

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA
Katedra křesťanské sociální práce

Bakalářská práce

2009

Lucie RUŠKOVÁ

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Katedra křesťanské sociální práce

Obor: Sociální a humanitární práce

Lucie Rušková

**IDENTITA DOSPÍVAJÍCÍHO SVĚŘENCE
DĚTSKÉHO DIAGNOSTICKÉHO ÚSTAVU**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Hana Šlechtová, Ph.D.

OLOMOUC 2009

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem
přitom jen uvedené zdroje.

V Olomouci dne 17. 11. 2009

Lucie Rušková

Děkuji vedoucí práce Mgr. Haně Šlechtové, Ph.D. za její podporu a cenné rady při psaní této bakalářské práce. Upřímné poděkování patří rovněž pěti participantům mého výzkumu, bez jejichž ochoty a otevřenosti by nebylo možné téma této práce zpracovat.

OBSAH

ÚVOD	7
1 IDENTITA	10
1.1 Definice a vymezení pojmu identita.....	10
1.2 Identita jako proces.....	11
1.3 Identita jako sociální konstrukt.....	11
1.4 Identita jako vývojový úkol.....	12
2 ROLE VÝZNAMNÝCH DRUHÝCH	14
2.1 Rodina jako výchovný a socializační činitel a její možné negativní vlivy na konstrukci identity dospívajícího.....	14
2.1.1 Selhání rodiny.....	15
2.1.2 Výchovné defekty jako zdroj vzniku patologie.....	17
2.2 Absence rodiny.....	18
2.3 Vrstevnické skupiny.....	20
3 DOSPÍVÁNÍ	22
3.1 Vymezení pojmu adolescence.....	22
3.2 Biologické, psychologické a sociální aspekty dospívání.....	23
3.3 Změny chování.....	23
3.4 Dospívání a potřeba samostatnosti.....	24
3.5 Dospívající a uznání ze strany druhých.....	26
3.6 Školní neúspěchy dospívajícího.....	26
4 DĚTSKÝ DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV	27
4.1 Základní charakteristika zařízení.....	27
4.2 Funkce Dětského diagnostického ústavu.....	28
4.2.1 Diagnostická funkce.....	28
4.2.2 Vzdělávací, výchovná a sociální funkce.....	29
4.2.3 Terapeutická funkce.....	31
4.2.4 Organizační funkce.....	31
4.2.5 Koordinační funkce.....	31
4.3 Důvody pro umístění.....	32
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	33
6 PROFIL PARTICIPANTŮ	34
6.1 Anička.....	34
6.2 Magdaléna.....	34
6.3 Milan.....	35
6.4 Filip.....	35
6.5 Tereza.....	35

7	SPOLEČNÉ RYSY SEBEIDENTIFIKACE A SEBEPREZENTACE PARTICIPANTŮ	37
7.1	Identifikace s významnými druhými	37
7.1.1	Identifikace s rodinou	37
7.1.1.1	Anička - úmrtí otce v rodině	38
7.1.1.2	Magdaléna – rozvod rodičů, špatné sociální podmínky	41
7.1.1.3	Filip – otec zavřený ve vězení, sestra závislá na pervitinu	42
7.1.1.4	Milan – sociálně slabá rodina	44
7.1.1.5	Tereza – rozvod rodičů, matka si našla nového přítele	45
7.1.2	Identifikace s vrstevníky	48
7.2	Identifikace s umístěním v Dětském diagnostickém ústavě	52
7.3	Význam umístění v DDÚ z pohledu participantů	54
7.3.1	„Nový začátek“	54
7.3.2	„Nespravedlnost“	55
7.3.3	Vnímání pobytu v DDÚ jako bezvýznamné	56
7.3.4	Strach z „Pastřáku“	56
7.4	Obecné sebevnímání	57
7.4.1	Sebevnímání v pozitivním světle	57
7.4.2	Sebevnímání v negativním světle	58
7.5	Identifikace v roli žáka	58
7.6	Identifikace v zajímavé situaci (životní báchorky)	61
8	DISKUZE	63
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72

ÚVOD

Dětský diagnostický ústav (dále jen DDÚ) je Zákonem č. 109/2002 Sb. vymezen jako školské zařízení určené pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, které nařizuje soud. Takovými důvody bývají zpravidla selhání rodiny, sociální nepřizpůsobivost dítěte nebo spáchání trestného činu, který není možné vzhledem k nízkému věku potrestat jinak.

Hlavní úlohou DDÚ je během dvou měsíců, co je zde dítě pozorováno, provést komplexní diagnostické vyšetření a vypracovat odbornou zprávu s návrhem a postupem, co bude s dítětem dál. Možnosti jsou vlastně pouze tři. První varianta, o niž usiluje každé dítě a jeho chování je tímto záměrem značně motivováno, je dostat se domů, zpět k rodině, ať už je její zázemí paradoxně jakékoliv. Pro děti je to z jejich pohledu to nejmenší zlo. Další dvě možnosti v nich totiž vyvolávají pocity sklíčenosti a strachu, přičemž ani ne tak dětské domovy jako výchovná zařízení.

Dostat se do „pastáku“ (jak je výchovné zařízení slangově označováno) totiž děti vnímají bez výjimky jako „absolutní konec“. Jako hranici, za níž je tma, za kterou nebude už nic jako dříve.

Cílem této práce je načrtnout identitu a oporu pro sebeidentifikaci svěřenců DDÚ. Jako metodu jsem si zvolila kvalitativní výzkum založený převážně na hloubkových rozhovorech s participanty, zasazených do kontextu jisté znalosti prostředí, ke které přispívá jak nesystematizované pozorování, tak informace získané od personálu a z osobních anamnéz svěřenců.

Při rozhovorech s participanty mého výzkumu jsem často na téma „pasták“ narazila. Jejich vnímání výchovného ústavu vystihuje Misařova kniha *Pasták*, kde je toto zařízení nazýváno „pastí“, jenž „zachytí myšku a drží ji. Ta v tom zamřížovaném světě pak pobíhá.“¹

Přestože DDÚ má na oknech také mříže a dveře se nezamykají (protože jsou zamčeny stále), děti zde mají jistotu, že tu zůstanou pouhé dva měsíce a pak se rozhodne. Děti jsou si vědomy toho, že toto zařízení je pro ně zatím takovou „křižovatkou“, „přestupní stanicí“ a že záleží i na nich, co bude dál. Jeden participant mého výzkumu dokonce svůj pobyt v zařízení popisuje jako „hru“, kde jde o přidělování „dobrých“ a „špatných“ barev během celého pobytu, které se na konci sečtou a rozhodnou. Vítěz je každý, komu se podaří nedostat se do „pastáku“.

O dva roky dříve, než jsem se začala hlouběji zabývat tímto tématem a výzkumem pro svoji bakalářskou práci, měla jsem možnost se v jednom takovém zařízení pohybovat

¹ MISAŘ, K., *Pasták*, s. 10

v roli praktikantky. Musím podotknout, že s takto poskvrněnými mladými životy jsem se do té doby nesetkala. Jedna taková vzpomínka se mi vryla hluboko do paměti. Šli jsme zrovna s dětmi na výlet a kus cesty jsme museli urazit po silnici. Dvanáctiletá dívka šla na konci naší skupiny a na každé auto, projíždějící kolem, mávala lascivním gestem prostitutek, kterým se řidičům nabízela. Její matka se tímto řemeslem živila a bohužel stihla zaučit i svoji nezletilou dceru. Když jsem se později s dívkou bavila o samotě, řekla mi, že stejně odtud bude utíkat, že už je na cokoli pozdě, že jednou stejně skončí buď v kriminále nebo jako „šlapka“.

Podobný pohled na sebe a na svoji budoucnost mělo více dětí. Jejich rezignace k životu mě nutila pokládat si hned několik otázek. Nakolik se vlastně představa, kterou máme sami o sobě nebo kterou nám předkládají druzí, stává reálnou? Jsou nebo nejsou tyto děti pobytem v DDÚ, v „pastáku“ nebo zkušeností s hospitalizací na dětské psychiatrii poznamenány? Do jaké míry se touto zkušeností identifikují?

Červenka ve své studii *Není pasták jako pasták* uvádí, že „označení je součástí identity a identita je formou definice, která se ve svých důsledcích stává reálnou“.²

Výběrem a zpracováním tématu se pokouším nastínit zmíněnou problematiku, tzn. porozumět identitě dospívajícího klienta Dětského diagnostického ústavu a jeho vnímání sebe sama a světa z jeho vlastní perspektivy. Zabývám se jednak otázkou, do jaké míry se klient identifikuje s prostředím DDÚ a jestli se jeho identita od této skutečnosti odvíjí (nepokládám ji však za prioritní v mém výzkumu, zaměřuji se také na identitu neredukovanou od skutečnosti, že jsou zde), a jednak pozoruji celou škálu možných identifikací, tzn. s významnými druhými (rodina, vrstevníci, kamarádi), identifikace v roli žáka, identifikace v bádáních, snění o sobě atd.

Jako základní prameny pro tuto práci mi sloužily studie Karla Červenky *Není pasták jako pasták* a Kaufmannovy poznámky k hloubkovému „chápacímu“ rozhovoru. Dále jsem informace týkající se Dětského diagnostického ústavu čerpala převážně z legislativy a dokumentů konkrétního zařízení.

Práci jsem rozvrhla do osmi kapitol, přičemž v první kapitole se snažím vymezit pojem *identita* a přiblížit obzvláště ta vymezení, která jsou pro účely této práce vhodná. Zacházím především s Kaufmannovým pohledem na identitu a také vycházím z Bergera a Luckmanna, kteří pojímají identitu jako sociální konstrukt.

Ve druhé kapitole se zabývám významnými druhými. Poukazují na důležitost dobře fungující rodiny a potřebu harmonických vztahů mezi jednotlivými členy rodiny. Také

² ČERVENKA, K., *Není pasták jako pasták* [online], 1. odst.

zdůrazňuji důsledky nevhodné výchovy a snažím se poukázat na spojitost mezi dysfunkčním rodinným prostředím a delikventním chováním dětí a mladistvých. V této kapitole se zabývám také vlivem vrstevnických skupin na utváření sebeobrazu jedince, zvláště v období dospívání.

Ve třetí kapitole popisují problematiku dospívání. Dospívání uvádím jako jeden z možných faktorů problémového chování, poukazuji na potřebu samostatnosti, odcizení se od rodičů v tomto období a na výrazné přilnutí k vrstevníkům.

Ve čtvrté kapitole načrtávám základní charakteristiku Dětského diagnostického ústavu, jeho funkce a důvody pro umístění dítěte. V páté kapitole, která předchází Metodologii, nastiňuji ve stručných bodech profily participantů. Uvádím zejména věk, vzdělání, rodinnou anamnézu a důvody pro umístění do DDÚ.

Klíčovými se stávají sedmá kapitola, ve které popisují společné rysy sebeidentifikace a sebereprezentace participantů a analyzují nasbíraná data, a osmá kapitola Diskuze, kde interpretují výsledky svého výzkumu a vyvozují z nich závěr.

1 IDENTITA

Pojem *identita* se stal v posledních padesáti letech vysoce frekventovaným ve všech společenských disciplínách, přesto v něm není jasná jednota.

Pro účely své práce využívám zejména Kaufmannovo pojetí identity a identitu pojímanou jako sociální konstrukt v podání Bergera a Luckmanna.

1.1 Definice a vymezení pojmu *identita*

Pojem *identita* pochází z pozdně latinského *identitas*, z kořene „idem“ – „iden“, což znamená „to jisté“, „totožné“.³

Ve slovníku jsem tento pojem našla vymezen jako *totožnost; úplná shodnost; sebeuvědomění člověka*.⁴ Avšak *úplná shodnost* se může od *sebeuvědomování* lišit. To je ukázka toho, jak může být s tímto pojmem zacházeno různě a nejednotně.

Od identity je odvozen ještě jeden důležitý termín, a tím je *identifikace*. Ten můžeme chápat jako *zjišťování totožnosti; rozeznávání; rozlišování v procesu vnímání*.⁵

Při hledání jednoduché obecné definice jsem se nejprve snažila vycházet přímo z významů slova, tzn. *identita* chápaná jako *totožnost, shodnost, sebeuvědomění*, přičemž se mi nejvhodněji jevila definice z encyklopedického portálu Vševěd, kde je *identita* z psychologického hlediska interpretována právě jako „pocit svébytnosti, jedinečnosti a odlišitelnosti individua od druhých; vědomí smysluplné entity a nepřerušovaného bytí jedince, jež není pouhým souhrnem dílčích identifikací, ale nově vzniklou kvalitou vlastností a postojů, projevující se v sebeuvědomění, sebepojetí a uceleném sebepožívání. Konstituování člověka jako individuality nadané sebereflexí zprostředkuje proces kooperace a komunikace, který je významným článkem antropogeneze. Předpokladem identity je sebehodnocení subjektu utvářené v interakční aktivitě (polarita „já“ a „ty“), která je hlavním činitelem při vytváření obrazu vlastního „já“.“⁶

To znamená, že *identita* nevzniká sama o sobě. Vytváří se díky neustálé interakci s druhými. *Identita* představuje to, co člověk je, ale zároveň i umožňuje vnímat to, čím člověk není, to spočívá v uvědomění si jedinečnosti a odlišnosti individua („já“) od druhých („ty“).

³ ULČ, M., *Kam až sahají naše kořeny* [online].

⁴ *Slovník cizích slov* [online]. Dostupné z: <http://www.slovník-cizich-slov.cz/?q=identita&typ=0>

⁵ Tamtéž, dostupné z: <http://www.slovník-cizich-slov.cz/?q=identifikace&typ=0>

⁶ *Vševěd: Encyklopedie v pohybu* [online].

1.2 Identita jako proces

Toto neustálé sebeutváření je možné pouze za podmínky, má-li proměnlivý charakter. V Kaufmannově pojetí není identita stálou entitou, nýbrž procesem. Identita je „pohybem, kterým jedinec stále více přeformulovává sociální substanci, jíž je tvořen.“⁷

Pro záměry této práce je vhodné Kaufmannovo vymezení identity ve smyslu dialektické vize konstrukce reality. Dle Kaufmanna je možné koncentrát sociálního světa vidět právě v jedinci.

„V konfrontaci na toto rozporuplné inkorporované sociálně se jedinec stává sám sebou jedině tak, že vyrábí svou identitu.“⁸

Společnost se tedy do značné míry promítá do jedince. Tím, že je plná rozporů, ani jedinec nemůže působit zcela celistvě, to je možné pouze v jeho snech. Kaufmann konstatuje, že jasný celek tvoří jedinec jen ve svých snech. Tento proces spočívá ve vyjití ze sebe díky obrazu nebo emoci, čímž je umožněno vynalézt se jinak, jako jiný.⁹

1.3 Identita jako sociální konstrukt

Mezi identitou a společností existuje nezbytná vztahovost, na jejímž základě je možné identitu utvářet. „Pochopíme-li identitu jako identifikaci s určitými sociokulturními poli či diskursy, říkáme tím, že každá identita je sociálním konstruktem.“¹⁰

Identitu tak lze vytvářet pouze v jakémsi dialektickém vztahu jednoho individua k jiným individuíům nebo sociálním skupinám.

Identitou jako sociálním jevem se zabývají Berger a Luckmann. Srozumitelnost *identity* tak kladou do závislosti na umístění v určitém světě. „Identita zůstává nesrozumitelná, pokud není umístěna v určitém světě.“¹¹

Identitu považují za jev, který je „výslednicí dialektiky vztahu jedince a společnosti“¹² a stejně jako Kaufmann zdůrazňují její proměnlivou povahu. Identitu tedy nelze považovat za stabilní vlastnost, za něco neměnného a definitivně ukončeného.

⁷ KAUFMANN, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, s. 90

⁸ tamtéž, s. 59 - 60

⁹ tamtéž, s. 257

¹⁰ HLAVÁČ, I., *Identita jako sociální konstrukce*. ProFil [online]. 2000, č. 4 [cit. 2009-10-15].
Dostupné z: http://profil.muni.cz/04_2000/hlavac_identita.html

¹¹ BERGER, P. L., LUCKMANN, T., *Sociální konstrukce reality : Pojednání o sociologii vědění*, s.171

¹² Tamtéž, s. 171

„Identita se utváří během sociálních procesů. Jakmile je vytvořena, je udržována, obměňována, dokonce i přebudována sociálními vztahy“¹³

Identita se tedy neomezuje pouze na autonomii individuálního Já, bývá spjata i s určitými rolemi. Konkrétně v dětství probíhá formování identity vlivem různých identifikačních procesů. Dítě se identifikuje s jednotlivými blízkými osobami, které mají na utváření identity jedince významný vliv.

Pechar uvádí, že právě vzájemné vztahy v rodině, zejména mezi rodiči, jejich eventuální konflikty i vnitřní konflikty každého z nich, později rozhodují o tom, jak se bude vytvářet sebehodnocení dítěte, jeho mravní ideály a také možné rozpory mezi různými složkami jeho osobnosti. Problémy v oblasti identity pak bývají důsledkem těchto rozporů a projevují se závažně. Např. jako neschopnost v dospělosti fungovat v mezilidských vztazích.¹⁴

1.4 Identita jako vývojový úkol

V období adolescence je dosažení *identity* podle E. H. Eriksona spojováno s vývojovým úkolem každého jedince. Jedině tím, že se v tomto období člověk dostává do značných rozporů ve vztahu k sobě samému, je později možné dosáhnout nového sjednocení.

„Problém identity je tu chápán jako aktuální krize vztahu k sobě samému. Je to reakce na zmatek (confusion), vyvolaný novými vnitřními pocity spjatými s dospíváním (sexuální dozrávání) a snovými požadavky prostředí (normy, role a pravidla a restrikce světa dospělých, vrstevnický tlak a úsilí a ocenění ze strany druhých). Identita pak znamená především nové sjednocení.“¹⁵

Macek ve své studii uvádí, že v procesu utváření identity jsou vyděleny dvě fáze, a to sice skupinová identita a osobní identita. Ústředním tématem sebereflexe adolescentů je právě hodnocení a percepce fyzických změn, emoční rozkolísanost a vztahy k rodičům. Necítí-li se dospívající akceptovaný rodiči a vrstevníky, zažívá pocit odcizení. Pokud se nestane nezávislým ve druhé fázi, prožívá pocit nezařazenosti.¹⁶

V pozdním období adolescence nese identita významné atributy, jako jsou vědomí vlastní stability, téma vlastní zakotvenosti, osobní perspektivy a životního smyslu. Adolescent

¹³ Tamtéž, s. 170

¹⁴ Srov. PECHAR, J., *Být sám sebou : Pojem identity a jeho meze*, s. 14 a 15

si pokládá otázky typu: *Kam patřím?, V čem vidím životní smysl?, Co považuji za důležité?, Kam směřuji a jaký je můj cíl?*.¹⁷

Příčemž ale Macek zároveň konstatuje, že „proces utváření vlastní identity není dán jen osobnostně a ontogeneticky, ale i zkušenostmi, příležitostmi nabízenými konkrétním sociálním prostředím a kulturou.“¹⁸

¹⁵ MACEK, P., *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*, s. 20

¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 20

¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 21

¹⁸ Tamtéž, s. 21

2 ROLE VÝZNAMNÝCH DRUHÝCH

Jak už jsem nastínila v předešlé kapitole, utváření a stabilita sebeobrazu jsou výrazně ovlivněny interakcí s okolím. *Významní druzí* se tak podílejí na vytváření reálného Já jedince.

Mezi *významné druhé* patří primárně členové rodiny. Rodina je první sociální skupinou, ve které se dítě ocitá, a přejímá od ní vzorce chování, hodnoty, postoje, tradice, způsoby řešení konfliktů, vztah k institucím (vztah ke vzdělání a k práci) apod.

Pro utváření identity a zdravého sebeobrazu hraje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zásadní roli.

Později se *významnými druhými* stávají učitelé a jiné autority, v období dospívání především vrstevnické skupiny.

2.1. Rodina jako výchovný a socializační činitel a její možné negativní vlivy na konstrukci identity dospívajícího

Rodina je prvním sociálním prostředím, ve kterém se dítě ocitá, a hraje tak nejvýznamnější úlohu v předávání hodnot, postojů, norem, různých zkušeností, morálních standardů a celkového formování životního stylu. Rodina má také emocionální funkci, kterou dochází k uspokojování citových potřeb, pocitu jistoty, uznání a podpory. Klima v rodině se tak celkově podepisuje na budoucí schopnosti dítěte fungovat v mezilidských vztazích, v praktickém životě, ale také významně ovlivňuje jeho sebehodnocení a sebevědomí.

V rodině, která dává dítěti lásku, vnímá jeho potřeby a respektuje individualitu a důstojnost dítěte, probíhá vývoj dítěte příznivě. Pro budoucí život je pro dítě velice důležité vypěstovat v něm zdravou sebedůvěru. Rodič by měl být sice ve výchově neustále důsledný, ale také být schopný dát dítěti kdykoliv najevo, že je jím milováno, i v případě selhání či neúspěchu.¹⁹

V rodině je velice důležitá přítomnost obou rodičů, jak matky, tak otce. Obě role jsou ve svém významu nenahraditelné. Role matky je vyloženě citová, prožitková, zatímco do mužské role se promítá profesní stránka života. Patří k ní ekonomické zabezpečení rodiny, schopnost ovládat emoce a zodpovědnost.

¹⁹ Srov. MÜHLPACHR, P., *Sociopatologie pro sociální pracovník*, s. 151

Matoušek uvádí, že při nepřítomnosti otce v rodině postrádají chlapci vzor, s nímž by se mohli identifikovat, a dívky model mužského chování.²⁰

„Děti obojího pohlaví postrádají druhý (specifický) zdroj opory a druhou (specifickou) autoritu. Také matka dětí je více zatížena nároky výchovy než matka, která děti vychovává společně s manželem.“²¹

Janošová uvádí, že chybějící mužská autorita v rodině, jenž je pro dítě vzorem sebeovládání a odpovědnosti, zvyšuje větší kriminalitu u mužů, jenž vyrostly bez otce.

„Absence otce může u některých chlapců vést též k pocitům neurčitosti vlastní mužské identity, které se navenek projevují např. obtížným navazováním blízkých vztahů, nadměrnou závislostí na partě vrstevníků, potížemi s mužskými autoritami nebo snahou vyhýbat se všemu, co by mohlo být považováno za projev ženskosti.“²²

2.1.1 Selhání rodiny

Funkce rodiny bývá velmi často narušena a rodina nefunguje, jak by měla. Dítě se tak velmi často stává obětí takové dysfunkční rodiny.

O selhávání se nejčastěji mluví ve spojitosti s rozvodem rodičů. Rodina ale může selhávat i tehdy, kdy jsou rodiče nezletilí a nezvládají se mentálně ani materiálně postarat o dítě, tehdy, kdy dítě vychovává pouze jeden rodič, kdy je rodič nemocný (zejména duševní nemocí) nebo je závislý na návykových látkách či hracích automatech.

Rozvod a rozpad rodiny je závažným problémem, jenž může znamenat pro dítě velmi zraňující až traumatizující událost, a dítě nemusí být schopné vyřešit jej vlastními silami. Může reagovat různými obrannými mechanismy.

V dospělosti se mohou důsledky nefungujícího rodinného prostředí projevit např. v narušeném sebehodnocení a sebevědomí, ve schopnosti fungovat v mezilidských vztazích či se jiným způsobem destruktivně podepsat na schopnosti orientovat se v běžném životě.

Slovy Matouška „rodič, který se chová delikventně, nadměrně pije, bere drogy, je často nezaměstnaný nebo má podobné projevy „sociální nepřizpůsobivosti“, také zvyšuje pravděpodobnost, že dítě bude během dospívání přestupovat meze zákona.“²³

Matoušek uvádí, že takový rodič má deficit na dítě. Deficitem míní nedostatek nebo úplnou absenci vhodných vzorů chování a hodnot, které by měl rodič dítěti předávat.

²⁰ Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A., *Mládež a delikvence*, s. 45

²¹ Tamtéž, s. 45

²² JANOŠOVÁ, P., *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskali*, s. 187

²³ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A., s. 45

„Tyto nedostatky mívají za následek především to, že se u mladistvých nevytvoří žádoucí vlastnosti osobnosti, jako pečlivost, svědomitost, pořádkumilovnost, smysl pro povinnost a zodpovědnost, slušné vystupování, úcta k druhým apod. Pro vývoj kladných vlastností je třeba důsledného a jednotného vedení, což bývá nejčastějším nedostatkem.“²⁴

Výzkumy prokazují, že v rodinách pachatelů působí destruktivně skutečnosti, jako jsou nepřítomnost jednoho z rodičů (*Deficitní rodinná struktura*), přičemž chybí nejčastěji otec, neplnění základních funkcí rodiny (*Funkcionální poruchy rodiny*), tím je míněna nezajištěnost normálního chodu domácnosti, rozpory mezi rodiči a prezentování těchto rozporů před dětmi.

Problematická je také *narušená dyáda matka – dítě*, zejména na počátku života dítěte, kdy primární socializaci narušuje každé delší odloučení dítěte a matky.

Dále *nepříznivé emociální klima*, důsledkem kterého nastává citová deprivace, zvláště v těch případech, kdy dochází k odmítání dítěte, *záporné rodičovské vzory*, především alkoholismus a vulgárnosti otce nebo uvolněné chování matky, a *neschopnost rodičů dosáhnout jednoty citového a racionálního*.

Do takových destruktivních skutečností je dále řazeno *porušení souměrnosti mezi laskavostí a náročností ve vztahu k dítěti* (tzv. *výchovná asymetrie*). Typickým problémem je výchovný liberalismus, nedostatečné vedení a dozor nebo naopak neúměrné trestání a represivní režim ze strany rodiče k dítěti.

Bezprostřední vliv na morální kvality dítěte, na jeho projevy a vztahy k okolí mívá také *nízký kulturní a ekonomický standard rodiny*.²⁵

²⁴ LANGER, S., *Mládež problémová*, s. 152

²⁵ Srov. MÜHLPACHR, P., s. 148

2.1.2 Výchovné defekty jako zdroj vzniku patologie

Z výše uvedených skutečností škodlivého rodinného fungování lze vyvodit, že taková rodina bude mít na dítě opravdu destruktivní dopad projevující se téměř ve všech aspektech jeho života. Destruktivní rodičovské chování je většinou způsobeno jejich vlastními osobními problémy, s kterými nejsou schopni se vyrovnat, a kompenzují si je svými „násilnými“ projevy na dětech.²⁶ Zvláště takové delikventní chování dítěte je vyloženě převzatý vzorec chování od některého z rodičů.

Mühlpachr uvádí, že „delikvence mladistvých je naučený proces, který vychází z primární nebo referenční skupiny delikventa.“²⁷ Toto špatné rodinné zázemí jde většinou ruku v ruce se špatnou výchovou. Takovými výchovnými defekty dochází k závažné emocionální a sociální narušenosti jedince.

To nejvhodněji ilustrují následující čtyři typy výchovy vyčleněny dle Kozelské:

1. „Výchova autoritativní, trestající“

Rodiče příliš tvrdě prosazují svou autoritu, chybí akceptace potřeb dítěte a málokdy je přijímáno takové, jaké je. Rodiče rádi disponují různými tresty, většinou nevhodnými. Důsledky pro dítě s sebou přinášejí neustálé vědomí ohrožení. Pocit křivdy a bezradnosti, poruchy sebehodnocení. Tento typ výchovy vyvolává negativismus, vzpouru či agresi, úniky od objektivních společenských požadavků.

2. *Nadměrně pečlivá výchova*

Je charakterizována silnou láskou k dítěti a akceptací jeho potřeb, přehnanou starostlivostí, která nedopřeje dítěti dostatek samostatnosti, neustálou kontrolou. Rodiče dítěti vybírají kamarády, doma nesmí nic dělat. Dítě sice vyroste ve velice sebevědomého člověka, má vysoké ambice a aspirace, ovšem malou samostatnost, malou vytrvalost, neumí řešit životní obtíže a překonávat překážky.

²⁶ Mezi takové chování patří např. *zanedbávání dítěte* (mateřská deprivace), důsledkem kterého dochází ke snížení inteligence a celkové apatičnosti dítěte, nebo naopak *hyperprotektce* (nadměrná péče), důsledkem které ztrácí dítě schopnost řešit životní situace, stává se egoistickým, chybí mu empatie, projevuje se ustrašeností, nejistotou, rebelským nebo paranoidním postojem k životu. Dalším aspektem takového rodičovského chování je *násilí na dětech*, které se často zaměřuje s výchovným prostředkem zvaným trest. Násilník si tak ale pouze řeší svůj vlastní nevládnutý citový stav. *Hledání obětího beránka* je dalším takovým vzorcem selhávajícího výchovného chování rodiče. Rodina nevědomky připiše jednomu svému členovi zodpovědnost za všechno zlé, co se přihodí. (Srov. MÜHLPACHR, s. 151)

²⁷ Tamtéž, s. 150

3. *Nadměrně shovívavá výchova*

Je charakterizována láskou k dítěti, akceptací jeho potřeb, ale nízkými požadavky, slabou kontrolou, velmi častým odměňováním. Dítě má mnoho volnosti, málo povinností, není zvyklé brát ohled na ostatní členy rodiny. Dítě má silné vědomí vlastní hodnoty, pozitivní postoj k okolí, ale většinou nastávají těžkosti při nutnosti chápat a akceptovat společenské normy a požadavky.

4. *Zdravá – „demokratická“ výchova*

Je charakterizována láskou, akceptací potřeb, porozuměním, respektováním důstojnosti, individuality i práv dítěte. Rodiče mají přiměřené požadavky, jsou důslední a při kontrole svého dítěte nenarušují jeho sebedůvěru. Dítě si je jisto, že ho rodiče milují i ve chvíli, kdy nesouhlasí s jeho chováním. Rodiče dítě přijímají i ve chvílích selhání, dávají mu najevo, že určitý nedostatek lze lehce odstranit, dítě přitom pořád zůstává dobré a milováno. Tento typ výchovy podmiňuje příznivý vývoj dítěte.²⁸

Jak je patrné, problém výchovy v rodině nastává, je-li v určitém aspektu extrémní. V současné době (tzv. „psychologická norma“) se klade důraz na vyhýbání se extrémům.

Ve výchově se preferuje užívat „zlatou“ střední cestu. Výchova by neměla být ani příliš autoritativní ani příliš volná; nemělo by v ní být ani příliš kontroly ani příliš svobody.²⁹

2.2 Absence rodiny

„Zvláštní kategorii tvoří děti, které rodinné prostředí nikdy nepoznaly a vyrůstají v ústavních zařízeních. Tyto děti jsou po všech stránkách deprivované, nejzávažnější pro praktický život je jejich oslabená schopnost fungovat plnohodnotně ve vztazích a také schopnost orientovat se v „civilní“ (neústavní) realitě.“³⁰

Matoušek uvádí, že adaptace na ústav je pro děti a mladistvé, kteří vyrůstali v ústavních zařízeních, v budoucnu mnohem snadnější než adaptace na běžný život mimo ústav, protože jinou realitu ani nepoznaly.

²⁸ Tamtéž, s. 151

²⁹ Srov. SINGLY, F., *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*

³⁰ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A., s. 43

„Proto pro ně může být vazba i vězení vlastně známým prostředím, které nevědomky upřednostňují před náročnou samostatností života na svobodě.“³¹

V ústavech je také často velký problém se zastoupením mužských a ženských rolí. Vzhledem k tomu, že péči o děti většinou zajišťují ženy, chlapci jsou se vzorem mužské role v nevýhodě

Problém, který může v dospělosti nastat u dívek, které vyrůstaly v ústavních zařízeních, popisuje Janošová: „Ženy, které vyrůstaly v dětských domovech, bývají silně orientované na utvoření vlastního partnerství a rodiny. Důsledkem této touhy a nedostatečné zkušenosti s mezilidskými vztahy je, že často „vletí do první otevřené náruče“ a častěji také podstupují umělé přerušování těhotenství.“³²

³¹ Tamtéž, s. 43

³² JANOŠOVÁ, P., s. 190

2.3 Vrstevnícké skupiny

Vrstevnícké skupiny zaujímají pro většinu dospívajících ústřední roli v jejich životě a během této doby nahrazují rodinu a rodiče, od kterých se snaží odpoutat.

Kamarádi nabízejí nové zdroje identifikace, seberealizace a jsou, obzvláště v době dospívání, zrcadlem při utváření sebeobrazu. Jedinec klade kritice a hodnocení ze strany vrstevníků velkou váhu.

Taková *vrstevnícká skupina* (často označována jako „parta“) je důležitým místem výměny informací a emocí. Dospívající hledá ve skupině především oporu a ochranu. Díky skupině se může v jedinci rozvíjet smysl pro odpovědnost k někomu druhému a také uspokojení potřeby vlastní autonomie.

„V období dospívání mají dospívající tendenci k vytváření skupin. Vedle toho si může dospívající vytvořit výsadní vztah s přítelem téhož pohlaví nebo citový a sexuální vztah s osobou opačného pohlaví. Dospívající člověk si hledá přítele nebo přítelkyni, se kterým by si mohl povídat, sdílet emoce a to, co zažívá.“³³

Pro dítě představuje *vrstevnícká skupina* do značné míry také stresový nárok. Dítě se snaží být úspěšné, obstát v plnění určitých požadavků, vypadat v očích vrstevníků dobře.

„Nároky zahrnují nejen způsob vyjadřování, ale i úpravu zevnějšku, druh preferované hudby, způsob chování k opačnému pohlaví, postoj ke škole, případně k práci, k rodičům, k penězům, k sexualitě, ke kouření, k drogám, k alkoholu atd.“³⁴

Vliv vrstevníckých skupin je o to větší, pochází-li jedinec z nefunkčního rodinného zázemí. Matoušek uvádí, že „u dětí frustrovaných nízkou podporou rodiny je pravděpodobné, že potřeba kladnějšího přijetí vrstevníckých skupin bude ještě silnější než u dětí s dobrým rodinným zázemím.“³⁵

Skupina může také podporovat a posilovat jedincovo agresivní nebo protispolečenské jednání. Pokud mladistvý pochází z nefunkční rodiny, parta mu často rodinu nahrazuje, tráví v ní většinu svého volného času a hledá v ní pocit jistoty plynoucí z pocitu sounáležitosti.

„Když dospívající nedokáže zvládat vnitřní konflikty a rozporné pocity, může hledat ochranu ve skupině stejně starých jedinců, která mu umožní kompenzovat si pocity méněcennosti. Stává se pro něho útočištěm, které mu dává pocit bezpečí, zatímco vnější svět,

³³ GODDETOVÁ, T. E., *Umění jednat s dospívajícími*, s. 84

³⁴ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A., s. 83

³⁵ Tamtéž, s. 83

do něhož dospívající promítá své pocity a podněty nesnášenlivosti, se stává místem nebezpečným, skupina přijímá ty, jímž se nedaří přizpůsobit se školní nebo spontánně vytvořené skupině. Vyhovuje jejich naléhavé potřebě být přijímáni druhými. Proto dospívající vyhledává skupinu, ve které se bude cítit dobře. Taková skupina má většinou opoziční postoj ke společnosti.³⁶

Avšak pokud dospívající poruší určitá pravidla, je pro ně velmi typické, že svoji chybu nepřipustí, protože ne vždy dokážou přiznat svoji vinu nebo vzít na sebe zodpovědnost. Dospělí si takové kladení odporu, popírání, zlehčování nebo pobouření mohou vysvětlovat jako součást provokace mladých lidí, jež porušují pravidla, ale ve skutečnosti jsou to obranné mechanismy, které je chrání před strachem, vnitřním napětím, ponížením a pocitem viny, které by bez těchto obranných postojů mohli mít sami ze sebe.³⁷

Dospívající páchají trestné činy většinou ve skupině, protože se mohou cítit být partou chráněni a podpořeni ve svém jednání. Takový typ party zbavuje do určité míry jedince pocitu viny a zodpovědnosti.

To uvádí ve své publikaci Goddetová, která v souvislosti s touto problematikou zmiňuje, že „ve skupině slábnou morální a společenské zábrany, protože o tom, co se bude dělat, rozhoduje na prvním místě vůdce party, a také proto, že parta násilné a trestné činy oceňuje.“³⁸

Velkým problémem pak je, pokud se rodiče dospívajícího zastávají a nechtějí připustit, že by jejich dítě bylo schopné někoho napadnout nebo něco ukrást. Banalizují tak jeho přestupky a brání ho před vnějším světem, touto stejnou „obranou“ se pak dospívající vůči okolí taktéž vyzbrojuje.³⁹

³⁶ GODDETOVÁ, T. E., s. 87

³⁷ Srov. Tamtéž, s. 89

³⁸ Tamtéž, s. 102

³⁹ Srov. Tamtéž, s. 89

3 DOSPÍVÁNÍ

Dospívání je složité období plné prudkých změn probíhajících v rovině biologické, psychologické a sociální.

Hodnocení ze strany významných druhých má pro adolescenta podstatný význam, začíná vnímat různé situace očima druhých, je zvýšeně přecitlivělý na kritiku, ale zároveň je i sám k sobě často nepřiměřeně kritický. Na základě reakcí svého okolí se hodnotí a buduje si sebeobraz.

Taxová uvádí, že „podstatné rysy adolescence bývají spatřovány ve vyhraňování osobnosti a ve včleňování do užších a širších společenských vztahů (socializace). Adolescence je období, kdy se mění, utváří a stabilizuje sebepojetí, otázky týkající se vlastního Já adolescentů nabývají klíčového významu. Přitom dospívající hledá sám sebe, kolísá ve svém sebevědomí a sebeoceňování.“⁴⁰

Jelikož participanty mého výzkumu jsou právě dospívající svěřenci DDÚ, tzn. ve věku 13 – 16 let, této kapitole se snažím přikládat velký důraz. Samozřejmě, nechci nijak zlehčovat nebo omlouvat přestupky klientů tohoto zařízení, ale právě složité období dospívání, někdy také označováno obdobím „Bouře a vzdoru“, kdy v nitru mladého člověka probíhá neustále dramatický střet protikladných tendencí, může být jedním takovým „spouštěčem“ problémového chování, přinejmenším odpovědí na některé z nich.

3.1 Vymezení pojmu adolescence

Dospívání nebo-li adolescence je komplexní proces biologických, psychologických a sociálních změn, ke kterým dochází ve věku mezi 11 a cca 23 lety.

Macek ve své studii vymezuje adolescenci (v souladu se současným evropským i celosvětovým trendem) jako celé období mezi dětstvím a dospělostí.⁴¹

Adolescence je diferencovaná do tří fází, časné fáze (nazývané Puberta, tj. specifický proces pohlavního dozrávání) probíhá ve věku od 11 do 14 let, následuje období střední adolescence (15 – 18 let) a končí se pozdní fází přibližně ve věku 19 až 23 let.⁴²

Pojmem *mladistý* chápeme věkové vymezení od 15 do 18 let.

⁴⁰ TAXOVÁ, J., *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*, s. 64 - 65

⁴¹ MACEK, P., *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*, s.19

⁴² Srov. Tamtéž, s. 19

3.2 Biologické, psychologické a sociální aspekty dospívání

Janošová definuje toto období jako „ proces zásadních biologických, psychologických a sociálních změn, jejichž prostřednictvím začíná jedinec v průběhu příslušného vývojového období postupně získávat kompetence dospělého.“⁴³

Dle Taxové lze chápat psychologický aspekt dospívání především ve „zvnitřňování vnějších podnětů, předmětných činností, norem, požadavků a vlivů, které se osobitě transformují a mění ve vědomosti, dovednosti, názory, přesvědčení, hodnoty a principy jednání. Ty pak jsou nejen součástí vnějších projevů, ale jsou zároveň využívány v praktickém životě a v mezilidských vztazích.“⁴⁴

Biologickým aspektem dospívání se zabývá Blecha, který ve své studii popisuje změny hormonální rovnováhy. Tyto změny souvisejí především s celkovým zjevem, kdy se zřetelně mění tělesné rozměry i proporce. Tělové schéma je v tomto věku víc než kdy jindy důležitou složkou identity, proto vnímá adolescent svůj tělesný vývoj velmi citlivě.

Blecha vysvětluje, že zatímco ostatní tělesné funkce se od narození vyvíjejí postupně, reprodukční se musí vytvořit během velice krátké doby a to je důvodem útočnosti, nepoddajnosti a neovladatelnosti obou pohlaví.

3.3 Změny chování

Dospívání doprovází změny chování, které se projevují celkovou labilitou, nevypočitatelností, prudkými reakcemi a nepředvídatelností postojů na nejrůznější podněty dospělých nebo vrstevníků.

„Psychologické a psychiatrické teorie se různí ve vysvětlování i hodnocení. Poukazují na obtížnost rozlišení normality a patologie dospívání. Prudké reakce, nevyvážené chování, citové výbuchy, hysterické jednání, to vše může být důsledkem nevyrovnanosti a vývoje disproportionality, které jsou v mezích normy. Podobné chování ovšem může signalizovat i vážnější poruchy nebo alespoň jejich počátky. Psychiatři poukazují na vzrůstající počet neuróz a psychóz mezi mladými lidmi, roste počet sebevražedných pokusů i sebevražd. Vážné poruchy chování (delikvence, asociální a antisociální jednání) často souvisejí s disharmonickými a psychopatickými rysy osobností některých mladistvých.

⁴³ JANOŠOVÁ, P., *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*, s. 196

⁴⁴ TAXOVÁ, J., *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*, s. 59

K nim mohou nežádoucí mírou přispívat neuvážené a někdy i vysloveně chybné postoje některých rodičů, ale i učitelů.⁴⁵

Impulzivní reakce, negativismus a ne vždy pro ostatní pochopitelné jednání dospívajících mohou být známkou vývojových změn, ale také začínajícího psychopatologického procesu, která by měla vyžadovat speciální péči odborníka. Patologické chování se posuzuje podle určitých kritérií, kterých musí být ve výsledku určitý počet, aby se dalo odlišit od normálního chování. Posuzuje se frekvence, trvání, intenzita, vývoj chování, projev, příčiny a komunikace s druhými.⁴⁶

Adolescence bývá někdy také označována jako *druhé období vzdoru*⁴⁷. Mezi dospívajícím a autoritou vzniká napětí. Dospívající se cítí být dospělým, touží po samostatnosti, po přiznání autonomie, přiči se mu povinnost poslouchat a podřizovat se.

3.4 Dospívání a potřeba samostatnosti

Toto období je charakteristické potřebou pro citové oddálení mezi rodiči a dětmi. Velmi důležitým momentem v období dospívání je snaha dítěte po emočním a intelektovém osamostatnění se od rodičů.

Blecha, který se zabývá biologií dospívání, konstatuje, že právě osamostatnění je podmínkou pro úspěšnou integraci vývoje osobnosti. Rodiče se ale někdy právě v tomto období při výchově dopouštějí zásadní chyby. Neuvědomují si zcela vývojové změny dospívajícího a nejsou schopny respektovat jeho potřebu po samostatnosti. To, že s dospívajícím jednájí jako s dítětem, může vést ke značným konfliktům. Ze strany rodičů je důležité přestat dělat z dospívajícího dítěte a brát ho takového, jaký je, zároveň ho však vést k zodpovědnosti a podporovat v něm zdravé sebehodnocení.

Blecha uvádí, že „tomuto procesu většinou dospělí brání a usilují o zabezpečení vlastní emoční a intelektuální nadvlády. Dospělí většinou nechápou, že vzrůstající snaha

⁴⁵ TAXOVÁ, J., *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*, s. 64 - 65

⁴⁶ GODDETOVÁ, T. E., s. 126

⁴⁷ Psychologický výkladový atlas popisuje druhé období vzdoru následovně: „Kořeny vzdorných reakcí jsou v labilitě dospívání, zvýšené citlivosti i v typickém černobílém vidění světa, libujícím si v extrémech (...) Rozpor mezi fyzickou zralostí a závislostí na rodičích je subjektivní nepříjemnou situací, kdy dospívající je „na něco malý a na něco už velký. (...) Různé paradoxy a nepřesnosti tohoto typu vnímají pubescenti velmi silně. Ostražitě porovnávají různé nedůslednosti dospělých, chybí jim citlivost pro pochopení kontextu, pro jemnou analýzu motivů. Kriticky posuzují normy a hodnoty rodiny. Narážejí na některé zásady usměrňující mezilidské vztahy. Svými zkušenostmi a možnostmi jsou v postavení slabších, své pozice plnoprávného člena rodiny i širšího společenství si teprve budují.“ (JANOŮŠEK, J., HOSKOVEC, J., ŠTIKAR, J., *Psychologický výkladový atlas*, s. 155)

po samostatnosti a soběstačnosti je nezbytnou podmínkou integrace vývoje osobnosti, přestože je to soběstačnost většinou nehotová a nesnadná, někdy s určitými prvky ješitnosti a vzdoru.⁴⁸

Pokud nejsou rodiče schopni tuto skutečnost akceptovat, může to přinést závažné následky. Vede to totiž k tomu, že se buď dospívající plně podřídí a stává se tak nesamostatným, závislým na rodičích, nebo v této touze po autonomii rozhodovat sám za sebe zpřetrhají s rodiči, a se všemi, kterými jsou takto nepochopeny, veškeré vazby.

„Důsledky takového nepochopení ze strany dospělých mohou být vážné a končí buď úplnou psychologickou podřízeností, poddajností a závislostí mladého člověka, nebo revoltou a úplným přetržením všech emočních svazků s rodinou.“⁴⁹

Vztah mezi rodiči a dospívajícím prochází zásadními změnami a jistoty, které si mezi sebou od dětství budovali, přestávají na určitou dobu fungovat. Dospívající vykazuje potřebu odlišit se od svého otce a matky, vzdálit se rodičům, ale zároveň se s nimi paradoxně ztotožňuje, má potřebu se jim podobat, být jim na blízku.⁵⁰

„Dospívající se snaží odpoutat od rodičů. Zpočátku však od nich zcela ztrácí odstup. Má pocit, jako by mu nedávali žádný prostor. Zdá se mu, jako by byli všudypřítomní, jejich blízkost ho tísní. A tak je od sebe prudce odstrkuje, někdy až hrubě. Stejným způsobem se staví i k plánům, které s ním rodiče mají. Už nestojí o to, aby odpovídal jejich představám.“⁵¹

Goddetová konstatuje, že proces odklonění dospívajícího jedince od rodičů je k utvoření a k budování vlastní identity nezbytný.

„Tento rozpor, nová setkání a nové zkušenosti umožní dospívajícímu, aby si následovně svobodně a sám zvolil, čím chce být, a vytvořil si svou vlastní identitu. Postupně pak zjistí, že nutně musí souhlasit s identifikačními vzory platícími v jeho rodině a s hodnotovým systémem, v jehož duchu byl jako dítě vychováván, aby jeho identifikace mohly nabýt trvalé hodnoty. Dospívající nejdříve zapudí rodinné vzory, a když jeho dospívání skončí, často se vrací ke svým původním hodnotám.“⁵²

⁴⁸ BLECHA, 1966, s.162

⁴⁹ Tamtéž

⁵⁰ Srov. GODDETOVÁ, T. E., s. 51

⁵¹ Tamtéž, s. 51

⁵² Tamtéž, s. 40

3.5 Dospívající a uznání ze strany druhých

Dospívající je velice citlivý a vnímavý k tomu, jak ho posuzují druzí, na základě toho si je schopen budovat uspokojivý obraz sebe samého.

„Dospívající si právě buduje svou vlastní individualitu, a tak se snaží vidět se jako jedinečný. Chce se lišit od ostatních. Žádá si, aby ho uznávali a vážili si ho takového, jaký je, i v tom, čím se odlišuje.“⁵³

Zvláště podpora rodiče, respektování jeho individuality a snahu ho pochopit, dospívající velmi potřebuje a zároveň oceňuje. Škatulkování a srovnávání s druhými ho mohou připravit o veškerou sebejistotu. Není správné dávat dospívajícímu nálepku na základě prohřešků, kterých se dopustil v minulosti. Hodnocení, které se mu připíše, může být příčinnou nízkého sebehodnocení.⁵⁴

„Dospívající může mít někdy pocit tak nízké vlastní hodnoty, že sebemenší problém, sebemenší neúspěch pro něho může nabýt dramatických rozměrů. Negativní hodnocení jeho osoby ze strany dospělých zvyšují jeho pochybnosti o sobě samém a cele ho ovládnou.“⁵⁵

Původ nízkého sebevědomí může mít počátek již v raném dětství, kdy se dospívající jako dítě nesetkával ze strany dospělých s kladným oceněním, na které by mohl navázat. Tento nedostatek pak způsobuje závažný problém v sebeúctě a sebehodnocení.

3.6 Školní neúspěchy dospívajícího

Zhoršení prospěchu v době dospívání je velmi časté u většiny dospívajících. Důvodem může být odmítavý postoj dospívajícího k rodičům, kteří se s ním dříve učili. Dospívajícímu může náhle učení se s rodiči připadat trapné. Pokud však nebyl dospívající zvyklý učit se do té doby samostatně, nemusí si vědět rady a začne se to projevat ve výsledcích.

„V okamžiku, kdy se dospívající začíná od rodičů odpoutávat jak fyzicky, tak psychicky, nepřeje si dál, aby ho rodiče kontrolovali. (...) Dospívající si ovšem také není jistý, protože předtím nezískal samostatnost v učení. Proto obvykle sám obtížně zvládá, co se po něm žádá, a zpočátku to je znát i na jeho školních výsledcích“⁵⁶

⁵³ Tamtéž, s. 49

⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 48 - 49

⁵⁵ Tamtéž, s. 49

⁵⁶ GODDETOVÁ, s. 98

4 DĚTSKÝ DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV

4.1 Základní charakteristika zařízení

*Dětskému diagnostickému ústavu patří mezi ústavními zařízeními zvláštní místo. Pro svoji rozmísťovací a diagnostickou funkci ho můžeme taktéž označit pojmem *trídící dětský domov*.*

Toto ústavní zařízení, které je zřizováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, přijímá zpravidla děti od 3 do 15 let, respektive do ukončení povinné školní docházky, kterým byla soudně nařízena ústavní⁵⁷ či ochranná⁵⁸ výchova, nebo ojediněle mladistvé ve věku od 15 do 18 let, a to v případech, kdy spáchali trestný čin, na nějž reagoval svým rozhodnutím soud.

Diagnostické ústavy jsou členěny dle věku dětí a označují se jako *Dětský diagnostický ústav*, pokud přijímají do péče děti, které neukončily povinnou školní docházku, jako *Diagnostický ústav pro mládež*, přijímají-li do péče děti, které ukončily povinnou školní docházku nebo jako *Diagnostické ústavy*, jež nejsou členěny podle věku.⁵⁹ Některá zařízení mohou být členěna dle pohlaví, jiná jsou koedukovaná, tzn. že dívky i chlapci jsou v zařízení společně.

Dětský diagnostický ústav „představuje první stupeň ústavní výchovy a přináší pro děti změnu výchovného vlivu a současně při diagnostickém a terapeutickém působení připravuje dítě na trvalejší pobyt v ústavní výchově.“⁶⁰

Dítě je po osmi týdnech pobytu v DDÚ a po vyhotovení komplexní diagnostické zprávy s návrhem pro nejvhodnější řešení v zájmu dítěte přemístěno buď do dětského domova, dětského domova se školou nebo do výchovného ústavu, které se nacházejí

⁵⁷ „**Ústavní výchova** je výchovným opatřením, které nařizuje soud v občanskoprávním řízení podle zákona o rodině. Nařizuje se ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let v situaci, kdy jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo když rodiče o dítě náležitě nepečují, nebo ze závažných důvodů nemohou výchovu zabezpečit a žádná jiná alternativa výchovy dítěte není dostupná, nebo se nejví jako žádoucí. Nemá trestný charakter a trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel. Ústavní výchovu ruší soud.“ (*Speciální pedagogika* [online])

⁵⁸ „**Ochrannou výchovou** se rozumí výchovné opatření ukládané soudem v trestním řízení za činy, které jsou u dospělých posuzovány jako trestné. V trestním řízení se ukládá mladistvému ve věku 15 – 18 let. Za poruchy chování, které dosáhly intenzity trestných činů, může být uložena ochranná výchova v občanskoprávním řízení dětem ve věku 12 -15 let. Nemá trestní charakter. Její uložení se mladistvému nezaznamenává do trestního rejstříku. Trvá nejčastěji do 18 let a ruší ji soud.“ (Tamtéž)

⁵⁹ dle § 4 odst. 2 vyhlášky 334/2003

⁶⁰ JANOUŠEK, VOSKOVEC, ŠTIKAR, *Psychologický výkladový atlas*, s. 175

v územním obvodu DDÚ. V dalším případě, pokud je to v zájmu dítěte, bývá umístěno zpět ke své rodině.

Odbornému diagnostickému vyšetření jsou často podrobeny děti před umístěním do dětského domova, u kterých se vyskytuje nějaká odchylka od normy, děti výchovně zanedbané či děti s mravními nedostatky. Ale důvodů pro umístění, které přesněji uvedu dále v textu, je samozřejmě mnohem více.

Zařízení je typické svým direktivním režimem. Na oknech jsou mříže, téměř všechny dveře se neustále pečlivě zamykají, děti nemají skoro žádné soukromí a jsou pod neustálým dohledem.

4.2 Funkce Dětského diagnostického ústavu

Mezi základní funkce tohoto zařízení patří funkce diagnostická, která obsahuje pedagogické a psychologické úkoly, z jejichž výsledků pak odborní zaměstnanci zařízení zjišťují úroveň dosažených znalostí, dovedností a schopností dítěte. Nezbytnou součástí komplexního vyšetření jsou taktéž vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální činnosti. Vedle těchto činností má DDÚ také organizační a koordinační funkci.

4.2.1 Diagnostická funkce

Na základě výsledků z diagnostických, vzdělávacích, terapeutických, výchovných a sociálních činností, které jsou součástí komplexního vyšetření, vypracuje DDÚ komplexní diagnostickou zprávu s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb stanovených v zájmu rozvoje osobnosti dítěte. (dále jen "program rozvoje osobnosti") Diagnostika trvá zpravidla po dobu osmi týdnů.

Dítě je v podstatě diagnostikováno čtyřicet hodin denně. V praxi to znamená, že se posuzuje téměř jakákoliv ranní, denní i noční činnost. Např. v konkrétním diagnostickém zařízení se hodnotilo vstávání dětí, ranní hodina, jež je vyčleněna k úklidu, služby, chování a připravenost ve škole, odpolední činnost, chování během „večerky“ a dodržování nočního klidu.

Vychovatelé zkoumají zvláště to, jak by mělo dítě fungovat v „běžném životě“. Tzn. míru hygieny, přijímání pochvaly a naopak respektování výtky, schopnost zařadit se do skupiny, do komunity (pokud je dítě starší, vychovatelé obzvlášť sledují, jak se chová k mladším dětem, popř. posuzují míru agrese, aby mohli vyvodit závěr, zda je vhodné

či naopak nevhodné dítě zařadit do dětského domova, kde agrese není vzhledem k ostatním přítomným malým dětem na místě). Velmi důležitým aspektem zkoumání je také to, jak dítě dovede splnit úkol, který mu vychovatel uloží. Posuzuje se, zda dítě úkol splnilo výborně, napolovic, nebo zda příkaz vychovatele vůbec nesplnil a nerespektoval ho.

„Komplexní diagnostická zpráva je složena ze závěrečné zprávy psychologa, speciálního pedagoga - etopeda, pedagogického pracovníka školy nebo třídy zřízené jako součást diagnostického ústavu a popisu celkového stavu dítěte, obsahujícího informace o zdravotním stavu dítěte ze zdravotní dokumentace a aktuální údaje. Obsahuje jméno, popřípadě jména, příjmení, datum a místo narození dítěte, místo trvalého pobytu, u dítěte cizince bydliště v cizině nebo adresu místa pobytu, popis sociální anamnézy dítěte a doporučení zpracovaná na základě výsledků psychologického vyšetření a výsledků výchovně vzdělávacích činností. Dále obsahuje hodnocení schopností adaptace dítěte, jeho sebevědomí a schopnosti sebehodnocení, volných vlastností, společenských a pracovních návyků, vztahu dítěte k rodině a blízkým osobám, k autoritám, k vrstevníkům a ostatním dětem, informace o znalostech a dovednostech dítěte, o jeho chování ve škole, o postavení dítěte ve skupině, o jeho zvláštích a o chování v zátěžových situacích, při zvládání konfliktů, a o jeho zájmech.“⁶¹

4.2.2 Vzdělávací, výchovná a sociální funkce

Dítě je po příchodu do DDÚ zařazeno do příslušné třídy základní školy či základní školy praktické, pokud dokončilo povinnou školní docházku. Škola bývá součástí zařízení. Dítě dostane učebnice potřebné pro výuku a je vybaveno veškerými školními potřebami. Zároveň je však přísně vedeno k tomu řádně se o věci starat a slušně s nimi zacházet.

V rámci vzdělávací funkce se „zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, stanovují a realizují se specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti dítěte přiměřeně jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem.“⁶²

Výchovná a sociální funkce se vztahuje přímo k osobnosti dítěte, k jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně-právní ochraně. Podle potřeby zprostředkovává i zdravotní vyšetření dítěte.⁶³

⁶¹ § 5 odst. 5 zákona č. 109/2002 Sb.

⁶² § 5 odst. 2 zákona č. 109/2002 Sb.

⁶³ dle § 5 odst. 2 zákona č. 109/2002 Sb.

Výchovné skupiny

Základní organizační jednotkou v zařízení je výchovná skupina, kterou tvoří nejméně 4 a nejvíce 6 dětí.⁶⁴ Do skupin jsou děti rozdělovány dle následujících kritérií: zachování sourozeneckých vazeb, přítomnost věkově či zájmově blízkých dětí ve skupině, volná kapacita skupiny

Dle vyhlášky 334/2003 Sb., která upravuje podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, by při práci se skupinou měli být přítomni nejméně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 asistuje pedagogovi. Při noční službě jsou ve výchovné skupině přítomni vždy 2 pedagogičtí pracovníci. Při kontrolách dětí v ložnicích musí být přítomni vždy 2 zaměstnanci zařízení. Pohyb jedné výchovné skupiny mimo zařízení musí být zabezpečen nejméně 3 zaměstnanci zařízení.

S naplněním této normy jsem se však v praxi nesetkala. Zde si dovoluji opět srovnání s konkrétním zařízením. Každá výchovná skupina měla svoji klubovnu a v ní vlastní pravidla chování určené skupinovým vychovatelem. Skupinu vedl pouze jeden vychovatel, který v ní zabezpečoval mimoškolní denní činnost a plně zodpovídal za její průběh, a to dokonce i na vycházkách, mimo zařízení.

Odpolední činnost dětí zakončoval vychovatel „skupinovým kruhem“ (reflexí dne) a každé dítě bylo zhodnoceno „udělením barvy“. Barvy se za celý den udělují celkem tři, a to za dodržování nočního klidu, za chování dítěte během rána a odpoledne.

Barvy⁶⁵ mají charakter odměn a sankcí. Podle barev dostávají děti buď odměny (např. mohou se dívat na televizi, pustit si DVD, jít na samostatnou vycházku, na aerobic či plavání) nebo zákazy některých činností do následujících dnů. Pro děti by měl být tento systém dle vychovatelů motivující. Avšak děti se někdy chovají účelově, protože chtějí jít na samostatnou vycházku, většinou aby si mohly zakouřit, proto tento systém nepovažují za zcela efektivní

⁶⁴ dle § 4 odst. 2 zákona č. 109/2002 Sb.

⁶⁵ Modrá barva je udělena, pokud se dítě chová perfektně, funguje v komunitě, na ostatní má pozitivní vliv (např. říká: „*Děcka, takhle to nedělejme!*“), je aktivní a do všeho se zapojuje. Zelenou barvu dítě obdrží, pokud se snaží, (např. pokud dostane nějaký úkol a snaží se ho udělat co nejlépe). Žlutá barva je „střed“, dítě nějakým způsobem „proplouvá“, ale neprojevuje se ve špatném slova smyslu. Oranžová je udělována za vulgaritu, nedocházení včas na nástupy, na jídlo, verbální agrese, neslušné projevy chování, křik. Červená barva je nejhorším způsobem ohodnocení, dává se dítěti za útesy, kouření na budově, rvačku, verbální napadení vychovatele apod.

4.2.3 Terapeutická funkce

Terapeutickými úkony jsou míněny zejména individuální konzultace zaměřené na zklidnění dítěte, které směřují k jeho sebeuvědomění a k rozvoji jeho osobnosti.

Terapeutickými postupy se usiluje o adaptaci na systém výchovné péče v zařízení, k vytváření vztahů k ostatním dětem v rámci zařízení i mimo ně.

Každé zařízení má svého psychologa či etopeda (speciální pedagog), který individuálně pracuje s každým dítětem a snaží se ho pravidelnými sezeními směřovat k nápravě poruch jeho chování či v sociálních vztazích. Psycholog také provádí odborné vyšetření formou psychologických testů a pohovorů, kdy zjišťuje např. výši IQ, sociální citění dítěte a v chování různé úchylinky od norem.

4.2.4 Organizační funkce

Tato funkce souvisí s „umísťováním dětí do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu vymezeném ministerstvem, popřípadě i mimo územní obvod; spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany při přípravě jeho návrhu na nařízení předběžného opatření, které bude vykonáváno v diagnostickém ústavu nebo na návrh diagnostického ústavu v jiném zařízení.“⁶⁶

4.2.5 Koordinační funkce

Tato funkce zahrnuje kroky, jež směřují „k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu, k ověřování jejich účelnosti a ke sjednocení součinnosti s orgány státní správy a dalšími osobami, zabývajícími se péčí o děti.“⁶⁷

⁶⁶ dle § 5 odst. 2 zákona č. 109/2002 Sb.

⁶⁷ Tamtéž

4.3 Důvody pro umístění

Nejčastějšími důvody umístění dítěte k pobytu v dětském diagnostickém ústavu bývá nedostatečná péče rodiny. Pod tím si lze představit např. bytový problém rodičů, nedostatek finančních prostředků, selhání pěstounské péče, úmrtí rodičů, ale také týrání či zneužívání dítěte nebo závislost rodičů na alkoholu, drogách, automatech či jiné závislosti.

Dalšími velmi častými důvody k umístění do zařízení jsou výchovné problémy, útěky z domova, toulání se, záškoláctví, trestná činnost dítěte, zneužívání drog, specifické vývojové poruchy, těhotenství dítěte, prostituce dítěte atd.

Červenka ve své studii uvádí, že „problémovou mládež“, které je navrhována ústavní nebo ochranná výchova, obvykle spojují tyto charakteristiky:

- „pocházejí z neúplných či doplněných rodin, sociálně spíše slabších; jejich rodiče mají velmi nízkou kvalifikaci a často jsou bez pevného zaměstnání;
- mají ve škole problémy s učením i chováním, které se prudce vyostřují při přechodu na druhý stupeň;
- navštěvují zvláštní školu, což plyne i z jejich podstatně nižší intelektové kapacity v porovnání s populací;
- zvýšeně se mezi nimi vyskytují děti trpící lehkou mozkovou dysfunkcí a psychickými problémy;
- páchají především majetkové delikty, k čemuž mají často vzory ve vlastní rodině; ta používá nevhodných pedagogických postupů, výchova je nedůsledná, často chybí zájem ze strany rodičů.“⁶⁸

„Vyjmenované charakteristiky představují pozadí, na němž je založeno zdání, že osoby s podobnými charakteristikami mají tendenci stát se problémovými. Tendence být problémovým se zdá být o to výraznější, jestliže se několik těchto rysů -"příčin" zkombinuje (chudá, tzv. nefunkční rodina, rodiče s nízkým vzděláním, nezaměstnaní ...). Nabízí se velice plastická představa, že osoby s těmito atributy budou v zájmu pozornosti pracovníků oficiálních institucí (učitelů, sociálních pracovníků, kurátorů apod.) více, než osoby s jinými atributy (pozitivně hodnocenými či neutrálními, tedy s pracovitými a vzdělanými rodiči apod.)“⁶⁹

⁶⁸ ČERVENKA, *Není pasíák jako pasíák*, odst. 34

⁶⁹ Tamtéž, odst. 35

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum probíhal od března do dubna roku 2009 v konkrétním zařízení. Pro sběr datového materiálu jsem využívala metodu kvalitativního výzkumu. Výzkum je postavený na hloubkových „chápacích“ rozhovorech s pěti participanty ve věku od 13 do 16 let.

Přestože měl rozhovor předem strukturovaný rámec, ne vždy bylo možné se „mřížky“ držet a otázky jsem musela vymýšlet přímo na místě jako bezprostřední reakci na sdělované. Mřížka otázek byla následující: „*Můžeš se mi nějak představit, říct něco o sobě?*“, „*Dovedl/a bys popsat nějakou situaci, kdy se cítíš dobře/špatně?*“, „*Máš nějakou pěknou vzpomínku?*“, „*V čem jsi šikovná/ý?*“, „*V čem nejsi úspěšný?*“, „*Co by o tobě řekli druzí?*“, „*S kým/kde trávíš nejraději čas?*“, „*Má tohle umístění do DDÚ pro tebe nějaký význam?*“, „*Jak si představuješ svůj život do budoucna?*“, „*Co by sis přál/a?*“ apod.

Délku rozhovoru jsem přizpůsobovala aktuální situaci, nejkratší trval 35 minut a nejdelší 50 minut. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon. Sbíraná audio – data jsem pak osobně převáděla do písemné podoby a posléze analyzovala. Veškeré osobní údaje a jména osob, které pocházely z nahraného materiálu, jsou změněny. Z formálního hlediska tedy nemají sebraná data povahu osobních údajů, neboť byla důsledně anonymizována.

Při zpracování datového materiálu jsem využívala osobní předešlou zkušenost s prostředím, nesystematizované pozorování, údaje z osobních anamnéz svěřenců a informace získané od vychovatelů.

V komunikaci s participanty jsem zvolila osobní přátelský přístup. Mé jednání fungovalo interaktivně. Participanti se mnou komunikovali velmi přívětivě a otevřeně. Během žádného rozhovoru jsem necítila z jejich strany sebemenší negativismus, naopak mě mile překvapila jejich ochota a zájem na mém výzkumu participovat.

6 PROFIL PARTICIPANTŮ

V této kapitole stručně představuji participanty výzkumu, přičemž se snažím prezentovat zejména rodinné prostředí a podmínky, z kterých pocházejí, a pokouším se nastínit důvody k jejich umístění do DDÚ.

Z jejich osobních anamnéz zmiňuji zejména věk, vzdělání, rodinnou anamnézu a důvody umístění.

6.1 *Anička*

- **Věk:** 15 let
- **Vzdělání:** 9. třída základní školy
- **Rodinná anamnéza:** žije ve společné domácnosti s matkou, matčíným přítelem a dvěma staršími bratry. Nejstarší sestra je již vdaná a má dvě malé děti. Ztrátu vlastního otce, který zemřel teprve před rokem, snáší velice těžce a doposud se s ní nevyrovnala. Velkým problémem je jednání matky, která si do domácnosti dovedla brzy po této události nového přítele.
- **Důvody k umístění:** vysoká neomluvená absence

6.2 *Magdaléna*

- **Věk:** 15 let
- **Vzdělání:** 9. třída základní školy
- **Rodinná anamnéza:** žije ve společné domácnosti s matkou, která je nemocná, tudíž není schopna zajistit svým dětem řádnou péči a výchovu (ostatní tři sourozenci jsou v dětských domovech). V domácnosti ještě žije s mladší sestrou a má staršího bratra, který již žije samostatně. Rodiče se před dvěma roky rozvedli a Magdaléna se musela odstěhovat na druhý konec republiky do cizího prostředí. Tomu ona sama přičítá změnu svého chování.
- **Důvody k umístění:** pravidelné útěky z domova a toulání se, kázeňské problémy (vulgarita, agrese, kouření) a vysoká neomluvená absence (150 hod.)

6.3 Milan

- **Věk:** 16 let
- **Vzdělání:** 9. třída, dvakrát opakoval ročník
- **Rodinná anamnéza:** žije s rodiči, je jedináček. Rodina trpí špatnou ekonomicko-sociální situací. Rodiče mají o Milana zájem, několikrát se mu snažili pomoci. Milan byl před pobytem do diagnostického ústavu již 2x umístěn ve Středisku výchovné péče, které je založené na principu dobrovolnosti a pobyt dítěte si hradí sami rodiče.
- **Důvody k umístění:** z důvodu záškoláctví a vysoké neomluvené absence, výchovných problémů, nerespektování otce, řízení motorového vozidla bez řidičského oprávnění pod vlivem alkoholu, experimentování s alkoholem a THC. Dále za útěky z domova a krádeže v domácnosti (rodičům odcizil platební kartu, s kterou manipuloval. Koupil si telefon, notebook a jiné věci). Za to je nyní trestně stíhán.

6.4 Filip

- **Věk:** 13 let
- **Vzdělání:** 6. třída základní školy, jednou opakoval ročník
- **Rodinná anamnéza:** žije s matkou a čtyřletou sestrou. Starší sestra je také umístěna v DDÚ kvůli požívání pervitinu, útěků z domova a výchovným problémům. Se sestrou má silně negativní vztah. Otec je zavřený ve vězení.
- **Důvody k umístění:** experimentování s THC, neomluvená absence a agresivní chování.

6.5 Tereza

- **Věk:** 14 let
- **Vzdělání:** základní školu přerušila z důvodu dvouměsíční hospitalizace na dětské psychiatrii. Léčba byla předčasně ukončena na základě problematického chování. Když ji rodiče přivezli z psychiatrie domů, zdržela se tam dvě hodiny a po hádce s nimi utekla. Poté byla policií převezena přímo do diagnostického ústavu.

- **Rodinná anamnéza:** před přijetím do zařízení žila ve společné domácnosti s matkou, jejím přítelem a devítiletým bratrem. Bratr je nevlastní. Rodiče jsou rozvedení. Se všemi členy rodiny má silně negativní vztah.
- **Důvody k umístění:** výchovné problémy, neshody s rodiči, nerespektování autorit, útěky z domova od 13 let, záškoláctví, neomluvená absence, kázeňské problémy, vulgarita, drzost, experimentování s alkoholem a s THC.

7 Společné rysy sebeidentifikace a sebe prezentace participantů

Ve výzkumu se snažím vycházet z dvojího pojetí identity. Identity chápané jednak jako vnímání sebe sama ve své jedinečnosti, v odlišitelnosti od druhých („Já“) a z identity, která se utváří v interakci s druhými („Já“ – „Ty“).

Zaměřila jsem se v rozhovorech tedy nejen na to, jak se participanté vnímají ze svého pohledu, ale také na to, jak sebe vnímají očima druhých.

Identifikaci zde řadím do třech hlavních částí: Identifikaci s významnými druhými (jak se participanté vnímají z pohledu rodiny a vrstevníků), identifikaci s umístěním v DDÚ (jestli vnímají v této zkušenosti nějaký smysl) a Sebevnímání (kam řadím jak obecné sebevnímání, tak identifikaci v roli žáka a identifikaci v životních bádorkách)

Participantům jsem pokládala otázky typu: *V čem myslíš, že jsi dobrý? V čem naopak špatný? Co by o tobě řekli rodiče? Kamarádi? Učitelé? Je místo, kde se cítíš opravdu dobře nebo špatně? Na co rád a nerad vzpomínáš? Co by sis přál do budoucna?* apod.

7.1 Identifikace s významnými druhými

Významnými druhými jsou myšleni zejména členové rodiny a vrstevníci (spolužáci, kamarádi). Participantů jsem se ptala, co by o nich jejich významní druzí řekli. Zajímalo mě, zda se participanté vnímají být oceněni, uznáváni, doceněni, milováni svým blízkým okolím, popř. jestli si myslí, že se jejich rodině a kamarádům po nich stýská, když jsou momentálně v DDÚ. Odpovědi byly zajímavé.

7.1.1 Identifikace s rodinou

Ve druhé kapitole o významných druhých záměrně velmi často opakuji, jak velký význam má pro dítě rodina. Měla by být dítěti opěrným bodem a naopak, každé takové její selhání bývá pro dítě traumatizující, obtížně zpracovatelnou událostí. Nefunkční rodina může narušit jednak zdravé sebevědomí dítěte, jeho sebehodnocení, ale také celkovou schopnost fungovat v praktickém životě a v mezilidských vztazích.

Participanté mého výzkumu jsou názornými příklady dětí pocházejících z dysfunkční rodiny. Ani jedna rodina totiž nefunguje, jak by měla. Rodiče participantů jsou buď

rozvedení, nebo jeden z rodičů zemřel, jeden z rodičů je zavřený ve vězení, sestra bere drogy, matka se o děti řádně nestará nebo je rodina sociálně slabá atd.

V této podkapitole prezentuji každého participanta samostatně. Je potřeba pohlížet na jejich rodiny jako na individuální případy, nejenom že jimi vsutku jsou, ale i problémy v rodinách jsou rozličné a je zde třeba obsáhlejší analýzy.

7.1.1.1 Anička - úmrtí otce v rodině

Anička žije ve společné domácnosti s matkou, matčíným novým přítelem a dvěma staršími bratry. Nejstarší sestra je již vdaná, má malé dítě a žije v oddělené domácnosti. Ztrátu vlastního otce, který zemřel teprve před rokem, snáší Anička velice těžce a doposud se s ní nevyrovnala. Otec se jí z celé rodiny věnoval nejvíce, cítila od něho lásku a zájem, po jeho smrti bohužel není v rodině nikdo, kdo by jeho místo dokázal nebo dokonce chtěl nahradit. Anička se tak cítí být na „vedlejší koleji“.

Anička mi svoji rodinu při zahájení rozhovoru představila takhle:

„Nejraději ze všeho mám zvířátka, mám doma křečka, psa a kočku. Mám starší sestru, ta už má dvě malé děti, a potom dva starší bratry. A tatínek před rokem zemřel.“

Smysl, proč klade tak velký důraz na vztah ke zvířatům, vyplynul až z druhé poloviny rozhovoru, když měla Anička uvést nějakou pěknou vzpomínku (*„Když jsme chodili třeba s taťkou na procházky, tak mě vždycky povídal o zvířatech a tak.“*). Zvířata představují „živý“ element, jenž jí po otci zůstal a jejich společný zájem. Je možné, že do vztahu ke zvířatům projektuje svůj vztah k otci (*„Když hladím své zvířata, to je mně úplně nejlíp. Zavřu oči a hladím je. Tak se cítím ... taková ... cítím se dobře. Nějak mě to asi uklidňuje.“*).

Její otec pro ni představoval přirozenou autoritu (*„Byl takovej pečlivěj a přísněj“*) a zároveň k němu měla velice blízký citový vztah. Z rozhovoru je patrné, že se jí hodně věnoval, možná nejvíce z celé rodiny (*„Když se se mnou učil, vždycky mě zkoušel, dělal se mnou úkoly.“*).

Pravděpodobně od něj přebírala i určitý vzorec chování. Identifikovala se v jeho hodnotách, měl na ni velký vliv. Dokonce i na otázku, jestli je věřící, odpovídá s odkazem na svého otce (*„No, jo i ne. Když taťka ještě byl, tak jsme chodili vždycky v neděli do kostela, ale teď už ne, teď už o tom nijak zvlášť nepřemýšlím“*), tzn. že i svoji víru v Boha vztahuje pouze k době, *„když taťka ještě byl“*.

V rodině není nyní nikdo, kdo by ho ve své roli zastoupil, ani matka, což znamená velký problém. Dívka se nedovede ztotožnit s nově nastalou situací, stále vzpomíná na otce,

na podobu jejich rodiny, když byla úplná („*Vzpomínám na to, jaký to bylo, když tady byl, že mně chybí a tak*“).

S matkou má Anička disharmonický vztah. To je pravděpodobně zapříčiněno jejím novým partnerským vztahem. Anička jí může zazlívat, že si po úmrtí otce našla nového partnera a zároveň s ním bojovat o místo v matčině životě („*Cítím se být na vedlejší koleji.*“).

Na moji otázku, „*Co by o tobě řekla mamka?*“, Anička odpovídá: „*Asi, že jsem tvrdohlavá, náladová, ale hodná.*“

Skrze matku, navzdory jejich konfliktnímu vztahu, se tedy vidí jako náladová a tvrdohlavá, vzápětí však dodává, že je „hodná“, to může znamenat potřebu toho, aby ji tak matka viděla (protože sama Anička se tak vnímá, jako hodná, jako dobrá).

Názor nového matčina přítele Anička absolutně odmítá. Matčin přítel o ní tvrdí, že je tvrdohlavá a že málokdy ustoupí, tudíž to stejné, co o sobě Anička říká sama. Jako svoji špatnou vlastnost totiž uvádí právě to, že nikdy neustoupí.

Na moji otázku „*Jakou máš špatnou vlastnost?*“, odpověděla: „*Jsem tvrdohlavá, když někdo něco řekne, tak se s ním hádám, až uzná, že to není pravda. Myslím, že bych třeba měla ustoupit, ale nikdy to neudělám. Já to prostě nedovedu.*“

Přestože matčin přítel by o ní podle Aničky řekl: „*...že něco chci mít a mamka řekne, že ne, tak že prostě začnu nadávat a tak.*“, tedy matčin přítel se ztotožňuje s Aniččiným sebevnímáním. V případě, kdy to ale tvrdí on, je to lež. To Anička během rozhovoru několikrát zdůrazňuje: „*Ne, nemá pravdu. Není to tak, asi. Nevim, prostě ... prostě on mě nechápe*“.

Matčina přítele Anička považuje za cizí element v rodině. Neztotožnila se s ním. V rozhovoru ho často oslovuje jako „ten“, tzn. „ten někdo“, kdo do „naší“ rodiny nepatří, kdo je cizí, koho v „naší“ rodině nechci, někdo, kdo pro mě neexistuje. O tom vypovídá i Aniččina odpověď na moji otázku, „*Co by o tobě řekla mamka?*“. Přestože matka tvrdí významově to samé, co její přítel a vlastně i Anička, ona má na rozdíl od „cizího“ muže pravdu („*Mamka mě zná, mamka má pravdu.*“). Odpovědí „*Mamka mě zná*“ může nepřímo sdělovat „*s mamkou k sobě patříme*“, vyjadřuje tím určité vzájemné citové pouto.

Aniččina vzdorovitost může být vyvolána pocitem, že v rodině ztratila místo, svoji pozici dcery, které zde měla, když otec ještě žil. V komunikaci mezi Aničkou a matkou nastal závažný problém. Jejich vztah se mohl narušit tehdy, kdy si matka namísto toho, aby se pro Aničku v tomto těžkém období vyrovnávání se s otcovou smrtí stala podporou, našla podporu sama pro sebe, a to v podobě nového partnera. Odcizení od matky vyjadřuje Anička

již na začátku rozhovoru, kdy měla představit svoji rodinu, kde nejdříve vyjmenovává zvířata, posléze bratry a sestru, zmiňuje otcovo úmrtí, ale o matce se nezmiňuje, až mnohem později.

Nedůvěru k matce demonstruje Aniččina reakce na moji otázku „*A mamce nemůžeš všechno říct?*“, na kterou odpověděla: „*Ne, s ňou se vždycky hádáme.*“

Přese všechno je tu ale závislost na matce patrná. Aničce stále záleží na tom, co si o ní matka myslí, jejím názorem se do značné míry identifikuje („*Mamka mě zná*“, „*Mamka má pravdu*“, „*Mamka mi řekla, že mám být cukrářkou, ale já bych chtěla být spíš ...*“).

Další významnou druhou je pro Aničku starší sestra, ta s nimi už ve společné domácnosti sice nežije a již má vlastní rodinu, ale Anička ji zmiňuje jako jedinou z rodiny, ke které má důvěru („*Můžu jí všechno říct, chová se ke mně dobře. Důvěřuju jí, líp je mně u ségry, než u mamky.*“).

Dává najevo potřebu mít ve svém životě alespoň někoho, komu může důvěřovat, svěřit se, kdo se k ní bude chovat „dobře“, nebude se s ní „hádat“. V prostředí sestřina domova se cítí dobře („*líp než u mamky*“). Pocit bezpečí, který má u sestry, může být také způsoben nepřítomností matčina přítele.

Identifikací ve vztahu k sestře popisuje své chování jako dobré. To vyjadřuje Aniččina odpověď na moji otázku, „*Co by o tobě řekla sestra?*“, která zněla takto:

„*Sestra by o mně řekla, že se dobře chovám k děčkám, k jejím děčkám, dávám na ně pozor a tak, hraju si s nima*“. Opět se zde objevuje potřeba uznání, že „*jsem hodná*“, „*chovám se dobře*“. Pro Aničku má velký význam vyjádření sestřiny důvěry, kdy jí svěří na opatrování své děti („*Dávám na ně pozor*“). Identifikuje se tak v roli „staršího“, kdo se dovede postarat, na koho je spolehnoutí.

Na návštěvu do diagnostického ústavu sestra nepřišla, to Anička odůvodňuje tím, že nemá čas, protože má malé děti. Na otázku, jestli ji sestra v DDÚ navštívila, odpovídá:

„*Ne ... tak to ani by nemělo cenu, když jsem tady jenom na ty dva měsíce ... a ona má malé děti, tak by to ani nešlo.*“

„*To by nemělo cenu*“, tím se snaží banalizovat význam sestřiny návštěvy, „*je tu jen dva měsíce*“ (přestože jsou dva měsíce poměrně dlouhá doba), omlouvá sestru tím, že „*by to ani nešlo*“, čímž ale zároveň vyjadřuje přání sestru vidět.

Význam rodiny pro ni samotnou podtrhuje svým přáním do budoucna, kdy na moji otázku, co by si přála, odpovídá: „*Aby byla celá rodina zdravá.*“, tím nepřímou říká, že má strach, aby jí někdo z rodiny zase neumřel.

7.1.1.2 Magdaléna – rozvod rodičů, špatné sociální podmínky

Magdaléniny rodiče se rozvedli a Magdaléna se musela se svojí matkou přestěhovat na druhý konec republiky, do úplně nového prostředí, kde nemá žádné kamarády, ve škole se jí nedaří a nemůže si zde zvyknout. Má mladší sestru, která žije ve společné domácnosti spolu s ní a matkou, a staršího bratra, který již žije samostatně. Ostatní tři sourozenci jsou rozmístěni po dětských domovech, jelikož se o ně matka nestarala.

Magdaléna si v žádném případě nepřipouští variantu, že by si mohla matka najít nového partnera. To nepřímo vysvětluje tím, že chce být její matka sama, že to tak pro ni bude lepší. Přitom to může být pouze její přání, které projektuje do matčina názoru.

Z rozhovoru je patrné, že velice trpí rozpadem rodiny. Jejím největším přáním je, aby byla znovu celá rodina pohromadě. Na moji otázku, co by si přála, odpověděla:

„Aby se dal taťka s mamkou dohromady a tak. Bylo to pěkný, když sme byli spolu. Sem si to užívala pěkně, řekla sem si, že je to rodina. Já nechci, aby mamka měla cizího, chci, aby měla taťku.“

Ve svém budoucnu si přeje *„mít velkou rodinu, držet se při spolu, nikdy se nerozdělit a být taky vedle mamky a vedle blízkých, s mou rodinou, tak bych si představovala svůj život, nic by mě nechybělo.“*

Rozvodu rodičů a změně bydliště přičítá vinu svého problémového chování. To konstatuje několikrát během našeho rozhovoru. (*„Tady jsem se zkazila, tam jsem chodila do školy a všechno bylo v pořádku (...) Jo, já sem ráda chodila do školy tam a tak, tady sem se zkazila (...) No horší to není, že, ale chybí tam ten táta, že, jako vzpomenu si málokdy na tátu, ale jo, chybí mi.“*)

Přestože je její matka nemocná a není schopna se o děti řádně postarat (její další tři děti jsou z tohoto důvodu rozmístěny v dětských domovech), Magdaléna k ní má silné citové pouto a neustále snahu ji obhajovat. Je dokonce možné, že se Magdaléna identifikuje s rolí „otce“ a s rolí „matčina partnera“, má totiž silnou potřebu se o nemocnou matku a mladší sestru postarat. (*„Ted', když už jsem velká holka, tak mě mamka všechno učí.“*)

Při odpovědi na moji otázku, jestli jsou s maminkou v kontaktu, si odporovala. Nejdříve odpověděla, že spolu ještě nemluvily, což odůvodnila tím, že matka nemá telefon, vzápětí však dodává, že už spolu „vlastně“ jednou mluvily a že jí matka určitě pomůže se odtud dostat, čímž si ale nemusí být sama jistá (vzhledem k vědomí, že její ostatní tři sourozenci jsou také umístěni v ústavním zařízení) a je možné, že jen sama sebe ujišťuje.

Těmito slovy doplnila po chvíli Magdaléna svoje tvrzení, že ji matka ještě v zařízení nenavštívila a že spolu ani nemluvily po telefonu, jelikož matka nemá mobilní telefon:

„Ale už sme spolu vlastně jednou volaly. Říkala, že se bude snažit, jo, že mně pomůže, odtud se dostat a říkala, že hlavně mám být hodná, že to mám vydržet tady, že se nemám trápit nějak. Že mně pomůže.“

Dalšími významnými druhými je otec a Magdalénin straší bratr. Z pohledu otce se Magdaléna vidí jako „*hodně chytrá*“, z čehož cítím velkou potřebu po otcově uznání. Přeje si, aby byla v jeho očích takto viděna. Na moji otázku, co by o ní otec řekl, odpovídá:

„Prostě, že dokážu všechno pochopit, akorát mě člověk musí pochopit v jedné stránce, že když něco vysvětluju, tak dlouho, to říká táta, že hodně kóktám, že mi to dlouho trvá. Prostě, když mluvím, tak hodně přemýšlím, abych se nepřekecla, abych něco nespletla.“

Bratrovi je 26 let a společně s nimi už nežije. Z jeho pohledu se Magdaléna vnímá být „normální“. Z jejich slov vyplývá, že v něm má podporu a do jisté míry schválení svého jednání. Bratr by o ní řekl tohle: *„Že se jako nenechám napálit. On se chtěl podívat i do té mojí školy, co je tam za problém, ale nakonec neměl čas.“*

7.1.1.3 Filip – otec zavřený ve vězení, sestra závislá na pervitinu

Filip žije pouze s matkou a mladší sestrou. Starší sestra je umístěna ve výchovném zařízení. Byla závislá na pervitinu, kradla, scházela se s nevhodnou partou. Filipův otec je zavřený ve vězení.

Filip se o otci během rozhovoru zmiňuje pouze jednou a to ještě ke všemu nepřímou, v souvislosti s jeho volbou budoucího povolání. Filip by chtěl být vojákem, což odůvodňuje tím, že i jeho táta je vojákem. To doplňuje informací, že je ve vězení. (*„Tatka je voják, je vyučenej voják z povolání ... ale teď sedí ve vězení.“*)

Filip se může identifikovat s otcem a vnímat ho jako svůj vzor. To, že „sedí“ nemusí nutně vnímat negativně, může ho spíš vnímat jako hrdinu. Vojáky si může spojovat s válkou, zbraněmi, bojováním, zabíjením, hrdinstvím. Filip o sobě sní v tomto smyslu. Vzor v otci může být také možným zdrojem pro Filipovu zvýšenou agresivitu.

Také starší sestra sehrává ve Filipově životě podstatnou roli a je možné, že právě ona má na jeho agresivní chování velký vliv. Z pohledu sestry se Filip identifikuje jako „magor“, tak odpovídá na otázku, co by o něm řekla sestra. Vysvětluje to tím, že jí jednou vykloubil kyčel a potom ji bodl do ruky podpatkem. To je však pravděpodobně jen jeho báchorka, ve které ale může zhmotňovat svoji nesnášenlivost a pocit agrese vůči sestře.

Filip vysvětluje toto „vykloubení kyčle a bodnutí podpatkem“ jako jeho reakci na sestřin návrat domů, kdy byla „úplně zfetovaná“, začala mu nadávat a vypnula mu televizi, když se na ni díval.

Toto je úryvek z našeho rozhovoru, kdy se Filipa ptám, co si o něm myslí jeho sestra:

„A co by o tobě řekla třeba ségra?“

Filip: *„Ségra? Že su magor.“*

„A proč zrovna magor?“

Filip: *„Protože sem jí vykloubil jednou kyčel. A potom sem ji bodl do ruky podpatkem.“*

„A kvůli čemu?“

Filip: *„No, já sem se třeba díval na televizi a ona mě začala z ničeho nic nadávat, úplně zfetovaná byla, a vypla televizi, tak sem ji bodl podpatkem.“*

„Takže ségra brala drogy?“

Filip: *„Hm, pervitin.“*

„A štválo tě to?“

Filip: *„Jo, hodně.“*

„Takže jste spolu měli jakej vztah?“

Filip: *„Moc sme se nemuseli. Já feťáky nemusím.“*

„A nikdy bys to nezkusil?“

Filip: *„Jako zkusil, ale ne tvrdý. Pervitin a takový. Neřeknu, kdyby jako trávu hulila nebo něco takovýho, ale ona pervitin ...to nesnáším.“*

„Co tě na tom štválo, když se takhle chovala?“

Filip: *„Přišla dom a dělala bordel. Třeba do tří do rána si zpívala, bez přestání, a to mě sralo.“*

Ve Filipovi může sestřino „fetování“ vyvolávat odpor až nenávist (v rozhovoru několikrát podotkl, že „feťáky“ nemusí), přičemž ale tímto kategorizuje pouze poživitele tvrdých drog, kouření THC je pro něho legitimní, přijatelné.

Sestra svým chováním zásadně narušovala normální chod domácnosti a rodinnou atmosféru, to Filip těžce nesl, nedovedl tuto nastalou situaci v rodině přijmout (*„Přišla dom, najedla se, napila se a šla zase pryč. S kámošema byla, a když neměla kde spát, co jíst nebo jí byla zima, tak přišla, umyla se, najedla se a šla zase pryč.“*).

7.1.1.4 Milan – sociálně slabá rodina

Milan pochází z ekonomicky slabé rodiny. Jeho otec je nezaměstnaný a matka pracuje jako prodavačka. V dokumentaci je uvedeno, že opakovaně utíkal z domova a že nerespektoval autoritu otce. Jeho vztah k nim se ale mohl za dobu pobytu zde změnit.

Je možné, že krádežemi si Milan snažil kompenzovat pocity nedostatku. Svoji rodinu však po celou dobu rozhovoru prezentuje jako materiálně, téměř nad poměry, zajištěnou.

K místům, ve kterých se cítí Milan nejlépe, uvedl „doma“ a několikrát to ještě zdůraznil (*„to je jasný, všude dobře, doma nejlíp, tam mám všechno, pohoda.“*).

Na moji otázku: *„V jaké situaci se cítíš nejlépe?“*, odpověděl: *„Mám rád, když třeba s našima jezdíme na výlety.“*. Tím poukazuje na společně trávené chvíle s rodiči, kdy jsou všichni pohromadě a prožívají něco společně. Např. ve vyjádření *„Mám rád, když s našima jezdíme...“*, vnímám určitou pravidelnost. Situace, které se opakují častěji. Otázkou však je, nakolik jsou jeho exotické výlety s rodiči pravdivé. Může to být jeho identifikace v představě dobře situované rodiny, může o tom snít vzhledem k tomu, že jeho rodina ve skutečnosti trpí špatnou ekonomickou situací. Na moji otázku, kam s rodiči jezdí na výlety, Milan odpověděl: *„No, třeba v létě do Chorvatska nebo teď sme byli na Malorce.“*

Také jsem si všimla, že Milan většinou namísto jednotlivých oslovení „mamka“ nebo „taťka“ používá během rozhovoru mnohem častěji přivlastňovací zájmeno „naši“, „s našima“, tzn. že matka a otec z jeho pohledu působí celistvě a i on si uvědomuje svůj vztah k nim, že k nim patří.

Zároveň v souvislosti s rodinou uvádí i situaci, kdy se necítí dobře (*„Když sem teď byl třeba doma na víkend a všichni to tam doma rozebírali, že sem tady. To mně vadilo, že o tom furt mluví, že to řeší a tak. To mně hrozně vadilo.“*). Milanovi stále záleží na tom, jak ho jeho rodiče vnímají, co si o něm myslí, v jakém smyslu o něm mluví. Z DDÚ si přeje dostat se zpět domů, k rodičům. To v rozhovoru konstatuje touto odpovědí: *„Ze začátku sem se s děčkama bil, ale teď už si to nedovolím, abych mohl jít dom.“*

Vrátit se domů je pro něho tedy motivací, proč změnit své chování a proč se pokusit ovládat. V dokumentaci je uvedeno, že opakovaně utíkal z domova a že nerespektoval autoritu otce. Jeho vztah k rodičům se tedy mohl za dobu pobytu zde změnit, ale také nemusel.

7.1.1.5 Tereza – rozvod rodičů, matka si našla nového přítele

S rodiči má Tereza silně negativní vztah. Rodiče se rozvedli a její matka nyní žije s novým přítelem, Terezou a jejím mladším bratrem ve společné domácnosti. S mladším bratrem má Tereza také disharmonický vztah, z rozhovoru vyplývá, že na něho žárlí, navíc je bratr nevlastní a tedy ho nemusí přijímat i z tohoto důvodu.

Z Tereziných slov jde cítit velká touha po autonomii. Několikrát zmiňuje, že rodinu už nemá. Jako by odmítala vlastní rodiče a vybrala si „novou mamku a nového tatku“ na základě svobodné volby.

Tereza se urputně snaží, aby jí byla samostatnost v rozhodování o svém životě rodinou přiznána, aby si ji nemusela ustavičně vynucovat. Z jejich slov je cítit přání, aby ji rodiče už konečně považovali za dospělé. Pokud tomu tak není, bojuje proti jejich kladení odporu vlastním kladením odporu, a tím jsou opakované útky z domova.

Z pohledu rodičů se Tereza vnímá jako „střelená“, „praštěná“. Otec by o ní dokonce dle Tereziných slov řekl, že je „matračka pro všechny její kámoše“. Na otcovo tvrzení však Tereza reaguje touto obhajobou:

„Ale voni pořád nepochopili, že je to můj život, že si s ním můžu dělat, co chcu. Že můžu být klidně matračka. A scházet se s kým chcu. Ale to je jejich věc, mě to nezajímá, ať si myslí, co chcou. Stejně se tam už nevrátím.“

Velice zajímavé je, jak Tereza staví svoji biologickou rodinu do kontrastu s „novou“ rodinou ze Slovenska, ke které utekli se svým přítelem rovnou z psychiatrie. V této „nové“ rodině si může dělat, co chce. „Nová“ mamka a „nový“ tatka ji považují za dospělé a to je pro Terezu důležité. Její vlastní, biologičtí, rodiče pro ni přestali existovat, to v rozhovoru několikrát zdůrazňuje.

V následující ukázce z našeho rozhovoru Tereza popisuje, jak ji její přítel z psychiatrie zavedl k „nové“ rodině a jak se s nimi on sám seznámil:

„No. Pro něho sou rodiče asi jako pro mě. Taky nepraví. On taky jednou utekl a stál u nějakýho supermarketu a mamka ho viděla, přšelo, ne, tak ho vzala k sobě a dala mu najest a od té doby sou taky jako jeho mamka a tatka. Já je mám moc ráda. Oni mně hrozně pomohli, když sem na tom byla nejhůř.“

Důvod, proč Tereza přilnula k „novým“ rodičům spočívá především v její potřebě po autonomii a v tom, že „noví“ rodiče právě takovou potřebu naplňují. „Noví“ rodiče jí nic nezakazují, může si s nimi zakouřit, dát si pivo, nenutí ji chodit do školy, nic jí nevyčítají, cítí se v jejich společnosti jako rovnocenný partner.

Na tomto místě je však nutné položit si otázku, zda není „zvolená rodina“ pouze stylizací a zda je skutečná. Může být fiktivní a fungovat jako nástroj vydírání vlastní rodiny (*„Oni mně všechno dovolí, s nimi se dá o všem normálně bavit, ale vlastní rodiče se se mnou jenom hádají, nechápou mě!“*).

Tereza se snaží najít významné druhé, s kterými by se mohla pozitivně ztotožnit. Na moji otázku, proč se cítí lépe u „nových“ rodičů, odpověděla:

„Sou úplně jiní. Ve všem. Jo? I když sou cikáni. Matka mně říkala, že když je mně líp u cikánů, tak že jednou dopadnu jako voni, ale mně nevadí, že sou cikáni. S nima se dá mluvit o všem. S mamkou si povídáme, můžu před ňou normálně kouřit, je s nima sranda. Sice žijou na ulici, kde sou samí cikáni, ale mně je tam líp, než doma.“

Načež jsem se Terezy zeptala: *„A jak je to dlouho, co je znáš?“*, Tereza odpověděla: *„No, asi měsíc. Ale za ten měsíc mně pomohli a dali víc, než mí rodiče za celých mých patnáct let.“*

Tereza však stále určitou závislost na své rodině, na svých vlastních rodičích, vykazuje. V rozhovoru jsem několikrát narazila na místa, kdy sama sebe přesvědčuje o tom, že ji ještě stále rádi mají. Hned v úvodu, kdy se mi měla nějak představit, prezentovala se právě svoji rodinou, to znamená, že je pro ni stále důležitá. Přestože o ní mluví v záporném slova smyslu, stále používá přivlastňovací zájmena „mí“, „praví“, tzn. že si je jednak vědoma jejich statusu ve vztahu k ní a jednak si uvědomuje emocionální pouto mezi rodičem a dítětem (*„Mamka, ta mě má asi ještě ráda.“*).

Tereza si může svými útekami z domova ověřovat, zda k ní ještě její vlastní matka něco cítí. To vhodně ilustruje následující odpověď na moji otázku, jestli si myslí, že ji má její vlastní mamka ještě ráda:

„Mamka? No, ta mě asi má ještě ráda. Když mě porodila. Jo, ta mě asi ještě ráda má. Ale nevím. Když sem se jednou nevrátila dom na Slovensku dva dny, a pak sem se vrátila, tak mamka říkala, že o mě měla hroznej strach a že je šťastná, že sem zase zpátky. A když sem třeba utekla z domova tady, a vrátila sem se pak, tak moje matka ani neměla radost, že sem zpátky. Spíš na mě byla našťvaná. Takže nevím.“

Tereza má velmi špatný vztah i se svým mladším nevlastním bratrem. Na moji otázku, jak vychází s bratrem, odpověděla:

„No, s tím vůbec. Ten, když mě naši dovezli z psychiny, stál na schodech a řekl: „Co tady chceš, p ...! Ten vůbec, to je debil. Toho sem měla ráda možná, když se narodil, a ještě nemluvil.“

To může být způsobeno tím, že je bratr jako „benjamínek“ středem pozornosti, že se mu matka a její druh, bratrův vlastní otec, věnují více než jí. Bratr se k ní asi také nechová nejlépe. Je možné, že u rodičů vidí jejich způsob řešení konfliktu s Terezou a ten může projektovat i do svého postoje k ní. Tereza se zároveň může cítit odstrčena a těžce se vyrovnávat s tím, že je mladší bratr rodinou preferovaný.

Na moji otázku: „*Žárlíš na něho?*“, Tereza trošku zdráhavě odpověděla: „*Ne. No, možná trochu. Tak naši se mu věnujou a tak, že je malej. Ale mně už sou úplně jedno.*“

Dobrý vztah nemá ani se zbytkem rodiny, tzn. s babičkou a dědečkem. Tereza je přesvědčena, že se za ni příbuzní stydí a že ji zavrhlí. Na otázku, co by o ní řekli jiní příbuzní, odpověděla:

„*Ty se za mě stydí. Babička říká, že se za mě stydí, že už se se mnou nikde chlubit nemůže a dědek, to je klasika, ten byl policajt, tak co chceš, že. Na Slovensku se dá s policajtama aspoň normálně mluvit, že, ale tady? Tady sou vypatlanci. Tak dědek říká, že skončím v kriminále. Ale ať si myslíjou co chcou, to je jejich věc, pro mě už nejsou rodina.*“

7.1.2 Identifikace s vrstevníky

Zde bych znovu připomenula důležitost vrstevnických skupin, zvláště v adolescentním věku, kterou zdůrazňuji v kapitolách Dospívání a Role významných druhých.

Pro dospívajícího je velmi důležité, aby našel mezi vrstevníky své místo, aby se mezi nimi cítil dobře. V interakci s vrstevníky si tak jedinec vytváří svůj sebeobraz.

Výzkum potvrzuje, že pokud mladiství pocházejí z nefunkční rodiny, parta jim často rodinu nahrazuje. Hledají v ní pocit jistoty plynoucí z pocitu sounáležitosti a tráví v ní většinu svého volného času. V partě hledají participanti uznání, zároveň jim nabízí možnost „někam patřit“.

Např. Milanovi se v partě dostává uznání díky tomu, že rozumí autům a umí je opravovat. S kamarády ho spojuje právě tento společný zájem. Na moji otázku „*Proč je ti nejlíp zrovna s kámošema?*“, Milan odpověděl: „*Protože jezdíme autama a na motorkách. Sem tam travku, sem tam se vožerem. Pohod. Kámoš má dílnu, tak mu pomáhám.*“

O nalezení svého „místa“ hovoří Filip, který má zároveň s tímto „zapadnutím“ mezi starší kamarády spojen i svůj nejlepší zážitek. Když jsem se ho zeptala, jestli by mi mohl popsat něco, na co rád vzpomíná, nějaký jeho nejlepší zážitek, odpověděl těmito slovy:

„*Třeba když sem se poznal s kámošema. Já sem byl se sousedem venku, on už je znal dýl. Od té doby sem s nima chodil taky. Byl sem prostě jeden z nich.*“

Participanti vykazují silnou závislost na své partě. Je ale zajímavé, že téměř všichni se řadí ke skupině starších jedinců, kteří jsou pro ně tzv. *referenční skupinou*, tzn. skupinou, s jejíž hodnotami se ztotožňují a přijímají je za vlastní. Oni sami to vysvětlují tím, že si se spolužáky nerozumí, že jsou jejich vrstevníci divní, že oni jsou „už jinde“. Distancují se od vrstevníků jakožto od nezajímavých. To velmi dobře vystihuje rozhovor s Filipem. Zeptala jsem se ho: „*S kým trávíš nejraději čas?*“, načež Filip odpověděl: „*S kámošema.*“

Moje další otázka k Filipovi zněla: „*Se staršíma kámošema?*“

Filip: „*Jo, je jim asi 17.*“

„*A co spolu děláte?*“, zajímalo mě.

Filip: „*Nevím, chodíme ven a tak. Na bunkr. Sme si postavili. Si tam můžeme dělat, co chceme.*“

Filip také klade důraz na autonomii, na pocit svobody, který mu parta dává. („*Můžeme si dělat, co chceme.*“)

Oproti tomu se spolužáky se Filip neidentifikuje, považuje je za „mladší“, pro něho nezajímavé. Filipa jsem se zeptala, jak se on sám vidí očima spolužáků: „*A co by o tobě řekli spolužáci?*“, odpověděl: „*Hm, jak kteří. Z mé třídy asi nic dobrého, s těma se nebavím, jenom se staršíma, protože sem propadl.*“ Na to jsem navázala další otázkou: „*A ti starší by řekli co?*“, načež odpověděl mnohem kladněji: „*By řekli, že sem v pohodě, si myslím.*“

Podobně se zmiňuje o svých „kámoších“ i Milan. Zároveň na něho ale nemá jeho parta dobrý vliv. S kamarády kouří marihuanu, opíjejí se, jezdí auty, toulají se atd. Milan to však popisuje tak, že je to absolutně normální v jeho věku („*prostě pohoda*“). Avšak Milan si neuvědomuje, že pro jeho kamarády je požívání alkoholu a řízení auta legitimní záležitostí, jelikož jsou na rozdíl od něho plnoletí.

Milanovi jsem položila stejnou otázku jako ostatním participantům: „*Proč je ti nejlépe mezi kamarády?*“ odpověděl: „*Protože jezdíme autama a na motorkách a tak. Sem tam travku. Sem tam se vožerem. Pohoda. Prostě pohoda*“

Téměř patologická závislost na kamarádech je zřetelná u Terezy. Parta jí nahrazuje rodinu. Hledá v ní pocit sounáležitosti, uznání svých hodnot, což jí v rodině chybí. („*Ty mě berou, s těma je mně dobře*“) Tereze kamarádi dodávají pocit sebevědomí, cítí se být uznávaná. Na moji otázku „*V čem myslíš, že jsi dobrá, šikovná?*“, odpověděla právě v závislosti na kamarádech: „*Že pomáhám lidem hodně, kámošům a tak. Bych pro ně udělala první poslední.*“

Svoje místo v partě si Tereza buduje na problémovém chování. Vidí v něm možný způsob, jak se prezentovat, jak na sebe výrazně upozornit. Na „porušování zákona“ si staví své uznání, buduje respekt. Tereza může mít strach, že kdyby se začala chovat slušně, pro kamarády by byla rázem nezajímavá a ztratila by je. Přijít o partu pro ni může znamenat hrozbu. Získala nálepku „průšvihářky“ a je možné, že se tak chová pouze proto, že je od ní takové chování očekávané. Tereza je přesvědčena, že si ji právě za její chování kamarádi váží.

„*A čeho si na tobě váží, co na tobě mají rádi?*“, zajímalo mě, načež mi Tereza pohotově odpověděla: „*No, že dělám průsery, porušuju zákon, honičky s policajtama, a různý blbosti. Někdy je i různě rozesmívám a tak.*“

Na druhé straně si jejich přátelstvím není zcela jistá. Jako by byl tento vztah postaven pouze na její fyzické přítomnosti. („*Nás je v partě hodně*“) O své roli pochybuje. Možná má pocit, že musí být opravdu výrazná, aby na sebe v partě upozornila. A „průsery“ se osvědčily, je to jedna z cest, jak se zviditelnit. Je možné, že při svém prvním „prohřešku“ byla partou pozitivně oceněna („*Ty seš fakt drsná!*“, „*Ty seš dobrá!*“), což ji mohlo povzbudit k dalšímu takovému jednání.

Zde uvádím kousek rozhovoru s Terezou, kde je viditelné, že o svém postavení v partě pochybuje. Zeptala jsem se: „*Stýská se ti po nich?*“

Tereza: „*Jo.*“

Zajímalo mě, do jaké míry si je Tereza svým postavením v partě jistá, proto jsem ji položila otázku tohoto znění: „*A myslíš, že jim se stýská po tobě?*“

Tereza: „*Ne. To asi ne.*“

Její odpověď mě překvapila, zeptala jsem se tedy, proč si myslí, že se kamarádům nestýská po ní. Na to odpověděla: „*Nevim, protože. Asi ne tak ... nás je v partě hodně, že.*“

Jako situaci, kdy se Tereza cítí nejlépe, popisuje právě to, když tráví čas s kamarády. Protože se Tereza snaží za každou cenu zapadnout, dělá stejné věci jako ostatní členové party. Chodí do hospody, kouří marihuanu, jezdí „*auťákama*“ apod. To je však pro Terezu vzhledem k jejímu nízkému věku trestné. Porušováním norem však může být pro Terezu otázkou prestiže ve skupině.

Stejně jako předešlí dva participanti mi Tereza na moji otázku „*Mohla bys mi popsát nějakou situaci, kdy se cítíš dobře?*“, odpovídá ve vztahu ke kamarádům: „*Tak, když su s kámošema. To bylo skvělý. Sme chodili ven, dělali sme pořád nějaký blbosti a tak.*“

Na to jsem reagovala otázkou: „*A kam jste chodili ven?*“ a Tereza mi odpovídá téměř pyšně: „*No. Tak ven jako do hospody, že?. Sme si tam mohli povídat, chlastat, sem tam tráva, no, do hospody sme chodili každej den. Nebo sme jezdili auťákama, na motorkách a tak.*“

Tereza se stejně jako Milan a Filip řadí k referenční skupině starších jedinců. Oni sami to vysvětlují tím, že si se spolužáky nerozumí, že jsou jejich vrstevníci divní, že oni jsou „*už jinde*“. Stejně staré děti považují za nezajímavé. Participanti si však dost dobře neuvědomují, že pro jejich plnoleté kamarády je požívání alkoholu a řízení motorových vozidel legitimní záležitostí, pro ně to však znamená vzhledem k nízkému věku dopustit se trestné činnosti. Určitě si ale porušování norem uvědomují. Normy party však pro ně mohou mít větší váhu než normy společnosti. Takové porušování pak může souviset i s prestiží a s postavením v partě.

To ilustruje např. rozhovor s Terezou. Od svých vrstevníků se distancuje, jakožto od nezajímavých. Starší věk jejich kamarádů („*A jednomu borcovi je třicet!*“) v ní může vyvolávat obdiv.

Na moji otázku „*A ti kamarádi jsou tví vrstevníci?*“, reagovala Tereza skoro uraženě:

„No, to asi ne jako. S vrstevníkama! Oni sou starší, o hodně. Třeba kolem osmnácti. A jednomu borcovi je třicet.“

Velmi zajímavě kategorizuje své vrstevníky Magdaléna. Kamarády a spolužáky totiž člení do dvou skupin, na ty dobré a na ty zlé. Pozitivní jsou kamarádi a spolužáci z místa, kde bydleli s rodinou předtím, než se museli s matkou přestěhovat. Z období, kdy bylo dle jejich slov *„všechno ještě krásné“*. Magdaléna vypráví o tom, jak s kamarádkami sedávaly na louce na dece a hrávaly si s panenkami, později je učila vařit, stejně tak učila vařit paní učitelku, dokonce jídla, která paní učitelka sama neznala. Magdaléna se tak snaží ukázat, že „kdysi“ existovali kamarádi a spolužáci, kteří ji dovedli ocenit za to, v čem je dobrá. To výstižně vyjadřuje následující krátký úryvek z našeho rozhovoru:

Magdaléna: „I ve škole sem jednou učila, paní učitelku, to ještě ani neznala, co sem ji učila. Třeba, jak se dělá trojbarevný dort.“

Zeptala jsem se: *„To jste potom všichni snědli, i se spolužáky?“*

Magdaléna: „Hmmm, a byl dvoupatrovej ten dort!“

Negativní jsou pro Magdalénu všichni kamarádi, spolužáci a učitelé, kteří ji obklopují nyní. Kamarádky, které ji „zkazily“, protože ji přemlouvaly, aby nechodila do školy. Magdaléna připisuje velký podíl viny svých problémů právě jim. (*„Kamarádky ze školy mě zkazily. Ony mně říkaly, že nemám chodit do školy a taky sem stejně nechtěla, do školy, protože sem tam měla problémy, že se mně tam vysmívali spolužáci.“*)

O nynějších (zlých) spolužácích tvrdí, že ji šikanovali. Sebe vnímá ve vztahu k nim jako nekonfliktní, jako tu rozumnou, jako tu, která se nehádá ani nepere. Nepřipouští si na problémech ve škole žádný podíl viny.

Magdaléna se snaží stavět do pozice dospělé. O svých spolužácích hovoří jako o *„těch dětech“*, čímž dává jasně najevo, že ona je už rozumná a dospělá, neidentifikuje se s nimi. (*„...prostě oni sou takový nenapravitelný, ty děti, když jim někdo řekne, ať to nedělá, tak oni to za 5 minut udělají.“*)

Magdaléna klade v rozhovoru často důraz na to, že se už dovede postarat o domácnost, umí vařit, prát, uklízet (*„Mamka? Ta mě furt chválí, že sem pracovitá ženská, že bych normálně porazila dospělou ženskou, ve všem prostě, ve vaření, uklízení a praní a že dokážu se postarat už o malé děcko normálně.“*). Zmiňuje také, že se dovede postarat o malé dítě a uvádí takovou situaci, kdy hlídala dokonce tři děti své sestřenici a dovedla si se vším poradit. To ilustruji touto krátkou ukázkou z našeho rozhovoru:

Magdaléna: „Sestřenka měla tři malé děťátka a dala mi to na starost a měla sem je dva dni.“

Zeptala jsem se: „*A úplně sama ses o ně starala?*“

Magdaléna: „*Hm, úplně sama! A to ještě měly jenom jeden dudel dohromady. Já sem to udělala jednoduše, sem je šla koupit, dudlíky, ze svýho!*“

7.2 Identifikace s umístěním v Dětském diagnostickém ústavě

Participanti identifikaci s prostředím a s pobytem v DDÚ odmítají. Všichni se shodují s pocitem, že sem nepatří a že na ně má prostředí DDÚ a nutnost být v jakémsi interakčním vztahu s ostatními klienty (kteří jsou z jejich pohledu oproti nim „špatní“, „problémoví“, „cikáni“ nebo „mluví sprostě“) negativní vliv.

To přesně ilustruje vyjádření Aničky, která se celou dobu rozhovoru staví na druhou stranu barikády, k těm, kteří tu jsou „*jenom za neomluvenou absenci*“, a tudíž sebe nevidí v tak negativním světle, jak vnímá ostatní klienty ze zařízení. Anička si naopak myslí, že se zde její chování může zhoršit. („*Spíš si myslím, že se tady to můj chování zhorší. Kluci nadávají sprostě holkám, jsou tady ti cikáni a tak.*“)

Aniččina nechut' být tady souvisí také s cizím neznámým prostředím, které v ní vyvolává strach a činí jakýsi blok chovat se přirozeně. Dává najevo, stejně jako ostatní tři participanti, že je zde dočasně a že „*má svůj domov*“, tzn. své místo, kam patří. Tedy patří „jinam“, ale ne sem. („*Když jsem v nějakým cizím prostředí, třeba tady, tak se nedovedu ani moc s nikým bavit. Mluvit. Prostě mně není dobře, když jsem někde, kde to neznám. Tak z toho mám strach. Cítím se tady divně.*“)

Milan a Filip cítí velmi negativně, že jim byla odebrána svoboda a na moji otázku, kde se cítí špatně, odpovídají právě s odkazem na pobyt v DDÚ.

Milan: „*No, asi když sem teď tady, že nemůžu mít svobodu a tak. Že tady musím být a nemůžu jezdit s kámošema a být s nima. Tady je prostě nuda. Ztráta času.*“

Filip: „*Tady ... jako, není mně tady špatně, ale nelíbí se mně tady. Nechci tady být.*“

Magdaléně se zde nejvíce stýská po matce a to vnímá jako největší úskalí pobytu v DDÚ. („*Když sem sama, tady, když se cítím tady sama nebo z nudy...když sem osamělá a vzpomínám na mámu a pořád brečím ... i když tady budu už měsíc ... za tři dny ...tak pořád se cítím tady sama.*“)

Participanti se s umístěním do DDÚ neztotožňují. Na druhé straně jim ale činí problém se od prostředí DDÚ během rozhovoru oprostit, čímž jistou identifikaci k DDÚ vykazují. V rozhovoru jsem se několikrát snažila odvést od pobytu v zařízení pozornost

a zeptala jsem se např. „*Kde nebo kdy se cítíš špatně, když opomene DDÚ?*“. Participanti na ni odpovídali následovně:

Magdaléna: „*Když sem se dozvěděla, že sem jedu. Mám strach, že odsud mě dají do domova a z domova už nebudu prožívat s mámou dětství. Z toho mám největší strach.*“

Milan: „*No, tak, když sem ted' byl třeba doma na víkend a všichni to tam doma rozebírali, že sem tady. To mně vadilo, že o tom furt mluví, že to řeší a tak. To mně hrozně vadilo.*“

Participanti se často odvolávají na domov, na místo, kam patří, prostřednictvím něhož se identifikují. K tomu směřovaly všechny odpovědi participantů na moji otázku „*Kde se cítíš dobře?*“

Magdaléna na ni odpovídá: „*Být doma. Tam sem se měla nejlíp a mám se tam vždycky dobře. Je to tam lepší, kdykoliv se se vším svěřím mamce nebo mám okamžitě něco, co bych potřebovala, a tady mi to nedají, prostě cokoliv, tak to mám doma, úplně mám všechno, co bych si přála ...doma.*“ Zeptala jsem se Magdalény, jestli se touží vrátit domů, načež odpověděla: „*Hm, to je můj sen, odtud se dostat domů, dělám na tom, chtěla bych být co nejdřív doma.*“

Milan odpovídá na stejnou otázku, kde se cítí dobře, podobně jako Magdaléna: „*To je jasný. Všude dobře, doma nejlíp. Prostě doma, tam mám všechno, pohoda. Mám rád, když třeba s našima jezdíme na výlety a tak.*“

Pro Filipa je v zařízení velkou oporou možnost, že může jezdit občas na víkend domů. Domov označuje společně se svou partou za dvě místa, kde se cítí nejlépe. („*Doma se cítím dobře. Mám tam kámoše, mamku, mladší ségru. Bylo skvělý, když sem ted' přijel domů na prázdniny.*“)

Negativní pocity spojené s pobytem v zařízení participanti stavěli do opozice k pocitům, které mají, když jsou doma, doma, kde mají „všechno“. Všechno, to znamená především svobodu („*dělat si, co chci*“, „*být s kámoši*“, „*prostě pohoda*“, „*mám okamžitě něco, co bych potřebovala, a tady mi to nedají*“) Omezení svobody vnímají jako největší problém, s kterým se zde musejí vypořádat.

7.3 Význam umístění v DDÚ z pohledu účastníků

Účastníci se dívají na umístění v DDÚ několika možnými způsoby: „Nový začátek“, „Nespravedlnost“ a „Pobyt v DDÚ jako bezvýznamný“. Jeden pohled mají účastníci společný, a tím je „Strach z past'áku“ (z výchovného zařízení).

Stejně jako v jiných případech se účastníci mnohdy vyslovují rozporuplně a ve svých tvrzeních si odporují. Na jedné straně tvrdí, že „pochopili“, za co zde jsou, na druhé straně se ve svém „problémovém chování“ identifikují. Např. Filip, který je zde umístěn kvůli vysoké agresivitě, se téměř „chlubí“ tím, že se pere se spolužáky, že se hned začne bít a že své sestře vykloubil kyčel a bodl ji podpatkem, což během rozhovoru zmiňuje několikrát. Na otázku, v čem se cítí být dobrý, odpovídá: „*Nevím ... asi, když mě nikdo neprovokuje, tak mu nic nedělám.*“ Nebo Milan, který kouření marihuany, opíjení se a řízení auta bez řidičáku považuje za zcela normální, čímž si odporuje a vyvrací své tvrzení, že některé věci už nebude dělat. („*Sem tam travku. Sem tam se vožerem. Pohoda. Prostě pohoda.*“)

7.3.1 „Nový začátek“

Tři z pěti účastníků uznávají, že pobyt zde pro ně může mít smysl. Konkrétně ve změně jejich chování. Svůj pobyt vnímají jako „rozcestí“, jako „křižovatku“, jako „poslední šanci“ a zároveň „nový začátek“. Uvědomují si, že záleží také na nich, co s nimi bude dál. Také připouštějí, že to, co dělali předtím, nebylo správné a chtějí to změnit.

Filip dokonce popisuje svůj pobyt v DDÚ jako „hru“, tak mi odpověděl na otázku, zda bude mít pro něho tato zkušenost do budoucna nějaký přínos. („*Má to smysl. Nevím, jak nám říkali vychovatelé, prostě, že je to hra.*“) Tato odpověď mě zaujala a chtěla jsem ji dále rozvést, navázala jsem novou otázkou: „*Že je to hra? Mohl bys to upřesnit?*“, zeptala jsem se. Filip se rozpovídal o třech možnostech, které je po pobytu v DDÚ čekají, zároveň si uvědomuje, že toto rozhodnutí může do jisté míry ovlivnit vlastním jednáním. („*Hm, že hrajeme hru takovou, jsou prostě tři možnosti, vrátit se domů, do dětského domova nebo past'ák. Sme tady každej sám za sebe.*“) „*Takže se snažíš vyhrát, dostat se domů?*“, zeptala jsem se. Filip odpověděl: „*Jo. Nebudu dělat takový blbosti, už bych se sem nechtěl vrátit. Nebudu chodit za školu a bít se a tak.*“ Na moji otázku, co by si přál Filip do budoucna,

odpovídá: „Nevím, chtěl bych život normálního člověka. Třeba, abych si našel nějakou práci.“

Anička vidí pozitivum svého umístění v DDÚ v dohledu nad docházkou do školy. („Jo ... jo...si myslím, že jo, má to smysl, že tady jako chodím do školy, že to udržují.“)

Milan si uvědomuje závažnost svého chování. Je si dokonce vědom hrozby vězení, pokud by měl v krádežích pokračovat. („Že už to jako nebudu dělat, čourky a tak. Ale jinak nevim. Jako, že už asi nebudu dělat takový blbosti, abych třeba neskončil v kriminále nebo tak.“)

7.3.2 „Nespravedlnost“

Vyloženě negativní přístup vykazuje Magdaléna, která v žádném případě nepřipouští žádnou zásluhu na svém umístění zde a své umístění vnímá spíš jako nespravedlivé. Během celého rozhovoru se stavěla do role „slušného žáka“ a odpovídala „správně“. Měla jsem celou dobu pocit, že její odpovědi jsou nanejvýš motivovány přáním dostat se odtud co nejdříve domů („Nemám žádný potíže třeba doma nebo tak.“) a je možné, že mě Magdaléna považovala dokonce za sociální pracovníci, která může toto rozhodnutí nějakým způsobem ovlivnit. Snažila se mě „přemluvit“, obhájit se, že ona za nic nemůže, že nikdy žádné problémy neměla. Tudíž i svůj pobyt zde vnímá jako absolutně nepřínosný a nespravedlivý. Po ukončení našeho rozhovoru na mě dokonce naléhala, abych dala rozhovor poslechnout vychovatelům a řekla jim, že je hodná, že tam nepatří, že už může jít klidně domů.

Když jsem se Magdalény zeptala na špatnou vlastnost, nedovedla odpovědět jinak než v sebeobhajobě. („Špatnou vlastnost? To asi ne, to nevím, nedělala sem nic špatnýho. Já se s nikým neperu, nerada konflikty. Ráda každému pomáhám, nemám špatnou vlastnost. Jestli si to někdo myslí o mně, tak já nevím, já si to nemyslím. Nic jsem neprovedla! Já sem nechodila za školu, já sem byla doma, já sem marodila. Doopravdy sem marodila a potom se mi už nechtělo chodit do školy, protože sem se trápila, nevěděla sem, jak to vyřešit. Já sem tady neměla žádný problémy, já mám dobrý chování tady. Já sem se netoulala nikdy venku, já sem byla pořád skoro zalezlá doma. Divím se, že sem tady jako! Ne, není to tady pro mě dobrý, chci být doma, udělala bych pro to všechno, první a poslední, hodně mě to tady trápí.“)

7.3.3 Vnímání pobytu v DDÚ jako bezvýznamné

Terezin smysl života spočívá především v lidech, kterými je obklopena. Tímto měřítkem posuzuje i smysl pobytu v DDÚ, kde si s nikým nerozumí, ostatní klienti jsou pro ni „trapní“, „divní“. Je možné, že kdyby zde našla nějaké kamarády, dokonce by ji to tu bavilo. Tereza si jako jediná z participantů vůbec nepřipouští, že dělala něco špatně. Svým problémovým chováním se naopak sebereprezentuje.

Na moji otázku „*Má to tady pro tebe nějaký smysl?*“, Tereza odpověděla celkem jasně: „*Ne. Žádnej. Tady sou všichni úplně divní. I ty děcka, nemám tady žádný kamarády. Ne, nemá to význam, že su tady.*“

Tereza si naopak na problémovém chování buduje svoji identitu. Je to pro ni způsob, jak se sebereprezentovat v referenční skupině. Z jejího rozhovoru jsem měla pocit, že kdyby se začala chovat slušně, neztratila by pouze své kamarády, ale především sama sebe.

To ilustruje nejlépe Terezino vyjádření na moji otázku, čeho si na ní její přátelé nejvíce váží: „*No, že dělám průsery, porušuju zákon, honičky s policajtama, a různý blbosti. Někdy je i různě rozesmívám a tak.*“

7.3.4 Strach z „Past'áku“

Magdalénu ke svému zatvrzelému obhajování se před „vinou“ vede obrovský strach z „past'áku“. Jak už jsem v úvodu této práce zmiňovala, pro participanty znamená „past'ák“ (slangově výchovné zařízení) nejhorší možnou variantu přeřazení z DDÚ. „Past'ák“ je pro ně asociací pro „past“, která s sebou přináší absolutní odebrání svobody. Vnímají tuto možnost jako vězení.

Představa, že by tam měla být přeložena, nutí Magdalénu zaujímat pózu naprosto bezproblémové, vzorné, slušné, hodné školačky. Přestože hlavními důvody pro umístění jsou útky z domova a toulání se, tvrdí, že seděla pořád doma, že nikam „nevyhlížala“, že pořád pomáhala mamince, že si chodila maximálně sednout před jejich dům na lavičku. Taktéž záškoláctví popírá. Tvrdí, že nechodila za školu, že byla nemocná a že byla doma. Poslze to svádí na spolužáky, kteří ji údajně šikanovali a na učitele, kteří na ni byli „zasedlí“. Strach z „past'áku“ se v rozhovoru objevuje několikrát. („*Mám strach, že pudu do past'áku. Z toho mám největší strach. Když mi to někdo připomene, mám z toho stresy. Když na to*

myslím, nemůžu se z toho nijak dostat. Každý tady říká, že se odtamtud nikdo nedostane, třeba 1 z 10.“)

Také Filip vnímá výchovné zařízení jako něco, kde by se nedalo vydržet. Zeptala jsem se ho: „*Filipe, a co by se stalo, kdyby ses dostal do pasťáku?*“, na to odpověděl téměř úzkostlivě: „*No, že bych se asi zhoršil ještě.*“ Zajímalo mě, co by to podle Filipa znamenalo, „zhoršit se“ a zeptala jsem se: „*A jak by ses zhoršil?*“. Filip odpověděl jako by s výhrůzkou: „*Že bych utíkal. Pořád. Pořád! Prostě bych tam nebyl*“

7.4 Obecné sebevnímání

Participantů se posuzují dvěma extrémy – buď zcela pozitivně (u třech participantů, shodou okolností jsou to samé dívky) nebo zcela negativně (dva participantů, oba chlapci).

7.4.1 Sebevnímání v pozitivním světle

Participantů mají tendenci stavět se do pozitivního světla, posuzují se víceméně kladně. Např. Anička se vnímá jako „dobrá“, „hodná“, „s dobrým chováním“, pohlíží na sebe jako na tu, která „vždycky každému pomáhá“.

Také Magdaléna se vnímá velice kladně bez špatných vlastností. Navzdory její energické povaze o sobě dokonce tvrdí, že je tichá a tajemná. Avšak vnímá se zároveň jako komunikativní, aktivní, do všeho se hned zapojuje. Není konfliktní, nehádá se, nikdy nic neprozradí, nikomu nechce ubližovat, naopak, ráda lidem pomáhá a s každým bez problému komunikuje a lidi jí za to mají rádi. („*Hodně se bavím s každým, to na mně každý mají rádi*“.) Kromě fotbalu a ping pongu, které neumí, se hodnotí jako talentovaná ve všech směrech, vyjmenovává vaření, sport, tanec, malování, zpěv a tvůrčí psaní. Pohlíží na sebe jako na hodně přemýšlivou a oproti svým vrstevníkům už dospělou. Dle svého mínění se umí postarat o malé děti, o chod celé domácnosti a nejen o sebe, ale i o svoji nemocnou matku.

Tereza se navzdory „porušování zákonu“ a „dělání průserů“ hodnotí také velice kladně. Svoji zajímavost staví právě na svém problémovém chování. Nepřipouští si, že by dělala něco špatně.

Všechny participantky odpověděly na moji otázku „*A děláš třeba něco špatně? Nebo je něco, v čem dobrá nejsi?*“, téměř shodně a to těmito slovy: „*Nevím. Asi ne. Teď si nemůžu nic vybavit. Asi ne.*“

7.4.2 Sebevnímání v negativním světle

Je zvláštní, že oba chlapci na sebe takhle kladný pohled nemají. Milan si nevěří v souvislosti se svým intelektem a během našeho rozhovoru se často podceňuje. V rozhovoru hned na začátku zmiňuje, že *„ještě pořád nedokončil základku a to je mu už 17“*. Přestože jeho největším snem je pracovat jako automechanik, sám neví, jestli by na takový učební obor zvládl přijímačky. To ilustruje následující ukázka z našeho rozhovoru:

Zeptala jsem se: *„A čím bys chtěl jednou být, Milane?“*

Milan: *„No, tak asi s těma autama dělat. Tomu rozumím, to bych chtěl dělat.“*

„Takže se chceš vyučit automechanikem?“, napadla mě otázka související se vzděláním.

Milan: *„Jo, chci si dát potom přihlášku, někdy. Ale nevím, jestli bych se tam dostal. Ještě sem neukončil ani základku, že?“*

Stejně tak Filip v souvislosti s otázkou, jestli věří v Boha, v Ufo nebo v cokoliiv, odpovídá: *„Ne. To vůbec. Ani v sebe moc ne.“*

7.5 Identifikace v roli žáka

Na sebevnímání bych navázala kapitolou Identifikace v roli žáka, jelikož jsem zjistila, že pro sebehodnocení a sebevědomí má úspěšnost ve škole pro samotné participanty velký význam.

Ke vzdělání má všech pět participantů silně negativní vztah. Většinou se vidí jako neúspěšní nebo ve znevýhodněné pozici, kdy jsou na ně učitelé nebo spolužáci neprávem „zasedlí“ a křivdí jim. V souvislosti se školou mluví se značným skepticismem, zároveň však mají tendenci se obhajovat tím, že do školy moc nechodili. Jako by nepřímou sdělovali, že kdyby tam chodili, ve škole by byli stejně úspěšní jako ostatní spolužáci.

Za neúspěšnou se považuje např. Anička, která odpovídá na moji otázku, co by o ní řekli učitelé, v tomhle smyslu: *„Nevím, mě moc škola nejde, já se moc dobře neučím. Asi by řekli, že mi to nejde. A taky sem tam moc nechodila.“*

Ani Milan se za úspěšného nepokládá, sám hned v úvodu rozhovoru podotýká, že mu je už 17 a *„ještě nedokončil základku“*. Je pravděpodobné, že se proto snažil ve třídním kolektivu vyniknout jiným možným způsobem, a tím byly „pěsti“.

Na moji otázku, co by o něm řekli učitelé ze školy, odpovídá podobně jako ostatní participant: „*No, tak, mě škola moc nešla. A asi by řekli, že to, že su zuřivej, že se hned biju, že prostě hned vyletím.*“

Zeptala jsem se: „*Co to znamená, že hned vyletiš?*“

Milan odpověděl v tomhle smyslu: „*No, že se prostě neovládám, že se prostě neovládnu, když mě někdo nasere, a pak dou pěsti.*“

Oproti Aničce a Milanovi se Filip za „hloupého“ nepovažuje. Své špatné výsledky ve škole obhájí tím, že se neučí. To dokládá tvrzením svých učitelů: „*Učitelé o mně říkají, že se neučím, ale když chcu, tak se naučím, že nejsou prej blbej. Že se jenom neučím. Ale že blbej nejsou.*“

Tereza se ve škole vnímá být v roli „provokátéra“ a od toho odvozuje, že ji učitelé rádi neměli. Ale z jejího pohledu se nevnímá nijak negativně, spíše se tím prezentuje v pozitivním světle. („*No, učitele, ty sem asi pěkně srala, ty sou asi nasraný. Sem dycky zdrhala ze školy a dělala tam průsery a tak. A pak sem tam moc nechodila. No. Já myslím, že mě neměli rádi.*“

Magdaléna svůj neúspěch ve škole vysvětluje tím, že si na ni učitelé „zasedli“ a spolužáci ji „šikanovali“. Hovoří o tom, že se jí všech 26 spolužáků vysmívalo kvůli romskému původu. Popisuje, že se z počátku bránila, snažila se na to upozornit učitelku a sociální pracovníci, ale ty dvě jí nepomohly, naopak si na ni nakonec „zasedly“ a myslely si, že konflikty vyvolává ona. („*Vynadala sem jim a tak, jim se to začalo libit víc a víc, tak sem to řekla učitelce, a ona to začala řešit, ale jenom malinko, potom se na to vykašlala a říkala, že si jich nemám všímat a ono to bylo furt, ale já sem si jich nevšímal, tak sem to řekla paní sociální, a no, nevím, no, jestli na to zapomněla, nic s tím nedělala. To mě nejvíc trápilo.*“)

Magdaléna vnímá sebe ve vztahu ke spolužákům jako nekonfliktní, jako tu rozumnou, jako tu, která se nehádá ani nepere. Nepřipouští si na problémech ve škole žádný podíl viny. („*Ne, já sem se nikoho nebála, já se nikoho nebojím. Jen mě štvalo, že mě zesměšňují. Já nedělám problémy, já sem taková tichá, a když už někdo jde na mě, tak se začnu bránit, i fyzicky, když mě teda jenom někdo napadne, tak se musím bránit, aby mi něco neudělal. Protože 26 lidí na mě mluvíjou, já z toho mám hlavu takovou.*“)

Šikanu a nepochopení ze strany vedení školy a učitelů tedy uvádí jako první důvod, proč přestala chodit do školy. Odporuje si však hned v další odpovědi na otázku, zda kvůli šikaně chodila za školu, kdy odpovídá, že nikdy nechodila za školu, že „marodila“. Staví se do role obětního beránka. Ona se považuje za tichou, slušnou, hodnou atd., spolužáky staví

do role tyranů, kteří se jí vysmívali a nadávali. (*„Jo, škaredě. Úplně krutý sprostý slova mně říkali.“*)

Učitelé ji podle svých slov vnímali jako tu, co konflikty vyvolává, co provokuje. Byli na ni „zasedlí“, proto raději věřili zbytku třídy než jí. Mysleli si o ní, že se chce hádat, ale ona přitom se všemi vycházela. Chtěla to údajně pouze řešit. Avšak v tomto místě si opět odporuje. Hned na moji další otázku, proč se to nedalo řešit, odpovídá v tom smyslu, že se proti tomu vlastně nijak nepostavila, že to řešit nechtěla. (*„Protože si mysleli, že to dělám všechno já, že je provokuju. Tak já jedna, že, a oni proti mně všichni, to nebyla pravda. Byli na mě zasedlí. Nadávali mi. Že sme cikáni. Vadilo mi to. Ale nepostavila sem se, že bych to chtěla řešit nějak. Ale hrozně mně to vadilo a bolelo.“*)

7.6 Identifikace v zajímavé situaci (životní báchorky)

Participantů mají tendenci identifikovat se v zajímavé, výjimečné, téměř nereálné situaci. V každém rozhovoru jsem se setkala alespoň s jednou takovou životní báchorkou.

Důvodem těchto historek může být snížené sebevědomí, pocit méněcennosti, komplexy, pocit, že nejsou uznáni a pozitivně oceněni tak, jak by si dle svého mínění zasloužili. Sní o sobě v tomto smyslu. Přejí si být oceněni ze strany svých významných druhých.

Např. Anička působí v DDÚ jako zamlklá tichá dívka. Téměř s nikým z ostatních svěřenců doposud nenavázala kontakt, nemluví s nimi. To mi potvrdili i vychovatelé při konzultaci. Její historka o tom, že se dostala do konfliktu s ostatními dívkami, je smyšlená. Vykazuje touhu po tom být středem zájmu, budit u ostatních klientů respekt („*Ted' už si všichni radši dávají bacha!*“). To vhodně ilustruje její báchorka o šikaně a o přivolání policie, která se však stala týden předtím někomu jinému. („*Jednou jsem seděla na lavičce a dívala jsem se na jednu holku a ona na mě začala rvát, že ju pomlouvám a tak, a začala mě fackovat a potom mě její kámoška začala škrtit. A kvůli tomu se pak zavolali policajti a vyšetřovali to Ted' už si tady na mě radši všichni dávají bacha.*“).

Magdaléna se zase identifikuje v roli výborné hospodyně a kuchařky („*Vařím, peru, uklízím, pomáhám mamce, protože mám maminku nemocnou. Vařit mně hodně de, to je jako kdybych měla s levou a pravou, to umím úplně, to mi nejvíc de. Mě baví úplně všechno. Co mi mamka dala, co mi řekla, to sem uvařila. Třeba bábovku, i dort.*“). Popisuje dokonce situaci, kdy učila ve čtvrté třídě paní učitelku péct dort a potom si na něm všichni společně, i se spolužáky, pochutnali. („*Jo vlastně, ted' sem si vzpomněla. I ve škole sem jednou učila paní učitelku, to ještě ani neznala, co sem ji učila. Třeba, jak se dělá trojbarevný dort. A byl dvoupatrový ten dort*“)

Milanova báchorka se týká dovolených a výletů s rodiči, kdy zmiňuje dovolenou na Malorce („*No, třeba v létě k moři, do Chorvatska a tak. Nebo ted' zrovna sme byli na Malorce s našima.*“). Tím se identifikuje ve světle dobře situované rodiny. Vychovatelé mně ovšem nic takového nepotvrdili a vzhledem k tomu, že byl Milan před dvěma měsíci umístěn ve Středisku preventivní péče, dosti nereálné. Jeho rodina má navíc velké ekonomické problémy, otec je nezaměstnaný a matka pracuje jako prodavačka.

Filip se identifikuje v zajímavosti rolí „magora“, „agresora“, „siláka“, to ilustruje jeho následující odpověď na otázku, proč si o něm jeho sestra myslí, že je „magor“: *„Protože sem jí vykloubil jednou kyčel. A potom sem ji bodl do ruky podpatkem.“*

Příčemž vykloubení kyčle ani bodnutí podpatkem není ve Filipově osobní anamnéze uvedeno, ani vychovatelé mi tento čin nepotvrdili. Jedná se tedy pravděpodobně o báchorku. Filip o sobě sní jako o „silákovi“, což může být vzhledem k jeho drobné malé postavě opravdu jeho přáním, jeho snem. Rozhovor je odpověďmi tohoto charakteru značně protkán. (*„No, když sem byl ještě doma, tak sem zbil jednou kluka ve škole a kvůli tomu su tady. Začal sem ho mlátit a kopat. A spolužáky taky někdy biju.“*)

Tereza se identifikuje v zajímavosti v souvislosti se svým pobytem na psychiatrii, o kterém se zmiňuje, když vypráví o svých útěcích z domova. Ptala jsem se jí: *„A kam jsi utíkala, když jsi utekla z domu?“*, načež Tereza odpověděla: *„No, tak teď posledně na to Slovensko k mamce a tatkově. Tam sme utekli s přítelem. S tím sem se potkala na psychině.“* To mi přišlo zajímavé a uchopila jsem se tohoto tvrzení další položenou otázkou: *„A jak se vám podařilo z psychiny utéct?“* Terezina odpověď na tuto moji otázku je báchorkou, jelikož z psychiatrie si Terezu odvezli rodiče. Byla vyloučena z důvodu nevhodného chování. Tudíž k žádnému útěku z psychiatrie na Slovensko nikdy nedošlo. Avšak Tereza zcela suverénně odpovídá: *„Normálně. Sme jednou měli nástup, a když se ten chlap votočil, tak sme prostě zdrhli přes zeď a pak přes vrátnici, si toho nikdo nevšiml. To byla prdel.“*

Její báchorka má charakter zvládnutí dobrodružství. Prezentuje v ní svoji odvahu a schopnosti, rozhodně ne poslušnost. Pokud si tuto situaci vymyslela, tak úloha tohoto povídání spočívá o to víc v sebe prezentaci. „Normálně“ neznamená normálně, spíš se tím radí k těm, kdo něco takového normálně zvládají, k těm, kdo zvládají takové „normální“ útěky.

8 DISKUZE

V prostředí konkrétního zařízení jsem se poprvé pohybovala v roli praktikantky v rámci oboru Sociální činnost a humanitární práce v březnu roku 2006. Praxe trvala souvisle dva týdny a mojí náplní bylo asistovat vychovatelům při odpolední činnosti dětí, účastnit se programů a skupinových kruhů, ve kterých docházelo k reflexi celého dne a k udělování „barev“, tudíž prostředí a některé vychovatele, jsem již z dřívější doby dobře znala. To, že jsem mohla tuto problematiku konzultovat se dvěma vychovateli, jsem celkově vnímala jako výhodu.

Avšak značnou nevýhodou byl pevný režim v zařízení, kvůli kterému zde nebyla vždy možnost udělat rozhovor s dítětem, kdy byla potřeba, a také hlučné prostředí, které mohlo soustředěnost participantů do jisté míry narušovat. Přestože jsme byli zavřeni v místnosti, na chodbě stále někdo běhal, křičel, neustále nám někdo z venku bouchal nebo klepal na dveře. Během rozhovorů zde bylo bohužel několik rušivých elementů, které jsem při práci vnímala jak já, tak participantů.

Při zpracování výsledků jsem vycházela z několika obecných předpokladů (nešlo o výzkumné hypotézy, které by byly podrobeny testování, jak tomu bývá v kvantitativních výzkumech, ale spíše o startovní, vágně formulované hypotézy ohledně souvislostí různých jevů a proměnných. Ani do kvalitativního výzkumu badatel, až na výjimku skutečné „grounded theory“ nevstupuje bez jisté představy o terénu, bez předpokladů. Klasická metodologie kvalitativního rozhovoru říká, že výzkumník má zůstat neutrální. (a neukazovat ani souhlas, ani nesouhlas, ani údiv), tedy zachovat si odstup a osobně se neangažovat. Toto je problematické a obtížné nejen v oblasti samotného dotazování, ale již při formulaci vlastní výzkumné otázky.

Jak uvádí Kaufmann s odkazem na Anne Gotman, *je totiž k ničemu předstírat, že si člověk nic nemyslí, že nemá žádný názor, tvářit se skromně...; nikdo totiž neuvěří, že nemáte názor na něco, o co se zajímáte*. Informátor naopak potřebuje nějaké „souřadnice“, aby v nich mohl rozvinout svoje postoje. Spočívá to na dobře známém zákonu interakce. Kdyby si mluvčí nemohl typifikovat toho, kdo mu naslouchá, nemohlo by se strukturovat sdílení mezi nimi (na něco takového upozorňují Berger a Luckmann)⁷⁰.

Prvním takovým mi byl fakt, že většina dětí zde umístěných pochází z nefunkční rodiny. Deviantní jednání dětí tak může být následkem nevhodného rodinného prostředí,

⁷⁰ KAUFMANN, J. C., *L'entretien compréhensif*, s. 52

ve kterém vyrostly. Koneckonců, to se neukázalo pouze v rozhovorech se svěřenci, ale sdělili to i samotní vychovatelé („*Takové špatné sociální zázemí jde většinou ruku v ruce se špatnou výchovou*“, tvrdí jeden z vychovatelů zařízení). A samotný výzkum tuto skutečnost opravdu potvrzuje. Ani jeden z participantů nepochází z dobře fungující rodiny. Např. Aniče zemřel před dvěma lety otec a její matka si brzy nato přivedla „nového tatínka“, Filip otce sice má, ale zavřeného ve vězení, a jeho patnáctiletá sestra je závislá na pervitinu, Magdaléniny rodiče se rozvedli a ona se musela s matkou přestěhovat 400 km od svého rodiště do úplně nového prostředí, kde si nezvykla, Milan trpí špatnou ekonomickou situací svých rodičů a to, co nemohl mít normální cestou si zkrátka „vzal“, Tereziny rodiče se také rozvedli a matka jí se svým novým přítelem pořídila bratříčka a nový domov, který je pro ni víc než cizí, proto z něho co chvíli utíká.

Dalším aspektem, který hraje ve výzkumu významnou roli, je období dospívání. Participantů jsou ve věku 13 – 16 let, tzn. prožívající časnou a střední fázi adolescence. Od toho faktu se může odvíjet jejich „zuřivá“ snaha dokázat, že již nejsou děti, že se dovedou rozhodovat samostatně, že vědí dobře, jak má co být, že se o sebe dovedou v mnohém postarat sami. Ve všech rozhovorech jsem se s těmito tendencemi setkala. Pro toto období je také příznačná potřeba hledat si „své místo“ mezi sobě rovnými, tzn. mezi vrstevnickou skupinou. Participantů ale stejnou věkovou skupinou pohrdají. Přáteli se spíš se staršími. Oni jsou naproti svým spolužákům „jinde“, „dál“. Plnoletí kamarádi se stávají v jistém smyslu referenční skupinou. Bohužel i v tom negativním. Plnoletí kamarádi řídí auta, smějí pít alkohol, kouří cigarety a marihuanu, a participantů tyto prvky chování napodobují, přestože jsou pro ně vzhledem k nezletilosti v rozporu se zákonem. Zde bych znovu připomenula Matouška, který konstatuje, že vliv party je o to větší, čím menší je vliv rodiny.⁷¹

Participantů v partě možná nehledají o nic víc, než zázemí, jistotu, pocit sounáležitosti, možnost se s někým identifikovat v pozitivním světle.

Další dva výsledky, které uvedu, považuji za velmi důležité, jelikož se shodně projeví u všech pěti participantů.

Prvním je vysoce negativní vztah ke všemu, co nějakým způsobem souvisí se vzděláním. Tzn. docházka do školy, učení, komunikace se spolužáky nebo s učiteli, vnímání sebe sama jako žáka. Svůj negativní vztah ke škole prezentují participantů různě. Buď se považují za neúspěšné od přirozenosti, nebo se svůj neúspěch snaží omluvit nějakou

⁷¹ Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A., s. 83

„nespravedlností“, popřípadě tím, že se neučí, tzn. kdyby se učili, byli by stejně úspěšní jako ostatní spolužáci.

Druhou „vlastností“, kterou mají participanti společnou, je snění o sobě. Identifikují se ve výjimečné, dobrodružné či nebezpečné situaci, v takové, kterou kde kdo nezvládne. Ve svých životních báhorkách se stávají pozitivními hrdiny. Je patrné, že jsou tyto historky smyšlené, neopírají se o pravdivá fakta, mnohdy jsou téměř úsměvné, jak se zdají být nereálné. Důležité ale není, jestli je to pravda nebo lež, důležité je, že se v těchto situacích spatřují sami participanti. A většinou jsou to historky, které svým obsahovým smyslem volají po uznání, po respektu a pochvale. Z podtextu výrazně vystupuje přání, aby byli participanti takto viděni, očima rodičů, spolužáků, kamarádů, učitelů.

Kaufmann uvádí, že lidé tyto životní báhorky nevyprávějí proto, aby lhali výzkumníkovi, ale proto, že tyto historky vyprávějí sami sobě a i jindy jiným lidem než informátorovi, navíc těmto historkám sami upřímně věří (dávají smysl jejich životu). Tyto historky se dokonce mohou stát rámcem jednání.⁷²

Např. Anička popisuje konflikt mezi ní a jinými klientkami DDÚ, kdy musela být kvůli jejich rozepři dokonce přivolána policie a od té doby si na ni musejí „*všichni dávat bacha*“. Tato situace se sice v zařízení stala týden předtím, proto ji měla v živé paměti, ale stala se někomu jinému. Anička tím vyjadřuje své vnitřní přání, aby z ní měli ostatní respekt, aby si jí vážili. Milanovou životní báhorkou je dovolená na Malorce s rodiči, Filipovou vykloubení sestřiny kyčle a bodnutí podpatkem, Magdalénina báhorka se týká trojbarevného dvoupatrového dortu, který učila péct paní učitelku a Tereza se zase vidí v dobrodružné situaci, kdy se ji podařilo na psychiatrii přelézt zeď a utéct, aniž by to kdokoliv zpozoroval.

V rozhovorech se také často setkávám s tzv. nepřímým vysvětlením, kdy participant hovoří za někoho, přitom mi sděluje svůj vlastní názor. Např. Magdaléna, která mluví jako by za svoji matku, ale prezentuje svůj názor, když hovoří o tom, že bude pro její matku lepší, když bude sama, bez přítele. Tím ale spíš vyjadřuje své přání než matčino.

Kaufmann uvádí, že lidé často mluví o tom, co říkají či míní druzí, ale ve skutečnosti tak mluví o sobě.⁷³

Velmi zajímavá je identifikace participantů s prostředím DDÚ, identifikace s umístěním do zařízení a jejich pohled na smysluplnost pobytu zde. Všichni participanti své umístění v DDÚ do jisté míry odmítají, nelíbí se jim zde, nechtějí tu být, neztotožnili se

⁷² KAUFMANN, J.-C., *L'entretien compréhensif*, s. 67.

⁷³ Tamtéž, s. 70 - 72

ani s prostředím ani s ostatními klienty. Většinou na sebe pohlížejí v kladném slova smyslu a od ostatních se distancují. Někteří mají dokonce pocit, že se tady jejich chování může ještě zhoršit („*kluci nadávají sprostě holkám*“, „*jsou tady ti cikáni*“, „*děti tady jsou takový divný*“). Považují se být oproti ostatním klientům za lepší.

Tři z pěti participantů ale zároveň pobyt zde vnímají jako výstrahu. DDÚ se pro ně stalo motivem, proč své chování do budoucna zlepšit. Uvědomují si, že přečiny, kterých se dopustili, nebyly správné, a že příště by už tuhle další šanci dostat nemuseli. („*Že už to jako nebudu dělat, abych neskončil v kriminále.*“)

Avšak často se setkávám s rozpory v rozhovorech. Na jedné straně si participant uvědomují závažnost „krádeží“, „agrese“, „kouření marihuany“, „útěků z domova“ atd., ale na druhé straně tato jednání banalizují, dokonce se v těchto situacích identifikují. („*Sem tam dáme travku.*“, „*Prostě pohoda*“, „*normálka*“)

Magdaléna a Anička vnímají své umístění zde jako nespravedlivé. Magdaléna tvrdí, že je to vina učitelů a spolužáků, kteří si na ni zasedli a „šikanovali“ kvůli romskému původu. V Magdalénině případě jsem měla pocit, že nebude takovým obětním beránkem, jakého ze sebe dělá, naopak u Aničky ano. Rozhovor s vychovatelem, který tvrdí, že je Anička přesně ten případ, co tu nemá co dělat, to víceméně potvrzuje. Anička se nesmířila s úmrtím otce, které je pro ni traumatizující událostí, a její chování je jen reakcí a sebeobranou. Bohužel, kdo se tu zachoval nesprávně, nebyla ona, ale její matka, která místo toho, aby Aničku podpořila a poskytla jí prostor mluvit o všem, co cítí a prožívá, přivedla si domů tatínka nového a za „záškoláctví“ ji „šoupla“ rovnou sem. Některé děti by opravdu pobytu DDÚ mohly být ušetřeny, přesto se zde ocitnou.

Osobně se nemohu ubránit kritickému pohledu vůči způsobu fungování DDÚ. Díky osobní zkušenosti s tímto prostředím si dovoluji podotknout několik výhrad a poukázat na trhliny v systému, jež závažně narušují práci s dětmi, kterou bohužel nemohu považovat za kvalitní a ani plně objektivní.

V konkrétním zařízení jsem za největší problém považovala skutečnost, že v jedné výchovné skupině, kde je 6 dětí, působí pouze jeden vychovatel. Velmi často docházelo k tomu, že se tři výchovné skupiny v rámci odpolední činnosti „slily“ dohromady, tudíž na 21 dětí připadli pouze tři vychovatelé. Pokud bych měla vycházet z normy, kterou udává zákon, skupina by měla být tvořena nejméně 4 a nejvíce 6 dětmi⁷⁴, přičemž bude

⁷⁴ dle § 4 odst. 2 zákona č. 109/2002 Sb.

vedena dvěma vychovateli a jedním pedagogickým asistentem⁷⁵. To by znamenalo, že každým dvěma dětem by se mohl plně věnovat jeden vychovatel. V praxi jsem se s tímto vedením bohužel nesetkala. Na jednu šestičlennou skupinu připadnul pouze jeden vychovatel. Tato skutečnost absolutně znemožňuje individuální přístup k dítěti a do jisté míry i ovlivňuje kvalitu diagnostikování.

Ani způsob, kterým jsou děti rozmísťovány do výchovných skupin, nepovažuji za vhodný. Hlavním kritériem naplňování skupin je volné místo, čímž dochází k problému. Je zcela běžné, že jsou ve společné skupině děti různého věkového zastoupení. Může se tu potkat např. pětileté dítě a patnáctileté dítě. Tato věková pluralita znemožňuje zapojení dětí do činností dle jejich vývojových potřeb. Vymyslet vhodný program přímo „na tělo“ každému dítěti je tedy neuskutečnitelné. V konkrétním zařízení jsem se setkávala s takovým řešením, že odpolední aktivity byly většinou omezeny pouze na sport. Děti si všechny společně hrály na velkém hřišti, které je součástí zařízení. Dětem zde není nabídnuta žádná smysluplná činnost, kterou by se mohly rozvíjet. Několik dětí mi při rozhovoru samo sdělilo, že se zde „nudí“, že se tady „*nedá co dělat*.“, „*ztráta času*“.

Dalším důsledkem, který z tohoto nevhodného dělení dětí plyne, je skutečnost vzájemné interakce „problémových“ (umístění do DDÚ pro krádeže, experimentování s drogami, záškoláctví, útěky z domova, prostituce apod.) a „neproblémových“ dětí (umístění pro zanedbanou péči, týrání, sexuální zneužití, bytový a ekonomický problém rodičů apod.)

Děti se zde během dvou měsíců pobytu, což je poměrně dlouhá doba, vzájemně zaškolí v tom, co do té doby ještě neznaly. V mnohých případech se od sebe naučí kouřit, používat vulgarismy, jsou „šikanovány“ nebo samy „šikanují“, vyměňují si nabyté zkušenosti, které nejsou ve většině případů příliš pozitivní.

Autoritativní přísný režim, systém mříží na oknech, oddělená jednotlivá patra mřížemi, zamykání každých dveří za dětmi, platí pro každé dítě bez rozdílu, bez ohledu na důvod pro umístění. Režim musí být pro všechny děti stejný. Avšak, již tenhle přístup sám o sobě jedná s dítětem jako s trestancem. Navíc, vychovatelé se často staví do pozice jediné autority a ze strany dítěte je mnohdy těžké dovolat se „spravedlnosti“. Zpětná vazba od dítěte není většinou brána v potaz, nemá váhu, naopak často je na stížnost dítěte nahlíženo jako na provokaci.

Dále jsem si povšimla nedostatečné spolupráce s rodinou, přestože právě v ní, v nevhodné výchově a v jiných nedostacích, spočívá v drtivé většině primární příčina

⁷⁵ dle vyhlášky 334/2003 Sb.

problémového chování dítěte. Mnohdy se při diagnostice posuzuje pouze aktuální chování dítěte bez ohledu na to, z jakého prostředí pochází, jak s ním bylo zacházeno, čím vším si muselo projít.

Jedním z prvořadých zájmů dítěte je vyrůstat ve funkční rodině. Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí zdůrazňuje, že hlavním způsobem řešení situace ohroženého dítěte má být ozdravení rodinného prostředí. Avšak v praxi našich státních orgánů, které sociálně právní ochranu dítěte vykonávají, dosud přetrvává spíše zaměření se na deficity. Pohlíží se na to, které zákonné povinnosti rodiče neplní, proč se nechtějí nebo nedovedou o dítě postarat atd. Převládajícím typem řešení tak stále zůstává především návrh na ústavní výchovu.

Navrhovala bych přítomnost rodinného psychoterapeuta přímo v diagnostickém zařízení, který by v průběhu těchto dvou měsíců s dítětem a s jeho rodiči pracoval. Mohl by také navrhnout výchovné postupy pro rodiče nebo poukázat na nedostatky ve výchově a jejich důsledky odrážející se právě v chování dítěte.

Děti jsou většinou od svých rodin odříznuty. První dva týdny nejsou v zařízení návštěvy povoleny vůbec, potom to závisí čistě na rodiči, jestli dítě navštíví, jestli si je na víkend vezme domů nebo s ním nebude komunikovat vůbec. Bohužel, s tímto případem jsem se setkala. Jedna dívka ze zařízení se nemohla matce ani dovolat ani ji nijak zkontaktovat, protože matka nevlastnila mobilní telefon. Tímto odpoutáním od matky dívka velice trpěla. Přestože to byla očividně matčina chyba, i v těchto případech by dle mého názoru mělo být takovému rodiči „nařízeno“, aby s dítětem kontakt udržoval nebo se alespoň částečně (např. formou osobního pohovoru pro jasnější představu vychovatelů o rodinných podmínkách, z kterých dítě pochází) na průběhu diagnostiky podílel.

To, že se většinou diagnostika těmito skutečnostmi nezabývá, nesnaží se proniknout do hloubky a zjišťovat spíše příčiny než momentální projevy dítěte v zařízení, způsobuje, že ve většině případů děti skončí ve výchovných zařízeních zcela zbytečně. Přitom se jedná o závažné rozhodnutí, které dítěti mnohdy ovlivní celý zbytek života.

ZÁVĚR

Záměrem této práce bylo nastínit identitu a možné způsoby sebe prezentace svěřenců Dětského diagnostického ústavu.

Přesné vymezení pojmu *identita* je komplikované, jelikož pojem je často užíván nejednotně a různými autory interpretován různě. Pro účely své práce ale vycházím ze dvou základních hledisek: z identity chápané jako sebeuvědomění si toho, čím jedinec je, ale zároveň také není (z uvědomění si své jedinečnosti), a z identity utvářené v interakční aktivitě, ve vztahu „já“ – „ty“, jenž je hlavním činitelem při vytváření obrazu vlastního „já“.

V obecném sebevnímání participantů se objevují dva extrémy. Participantí se hodnotí buď pozitivně, nebo negativně. Tři participantí (samé dívky) se snažili obhájit a poukázat na to, že jsou zde nezaslouženě, nespravedlivě. Stavěli se do pozitivního světla a od ostatních svěřenců DDÚ se distancovali, jakožto od horších než jsou oni. To vyjadřovali míněním, že se zde jejich chování může ještě zhoršit, že se od ostatních dětí naučí mluvit vulgárně, že zde probíhá „šikana“ atd. Participantí se v tomto případě snažili představit v pozitivním světle. Poukazovali na to, že umí tancovat, zpívat, uklízet, vařit, pomáhat doma atd. Pohlíželi na sebe jako na oblíbené, jako na ty, kteří jsou nekonfliktní, bezproblémoví, naopak každému rádi hned pomůžou. Bylo pro ně náročné zmínit nějakou svoji negativní vlastnost, většinou museli nad odpovědí dlouze přemýšlet nebo ji uzavřeli tím, že žádnou takovou vlastnost nemají.

Oproti tomu, dva z pěti participantů (chlapci), na sebe pohlíželi v negativním světle. Pro ně bylo naopak obtížné dát dohromady alespoň jednu pozitivní vlastnost. Vnímali se jako neúspěšní, agresivní a problémoví. Stavěli si svoji identitu na „siláctví“, jejímž prostředkem bylo bohužel násilí.

Vzhledem k nahodilosti výběru participantů i k jejich malému počtu z toho však nelze vyvozovat jakékoliv obecné závěry ohledně souvislosti takového či jiného pohledu na sebe s pohlavím.

V negativním světle se posuzují všichni participantí v souvislosti se školou, se vzděláním, se vztahy ve třídním kolektivu nebo s vyučujícími. Participantí se považují za neúspěšné, mají dokonce pocit, že skrze školní výsledky jsou posuzováni ostatními a vnímáni jako „špatní“. Někteří z participantů se snaží omluvit svůj neúspěch tím, že se neučí nebo že je na ně někdo „zasedlý“. V prvním případě se snaží sdělit, že kdyby se učili, tak budou úspěšní stejně jako ostatní spolužáci, v druhém případě svádějí odpovědnost a vinu

za svůj neúspěch ve škole na někoho jiného, jako jsou např. učitelé, špatné rodinné podmínky, netolerantní spolužáci atd.

Participantů se velmi často prezentují životními bádorkami, ve kterých si stavějí svůj obraz „dokonalosti“. Sní o sobě různými představami, nejčastěji však přáním, aby byli oceněni a uznáni svými významnými druhými.

Pokud mám provést shrnutí, do jaké míry se participantů s pobytem v DDÚ identifikují, musím konstatovat, že se ani jeden z participantů s pobytem v DDÚ neztotožňuje. Tři z pěti sice uznávají, že nějaký význam pro ně toto umístění zde má (výstraha, „nový začátek“, „poslední varování“ apod.), ale zároveň se v tomto prostředí cítí špatně, nejsou schopni navázat zde bližší vztahy ať už s vychovateli či ostatními dětmi, trýzní je vědomí odebrané svobody a „svéprávnosti“.

Výzkum jsem se snažila mimo sebevímání zaměřit také na identifikaci s významnými druhými, a to zejména na vztah participantů k jejich rodinám a k vrstevníkům či k referenční skupině. Cílem této práce bylo také poukázat na některé společné rysy sebeidentifikace a sebe prezentace a zde se mi obecné předpoklady o možných dopadech nefunkční rodiny na vývoj dítěte opravdu potvrdily.

Ani jeden z participantů nepochází z funkční rodiny. Ve třech případech byli rodiče rozvedeni, přičemž matky si většinou do domácnosti přivedly brzy nového partnera, v jednom případě je otec zavřený ve vězení, v dalším případě participantovi otec zemřel. V rodinách participantů jsou rozvrácené nezdravé vztahy, někteří členové závislí na návykových látkách a potřeby dětí nejsou brány v potaz. Např. Aničku, které zemřel otec a až poté u ní nastalo problémové chování, matka „strčila“ přímo do DDÚ, přestože její problémy pramenily spíše z traumatizující události, s níž se dívka není sama schopna vyrovnat a mnohem více než pobyt v DDÚ (který je opět traumatizující stresující událostí) by potřebovala matčinu lásku, pocit, že o ni má zájem, podporu v tomto pro ni obtížném období.

Participantů si kompenzují potřeby jistoty, zázemí a uznání, kterých se jim v jejich rodinách nedostává, nalézáním „svého místa“ v partách, ve skupině vrstevníků. U těchto dětí je přilnutí ke kamarádům opravdu výrazné. Cítí se ve skupině nejlépe, jak sami popisují. Mají zde pocit sounáležitosti a porozumění, které jim jinde chybí.

Bohužel ne vždy mají tyto skupiny na děti dobrý vliv. Jedna participantka se dokonce porušováním zákonů ve své partě identifikuje, získává tím hodnotu v očích druhých, další dva participantů považují kouření marihuany a požívání alkoholu či řízení auta v podnapilém stavu za „normální“. Normy party pro ně mohou být silnější než normy

společnosti jako celku, případně je porušování určitých norem otázkou prestiže ve skupině. Parta z nich zároveň do jisté míry odnímá pocit odpovědnosti či pocit viny.

V průběhu zpracovávání tohoto tématu se mi také odkryla v souvislosti s DDÚ i jiná zjištění, která by stála za pozornost. Bohužel musím říct, že systém nefunguje vždy, jak zákon a normy nařizují. Praxe je mnohdy opravdu tragická a na tyto nedostatky nedoplácí nikdo jiný, než právě samotní svěřenci DDÚ.

Ne všechny děti, které se zde ocitnou, sem opravdu patří – mnohdy je toto rozhodnutí unáhlené a nijak zvlášť prozkoumané, odůvodněné. Např. Aniččino chování bylo pouze vyjádřením vnitřní bolesti z úmrtí otce, kterého milovala, a namísto zavření do zařízení, které ji do života moc nepřidá, by potřebovala spíš matčinu péči či pomoc specializovaného odborníka.

Přestože může rozhodnutí Dětského diagnostického ústavu zásadním způsobem ovlivnit dítěti celý průběh jeho zbytku života, stále v systému DDÚ existují mezery, které jsou přehlíženy a nijak zásadně neřešeny, i když se mohou podepsat negativním způsobem na celkovém průběhu pobytu dítěte v DDÚ a také na kvalitě a objektivitě celého vyhotovení komplexního diagnostického vyšetření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality : Pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.
- BLECHA, J. *Biologie dospívání*. 1. vyd. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1966. 186 s.
- GODDETOVÁ, T. E. *Umění jednat s dospívajícími*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 140 s. ISBN 80-7178-492-3
- JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita : Vývoj a úskalí*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JANOUŠEK, J., HOSKOVEC, J., ŠTIKAR, J. *Psychologický výkladový atlas*. 1. vyd. Praha : Karolinum - vydavatelství UK - Academie, 1993. 281 s.
- KAUFMANN, J.-C. *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin, 2004
- LANGER, S. *Mládež problémová: Její typy a možnosti uplatnění*. 1. vyd. Hradec Králové: KOTVA, 2007. 488 s. ISBN 978-80-902210-0-0
- MACEK, P. *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*, 2001 Psychologické otázky adolescence : Sborník příspěvků. Sestavili Oliva Řehulková a Evžen Řehulka. Boskovice : Albert, 2001. 142 s. ISBN 80-7326-001-8.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X
- MISAŘ, K. *Pastýřák*. 1. vyd. Praha : Československý spisovatel, 1990. 96 s. ISBN 80-202-0177-7

MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. 1 vyd. Brno : MSD, s. r. o., 2008. 194 s. ISBN 978-80-7392-069-2.

PECHAR, J. *Být sám sebou : Pojem identity a jeho meze*. 1. vyd. Praha : Hynek, s. r. o., 1995. 203 s. ISBN 80-85906-13-9.

SINGLY, François de. *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris: Armand Colin., 2003

TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1987. 276 s.

ČERVENKA, K. (2005): *Není past'ák jako past'ák: Sociálně konstruovaná identita mládeže z "preventivně výchovného" zařízení a její důsledky*. Biograf (37): 111 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3702>

HLAVÁČ, I. *Identita jako sociální konstrukce*. ProFil [online]. 2000, č. 4 [cit. 2009-10-15]. Dostupné na adrese http://www.profil.muni.cz/04_2000/hlavac_identita.html

ULČ, M. *Kam až sahají naše kořeny*. Bratrstvi.net [online]. 2009 [cit. 2009-10-11]. Dostupné na adrese <http://www.bratrstvi.net/2009/09/10/kam-az-sahaji-nase-koreny>

Slovník cizích slov [online]. Best One Service, s. r. o. Brno : 2005-2008 [cit. 2009-09-02]. Dostupné na adrese <http://www.slovník-cizich-slov.cz>

Vševěd : Encyklopedie v pohybu [online]. Netpoint, s. r. o. 2005 [cit. 2009-09-10]. Dostupné na adrese <http://www.encyklopedie.vseved.cz/identita+obecn%C4%9B>

Speciální pedagogika [online]. 2008 [cit. 2009-10-10]. Dostupné na adrese: http://www.specialni-pedagogika.cz/files/statnice_bakalar_etopedie.doc

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. [online]. 2003 [cit. 2009-09-02] Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/skolske_predpisy.php?PHPSESSID=086bfe2a0bc2e41d60b3c0ed13671a04

Vyhláška 334/2003, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních [online]. 2003 [cit. 2009-07-22]

Dostupné z: [http://www. specialnipedagogika.cz/i-socius/ old/ Vyhlaska% 20334-2003%20Sb.doc](http://www.specialnipedagogika.cz/i-socius/old/Vyhlaska%20334-2003%20Sb.doc)