzadko charakter „wojny totalnej”, kiedy wobec jednej osoby zostaje zastosowany cały szereg elementów przemocy relacyjnej, nierzadko w połączeniu z przemocą fizyczną. Badane gimnazjalistki, mówiąc o tym, co składa się na gnębienie wymieniły: wyśmiewanie się z kogoś, wymuszanie, obmawianie, ośmieszanie, rozpowszechnianie plotek.

Cytowany wielokrotnie czwartoklasista, niewyczerpane chyba źródło opowieści dotyczące zjawisk o charakterze przemocowym w polskiej szkole, też wspominał o wypadku namawiania się na

jedną osobę, która wystąpiła w jego klasie. Zachowanie grupy wobec chłopca nawet ten badany, zaprawiony przecież w zmaganiu się ze szkolnym prześladowaniem, uznał za *coś strasznego. No że bili go, wyzywali go, potem cała klasa się na niego uwzięła, powiedzieli mu, że włosy mu śmierzdzą. On umył włosy nawet w toalecie, no a potem oni ciągle go wyzywali, bili i się z niego śmieli ciągle* (IDI/SP/Ch/Waw).

Badani opowiadali też o sytuacji, kiedy nastawili przeciwko jednemu z chłopców klasę, a w efekcie grupowo: *(...) i go popychaliśmy, i się z niego wyśmiewaliśmy* (FGI/P+G/Ch/Waw).

Przemoc materialna jest chyba najrzadziej identyfikowana przez badanych z przemocą. Wypowiedzi badanych świadczą o tym, że ten typ przemocy obejmuje zachowania drażniące, niekiedy wprowadzające w stan stresu. Jedynie dla czwartoklasisty zabranie jego piórnika miało charakter działania przemocowego. Jednak większą uwagę zwrócił on uwagę na fakt, że piórnik mu zabrano, a potem chłopcy rzucali go między sobą nie chcąc oddać, niż na to, że piórnik zniknął. Dziewczęta z gimnazjum twierdzą wręcz, że jedna z form takiej przemocy, robienie „kebaba” z plecaka świadczy raczej o dobrej atmosferze w klasie.

Badani opisują przypadki tego rodzaju przemocy jako anegdoty, nie poświęcając więcej czasu na ich analizowanie. Uczniowie ze wszystkich typów szkół opowiadali o przypadkach schowania ich własności. Wywołuje to niepokój, że schowana własność – plecak czy piórnik – zostały ukradzione. Zdarza się (i takie zachowanie wzbudza bardzo negatywne emocje uczniów), że należące do nich rzeczy są przez ich kolegów/koleżanki wyrzucane do śmietnika. W opisywanych sytuacjach nie chodziło o pozbycie się przedmiotu rówieśnika (jest on najczęściej wyrzucany na jego oczach), ile o utrudnienie odzyskania go.

W wielu wywiadach, zarówno tych przeprowadzonych w Warszawie, jak i poza nią młodzież opowiadała o robieniu „kebaba” (wszędzie nosiło to tę samą nazwę). Robienie „kebaba” polega na: *(...) plecak odwrócić do góry nogami, czyli środek wyjąć na wierzch, a wierzch do środka i wsadzić z powrotem książki* (FGI/SP+G/Ch/Waw). Młodzież opisywała też „kebaby” bardziej wymyślne – plecak może zostać oklejony taśmą, ozdobiony pomalowaną na czerwono podpaską.

W wywiadach wspomniano też o wymuszeniach pieniędzy wśród uczniów tej samej klasy.

Oddzielną kategorią przemocy jest **cyberprzemoc**. Pojawia się ona w wielu wypowiedziach badanych. Najczęściej wspomina się o robieniu ośmieszających zdjęć, kręceniu upokarzających filmów (tutaj prym wiodą filmy robione w toaletach w trakcie czynności fizjologicznych: *Ktoś się załatwia, a druga osoba z góry go nagrywa. Jak u nas w toaletach, jest toaleta, a z góry można wszystko zobaczyć, stanąć na kiblu i spojrzeć do sąsiedniej kabiny* (FGI/SP+G/Ch/mm). Młodzież robi żarty telefoniczne, podszywając się pod policję lub rodziców. Używa też obraźliwych opisów przy zapisywaniu w kontaktach – „Rumun”, „Murzyn”, „zbocheniec” (IDI/SP/Ch/Waw).

Badani opisywali sytuacje związane z przemocą dokonywaną za pośrednictwem różnych portali społecznościowych, najczęściej Facebooka. Spośród badanych uczniów najwięcej na ten temat mówili uczniowie gimnazjum. Wywiady z uczniami szkół podstawowych pokazują, że ich przygoda z internetem dopiero się rozpoczyna. Często nie mają oni swoich kont na Facebooku, nie zdobyli jeszcze doświadczenia w korzystaniu z internetu. Ich umiejętności technologicznie, znacząco mniejsze

niż gimnazjalistów sprawiają, że cały arsenał „broni” związany z cyberprzemocą, nie jest im jeszcze dobrze znany. Natomiast lekcje informatyki, a przede wszystkim grafiki komputerowej dają gimnazjalistom umiejętność graficznego opracowywania zdjęcia, która może mieć potężną siłę oddziaływania i być brzemienna w skutki.

Cyberprzemoc najczęściej dokonuje się dzięki Facebookowi. W wywiadach wielokrotnie opisywano włamania, jakich rówieśnicy dokonują na konta znajomych na Facebooku. W opisach statusu umieszcza się obraźliwe wpisy często o podtekście seksualnym, zamieszcza kompromitujące zdjęcia. Za pomocą Facebooka można też najszybciej rozprzestrzeniać plotki i zdjęcia wśród wspólnych znajomych. Zdjęcia pokazują nie tylko wstydlive sceny z życia atakowanej osoby, ale bywają też przerabiane, a fantazja i okrucieństwo ich autorów nie mają chyba granic. Badani opisywali sytuację, kiedy na Facebooku pojawiły się zmontowane zdjęcia koleżanki z klasy, trzymającej w ręku męski członek. Obraźliwe filmy zamieszczane są też na portalu YouTube. W trakcie jednego z wywiadów o złośliwych wpisach na Facebooku umieszczanych przez znajomych, dziewczęta mówiły „karniaki”. Chłopcy stosowali określenie bardziej dosadne – „karny kutas”. Badani traktowali je jako żart (jeśli wpisy miały charakter absurdałny np. *O: Bo piję wodę z klopa. (...) O: Albo że zjadam swoje skarpetki. O: Takie ośmieszające (FGI/G/Dz/Waw)*) lub formę przemocy (jeśli wpis nabierał charakteru prawdopodobieństwa – np. wyznanie miłosne wobec popularnego w szkole chłopaka). Uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej, kiedy chcieli dać „karniaka” swojemu koledze, zamieścili na jego koncie obraźliwe zdjęcie z dopiskiem „za żydowskie pochodzenie” (IDI/PG/Ch/mm).

Badani wspominają, że cyberprzemoc dotyka bardzo często osób nieakceptowanych przez klasę. Wówczas właśnie „karniaki” nabierają charakteru przemocowego. Wyjątkowo nie lubiane osoby usuwa się z facebookowych kontaktów, skazując je niejako na towarzyski niebyt. Zauważalna jest płynność granic pomiędzy rzeczywistością facebookową i szkolną. Spory zapoczątkowane na portalu często rozwijają się na szkolnych korytarzach a klasowe animozje nabierają rumieńców dzięki możliwościom internetu. Jednak badani uważają, że włamanie na konto, umieszczenie kompromitującego zdjęcia lub komentarza może dotknąć każdego ucznia. W każdej chwili koledzy mogą zrobić zdjęcie nachylonej koleżance, której wystaje bielizna i zamieścić je w internecie, wykorzystać pozostawiony na moment telefon, żeby włamać się na facebookowe konto, rozesłać Snapchatem przerobione zdjęcia.

Szkoła w różny sposób radzi sobie z cyberprzemocą. Młodzież opisywała sytuację, kiedy o włamaniach na facebookowe konto dyrekcja informowała policję. Dziewczęta ze szkoły ponadgimnazjalnej wspominały o nauczycielu, który regularnie kontroluje konta facebookowe swoich uczniów. Jeśli jego zdaniem wpisy są nieodpowiednie, przeprowadza z uczniami rozmowy lub wzywa do szkoły rodziców: *(...) miałam, pokłóciłam się z koleżanką i miałam tam takie właśnie teksty o przyjaźni, że fałszywa jest itd. Nie konkretnie do danej osoby, tylko że jest fałszywa przyjaźń. I pani Górską sobie dopisała, że od razu tak, na Martę, od razu tutaj ja źle tutaj piszę itd. No i została wezwana moja mama i mi, znaczy moja mama powiedziała, że widziała to wszystko, widziała, że wie, co ja dodaję, bo ona mnie obserwuje, moja mama, na Facebooku i wie, co ja dodaję i dla niej to nie było nic obraźliwego w stosunku do Marty, tak?* (FGI/PG/Dz/mm). Najczęściej jednak opisywane

przypadki cyberprzemocy pokazują, że internet jest strefą pozostającą poza jakąkolwiek uwagą szkoły.

6.5. Miejsca i sytuacje, w których dochodzi do aktów agresji i przemocy

O ile lekcja opisywana jest przez badanych jako czas raczej wolny od przemocy rówieśniczej (można wówczas co najwyżej przekazać w klasie karykaturę nielubianej osoby), to według opisów uczniów do sytuacji postrzeganych jako agresywne i przemocowe najczęściej dochodzi w czasie przerw, na korytarzach szkolnych. Dzieje się tak mimo zainstalowanego w wielu szkołach monitoringu i dyżurów pełnionych przez nauczycieli.

Nauczyciele często jednak nie reagują na bójki, które rozgrywają się na korytarzach podczas ich dyżurów. Młodszy uczniowie uważają, że tamci nie zauważają takich incydentów: *no nawet raz byliśmy tak, że metr od nauczyciela. No ale tam, no i my się biliśmy, no ale nauczyciel się nawet nie odwrócił. No bo nie usłyszał [śmiech], no i to było blisko wpadki (IDI/SP/Ch/Waw)*. Starsi twierdzą zaś, że nauczyciele nie chcą ich po prostu widzieć i wygodniej im udawać, że nie dzieje się nic wymagającego ich interwencji.

Łamie się regulamin tam, gdzie nie dociera nauczycielskie oko czy nie ma zainstalowanych kamer. Są to też te rejony szkoły, w których najczęściej – według relacji badanych uczniów – dochodzi do aktów przemocy. Jest to np. szkolna łazienka, gdzie osobom korzystającym z toalety można zrobić zdjęcie z góry lub wrzucić petardę do spłuczki: *Wsadziliśmy mu petardę do kibla. [śmiech] O: On się załatwił w toalecie, a na górze my nie mamy żadnych daszków ani nic, więc ja tam wszedłem, usiadłem i pociągnąłem za spłuczkę. [śmiech] O: Wsadziłem petardę. [śmiech] O: No i on się wtedy tak dziwił, co on ma tak mokro [śmiech] (FGI/SP+G/Ch/Waw)*. W wielu szkołach dochodzi też do bójek w szatniach szkolnych, w których dyżury pełnione są przez panie woźne.

Z drugiej jednak strony zdarza się, że system szkolnego monitoringu może jeszcze bardziej zaszkodzić ofierze. Licealistki opowiadały bowiem: *Albo na przykład wpychanie do toalety damskiej, gdzie są kamery, też się zdarzało. I później ten uczeń miał problemy. A ktoś go po prostu wpychał i zamykał drzwi (FGI/PG/Dz/mm)*.

W ramach poznawania szkolnego życia można też opanować wiedzę, w jaki sposób monitorują szkołę kamery, żeby do aktów przemocy dochodziło poza ich zasięgiem.

Do aktów przemocy, przede wszystkim bójek, dochodzi też poza szkołą. Mogą one być bardziej agresywne niż bójki rozgrywane w szkole: *No podobne są jak w szkole, tylko że są bardziej ostrzejsze (FGI/P+G/Ch/Waw)*. Poza szkołą nie trzeba zwracać uwagi na obecność nauczycieli, nie grozi gorsza ocena czy uwaga do dziennika.

Zajęciami, które wywołują wśród młodzieży wyjątkowo silne emocje są lekcje wychowania fizycznego, szczególnie mecze koszykówki, siatkówki czy piłki nożnej, w których należy umieć stworzyć drużynę, współpracować oraz – co najtrudniejsze – jak drużyna ponosić konsekwencje błędów i niedoskonałości innych członków zespołu. Wydaje się, że uczniowie (szczególnie chłopcy) nie zawsze radzą sobie z emocjami, które budzą się w nich w trakcie meczów. Obwiniają członków

swoich drużyn o błędy, czasami prześladując ich po zakończonej rozgrywce. Słabszych graczy wyzywa się, krzyczy na nich, czasami – w ramach zemsty za nieudany mecz – stosuje się przemoc fizyczną: *I już na lekcji wyzywają, ale później po szkole na przykład albo na przerwie już go zaczynają bardziej wyzywać* (FGI/SP+G/Ch/Waw). „Zemsta” za zepsutą akcję nie trwa więc kilku minut, kiedy emocje po przegranym meczu są największe, ale bywa także przenoszona poza teren szkoły. Zarówno dziewczęta jak i chłopcy wyśmiewają się z błędów popełnionych przez kolegów/koleżanki w trakcie gry.

Wydaje się, że wybuchów emocji nie kontrolują też nauczyciele, którzy oceniają grę całej drużyny (cała wygrana drużyna dostaje plusa lub dobrą ocenę) a nie pojedynczych zawodników.

W trakcie zajęć WF-u dochodzi do wielu wypadków, kiedy zabiera się dla żartów przedmioty należące do kolegów i koleżanek. W jednej ze szkół wprowadzono więc szafki zamykane na kluczyki, co opowiadające o tym licealistki oceniły bardzo pozytywnie.

6.6. Reakcje uczniów – świadków agresji i przemocy

Zdaniem badanych najczęstszą reakcją rówieśników na akty przemocy jest bierne przypatrywanie się im. Dotyczy to zarówno sytuacji bójek, jak i przemocy psychicznej np. prześladowania kolegi. Na podstawie zebranego materiału trudno szczegółowo omówić przyczyny takiego stanu rzeczy, warto jednak wspomnieć o wskazanym przez dziewczęta ze szkół ponadgimnazjalnych strachu. Młodzi ludzie boją się, że próbując zakończyć bójkę, sami zostaną poturbowani. Znacznie większy jednak jest ich zdaniem strach przed *odtrąceniem przez resztę* (FGI/PG/Dz/mm). Badane uczennice uważają, że próbując przeciwstawić się grupie czy jej liderowi, można zostać wyśmianym lub izolowanym przez rówieśników. Nie pochwalają jednak bierności świadków aktów przemocy. Licealistki uważają, że należy mieć własne zdanie i nie podążać ślepo za grupą. Uczniowie nie są również przekonani co do skuteczności swoich działań: *Ale czasami na przykład jak widzę, to tam powiem coś, ale czy do tej osoby to dojdzie, żeby tak nie robić, to nie wiem* (IDI/PG/Ch/mm).

Badani wspominali też, że częstą reakcją na zachowania agresywne i przemoc jest kibicowanie agresorowi lub wręcz przyłączanie się do jego działań. W sytuacji bójki często znajdują się osoby, które dopingują walczących a przy psychicznym prześladowaniu – dołączają do gnębienia nie lubianej osoby. Odpowiadając na pytanie: *W jaki sposób inni uczniowie dołączają się do tego dręczenia czy do przemocy?* gimnazjalistki stwierdziły: *No tym, że się śmieją, no. (...) Śmieją się, dopowiadają różne rzeczy* (FGI/G/Dz/Waw). Wspomniano też o pomocnikach agresorów, którzy bezpośrednio w bójce udziału nie biorą, ale np. pilnują, czy nie zbliża się nauczyciel.

O wiele rzadziej badani opowiadali o przypadkach, kiedy ktoś interweniuje, wstawiając się za ofiarą fizycznej przemocy. Wydaje się, że takie zachowania mają charakter incydentalny, zaś świadkowie przemocy nie czują zażenowanie faktem, że nie pomogli ofierze. Obrona ofiary agresji wcale nie wydaje się młodzieży działaniem naturalnym ani automatycznym. Niektórzy badani racjonalizują obronę ofiar przemocy, stwierdzając *bo to jednak może nas też spotkać* (IDI/SP/Dz/mm). Wstawienie się za ofiarą przemocy fizycznej uznane bywa za działanie dosyć wyjątkowe, wynikające

np. z „charakteru”: *Mam dość taki podły charakter i od razu startuję do tego właśnie bijącego* (IDI/SP/Dz/mm).

Uczniowie określają też czasem warunki, pod jakimi należy rozpocząć interwencję: zdaniem badanych chłopców ze szkoły ponadgimnazjalnej w przypadku zatargu między uczniami jest ona potrzebna, kiedy strony sporu przechodzą do rękoczynów. Z góry jednak zastrzegli, że samodzielne działanie nie jest dobrym pomysłem – *w gniewie, to potrzeba kilku osób* (FGI/PG/Ch/mm). Wspólnie obliczyli, że żeby rozdzielić walczące strony, potrzeba przynajmniej pięciu osób.

Przytoczone przykłady dotyczące obrony ofiary są jednak najczęściej opowieściami z happy endem. W wywiadach nie padła ani jedna opowieść o pobitym czy wyśmianym obrońcy. Najczęściej opowiadano o obronie najlepszego kolegi/koleżanki. Jedna z badanych opowiedziała też o sytuacji, kiedy dzięki rozmowie i argumentacji powstrzymała kolegów od prześladowania homoseksualnego rówieśnika.

6.6.1. Zwracanie się o pomoc do nauczyciela

Pytania i sugestie dotyczące zwracania się do nauczyciela z prośbą o pomoc w przypadku doświadczania lub bycia świadkiem agresji budziły opór niemal wszystkich badanych uczniów. Jedynie siedmiolatka z absolutnym przekonaniem stwierdziła, że w każdej trudnej sytuacji może zwrócić się do dowolnego nauczyciela i znajdzie u niego zrozumienie i pomoc. U części badanych, sam pomysł, że nauczycielowi można zaufać na tyle, by pójść do niego z prośbą o pomoc, budzi zdziwienie i rozbawienie (FGI/PG/Ch/mm).

Wydaje się, że właśnie kwestia zaufania jest kluczowa przy nawiązywaniu współpracy między uczniami a nauczycielem. Opinie takie były charakterystyczne dla dziewcząt. Badana licealistka stwierdziła, że w razie potrzeby pomocy poszłaby porozmawiać z wychowawczynią, ponieważ ufa jej i wie, że trudna sytuacja zostałaby załatwiona w akceptowalny sposób: *Znaczy nasza wychowawczyni jest w tym bardzo dobra. Dlatego, że jeżeli coś się dzieje nie tak, to możemy jej powiedzieć i ona wtedy przeprowadza długą rozmowę z tą osobą, z tą drugą, z którą mamy coś właśnie nie tak, no i już potem...* (IDI/G/Dz/mm).

Część badanych, przede wszystkim gimnazjaliści uważają, że w przypadku długotrwałej przemocy należy mimo wszystko prosić nauczyciela o interwencję, nawet jeśli nie mają zaufania do niego.

Osoby będące ofiarami przemocy rezygnują często z szukania pomocy u nauczyciela obawiając się, że przez grupę rówieśniczą będą postrzegani jako zdrajcy, „kapusie” czy donosiciele. Można łatwo samemu zostać ofiarą przemocy rówieśniczej. Koszty nawiązania współpracy z nauczycielem są więc na tyle duże, że trzeba poważnie zastanowić się, czy rzeczywiście się to opłaca. Te dylematy dobrze obrazuje wypowiedź badanego ucznia szkoły podstawowej, będącego w swojej klasie „kozłem ofiarnym”. Chłopiec, analizując czy lepiej poskarżyć się nauczycielowi, czy też bronić się samemu, stwierdził: *Bo potem każdy by nazywał mnie skarżypyta, a on by się zemścił na mnie. No czasami to opłaca się to, a czasami to. Ale częściej piącha. 70% piącha, 30% powiedzieć nauczycielowi* (IDI/SP/Ch/Waw).

6.7. Działania interwencyjne nauczycieli

Do rozmawiania z nauczycielami o doświadczanej w szkole agresji nie zachęca przeświadczenie o nieskuteczności podejmowanych przez nich kroków. Cóż bowiem z tego, że nauczyciel wie o uczniu wywołującym bójki, skoro nie jest w stanie nic z tym zrobić i zaradzić kolejnym konfliktom? Z lekceważeniem badani wypowiadali się o krokach podejmowanych przez nauczycieli i wychowawców. Warto przytoczyć kilka przykładów takich bezsensownych, z punktu widzenia uczniów, działań nauczycieli:

- *Nauczyciel i tak by nakrzyczał i koniec tematu.* (IDI/SP/Dz/mm)
- *W sensie że na godzinie wychowawczej coś tam pani gadała, że nie wolno, mieli tam prace karne i potem się uspokoiło, ale nadal się kłóć.* (IDI/G/Ch/Waw)
- *Na lekcji na przykład pani go weźmie, każe mu wstać i ma powiedzieć co zrobił i ma przeprosić, i tyle.* (IDI/PG/Ch/mm)
- *No bo co powie: Masz jedynekę, masz uwagę (...).* (FGI/G/Dz/Waw)

Widać więc, że młodzież ze wszystkich typów szkół postrzega negatywnie wiele działań podejmowanych przez nauczycieli. Uczniowie z góry wiedzą, że nie przyniosą one żadnego pozytywnego rozwiązania. Pytani jednak, jak nauczyciel mógłby pomóc im w rozwiązaniu problemu z agresją, podają przykłady metod restrykcyjnych – nakładania kar i ograniczeń (np. wpisanie uwagi do dziennika). Młodzież nie ma świadomości, że z przemocą i agresją można sobie radzić inaczej, niż poprzez rygorystyczne działania dyscyplinujące, agresję i przemoc.

Istnieje też ryzyko, że pójście do nauczyciela jeszcze pogorszy sprawę. Według badanych nie zapewniają oni anonimowości osobom informującym ich o problemie. Prowadzi to do tego, że informator może sam stać się ofiarą agresji: *Moim zdaniem powiedzenie nauczycielowi o na przykład tym, że widziało się pewną sytuację, to nauczyciel zaraz jakby poprosi tych uczniów i zaraz będzie, że to ty powiedziałaś i że to jest twoja wina, że tu się znaleźliśmy. I że to jest na zasadzie, że skarzę się.(...) O: Właśnie o to chodzi. A ta osoba, która jakby chciała pomóc, chciała dobrze, powiedziała nauczycielowi, to zostaje znowu gnębiona przez to. O: I to zostaje gnębiona przez te dwie osoby, które się przed chwilą biły* (FGI/PG/Dz/mm).

Jeden z uczniów pozytywnie ocenił jednak przytoczone wyżej działania nauczycieli. Powstrzymały one na jakiś czas prześladowanie go przez rówieśników z klasy. Jego narracja pozwala stwierdzić, że problem przemocy jednak nie zniknął: po chwilowej przerwie znów się pojawił, tylko w sposób bardziej utajony.

W jednym z wywiadów przytoczono też przykład ciekawych i skutecznych rozwiązań stosowanych w szkole. W gimnazjum stworzono specjalny pokój, gdzie można rozwiązywać konflikty, porozmawiać z nauczycielami o problemach. Aranżacja tego miejsca – stoi tam sofa i istnieje możliwość wspólnego wypicia herbaty – zachęca do nawiązania mniej formalnych i zhierarchizowanych kontaktów z nauczycielem. Ogromne znaczenie ma też postawa nauczyciela: badana uczennica opisała go jako osobę, która bardziej słucha uczniów niż ich poucza, zachęca do wspólnego poszukiwania rozwiązania nurtującego grupę problemu.

Zdarza się, że sami nauczyciele rezygnują z tej roli obrońców, mówiąc uczniom, którzy przychodzą do nich z prośbą o interwencję, że nie powinni donosić. Uczeń podstawówki, kiedy próbował prosić nauczycielkę o pomoc w poradzeniu sobie z agresywnymi kolegami usłyszał, że nie powinien skarżyć na swoich kolegów: *A jak mnie kiedyś ktoś walnął i chciałem powiedzieć to nauczycielce, bo nauczyciel, bo nauczyciel... pani Beata powiedziała, żebym do nauczyciela poszedł ten, powiedzieć jakby coś mnie, jakby ktoś ten, mnie uderzył czy że coś brzydkiego na mnie powiedział, to ja poszedłem, a wtedy po prostu pani powiedziała: Nie skarż, to nieładnie. A przecież sama powiedziała, żebym do niej przyszedł i powiedział* (IDI/SP/Ch/Waw). Jak widzimy w tym przypadku chłopiec otrzymywał od nauczyciela sprzeczne informacje – najpierw otrzymał komunikat, że powinien prosić ich o pomoc, a gdy o pomoc poprosił, otrzymał reprimendę. Uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych słyszą też, że ze skargami do nauczyciela biegano się w podstawówce. W dorosłym życiu należy radzić sobie samemu. Nauczyciele radzą wręcz młodzieży, by z problemami próbowała poradzić sobie sama: *Nauczyciele się nie wtrącają raczej. O: Nie wtrącają się. Oni mówią coś takiego: Załatwcie to między sobą, tylko bez rękoczynów... O: Na przerwie. O: Na szkole... na terenie szkoły* (FGI/G/Dz/Waw).

Od szukania pomocy u nauczycieli odstręcza też przeświadczenie, że jeśli nawet nauczyciele interweniują w sprawie zatargów między nastolatkami, i nie starają się mieć pełnego wglądu w sytuację, nie rozmawiają ze stronami konfliktu tylko pochopnie ferują wyroki. Jeden z badanych uważa, że nauczyciele są stronniczy i przyznają rację osobom, które potrafią lepiej obronić się, nie poświęcając czas na odkrycie prawdy: *Bo po uwadze albo jak jedna osoba się wytłumaczy lepiej niż ta druga, to wtedy tej, co lepiej się wytłumaczyła wierzy* (IDI/SP/Ch/Waw).

6.8. Strategie ofiar przemocy

Można postawić sobie pytanie, gdzie ofiara przemocy może szukać pomocy. Z wywiadów wynika, że wie ona, iż raczej nie ma co liczyć na pomoc rówieśników. Obawia się też, że nauczyciele, nawet jeśli zdecydują się na działanie, zrobią to tak nieudolnie, że narobią więcej szkód niż pożytku. Dziewczeta ze szkół podstawowych szukają ratunku u rodziców – matki rozmawiają ze sobą na zebraniach, dzwonią do siebie, próbują załagodzić konflikty między swoimi dziećmi. Starsza młodzież i chłopcy raczej niechętnie korzystają z bezpośredniej pomocy rodziców. Mogą co najwyżej skonsultować z nimi swoje problemy.

Badani uważali, że jeśli staną się już obiektem rówieśniczej przemocy powinni starać się zmierzyć z problemem samodzielnie. Samotna walka z prześladowcą (lub prześladowcami) jest raczej skazana na porażkę. Zdarzają się klasy, które w sytuacji zastosowania przemocy, ignorują agresora. Ale w innych bycie osobą agresywną nie oznacza też izolacji ze strony grup. Dziewczynki z gimnazjum opowiadały o chłopcu z ich klasy, który tak mocno uderzył kolegę, że ten znalazł się w szpitalu ze wstrząśnięciem mózgu lub wywracał koleżanki z krzesłami. W podsumowaniu tych opowieści jedna z nich stwierdziła: *No ale Kuba [agresor] jest spoko* (FGI/G/Dz/Waw). W opinii badanych uczniów najlepszym sposobem w warunkach polskiej szkoły na poradzenie sobie z problemem przemocy jest stworzenie koalicji, która osłabi prześladowcę. Takie działania prowadzą

jednak do eskalacji przemocy. W sytuacjach szczególnie trudnych, ratunkiem – zdaniem badanych – bywa też zmiana szkoły.

6.9. Eskalacja zachowań agresywnych

Jak już wspomniano, w sytuacjach opisanych w wywiadach agresja pojawiająca się między uczniami – fizyczna i relacyjna – ma tendencje do eskalacji. Wprawdzie badani opowiadali o kłótniach, które latami toczą się wyłącznie między dwiema nie lubiącymi się osobami w klasie: *Tylko oni się kłócą tak raczej ze sobą, że nikt nie wtrąca się w to. No potem i tak się rozchodzą na dwie strony, siadają w jakichś miejscach, wyjmują tam telefony i sobie grają czy coś (IDI/G/Ch/Waw)*. Z reguły jednak akt agresji wywołuje w ofierze chęć zemsty, prowadzi to do kolejnych aktów zemsty i w końcu nie wiadomo już, kto wszystko rozpoczął. Uczeń szkoły podstawowej, będący obiektem klasowej agresji opowiadał: *(...) jak mnie ktoś walnie, to potem ucieka po całej szkole, bo chce go dorwać i walnąć*. Podobny mechanizm występuje w przypadku przemocy relacyjnej. Badana dziewczynka z pełną premedytacją doprowadziła do izolowania przez klasę swojej byłej prześladowczyni. Opowiadając o tym stwierdziła: *A właśnie ja to robię, bo chcę, żeby ona tak samo się poczuła, jak ja się czułam wcześniej (IDI/SP/Dz/mm)*. Chociaż oba opisane przypadki zachowań mających charakter zemsty zostały opisane przez uczniów szkół podstawowych, można zaryzykować stwierdzenie, że dążenie do zemsty ma znacznie szerszy zasięg.

Przemoc ma też tendencję do zataczania coraz szerszych kręgów. Ofiary broniąc się, tworzą koalicje obronne przed napastnikami. Kiedy natomiast były napastnik staje się ofiarą, to on zbiera wokół siebie grupę, która ma go wspierać. W ten sposób w kłótnię dwóch osób zaangażowana zostaje coraz większa grupa osób: *A teraz jest tak, że my razem zgrałyśmy się, zbuntowałyśmy się i nie chcemy, żeby ona nas ciągle obrażała. Najpierw się koleguje z tą osobą, a potem z niej właśnie robi ofiarę. I zgrałyśmy się, i jesteśmy teraz przeciwko niej (IDI/SP /Dz/mm)*.

O takim rozrastaniu się od małego sporu do poważnego konfliktu opowiadały też gimnazjalistki: *No bo, tak, jak ktoś się u nas kłóci, to uwielbiają niektórzy się wtrącać w to. (...) O: Napędzają się nawzajem. O: Napędzają wszystko, co się tam stanie. B: A w jaki sposób to robią? O: No na przykład mają kłótnię te dwie osoby, tak, jak one dojdą, to zaczyna się bardziej takie już też tamtych drugich osób problemy i zaczynają to łączyć w jedność, i się zaczyna wielka mega awantura (FGI/G/Dz/Waw)*.

6.10. Konsekwencje agresji i przemocy

Warto wspomnieć jeszcze o kosztach, jakie ponoszą ofiary agresji i przemocy. Łatwo jest zauważyć te powstające w wyniku bójek. Badani opowiadali o wstrząśnieniach mózgu czy krwotokach z nosa. Znacznie trudniej dostrzec jest skutki przemocy relacyjnej. Może mieć ona poważny wpływ na psychikę dziecka i kształtowanie się jego nastawienia do innych ludzi. Tutaj dużo do myślenia daje wypowiedź piętnastoletniej gimnazjalistki, która z powodu doświadczenia przemocy rówieśniczej zmieniała szkołę. Pytana, jaką radę dałaby przyszłym uczniom z jej szkoły odparła: *Że z jednej strony, trzeba być otwartym na poznawanie nowych osób, ale też trochę pohamowywać się i tak na dystans je*

trzymać, że od razu nie pokazywać całej siebie, nie opowiadać o swoich wszystkich problemach i całym swoim życiu, bo potem możemy źle na tym wyjść. Później zaś, nawiązując do własnej historii dodała: Tak, ja bardzo szybko ufam ludziom. I to jest niestety, ja muszę się tego nauczyć (IDI/G/Dz/Waw). W jej wypadku ceną za przemoc doświadczaną w szkole była utrata poczucia bezpieczeństwa i zaufania do ludzi.

7. Podsumowanie

Zrealizowane badania dobitnie pokazały, jak ważna dla młodzieży jest szkoła. Budzi ona w badanych mnóstwo emocji, a z pobytem w niej wiążą się określone oczekiwania. Oprócz przekazywania wiedzy i przygotowywania do kolejnych etapów nauki, powinna też zapewnić przyjazną atmosferę i poczucie bezpieczeństwa. Atmosferę szkoły tworzą z jednej strony relacje z nauczycielami, zaś z drugiej – z rówieśnikami.

Uczniowie potrzebują przyjaznych, opartych na wzajemnym zaufaniu relacji z nauczycielami. W wypowiedziach młodzieży regularnie pojawiał się wątek potrzeby rozmowy, możliwości opowiedzenia nauczycielom nie tylko o problemach szkolnych, ale także domowych, przedyskutowania problemów związanych z relacjami rówieśniczymi. Problemem dla badanych jest jednak zastępowanie przez nauczycieli rozmów monologami, podczas których informują uczniów, jakie popełniają błędy oraz jak powinni się zachowywać.

Wskazywane przez młodzież środki dyscyplinujące stosowane przez nauczycieli były podobne w różnych szkołach i obejmowały m.in. krzyczenie na uczniów czy wstawianie uwag do dziennika. Większość badanych stwierdzała, że do różnych kar można się przyzwyczać, a czasem nawet nauczyć się je ignorować. Część odczuwała jednak przemocowy charakter tych działań i wskazywała na konsekwencje w postaci lęków i stresu. Uczniowie opowiadali też o nauczycielach, którzy ich zdaniem stosują przemoc psychiczną z braku empatii wobec młodzieży lub wręcz ze złośliwości, potrzeby pokazania władzy. Badani bardzo rzadko opisywali przypadki stosowania przemocy fizycznej przez nauczycieli. Jeżeli już jej doświadczyli, traktowali ją jako pewne ekstremum w ich zachowaniach.

Najczęściej opisywaną reakcją obronną uczniów wobec nauczycielskiej przemocy jest rozmowa o problemie z wychowawcą. Niektórzy badani, przede wszystkim dziewczęta, decydują się na proszenie o pomoc rodziców, którzy rozmawiają potem z dyrektorem szkoły lub wychowawcą. W wyjątkowych sytuacjach uczniowie zaczynają mścić się na agresywnym nauczycielu.

Zdaniem młodzieży, bardzo pomocne w budowaniu pozytywnych relacji z nauczycielami jest spisywanie regulaminów klasy, które określałyby zasady wystawiania ocen, poprawiania prac kontrolnych czy nawet możliwości korzystania na lekcji z telefonów komórkowych. Dzięki regulaminom współpraca z nauczycielem może stać się mniej stresująca, a jego zachowania przewidywalne. W opowieściach młodzieży bardzo często pojawiają się jednak wątki dotyczące łamania regulaminów przez uczniów oraz nauczycieli. Szkoła i nauczyciele dysponują narzędziami, dzięki którym mogą zdyscyplinować niesfornego ucznia. Wywiady pokazały jednak, jak niewiele można zrobić w przypadku nauczyciela łamiącego taki regulamin.

Najważniejszą grupą dla badanych jest ich własna klasa. Prawie każdy z nich chciałby być w klasie zgranej, w której nie ma głębszych podziałów na mniejsze grupki i gdzie każdy mógłby liczyć na wsparcie i pomoc kolegów. Członkowie takiej klasy mają też ochotę spędzać ze sobą czas także po zakończeniu lekcji. W większości opisanych w wywiadach przypadków, klasy badanych nie tylko dzieliły się na mniejsze grupki. Bardzo często wykluczano z nich pewne osoby, mocno ograniczając ich udział w życiu społecznym grupy. Były to najczęściej uczennice/uczniowie różniący się od reszty

grupy pod jakimś względem – wyglądem, majątnością czy wynikami w nauce. Z życia społecznego zespołu klasowego eliminowano też osoby nieśmiałe, o obniżonej samoocenie. Wykluczona osoba nie musi stać się jednak automatycznie ofiarą rówieśniczej przemocy. Młodzież wspominała, że klasowymi kozłami ofiarnymi stają się uczniowie, którzy swoim zachowaniem irytują grupę.

Szkolna klasa to grupa, w której najczęściej dochodzi do aktów przemocy. Opowiadając o niej badani wspominali najczęściej o przemocy fizycznej – bójkach, popychaniu, kopaniu. Starsze dziewczęta ze szczególną niechęcią wspominały przemoc o charakterze seksualnym – otwieraniu drzwi do przebieralni przed zajęciami WF-u przez kolegów, zdejmowaniu im przez chłopców legginsów czy szarpaniu za dekollet. Przemoc to dla młodzieży też przemoc psychiczna. Badani podawali przykłady wykluczania, obmowy, wyzywania. Stosunkowo rzadko badani podawali przykłady związane z niszczeniem przedmiotów. Bardzo obszernie opisywano natomiast przypadki cyberprzemocy. Wydaje się, że konflikty szkolne rozkwitają poprzez wpisy na facebookowych kontach rówieśników czy wrzucane na YouTube'a filmiki. Publikowane w internecie materiały często mają charakter pornograficzny. Przemoc związana z internetem to przede wszystkim domena starszych uczniów – gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Opowiadając o wydarzeniach, które dla postronnego obserwatora mają ewidentny charakter przemocowy (podstawianie nogi czy zamieszczanie kompromitujących zdjęć w internecie), młodzież często uznawała je nie za przemoc, lecz za żart grupy. Bycie obiektem takich żartów było interpretowane jako dowód na akceptację rówieśników, a nawet dobre relacje panujące w klasie. Wydaje się, że lęk przed odrzuceniem grupy rówieśniczej oraz potrzeba akceptacji były u młodzieży tak duże, że badanym łatwiej było uznać pewne działania za żart niż przemoc.

Zastanawiając się, jak radzić sobie z przemocą rówieśniczą badani najczęściej uważali, że powinni sami znaleźć rozwiązanie, najlepiej budując wokół siebie koalicję, która pozwoliłaby ofierze zemścić się na agresorze. Część z nich szukałaby pomocy u rodziców, kilkoro porozmawiałoby o problemie z nauczycielem. Generalnie uważano, że nauczyciele niechętnie chcą pomagać w sytuacji konfliktu między uczniami, a nawet nie chcą go dostrzegać.

Młodzież pytano też o reakcje uczniów na akty przemocy, które rozgrywają się w jej otoczeniu. Niewielu z nich włączyłoby się, próbując rozdzielić obie strony. Często młodzież przyłącza się do prześladowań bądź nie reaguje na nie. Badani, szczególnie uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, z niechęcią mówili o możliwości poinformowania nauczyciela o aktach przemocy, których byli świadkami w szkole. Uważali to za donosicielstwo. Stwierdzali też, że osoba dorosła powinna radzić sobie sama z problemami. Warto zwrócić uwagę, że na próby informowania ich o przemocy, podobnie reagowali nauczyciele. Zdarzało się, że mówili uczniowi, że w pewnym wieku z problemami trzeba radzić sobie samodzielnie.

Zdaniem badanych szkoła i nauczyciele nie potrafią przeciwdziałać przemocy rówieśniczej. Reakcje nauczycieli są często niesprawiedliwe, nie poświęcają oni sprawom wystarczająco dużo czasu, nie rozmawiają z młodzieżą, tylko ferują wyroki i nakładają kary. Skłóconych, agresywnych uczniów upomina się, a w ostateczności albo przenosi do nowej klasy, albo releguje ze szkoły.