

Prześladowanie rówieśnicze jako gra – konteksty, zasady i gracze

Małgorzata Wójcik, Maria Mondry

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

W artykule omówiono badanie prowadzone w szkołach na Śląsku, którego głównym celem było poznanie, jak uczniowie postrzegają przypadki prześladowania rówieśniczego w swoich klasach i jak interpretują kontekst, powód oraz reakcje swoje i innych uczniów. Badania terenowe obejmowały cztery klasy (102 osoby) trzech śląskich szkół, w których przeprowadzono obserwację codziennych interakcji uczniów oraz 47 wywiadów pogłębionych, częściowo ustrukturyzowanych. Do analizy danych zastosowano teorię ugruntowaną. Zidentyfikowano cztery długoterminowe przypadki prześladowania rówieśniczego, które stały się osią analizy. Okazało się, że uczniowie zbudowali system zasad, norm, przekonań i skryptów zachowań dotyczących poszczególnych przypadków prześladowania. System składa się z ustalonej, wspólnie interpretowanej struktury klasy i relacji wewnątrzgrupowych, przekonań dotyczących powodów prześladowania ofiar, podzielanej definicji normalności tworzonej w opozycji do zachowania lub cech ofiar oraz etykietowania własnego zachowania w kontekście prześladowania ofiary. Zaproponowano praktyczne zastosowanie wyników badań w prewencji prześladowania rówieśniczego.

SŁOWA KLUCZOWE:

PRZEŚLADOWANIE RÓWIEŚNICZE, ETYKIETOWANIE ZACHOWANIA HIERARCHIA KLASOWA, OBWINIANIE OFIARY, TEORIA UGRUNTOWANA

PRZEŚLADOWANIE RÓWIEŚNICZE A KONTEKST SZKOŁY I KLASY

Grupy społeczne są jednym z ważniejszych czynników wpływających na rozwój człowieka. Służą m.in. budowaniu pierwszych struktur mikrospołecznych w systemie ekologicznym dzieci i młodzieży (Rodkin, 2004), co staje się szczególnie istotne w okresie dojrzewania (Owens, Shute, Slee, 2000; Wójcik, 2018; Wójcik, Hełka, 2018). Chociaż grupy kształtują wiele prospołecznych, pozytywnych atrybutów emocjonalnych i behawioralnych, to mogą również wykształcać negatywne wzorce zachowań, które prowadzą do postaw antyspołecznych. Osobista tożsamość i poczucie wartości dorastającego człowieka mogą być do tego stopnia zdominowane wpływem grupy rówieśniczej, że jego indywidualna autonomia zostaje znacząco naruszona (Rodkin, 2004). Bycie ofiarą prześladowania i dręczenia rówieśniczego w szkole jest jednym z trudniejszych doświadczeń mogących prowadzić do obniżenia jakości życia i problemów w obszarze zdrowia psychicznego (Olweus, 2002). Niestety zachowania polegające na świadomym, systematycznym, długotrwałym prześladowaniu, dręczeniu, gnębieniu, znęcaniu się, upokarzaniu lub wykluczaniu z grupy wybranej osoby lub osób jest w polskiej szkole zjawiskiem dotyczący około 54% uczniów szkół podstawowych i 36% uczniów szkół średnich (Przewłocka, 2015). Ponieważ przedmiotem prezentowanych badań jest prześladowanie i dręczenie rówieśnicze w szkole, ważne jest zdefiniowanie tego pojęcia oraz wyjaśnienie terminów stosowanych w zarówno części teoretycznej, jak i podczas wywiadów z uczniami.

Prześladowanie i dręczenie rówieśnicze (*bullying*) jest definiowane jako swoista forma zachowań agresywnych, które charakteryzują się systematycznością i intencyjnością skrzywdzenia ofiary oraz brakiem równowagi siły i władzy między agresorami a ofiarami (Salmivalli, 2014). W badaniach opisywano różne formy prześladowania rówieśniczego, wskazując na dwie główne klasyfikacje – prześladowanie bezpośrednie i prześladowanie relacyjne. Prześladowanie bezpośrednie łączy się z zachowaniami mającymi na celu wyrządzenie natychmiastowej krzywdy poprzez stosowanie przemocy fizycznej (bicie, popychanie, szturchanie), werbalnej (wzywianie przezywanie, dogadywanie), materialnej (niszczenie rzeczy, wymuszanie pieniędzy, kradzież) lub seksualnej (uwagi o podtekście seksualnym, obmacywanie). Prześladowanie relacyjne dotyczy natomiast relacji interpersonalnych ofiary w grupie rówieśniczej, czyli przyjaźni, układów towarzyskich, popularności i akceptacji w grupie. Występuje w różnych formach w szkole lub internecie, np. poprzez rozpowszechnianie plotek, niszczenie reputacji, wykluczenie i marginalizację lub ciche traktowanie i ignorowanie (Gini, Pozzoli, 2009; Olweus, 2002; Salmivalli, 2014).

Jeżeli takie zachowania w grupie rówieśniczej są częste, stają się swoistą normą zakorzonioną w kulturze klasy (Wójcik, 2018). Hymel, McClure, Miller, Shumka i Trach (2015) zwracają uwagę na to, że identyfikowanie się z grupą i wykształcenie tożsamości społecznej często prowadzi do przyjęcia i utrzymania sprecyzowanych norm grupowych. Poszczególni członkowie będą chętniej popierać tego typu zachowania, traktując je jako wzór, który pozwala na zachowanie bezpiecznej pozycji w grupie. Do tej pory przeprowadzono liczne badania nad czynnikami mającymi znaczenie dla różnych form szkolnego prześladowania (Deptuła, 2013; Espelage i Swearer, 2003; Pyżalski, 2012; Tłuściak-Deliowska, 2017; Wójcik, Kozak, 2015), ale niewiele z nich koncentrowało się bezpośrednio na warunkach kontekstu szkoły i klasy, w którym występuje mniejsze lub większe prawdopodobieństwo dokonywania aktów szkolnego prześladowania (Thornberg, Wanstrom, Pozzoli, 2017). Badania wskazują na działanie zbiorowe obejmujące role społeczne, procesy stygmatyzacji oraz współtworzenie znaczeń i ładu społecznego (Forsberg, Thornberg, 2016; Garandeau, Lee, Salmivalli, 2014; Thornberg, 2007, 2011). W kontekście relacji rówieśniczych należy również podkreślić znaczenie płci i orientacji psychoseksualnej. Rozwój psychobiologiczny oraz stereotypy w definiowaniu kobiecości i męskości, w których młodzi ludzie dorastają, mogą warunkować specyfikę obrazu prześladowania rówieśniczego (Chmura-Rutkowska, 2012; Martino, Pallotta-Chiarolli, 2005). W większości polskich badań można zaobserwować istotne różnice między dziewczynami a chłopcami (*gender gap*) w częstości używania i podlegania różnym formom przemocy. Czynniki ryzyka warunkujące takie zjawiska jak agresja, przemoc i przestępczość u dziewczyn i chłopców jest tak sama, natomiast ich nasilenie, jakość i kontekst wynika z płci kulturowej (Chmura-Rutkowska, 2012). Tożsamość płciowa jest warunkowana również samym okresem dorastania, w którym zgodnie ze stadialną teorią rozwoju tożsamości płciowej nastolatki wchodzi w fazę zainteresowania seksualnego wyznaczonego orientacją psychoseksualną. Jest to wyzwanie, ponieważ wymaga się od młodzieży konstruktywnego radzenia sobie ze swoimi emocjami oraz potrzebami seksualnymi przy jednoczesnym realizowaniu wymagań społecznych przypisanych określonej płci. Wszelkie niepowodzenia na tym etapie mogą się również odbić na relacjach rówieśniczych.

Role uczniów i ich reakcje w sytuacjach prześladowania, a także różnice w poziomie prześladowania w obrębie jednostek klasowych zależą głównie od tego, jak interpretują dany kontekst i własne zaangażowanie oraz w jaki sposób oceniają siebie z perspektywy grupy rówieśniczej (Espelage, Swearer, 2003; Thornberg, 2011; Thornberg i in., 2017; Thornberg, Wänström, 2018; Wójcik, Mondry, 2017). Badania wykazały, że uczniowie znęcają się nad innymi lub wspierają prześladowców w celu

poprawy własnego statusu społecznego lub zabezpieczenia swojej pozycji wśród rówieśników (Gini, 2006). W związku z tym prześladowanie może służyć m.in. osiągnięciu dominującej pozycji. Należy jednak zaznaczyć, że nierównowaga siły w grupie jest uzależniona od relacji i kontekstu, a więc władza w grupie nie ma charakteru stałego. Stąd też wynika tendencja dominujących uczniów do ciągłego utrwalania i potwierdzania swojej pozycji (Thornberg, 2015). Mimo że dynamika interakcji klasowych jest silna, sama grupa będzie dążyć do wypracowanego porządku społecznego, by utrzymać przewidywalność wydarzeń. Grupy rówieśnicze zapewniają uprzywilejowany status tym, którzy utrzymują spójność grupy, co czasami przekłada się na wykluczenie lub nękanie uczniów znajdujących się najniżej w klasowej hierarchii (Thornberg, 2018). Sprawca dopuszczający się prześladowania przy świadkach doprowadza do konfrontacji pozostałych członków grupy z własną siłą i pozycją. Dzięki temu utrwała swoją własną rolę przywódcy, jednocześnie ustalając zasady, które powinny być przestrzegane przez wszystkie jednostki wchodzące w skład grupy rówieśniczej (Tłuściak-Deliowska, 2018). Tego typu spostrzeżenia wskazują na charakter strukturalno-funkcjonalny prześladowania rówieśniczego, w której jest ono efektem dynamiki społecznej i niepisanych norm oraz zasad danej klasy. Wybór ofiary i jej prześladowanie może służyć np. scalaniu grupy i utrzymywaniu porządku społecznego. W związku z tym można uznać, że prześladowanie rówieśnicze ma dwójaki charakter – funkcjonalny i dysfunkcjonalny zarazem (Komendant-Brodowska, 2014). Chociaż fakt, że prześladowanie jest złożonym problemem, przyczynił się do znacznej liczby badań określających czynniki kontekstowe i społeczne tego procesu, a także zidentyfikowania zmiennych związanych bezpośrednio z zachowaniami nastolatków (Mazzone, Camodeca, Salmivalli, 2016; Thornberg, Jungert, 2013; Thornberg, Wänström, 2018; Yun, Graham, 2018), większość z tych doniesień ma charakter ilościowy, który nie pozwala na bezpośrednie ujęcie perspektywy ucznia. Natomiast podejście jakościowe umożliwia głębsze poznanie, w jaki sposób uczniowie postrzegają i rozumieją procesy grupowe związane z prześladowaniem (Barlińska, Plichta, Pyżalski, Szuster, 2018; Burns, Maycock, Cross, Brown, 2009; Thornberg, 2011). Przegląd badań jakościowych pokazuje, że prześladowanie szkolne jest skomplikowaną grą złożoną z czynników indywidualnych i grupowych, która dodatkowo osadzona jest w kontekście grupy rówieśniczej (Forsberg i in., 2016; Forsberg, Thornberg, 2016; Mazzone, Thornberg, Stefanelli, Cadei, Caravita, 2018; Rodkin, Hodges, 2003; Thornberg, 2015; Thornberg, Wänström, 2018). Wyraźnie widać, że zjawisko prześladowania szkolnego należy rozpatrywać, zwracając uwagę na zarówno stałe warunki klasowe i szkolne, jak i bieżące uwarunkowania sytuacyjne. Konieczne jest badanie procesu prześladowania jako zbiorowego działania

obejmującego role i normy społeczne, proces stygmatyzacji, konstrukcję znaczeń, strukturę władzy, hierarchię społeczną oraz proces utrzymywania ładu społecznego. Dzięki uwzględnieniu poszczególnych czynników i dynamiki klasy, ale także zrozumieniu ich z punktu widzenia samych uczniów jest możliwe rozpoznanie warunków, w których przemoc jest wzmocniona lub osłabiona, oraz zrozumienie, dlaczego niektórzy z członków danej grupy rówieśniczej są bardziej zaangażowani w działania prześladowcze. Znajomość zasad panujących w grupie daje szansę na zredefiniowanie dotychczasowego porządku i wprowadzenie pozytywnych zachowań. Kompleksowe, uniwersalne działania mające na celu integrację klasy i tworzenie zdrowego klimatu społecznego w klasie redukują wskaźniki wiktyimizacji związanej z prześladowaniem w klasie (Ostaszewski 2011, 2012; Roland, Galloway, 2002), co znacząco przekłada się na klimat funkcjonowania zespołu klasowego (Pyżalski, 2007, 2016). Prezentowane badania mogą również wskazać sposób skutecznego planowania działań interwencyjnych w obszarze grup rówieśniczych narażonych na zjawisko prześladowania rówieśniczego.

METODA

Badanie przeprowadzono z zastosowaniem metodologii teorii ugruntowanej, ponieważ podejście to koncentruje się na interakcji, znaczeniu i interpretacji procesów społecznych (Charmaz, 2017). Daje także możliwość pogłębionego zrozumienia przekonań uczniów na temat procesów grupowych i interakcji w szkole dzięki postrzeganiu ich jako aktorów życia społecznego. Metodologia teorii ugruntowanej pozwala traktować uczestników badań w sposób podmiotowy, oddając im decyzyjność co do definiowania swojej rzeczywistości społecznej (Konecki, 2000).

Uczestnicy

Po uzyskaniu zgody wydziałowej Komisji Etyki Badań wylosowaliśmy osiem publicznych szkół gimnazjalnych z okolicy Katowic, z których dyrektorami skontaktowaliśmy się, proponując udział w badaniu. Trzy szkoły podjęły współpracę i umożliwiły spotkania z rodzicami w celu uzyskania zgód na udział dzieci w badaniu oraz prowadzenie dalszej procedury badawczej. Następnie wylosowaliśmy cztery klasy składające się w sumie ze 102 uczniów (54 dziewczyny i 48 chłopców). Wszyscy uczniowie uczęszczali do drugiej klasy gimnazjum i mieli 14–15 lat w trakcie prowadzenia badania. Grupa osób badanych była homogeniczna pod względem statusu socjoekonomicznego i pochodzenia. Wybrane szkoły znajdowały się w miastach metropolii

śląskiej powyżej 100 tysięcy mieszkańców, w centrum lub w bliskim sąsiedztwie centrum miasta. Uczniowie pochodzili z rodzin w których rodzice byli czynni zawodowo (1,8% bezrobocia), zatrudnieni głównie w przemyśle, usługach i edukacji, z przeważającym wykształceniem średnim i niepełnym wyższym. Podczas badania skład klas nie uległ zmianom. Imiona uczniów występujące w artykule zmieniono w celu zapewnienia respondentom całkowitej anonimowości.

Zbieranie danych

Obserwacje codziennego życia klasowego i indywidualne wywiady stanowiły podstawowe metody zbierania danych. Wszystkie dane zostały zebrane od stycznia do czerwca 2018 r. W każdej z klas spędzaliśmy 2–3 dni tygodniowo przez trzy miesiące, prowadząc obserwacje codziennego życia podczas lekcji, przerw, wycieczek i zawodów sportowych. Jedną z istotniejszych zasad badania było traktowanie nastolatków jak głównych informatorów i ekspertów szkolnego życia (Kane, Chimwayange, 2014). Zależało nam na zanurzeniu się w otoczeniu klasowym, poprzez spędzanie czasu z uczniami. Staraliśmy się również unikać pozycji władzy i odgrywać rolę „nieistotnych dorosłych” (Mandell, 1991). Uczniowie zostali poinformowani, że nie jesteśmy nauczycielami, ale gośćmi, których zadaniem jest obserwowanie ich szkolnego życia, ponieważ zależy nam na poznaniu sposobu funkcjonowania ucznia w gimnazjum. Zaznaczyliśmy również, że nie będziemy rozmawiać o zaobserwowanych sprawach klasowych z nauczycielami lub rodzicami i że zareagujemy tylko wtedy, gdyby doszło do zagrożenia życia bądź zdrowia któregokolwiek z uczniów.

Kolejnym etapem badania było przeprowadzenie indywidualnych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z uczniami obserwowanych klas. Do uczestnictwa w wywiadzie uczniowie przystąpili dobrowolnie po konsultacji z rodzicami lub opiekunami prawnymi. Zgłosiło się 52 uczniów, pięcioro z nich było nieobecnych w dniach przeprowadzania wywiadów, co dało ostatecznie liczbę 47 respondentów. Uczniowie udzielali wywiadu w szkole, w odrębnym pokoju służącym na co dzień jako pokój konsultacji. Zastosowanie częściowo ustrukturyzowanych indywidualnych wywiadów pozwoliło nam zrozumieć, w jaki sposób uczniowie interpretowali swoje relacje i interakcje w które byli zaangażowani w klasie. Zdając sobie sprawę, że uczniowie mogą rozmawiać o delikatnych dla nich kwestiach po raz pierwszy lub ujawnić pewne problemowe fakty, zapewniliśmy im opiekę szkolnego psychologa, który był dostępny dla badanych po każdej rozmowie. Postanowiliśmy także maksymalnie skrócić ten etap badania, aby zminimalizować czas, w którym uczniowie mogliby omówić między sobą to, co powiedzieli lub poczuć, że mogą opowiadać

o przypadkach prześladowania, bez jakiegokolwiek reakcji na tego typu incydenty ze strony dorosłego. Wspólnie z władzami szkół podjęliśmy decyzję o wprowadzeniu programu przeciwdziałania szkolnej przemocy natychmiast po zakończeniu zbierania danych.

Do przeprowadzenia wywiadu zastosowano wspólny scenariusz, po uprzednim uzyskaniu jakościowych zaleceń od grupy kompetentnych ekspertów. Na jego podstawie uczestnicy badań zostali poproszeni o swobodne komentowanie swojej sytuacji klasowej (np. „opowiedz mi o swojej klasie”, „opisz swój szkolny dzień”, „czy są rzeczy, które lubisz w swojej klasie bądź za którymi nie przepadasz?”). Uczniowie opisywali i omawiali zdarzenia i incydenty ze swoich klas, a także swoje własne oraz kolegów zaangażowanie i role. Użyliśmy pytań sondujących, aby wyjaśnić oraz uszczegółowić wypowiedzi i interpretacje. Należy zauważyć, że nie używaliśmy bezpośrednich pytań dotyczących prześladowania lub innych negatywnych sytuacji interpersonalnych, a uczniowie sami rozwijali w rozmowie wybrane tematy. Zostali również zapytani o swoich kolegów z klasy (ich hobby, sport, zainteresowania). Pod koniec każdej rozmowy uczeń mógł zadawać pytania lub wyrażać ewentualne wątpliwości. Wszyscy mieli także możliwość rozmowy ze szkolnym psychologiem, lecz żaden z uczniów z niej nie skorzystał. Każda rozmowa (średni czas: 39,7 min) była nagrana w formie audio i poddana transkrypcji.

Analiza danych

Dane w formie transkrypcji wywiadów i notatek obserwacyjnych przeanalizowano za pomocą programu Nvivo 11 z zastosowaniem metodologii konstruktywistycznej teorii ugruntowanej (Charmaz, 2017). Główne metody teoretyczne w badaniu obejmowały kodowanie (tworzenie jakościowych kodów i kategorii osadzonych w danych), pisanie notatek (spisywanie pomysłów na temat związków między kodami i innymi teoretycznymi pomysłami, które przychodziły na myśl podczas kodowania) i sortowanie notatek. Początkowe, otwarte kodowanie wymagało podziału danych na jednostki znaczeniowe. Ponieważ wywiady nie były ustrukturalizowane, przeanalizowaliśmy otrzymane dane słowo po słowie, oceniając poszczególne wypowiedzi. W tym kroku nazwano słowa i segmenty danych. Kierowały nami następujące pytania analityczne (Charmaz, 2017): „Co sugerują dane?”, „Co dzieje się w danych?”, „Jaką kategorię wskazuje konkretny incydent?” i „Jak uczestnicy postrzegają swoją klasę?”.

W drugim etapie przeprowadzono ukierunkowane kodowanie. Najczęstsze kody z początkowego kodowania zostały w procesie syntezy danych włączone w bardziej rozbudowane kategorie pojęciowe: struktura społeczna i współzależność grupowa,

uzasadnienie występowania prześladowania w klasie, normalność vs odmienność oraz oczekiwane zachowania w kontekście sytuacji prześladowczej. Pojęcia te ukierunkowywały dalsze prace. W trzecim etapie przeprowadzono teoretyczne kodowanie (Glaser, 2005) w celu zbadania, w jaki sposób podstawowe pojęcia i skonstruowane kody były ze sobą powiązane. Następnie zintegrowaliśmy je w teorię ugruntowaną za pomocą następujących kodów teoretycznych: prześladowanie rówieśnicze jako gra: kontekst, zasady i normy oraz gracze i ich role.

WYNIKI I DYSKUSJA

Obserwacja ujawniła cztery przypadki długoterminowego prześladowania (trwającego dwa semestry). Zauważyliśmy także kilka krótkoterminowych przypadków, które trwały przez 2–5 tygodni, a potem wygasły. Prześladowcy i ich ofiary zostali zidentyfikowani podczas obserwacji, a ich status potwierdzony podczas indywidualnych rozmów z uczniami. Podobnie jak w badaniu Thornberga (2018) za „prześladowców” uznaliśmy uczniów, którzy w interpretacji pozostałych uczniów często dokuczali, naśmiewali się, szturchali i dręczyli wybrane osoby. Za „ofiary” uznaliśmy natomiast tych uczniów, którzy byli celem prześladowania: dokuczania, naśmiewania itd. Zidentyfikowaliśmy także inne role wśród uczniów: „asystentów”, którzy aktywnie wspierali prześladowców i brali udział w dręczeniu, „aktywnych kibiców”, którzy otwarcie okazywali poparcie dla prześladowania, śmiejąc się i dopingując agresorów, „pasywnych kibiców”, którzy obserwowali zajścia, ale nie okazywali otwarcie swojego poparcia, oraz „niezainteresowanych obserwatorów”, którzy nie byli zainteresowani klasowymi sytuacjami i unikali zaangażowania w jakiegokolwiek incydenty (Olweus, Limber, 2010). Ze względu na zidentyfikowane rozbieżności między definicjami przemocy szkolnej wśród badaczy i samych uczniów żadna z nich nie została zaprezentowana uczniom, nie zadawaliśmy również bezpośrednich pytań o prześladowanie czy przemoc, ale skupiliśmy się na przykładowych negatywnych zachowaniach, które zostały przez nich określone jako obrażanie, wyśmiewanie, ignorowanie przez odmawianie współpracy z uczniem czy też dzielenia z nim klasowej ławki itp. W prezentowanym badaniu skupiliśmy się przede wszystkim na tym, w jaki sposób uczniowie klas, w których występowały przypadki długoterminowego prześladowania, postrzegali i interpretowali sytuacje, powody i przyczyny oraz zachowanie kolegów i własne. Ofiarami prześladowania w opisywanych przypadkach była czwórka uczniów: Ania, Tomek, Karol i Paweł.

Opisana przez nas teoria prześladowania rówieśniczego jako gry składa się z trzech aspektów, obejmujących:

1. Kontekst gry – postrzeganie i interpretowanie struktury klasy oraz relacji wewnątrzgrupowych;
2. Zasady gry i stosowane normy:
 - Kogo i dlaczego się prześladowuje postrzeganie ofiar i powodów prześladowania;
 - Przestrzeganie normalności;
3. Gracze i ich rola „co się robi, a czego się nie robi”, etykiety zachowań w sytuacji prześladowania.

Porównanie zjawiska prześladowania do gry zostało zainspirowane sposobem, w jakim uczniowie o nim opowiadali, wskazując na to, co „się robi”, w jaki sposób „nabija się punkty”, na czym „się traci” i gdzie są pułapki, na które trzeba uważać. Jak określił to jeden z uczniów: „musisz uważać, co robisz, bo jak raz przegniesz, to po tobie”. Uczennica stwierdziła natomiast: „jak na początku nabijesz punktów, to masz już spokój” lub „musisz uważać, co kto robi i co mówi, i działać jak trzeba”. Szczególnie interesująca była wypowiedź ucznia dotycząca uzyskanej i utrzymanej pozycji w klasie, która zapewnia mu cenny spokój. Stwierdził on mianowicie:

Kuba: Jestem już na takim levelu, że w sumie mogę mieć wywalone na to.

Badacz: Co masz na myśli, mówiąc, że jesteś na levelu?

Kuba: No w sensie, że jak się człowiek na początku postara i pokaże, że jest spokojny i ma kolegów i takie rzeczy, to już jest jakby nietykalny, nawet jak się potem już nie stara. No coś takiego w sumie.

Kontekst gry – postrzeganie i interpretowanie struktury klasy oraz relacji wewnątrzgrupowych

Uczniowie doskonale zdawali sobie sprawę, w jaki sposób układają się sympatie i antypatie w ich klasie. Wiedzieli, kto się z kim przyjaźni, jakie grupy kolegów chętnie ze sobą przebywają, kto jest popularny, a kto nie, kto kogo nie lubi oraz kogo się ignoruje i wyklucza. Uczniowie byli w stanie wymienić negatywne zachowania wobec ofiar, wskazać inicjatorów tych zachowań, a także uczniów im asystujących oraz tych, którzy aktywnie lub biernie popierali prześladowanie. Część uczniów deklarowała się także jako niezainteresowani sprawą prześladowania. Wiedza dotycząca interpersonalnych układów w klasie wydawała się kluczowa dla uczniów funkcjonujących w klasach, w których ma miejsce prześladowanie i niezbędna dla bezpiecznego funkcjonowania, uniknięcia wykluczenia i utrzymania bezpiecznej pozycji między wykluczeniem a popularnością.

W jednej z badanych klas uczniowie wskazywali na negatywne zachowania wobec Ani i Tomka, potwierdzając, że to Marcin był ich inicjatorem, nazywając go „szefem”, który zajmował się organizacją, podziałem zadań itp. Większość uczniów ($n = 20$) miała pozytywne opinie o Marcinie i podziwiała go za osiągnięcia w sporcie. Tylko kilku obojętnych obserwatorów i dwie ofiary uważały go za złośliwego i nieprzewidywalnego. Jeden z biernych zwolenników Marcina powiedział:

Marcin rządzi w klasie, mówi innym, co mają robić. Jest popularny, a ci trzej podążają za nim i robią to, co im mówi, dokuczają Tomkowi i Ani. Ja zazwyczaj nic nie robię. Dla mnie Marcin jest w porządku.

Obojętny obserwator powiedział natomiast:

Nie lubię go [Marcina]. Nigdy nie wiem, co może zrobić”

Ania i Tomek potwierdzili, że byli dręczeni i zastraszani przez Marcina, Kamila, Patryka i Łukasza oraz ignorowani przez innych uczniów w klasie. Ich zdaniem takie zachowania rozpoczęły się dwa miesiące po początku roku szkolnego. Zapytana o klasę i koleżanki z klasy Ania odpowiedziała:

Obrażliwie mnie nazywają i wyśmiewają się ze mnie, nienawidzę tego. Dziewczyny śmieją się z mojego wyglądu, ponieważ jestem od nich grubsza, ale ci chłopcy są najgorsi z całej klasy.

Odpowiadając na te same pytania, Tomek powiedział:

Ja i ta gruba Ania jesteśmy ofiarami. Nie rozumiem, dlaczego akurat ja. Często mi dokuczają lub nie rozmawiają ze mną przez cały dzień. Nauczyciele nie zwracają na to uwagi lub każą mi to ignorować. Ignoruj ignorowanie – łatwo powiedzieć, gorzej zrobić.

Opowiadając o sytuacji w klasie, uczniowie zwracali uwagę na konieczność przynależenia do określonego kręgu uczniów i posiadania przyjaciela lub grupy przyjaciół co pomoże im uniknąć ryzyka zostania kolejną ofiarą Marcina. Mówili np.:

Nie bronię Ani i Tomka, bo to nie moi przyjaciele. Gdyby ktoś dokuczał Alanowi [przyjacielowi], zaraz bym coś zrobił. A on też by mnie obronił, dlatego trzymamy się razem. I fajnie mieć kolegę w klasie Musisz się mocno postarać, żeby mieć w klasie dobrych przyjaciół. Zresztą po to jest szkoła, nie?

Także w dwóch pozostałych przypadkach prześladowania w innych klasach, uczniowie dokładnie opisywali tę samą wertykalną strukturę klasy i sieć interpersonalnych powiązań wokół prześladowania. Uczniowie opowiadali np.:

Patryk jest zabawny, ale trochę rządzi w klasie. Magda to jego dziewczyna, a Michał i Seba to jego kumple. Nasza klasowa arystokracja, lepiej im nie podpadać.

Podkreślali również konieczność posiadania przyjaciela/przyjaciółki w klasie, co jest dla nich ważne nie tylko z punktu widzenia pozytywnej relacji, ale jest także czynnikiem ochronnym w sytuacjach problemowych, np. kłopotów z nauką czy konfliktów z innymi uczniami. Uczniowie wyrażali niepokój i obawę, że:

[...] będąc poza klasą, nikt ich nie będzie lubił, uwezmą się na nich.

Na przykład dwójka uczniów powiedziała:

Jak mam kłopot, zapomnę zadania czy coś, to Zuzia i Marysia zawsze mi pomogą. Ja im też. Jak kiedyś jeden chłopak nazwał Zuzię „patykiem bez biustu”, to od razu mu powiedziałyśmy, ja i Marysia, żeby się odwalił i spadał.

My [trzech kolegujących się chłopaków] zawsze czekamy na siebie przed wejściem do szkoły. Tak jest fajniej, łatwiej przetrwać nudę na lekcjach i przerwy.

Kluczową rolę posiadania przyjaciół w klasie jako czynnika ochronnego opisali Hodges, Boivin, Vitaro i Bukowski (1999) oraz Thornberg, Rosenqvist i Johansson (2012), wskazując, że uczniowie deklarują gotowość obrony przyjaciela/przyjaciółki w sytuacji konfliktu lub prześladowania. Podobnie hipoteza ochronnej przyjaźni (Kendrick, Jutengren, Sratin, 2012) wskazuje, że przyjaźń chroni przed prześladowaniem. Uczniowie pozostający w diadach bądź grupach przyjaciół rzadziej zostają wybierani na ofiary prześladowania. Ponadto posiadanie przyjaciół zarówno ułatwia przystosowanie się do funkcjonowania w grupie, jak i jest też wskaźnikiem takiego dostosowania. (Boulton, Bucci, Hawker, 1999; Hartup, Stevens, 1997). Nasze wyniki potwierdzają teorie dotyczące lęku nastolatków przed wykluczeniem społecznym i „śmiercią społeczną” (*fear of social death*), które zostały opisane przez Søndergaarda (2012) i Thornberga (2018). W swoich publikacjach podkreślają oni, że uczniowie uważają wykluczenie z grupy rówieśniczej, prześladowanie lub brak przyjaciół w klasie za najgorszą rzecz, jaka może ich spotkać w szkole.

W badanych klasach zauważyliśmy hierarchię uczniów utworzoną przez różnice w statusie społecznym i posiadanym wpływie. Trudno nam jednak stwierdzić, czy ustalona hierarchia przyczyniła się do wyłonienia koźłów ofiarnych, będących na najniższym szczeblu klasowej drabiny popularności i władzy, czy też ustaliła się już po wybraniu i skonstruowaniu ofiar. W piśmiennictwie hierarchie statusu są uważane za zjawisko wszechobecne (Garandau, Lee, Salmivalli, 2014), ale ich

wpływ na zachowanie jednostek budzi kontrowersje. Niektóre badania w perspektywie funkcjonalizmu stwierdzają, że hierarchie statusowe wydają się zmniejszać konflikty wewnątrz grupy i poprawiać jej wydajność, poprzez podkreślanie przewidywalności i stabilności relacji (Pellegrini, Long, 2002). Brakuje jednak wyraźnych dowodów na to, że hierarchia statusu wiąże się z niskim poziomem agresji w grupie (Anderson, Brown, 2010). Coraz większa liczba badań wspiera pogląd równowagi sił, pokazując, że nierówność statusu wiąże się z wiktylizacją i nękaniami. Badania Garandeau i in. (2014) wykazały, że wyższy poziom hierarchizowania wiązał się z wyższym poziomem przemocy pod koniec roku szkolnego. Badania pokazują również, że osoby postronne są zwykle obecne, gdy dochodzi do aktów przemocy, i mogą zapewnić sprawcom (zwykle o wysokim statusie społecznym) wsparcie poprzez nagradzanie (doping lub śmiech) lub okazać swoją dezaprobatę (wspieranie i obrona ofiary). Im więcej nagradzania sprawcy i im mniej wsparcia dla pokrzywdzonego dziecka, tym bardziej prawdopodobne jest występowanie znęcania się w klasie (Salmivalli, 2014). W klasach o silnej hierarchii statusowej najbezpieczniej jest okazywać wsparcie osobom o silnej pozycji (Wójcik, 2018).

Zasady prześladowania – etykietowanie ofiary i wyjaśnianie aktów przemocy

Analizując przypadki przemocy, zauważyliśmy, że uczniowie używali tych samych słów, aby opisać pokrzywdzonych uczniów, takich jak „dziwny, mięczak, gej, nie-normalny, gruba, opóźniony”. Podzielali także pogląd na temat powodu wykluczenia i prześladowania uczniów w poszczególnych klasach. Wyjaśnienia były takie same, niezależnie od roli i sposobu zachowania ucznia w sytuacjach przemocy. Ania była przedstawiana jako gruba dziewczyna, która nie wie, jak powinna zachowywać się osoba w jej wieku. Mówiono, że jest dziecinna i interesuje się niepoważnymi sprawami, nie nadaje się na nastolatkę. Tomek był postrzegany jako frajer, słaby i przewrażliwiony, zainteresowany jedynie nauką. Karol był przezywany „gejem”, jego zachowanie określano jako dziewczęce, a sposób chodzenia jako dziwaczny i „gejowski”. Natomiast Paweł był uznany za słabeusza i mięczaka, który potrzebuje opieki mamy.

Na przykład Marta (obojętny obserwator) powiedziała:

Marta: Prawda jest taka, że ci dwaj uczniowie są wyśmiewani i takie tam.

Badacz: Jak to się dzieje, że Ania jest wyśmiewana w klasie?

Marta: A pani ją widziała w ogóle?

Badacz: Tak, oczywiście.

Marta: Więc pani wie, jak wygląda. Ten jej t-shirt i różowe trampki? Jesteśmy gimnazjalistami. Powinna wiedzieć lepiej, jak ma wyglądać.

Badacz: A co z Tomkiem?

Marta: Nie wiem – ale on jest chłopakiem; powinien się pozbierać, zamiast płakać za każdym razem, gdy ktoś jest dla niego złośliwy.

Uczniowie wyraźnie wskazali, że odmienność ofiar była przyczyną ich pozycji i sytuacji w klasie. Mówili np.:

Nic dziwnego, że nazywa się ją grubą świnią. Jest po prostu gruba, chyba sama pani widzi. Gdyby nie zachowywała się w ten sposób, nie unikalibyśmy jej, ale ona wygląda jak wygląda, po prostu nikt nie chce być widziany w jej towarzystwie. Musisz kontrolować to, co mówisz, robisz i nosisz w szkole. Oni też powinni to zrobić, a jeśli nie..., no to sorry.

Analiza dyskursu uczniów na temat prześladowanych kolegów ujawniła powtarzające się schematy rozumowania polegające na tym, że jeśli ofiary zmienią swoje zachowanie, przestanie dochodzić do aktów przemocy, a jedyne rozsądne działanie mające zatrzymać szykanowanie musi rozpocząć się od zmiany zachowania ofiar:

Dlaczego Ania po prostu niech zacznie jeść mniej i schudnie. Wszystko, co Tomek musi zrobić, to zacząć zachowywać się jak normalny człowiek. Zatrzymałoby to całe dokuczanie. Zasady w klasie są jasne. Jakby [Karol] przestał tak dziwacznie chodzić, byłby taki jak my.

Odmienność ofiar jako główna przyczyna prześladowania została potwierdzona w licznych badaniach (Hamarus, Kaikkonen, 2008; Thornberg, 2010; Thornberg, Knutsen, 2011), także tych prowadzonych w Polskich szkołach gimnazjalnych i średnich (Wójcik, 2018; Wójcik, Kozak, 2015; Wójcik, Mondry 2017). Wyniki wskazują, że jakiegokolwiek odstępstwo od normy i brak dopasowania w zakresie wyglądu, zachowania, podejścia do nauki, sytuacji rodzinnej czy finansowej może spowodować wykluczenie i w konsekwencji prześladowanie (Cranham, Carroll, 2003). Etykieta odmienności i dziwności staje się główną szkolną tożsamością ofiary (Merton, 1996), podzielaną przez wszystkich innych uczniów, co jest widoczne także w naszym badaniu. Nawet ci, którzy nie biorą aktywnego udziału w prześladowaniu, nie chcą kolegować się z ofiarą za względu na presję rówieśników (Hamarus, Kaikkonen, 2008). Jak pokazują badania etnograficzne (Evans, Eder, 1993; Merton, 1996), w momencie, gdy etykieta dziwnego i innego zostanie nadana uczniowi, a on/ona sam(a) zostanie uznany(-a) za ofiarę, następuje wykluczenie i odrzucenie przez rówieśników,

a zmiana tej sytuacji jest praktycznie niemożliwa. W opisanych przypadkach ujawniają się również w sposób znaczący oczekiwania co do płci i związanych z nią ról. Kryteria popularności wśród nastolatków są wyznaczone przede wszystkim przez szeroko pojętą popkulturę, która podtrzymuje stereotypy rodzajowe, wyznaczając, kim jest „prawdziwy mężczyzna” i „kobieta idealna”. Sposób traktowania jednej z osób badanych, Ani, odpowiada zidentyfikowanym w trakcie dotychczasowych badań czynnikom warunkującym popularność dziewczyn wśród rówieśników. Należą do nich „podobanie się chłopcom”, modny ubiór i, przede wszystkim, ciało – jego waga i wygląd (Wójtewicz, 2009). Niespełnienie tych oczekiwań jest czynnikiem ryzyka wystąpienia prześladowania rówieśniczego. U chłopców również można zaobserwować określone kryteria popularności i bycia normalnym. Szczególnie narażone na prześladowanie rówieśnicze są jednostki, które ich nie spełniają. Normalność w męskości jest wyznaczana m.in. takimi cechami jak nastawienie na rywalizację, sprawność i siła fizyczna, gotowość do stosowania przemocy, odwaga w podejmowaniu ryzyka oraz heteroseksualność. (Melosik, 2002). Ujawnia się tutaj kolejna niepokojąca zależność, jaką jest przypisywanie homoseksualizmowi pejoratywnego wydźwięku i powodu do wstydu wśród grupy rówieśniczej. Dotychczasowe badania nad krótko- i długoterminowymi skutkami prześladowania rówieśniczego wykazały, że powoduje ono negatywne konsekwencje psychologiczne i społeczne zarówno w obecnym życiu dziecka, jak i podczas jego dorosłości. W przypadku osób homoseksualnych skutkuje to przede wszystkim gorszą samooceną, obniżonym poczuciem własnej sprawczości i podwyższonym poziomem lęku (Rigby, 2003).

Odmienność dziewczyn i chłopców w opisanych przypadkach jest w dużym stopniu uwarunkowana stereotypowym definiowaniem kobiecości i męskości, gdzie kobieta ma za zadanie „podoać się innym” i spełniać oczekiwania, a mężczyzna ma być silny i nie okazywać emocji.

Wspólna interpretacja normalności

Indywidualne wywiady z uczniami ujawniły, że zwracali oni szczególną uwagę na „bycie normalnym” i działanie „zgodnie z zasadami”. Normalność zapewniała bezpieczeństwo, ponieważ „normalni” nie byli zagrożeni wykluczeniem i prześladowaniem:

Musisz być normalny, aby być w porządku. Jeśli jesteś normalny, nikt się z ciebie nie wyśmieje. Nie będziesz dawał powodów do dokuczania.

Idea normalności była pielęgnowana i kształtowana przez kontrast z zachowaniem oraz wyglądem prześladowanych uczniów. Jeden z uczniów powiedział:

Gdybym był gruby, na pewno byłbym wyśmiewany. Ale nie jestem. Jestem normalny.

Inny chłopiec powiedział:

Normalni ludzie nie zachowują się w ten sposób. Znamy zasady, jesteśmy normalni.

Kolejny zadeklarował:

Nie muszę się martwić. Jestem normalny.

Uczniowie podzielali pojęcie normalności i – co ważne – normalność była dla nich źródłem bezpieczeństwa. Podział na normalność kontra dziwność był powracającym tematem w dyskursie na temat życia klasowego i szkolnego, a klasy były podzielone jasno wytyczoną granicą. Teräsahjo i Salmivalli (2003) opisali podobne zjawisko tworzenia wyraźnej granicy między „normalnymi” a „dziwnymi” i uzasadniania prześladowania przynależnością do grupy dziwnych. Uczeń niepasujący do tych normalnych zasługiwał na wrogie zachowanie. Teräsahjo i Salmivalli (2003) użyli określenia „*the odd student repertoire*” (dziwak wypada z gry), ktoś, kto jest dziwny, zaburza istniejący porządek, zagraża *status quo*. Wójcik i Mondry, przeprowadzające serię badań w polskich szkołach średnich (w przygotowaniu), również wskazują na sytuacje, w których uczeń niespełniający norm zachowania czy wyglądu jest poświadczony o rujnowanie reputacji klasy, narażając ją według kolegów – na śmieszność. A to powoduje eskalację prześladowania, niejako w obronie honoru klasy.

Gracze i ich rola. Etykietowanie własnego zachowania i obawa przed wypadnięciem z gry

Wszyscy uczniowie biorący udział w wywiadach potrafili opisać zarówno swoją rolę, jak i konkretne zachowania podczas incydentów prześladowania. Opowiadali (niejednokrotnie ze szczegółami), jak doszło do prześladowania, od wyboru ofiary do stanu obecnego. Niektórzy z nich, zwłaszcza ci, którzy byli niezainteresowanymi obserwatorami i biernymi kibicami, przypominali sobie, że na samym początku mieli trudności z określeniem, czy sytuacje były poważne czy tylko zabawne. Nie wiedzieli, czy to już dręczenie czy jeszcze zwykłe dokuczanie, które zaraz minie. Ci uczniowie uznali, że bezpieczniej będzie obserwować i powstrzymać się od reakcji (obrony ofiary), żeby nie narażać się na śmieszność. Według nich złe oszacowanie sytuacji może być niebezpieczne. Dwóch uczniów powiedziało:

Na początku jeden chłopak zaczął przezywać Anię: „świnia”, ale niezbyt często, tak może raz dziennie. Ja nie przezywałem, ale się śmiałem. Nic mu nie powiedziałem, bo uznałem, że to nic wielkiego. A potem nagle sobie uświadomiłem, że to już na poważnie, ale wtedy już było za późno, żebyśmy nagle zaczęli mówić, żeby przestali.

Pewnego dnia Szymon śmiał się z Karola, że dziwnie chodzi. Ale to normalne, że ktoś się z kogoś śmieje, nie? Karol też się z tego śmiał. A potem Patryk powiedział na głos, że Karol na pewno jest gejem. Nie wiedziałem co zrobić, bo lubię Karola. Wtedy nic nie zrobiłem i jakoś już tak zostało. Jakbym wiedział, co z tego będzie, to bym się wtedy postawił Patrykowi.

Zapytany, czemu nie obronił Karola podczas niedawnego incydentu, odpowiedział:

Co by powiedzieli, gdybym tak nagle, niespodziewanie obronił Karola. Że też jestem gejem albo coś.

Uczniowie, którzy odgrywali rolę aktywnych kibiców, deklarowali, że ich reakcja podczas początkowej fazy prześladowania nadała ton kolejnym reakcjom i zachowaniom. Utknęli w konkretnym skrypcie zachowania z którego trudno i ryzykownie byłoby się wycofać. Opisywali to, mówiąc:

Jakoś tak dołączyłem do Patryka, gdy dokuczał Karolowi. Teraz już mam tego dość, ale jakbym przestał, to Patryk by pomyślał że jestem gejem, a to byłoby bardzo niebezpieczne.

Wkurza mnie to i nudzi (gnębienie Tomka). Ile można? Fajnie jakby zmienił szkołę, albo coś się takiego stało, żebyśmy musieli przestać.

Kiedyś wzięli plecak Pawła i zaczęli go przerzucać do siebie w kółku, ja też. No i teraz jak coś się dzieje, to kumple mówią do mnie, żeby też z nimi szedł. No i ja idę z nimi, mimo że wcale nie mam na to ochoty.

Nasze wyniki wydają się zgodne z teorią etykietowania (Becker, 1963; Hymel, 1986). Uczniowie w naszym badaniu etykietowali swoje zachowanie na podstawie swoich wcześniejszych działań. Jeśli raz bądź kilka razy zachowali się w konkretny sposób, uważali, że takie właśnie zachowanie jest im przypisane i inni oczekują od nich spójności oraz konsekwencji. Burns i in. (2009) zauważyli, że uczniowie przyznawali się do prześladowania innych, mówiąc, że gdy już zaczęli i zasłużyli na reputację agresora lub asystenta agresora, trudno im było przestać odgrywać te role. Opisywany przez Burnsa i in. (2009) lęk przed „utrata twarzą” także był widoczny w naszym

badaniu, wpływając na zachowanie uczniów będących bezpośrednimi świadkami zachowań przemocowych. Nasze badanie uzupełnia teorię tych uczonych o jeszcze jeden istotny aspekt. Mianowicie „lęk przed utratą twarzy” dotyczy nie tylko agresorów i ich asystentów, ale także czynnych i biernych kibiców oraz niezainteresowanych obserwatorów. Uczniowie wchodzący w te role również czuli presję konsekwentnego zachowania w relacjach interpersonalnych. Ich wypowiedzi sugerują, że spójność i przewidywalność w określonych sytuacjach klasowych jest ważnym aspektem autoprezentacji. Zrobienie czegoś nieoczekiwanego (obrona ofiary) może przyczynić się do utraty twarzy i tym samym narazić ucznia na utratę wypracowanej, bezpiecznej pozycji w klasie czy jak to określił nasz respondent Kuba – „levelu”. Bardzo ważne jest to, że sposób, w jaki uczniowie opisują i interpretują początkowe ataki na ofiarę, sugeruje, że nie tylko ofiary mają wątpliwości co do wagi ataków (Thornberg, Halldin, Bolmsjö, Petersson, 2013). Także pozostali uczniowie deklarują, że nie byli na początku przekonani, czy ataki są „na serio” czy też są to jednorazowe „wygłupy”, które nie powtórzą się już kolejnego dnia.

PODSUMOWANIE

Mimo że badania były prowadzone na małą skalę zauważyliśmy występowanie interpretacji szkolnej rzeczywistości podzielanej przez większość uczniów zaangażowanych (biernie i czynnie) w przypadki prześladowania w klasach. Udało nam się także uzupełnić teorię etykietowania zachowania w prześladowaniu rówieśniczym (Burns i in., 2009), wskazując, że wszyscy uczniowie, a nie tylko agresorzy i asystenci, etykietują własne zachowanie na podstawie kilku pierwszych reakcji w początkowej fazie prześladowania. W kolejnych etapach jest im bardzo trudno zmienić zachowanie i przestać okazywać poparcie agresorowi lub ignorować problemowe sytuacje. Wyniki pokazują, że w klasach, w których występowało prześladowanie, wykształciła się silna, przewidywalna i podzielana przez większość uczniów struktura interpersonalna. Zapewniała ona poczucie władzy i kontroli agresorom oraz świadomość bezpieczeństwa obserwatorom. Uczniowie wykazali się świetną znajomością kontekstu klasy jej struktury i panujących norm, wskazując, że ta wiedza jest kluczowa dla zachowania bezpiecznej pozycji w klasie. Kolejnymi gwarantami bezpieczeństwa są dla uczniów posiadanie przyjaciela lub grupy przyjaciół oraz wyraźne wyznaczenie granicy między „normalnością”, którą się akceptuje, a „odmiennością”, którą się tępi. Etykiety nadawane zarówno sobie, jak i innym wraz z normami zachowań stanowią dla uczniów swoisty zestaw zasad „gry”, których każdy w klasie powinien przestrzegać. Stanowią też uzasadnienie dla prześladowania wybranych uczniów, którzy przez

własne zachowanie bądź wygląd „zarobili” na etykietę dziwnego. Odmienność jest ich główną tożsamością, podzielaną przez innych uczniów w klasie, i tym samym wyznacza sposób zachowania wobec nich, czyli wykluczenie, ignorowanie, poniżanie. Pozostali uczniowie etykietujący się jako „normalni” także postępują według zasad wyznaczonych dla konkretnej pozycji w klasie. Pozycja ta wydaje się być ustalana w początkowym okresie prześladowania i potwierdzana na bieżąco w codziennych sytuacjach.

Występowanie tego zjawiska w polskich szkołach średnich opisała Wójcik (2018), wskazując na tworzenie się równoległej kultury prześladowania z wyraźnymi markerami wykluczenia oraz rytuałami potwierdzającymi status ofiary i pozycję innych uczniów.

Nasze wyniki zgadzają się również z badaniami, które pokazują przemoc szkolną jako zjawisko grupowe, w którym większość uczniów w klasie przyjmuje rolę sprawcy, asystenta sprawcy, aktywnego zwolennika lub obojętnego obserwatora, nawet jeśli część z nich nie jest świadomych tego, że przyczyniają się do incydentów nękania (Olweus, 2002; Salmivalli, 2010; Saarento, Salmivalli, 2015). Odgrywają oni swoje role zgodnie z przyjętymi zasadami i są świadomi, jakie kary czekają ich za złamanie ustalonych zasad.

Struktura klas oraz pozycje i role poszczególnych uczniów były zauważalne nie tylko podczas obserwacji, ale także w rozmowach z uczniami. Struktura ta oparta jest na różnicach w zajmowanych pozycjach oraz posiadanej popularności i władzy, co potwierdzają badania wskazujące, że brak równowagi sił sprzyja występowaniu prześladowania rówieśniczego (Garandau, Ahn, Rodkin, 2011; Garandau i in., 2011; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996). Uczniowie będący ofiarami znajdowali się na samym dole drabiny klasowej, naznaczeni etykietami „dziwaków” i „odmieńców”. Pozostali uczniowie zajmujący wyższe pozycje przywiązywali ogromną wagę do udowodnienia „członkostwa” w „normalnej” grupie i udowodniali, że ich normalność zapewniła bezpieczeństwo i ochronę przed prześladowaniem. Normalność została skonstruowana w opozycji do dziwności ofiar. Szczególne zachowania i cechy zostały przedstawione jako przykłady dziwaczności z naciskiem na to, że „normalni ludzie” nie są tacy i nie zachowują się w ten sposób. Podobne mechanizmy prześladowanych uczniów uwięzionych w zbiorowości klasy pokazano w opracowaniach Thornberga (2010).

IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Wyniki naszych badań wskazują na trzy aspekty prześladowania rówieśniczego, które mogą stanowić istotne wskazówki dla nauczycieli i pedagogów. Po pierwsze, powiązanie między hierarchią statusu w klasie a występowaniem prześladowania oznacza, że zwiększenie równowagi siły wśród uczniów w klasie może zmniejszyć liczbę przypadków przemocy. W związku z tym wychowawcy klas od samego początku ich funkcjonowania powinni pracować nad budowaniem w nich przyjaznego klimatu, który w przyszłości będzie obniżać ryzyko występowania zachowań przemocowych. Po drugie, spojrzenie na prześladowanie jako proces, który może rozpocząć się drobnymi, na pozór nieistotnymi incydentami, może pomóc nauczycielom wypracować sposób reagowania, zanim uczniowie zdecydują się na zachowania prowadzące do długoterminowego prześladowania. Po trzecie, należy pomagać uczniom przeżyć przyjęte skrypty zachowań, stwarzając na bieżąco odpowiednie bezpieczne sytuacje i kontekst.

Kształtowanie hierarchii klasy i zarządzanie równowagą sił może stanowić wyzwanie, ponieważ relacje hierarchiczne są łatwe do zapamiętania i wygodne w codziennym funkcjonowaniu, a uczniowie szybko się do nich przyzwyczajają (Zitek, Tiedens, 2012). Badania pokazują jednak, że nauczyciele mogą wpływać na hierarchię statusu w klasie (Gest, Rodkin, 2011). Jak sugerują Garandeau i in. (2014), należy podnieść świadomość niebezpieczeństw związanych z hierarchią wysokiego statusu oraz zmotywować nauczycieli i wychowawców do zwrócenia uwagi na zarządzanie klasą szkolną tak, aby stworzyć egalitarny kontekst. Należy wprowadzić interaktywne działania odpowiadające naturalnej dynamice grupy, które pomogą nauczycielom w zarządzaniu rozwijającymi się relacjami wewnątrzgrupowymi, jednocześnie kształtując interakcje między wszystkimi uczniami w klasie (Wójcik, Hełka, 2018; Wójcik, Kozak, 2015).

Zwracanie uwagi na drobne incydenty, takie jak przezywanie czy żartowanie z ucznia, wydaje się istotne w świetle przedstawionych badań, ponieważ może prowadzić do poważnych konsekwencji. Nigdy nie możemy być pewni, w jaki sposób uczniowie zinterpretują takie zachowania i jakie sami podejmą działania. Wyraźnie widać, że uczniowie sami zauważają trudności z określeniem powagi incydentu i mają dylematy związane z własnym zachowaniem. Tendencja ta jest także widoczna w badaniu polskich uczniów szkół średnich, którzy wyraźnie deklarowali, że głównym czynnikiem powstrzymującym ich przed interwencją jest niepewność, co powinni zrobić (Wójcik, 2018; Wójcik, Mondry, 2017).

Nasza trzecia sugestia, zgadzająca się ze stwierdzeniem Hortona (2011), dotyczy tego, że prześladowanie nie jest odizolowanym zjawiskiem interpersonalnym spowodowanym przez podłą i agresywną jednostkę, ale procesem grupowym, w którym różnorodna społeczność nastolatków musi odnaleźć się w trudnym terenie. Takie podejście powinno nam sugerować, że niektóre antyprzemocowe interwencje, polegające np. na karaniu agresorów i asystentów, przypisują winę za sytuacje wyłącznie jednostkom, które są w pewnym sensie uwięzione w konkretnych skryptach zachowań. Karanie ich zamyka drogę do zmiany zachowania, niejednokrotnie przyczyniając się do jego utrwalenia, a nawet eskalacji agresji. Sugerujemy zatem przyjęcie innego podejścia opisanego przez White'a (1989, s. 6) aforyzmem „Człowiek nie jest problemem, problem jest problemem”. Dostosowując to stwierdzenie do działań antyprzemocowych, Winslade i in. napisali: „Agresor nie jest problemem, agresja jest problemem.” (2015, s. 4). Sugerowana przez nich metoda „tajnych drużyn antyprzemocowych” pozwala na stworzenie takiego klimatu rówieśniczego, który pomaga przeformułować relacje rówieśnicze w kontekście przypadku prześladowania oraz usuwa lub zmienia etykiety zachowań poszczególnych uczniów, w tym agresorów i asystentów. Podobne rozwiązania zaproponowała młodzież biorącą udział w badaniach partycypacyjnych w śląskich szkołach. Rozwiązania te przyniosły efekty w postaci wygaszenia istniejących przypadków prześladowania, wzmocnienia pozycji całej klasy i ściślejszej współpracy z wychowawcami (Wójcik, Mondry, 2017).

OGRANICZENIA BADANIA

Badanie to należy rozpatrywać również w kontekście jego ograniczeń. Po pierwsze, w wywiadach jakościowych istnieje większe ryzyko błędów w porównaniu z anonimowymi ankietami, zwłaszcza gdy uczniowie są pytani przez dorosłych o relacje rówieśnicze. Po drugie, bardzo trudno było nam uniknąć pozycji autorytetu. Mimo zachowania ostrożności byliśmy uważani za osoby przypominające nauczycieli, tylko na pozór będące neutralnymi dorosłymi. Co więcej, badaliśmy tylko cztery klasy, więc nie można wyciągnąć ogólnych wniosków, ponieważ nie mogliśmy porównać konfiguracji oraz cech różnych kontekstów szkolnych i klasowych. Dalsze badania powinny skoncentrować się na różnorodności konfiguracji struktur hierarchicznych i sposobie, w jaki wpływają one na występowanie przemocy. Należy również dokładnie zbadać proces powstawania przypadków prześladowania oraz wziąć pod uwagę indywidualne cechy wychowawców i nauczycieli.

E-maile autorek: mgolonka-wojcik@swps.edu.pl, mmondry@swps.edu.pl.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, C., Brown, C. (2010). The functions and dysfunctions of hierarchy. *Research in Organizational Behavior*, 30, 55–89. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.08.002>.
- Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Szuster, A. (2018). Ich słowami–obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(4), 82–115.
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Nowy Jork, NY: The Free Press.
- Boulton, M. J., Bucci, E., Hawker, D. D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 277–284.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18, 1704–1716. <https://doi.org/10.1177/1049732308325865>.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23, 34–45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>.
- Chmura–Rutkowska, I. (2012). Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno–kulturowy. *Forum Oświatowe*, 1(46), 41–73.
- Cranham, J., Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: a qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19(2), 113–132.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze: profilaktyka i terapia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Espelage, D. L., Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–385.
- Evans, C., Eder, D. (1993). “NO EXIT” processes of social isolation in the middle school. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(2), 139–170.
- Forsberg, C., Thornberg, R. (2016). The social ordering of belonging: Children's perspectives on bullying. *International Journal of Educational Research*, 78, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.008>.
- Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. i in. (2016). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: A cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education*, 33, 127–142. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271001>.

- Garandeau, C. F., Ahn, H. J., Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: the role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental psychology*, 47, 1699–1710. <https://doi.org/10.1037/a0025271>.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>.
- Gest, S. D., Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 288–296. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.004>.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of intergroup aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51–65.
- Gini, G., Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059–1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-12>.
- Glaser, B. G. (2005). *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Hamarus, P., Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50, 333–345. <https://doi.org/10.1080/00131880802499779>.
- Hartup, W. M., Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355–370.
- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94–101.
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children & Society*, 25(4), 268–277.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57(2), 431–445.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24.
- Kane, R. G., Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action Research*, 12, 52–77. <https://doi.org/10.1177/1476750313515282>

- Kendrick, K., Jutengren, G., Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069–1080.
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet Warszawski.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mandell, L. (1991). The least-adult role in studying children. In F. C. Waksler (red.), *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings* (s. 38–59). Londyn: Falmer Press.
- Martino, W., Pallotta-Chiarolli, M. (2005). *Being normal is the only way to be: Adolescent perspectives on gender and school*. Sydney: University of New South Wales.
- Mazzone, A., Camodeca, M., Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45, 419–432. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1216399>
- Mazzone, A., Thornberg, R., Stefanelli, S., Cadei, L., Caravita, S. C. (2018). “Judging by the cover”: A grounded theory study of bullying towards same-country and immigrant peers. *Children and Youth Services Review*, 91, 403–412.
- Melosik, Z. (2002). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Merton, D. E. (1996). Visibility and vulnerability: responses to rejection by nonaggressive junior high school boys. *Journal of Early Adolescence*, 16, 5–26.
- Olweus, D. (2002). *Bullying at School*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D., Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>.
- Ostaszewski, K. (2011). *Kultura i klimat szkoły w kontekście promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*. [Nieopublikowany maszynopis]. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120(4), 22–38.
- Owens, L. D., Shute, R., Slee, P. (2000). I’m in and you’re out. Explanations for teenage girls’ indirect aggression. *Psychology, Evolution and Gender*, 2(1), 19–46.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>.

- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach: raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177%2F070674370304800904>.
- Rodkin, P. C. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. W: D. L. Espelage, S. M. Swearer (red.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rodkin, P. C., Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384–400.
- Roland, E., Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299–312.
- Saarento, S., Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15, 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.00>.
- Salmivalli, C. (2014). Participants Roles in Bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 54(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T).
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33, 355–372. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>.
- Teräsahjo, T., Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied.” the discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134–154. <https://doi.org/10.1002/ab.10045>.
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10, 5–28. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9009-4>.

- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47, 311–327. <https://doi.org/10.1002/pits.20472>.
- Thornberg, R. (2011). 'She's weird!' – The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25, 258–267. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320.
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39, 144–158. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education*, 28, 309–329. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641999>.
- Thornberg, R., Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>.
- Thornberg, R., Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), 177–192.
- Thornberg, R., Rosenqvist, R., Johansson, P. (2012). Older teenagers' explanations of bullying. *Child and Youth Care Forum*, 41, 327–342. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9171-0>.
- Thornberg, R., Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 21(4), 1131–1151. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>.
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37, 524–536. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1150423>.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Profilaktyka bullyingu – w stronę społeczno-emojonalnego uczenia się i pozytywnej dynamiki grupy rówieśniczej. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 17(1), 46–67.
- White, M. (Summer 1988-1989). The externalizing of the problem and the re-authoring of lives and relationships. *Dulwich Centre Newsletter*, (Special edition), 3–21.

- Winslade, J., Williams, M., Barba, F., Knox, E., Uppal, H., Williams, J., Hedtke, L. (2015). The effectiveness of “undercover anti-bullying teams” as reported by participants. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 9(1), 72–99.
- Wójcik, M. (2018). The parallel culture of bullying in Polish secondary schools: A grounded theory study. *Journal of Adolescence*, 69, 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.09.005>.
- Wójcik, M., Hełka, A. M. (2018). Meeting the needs of young adolescents: ABBL anti-bullying program during middle school transition. *Psychological Reports*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0033294118768671>.
- Wójcik, M., Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46, 2–14. <https://doi.org/10.1515/ppb-2015-0001>.
- Wójcik, M., Mondry, M. (2017). Student action research: Preventing bullying in secondary school – Inkla project. *Action Research*, 18(2), 251–269. <https://doi.org/10.1177/1476750317730652>.
- Wójtewicz, A. (2009). „Dziwki”, „królowe” i „szare myszki”, czyli gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczęństwa. W: L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”.
- Yun, H. Y., Graham, S. (2018). Defending victims of bullying in early adolescence: A multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1926–1937. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0869-7>.
- Zitek, E. M., Tiedens, L. Z. (2012). The fluency of social hierarchy: the ease with which hierarchical relationships are seen, remembered, learned, and liked. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 98–115. <https://doi.org/10.1037/a0025345>.

BULLYING AS A GAME CONTEXT, RULES AND PLAYERS

This article present research carried on in Silesian schools. The aims of the research were to investigate bullying from the perspective of students and to understand how they perceive bullying context, the reason for it as well as their own and their friend's reactions during bullying incidents. We carried out fieldwork in four classes (102 students) of three Silesian schools conducting observations and in-depth, semi-structured interviews with 47 students. We used grounded theory approach to analyze the data. Four long term bullying cases were identified and became the focal points for our

analysis. The result suggest that student built the system of rules, norms and behavioral scripts connected with each bullying case. The system includes: shared opinion on class structure and intragroup relations; opinions on the reasons of bullying; shared definition of "normal" created in opposition to victims' characteristics; and labeling one's own behavior while witnessing bullying incidents. Practical applications of presented results are suggested for bullying prevention.

KEYWORDS

BULLYING, BEHAVIORAL LABELING, CLASS HIERARCHY, BLAMING THE VICTIM, GROUNDED THEORY

Cytowanie:

Wójcik, M., Mondry, M. (2020). Prześladowanie rówieśnicze jako gra – konteksty, zasady i gracze. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 19(4), 99–125.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa–Użycie niekomercyjne–Bez utworów zależnych 3.0 Polska.

MINISTERSTWO
SPRAWIEDLIWOŚCI

www.ms.gov.pl



FUNDUSZ
SPRAWIEDLIWOŚCI

Sfinansowano ze środków – Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości