

# Geniální omyly profesora Olweuse

( MICHAL KOLÁŘ )

Každý, kdo řeší školní šikanování a je v tomto problému teoreticky orientován, zná bezesporu jméno norského profesora psychologie Dana Olweuse (1931). Není divu, neboť je to průkopník a světová autorita v oblasti šikanování ve škole. V málokteré specializaci se najde tak všeobecně uznávaný a respektovaný autor. A je to pochopitelné, protože Olweusův vědecký systém, který vykrytalizoval ve zralém díle a světoznámé knize *Bullying at school* (1993, 1994, 1995 /twice/, 1996, 1999...), představuje teoretický a metodický základ světové odborné literatury. Nezaznamenal jsem při studiu anglosaské literatury významnější odklon, či kritické připomínky. I v roce 2002 jsou jeho poznatky včetně intervenčního programu stále přejímány a respektovány. Například Dorothy Espelage z USA, „expert on bullying“ ve státu Wisconsin, říká, že jsou v boji proti šikanování na začátku. A není podle ní užitečné objevovat již objevené („reinventing the wheel“), ale smysluplné je využití účinných Olweusových programů. Ty za oceánem pojmenovali „blueprint“.

Cesta tohoto samotářského chodce k odhalení skrytého fenoménu zla je obdivuhodná a pomohla před utrpením ze šikanování zachránit tisíce a tisíce dětí. Nicméně existují i jiné legitimní cesty, které mohou obohatit Olweusovy poznatky a zároveň rozpoznat některé jeho metodické omyly.

## 1. Dvě cesty k jednomu cíli

Šikanování je mimořádně komplikovaný systém, který lze zkoumat z mnoha úhlů. Profesor Olweus byl odborníkem na problematiku agresivity a šikanování začal zkoumat jako její specifickou formu. Je pochopitelné, že se opíral o své teoretické znalosti agrese. Snažil se jít od obecného ke specifickému. Hlavním nástrojem poznání byl pro něho výzkum; klíčovým zdrojem informací pak jeho vlastní mezinárodně standardizovaný dotazník. Cesta byla bezpochyby dobrá a vynikající výsledky jeho intervenčního programu – snížení výskytu šikanování o 50 % během dvou let – nenechávají nikoho na pochybách. Olweus k tomu říká: „Zmíněné účinky jsou považovány za velmi pozitivní zvláště proto, že mnoho předchozích pokusů o systematickou redukci agresivního a antisociálního chování bylo relativně neúspěšných.“ (Olweus, 1993, s. 114) Lze dodat, že efekt jeho léčby nebyl dosud překonán. V tomto kontextu je zajímavá poznámka autora na konci knihy: „Současná anglická literatura oplývá návrhy opatření na řešení problému šikanování. Téměř žádné z nich však nebylo vědecky ověřeno. Tak je těžko posoudit, zda mají vůbec nějakou účinnost.“ (Olweus, 1993, s. 128) Myslím, že i nejnovější velký výzkum, který mapoval problematiku šikanování v anglických školách po desetileté osvětě a práci nevyvrací Olweusovu připomínku. Ani v nejmenším se tato významná studie nepokouší posuzovat efektivitu konkrétních systémů a metod (Smith – Shu, 2000).

Moje cesta byla rozdílná. Ke studiu fenoménu šikanování jsem využil převážně induktivní metodu, čili „prosté“ pozorování skrytých a známým způsobem nepřístupných jednotlivých případů a odtud postupoval k vyabstrahování zákonitostí jeho fungování. Prozkoumal jsem stovky šikan, a to i těch nejextrémnějších, k nimž běžné výzkumné nástroje nedosáhnou a odborná veřejnost o nich neměla tušení (alespoň u nás). Takto jsem si ověřil nesmírně komplikované a vzájemně se ovlivňující mechanismy. Postupně vznikala teorie, kterou jsem empiricky ověřoval. Výsledkem byla původní speciální, nikoliv obecná teorie šikanování, která se přímo vztahovala k metodice pomoci. Tato specifická teorie podložená řadou kasuistik je organicky propojená s teorií vyšší úrovně, postihující hlubší souvislosti šikanování.

Uvedené způsoby hledání – od obecného k jedinečnému a od jedinečného k obecnému – jsou dvěma stranami jedné mince.

## 2. Oslabená speciální teorie

Dříve než upozorním na omyly v metodice pomoci při řešení již existujícího šikanování, stručně osvětlím jejich zdroj. V teoretické části Olweusovy knihy *Šikanování ve škole* nazvané *Co víme o šikanování* najdeme těžiště poznatků o problémech útočník/obět, šikanování, viktimizace (autor používá tyto pojmy ve stejném slova smyslu) v silné obecné teorii. Naproti tomu speciální teorie školního šikanování je podle mého názoru rozvinuta podstatně méně. Prezentace se opírá hlavně o čtyři autorovy rozsáhlé studie a většinou se váže přímo k oblastem, které zkoumá jeho proslulý dotazník. Dozvídáme se, kolik dětí je šikanováno, zda se počet případů šikanování zvyšuje, jakou úlohu hraje věk, v čem jsou rozdíly šikanování mezi dívkami a chlapci, jestli se více vyskytuje ve velkých, nebo malých školách či zda je šikanování záležitostí spíše měst, nebo venkova apod. Seznamujeme se ale i s tím, jak se k šikanování staví učitelé a rodiče a jaký je rozdíl v situaci v Norsku a ve Švédsku. Je to zajímavé a užitečné čtení. Pro jeho styl práce je příznačný brilantní výzkum, ne nadarmo se mu říká „Fauding Father“ studií problému útočník/obět. (S podstatnou částí této originální teorie se můžete seznámit u profesora Řičana, který ji do své knihy *Agresivita a šikana mezi dětmi* převzal.)

Výzkumné otázky, které Olweus řeší, jsou velmi závažné a podnětné. Realizoval např. longitudinální výzkum, který ukázal, že přibližně 60 % chlapců, kteří šikanovali spolužáky v základní škole mělo ve věku 24 let alespoň jednou potíže se zákonem a 4 x častěji než druzí byli odsouzeni za opakované násilné trestné činy (1993, s. 36). Nicméně nejsou to poznatky na úrovni speciální teorie.

Mohu doplnit, že ani slibný název kapitoly Skupinové mechanismy (Olweus, 1993, s. 43-45) neobsahuje speciální teorii skupinové dynamiky šikánování. Informace jsou stručné a obecné. Úvodem se říká, že poznání šikánování vyžaduje znalost charakteristik obětí a agresorů. Velmi zajímavě vypadá termín „sociální nákaza“. Tento důležitý efekt je však chápán úzce, jako modelová nápodoba iniciátora šikánování.

Také kapitola Další faktory (Olweus, 1993, s. 45) se pohybuje na úrovni vysoké obecnosti – hereditární a sociální faktory (násilí v televizi, video, filmy s agresivní tematikou a s chybějícím soucitem s oběťmi a empatií). Nicméně v knize jsou bezesporu kapitoly, které obsahují speciální teorii a přímo se vztahují k metodice sekundární prevence. Zabývají se hledáním odpovědí na důležité praktické otázky: Co znamená šikánování? Jakou roli hrají zjevné odlišnosti? Jaký význam má fyzická slabost a síla? Jak lze charakterizovat typickou oběť a jak typického útočníka? Podle čeho je možné identifikovat možnou oběť? Olweusovy poznatky se staly evergreenem snad v každé učebnici a metodické příručce, avšak na bezpečnou a účinnou nápravu rozvinuté šikany nestačí. (Trochu je mi líto, když vidím, jak bývá jeho průkopnické autorství někdy u klíčových poznatků opomíjeno, případně překryto několika kompilačními spisovateli. Je to daň za široké přijetí.)

### 3. Chybné metodické postupy

Teorie profesora Olweuse se váže k metodice obecné primární prevence. Je výborným motivačním a praktickým podkladem pro vytváření příznivého školního klimatu. Mimořádný přínos má pro specifickou primární prevenci šikánování. Nicméně převážně obecná teorie šikánování a oslabená speciální teorie nejsou nosným základem pro vytváření sekundární prevence. Důsledek je prostý: intuitivně doporučené metody týkající se diagnostiky a léčby šikánování obsahují nešťastné omyly. Méně či více zjevně se to promítá do celého Olweusova intervenčního programu. Ten se jmenuje Co můžeme udělat se šikánováním (What We Can Do About Bullying) a jeho základní strukturu vytvářejí postupy na celoškolní, třídní a individuální úrovni.

Program je postaven na několika klíčových principech, odvozených především z výzkumu vývoje a modifikace problémového chování, zejména pak agresivního. Podle autora je důležité vytvořit školní prostředí charakterizované vřelým zájmem na straně jedné a přísnými hranicemi chování na straně druhé. V případě porušení těchto limitů a pravidel by měly být zavedeny nezaujaté sankce. První tři principy reprezentují protiklad negativních výchovných dimenzí, které jsou významné pro vývoj vzorců agresivních reakcí: negativismus na straně učitelů, nedostatek jasných limitů, použití metod zdůrazňujících sílu (Olweus, 1993, s. 115). Uvedené východisko je v pořádku a je mi i blízké, avšak pro vytváření konkrétní metodiky speciální prevence problému obětí/útočník má příliš obecnou povahu.

Tvrzení o omylech v diagnostice a léčbě pokročilých stadií šikánování lze prokázat v případech, kdy se autor pokouší převést svou teorii do praxe konkrétní speciální metodiky. Dobrým příkladem je kapitola Opatření na individuální úrovni (Measures at the Individual Level), která se zabývá řešením již rozvinuté šikany. Léčebné intervence jsou popsány na úrovni útočníka, oběti, rodičů a učitele. Postupy jsou relativně jednoduché, jejich účinnost můžeme jako v medicíně ověřit prostřednictvím empirie. Vzhledem k limitaci prostoru článku zde mohu pouze naznačit směr kritického uvažování nad rizikovostí a problematičností konkrétní metodiky. K první podkapitole si dovoluji udělat krátký komentář, u zbývajících sedmi načrtnu, o co v nich jde, položím kritické otázky a občas přidám nějakou připomínku.

#### 3.1. Vážné rozhovory s agresory

Hned na začátku je zpracován závažný metodický problém. Je tu popsán a doporučen konkrétní *postup pomoci v případě, kdy učitel ví, nebo má podezření, že se ve třídě děje šikana*. Autor zdůrazňuje nutnost, aby kantor řešení neodkládal a rychle inicioval rozhovory jak s agresorem nebo agresory, tak s obětí. Vysvětluje, že prvořadým úkolem rozhovorů s násilníky je zastavení šikánování. V tomto smyslu se jim musí dát nekompromisní zpráva: „V naší škole/třídě šikánování nestrpíme a učiníme mu přítrž.“ Dále autor říká, že v případě, když se šikany účastní více žáků, je vhodné s nimi hovořit s každým zvlášť, v rychlém sledu. Díky tomu budou mít menší příležitost se domluvit na společné výpovědi. Po ukončení individuálních rozhovorů se všemi agresory je doporučeno, aby byli shromážděni do jedné skupiny, kde mohou být znovu a najednou jasně informováni, že šikánování nebude tolerováno, a důrazně upozorněni, že při každém dalším útoku budou potrestáni. Pokud přijatá opatření nevedou ke změnám, může se ukázat nutnost rozhovoru s ředitelem, nebo za přítomnosti rodičů, aby byla zdůrazněna závažnost situace. (1993, s. 97)

Již tato krátká ukázka obsahuje přes svoji obecnost několik závažných chyb. Některé okomentuji.

- Neotálet a zahájit rozhovory s agresory a obětí je zajímavé doporučení. Problém ale spočívá v tom, že při rozhodnutí zmapovat situaci ve skupině jsme teprve na úplném začátku. Obvykle vůbec netušíme, kdo je iniciátor šikanování, kdo aktivní účastník a kdo agresor a zároveň oběť. Nevíme často ani kdo je oběť, a když ano, tak nevíme, zdali není obětí víc. Musíme vědět, kromě jiného, že nám stojí v cestě za odhalením pravdy tzv. komplot velké šestky, což znamená, že odhalení pokročilé šikany brání z rozličných důvodů a pohnutek všichni přímí a nepřímí účastníci vyšetřování. Těžko tedy můžeme začít zčistajasna vyšetřovat agresory, jak je doporučováno.
- V případě, že máme nějakou informaci o útočnících například od rodičů oběti, je vážnou chybou začít rozhovor právě u agresorů, měl by to být až poslední krok. Proč? Z prostého důvodu: musíme být dobře připraveni, jinak víc ublížíme, než pomůžeme. Dokud neznáme vnější obraz šikanování a nemáme shromážděné důkazy, nemá smysl s agresory mluvit. Všechno zapřou a podezření vyvrátí, nebo zpochybní. Hlavně však dostanou „echo“, že někdo „bonzoval“, což vede k „zametení“ stop a existuje reálné nebezpečí, že se agresori pomstí podezřelým z „bonzování“. Při obezřetné pětikrokové strategii a citlivé taktice (Kolář, 2001, s. 108–120) je důležitost rozhovoru s agresory (třeba i v rychlém sledu) většinou zanedbatelná. Pouze někdy ho lze využít pro doplnění a potvrzení informací, a to buď svalováním viny jednoho agresora na druhého, nebo konfrontací jejich výpovědí. Výjimkou je situace, kdy jde o šikanu beze svědků – ve skupině jsou jen agresori a oběť. Jedná se o specifickou formu šikany, nebo o nejpokročilejší stadium šikanování, kdy se šikanování stalo skupinovým programem. Zde je však proniknutí do konspirace podzemní organizace nemocné skupiny obzvlášť náročné.
- Doporučení shromáždit agresory a pracovat s nimi společně je obecně kontraproduktivní, při pokročilé šikaně vede zákonitě k naprostému fiasku. Autor nepočítá se silou skupinové patologie. Agresorům chybí náhled a ve skupině se jejich zatvrzelost ještě umocní. Nelze očekávat, že nekompromisním proslovem ke skupině něčeho dosáhneme. Hrozí nebezpečí vzájemného podpoření sebeklamu, nabuzení již doutnajících nenávistí k oběti a sjednocení proti společnému nepříteli – učiteli.

### 3.2. Rozhovory s obětí

Druhá kapitola zdůrazňuje zásadní věc – při objasňování šikanování je třeba učinit všechno proto, aby oběť měla zajištěnou ochranu před obtěžováním. Nicméně jak to udělat je pouze naznačeno. Říká se, že je zapotřebí úzké spolupráce a časté výměny informací mezi školou a rodinou žáků. S málo rozpracovanou metodikou ochrany obětí koresponduje tristní závěrečné konstatování autora, kdy říká: „Někdy šikana dospěje do kritického stadia a dramaticky se změní, pravděpodobně dojde i k několika útokům a napadením. V takové situaci je důležité, aby oběť a její rodiče dostali rychlou profesionální pomoc, která zmírní traumatickou zkušenost.“ (Olweus, 1993, s. 98–100)

Zde je namísto otázka: Je skutečně bezpečnost oběti závislá na nevypočitatelném kritickém stadiu, kdy bývá oběť několikrát napadena? V žádném případě. Praxí mám ověřeno, že kvalitní diferenciální diagnostika a následná alternativní bezpečnostní opatření riziko omezují na minimum.

### 3.3. Rozhovor s rodiči

Třetí podkapitola čtenáře informuje, že pokud má problém určitý stupeň závažnosti, je nutné, aby učitel připravil několik setkání nejen s obětí a násilníky, ale i jejich rodiči. Cílem je důkladná diskuse, vytvoření plánu nápravy a jeho kontrola. (Olweus, 1993, s. 100)

Co k tomu říci. Práce s takovou potenciálně „výbušnou“ skupinou je indikována ve výjimečných případech. Svedení protichůdných stran za asistence dětí do nevelkého prostoru hrozí vyústit do konfrontace a další traumatizace oběti. Opravdu málokdy se najde ideální konstelace účastníků, kteří jsou ochotni konstruktivně spolupracovat. Navíc vedení takového skupinového rozhovoru je odborně náročné a vyžaduje speciální přípravu. Nemusím snad ani připomínat, že tento přístup předpokládá již zmapovaný problém útočník/oběť. Bez toho by podobná akce byla řešením z jedné vody načisto, což vede zákonitě k chaosu a nezřídka i k obrácení pravdy naruby. Přitom Olweusův doporučený postup vyšetřování začínající u útočníků nedává příliš šanci účinně a bezpečně šikanu rozkrýt.

### 3.4. Co mohou udělat rodiče útočníků?

Autor tu konstatuje věc, o které se nedá pochybovat. Rodiče útočníků mohou ke zlepšení situace významně pomoci. Nejlépe, když chování spojené se šikanováním odmítnou a dají jednoznačně najevo, že ho nebudou tolerovat. Jelikož agresivní děti mají problém respektovat hranice, je užitečné společně stanovit jednoduchá rodinná pravidla. Za jejich plnění se musí dítě vždy pochválit, pokud je však porušuje, musí přijmout následky. Namísto je určitá nepříjemnost či nepohodlí. V žádném případě sem však nepatří tělesné tresty. (Olweus, 1993, s. 101–102)

Myšlenka je to krásná. Problém však vidím v tom, že většina rodičů útočníků spolupracovat nechce a často vědomě, či nevědomě agresivní chování dítěte podporuje. I u rodičů vyznávajících morální hodnoty nějakého pozitivního náboženství téměř vždy vystoupily do popředí mechanismy obrany dítěte a svalování viny na oběť.

Bezpochyby ovšem existují rodiče, kteří svým dětem chtějí pomoci destruktivní násilí zvládat. Kdo by však tuto „rodinnou terapii“ měl dělat? Učitel? Myslím, že v našich podmínkách se osvědčili spíše odborníci z pedagogicko-psychologických poraden apod.

### **3.5. Co mohou udělat rodiče obětí?**

Čtenář se v této podkapitole dočte, že pokud se rodiče dozvědí, že je jejich dítě šikanováno, měli by co nejdříve kontaktovat učitele dítěte. Cílem by mělo být dosažení spolupráce se školou.

Kladu otázku, co mají rodiče udělat, když učitel nepomůže. Což se stává dost často a potvrzuje to i výzkum autora. Odpověď však čtenář nedostane.

Autor dále rodičům doporučuje, aby dítěti pomohli tím, že ho povzbuzují k vytvoření kontaktů s klidnými a přátelskými žáky ve třídě. Další otázka: Neměl by to dělat spíš učitel?

### **3.6. Použití obrazotvornosti**

Pozornost je zaměřena na učitele a na jeho možnosti využít své zkušenosti se třídou k pomoci nalézt obětem a útočníkům vhodnější vzory chování. Doporučeno je například pokusit se o neformální spolupráci s některými prosociálními studenty, kteří nejsou do šikanování zapleteni. Je velikou výhodou, když jsou tito „klíčoví žáci“ ochotní šikanování otevřeně odsoudit a postavit se na stranu oběti. (Olweus, 1993, s. 105-106)

Další uvedený inspirující postup neuvádím, má také dílčí charakter a vyžaduje téměř ideální podmínky. Otázka: Co má dělat pedagog, když má řešit šikanování ve 3., 4. a 5. stadiu? Proč se autor nevěnuje systémové práci se skupinovou dynamikou celé třídy?

### **3.7. Diskusní skupina pro rodiče šikanovaných a šikanujících studentů**

Kapitole opět dominuje krásná myšlenka. K řešení problému šikanování může přispět pozvání rodičů šikanovaných a šikanujících žáků. V počátku by se zúčastnili samostatných diskusních skupin, protože jejich problémy jsou obvykle opačného druhu. Později by však mělo dojít k propojení skupin, což může být užitečné pro oba tábory rodičů, neboť svůj problém uvidí i z druhé strany. (Olweus, 1993, s. 106)

Otázka: Podařilo by se u nás, s ohledem na požadavek minimálního počtu členů, takovou fungující „dvouskupinu“ vytvořit? Kdo by ji vedl? Ptám se proto, že autor uvádí, že jeho program využívá stávající prostředí a je určen hlavně pro učitele, školní personál, žáky a rodiče. „Odborníkům“, školním psychologům, výchovným poradcům apod. přisuzuje roli supervizorů, kteří „amatéry“ poradensky podporují. (Olweus, 1993, s. 116)

### **3.8. Změna třídy nebo školy**

V závěrečné kapitole jsou uvedena nejkrajnější řešení. Předtím než jsou vyjmenována, je zdůrazněno základní krédo, které představuje maximální snaha šikanování napravit v rámci možností třídy, nebo školy. Pokud se však problém nedá zvládnout jinými dostupnými prostředky, může situaci vyřešit změna třídy, nebo školy.

V takovém případě by se mělo nejdříve uvažovat o odchodu agresivního žáka. Pokud to ale nejde, musí se zvažovat přeřazení oběti do jiné třídy, nebo školy. (Olweus, 1993, s. 106-107)

S uvedenými názory lze souhlasit. Mohou být obecným vodítkem, nicméně praxe je složitější. Do šikany bývá zapleteno více agresorů a více obětí. I pokud někdo z nich odejde, problém nemocných vztahů ve skupině přetrvává. Udržovací mechanismy zaběhnuté šikany již žijí vlastním životem. Léčba musí pokračovat.

#### **Závěr**

Naznačené Olweusovy metodické omyly a určité nejasnosti při vytváření postupů sekundární prevence pramení ve významné míře z oslabené speciální teorie. Autor nerespektuje skryté zákonitosti šikanování – vnitřní stadia onemocnění skupiny, mechanismus závislosti mezi agresorem a obětí, zakrývající systém a jeho základní i rozšířenou variantu, specifika neobvyklých šikan, praktickou klasifikaci iniciátorů šikanování atd. Celkově zde schází důraz na systematickou práci se skupinovou dynamikou školní šikany, kterou je nutné v kontextu nápravy chápat jako závažné onemocnění skupinové demokracie (podrobněji viz Kolář, 2001 a Kolář, 2003).

Nakonec dvě otázky. Jak dopadnou ti, kteří šetří provalení pokročilých šikanů uvedeným postupem? Co dělat s tím, že mnoho odborníků ve světě a u nás například profesor Říčan dělají velmi záslužnou věc, když přejímají-překládají Olweusovo životní dílo, nicméně sami nedokáží chybné, nebo sporné metodické postupy rozpoznat?



V knize Pavla Říčana *Agresivita a šikana dětí* lze „olweusovský“ metodický omyl vystopovat například v podkapitole Hlavní zásady postupu při vyšetřování na str. 51 až 52. Tato nešťastná chyba, která vede k sekundární viktimizaci oběti, se velmi rozšířila. Lze to přičíst tomu, že odpovídá laické představě, jak se má šikana odhalovat. Zatím jsem se o tom zmínil pouze krátce v rozhovoru pro časopis *Rodina a škola*, 2000, č. 6–7, s. 10–11. Nicméně tento problém mě stále trápí, protože se opakovaně setkávám s utrpením, které tento omyl způsobuje. Proto cítím jako povinnost v některém z budoucích článků metodiku podrobněji rozebrat. Konstruktivní diskusi na toto téma vítám a vnímám ji jako užitečnou.

### **literatura**

CRAWFORD, N.: New ways to stop bullying. *Monitor on psychology*. Volume 33, No. 9 October 2002. [cit. 26. 4. 2003] Dostupný z [www<http://www.apa.org/monitor/oct02/bullying.html](http://www.apa.org/monitor/oct02/bullying.html)

FOJTÍKOVÁ, Z.: Cesta k nápravě I. Cyklus s dr. Kolářem o šikaně. *Rodina a škola* č. 6–7, 2000.

OLWEUS, D.: *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D.: *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys.* Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley), 1978.

KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování.* Praha: Portál, 2001.

KOLÁŘ, M.: Perzekuce vůči obětem šikanování. *Pedagogická orientace* č. 1, 2003.

KOLÁŘ, M.: Kritická analýza Olweusovy metodiky pro řešení rozvinuté šikany. (nezveřejněno)

ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana dětí.* Praha: Portál, 1995.

SMITH, P., SHU, S.: *What good schools can do about bullying. Findings from a survey in English schools after a decade of research and action.* London: Thousand Oaks and New Delhi, 2000.

Ediční poznámka: Materiál vyšel poprvé v *Učitelských listech* č. 4/2003.